19. Tayl

Emil Saupe

Deutsche Pädagogen der Neuzeit

Deutsche Pädagogen der Neuzeit

Ein Beitrag zur Geschichte der Erziehungswissenschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Von

Emil Saupe
Regierungs- und Schulrat

Mit 30 Abbildungen

3. u. 4. Auflage

Verlag von A. W. Zickfeldt, Osterwieck am Harz
1925

Vorwort zur 1. und 2. Auflage.

Die nachfolgenden Abhandlungen sollen ein Bild des pädagogischen Lebens der Neuzeit geben. Einige Aufsätze sind bereits in Fachzeitschriften erschienen. Es wurde mir gegenüber der Wunsch geäußert, die Einzelbilder zu ergänzen und in einem Buche zusammenzufassen. Gern bin ich der Anregung, die auch eigener Absicht entsprach, nachgekommen. Die wichtigsten erziehungswissenschaftlichen Strömungen der jüngsten Vergangenheit sind berücksichtigt worden: Sozialpädagogik, Individualpädagogik, Arbeitsschule, staatsbürgerliche Erziehung, entschiedene Schulreform, Hauslehrerbestrebungen, experimentelle Pädagogik, geisteswissenschaftliche Psychologie, Personalismus, Herbartsche Schule, philosophische Pädagogik. Neben dem Gelehrten und Forscher ist der Praktiker, neben dem Hochschullehrer der Volksschullehrer vertreten. Das Buch soll eine Einführung in die neuere Erziehungswissenschaft sein. Im Anschluß an die Werke der Pädagogen sind die Hauptgedanken der Erziehungslehre der neueren Pädagogen dargestellt. Das Durcharbeiten der Schriften der einzelnen Vertreter der Erziehungswissenschaft soll nicht erspart werden. Es ist notwendig, die Quellen noch selbst zu lesen und sich mit den pädagogischen Anschauungen der Erzieher der Neuzeit zu beschäftigen. Deshalb bietet der Anhang eine kurze Darstellung ihres Lebens und die Angabe ihrer wichtigsten Schriften. Das Buch wird zur Vorbereitung auf pädagogische Prüfungen einige Dienste leisten und gewiß auch in Arbeitsgemeinschaften für die Fortbildung der Junglehrer Winke geben. Ich hoffe, daß es auch von älteren Lehrern als Überblick über die Unterrichts- und Erziehungslehre der Neuzeit begrüßt werden wird. Möge das Buch eine freundliche Aufnahme finden.

Halle (Saale), im April 1924. **Emil Saupe.**

Vorwort zur 3. und 4. Auflage.

Früher, als Verleger und Verfasser hoffen durften, ist eine neue Auflage des Buches notwendig geworden. Schon nach wenigen Monaten waren die beiden ersten Auflagen vergriffen. Die weite Verbreitung verdankt das Buch der überaus freundlichen Beurteilung, die es in den erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften gefunden hat. Auch fast alle im Buche gewürdigten Pädagogen haben dem Verfasser in überaus freundlichen Worten ihre Anerkennung und ihren Dank ausgesprochen. Besonders

wird die sachliche und vorurteilslose Darstellung und Würdigung ihrer pädagogischen Bestrebungen anerkannt. Es ist mir eine angenehme Pflicht, an dieser Stelle allen für die Anerkennung den herzlichsten und verbindlichsten Dank auszusprechen. Die weite Verbreitung und die sehr günstige Beurteilung, die das Buch gefunden hat, legen dem Verfasser und dem Verleger die ernste Verpflichtung auf, das Buch immer mehr zu vervollkommnen und auszugestalten. Der Text ist genau durchgesehen worden. Die Darstellung der Gedanken und Lehren mehrerer Pädagogen ist erweitert und zum Teil berichtigt worden. Es sind mir von den beteiligten Herren wertvolle Ratschläge für die Bearbeitung der neuen Auflage erteilt worden. Ich sage allen für die freundliche Hilfe den besten Dank. Die neue Auflage bringt auch eine Darstellung und Würdigung der pädagogischen Gedanken von Gelehrten und Schulmännern, die aus äußeren Gründen in den ersten Auflagen nicht berücksichtigt werden konnten. So sind Lietz, Linde, Sickinger, Tews, Weber und Wyneken gewürdigt worden. Herrn Professor Dr. Sickinger danke ich für die freundliche Überlassung wertvoller Unterlagen und für mancherlei Ratschläge.

Mehrfacher Anregung folgend, habe ich den Anhang in den ersten Teil hineingearbeitet. Auch sind die Bilder aufgenommen worden. Ich danke zugleich im Namen des Verlegers allen, die uns die Bilder zur Verfügung gestellt haben.

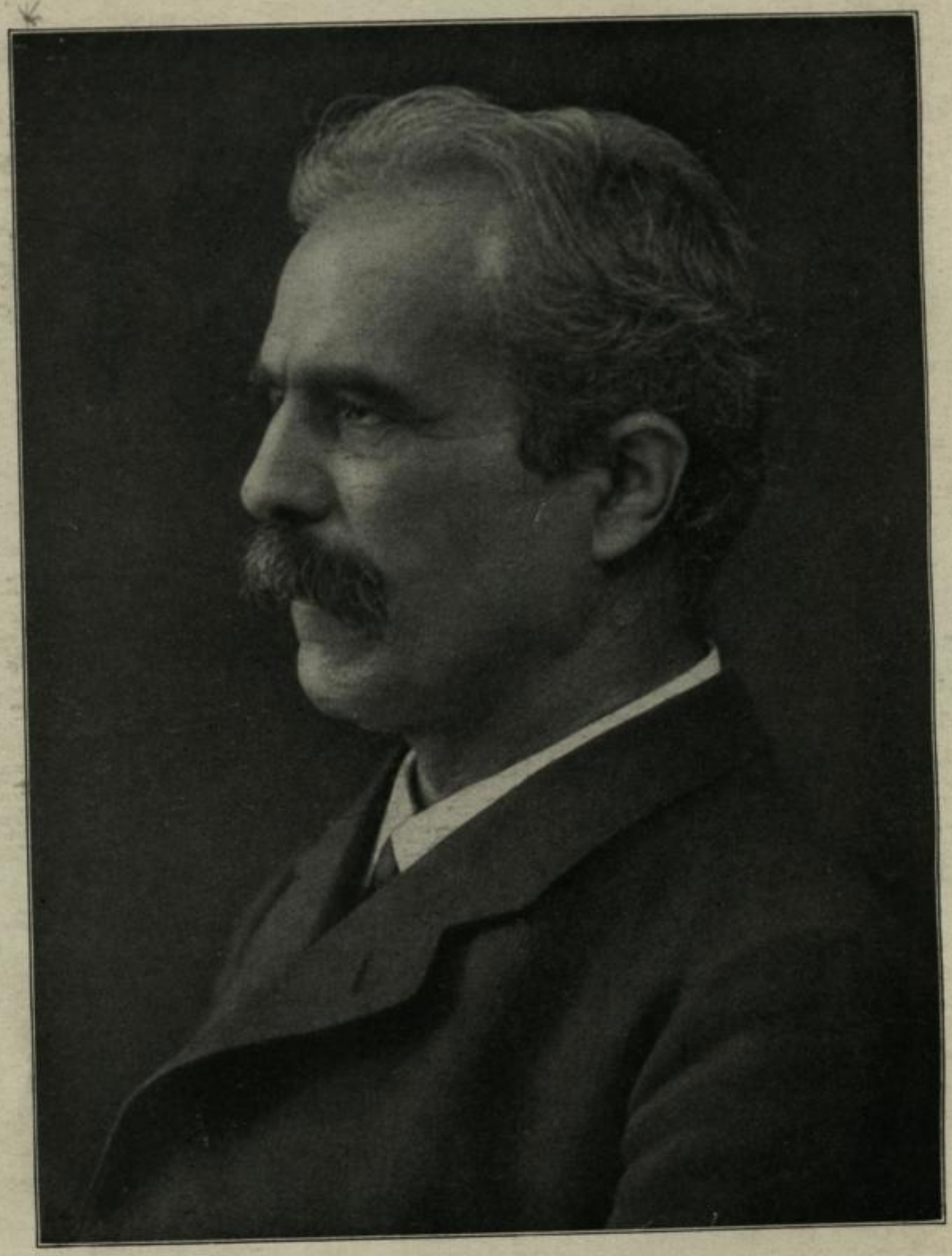
Nochmals sei hervorgehoben, daß das Werk in erster Linie eine sachliche Darstellung der pädagogischen Gedanken anerkannter Vertreter deutscher Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst sein soll. Es will in die Werke der Pädagogen der Neuzeit einführen und zum Durcharbeiten ihrer Schriften anregen. Zu meiner Freude habe ich feststellen können, daß der im Vorworte der ersten Auflage ausgesprochenen Anregung nachgekommen ist. So möge das Buch in der neuen, verbesserten und vermehrten Ausgabe neue Freunde und eine wohlwollende Beurteilung finden.

Halle (Saale), im Dezember 1924.

Emil Saupe.

Inhalt.

Druck: A. W. Zickfeldt in Osterwieck am Harz.



Paul Barth.

Paul Barth.

Paul Barth wurde am 1. Aug. 1858 als Sohn eines Volksschullehrers in Baruthe (Kreis Oels) in Schlesien geboren; er besuchte dort die Volksschule, später von 1869—1875 das Magdalenen-Gymnasium Breslau und dann die Universität Breslau, wo er besonders klassische Sprachen und ihre Literatur studierte. 1876 ging er nach Leipzig, wo er sich vor allem der Philosophie (unter Führung Max Heinzes und Wilhelm Wundts) widmete. Von 1882—1886 war Barth Oberlehrer in Breslau und Liegnitz; er ging 1886 wieder nach Leipzig, um seine philosophischen Studien zu vertiefen. Kurze Zeit, von 1887—1888, war er wieder Oberlehrer, und zwar in Jena. Er erkannte die Unmöglichkeit, die Arbeit des Lehramtes mit wissenschaftlicher Arbeit zu verbinden und kehrte 1888 nach Leipzig zurück, wo er Naturwissenschaften und Nationalökonomie studierte und sich 1890 für Philosophie durch die Schrift „Die Geschichtsphilosophie Hegels und der Hegelianer, ein kritischer Versuch" habilitierte. Sein Hauptarbeitsgebiet wurde die Soziologie. Bald dehnte er seine Vorlesungen auf die Pädagogik aus. Die soziologischen Forschungen stellte er in den Dienst der Pädagogik. Er faßte die Erziehung als Fortpflanzung der Gesellschaft auf. 1897 wurde Barth außerordentlicher Professor, 1918 ordentlicher Honorarprofessor. Barth war der Leiter des ersten deutschen Kongresses für Moralunterricht, der 1920 in Leipzig stattfand. Am 30. Sept. 1922 starb er in Leipzig.

Barth ist in erster Linie Philosoph, und zwar hat er sich die größten Verdienste um die Geschichtsphilosophie erworben. 1890 habilitierte er sich, wie bereits erwähnt, durch die Schrift „Die Geschichtsphilosophie Hegels und der Hegelianer, ein kritischer Versuch." Er erkannte aber bald die Einseitigkeit der Hegelschen Geschichtsphilosophie, die die Geschichte nur aus „der ideologischen Vogelschau" betrachtete, und sah ein, daß ein tieferes Eindringen in die geschichtlichen Werdegänge nur möglich sei, wenn man den Menschen als soziales Wesen auffasse und sich erinnere, daß nur das ein geschichtliches Ereignis sei, was nicht den Einzelnen, sondern eine Gemeinschaft betrifft, daß der Einzelne nur in Betracht komme, als er für die Gemeinschaft führend und typisch, daß also das Lebensgesetz der Gesellschaft zugleich das der Geschichte ist, daß Philosophie der Geschichte zusammenfällt mit der Soziologie, der Gesellschaftswissenschaft. Die Soziologie hat nach Barth die großen, wesentlichen Willensbewegungen, wie sie geschichtlich auftreten, darzustellen und daraus zunächst „Gleichförmigkeiten" oder Ähnlichkeiten, Analogien zu gewinnen, die sich zu „empirischen Gesetzen" formulieren lassen. Die Soziologie ist nach Barth

für die Pädagogik unentbehrlich, da das Wesen der Erziehung in „der Fortpflanzung der Gesellschaft" besteht. Die Soziologie ist wichtig für die Erziehung; denn der Erzieher muß die sittlichen Ideen kennen, die für die Gesellschaft, die er fortpflanzen soll, gelten. So wird der soziologisch denkende Lehrer aus den jetzt sich geltend machenden wachsenden Bestrebungen der Jugend, sich zu freien, mündigen Menschen zu machen, erkennen, daß die sittliche Selbständigkeit im Kinde zu fördern sei. Er wird aus dem jetzt hervortretenden Egoismus die Gefahren für die sittliche Entwickelung des Kindes erkennen und diesen entgegenwirken. Für den Unterricht wird der soziologische Gesichtspunkt vielfach maßgebend sein, indem die Auswahl des Lehrstoffes Rücksicht auf das Leben des Einzelnen, das immer sozial bedingt ist, nimmt. Die Auswahl des Stoffes muß nach seinem Werte für das Leben geschehen. Eine solche Auswahl wird den Erwerb formaler Bildung nicht ausschließen. Die Schulorganisation muß soziologischen Richtlinien folgen. Da die Soziologie lehrt, daß die Einheit, der Zusammenhalt der Gesellschaft, eine unerläßliche Bedingung des Gedeihens ist, muß der elementare Unterricht ein allgemeiner sein. Die Grundschule soll die Schule des ganzen Volkes werden, um ein Gegengewicht gegen andere trennende Mächte, den Besitz, die Religion, die Sprache und die Rasse, zu bilden. „Die Soziologie wird darauf hinweisen, daß Einigkeit aller Glieder einer Gesellschaft für ihren Bestand durchaus notwendig ist, daß die Arbeitsteilung und die Verschiedenheit des Besitzes, auch des religiösen Bekenntnisses, genügend viele trennende und Eifersucht erregende Momente bilden, eine Vermehrung derselben also zu verhindern und alles, was ohne Schaden des Ganzen vereinigend wirken kann, zu fördern ist." Auch die sittliche Erziehung wird von der Soziologie beeinflußt. Die Erziehung muß die Tugenden pflegen, die dem Schüler das Leben in der jeweiligen Gesellschaft ermöglichen. Die Auflösung der früheren patriarchalischen Verhältnisse führt notwendig zu größerer Selbständigkeit. Die Schule soll von innen auf den sittlichen Fortschritt der Gesellschaft wirken. „Hingebung an ein selbstgewähltes, sittliches Ziel, Erkenntnis und Schätzung des Innenlebens und aller geistigen Güter, Abwendung von sinnlicher Genußsucht, Geduld, Bescheidenheit, der Glaube an Ideale der Philosophie und Religion, das sind die Eigenschaften, die der heutigen Jugend not tun, die aber weniger der Strom des heutigen Weltlebens als die Stille der Schule erzeugen kann." Die Erziehung hat als Fortpflanzung der Gesellschaft immer zweierlei der neuen Gesellschaft mitgegeben, 1. den sozialen Willen, wie er von der Sitte und von Ideen beherrscht wird, und 2. das Wissen von der alten Generation. Der Inhalt des Unterrichts wird bestimmt durch den fortschreitenden Erwerb des menschlichen Geistes.

Wie bereits bemerkt, faßt Barth die Erziehung als Fortpflanzung der Gesellschaft auf. Er sieht davon ab, sie als geistige Fortpflanzung zu bezeichnen, weil die Gesellschaft nach seiner Meinung ein geistiger Organismus, ein System von Willenseinheiten ist, also nur auf geistigem Wege, d. h. durch Einwirkung auf den Willen und auf die

ihn lenkenden Vorstellungen fortgepflanzt werden kann. Wenn nun auch die Erziehung von der jeweiligen Gesellschaft abhängig ist, so darf ein Doppeltes nicht übersehen werden. Die Erziehung folgt der Gesellschaft nicht wie ihr Schatten; auch kann die Pädagogik trotz ihres Gegenwartsbewußtseins nicht die pädagogischen Lehren der Vergangenheit entbehren. Die Zwecke wechseln, die Hingebung an diese Zwecke bleibt konstant. Mit der Festsetzung des Wesens und des Zieles der Erziehung als Fortpflanzung der Gesellschaft lehnt Barth die utilitaristische Zielsetzung der Erziehung durch die Philanthropen, die individualistische durch Herbart und den Neuhumanismus ab. Er hält Schleiermachers Erziehungsziel, die Erziehung hat die Befähigung für das Gesamtleben zu geben, für die beste Zielsetzung der Erziehung.

Psychologie, Ethik, Logik und Ästhetik sind nach Barth die Grundlagen der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Er vermehrt also die Hilfswissenschaften der Pädagogik, die nach Herbart nur Psychologie und Ethik sind, um die zwei zuletzt genannten Wissenschaften.

Die Psychologie ist die unentbehrliche Voraussetzung der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Das Mittelalter kannte keine Psychologie, darum muß man das damals herrschende Lehrverfahren als jämmerlich und die Erziehung als mangelhaft bezeichnen. „Wer als Erzieher keine Psychologie kennt, der ignoriert das Material und die Gesetze des Materials, aus dem er seinen Bau aufzuführen hat.“ Die Ethik bestimmt den Zweck und Stil des Baues. Unter Ablehnung eines bestimmten ethischen Systems und einer ausführlichen Ableitung der Tugenden schließt sich Barth im wesentlichen an Kants bekannte Formulierung in der Metaphysik der Sitten „eigene Vollkommenheit und fremde Glückseligkeit“ an. Auch Barth leitet wie der hervorragendste Kantianer der Gegenwart Alois Riehl den sittlichen Charakter der Menschen aus der Vergesellschaftung ab. „Unter Vollkommenheit versteht er sowohl die Ausbildung aller Kräfte des Leibes, der Seele, des Geistes, die der Mensch erstreben muß, um der Menschheit, d. h. der Menschlichkeit, die in ihm wohnt, würdig zu sein, als auch die Kultur (die Bildung) des Willens bis zur rechten Tugendgesinnung, für die das moralische Gesetz der einzige Beweggrund aller bewußten Handlungen ist. Der zweite Zweck, die fremde Glückseligkeit, ist nach Kant darum zu setzen, weil wir, soweit unsere Selbsterhaltung es erlaubt, alles, was zur Übertretung der Pflicht reizt, also Widerwärtigkeiten, Schmerz, Mangel von unseren Mitmenschen abwehren und das Gegenteil fördern sollen.“ Wenn Barth auch den von den englischen Philosophen Bentham, Mill und Spencer vertretenen Utilitarismus nicht für eine vollkommene Ethik hält, so findet er doch darin Berührungspunkte mit Kants Ethik. Ebenso findet er in W. Wundts voluntaristischer Ethik, „die das eigenste Wesen des Sittlichen als ein unaufhörliches, nie rastendes Streben“ bezeichnet und das Gebot „Diene der Gemeinschaft!“ vertritt, eine Übereinstimmung mit Kant. Der Utilitarismus gäbe uns die große Lehre, unparteiische Rücksicht auf menschliche Wohlfahrt zu nehmen, und sei deshalb für den Erzieher richtunggebend. Außer der Ethik bezeichnet

Barth noch zwei andere normative Wissenschaften von höchster Allgemeinheit als Grundlagen der Pädagogik, nämlich die Logik und Ästhetik. Die Ethik entspricht dem Elementarphänomen des Wollens, die Logik dem des Denkens, die Ästhetik dem des Fühlens. Die Logik ist auf das Wahre, die Ästhetik auf das Schöne gerichtet.

Der Logik bedarf ein menschlicher, des Irrtums fähiger Verstand zum Aufbau der Erkenntnis. Sie wirkt mit, wo es sich darum handelt, ihre Regeln für den Zögling zum Erwerbe der Wissenschaften nutzbar zu machen. Die Logik ist auf das Wahre, die Ästhetik auf das Schöne gerichtet. Sie gibt Richtlinien für die Pflege des Gefühlslebens.

Das Vertrauen auf die Macht der Erziehung, an die das Altertum und die Renaissance, das Christentum und die Aufklärung glaubten, erklärt Barth gerechtfertigt durch die Umwandlung der tierischen Instinkte, die Suggestion und die Erfolge an den minderwertigen Kindern. Barth unterscheidet drei psychologische Phänome: Wille, Gefühl und Vorstellung. Die allgemeine Erziehungslehre hat den Willen und das Gefühl, die Unterrichtslehre den Geist zu bilden. In dem von Kant aufgestellten Ziele der Erziehung „eigene Vollkommenheit und fremde Glückseligkeit" liegen nach Barth zwei Anforderungen an den Willen und die Willensbildung. Der Erzieher soll den starken und den guten Willen im Schüler erwecken. Spinoza bezeichnet den starken Willen als Seelenstärke, Nietzsche als Willen zur Macht. Der gute Wille ist der soziale Wille, der auf das Wohl der Mitmenschen gerichtet ist. Aus der Aufgabe, den starken und den guten Willen zu bilden, ergeben sich die für die Jugend wichtigsten Tugenden: Straffheit, Fleiß, Selbstbeherrschung, Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Wohlwollen. Sie muß der Erzieher stets im Auge behalten.

Barth unterscheidet eine unmittelbare und eine mittelbare Willensbildung. Die unmittelbare Willensbildung setzt die unmittelbare Einwirkung des Erziehers, also seine Anwesenheit voraus.

Das erste Mittel dieser Willensbildung ist die Gewöhnung durch Aufsicht. Sie hat die Aufgabe, das Schlechte vom Schüler fernzuhalten. Zu dieser Behütung kommt noch die positive Erziehung. Sie beruht auf dem Tun. Die Aufsicht ist mit Gebieten und Verbieten verbunden. Doch darf damit nicht zuviel getan werden. Das Kind hat ein Recht auf Freiheit, soweit diese mit sittlichen Zwecken zu vereinbaren ist. Zweites Mittel der Willensbildung ist die Strafe. Sie soll die Wiederholung der Pflichtwidrigkeit verhindern. Die körperliche Züchtigung ist unzweckmäßig, weil sie das Gefühl abstumpft und Schüler und Lehrer entwürdigt. „Sie macht den Erzieher zum Henker und häuft auf ihn alle die Abneigung, die sich im Zögling gegen den gewohnheitsmäßigen Quäler festsetzen muß." Barth schließt sich mit Recht dem Standpunkte der neueren Kriminalisten an, nach deren Ansicht die Strafe der Vorbeugung und Besserung dienen soll. Der Lehrer muß auf das Ehrgefühl des Schülers einwirken. Der geheime und der öffentliche Tadel, die in Wort und Ton in verschiedenen Stufen ausgedrückt werden können, und die Beschämung wirken mehr als körperliche Strafen. Der Lehrer soll Jean Pauls wert-

volles Wort „von der schönen großen Ruhe des Erziehens" beachten. Der Lehrer soll nicht im Affekt, sondern nur aus Grundsatz strafen. Dem Lehrer soll die Strafe als eine bedauerliche notwendige Folge eines bedauerlichen Verhaltens des Schülers sein. Er soll, wenn Besserung eintritt, bald das alte Verhältnis eintreten lassen. Maßvolle Belohnungen und Förderung des Schülers durch Wohlwollen und Liebe stärken das Ehrgefühl des Schülers. Das Beispiel ist das wirksamste Erziehungsmittel, weil der Gefühlston der Wahrnehmung stärker ist als der der Vorstellung. Der Erzieher muß zu dem Adel in der sittlichen Welt gehören und mit dem zahlen, was er ist.

Neben der unmittelbaren unterscheidet Barth die mittelbare Willensbildung, die sich an das selbständige Denken wendet und im Schüler solche Gedanken entwickeln soll, die sein Handeln in sittlicher Richtung leiten werden. Von dem Moralsystem, das den Erzieher bestimmen soll, ist zu verlangen, daß es die Hingebung an das Interesse der Gemeinschaft, in der der Mensch lebt, zum Ausdruck bringt. Diese Hingebung fordert sowohl Kants kategorischer Imperativ wie der Utilitarismus. Barth berührt sich in der Betonung der für die Erziehung wertvollen sittlichen Adern mit den modernen Utilitaristen und mit F. W. Foerster. Das Streben nach Selbsterhaltung, nach Freiheit vom Leiden, nach Herrschaft über die Affekte, also nach seelischer Größe, mit einem Worte nach Vollkommenheit, der Wille zur Macht muß dem Schüler gezeigt werden. Dann gilt es, den Willen zur Macht auf die richtigen Ziele zu lenken. Es muß dem Schüler gezeigt werden, daß man nicht gegen die Mitmenschen, sondern gegen eigene Leidenschaften und Schwächen stark sein muß, daß derjenige der Mächtige ist, der Macht über sich selbst hat. F. W. Foerster nennt diese Fähigkeit bekanntlich Selbstbeherrschung. Neben diesem quantitativen Moment wirkt auch ein qualitatives, nämlich die Entwickelung im Sinne der heutigen Biologie. Die Entwickelung des sittlichen Handelns führt zur Vergeistigung unseres Lebens. Die Idee der Entwickelung läßt nicht verzagen, sie läßt nicht verzweifeln am Großen und das Kleine nicht verachten. Wenn sich Utilitarismus und Entwickelung verbinden, so werden die natürlichen Interessen und Neigungen des Kindes in den Dienst seiner sittlichen Entwickelung gestellt. So hat sich ja auch die Menschheit entwickelt. Auch bei ihr ist das Sittliche aus dem Natürlichen organisch hervorgegangen. Barth huldigt somit einem ethischen Evolutionismus, der dem Wundtschen sehr nahe steht.

Auf die Gefühlsbildung legt Barth großen Wert. Das Gefühlsleben ist das Subjektivste im Menschen. Deshalb läßt sich theoretisch über Gefühlsbildung schwer etwas sagen. Die Pädagogik der Gefühle steckt noch in den ersten Anfängen. Doch hat der Lehrer die Aufgabe, der Gefühlsbildung Aufmerksamkeit zu schenken, weil aus der Tiefe der Gefühle nicht bloß die Nachhaltigkeit des Willens und Handelns, sondern auch stärkere Anziehungskraft und Vorbildlichkeit der fühlenden Menschen folgt. Das Gefühl, das immer wieder hervorbricht, wirkt ansteckender und suggestiver als der Gedanke.

Im Dienste des allgemeinen Erziehungszieles, eigene Vollkommenheit und fremde Glückseligkeit, steht auch die Geistesbildung, die durch den Unterricht gefördert werden soll. Der Unterricht hat drei Ziele: Fertigkeiten, Kenntnisse und formale Bildung. Barth greift hier auf Pestalozzi zurück, indem er die Fertigkeiten an die Spitze stellt. Die Fertigkeiten sind aktiv. Sie bestehen in der Verbindung von Bewegungen oder von Vorstellungen oder in wechselseitiger Verbindung beider Reihen und in ihrer Bereitschaft zu sofortigem Gebrauch. Das Wissen ist passiv. Barth unterscheidet sich hier von Otto Willmann. Dieser setzt das Wissen mit dem materialen, die Fertigkeit mit dem formalen Momente des Unterrichts gleich. Wer die Geschichte des Unterrichts kennt, weiß, daß die formale Bildung den Unterricht seit Beginn des 19. Jahrhunderts beherrscht hat. Barth hebt hervor, daß die Fertigkeit in der neueren Erziehungswissenschaft, besonders in der Arbeitsschulbewegung, wieder eine große Rolle spielt. Barth kommt hier Wundt nahe, wenn er unter formaler Bildung, die ihm eine besondere Aufgabe des Unterrichts ist, die Bezugnahme auf das apperzeptive Denken, d. h. das aufmerksame, bewußte, kunstgemäße Denken, versteht. Die formale Bildung wurde mit dem apperzeptiven Denken in Beziehung gesetzt. Das Denken hat die Beziehungen der Objekte zu wiederholen und ist darum in seinem Gelingen von den Objekten abhängig. Das Denken ist demgemäß anders, je nach der Klasse der Objekte, auf die es sich richtet, und ein wichtiger Unterschied besteht darin, ob die Objekte durch den äußern oder innern Sinn, durch die Wahrnehmung der Außenwelt oder durch Selbstwahrnehmung gegeben sind. Deshalb unterscheidet man nach Hume Natur- und Geisteswissenschaften. Neben diesen beiden Wissenschaften besteht noch eine allgemeine, formale Wissenschaft, die das beiden Gemeinsame (die logischen Beziehungen und die quantitativen Verhältnisse) behandelt; ihr gehören Logik und Mathematik zu. Aus dieser Verschiedenheit der Objekte folgert Barth drei Arten der formalen Bildung: „1. Die Vorbildung für die Ergründung der subjektiven Welt (des Geistes), 2. diejenige für die Ergründung der objektiven Welt (der Natur), 3. die Vorbildung für logische Ordnung jedes Tatsachengebietes.“ Er nennt die drei Arten reflektierende, objektive und systematisierende Formalbildung. Die reflektierende Formalbildung erfolgt am besten durch die alten Sprachen, die objektive durch die Naturwissenschaften, die systematisierende durch die Mathematik. Diese drei Typen der formalen Bildung sind nach Barth von großer Bedeutung für die Aufstellung des Lehrplanes, der sich die harmonische Bildung, d. h. die Entwickelung aller drei geistigen Grundfähigkeiten zum Ziel setzen muß. Der Lehrplan ist unpädagogisch, falls eins der Lehrfächer fehlt. Barth tritt also wie Rein für die Normalität des Lehrplans ein. Die Einseitigkeit in der Ausbildung verwirft Barth. Er hält die Forderung ganz freier Wahl der Unterrichtsfächer für ganz unberechtigt, auch den Verzicht auf allgemeine Bildung, der ein Teil des Programms der „Produktionsschule“ ist, verurteilt er. „Wird die Einseitigkeit auf der Schule schon begünstigt, so entsteht das beschränkte Spezialistentum, das in sozialer Hinsicht bedenklich ist.“

Während Wundt formale und reale Wissenschaften unterscheidet, und Herbart die Unterrichtsfächer in Sachen, Formen und Zeichen einteilt, Dörpfeld vom Sach- und Formunterricht spricht und Rein das Menschenleben und das Naturleben zur Grundlage der Einteilung der Lehrfächer macht, versucht Barth die verschiedene Stellung des Subjekts zu den Sachen und die Unterscheidung zwischen Kenntnissen und Fertigkeiten zur Grundlage der Einteilung zu machen.

Er gibt in seinen Elementen der Erziehungs- und Unterrichtslehre folgende Einteilung der Lehrfächer:

I. Humanistische Fächer

A. Wissen

1. materiale	2. formale
Religionsgeschichte	Sprache
Moralsystem	Literatur
Sagen und Märchen	
Weltgeschichte	

B. Fertigkeiten

1. technische	2. künstlerische
Sprechen	Deklamieren
Lesen	Singen
Schreiben	

II. Realistische Fächer:

A. Wissen

1. materiale	2. formale
Naturgeschichte	Mathematik
Geographie	Mathematische Physik
Chemie	

B. Fertigkeiten

1. technische	2. künstlerische
Rechnen	Zeichnen
Technisches Zeichnen	
Handarbeit	

Die Verknüpfung der Lehrfächer ist Barth weniger aus sittlichen Gründen, wie das bei Herbart und Ziller der Fall ist, sondern aus unterrichtlichen Gründen notwendig. Barth wendet an Stelle der Bezeichnung Konzentration „die Korrelation" der Lehrfächer an. In dem Streite um die zeitliche Ordnung der Lehrfächer nach Kulturstufen oder konzentrischen Kreisen steht Barth auf dem Standpunkte, daß die Verschiedenheit der Stoffe ausschlaggebend sein muß. Geschichtliche Stoffe sollen in chronologischer Folge geboten und durch die immanente Wiederholung befestigt werden. Der Sprachunterricht muß sich dagegen in konzentrischen Kreisen aufbauen. Mit Tews hält Barth die Durchführung der Klassen von einem Lehrer für wünschenswert, weil sie die sittliche Einwirkung des Lehrers und seines Beispieles wirksam macht. Er schließt sich auch Sickingers Sonderung der Schüler nach der Begabung an, gibt aber zu, daß die Feststellung der Begabung schwierig ist.

Barth hat von Anfang seiner erziehungswissenschaftlichen Arbeit dem Religionsunterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Er trat in den ersten Jahren stark für die Beibehaltung des Religionsunterrichts ein und zwar aus drei Gründen. 1. Zunächst forderte er ihn mit Rücksicht auf das psychogenetische Gesetz, d. i. der Grundsatz des Parallelismus der Einzelentwicklung mit der Gesamtentwicklung auf geistigem Gebiete. 2. Das Kind hat eine Weltanschauung notwendig, die nur der Religionsunterricht bieten kann. 3. Weiter sind die religiösen Vorstellungen mit andern Unterrichtsstoffen eng verbunden. Die besonderen Verhältnisse in Deutschland verlangen den Religionsunterricht. Wenn nicht die staatliche Schule

den Religionsunterricht erteilt, würde er von den Religionsgemeinschaften unter starker Betonung des Bekenntnismäßigen erteilt werden. Barth hatte früher Verständnis für die Forderung der Bekenntnisschule. Er sagte, daß die Konfessionen nicht vergewaltigt werden dürfen. Später hat er sich doch etwas gewandelt. Er betont zwar schon in den ersten Auflagen seiner „Elemente", daß im Religionsunterricht Religionsgeschichte zu lehren sei und alles Geschichtliche als Geschichte, alles Sagenhafte als Sage, alles Unvollkommene als unvollkommen zu behandeln ist. In den letzten Jahren betont er die Forderung nach einem bekenntnisfreien Religionsunterrichte. Der Staat müsse diesen konfessionslosen Religionsunterricht einführen kraft der sittlichen Idee, die er vertritt. Er soll über den Bekenntnissen stehen. Das Prinzip des konfessionslosen Staates ist nicht ein religiöses, sondern ein sittliches. In seiner Schrift „Die Notwendigkeit eines systematischen Moralunterrichts" (Leipzig, Dürr) S. 87 sagt Barth: „Solange die Bürger des Staates konfessionell gespalten sind, — und sie werden es immer bleiben — kann er gar nicht anders als entweder auf den Religionsunterricht verzichten oder einen solchen erteilen lassen, der insofern interkonfessionell ist, als er aus der Geschichte des Judentums und des Christentums aller Konfessionen das pädagogisch Wertvolle heraushebt". „Der neue Religionsunterricht soll kein System geben, keine Dogmatik, er soll rein geschichtlich sein, große religiöse Persönlichkeiten vorführen, die er geschichtlich und ethisch würdigt." Der Religionsunterricht soll die großen religiösen Helden als erhabene Gestalten, als Vorbilder eines in höherem Stile, in stetem Gedenken an das Ewige zu führenden Lebens darstellen.

Doch betont Barth, daß der Mensch für die Leitung des Lebens ein sittliches System braucht. Er hält es, wie er in der Darstellung seines äußeren und inneren Lebensganges in der Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen (Leipzig, Felix Meiner) sagt, für unerläßlich, daß die sittliche Erziehung auf einen anderen Grund als bisher (im Religionsunterrichte) gestellt werde. Er gibt zu, daß die Ansichten darüber auseinander gehen, daß aber keine Partei wagt, gewisse Tugenden zu verwerfen. Die sittlichen Gebote sollen sich aus den Wirklichkeiten des Lebens ergeben. Die wissenschafliche Grundlage für das sittliche System bildet die Philosophie. Trotz aller Mannigfaltigkeit der Ansichten sind in den einzelnen ethischen Systemen doch Übereinstimmungen vorhanden. Die drei großen ethischen Systeme der Stoa, Spinozas und Kants stellen den gleichen obersten Zweck auf: Den starken Willen und den sittlichen Willen. Barth verlangt nun die Einführung des Moralunterrichts. Gelegentliche sittliche Belehrungen reichen für die sittliche Bildung nicht aus. Nur der planmäßige Moralunterricht kann nach Barth Charaktere bilden. Aufgabe des Moralunterrichts ist: Er soll die obersten Zwecke zeigen, denen unsere Handlungen zu dienen haben, deren größere oder geringere Wichtigkeit den sittlichen Rang der Handlung bestimmt, damit der Schüler befähigt werde, durch eigenes Urteil diesen Rang zu erkennen. Barth hofft, daß der neuere Religionsunterricht und der Moralunterricht eine sittliche Atmosphäre schaffen werden, in der

die Jugend zu echten Menschen, zu treuen Pflegern des Wahren, Guten und Schönen heranreifen wird. Der Moralunterricht muß ergänzt werden durch sittliche Gewöhnung und durch Pflege des Gemeinschaftslebens. Barth verspricht sich von der Pflege des Gemeinschaftslebens großen Erfolg. Es lehrt „Hilfe gewähren und Hilfe empfangen, den Wert des Zusammenarbeitens dankbar fühlen und darum dankbar durch eigene Tätigkeit mehren; es erzeugt zuletzt einen seelischen Zustand, der uns niemals handeln läßt, ohne zu fragen, wie unser Handeln auf die andern wirken wird, die Familie, die Freunde, die Mitarbeiter, die Gemeinde, das Volk, die Menschheit." (Die Notwendigkeit eines systematischen Moralunterrichts, S. 112.) Es entspricht ganz dem philosophischen Standpunkte Barths, daß er den Geschichtsunterricht für eines der wichtigsten Fächer hält. Der Mensch wird nicht in die Natur, sondern in die Geschichte hineingeboren. Barth weist auf das Wort eines englischen Geschichtsforschers hin „Tatsachen sind bloß Schlacken der Geschichte. Von der abstrakten Wahrheit, welche sie durchdringt und verborgen zwischen ihnen liegt wie Gold in der Ader, erhält die Masse ihren Wert". Die darstellende Geschichte allein führt nicht zu Gesetzen der Geschichte. Der Unterricht muß soziologische oder begriffliche Geschichte treiben. Sie betrachtet die Geschichte als auf der Betätigung des kollektiven menschlichen Willen beruhend, der sich in drei Reihen offenbart, in der Politik, der Zivilisation und der Kultur. In diesen drei Reihen läßt sich „entweder bei der gesamten Menschheit oder wenigstens bei den fortschreitenden Völkern ein gleichmäßiger Gang beobachten, aus dem man empirische Gesetze bilden kann". Deshalb ist die Verinnerlichung das Wesentlichste im Geschichtsunterrichte, die Herausarbeitung der Gedanken, die einen gesetzmäßigen „Gang des menschlichen Tuns und Leidens beweisen." Wenn Barth auch zur kollektivistischen Geschichtsauffassung im Sinne Lamprechts neigt, so verkennt er den Wert der darstellenden Geschichte, die im Anfangsunterricht der Geschichte hervortreten soll, nicht. Dieser darstellende Geschichtsunterricht soll die Helden der Vergangenheit lebhaft und anschaulich vor das geistige Auge des Schülers stellen. Barths Forderung erinnert an Herbarts Vorschrift, die Darstellung so zu gestalten, „daß der Zögling zu sehen glaube". Den Gedanken der Arbeitsschule, des selbsttätigen Erarbeitens des Geschichtsstoffes und der geschichtlichen Wahrheiten, betont Barth ebenfalls.

Barth erkennt den hohen Wert des Handfertigkeitsunterrichts im Sinne Kerschensteiners an. Doch betont er, daß nicht die Technik, sondern das Denken die Grundlage des Unterrichts bildet. Der Daseinskampf der Völker sei ein geistiger, er entscheide den physischen und technischen. „Die Waffen des geistigen Kampfes sind die Ideen des Wahren, des Guten und des Schönen, die zur Einheit, Klarheit und Stärke des Wertens und Wollens führen." Den Inhalt dieser Ideen zu vermitteln, ist nach Barth die erste Aufgabe der Erziehung.

Barths Pädagogik gründet sich nicht allein auf Psychologie und Ethik wie die Reins, sondern wie die Natorps auf die gesamte Philosophie. Er betont wie dieser Philosoph die Erziehung zur Gemeinschaft; seine

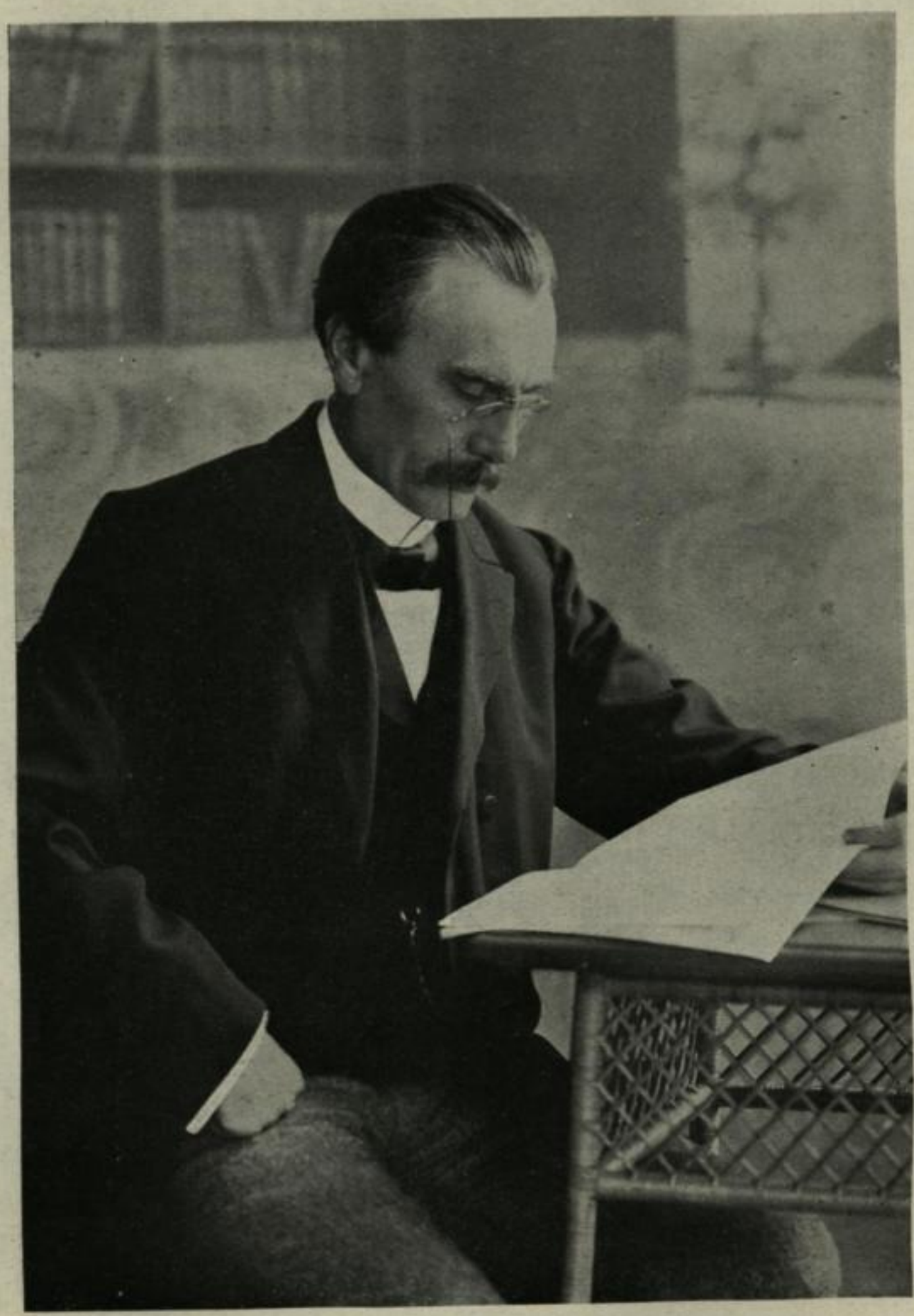
Pädagogik ist Sozialpädagogik. Doch unterscheidet er sich von Natorp, indem er nicht wie jener die apriorische Methode, sondern ein empirisch-induktives Verfahren anwendet. Er verwertet wie Meumann auch die Ergebnisse der experimentellen Psychologie. So ist Barths pädagogisches Werk eine weitgreifende Arbeit, die das gesamte Gebiet der Erziehungswissenschaft, ihren geschichtlichen und systematischen Teil, umfaßt. Mit Fichte betont Barth, daß das Wesen des Menschen Tätigkeit ist. Diese ist eine Bedingung der sozialen Eintracht. Barth ist mitten in der Arbeit heimgegangen. Noch kurz vor seinem Tode vollendete er die 9. und 10. Auflage seiner „Elemente." Er schied in der Hoffnung, daß Wissenschaft und Arbeit uns von der mannigfachen Not, die uns drückt, erlösen werden.

Seine wichtigsten Schriften sind: Die Philosophie der Geschichte als Soziologie, Die Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie, Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung (sämtlich bei Reisland in Leipzig), Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre (Verlag von Joh. Ambrosius Barth). (Barth selbst würdigt das Buch in der Einleitung zu den „Elementen" mit folgenden Worten: „Die Hauptzüge der Elemente sind: daß man zufolge der Tatsachen der Psychologie und der Vererbung nach langem Pessimismus wieder Vertrauen zur Macht der Erziehung haben darf, daß vor allem der Wille zu stählen ist, daß die moderne Überschätzung und Hochachtung des spontanen Willens Gefahren birgt, zur Energielosigkeit führen kann, daß das Gefühlsleben mehr als bisher zu pflegen, auch für die Aufmerksamkeit mehr zu verwerten ist, daß manche Zweige, wie der Religionsunterricht und der Geschichtsunterricht und auch der Unterricht im Deutschen, gründlicher Umbildung bedürfen.") Notwendigkeit eines systematischen Moralunterrichts, Ethische Jugendführung, Lebensführer (Verlag der Dürrschen Buchhandlung in Leipzig). Von Aufsätzen Barths seien genannt: Die Frage des sittlichen Fortschritts der Menschheit, Die leitenden Ideen des 20. Jahrhunderts, Vierteljahrszeitschrift 1899 und 1914; Volksbildung und Volkswohlfahrt, Neue Bahnen 1919 und Wider die Kriegsromantik in der Schule. Ebenda 1919. Barth hat in der Philosophie der Gegenwart (Leipzig, Felix Meiner) eine Selbstdarstellung seines Lebens und Werkes gegeben.

Über Barth:

Sturm, Die Pädagogik Paul Barths. Deutsche Schule 1910. 11. Heft. Leipzig, Klinkhardt.
Sturm, Paul Barth. Ebenda 1918, 8./9. Heft.
Fahlbrecht, Paul Barths Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre.
Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1914. Verlag von Bleyl & Kämmerer in Meißen.
Paul Barth, „Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen" Band 1. Verlag von Felix Meiner in Leipzig.

*



W. Busch

Gerhard Budde.

Gerhard Budde wurde am 19. Februar 1865 in Leer geboren. Er besuchte dort die Volksschule und das Realgymnasium, studierte in Marburg und Berlin neuere Sprachen und Germanistik, war später wissenschaftlicher Hilfslehrer in Leer und Hildesheim, war von 1890—1923 Oberlehrer am Lyzeum I, jetzt Ratsgymnasium in Hannover, erhielt 1906 den Titel Professor und promovierte 1910 in Jena zum Dr. phil. mit der Dissertation „Der Kampf um die Vorherrschaft der Antike im Unterricht der höheren Knabenschulen". 1910 habilitierte sich Budde nebenamtlich an der Technischen Hochschule Hannover als Privatdozent der Pädagogik und wurde 1922 zum außerordentlichen Professor ernannt. Er war mehrere Jahre auch Dozent bei den Ferienkursen in Jena. Er steht auf dem Boden der Philosophie Rudolf Euckens, die er für die Pädagogik fruchtbar gemacht hat.

Noologische Pädagogik, das ist das Kernwort der Erziehungswissenschaft Buddes. Der Ausdruck „noologisch" ist der Philosophie Rudolf Euckens entnommen. „Er soll besagen, daß diese Pädagogik ihren obersten Standort nicht, wie die Sozialpädagogik, in der Gemeinschaft, aber auch nicht, wie die extreme Individualpädagogik, in der freischwebenden Stimmung des Individuums, sondern in einer den menschlichen Kreis überschreitenden zeitüberlegenen Ordnung nimmt, die Eucken Geisteswelt oder Geistesleben nennt. Dieses Geistesleben ist dem Menschen überlegen, wirkt aber zugleich in seinen Kreis hinein und kann von ihm angeeignet werden, wenn er bereit ist, fortgesetzt den Kampf mit dem Bloßmenschlichen aufzunehmen. Die Anerkennung und Aneignung dieses Geisteslebens mit seinen ewigen Ordnungen, wie sie uns besonders in der Religion und dem Moralgesetz, aber auch in Kunst und Wissenschaft entgegentreten, ist die eigentliche Bestimmung des Menschen." Aus diesem grundlegenden Gedanken seiner Pädagogik gewinnt Budde das Erziehungsziel. Der Mensch gehört einer zeitüberlegenen Geisteswelt an, die er sich im fortgesetzten Kampfe mit dem Bloßmenschlichen aneignen muß. Die Erziehung muß zu diesem Kampfe das Rüstzeug liefern. Das oberste Erziehungsziel, das der wahren Bestimmung des Menschen entspricht, ist nach Budde das humanistische. Es faßt den Menschen als Einzelwesen auf, das sich in fortgesetztem Kampfe das Geistesleben aneignen und so dem Göttlichen in sich zum Siege über das Bloßmenschliche verhelfen soll. Da aber der Mensch auch der Welt der Erfahrung angehört, in einer Gemeinschaft leben muß und bestimmten Daseinsbedingungen untersteht, muß der Mensch in die Bedingungen des sozialen Zusammenlebens Ein-

sicht gewinnen. Das verlangt das soziale Erziehungsziel. Der Mensch ist endlich aber auch ein Naturwesen und als solches an die Gesetze gebunden, die die Natur beherrschen. Er muß deshalb so erzogen werden, daß er Einsicht gewinnt in diese Gesetze und gewillt und fähig wird, sein körperliches Leben mit ihnen in Einklang zu bringen. Dieses Ziel nennt Budde das naturhafte Erziehungsziel. Buddes Erziehungsziel ist also das Persönlichkeitsideal des deutschen Klassizismus, „das nach allen Seiten entwickelte und zugleich harmonisch gebundene Menschentum, das im natürlichen Leben wurzelnd, doch auf die geistige Welt als die höhere gerichtet ist". (Lehmann.) „Die noologische Pädagogik will nichts anderes als die Pädagogik auf den idealistischen Standort jener Führer deutscher Erziehung (Fichte) zurückführen, von dem sie sich unter dem Einfluß der intellektualistischen und realistischen Strömung des vorigen Jahrhunderts mehr und mehr entfernt hat, und zu dem sie zurückkehren muß, wenn sie nicht bloß ein kenntnisreiches Geschlecht, sondern ein Geschlecht mit wahrhaft deutscher Innenkultur heranbilden und so an ihrem Teile zu der Sammlung der Geister beitragen will, zu dem Eucken angesichts der Verflachung und Veräußerlichung, die das geistige und sittliche Leben der Gegenwart infolge seiner Abwendung von der echten deutschen Art vielfach erfahren hat, mit heiligem Ernst auffordert."

Mittel der Erziehung sind Unterricht, Zucht und Freiheit. Der Unterricht muß in erster Linie eine humanistische Bildung erstreben, d. h. also eine Bildung, die in dem Zögling die in ihm verborgenen Quellen des Geisteslebens zum Fließen bringt und in ihm die Lust und den Willen weckt, sich ihnen unbedingt zu unterwerfen. Die Quellen des Geisteslebens im Menschen sind Gemüt, Wille, Verstand und Phantasie. An sie alle muß sich der Unterricht wenden. Keine Anlage darf auf Kosten der anderen gepflegt werden. Das schließt nicht aus, daß bei dem einzelnen Schüler diejenige Geisteskraft besonders gepflegt wird, die bei ihm besonders hervortritt. Das soziale Erziehungsziel fordert auch ein soziales Unterrichtsziel. Im Unterricht müssen die Schüler darüber belehrt werden, wie überhaupt menschliche Gemeinschaften, Völker, Staaten usw. entstehen und sich entwickeln und auf welchen Grundlagen die Organisation der menschlichen Gemeinschaften ruht. Geschichte und Staatsbürgerkunde sind also Fächer jeder Schule. Das naturhafte Erziehungsziel fordert vom Unterrichte, den Schüler die Gesetze kennen zu lehren, die in der Natur herrschen, und durch deren Kenntnis er sich die Natur unterwerfen kann; vor allem wird der Unterricht die Bedingungen klar legen müssen, an die alles organische Leben geknüpft ist. Außerdem wird er Mittel und Wege zeigen müssen, mit denen der Mensch den Forderungen der Natur entsprechen und sein physisches Leben naturgemäß gestalten kann. (Nool. Pädagogik S. 285.)

Die Zucht hat ebenfalls dem humanistischen, dem sozialen und dem naturhaften Erziehungsziele zu dienen. Sie dient der humanistischen Erziehung, indem sie die Schüler anleitet, geistige und sittliche Gebote in Gehorsam zu befolgen und damit den Forderungen des Geistes-

lebens zu entsprechen. Sie dient der sozialen Erziehung, indem sie den Schüler anleitet, das persönliche Interesse den Interessen der Gemeinschaft, der er angehört, willig zu opfern und jedem Mitgliede dieser Gemeinschaft immer helfend und fördernd zur Seite zu stehen. Sie dient der naturhaften Erziehung durch die Förderung des leiblichen Wohles des Schülers. Elternhaus und Schule müssen die Aufgaben der Zucht gemeinsam lösen. Vom Geist des Elternhauses hängt es ab, ob religiöse und ethische Gesinnungen vom Schüler übernommen werden. Budde erinnert an Herbarts schönes Wort: „Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung; von den Eltern nehme man idealisierend die Eigenschaften der Gottheit!" Wenn im Elternhause moralische Anschauungen herrschen, wird die sittliche Gewöhnung leicht erfolgen. Da die Familie eine Gemeinschaft ist, kann die Gewöhnung der Kinder zu sozialen Tugenden leicht erfolgen. Das Gefühl des Wohlwollens und die Teilnahme am Wohlergehen anderer werden wachgerufen und gepflegt. Das Gefühl der Zusammengehörigkeit ist ein wichtiger sozialer Faktor. Der naturhaften Erziehung im Hause dient die Körperpflege. Zwischen Haus und Schule, Eltern und Lehrern, müssen gegenseitige Achtung und Vertrauen herrschen, wenn die Zucht erfolgreich gestaltet werden soll. Auch die Schulzucht muß der humanistischen, sozialen und naturhaften Erziehung dienen. In Demut und Ehrfurcht soll Gott als der Träger des Geisteslebens verehrt werden. Erziehung zur Wahrhaftigkeit und zum Gehorsam sind Aufgaben der sittlichen Erziehung. F. W. Foersters Ratschläge müssen in der Schule befolgt werden. Die Schule ist eine Gemeinschaft; ihren Ordnungen und Gesetzen hat sich der Schüler zu fügen; das persönliche Interesse hat sich dem Gesamtinteresse unterzuordnen. Dann steht die Schule im Dienste der sozialen Erziehung. Sie fördert die naturhafte Erziehung durch alle Maßnahmen, die der körperlichen Entwickelung des Kindes dienen.

Das dritte Erziehungsmittel ist bei Budde die Erziehung zur Freiheit. Budde bekämpft die einseitige Freiheitspädagogik, wie sie Ellen Key fordert, aber auch die Autoritätserziehung, wie sie die Anhänger der Hegelschen Pädagogik verlangen. Er stellt sich auf den Standpunkt F. W. Foersters, der betont, daß ohne Unterordnung und willigen Gehorsam ein menschliches Gemeinschaftsleben überhaupt nicht möglich sei. Er lehnt die Prügelstrafe ab und tritt für eine Pädagogik des Vertrauens ein. Gern weist er auf F. W. Foersters Wort hin: „Zur richtigen Pflege der Menschenwürde des Kindes, zum richtigen Appell an sein besseres Selbst gehört es vor allem auch, daß der Lehrer ihm nicht wie ein mißtrauischer Geheimdetektiv, sondern mit belebendem Vertrauen und mit einem suggestiven Glauben an sein besseres Selbst entgegentrete." Alle sittlichen Einwirkungsversuche auf die Schüler sollen mit starker Pflege der Selbstachtung der Schüler verbunden werden. Budde will, daß die Schüler, besonders die älteren, nicht fortgesetzt am Gängelbande von Geboten und Verboten geführt werden. Dem Kinde muß Gelegenheit zur Entwickelung gegeben werden. Vom Standpunkte der Persönlichkeitsbildung begrüßt Budde alle Bestrebungen, die eine freiere Gestaltung der Schulzucht im Auge haben. Die Versuche

mit der Selbstregierung der Schüler empfiehlt er in gleicher Weise wie F. W. Foerster und Kerschensteiner. „Freiheit und Ursprünglichkeit zu fördern, das muß nach Eucken das vornehmste Anliegen der Erziehung sein.“ Das gilt bei Budde besonders auch für den Unterricht. Im Unterricht muß der individuellen Begabung der Schüler Rechnung getragen werden. In den oberen Klassen der höheren Schulen muß die von Paulsen und Matthias befürwortete „Bewegungsfreiheit“ in der Auswahl und Behandlung der Unterrichtsstoffe vorherrschen. Eine starre Unterrichtsorganisation schädigt das geistige, sittliche und Gemütsleben der Schüler. Budde erhebt folgende Forderung: „Weg mit dem Phantom der allgemeinen Bildung, das unseren höheren Schulen schon allzu lange sehr geschadet hat. Eine Bildung für alle gibt es nicht; bei dem Einzelnen müssen alle Seiten ausgebildet werden, die wirkliche Anlagen zeigen; er muß so gebildet werden, daß die stärkere Anlage mehr zu ihrem Rechte kommt als die schwächere. Dann erhält der Einzelne die richtige harmonische Ausbildung.“ Wenn die Erziehung die drei Erziehungsmittel in der gekennzeichneten Weise anwendet, so wird der Schüler zu einer selbständigen Persönlichkeit und einer geistigen Individualität erhoben werden. Dann verfolgt die Erziehung das humanistisch-ideale Bildungsideal der Führer der deutschen Erziehung.

Hinsichtlich der Unterrichtsmethode vertritt Budde schon sehr früh die Forderungen, die die Anhänger des Arbeitsschulgedankens erhoben. Er berührt sich vielfach mit Rissmann, auf den er wiederholt hinweist. „Es kommt im Unterrichte nicht sowohl darauf an, Kenntnisse mitzuteilen, als vielmehr darauf, den Geist des Schülers in eigene Tätigkeit zu versetzen und durch Selbsttätigkeit in dem Schüler Kraft zu wecken. Daraus ergibt sich als methodisches Prinzip die Selbsttätigkeit und die Weckung von Kraft.“ Budde beklagt, daß besonders die höheren Schulen, vor allem das Gymnasium, Lernschulen waren. Er weist auf die große Gefahr hin, die der Persönlichkeitsbildung von einem geisttötenden und nivellierenden Wissensdrill drohen. Die Leistung einer Schule bemißt sich nicht nach der Menge des Wissens, das sie übermittelt, sondern nach der Fülle an innerer Kraft, die sie in ihren Schülern weckt. Budde tritt mit Rissmann für eine Arbeitsschule ein, in der produktive geistige und körperliche Arbeit geleistet und dadurch die Selbsttätigkeit geweckt wird. Wenn auch Lehrpläne und Klassenziele abzugrenzen sind, so ist doch dem Lehrer keine alleinseligmachende Methode vorzuschreiben; es muß ihm im Unterricht weitgehende Freiheit gewährt werden, damit er das Ziel, Weckung der Kraft des Schülers, erreicht. In Buddes Pädagogik spielt der nationale Gedanke eine große Rolle. Er ist gegenwärtig der bedeutendste Vertreter des deutschen Einheitsgymnasiums. Dieses Einheitsgymnasium soll von den Gedanken der Modernisierung, der Nationalisierung und der Individualisierung getragen werden. Besonders soll der fremdsprachliche Unterricht auf den höheren Schulen ausgestaltet werden. Griechisch soll wahlfrei[1]), Englisch als verbreitetste Weltsprache verbindlich

[1]) Budde meint „wahlfrei“ in dem Sinne, daß nur sprachlich wirklich begabte Schüler an dem Unterricht teilnehmen sollen

werden, daneben aber soll Latein gelehrt werden. Im Mittelpunkte des Unterrichts aber soll der Unterricht in der deutschen Sprache stehen. „Die Antike kann nicht mehr die Grundlage der Menschenbildung abgeben. Wir bedürfen dazu vielmehr eines Lebenstypus, der mit den unverkennbaren großen Vorzügen der Antike den religiös-ethischen Grundgedanken des Christentums vereinigt. Das tut aber der deutsche Idealismus, wie er in unsern Klassikern lebte; er hat sich das Schönheitsideal des Griechentums einverleibt, ist aber in der Gesamtleistung über die künstlerische Lebensordnung der Antike hinausgewachsen, insofern er dieselbe durch eine aus dem Christentum geborene religiös-ethische Lebensordnung ergänzt und vertieft hat. Er stellt eine Synthese des Griechentums und des Christentums und damit die höhere Einheit dar. Auf ihr müssen wir deshalb auch in höheren Schulen die Menschenbildung gründen."

Budde will auf dieser Grundlage also eine einheitliche höhere Schulform, das deutsche Einheitsgymnasium, aufbauen. Er bedauert überhaupt die Zersplitterung des Schulwesens, die nationale, soziale und pädagogische Nachteile habe. Die gleiche Jugendbildung sei eines der festesten Bande der Kulturgemeinschaft. Die Schule soll die Zersplitterung nicht vermehren. Von der Bildung und Gesinnung der führenden Kreise hänge die Gesamthaltung des Volkes ab. Deshalb forderte Budde schon vor dem Kriege die Grundschule als Grundlage für die weiterführenden Schulen.

In seiner „Noologischen Pädagogik" legt Budde auch seine Stellung zu allen Unterrichtsfächern dar. Der Religionsunterricht muß so wenig systematisch wie möglich sein. Er soll die Seele nicht belasten, sondern im Sinne Pestalozzis von den eigenen inneren Erlebnissen der Schüler ausgehen. Er soll sich bemühen, die Schüler in das Wesentliche und Ewige des Christentums einzuführen und sie damit erfüllen, so daß es in ihnen Leben gewinnt. Budde schließt sich besonders den Forderungen des „Bundes für Reform des Religionsunterrichtes" an. Er bedauert, daß der noologische Gesichtspunkt im Religionsunterrichte nicht ausreichend berücksichtigt wird und kirchlich-theologische Rücksichten in den Vordergrund gestellt werden. Die Folge dieser Rücksichtnahme ist der intellektualisch-dogmatische Religionsunterricht. Dogmen sind aber Menschenwerk und deshalb wandelbar; sie sind nicht endgültige Fassungen christlicher Grundwahrheiten. Religiöses Leben kann sich nur durch Anschauen großer Vorbilder religiösen Lebens im Ahnensaal der Religionsgeschichte entzünden.

Die idealistische Gedankenrichtung Buddes beeinflußt natürlich auch seine Forderung für den Geschichtsunterricht. Budde ist ein Anhänger der idealistischen Geschichtsauffassung. Er fordert: „In der Volksschule wird sich der Geschichtsunterricht im wesentlichen auf solche Personen und Epochen beschränken müssen, in denen die geschichtliche Entwickelung besonders scharf hervortritt, und durch die sie hauptsächlich gefördert wurde. Dabei ist zu beachten, daß die Schüler sich möglichst in Lebenslagen und Verhältnisse der Vergangenheit versetzen und mit den Personen der Geschichte einen inneren Umgang pflegen sollen." Die geschichtlichen Persönlichkeiten regen

die Schüler am meisten zum Wollen und Handeln an. Große Heldengestalten der Vergangenheit sollen den Schülern auf allen Stufen, besonders auch auf der Unterstufe, in solcher Weise nahegebracht werden, daß sie auf ihr Herz und Gemüt Einfluß gewinnen. Damit der Geschichtsunterricht dem sozialen Unterrichtsziel dient, soll er, wie oben bereits bemerkt, Einblick und Einsicht in das Entstehen und Werden von Völkern, Staaten und Verfassungen u. a. alter und neuer Zeit gewähren und damit ein geschichtliches Verständnis für die Verhältnisse der Gegenwart gewährleisten. Der Geschichtsunterricht hat Verständnis für die sozialen Einrichtungen zu erzeugen und durch denkende Verarbeitung des Stoffes klare Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhangs anzustreben. Die Schule hat auch Staatsbürgerkunde und staatsbürgerliche Erziehung im Sinne Kerschensteiners und Rühlmanns zu treiben.

Budde schätzt auch die Bestrebungen zur Förderung der künstlerischen Erziehung und zur Einführung des Knabenhandarbeitsunterrichts. Den einseitigen Ästhetizismus verwirft Budde ebenso wie den alten Intellektualismus. Die besonnenen Bestrebungen der Kunsterziehung dagegen sind in der Schule zu fördern, weil die Kunst die gestaltende Phantasie und das künstlerische Schaffen des Kindes anregt. Aber die Phantasie macht nicht das ganze Geistesleben aus. Der Unterricht soll jede Einseitigkeit vermeiden und zu einer Synthese der verschiedenen Forderungen führen. „Wie zu einem wahrhaft selbständigen Geistesleben Religion, Moral, Kunst und Wissenschaft zusammenwirken müssen, so muß auch schon die Jugenderziehung alle die geistigen Kräfte, aus denen sie entsprossen, berücksichtigen und darf keine von ihnen auf Kosten der anderen unentwickelt lassen. Weder die einseitige intellektualistische Bildung, die das alte Bildungsideal vertritt, noch eine einseitige ästhetische, noch auch eine einseitige moralische Bildung, wie sie von neueren Strömungen vertreten werden, kann das Bildungsideal unserer Zeit sein. Dieses verlangt vielmehr Entfaltung aller geistigen, sittlichen und körperlichen Kräfte."

Es wurde bereits gesagt, daß Budde von Eucken wesentlich beeinflußt worden ist. Budde fordert die Anerkennung der Pädagogik als Wissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft muß aber eine Weltanschauung als Grundlage haben. Und diese Grundlage findet Budde bei Eucken, in dessen Neuidealismus. Das Grundaxiom seiner Weltanschauung ist die Überzeugung, daß das Menschenleben nicht restlos im Leben der Natur, in der Empirie aufgeht, sondern daß es an einem selbständigen zeitüberlegenen Geistesleben teil hat. Eine solche Pädagogik gibt nach Budde einen Ausgleich der verschiedenen pädagogischen Richtungen, besonders der Sozialpädagogik und der Individualpädagogik. Die Sozialpädagogik faßt nach Budde den Menschen zu einseitig als Naturwesen und als gesellschaftliches Wesen, die Individualpädagogik verwirft alle kosmische Bindung des Menschen und löst das Individuum zu sehr von der Umgebung ab. Die noologische, d. h. die auf den Geist gerichtete Pädagogik bringt einen Ausgleich zwischen den Forderungen, die von der kosmischen, der sozialen und der individuellen Art des Menschen aus an die Jugendbildung gestellt werden müssen.

Buddes Bedeutung für die Pädagogik liegt in der Begründung einer Erziehungslehre auf dem Boden der neuidealistischen Philosophie, die neben der Welt der Erfahrung mit ihren relativen Werten eine Vernunftwelt mit unbedingt gültigen Werten anerkennt und die in der immer mehr fortschreitenden Annäherung der Welt der Erfahrung an jene Vernunftwelt das letzte Ziel aller menschlichen Kulturentwickelung und dementsprechend in der Heranbildung des Menschen zum Mitwirken an dieser Annäherung die oberste Aufgabe der Erziehung sieht. Eine solche idealistische Philosophie vereinigt die Sittenlehre des Christentums mit den künstlerischen Erziehungswerten des Griechentums. Budde nimmt in seiner Erziehungswissenschaft das Gute, das in allen pädagogischen Richtungen vorhanden ist, auf und sucht es für die Gegenwart zu verwerten. Er ist begeistert für alles Edle, Gute, Wahre und Schöne. Deshalb ist seine idealistische Philosophie und Pädagogik besonders wertvoll in dieser Zeit der Selbstsucht und der Herrschaft des Utilitarismus. Werde, was du bist! Diese Losung seiner Pädagogik stellt jedem, besonders dem Erzieher die Aufgabe, an seiner Vervollkommnung zu arbeiten.

Budde hat eine große Zahl von pädagogischen Arbeiten veröffentlicht, u. a. Noologische Pädagogik, Mehr Freude an der Schule, Der Kampf gegen den Intellektualismus im Schulunterricht, Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit, Allgemeine Bildung und individuelle Bildung in Vergangenheit und Gegenwart, Aktuelle pädagogische Reformfragen, Die Pädagogik der preußischen höheren Knabenschulen vom Anfang des 17. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart, Weltanschauung und Pädagogik in Einzelbildern, Der Kampf gegen die Lernschule, Moderne Bildungsprobleme, Alte und neue Bahnen in der Pädagogik, Geistige Strömungen und Erziehungsfragen im 19. Jahrhundert und in der Gegenwart.

Über Budde:

Dr. Schnaß, Die pädagogischen Anschauungen Buddes. Erziehung und Bildung 1923, 12.

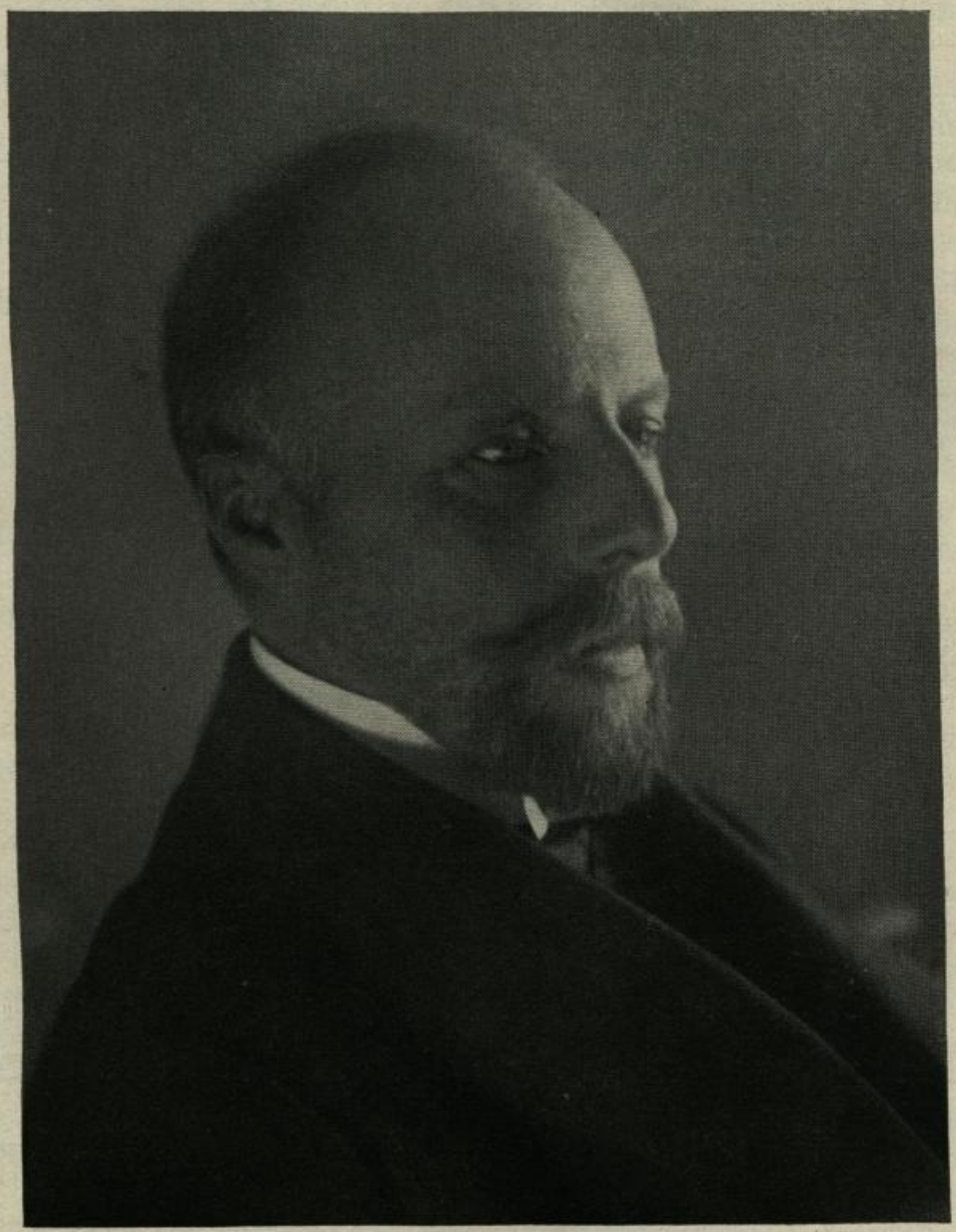
Budde, Mein Entwicklungsgang. Pädagogische Warte 1924, Heft 12 und 13.

*

Friedrich Wilhelm Foerster.

Friedrich Wilhelm Foerster wurde am 2. Juni 1869 als Sohn des berühmten Astronomen Wilhelm Foerster in Berlin geboren. Sein Vater war der Begründer der „Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur". F. W. Foerster erhielt eine konsequent religionslose Erziehung. Er besuchte das Friedrich-Wilhelm-Gymnasium seiner Vaterstadt und studierte Philosophie, Volkswirtschaft und Sozialwissenschaften zunächst in Freiburg und dann in Berlin, wo er 1893 promovierte. Um die Arbeiterbewegung kennen zu lernen, reiste er nach England und Amerika. 1899 habilitierte er sich mit einer Schrift: „Willensfreiheit und Verantwortlichkeit" an der Universität Zürich; 1901 erhielt er auch die Berechtigung, an dem dortigen Polytechnikum Vorlesungen zu halten. Sein Lehrauftrag galt nur für Moralpädagogik. Je länger, desto mehr wandte er sich von der ethischen Bewegung ab. Die Hinwendung auf das wirkliche Leben und die konkreten Probleme waren die Ursache, daß er sich dem positiven Christentume zuwandte. In seinen Schriften trat jetzt eine besondere Neigung zur katholischen Kirche hervor. F. W. Foerster hoffte, daß sein Lehrauftrag auf das Gebiet der gesamten Pädagogik ausgedehnt würde und er in Zürich eine Professur erhielte; deshalb folgte er einer Berufung nach Prag nicht. Seine Erwartung wurde getäuscht; die oberste Schulbehörde der Schweiz, die F. W. Foersters religiösen Standpunkt nicht billigte, lehnte die Erweiterung des Lehrauftrages ab. Foerster verließ Zürich und wurde Professor der Pädagogik an der Universität Wien. 1914 erhielt er eine Berufung in die neugegründete ordentliche Professur für Pädagogik an der Universität München. Während des Krieges trat er scharf gegen die Kriegspolitik der deutschen Regierung auf. Er verlor viele Anhänger und Freunde, so daß er nach der Staatsumwälzung 1920 seine Professur aufgab. Er lebt seit dieser Zeit als Schriftsteller in Zürich.

Foerster ist Ethiker, Politiker und Pädagog. Seine ethischen, politischen und pädagogischen Anschauungen fließen aus einer einheitlichen Grundanschauung, aus der des Christentums. In jungen Jahren schloß er sich unter Führung seines Vaters der aufblühenden deutschen ethischen Bewegung an. Er erblickte in der Milderung der Klassengegensätze die Kernfrage der ethischen Bewegung. Ihre fernere Aufgabe schien ihm die, „dafür einzutreten, daß die allverbindenden Empfindungen und Überzeugungen ethischer Kultur nicht länger auf die religiösen Vorstellungen gegründet werden, die so vielfältig trennen." Doch sollte die Moral ebenso wenig auf religionsfeindliche Weltanschauungen gegründet werden. Das tiefere Eindringen in die sittlichen Fragen, in die Fragen der Charakterbildung



F. W. Foerster

und die soziale Frage entfernten Foerster mehr von den Ideen der rein ethischen Bewegung. Er kam je länger, desto mehr zur Überzeugung von der unvergänglichen ethischen und pädagogischen Bedeutung der Religion. Foerster betont, daß der moderne Mensch trotz aller äußeren Fortschritte zu den tieferen Grundlagen allen Lebens noch nicht vorgedrungen sei. Die sittlichen Wahrheiten können nach F. W. Foerster ihren Ursprung nicht in der natürlichen Ethik haben, sie müssen vielmehr tief in der christlichen Sittenlehre verankert sein. Die wahre Sittenlehre muß zwei Grundbedingungen erfüllen: Sie muß die schwierigsten Verhältnisse in ihrem innersten Wesen erkennen lehren und den menschlichen Willen mit unbedingter Autorität inspirieren. Pilger bezeichnet richtig als innersten Kern der Lebensarbeit F. Wilhelm Foersters: „die Wiederherstellung des Reiches Gottes auf Erden wird dadurch eingeleitet, daß die anima Christiana in jedem Menschen aufersteht, im tiefsten Innern erschaudert vor der Größe der gottmenschlichen Persönlichkeit Christi, den tiefsten Sinn der Worte Christi erfaßt: „Ich bin die Auferstehung und das Leben.“ Durch Foersters Schriften geht deshalb auch eine starke Neigung zur katholischen Kirche, deren Aufgabe es sei, die abgefallene Welt wieder zu gewinnen.

Foerster fällt über unsere gegenwärtige Kultur und die Schule ein hartes Urteil. In der Gegenwart sind die großen Ideale des persönlichen Lebens verblaßt. „Wir sind stolz darauf, daß wir die Außenwelt mehr als je dem Willen unterworfen haben, — in Wirklichkeit hat die Außenwelt mehr als je Macht über unsern inneren Menschen gewonnen.“ Für die Jugend haben die Reize von außen ins Ungemessene zugenommen; aber die Widerstände von innen, sowie die äußeren Hilfen und Schutzmittel für die Charakterbildung haben ebenso ungemessen abgenommen. Die technische Kultur ist vollendet, aber die Menschen sind den Stößen des Lebens gegenüber hilfloser denn je. Und doch kann uns nur eine innere Kultur helfen. Man redet in der Zeit der drohenden Passivität der geistigen Persönlichkeit viel von Aktivismus (Bergson, Eucken), „der innere Mensch soll wieder in seine Rechte eingesetzt und zu gesetzgebender Kraft erhoben werden. So kommt man zu der Forderung der Charakterbildung als einem ersten, noch dumpfen Protest der modernen Seele gegen das immer unerträglichere Überwältigtwerden durch die Außenwelt. Die Forderung der Charakterbildung wird ein Symbol für alle Sammlung der Seele gegenüber der allgemeinen Zersetzung und Zersplitterung, ein Ort der Besinnung auf das Eine, was not tut gegenüber der Allmacht des Nebensächlichen, Äußerlichen, Zeitlichen. Und in der Tat heißt ja auch Charakterbildung im tiefsten Grunde, die Zeit mit der Ewigkeit verbinden. Die echte Erziehung soll Menschen herausziehen aus der Zeit, d. h. aus der haltlosen Anpassung an die Ansprüche der Welt, um ihn dadurch zum Herrn seiner selbst und der Welt zu machen.“

Foerster bezeichnet es als Hauptfehler der bisherigen Erziehung, daß sie zu sehr mechanisch-gewalttätig von außen auf den Willen einwirkte und achtungslos mit der Selbständigkeit und Eigenart des Geleiteten

umging. Die Pädagogik hat zu wenig ihre eigenen Grundsätze der Seelenweckung und Seelenführung entwickelt. Mangel an Idealismus und an Realismus zeichnen nach Foerster unsere Erziehungsarbeit aus.

Wir haben nach Foerster wohl eine ästhetische Kultur, eine Intellekt-, Sport- und Arbeitskultur und eine Kultur der Erotik. Aber wir entlassen unsere Schüler ohne Führung durch eine tiefere Lebenserkenntnis, ohne Ehrfurcht vor Wahrheiten, die über alles Begreifen hinausgehen und doch realer sind als alles Greifbare und Sichtbare. Charaktere erziehen wir nicht. Foerster fragt: „Wo bleibt die hinreißende Majestät des Ideals, wenn jede Sittlichkeit nur ein Zeitprodukt ist und mit der Zeit stirbt?" Kennt so die neuere Pädagogik nicht die hohen Ideale für eine Zielsetzung der Erziehung, so fehlt ihr auch der Einblick in die Gesetze und Kräfte der menschlichen Natur. Wir beherrschen anscheinend die Kräfte der äußeren Natur, uns fehlt aber die Erschließung des Seelischen. Wir kennen nicht die richtigen Methoden, den lebendigen inneren Menschen zu erschließen, und verkennen die Grundursache aller seelischen Krankheit, die Erbsünde. Foerster behauptet, daß die moderne Pädagogik, die nicht mit der Tatsache der Erbsünde rechne, nie zum eigentlichen Grunde der Charakterlosigkeit vordringe. Die Grundwahrheiten des Seelenlebens würden nur durch Einblick in die eigene und fremde Seele erfaßt. Er sagt: „Die Fähigkeit zur Auffassung der eigentlichen seelischen Tatsachen und Zusammenhänge verlangt eine lange und konzentrierte Hinwendung auf konkrete Menschenbeobachtung, eine langsam gesteigerte und wohl disziplinierte Übung in der Kunst, aus äußeren Zeichen innere Vorgänge und Zwecke zu erschließen." Er stellt unserer Zeit das Mittelalter gegenüber, das uns zwar in der Kenntnis und Beherrschung der Natur nicht gleichkam, aber uns in der tieferen Sorge um das Innenleben überlegen war. Foerster erinnert an das Wort Heinrich Heines: „Jene Menschen hatten Dogmen, wir haben nur Meinungen." Foerster lehnt die relative Ethik ab und fordert, daß die Pädagogik und Erziehung von ganz festen, unerschütterlichen Wahrheiten ausgehen.

Diese Grundlage ist ihm das Christentum. Foerster stellt nun drei Grundforderungen für alle wirksame Erziehung auf.

1. Dem Erzieher muß ein höchstes Ziel aller Erziehung unzweideutig, universell, unverrückbar vor Augen stehen.

2. Der Erzieher darf nicht nur Idealist, er muß auch Realist sein.

3. Der Erzieher darf die Selbsterziehung nicht vergessen. „Er muß sich soweit als möglich selber in den seelischen Zustand bringen, der seinem Ideal entspricht. Nicht das bloße Wort, sondern das fleischgewordene Wort wirkt erlösend."

Das unerschütterliche Ziel der Erziehung ist Christus. Er gibt die eherne Gewißheit, indem er sagt: „Himmel und Erde werden vergehen, aber meine Worte vergehen nicht." Das ist ein überzeitlicher Besitz, nach dem die Seele verlangt. „In Christus ist alle die Sehnsucht nach ewigem und untrüglichem Grunde gesättigt und erfüllt. Darum eben dringt der Charakter aus seinem tiefsten Lebensinstinkte heraus zur christlichen Wahr-

heit. Denn Charakterbildung heißt ja doch: Zeit und Ewigkeit, Vergängliches und Unvergängliches miteinander verbinden. Echte Charakterbildung ist der Triumph des Absoluten über das Relative, des Kategorischen über das Hypothetische." Das Erziehungsziel, das in Christus liegt, ist unzweideutig. In den menschlichen Idealen liegt zuviel „Allzumenschliches". Für die christliche Erziehung ist Charakterbildung und Zielbewußtsein gleichbedeutend.

Unsere heutige Erziehung ist einseitig. Die Erziehung muß ein universelles Ziel haben. „Das ist das Wunderbare in der Führung der Seele durch Christus, daß der Erlöser über alle menschliche Einseitigkeit erhaben ist, daß er das Entgegengesetzteste und scheinbar Unvereinbarste miteinander vereinigt und durcheinander ausgleicht: Liebe und Kraft, Energie und Zartheit, Wille und Beschaulichkeit, Demut und Festigkeit." Foerster weist nach, daß der christliche Charakter, zu dem Schüler gebildet werden sollen, zwei Wesensarten, das männliche und das weibliche Element, vereinigt. Das Christentum hat das Männliche und Heroische, das sonst nur auf dem Schlachtfelde wirkte, in die Liebe hineingetragen und dadurch die Liebe heroisch gemacht. „Das Christentum hat Charakterstärke und Liebe vereinigt, indem es der Liebe Charakter verlieh, sie aus einem schwankenden Gefühlsereignis zur zielbewußten Weltmacht erhob." Es hat Selbstbehauptung und Selbstverleugnung verbunden. So ist der christliche Charakter der harmonische Einklang der zwei Wesensarten des Charakters.

Mit dem Idealismus will Foerster den Realismus verbinden. Die realistische Grundbedingung aller Erziehung verlangt, daß der Erzieher das Material aller Erziehung, die menschliche Natur, kenne. Trotz des Schlagwortes „Jahrhundert des Kindes" kennen wir das Kind nicht. Es fehlt uns der Wirklichkeitssinn. Dem Menschen fehlt Selbsterkenntnis. „Er will nicht mehr sehen, welches Nest von Schlangen das menschliche Herz ist und wieviel furchtbar ernste Zucht, Gnade und Erbarmen dazu gehört, um das höhere Leben in uns zum Durchbruch zu bringen." Der Erzieher muß den geheimnisvollen Hang der Seele des Menschen, von Gott abzufallen und in der Triebwelt aufzugehen, also die Erbsünde, genau kennen. Er wird dann Realist sein.

Die dritte Hauptbedingung der Erziehung ist die Selbsterziehung des Erziehers. Nur was der Erzieher sich selbst abgerungen hat, das wird er auch der angebornen Natur des Zöglings abringen. In schlaflosen Nächten soll er mit sich ringen. Die wichtigste erzieherische Methode ist nicht die direkte, sondern die indirekte, d. h. diejenige, bei der der bildende und reformierende Wille zuerst auf uns selbst und unsere eigenen inneren Widerstände und dann auf die Jugend angewandt wird. Der Erzieher muß ein Golgatha vollbringen.

Der ganze Unterricht soll im Dienste der Charakterbildung stehen. Foerster teilt die Unterrichtsfächer in zwei Gruppen, „in solche, die die äußere Welt der Dinge für sich oder in Verbindung mit dem Menschen behandeln, und sodann in solche, die die Beziehungen von Mensch zu Mensch in Vergangenheit und Gegenwart zum Gegenstand haben." In den ersteren

wird besonders die Männlichkeit des Charakters gebildet, der Schüler soll anschaulich begreifen und innerlich erleben, was Willensstärke, Selbsttätigkeit und Kraftentfaltung ist. Er soll aber auch sehen, welches Martyrium, welche hingebende Liebe, welche selbstlose Kleinarbeit notwendig war, um die Gefahren der bloßen aktiven Pionierenergie hintanzuhalten. Es wird also auch die Weiblichkeit des Charakters gepflegt werden. Die zweite Gruppe der Lehrfächer soll besonders zwei wichtige Wahrheiten beleuchten: „1. daß die niederen Mächte wie Gewalt, Sünde, Unrecht, Treulosigkeit usw. wohl augenblickliche oder auch länger dauernde Scheinerfolge aufweisen, aber nichts Dauerhaftes zu schaffen vermögen; 2. daß wahrer Fortschritt im Leben des einzelnen und im Zusammenleben der Menschen nur durch die höheren Charakterkräfte erzielt werden kann." Foerster betont das Anschauungsprinzip im Unterricht. Nur dann wird eine Brücke zwischen dem Unterrichtsgegenstand und der Seele des Zöglings geschlagen, wenn die Unterrichtsstoffe anschaulich und lebenswahr geboten werden. In einem Vortrage, den Foerster im Juni 1914 in Halle hielt, wies er darauf hin, wie neben der unmittelbaren Beeinflussung des Schülers ein mittelbares Verfahren angebracht sei. Er führt das auch in seiner „Jugendlehre" aus. Vorgänge, Gesetzmäßigkeiten, Erscheinungen, wie sie in den einzelnen Lehrfächern behandelt werden, sollen als Sinnbilder und Veranschaulichungsmittel dienen. Das Aufspeichern von elektrischer Kraft in der Leydenerflasche kann mit der Aufspeicherung von Willenskraft verglichen werden, die sich aus den Überwindungen summiert. Der Aufbau der Koralleninsel, die Wirkung der Bakterien können veranschaulichen, wie sich auch im Seelenleben die kleinsten Erscheinungen zu gewaltigen Wirkungen auswachsen können.

Das wichtigste Mittel der Charakterbildung ist Foerster aber die Schuldisziplin, die er umgestalten will.

Die Grundfrage der Schuldisziplin ist nach Foerster das Problem „Gehorsam und Freiheit". Unsere Zeit bewegt sich in Einseitigkeiten. Die deutsche Erziehung war bisher auf Autorität eingestellt, die amerikanische auf Freiheit. „Ziel aller Erziehung und Kultur muß es sein, für die hier bezeichneten Gegensätze eine Synthese zu finden." „Die Vertreter der alten, einseitig autoritativen Methoden machen sich nicht klar, daß die Autorität nur dann eine wirklich führende Funktion ausübt, wenn sie nicht die individuelle Initiative zu ersetzen, sondern dieselbe vielmehr nur zu geordneter Entfaltung zu bringen, sie in befruchtendem Zusammenhang mit großen Horizonten und Erfahrungen zu halten weiß; die Vertreter der Freiheit sehen nicht, daß gerade der subjektiv starke und lebendige Mensch entartet, wenn er nicht durch die Schule der Zucht hindurchgeht, und wenn das Prinzip der Expansion nicht durch das Prinzip der Organisation ergänzt wird." Gehorsam und Freiheit dürfen nicht mehr als Gegensätze, sondern als zu gegenseitiger Ergänzung bestimmte Faktoren betrachtet werden. Bei der Disziplin kommt es nicht wie bisher darauf an, den Willen des Kindes zu brechen. Bei uns herrscht in der Erziehung noch der Cäsar über Christus. Die christliche Methode der Menschen-

leitung soll den Appell an das verborgene bessere Leben im Menschen selber zur Geltung bringen. Wir sollen uns vor dem amerikanischen Geiste, dem übertriebenen Kultus der Individualität des Kindes, aber auch vor der europäischen Einseitigkeit, die darin bestand, daß man sich zu wenig zum wirklichen Zögling herabgelassen, zu wenig dessen eigene höhere Kräfte in den Dienst der Erziehung gestellt hat, hüten. Erziehung ist nicht nur Anpassung des Erziehers an den Zögling, sondern auch Anpassung des Zöglings an den Erzieher.

Wenn die Erziehung das befolgt, so wäre ein solcher europäisch-amerikanischer Ausgleich ein Sinnbild für den großen allgemeinen Ausgleich, dessen die Kultur auf allen Gebieten dringend bedarf, „den Ausgleich zwischen der richtigen und notwendigen Rücksicht der objektiven Ordnung auf die individuelle Seele und der ebenso notwendigen Einordnung der individuellen Seele in die objektive Ordnung". Foerster tritt für eine straffe Disziplin ein. Der Erzieher soll ein Führer sein; das heißt, er soll andere zu Führern erziehen. Die Disziplin soll nicht nur ein schultechnisches Mittel sein, um die Aneignung der Unterrichtsstoffe zu sichern; sie wird sonst ihres charakterbildenden Gehaltes beraubt. Foerster weist auf Pestalozzi hin, der die Stille und das Festhalten der Körperstellung in den Dienst der Selbstüberwindung stellte. Gertruds Tätigkeit in der Kindererziehung stellte alle Dressur mit der höheren Aufgabe der Menschenerziehung in Beziehung und hob die Gefahr des tierischen Drills auf, indem sie auch rein mechanische Fertigkeiten und Gewöhnungen zu einem Instrument des Höheren machte. Die Disziplin in der Schule soll belebt und vergeistigt werden durch das Interesse an der wachsenden Selbstüberwindung und Selbstdisziplin. „Verknüpfe allen Dienst und alle Pflicht mit der tiefsten Frömmigkeit im Menschen — suche den Teil seines Wesens auf und belebe ihn, der freiwillig und aus Liebe Schweres und Unerfreuliches heroisch und freudig auf sich nimmt." Die Disziplin steht im Dienste der Selbstbeherrschung; denn diese ist Foerster erst Charakterbildung. Die Disziplin soll im Dienste der Selbsterziehung stehen. Das wird der Fall sein, wenn der Erzieher es versteht, das Triebleben des werdenden Menschen, seine Neigungen, Bestrebungen, Interessen in den Dienst der Erziehung zu stellen. Foerster ist Voluntarist; nicht die gedanklichen Vorgänge, sondern die Triebe sind nach ihm die ursprünglichen Lebensprozesse. Der Lehrer soll die sittlichen Ideen an diese erzieherisch verwertbaren Triebkräfte anknüpfen. Alle durch das Gelingen hervorgerufene Freude soll wirksam vertieft werden, um Mut zu machen zu neuen Übungen in der Selbstüberwindung. Die Pflege des Selbstgefühls und der Selbstachtung soll die Grundlage der sittlichen Entwickelung sein. Dann wird auch der angestrebte Ausgleich zwischen Gehorsam und Freiheit erfolgen. Die persönliche Initiative und das Selbstverantwortungsgefühl sind nicht nur ein persönliches Gut, sondern auch ein Kulturgut. Der Weg zur wahren Freiheit und Selbständigkeit geht nur durch Zucht und Überwindung. Die Zucht soll die Menschenwürde zu ihrem vollen Rechte kommen lassen. Deshalb verwirft Foerster die körperliche Züchtigung,

die den Menschen erniedrige und die geistige Seite seines Wesens nicht achte. Grundlage aller sittlichen Entwickelung ist die Pflege des Selbst- und Ehrgefühls. Foerster empfiehlt zu diesem Zwecke die Selbstregierung. Diese soll eine Maßregel der Charakterbildung und eine Vorübung des Zusammenlebens im Staate sein. In seinem Buche „Schule und Charakter" zeigt er, wie diese Selbstregierung in Amerika durchgeführt ist. Alle Schüler werden im Interesse der Zucht und Ordnung zur tätigen Mitarbeit herangezogen. Sie schaffen die erforderlichen Ordnungen und Gesetze, die gewählten Beamten überwachen ihre Ausführungen. Die Schülergerichte verhandeln über die Übertretungen. Die Selbstregierung ist nach Foerster ein wichtiges Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung; Achtung vor dem Gesetze, das Rechtsgefühl, die Selbsttätigkeit, die höhere Auffassung von Ordnung und Verantwortlichkeit werden dadurch geweckt und gefördert. Kerschensteiners Arbeitsgemeinschaften reichen für die Pflege der staatsbürgerlichen Erziehung nicht aus. Eine starke Pflege des Mitgefühls sei notwendig; deshalb muß dem Kinde Gelegenheit zur Betätigung von Fürsorge und Hilfe, Gelegenheit zur Krankenpflege, Übung in der Verträglichkeit auch mit schwierigeren Charaktern gegeben werden. Das Spiel ist ein wichtiges Mittel zur Gewöhnung an Befehl und Gehorsam. Foerster kennt die Gefahren, die die Selbstregierung enthalten kann. Diese würden eintreten, wenn alle regelnde Tätigkeit, alle produktive Übung in ordnender Selbsttätigkeit der Erfindung und Übung den Schülern überlassen würde. Es würde die Verneinung jeder Entwickelung bedeuten, wollte man alles der Autorität des individuellen und kollektiven Gutachtens unterordnen. Es gibt Gesetze, Gewohnheiten und Sitten, zu denen sich der junge Mensch nur empfangend, nicht aber produktiv verhalten kann. Erarbeitete Kulturgüter überragen die Zuständigkeit des Urteils der Jugendlichen. Foerster verlangt einen beseelten Gehorsam. Er erinnert an Goethes Wort „Folgsam fühlt ich meine Seele am schönsten frei". Eine tiefe und universelle Seelsorge und Charakterbildung führen zu solchem Gehorsam. Inspiration und Übung sind nach Foerster die besten Methoden der Willensbildung. Durch gymnastische Übung kann der Wille nicht allein gestärkt werden. Das ist nur ein Teil und zwar nicht der wichtigste der Willensbildung. Viel bedeutungsvoller ist eine Gesamtstärkung der Seele durch Sammlung aller ihrer Kräfte in Hinsicht auf hohe Ideale. Diese Ideale aus der Welt des Geistes besitzen so viel Kraft, um den Willen zum Handeln im Sinne der Ideale zu bestimmen. Erst wenn die elementaren Instinkte, der elementare Wille gedemütigt sind, kann das innere Leben erwachen und zur Herrschaft gelangen. Zur Inspiration muß die Übung hinzukommen. Foerster unterscheidet die Übung in der Tatenergie und die Übung in der Hemmungsenergie, im positiven und im asketischen Willen. Die erstere will die entschlossene Anwendung vorhandener Kräfte und Gaben auf das Leben, die schlagfertige Umsetzung des Wissens in die Tat. Die Hemmungsenergie soll die Widerstandskraft gegen Reize stärken. Erst wenn der Mensch jene Hemmungsfunktionen ausübt, ist eine planvolle Bewegungsfunktion möglich. Wenn

diese Methoden der Inspiration, der Übung der Tatenergie und der Hemmungsenergie zusammenwirken, entsteht ein Aktivismus, aus dem eine neue organisatorische und gesetzgebende Stellung gewonnen wird gegenüber den Anforderungen des Lebens und seinen vielseitigen Versuchungen. Aus Foersters Anschauungen über den Charakter und die Charakterbildung folgt auch seine Stellung zu den Fragen der Persönlichkeitsbildung, des Individualismus und Sozialismus. Er verlangt die Emanzipation des Individuums von der Herrschaft der Masse. Foerster nennt die Abhängigkeit von fremdem Urteil, das Haschen nach Beachtung und Hochschätzung ein Zeichen von gefährlicher Unreife und Schwäche des Charakters. Der Erzieher soll das Unwürdige der Abhängigkeit fühlen lassen. Im Schüler sollen die Tendenzen der Selbständigkeit und Verantwortlichkeit, der Selbstbehauptung aufgerufen werden; dann wird die Suggestion kollektiver Eigenschaften am besten gehemmt.

Daß wertvolle Bestrebungen entarten können, zeigt die Bewegung auf dem Gebiete der körperlichen Erziehung. Diese ist nicht nur hygienisch, sondern auch moralpädagogisch überaus wichtig. Körperliche Straffheit erzeugt zugleich sittliche Straffheit. Doch drängen alle körperlichen Bedürfnisse zur Dreistigkeit. Deshalb ist ein Gegengewicht notwendig. Eine wohltätige Wirkung hat die körperliche Erziehung dann, wenn sie sich den Interessen der Seele unterordnet. Als Gegengewicht ist Charakterpflege notwendig; sonst wird für ein Linsengericht etwas Höheres geopfert. Unser Sport hat ein Protzentum hervorgebracht; man denke an die eisenbeschlagenen Jungfrauen, die geradezu abstoßend wirken. Dieses Übermaß von Sport macht leicht nervös und krankhaft. Was wir brauchen, ist innere Erziehung. Physischer Mut bedeutet gar nichts; moralischer Mut ist die Hauptsache. Männlichkeit entsteht durch Zucht und Gewissensbildung. Diese müssen im Mittelpunkte der Charakterbildung stehen. Deshalb Kultur der Seele, nicht der Muskeln. Eine Folge des übertriebenen Sportes ist es, daß das Familienleben leidet. Sportleiter und Turnleiter sollen in erster Linie geistige Führer sein. Man soll im Turnunterrichte zu Präzision, zu guter Haltung, zu ästhetischen Manieren und zum Schutz der Schwachen erziehen.

In der Sexualpädagogik sind alle Mängel der modernen Pädagogik gleichsam verdichtet und verstärkt. Man will Begierden und Leidenschaften durch Belehrung und guten Zuspruch heilen. Wir finden hier den Aberglauben, daß das Wissen schützt. Es wird ihm eine bewahrende und abwehrende Bedeutung angedichtet, die doch einzig nur der Kraft zukommt. Unsere Jugend und unsere Lebemänner sind aufgeklärt. Zur Aufklärung hört nicht nur der Verstand, sondern auch die Phantasie. Von Bedeutung ist es, daß die Aufklärung rechtzeitig, nicht erst in der romantischen Zeit der Pubertät erfolgt. Die moderne Sexualpädagogik mit ihrer Aufklärung ist keine Ablenkung, sondern eine Abirrung. Es fehlt in den sexuellen Fragen eben ein höherer Gedanke: „Wie kann ich durch Überwindung Gott näherkommen!“ Die sexualpädagogische Frage ist keine Wissens-, sondern eine Machtfrage. Nicht der Rationalismus, sondern die Mobili-

sierung der sittlichen Kräfte kann die geschlechtlichen Gefahren überwinden. Die allerrichtigste Sexualpädagogik besteht darin, daß die alltäglichen Widerwärtigkeiten in Gewinn verwandelt werden. Der Leib ist das Reinigungsmittel für die Seele. Die Schule muß den energischen sittlichen Willen bilden, wenn sie den Schüler gegen geschlechtliche Versuchungen rüsten will. Das wichtigste Mittel sind Übungen in der Selbstbeherrschung auf dem Gebiete der Triebe. Besonders der Nahrungstrieb (Ertragen von Hunger, Durst und Müdigkeit) gibt günstige Gelegenheit dazu. Was uns noch fehlt, ist die Heroenstellung zum Leben. „Kartätschenfeuer ist kein Grund, umzukehren." Wir müssen den Begriff des wahren Mannes wieder herausarbeiten. Der Mannesbegriff soll eine Zwischenstufe zwischen Naturzustand und Christentum sein. Was das eine Geschlecht vom anderen hält, das ist maßgebend; denn das andere Geschlecht hat ein viel feineres Gefühl für die Werte seines Gegensatzes. Bei der weiblichen Erziehung muß der Begriff des Frauenhaften mehr betont werden. Deshalb ist der gemeinsame Unterricht, die Koedukation und die Assimilation des Mädchenunterrichts durch den Knabenunterricht zu verwerfen. Wenn der Schüler die unerschöpfliche Gewalt des Geistes über die körperlichen Reize erkennen lernt, ist er am besten gegen geschlechtliche Reize gerüstet. Von besonderer Bedeutung für die geschlechtliche Erziehung ist die Religion, die im Gegensatz zur modernen Sexualpädagogik von oben her aufklärt. Alles in allem, der Geist soll immer und überall die Natur erziehen. Christus ist der Erzieher; sein vollendetes Opfer erregt den Wunsch, alle Kräfte dem höchsten Gut zu weihen.

Aller Unterricht soll nach F. W. Foerster moralisch orientiert sein. Um die moralische Wirkung zu vertiefen, soll eine Stunde in der Woche zur Herstellung zusammenhängender Überzeugungen der Lebenskunde gewidmet sein. Die Lebenskunde soll Ergänzung und Stütze des Religionsunterrichts sein. Es ist wichtig „an einem noch vorhandenen gemeinsamen Besitz von ethischen Interessen anzuknüpfen und die Menschen von dort aus zu jener Selbsterkenntnis und Lebenskenntnis zurückzuleiten, die allein wieder ein tieferes Verständnis der Religion möglich macht." Foerster stellt für die Methode des ethischen Unterrichts folgende Grundsätze auf: „Das Wesen der echten Moralpädagogik besteht darin, die Moralpredigt abzuschaffen und so wenig wie möglich von Moral zu reden, dagegen der Jugend zur rechten Kenntnis der Wirklichkeit in sich und um sich zu helfen, sie auf die inneren Kräfte hinzuweisen, durch deren Übung sie dieser Wirklichkeit allein gewachsen ist." Dabei ist nicht vom abstrakten Gebot, sondern von den verschiedenen Lebenslagen des Zöglings auszugehen; den Schülern sind die Augen für die Gründe und Folgen des menschlichen Handelns zu öffnen. Dabei sind die natürlichen Regsamkeiten des Schülers zu studieren und auf die gewünschte moralische Willenshandlung hinzulenken. Der gesamte Lehrstoff soll Erkenntnis der Realitäten des Lebens vermitteln, also Gegenwart und Umwelt beleuchten. Foerster schließt sich zwar Kerschensteiner hinsichtlich der Charakterbildung an. Er kann aber Kerschensteiners Hauptmittel der Charakterbildung nicht empfehlen. Er lehnt die

einseitige Betonung der Arbeit, den Amerikanismus, ab, weil sie zur Verengerung des Charakterideals und zur Vernachlässigung der moral-pädagogischen Grundsätze führt. Wenn F. W. Foerster auch die Selbstregierung nach amerikanischem Vorbilde in beschränktem Umfange für die deutschen Schulen empfiehlt, so bekämpft er den Amerikanismus mit seiner starken Betonung des praktischen Nutzens; er erziehe zu einer Geschäftigkeit, die dem Charakter den inneren Inhalt und die tiefere Inspiration verloren gehen lasse; diese kommen aber nur aus der Welt der Betrachtung, der Welt des „orare". Die rechte Arbeitspädagogik muß es verstehen, die geistige Persönlichkeit des Menschen auch für die reizloseste Arbeit zu interessieren, indem sie zeigt, wie viel Seelengewinn gerade aus solcher Arbeit erwachsen kann. Die Arbeitsschulbewegung vergißt, daß neben den produktiven Kräften die rezeptiven zu pflegen sind. Sie vergißt weiter, daß der Mensch nicht immer selbst schafft, sondern, daß er auch zuhören muß. Wir würden in der reinen Arbeitsschule nur unsoziale Menschen erziehen, die nicht liebevoll eingehen auf die Tradition. Das laborare hat das orare verdrängt. Und doch gilt auch jetzt noch das Wort: „Du mußt dein Werk nur lassen ab, daß Gott seine Arbeit in dir hat."

Bisher haben wir die Stellung Foersters zu Fragen der Individualpädagogik gekennzeichnet. Foerster behandelt auch eingehend die staatsbürgerliche Erziehung. Diese ist nicht gleichbedeutend mit sozialer Erziehung. „Die soziale Erziehung, die durch die Arbeitsgemeinschaft geleistet wird, ist doch zunächst nur eine Erziehung zur Verträglichkeit mit Gleichstrebenden und Gleichgesinnten; staatliche Kultur aber ist die Einheit von Gegensätzen und zwar eine Einheit von Gegensätzen in bezug auf vitale Lebensinteressen und Lebensüberzeugungen." Zur staatlichen Gesinnung gehört nicht nur Verträglichkeit gegenüber Andersgesinnten. „Erst der organisierende Gedanke eines höchsten Ganzen, dem alle Einzelzwecke zu dienen haben, konzentriert die staatliche Gesinnung und erhebt sie zum klarsten Zielbewußtsein." Die Übung des Verantwortlichkeitsbewußtseins ist nach Foerster das wichtigste Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung. Selbsterziehung und Selbstverwaltung der Schüler erlangen unter diesem Gesichtspunkte die rechte Bedeutung. Der rechte staatliche Gemeinschaftssinn herrscht da, wo alle Kultur des Zusammenlebens von „den sieben Leuchten der Seele", wie sie Ruskin nennt, dem Geiste des Opfers, der Wahrhaftigkeit, des Gehorsams, dem Geist des Ideals, der Pietät des Glaubens, dem Geist der Liebe und Charakterkraft, abhängt. „Diese Leuchten der Seele aber werden am wichtigsten nur durch das überirdische Feuer der Persönlichkeit Christi entzündet: Nur diese geistige Macht ist der ganzen seelentötenden Roheit des menschlichen Daseinskampfes gewachsen, nur sie ist imstande, aus einem bloßen sozialen Mechanismus wirkliche staatliche Kultur zu schaffen." So ist Christus für Foerster die Grundlage aller Individual- und Sozialpädagogik. —

Während fast alle Pädagogen der Gegenwart Anhänger der Einheitsschule sind, weil diese die Auslese der Begabten und Annäherung der Stände fördert, erhebt Foerster gegen die Einheitsschule erhebliche

Bedenken. „Sie würde die an sich berechtigte Forderung des Aufstieges der Begabten derartig in den Mittelpunkt des ganzen Bildungswesens rücken, würde dieser Forderung andere, mindestens ebenso wichtige Bedürfnisse der Volksbildung, wie der höheren Bildung so einseitig opfern, daß die Grenze pädagogischer Arbeit dadurch verhängnisvoll aus dem Gleichgewicht gebracht werden würde." Er fürchtet, daß dem Aufstieg die begabtesten Köpfe geopfert werden. Es sei viel wichtiger, die Möglichkeit zu suchen, wie man die großen geistigen Begabungen dem arbeitenden Volke erhalten könne. Foerster schließt sich im wesentlichen den Einwänden F. J. Schmidts gegen die Einheitsschule an. Er will, daß der Volksschule, als der weltlichen Schule des Volkes, die entscheidende Aufgabe zufalle, die Intelligenz des Volkes auf die elementare Art von Kulturarbeit vorzubereiten und sie zugleich in festen, klaren Zusammenhang mit dem Gesamtleben zu setzen. Das könne aber „die Passantenschule" nicht. Stölzle hat im Pädagogischen Magazin Nr. 700 die Einwände Foersters eingehend und zutreffend widerlegt. —

Es ist Foersters großes Verdienst, das Augenmerk der Pädagogen auf die hohe sittliche Aufgabe der Schule gelenkt zu haben. Zwar verkennt Foerster die große Bedeutung des deutschen Idealismus. Er überschätzt auch die Ethik des Mittelalters mit ihrer Gebundenheit an die Kirche. Er hat aber den hohen Wert der Charakterbildung durch die Schule und die daraus entspringenden Aufgaben in einer Weise betont, daß wir ihm dafür dankbar sein müssen. Foerster ist seit Herbart der erste Pädagog, der allen Unterricht streng unter den Gesichtspunkt der Gesinnungsbildung gestellt hat. Es ist richtig, wenn Foerster betont, daß unser Schulwesen der Gefahr der Veräußerlichung entgegenging. Nicht die Fragen der Didaktik sollen im Vorrang der erziehungswissenschaftlichen Erörterung stehen, sondern die der Erziehung. Gehorsam, Freiheit, Verantwortlichkeitsgefühl, soziale Erziehung, staatsbürgerliche Gesinnung, sittliches Handeln erstrebt Foerster, und seine Schriften, die jeden Leser wegen ihrer fesselnden Darstellung gefangen nehmen, geben wertvolle Ratschläge für die Charakterbildung.

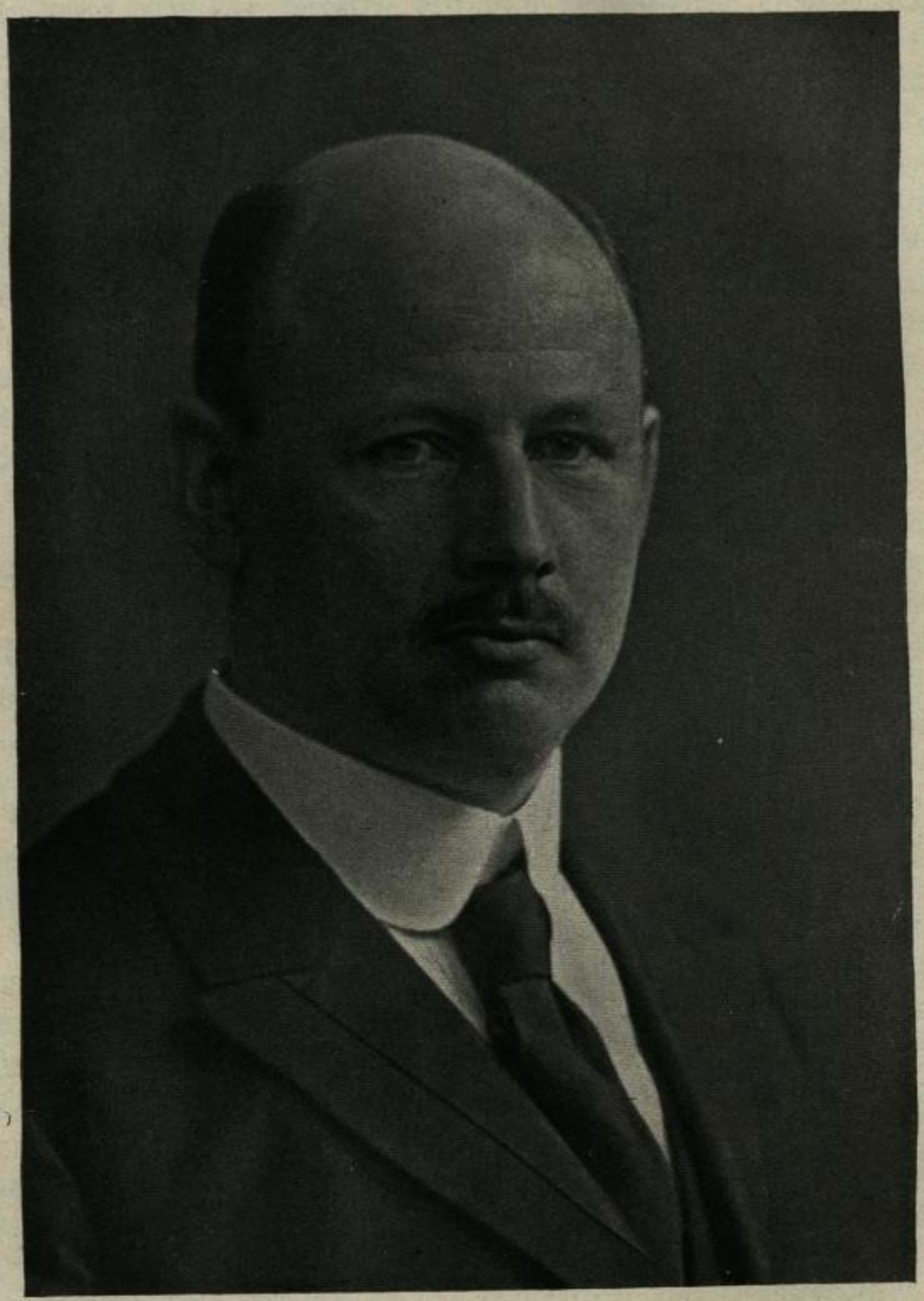
Seine wichtigsten Schriften sind: Jugendlehre 1904, Technik und Ethik 1905, Schule und Charakter 1907, Sexualethik und Sexualpädagogik 1907, Christentum und Klassenkampf 1908, Autorität und Freiheit 1910, Schuld und Sühne 1911, Weltpolitik und Weltgewissen 1919, Politische Ethik und politische Pädagogik 1919, Christentum und Pädagogik 1920, Die Grundlagen der christlichen Pädagogik 1913, Autorität und Freiheit in der Erziehung Jugendlicher 1914, Erziehung und Selbsterziehung 1917.

Über Foerster:

Böhm, F. W. Foersters moralpädagogische Ansichten. Langensalza, Beyer & Söhne.
Pilger, F. W. Foerster als Ethiker, Politiker und Pädagog. München, Arche-Verlag.
Budde, F. W. Foerster. Erziehung und Bildung 1920.
Fikentscher, F. W. Foerster, Pädagogische Zeitung 1913.

*

4



Fritz Gansberg

Fritz Gansberg.

Gansberg wurde am 9. April 1871 in Bremen geboren. Hier besuchte er auch die Volksschule (Domschule) und das Lehrerseminar. 1890 wurde er in Bremen Volksschullehrer. Er unterrichtet heute in derselben Klasse, in der er vor 40 Jahren als Schüler saß. Zweimal kam er im Kampf gegen einen unduldsamen und in der ganzen Lehrerschaft nicht geschätzten Schulinspektor auf die Anklagebank. Die Schulverwaltung hatte für die hohe Begabung Gansbergs, der unser pädagogisches Leben nachhaltig und erfolgreich beeinflußt hat, kein Verständnis. Gansberg ist unverheiratet. Er opfert seine ganze Zeit samt Ferien- und Feiertagen der Schule und ihrem inneren Ausbau, der Durchgeistigung der Jugend und der Verlebendigung der Lehrstoffe. 1914 wurde er Soldat und war auch als solcher Dorfschullehrer in der lettischen Waldeinsamkeit.

Gansberg steht in seinen pädagogischen Anschauungen Heinrich Scharrelmann nahe. Er gehört mit diesem zu den Führern der von Bremen ausgehenden pädagogischen Reformbewegung und ist wie jener Gegner der Lernschule und Anhänger der Arbeits- und der weltlichen Schule. Lebensvoller Unterricht, Wirklichkeitsunterricht, Pädagogik vom Kinde aus, produktive Arbeit bezeichnen den Inhalt seiner Pädagogik. Auch in der Darstellung gleicht er vielfach Scharrelmann. Sein Stil ist ursprünglich, künstlerisch, die Darstellung aphoristisch. Man glaubt, an vielen Stellen Scharrelmanns Schriften zu lesen. Scharrelmann, der übrigens erst durch Gansberg zur Pädagogik kam, sagt in dem Büchlein „Plaudereien über mein Leben und Schaffen" (Verlag von Westermann): „Ich bin von Herzen meinem Schicksal dafür dankbar, daß ich in Fritz Gansberg den besten Gefährten für diese Jahre des Suchens nach neuer Erkenntnis gefunden hatte, den es überhaupt nur geben konnte. Wir haben ein Jahrzehnt lang wöchentlich zusammen gearbeitet und uns gegenseitig weitergeholfen, so gut wir konnten. Unsere ersten Bücher sind fast in gemeinsamer Arbeit entstanden. Die Arbeitsgemeinschaft war zeitweise so innig, daß wir heute noch nicht sagen können, welche Sätze und Gedanken in unsern ersten Büchern von uns selber oder welche vom andern sind." Gansberg lehnt allerdings diese letztere Auffassung für sich selber nachdrücklich ab; er beansprucht für die wichtigsten methodischen Vorschläge der beiderseitigen Bücher die Priorität; er ist sich bewußt, immer nur Eigenes geboten und alle unnützen Wiederholungen anderer Autoren vermieden zu haben. Wie bei Scharrelmann vereinigt sich in ihm intuitives und schöpferisches Denken. An Scharrelmann erinnert auch seine Kritik des bisherigen Schulwesens. Er tadelt an der alten Schule, die auch er eine „Lernschule"

nennt, daß sie das Kind als tätiges, eminent triebhaftes Wesen nicht anerkennt, daß sie ihm eine passive Rolle zuweist und infolgedessen sich zu einer unnatürlichen, dem Kinde wesensfremden Veranstaltung mache. Die Schule versage in ihrem inneren Zwecke, dem des Lernens. Die Leistungen des Memorierens seien minderwertig. Die Schule habe keine Zeit, den Klassen selbst gemeinsames Eigenleben zu schaffen. Sie sei ein festgefügtes System von Lernstufen, sie arbeite nach einem bestimmten Plane. „Die feinen Probleme der Erziehung, die Weckung der kindlichen Psyche, des sozialen Klassengeistes und die Pflege einer gläubigen, hoffenden Lebensfreude haben in diesem Systeme staatlicher Bildungsfabriken keinen Raum." (Demokratische Pädagogik S. 10[1]).) Gansberg bezeichnet wie Tews die heutige Schule als eine „Bildungsfabrik", die zwar guten Unterricht erteile, da sie Vorstellungen kläre, Sprachfehler korrigiere und das Wichtigste über jeden Unterrichtsgegenstand mitteile; aber er verurteilt mit Scharrelmann jeden Drill und nennt alle äußeren Erziehungsmittel, besonders Tadel und Belohnung, Todfeinde der Erziehungskünste. Welches ist nun die Aufgabe der neuen Schule nach Gansberg? Er sagt in der Demokratischen Pädagogik: „Der Sinn der allgemeinen Schule ist, in das gesamte geistige Gut des Volkes einzuführen und eine erste Bekanntschaft zu vermitteln mit den Büchern, worin die Lieder und Geschichten, die Lebensregeln und die Staatsgesetze, die Naturbeobachtungen, die Erfindungen und Entdeckungen aufgespeichert sind. Das wird auch immer das höchste Ziel der Schule bleiben." Die Schule der Zukunft wird nach Gansberg also auch eine Lernschule, aber in anderem Sinne als bisher sein. Wie Scharrelmann erstrebt er Bildung von Persönlichkeiten. „Wir wollen auch in der Schule . . . Persönlichkeiten mit deutlich entwickelter Eigenart. Wir suchen in jedem Kinde den sittlichen Genius und wollen ihn entfalten ohne Rücksicht auf die Aufgaben, die wir der Schülergemeinschaft zu stellen haben." Er will, daß im Schüler auch der schwächste Funke zum belebenden Feuer angefacht werde.

Gansberg bekennt sich zu der Idee der Arbeitsschule. Die Arbeitsschule ist ihm eine Forderung der neuen vielseitigen und verwickelten Produktionsweise. Gansberg versteht unter Arbeitsschule nicht die Arbeitsschule mit Werkstätten- und Werkunterricht. Er will die Arbeitsschule als Schule der produktiven geistigen Arbeit. „Die Zentralstelle des Schullebens wird auch in der Schule der Zukunft das Klassenzimmer bleiben mit seinen Sitzplätzen, mit seinem Katheder und mit seinen kahlen Wänden. Von diesem Raume aus wird die Betätigung in den übrigen Räumen auch weiterhin dirigiert werden. Der Geist wird der praktischen Arbeit die Wege weisen; der Geist steht immer am Anfange der physischen Arbeit. Er erhebt die körperliche Betätigung zur Arbeit. Schöpferische Arbeit in der Werkstatt kann nur von einem Menschen geleistet werden, der einen reichen, beweglichen, von konkreten Bildern erfüllten Geist sein eigen nennt." Die planmäßige Er-

[1]) Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig.

ziehung von Erfindern ist nach Gansberg das höchste Ziel des Werkunterrichts. Die geistige Arbeit, das Hauptkennzeichen der Arbeitsschule, die eigentliche Domäne der Schule, muß auch in die praktische Betätigung hineingerückt werden. Dann wird der Unterricht zum Demonstrations-, zum Wirklichkeitsunterricht. Das Prinzip der schöpferischen Betätigung soll aber nicht nur im Naturgeschichtsunterricht, sondern auch in den Geisteswissenschaften angewendet werden. Das Buch, die Quelle, Chroniken, Reiseberichte, sie alle werden mit ihrer ursprünglichen Sprache frohes Leben wecken, und durch reiche Betätigung im Durchdringen, Verknüpfen und Verwenden des Quellenmaterials wird der Grund zu einer umfassenden, tiefen Weltanschauung gelegt. Gansberg bekennt sich zu Rissmanns Stellung zur Arbeitsschule. Auch ihm sind folgende Richtlinien die Hauptlinien der neuen Schule: Arbeit ist zielbewußte Tätigkeit; der Zweck der Arbeit in der Schule ist ausschließlich geistige Förderung; mit der Umwandlung der Schule in eine Arbeitsschule ist in erster Linie ein umgestaltender Einfluß auf die Form des Unterrichts, auf die Methode erstrebt; der Gegensatz zur Arbeitsschule ist in dem Begriff der Autoritätsschule gegeben. Das Motiv, von dem die Schulbewegung unserer Tage am meisten getrieben wird, ist die Forderung: „Achtung vor dem Kinde." Selbständigkeit dem Schüler und Freiheit dem Lehrer, das sind zwei Forderungen, die zusammen verwirklicht werden müssen. Die Arbeitsschule wird eine demokratische Schule sein. Dazu gehört zweierlei: die Begeisterung des Lehrers, die alle Stoffe durchdringt, die Achtung vor dem Kinde, die Freude an seinen Regungen zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit, die Humanität, die dem Erzieher gebietet, auch die kindliche Opposition zu würdigen.

Es wurde bereits gesagt, daß das Buch eine Hauptrolle in der Arbeitsschule spielen solle. Gansberg begründet das in sehr trefflicher Weise. Das öffentliche Leben der Gegenwart, die Ereignisse des Alltags, die Vorgänge der Heimat, die persönlichen Erfahrungen des sittlichen Lebens müssen immer im Brennpunkte des Unterrichts stehen. Erst durch die Bücher lernen wir die Dinge recht erkennen. Durch sie gewinnen wir den notwendigen Abstand bei der Betrachtung der Wirklichkeit. Gansberg sagt, „daß die Künstler, Forscher und Denker uns ihre Auffassung der Lebensvorgänge lehren. Wer die Abschaffung der Bücher in den Schulen fordert, der muß auch die Entfernung der Vorbilder und Mustersammlungen in den Kunstschulen fordern, ja für den fällt die Kulturübermittelung überhaupt in einen wesenlosen Schattenbegriff zusammen". Gansberg verlangt, daß die Bücher auch ein Stück wirklichen Lebens wiedergeben. Die geistige Erziehung bildet die wichtigste Aufgabe der Arbeitsschule. Neben dem Buche soll die Umwelt das Lesebuch sein, aus der die Schule schöpfen soll. Sie ist ein unerschöpfliches Buch. „Auch an einem Werkzeug, an einer Maschine, an einem Naturobjekt kann der sinnende Mensch lesen; die Materie selbst spricht eine lebendige Sprache zu uns, vor allem, wenn wir ihr unsern Willen aufzwingen, wenn wir sie bearbeiten wollen." Auch für Gansberg ist der Grundsatz der freien Selbsttätigkeit der Hauptge-

danke der neuen Schule. Er stimmt also nicht nur mit Scharrelmann, sondern auch mit Rissmann und Gaudig überein. Doch bildet die Arbeitsschule nicht den ganzen Inhalt der Reform. Gewiß soll das Kind arbeiten und schöpferisch tätig sein. Aber es gilt doch auch, in der Schule Stunden des Nichttuns und des erhebenden Genusses, des fröhlichen Spieles und der Feier zu schaffen.

Es ist bezeichnend, daß aus der Frage der Arbeitsschule die der staatsbürgerlichen Erziehung entstanden ist. Gansberg bezeichnet die Bildung des politischen Willens als eine der wichtigsten Aufgaben der Volkserziehung. Die Schule kann auf zwei Wegen das Zusammengehörigkeitsgefühl wecken. Zunächst auf dem Wege der Gewöhnung. Die Schulklasse muß zu einer kleinen Gemeinde werden; der Klasse ist eine Selbstbestimmung einzuräumen. Gansberg weist hier wie F. W. Foerster auf die englischen Internate hin, in denen das Gemeinschaftsgefühl geweckt wird. Wenn die Schule das Gemeinschaftsgefühl weckt und pflegt wird der Schüler auch später an den öffentlichen Aufgaben mitwirken. Als zweiten Weg bezeichnet Gansberg den der Aufklärung und Belehrung. Er will die Entwickelung des Volkes vorführen und zeigen, wie das Selbstbewußtsein im Volke erwacht und zum Willen der Gesamtheit geworden ist, Herr seiner Geschicke zu werden.

Wenn die Schule zur Arbeitsschule werden soll, so muß sie den Verbalismus überwinden und den ganzen Unterricht zu einem großen Anschauungsunterricht machen. Die Schule soll eine Sammelstelle, ein Sprechsaal für das Erfahrungsleben sein. Ein solcher lebensvoller Unterricht wird den aufnahmefähigen Geist des Kindes anregen. Er wird das Zusammenfassen, Ordnen und Vertiefen des Erlebten nicht versäumen, den Sprachschatz der Schüler bereichern und die Sprachfertigkeit vervollkommnen. Die Arbeitsschule muß den anderen Schaden der Schule, die Systemsucht, überwinden. Es kommt in der Schule nicht auf die Vielseitigkeit der Einblicke, sondern auf die Tiefe der Einsicht an. Wissen ist Macht; aber es kommt nicht auf das Wissen an, das man besitzt, sondern auf das, das man verwertet. „Systematik zu Lernzwecken ist mittelalterliche Rückständigkeit; die Schule soll in die Handhabung des Wissens einführen. Die Arbeitsschule muß die Losung: Lernen, nichts als Lernen! bekämpfen. Sie ist ein weiterer Schaden der Schule und hat zu einer Überschätzung des Gedächtnisses geführt. Das Kind soll das Kulturerbe nicht nur aufnehmen, sondern auch erweitern, ja überwinden.“ Der Lehrer soll die Entbindung der Kräfte als seine höchste Aufgabe betrachten. Wir denken bei dieser Forderung an Itschners Forderung, daß der Unterricht die Entbindung gestaltender Kraft sein soll. Nach Gansberg soll der Unterricht im Dienste der produktiven Betätigung stehen. Alle Stoffe sollen ein Anlaß sein, das eigene Gedankenleben in Bewegung zu setzen. Deshalb sollen alle Aufgaben eine kinder- und volkstümliche Form haben; die Unterrichtseinheiten sollen Bilder des Lebens sein, dann werden die Kinder denkend und dichtend mitarbeiten. Der Lehrer muß von der Erzählung, der Schilderung, der gedanklichen Konzentration und allen Mitteln der volkstümlichen Dar-

stellung Gebrauch machen. Auch in den praktischen Fächern muß die produktive Arbeit gefördert werden, indem von einer praktischen Aufgabe die geistigen Kräfte in Anspruch genommen werden.

Neben dem Verbalismus, der Systemsucht und der Gedächtniskultur bekämpft Gansberg die falsch gepflegte Autorität und den unaufhörlichen gleichmäßigen Zwang in der Schule. Er tritt für eine demokratische Schule ein. „Demokratische Pädagogik" ist ja auch der Titel eines ausgezeichneten Buches Gansbergs. Das Volk verlangt eine größere Beteiligung an der Regierung. Die Schule soll ein kleiner Staat werden. Jeder hat Rücksicht auf das Wohl der anderen zu nehmen und dem Ganzen zu dienen durch die größte Steigerung seiner Kräfte im Dienste der Humanität. Den Schülern gebe man Selbstverwaltung. Gansberg stellt folgende Forderungen.

An die Lehrer:

„1. Betrachte deine Klasse als Mitarbeiterin am gemeinsamen Werk und deinen und ihren Willen als gleichberechtigt. 2. Wirke unermüdlich für volle Bewegungsfreiheit dieser aus dem Lehrer und seiner Klasse bestehenden Arbeits- und Lebensgemeinschaft. 3. Betrachte es als dein höchstes Ziel, eine einheitliche Willensrichtung in der Klasse herzustellen. 4. Betrachte die Anwendung von Gewaltmaßregeln als einen Notbehelf, der überwunden werden muß."

An den Staat:

1. Der Lehrplan beschränke sich auf eine Verteilung der großen, als fruchtbar erkannten Arbeitsgebiete auf die verschiedenen Stufen. 2. Versetzungen, Zeugnisse und Klassenplätze sind mit dem Begriff der Arbeitsschule nicht vereinbar und abzuschaffen. 3. Zur Ausbildung der Hand ist in jeder Schule ein Werkraum mit Werkzeugen und Materialien einzurichten. 4. Alle die Einrichtungen, welche die geistige und leibliche Fürsorge des Staates für die Jugend betreffen und die man unter dem erweiterten Begriff des Kindergartens auffassen kann, sind ständig zu mehren, z. B. ungeteilte Schulzeit, billige Schülerkarten, Lesehallen, Speisung bedürftiger Kinder, Spielplätze, Erholungsheime usw.

Das sind alles Forderungen, die maßvoll, berechtigt und durchführbar sind.

Gansberg schätzt wie Scharrelmann die Bedeutung der Lehrpläne nicht hoch ein. Es kommt ihm wie diesem nicht so sehr auf die Unterrichtsgegenstände, sondern auf die Ideen an. Der Unterricht soll überall zu Ideen vordringen. Er sagt in dem Buche „Schaffensfreude" (Verlag von B. G. Teubner in Leipzig): „So wie die Natur an jedem Punkte unerschöpflich, unendlich ist, so sind uns in gewissem Sinne keine Grenzen gesteckt, das Umfassende des Themas durch die Tiefe des Inhalts zu ersetzen. Man muß im Gegenstand zur Idee vordringen, der sich unsere Gedanken unterordnen können." Der Lehrplan soll nur eine ganz im allgemeinen geordnete Sammlung von großen, dankbaren Arbeitsgebieten sein und ein ausführliches Quellenmaterial darstellen. Welche Stoffe diese Arbeitsgebiete

enthalten sollen, werden wir weiter unten, wenn wir Gansbergs Stellung zu den einzelnen Unterrichtsfächern darlegen, zeigen.

Die Unterrichtsform, das Lehrverfahren, wird durch das Ziel des Unterrichts, Weckung der produktiven Kräfte, bestimmt. Eine Unterrichtsnorm gibt es nicht. Gansberg verurteilt das Handwerkern im Unterricht. „Wir brauchen unterrichtliche Kunst, die auch die schwerste Arbeit zu leichtem Spiel wandelt." Das geschieht nicht in verstandesmäßigen und dürren Unterrichtsstoffen. Schon die ersten Schilderungen sollen künstlerische Aufgaben lösen. „Eine gefühlvolle, überquellende, lebenswarme Darstellung, die von schöpferischem Geist erfüllt ist, soll der Lehrer bieten." „Schilderungen muß er geben. Schilderungen aus dem Leben, die wie das Leben bewegt sind." „Unsere Darstellung soll demnach ein vollbelebtes, buntbewegtes Stück der uns umgebenden Welt sein, aber sie soll Plan und Ordnung in sich tragen." Die Erzählung, die ein Stück Eigenleben und Persönlichkeit ist, ist der Beschreibung vorzuziehen. Gansberg fordert „die Abschaffung des Dialogs", der Katechese, der Entwickelungsfrage; die langweiligen Herbartischen Zielangaben will er gern vermissen.

Erzählung, Schilderung und Unterhaltung sind die Mittel des Unterrichts. Sie sollen miteinander abwechseln. Die Frageluft der Kinder will er wecken. „Die Unterrichtsform muß von allen überflüssigen Fesseln befreit werden, d. h. der Zwangsdialog muß in freie Unterhaltung aufgelöst werden. Wenn es dem Lehrer um das eigene Denken der Schüler zu tun ist, dann bleibt ihm kein anderer Weg als dieser, dem Unterricht die Form zu geben, wie sie im Verkehr als diesem zwischen selbständigen, denkenden Menschen allgemein üblich ist, und das ist die Unterhaltung oder — wo viele an einem besonders wichtigen Stoff arbeiten — die Verhandlung. (Der freie Aufsatz S. 101.) Gansberg meint, daß sich die Kinder rege beteiligen durch Fragen, Erzählen und Plaudern, wenn der Lehrer ihnen nur das Leben vorführt. Mit Recht betont er aber in seinem Buche „Produktive Arbeit", daß nicht das Kind der eigentliche Akteur im Unterricht sein und der Lehrer nur eine begleitende und beratende Rolle einnehmen soll. Der Lehrer kann nur dann produktiv und ein Führer sein, wenn er nicht beobachtend und passiv beiseite steht, sondern sich im Unterricht als Führer in Freiheit auswirkt.

Den Auswüchsen der Arbeitsschulbewegung, die uns die Nachkriegszeit gebracht hat, hat sich Gansberg mit Entschiedenheit widersetzt (z. B. in dem Aufsatz: Inwieweit soll unsere Schule eine Arbeitsschule sein? Neue Bahnen, 1921 Februarheft). Er lehnt darin die Ideen durchaus ab, die Karsen und Kühnel auf der Reichsschulkonferenz über die Schule der Zukunft entwickelten, wonach der unterrichtende Lehrer mit der Zeit ganz verschwinden werde. „Die Schule ist ihrem Wesen nach Unterrichtsanstalt, deren Zweck darin besteht, eine kindesgemäße, wahrhafte und wirkungsvolle „Theorie" zur Praxis des Lebens zu bieten, und die darum vor allem die Freude an geistiger Betätigung in den Kindern erwecken muß. Dies ist in der Volksschule aber nur möglich, wenn der Lehrer als Gebender

und Führender in höchstem Maße in Erscheinung tritt. Darum ist die Frage nach bedeutenden, wirksamen und erprobten Stoffen von einer weiteren Entwicklung der Schule gar nicht zu trennen; denn erst die besten Stoffe wecken auch in den Kindern die besten Kräfte. Die Kinder sind geistiger Arbeit nur fähig in engstem Wettbewerb mit dem aus großen Quellen schöpfenden und die Unterrichtsaufgaben lebensvoll gestaltenden Lehrer, und sie versagen sehr bald, wenn der Lehrer als anfeuernder, wegweisender, darbietender Faktor ausscheidet. Und sind wir Lehrer denn vielleicht allgemein produktiv auf den verschiedenen Unterrichtsgebieten? Man prüfe sich doch selber und wird sich dann gestehen, daß wir alle im wesentlichen nur Vermittler schon erarbeiteter, entdeckter, gestalteter Kulturgüter sind. Der übergroßen Mehrheit der Lehrer wird gar nicht damit gedient, daß man ihnen das Arbeitsprinzip aufdrängt. Gebt ihnen wirksame, achtunggebietende, bis ins Einzelne der Kindesseele angepaßte Stoffe, für jede Schulstunde von unten bis oben, dann werden sie ihres Berufes froh werden, dann werden sie sich persönlich geben, dann wird ihnen klar werden, daß aller Unterricht nur eine Synthese sein kann zwischen echter, ursprünglicher Kindlichkeit und wahrer Kunst und Wissenschaft. Auch in Zukunft muß dem Lehrprinzip vor dem Arbeitsprinzip der Vorrang gegeben werden. Die Übermittlung der Kulturgüter durch „Lehre" ist die uns von der Gesellschaft gestellte Aufgabe, und „lernen" im besten Sinne des Wortes müssen auch in Zukunft die Kinder, ja noch viel mehr als früher, wenn sie als vollwertige Glieder in die Gesellschaft eintreten wollen. Aber das wird das wesentliche Ergebnis aus der großen Arbeitsschulbewegung bleiben, daß alle zu übermittelnden Stoffe und Güter doch nicht nur um ihrer selbstwillen geboten werden, sondern in jedem Fall auch der Entfaltung der kindlichen Kräfte und ihrer werdenden Persönlichkeit dienen müssen."

Gansberg ist ein Anhänger der weltlichen Schule. Er stand in Bremen mit Holzmeier im Kampfe um diese Schule an der Spitze der Bewegung. Er hat auch das Buch „Religionsunterricht oder nicht?" (Leipzig, Voigtländer) herausgegeben. Doch nimmt er in der Frage der weltlichen Schule und des Religionsunterrichts eine Sonderstellung ein. Damit kommen wir zu Gansbergs Stellung zum Religionsunterrichte und zu anderen Unterrichtsfächern. Religion und Religionsunterricht sind nicht miteinander zu verwechseln. Der Religionsunterricht, der zwischen Erdkunde- und Raumlehreunterricht eingeklemmt ist, soll wegfallen. Aber die Religion soll bleiben. Was versteht Gansberg unter Religion? „Ehrfurcht vor der Unendlichkeit, Begeisterung vor der Größe — im Menschenleben und in der Natur." Diese Religion soll den ganzen Unterricht durchdringen. In diesem Sinne wird die Religion unser Lebenselement sein, ohne daß wir viel Worte verlieren. Wir haben in jedem Unterrichte wertvolle und erhebende Momente. Wo liegen sie? „Wo wir vom Menschenleben reden und von den Mächten, die auf so ein Menschenleben gestaltend wirken, und von den Kräften, die den Menschen über seine Umgebung hinaustragen." Vom Menschenleben ist in unserem

Unterricht zu wenig die Rede. Das darf nicht so bleiben. Das Leben ist nun einmal unser bester Schulstoff. Die Kinder sollen reif gemacht werden für unsere Kultur, für unser Geistesleben. Wir sprechen im Unterrichte lange von den Erlebnissen und Abenteuern eines kleinen vorderasiatischen Volkes und schweigen über die Gegenwart. Wir sollten Menschenkunde treiben. „Wir müssen mit der Sprachgewalt unserer großen Dichter und Schriftsteller zu den Kindern reden, wir müssen diesen Stunden die Literatur zugrunde legen." (Produktive Arbeit S. 102.) Gansberg versteht die Forderung nach der Abschaffung des Religionsunterrichts in dem Sinne, daß die gefälschten biblischen Geschichten mit ihrer ethisch-religiösen Beeinflussung wegfallen. Die Oberstufe der Volksschule soll einen objektiven Religionsunterricht erteilen.

In bestimmten Stunden, die einen hervorragenden Platz einnehmen, soll der Lehrer das gewichtige, auch äußerlich als bedeutendes Werk gekennzeichnete Buch vornehmen, um einige Abschnitte daraus zu verlesen, die so angelegt sind, daß sie ohne Besprechung das Interesse der Kinder finden. „So wird eine möglichst objektive Übermittlung der religiösen Stoffe am besten gewahrt werden. Eine Einübung der Stoffe darf natürlich nicht erfolgen, alles Memorieren muß auf Freiwilligkeit gestellt sein. Eine Stellungnahme zum Wahrheitsgehalt der biblischen Geschichten muß aber vorgenommen werden, denn hier geht es um die höchsten und bildendsten Fragen der Menschheit; nur muß der Lehrer um der Objektivität des staatlichen Unterrichts willen alle Überredungskünste unterlassen und keinerlei Gewissensbedrängung und Seelenfang ausüben, sondern die Kinder nachdrücklich zum vernünftigen Gebrauch ihrer eigenen Kräfte anleiten, sie nicht unter Autoritäten beugen, sie auf die eigenen Füße stellen, Denkfreiheit walten lassen auch in den höchsten und letzten Fragen des Lebens." — „Lebenskunde wird noch einmal das wichtigste Fach des Stundenplanes werden. Solange aber die literarische Grundlage für diesen Unterricht fehlt, ist es richtiger, verwandte Fächer im Sinne der Lebenskunde auszubauen." Vor allem können Geschichtsunterricht und Lesebuch Quellen für die Ethik der Höhen und für das Heldentum eines Volkes, aber auch für das des Alltags, für das sittlich Große in der Enge des Daseins sein.

In dieser weltlichen Schule spielt die Lebenskunde, gegründet auf Geschichte und Lesebuch, die größte Rolle. „Lebenskunde im weiteren Sinne muß aber das große Thema des ganzen Schulunterrichts sein. Jede Unterrichtsstunde, die in ihrem Gebiete in die Tiefe geht und nicht sogenannten Ergebnissen nachläuft, führt auf Fragen von allgemein menschlicher Bedeutung, dient im letzten Grunde auch der ethischen Belehrung. Die beste ethische Belehrung ist die unaufhörlich wirkende Methode des Unterrichts selbst. Hier lernen die Schüler die höchste sittliche Aufgabe der Schule, die Unterordnung unter eine Idee, am besten kennen. Wenn das geschehen soll, dann ist für den Unterricht zu fordern, daß er sich gründet auf eine planmäßige Willenspädagogik, die in dem Einklang der beiden gleichwertigen Faktoren im Unterricht, des Lehrers und seiner Klasse, ihre höchste

Lösung findet." „Die weltliche Schule ist nicht eine verarmte Schule; sie bedeutet eine gewaltige Erhöhung." (Demokratische Pädagogik S. 211.)

Daß der Sprachunterricht in allen seinen Zweigen durch Gansberg Förderung erfahren hat, folgt ohne weiteres aus seiner Bestimmung der Aufgabe des Unterrichts. Produktiver Sprachunterricht! Das ist die Losung für Gansbergs Sprachunterricht. Der Sprachunterricht hat zur Aufgabe die Regelung und Sicherung der vom Schüler selbständig gehandhabten Sprache. „Wenn niemals der Schüler eigene Gedanken zu äußern hätte, weder schriftlich noch mündlich, so wäre aller Sprachunterricht unmöglich." Aber diese Sprachübungen müssen so ernsthaft auf Persönliches und Sachliches gerichtet sein, daß die Sprachfrage nur so nebenher läuft. Für diesen neuen Typus der Sprachübungen hat Gansberg in seinen Sprachheften und in seiner Anleitung zu denkendem Sprachunterricht („Wie wir die Welt begreifen") einen Reichtum von kindlichen, lebenweckenden und eminent sprachbildenden Übungen ersonnen.

Gansberg verwirft den bisherigen Anschauungsunterricht, in dem der konkrete Gegenstand im Mittelpunkt der Verhandlungen steht, in dem ein Bild, ein Modell, ein ausgestopftes Tier zur Besprechung steht. Das sprachliche Ergebnis dieses Unterrichts war die Beschreibung. Ein solcher Anschauungsunterricht führte nicht zu einem innerlichen Totaleindruck. Gansberg schließt den Anschauungsunterricht an Erinnerungen und Erlebnisse aus dem Leben des Kindes an. Er will ins volle Menschenleben hineingreifen und den Schülern die Fülle der Erscheinungen vor Augen führen. Das Denken der Kinder ist nicht durch bloße Anschauung, sondern durch lebendige Darstellung der Erfahrungswelt des Kindes zu befruchten. Die Idee des Anschauungsunterrichts soll auch auf andere Fächer übergreifen. „Wenn wir mit der lebendig-begrifflichen Durcharbeitung der unendlichen Erscheinungen unserer Umwelt im elementaren Anschauungsunterricht nicht fertig werden, dann müssen wir diesen Unterricht auch durch alle Stufen hindurch fortsetzen, dann müssen auch in den Realien die Begriffswörter unserer Alltagswelt im Vordergrunde stehen."

An Begriffswörter der Umwelt schließt Gansberg auch den eigentlichen Sprachunterricht an. Er zeigt in seinen Büchern: „Der freie Aufsatz" und „Wie wir die Welt begreifen", daß in jedem Begriffswort, das sich das Kind aneignet, eine Anzahl von Erlebnissen und Beobachtungen steckt. Er deckt an der Hand der Erlebnisse des Kindes den konkreten farbigen Lebensgehalt der Begriffswörter auf. Die Begriffswörter der Kindersprache werden dadurch zu Eingangstoren in das Innere der Gedankenwelt.

Der Aufsatzunterricht ist Gansberg der wichtigste Teil des Sprachunterrichts. Gansberg ist mit Scharrelmann, Anthes, Jenssen, Lamszus und Paul Georg Münch der Hauptvertreter des freien Aufsatzes. Er sieht im Aufsatze „eine Veranstaltung, das Innenleben der Schüler zur Entfaltung zu bringen, die Geister miteinander in regste Berührung zu bringen, die Intimität des Klassenlebens zu fördern." Der Aufsatz soll die mannigfachsten Kräfte des Kindes wecken, seine Phantasie, seine Erinnerungskraft,

seine Beobachtungsgabe, seine Urteilskraft und sein Gefühl für sprachliche Darstellung. Den Schülern soll ein Mitbestimmungsrecht über die Wahl der Aufgaben eingeräumt werden. Der Aufsatz soll gewiß der Wirklichkeit entsprechen, er soll aber die persönliche Ausdrucksfähigkeit des Kindes steigern. Die freien Aufsätze geben den besten Einblick in das Seelenleben des Kindes. Sie zeigen seine Art zu urteilen und zu gestalten, geben Aufschluß über seine Teilnahme an den Ereignissen des Tages, über seine Stellungnahme zu den ethischen und sozialen Problemen des Menschenlebens. Kein Tag soll ohne Niederschriften sein.

„Der freie Aufsatz ist das wichtigste Mittel, um zwischen der Schule und dem Hause eine geistige Brücke herzustellen; denn sein Stoff ist ja durchaus nur in den Erinnerungen der Schüler zu suchen, die natürlich im wesentlichen der Freiheit des Hauses und des Straßenlebens entstammen. Die Schule wird dadurch zu einem Sprechsaal, zu einer Aula im Leben des Schülers, in der die Werte, die der einzelne dem Leben abgewonnen hat, zusammengetragen werden und von der wieder neue Impulse für die Stunde der Freiheit und des Herumstreifens ausgehen."

Der Aufsatz soll im Dienste des Mitteilungsbedürfnisses liegen und sein Inhalt wirklich und wirksam sein. Bei der Durchsicht darf der Lehrer nicht kleinlich sein. Freilich werden die Aufsatzhefte nicht Paradehefte sein. Gut ist es, die Aufsatzsammlungen mit Bildern und Zeichenskizzen zu durchsetzen. Dann bleiben sie eine dauernde Erinnerung an eine glücklich verlebte Schulzeit. Daß Gansberg die literarische Erziehung der Jugend im Sinne der Ausschüsse zur Prüfung von Jugendschriften fordert, sei kurz bemerkt. Er selbst hat zwei Lesebücher für die Unterstufe „Kinderheimat" (Verlag Jul. Beltz in Langensalza) herausgegeben.

Der ganze Unterricht soll Wirklichkeitsunterricht sein. Er wird es werden, wenn er auf die Quellen zurückgeht. Die wichtigste aller Quellen ist die Natur und jene wissenschaftliche Tätigkeit, welche die Natur Stück für Stück durchdringen und erobern will, der Versuch. Die Heimatkunde ist Gansberg vor allem Kulturkunde. Gansberg hat der Schule ein neues Stoffgebiet erschlossen, die Großstadt mit ihren tausend Quellen. In allen Fächern sei die produktive Arbeit die Losung. Die Schule soll ein Raum stillen Besinnens sein, in dem alle Beobachtungen, Erfahrungen, Erlebnisse, Hoffnungen und Urteile, kurz alle Werte, die das junge Menschenkind seinem Leben bereits abgerungen hat, in ernster vertraulicher Unterhaltung von Mensch zu Mensch zusammengetragen werden, um dann wieder als neue Anregungen, Eindrücke und Impulse anderen Kindern mit auf den Weg gegeben zu werden. In dem Zeichen der schöpferischen Arbeit sollen die Schulreformer, die diese fordern, siegen.

Gansbergs Bestrebungen sind nicht unangefochten geblieben. Man hat gegen sie folgende Einwände erhoben. Es fehle Gansberg und Scharrelmann der geschichtliche Sinn; ihre Pädagogik sei zu wenig von der Ethik bestimmt, ihre Kunst nur formaler Art. Sie geben der Persönlichkeit keinen Inhalt. Es fehle beiden die Achtung vor den großen klassischen Erziehungsstoffen. Das Kind werde geistig arm, wenn es nur

das Gegenwartsleben kennen lernt. Der Unterricht werde planlos, wenn die Forderungen der beiden Bremer erfüllt werden. Diese Kritik an Gansberg und seinem Freunde Scharrelmann geht zu weit. Gewiß kann der Unterricht zur Planlosigkeit führen. Aber die Planlosigkeit kann auch bei der Verwertung der Ideen Gansbergs durchaus vermieden werden. Der Lehrplan soll ja, das wird auch in den neuen preußischen Richtlinien anerkannt, nur die großen Arbeitsgebiete angeben und sonst Freiheit gewähren. Die großen klassischen Bildungsstoffe werden von Gansberg nicht gering geschätzt. Er will sie nur mit dem Gegenwartsleben in Beziehung setzen. Wir danken es Gansberg, daß er die Mängel der alten Schule, wenn auch manchmal etwas temperamentvoll, gekennzeichnet und die Pädagogik mit neuen fruchtbaren Gedanken belebt hat. Er ist ein Mann der Zukunft, der der Schule neue Wege gewiesen hat. Dafür sind wir ihm dankbar. Jeder Lehrer wird von ihm gern lernen.

Er hat u. a. folgende Schriften veröffentlicht: Schaffensfreude, Plauderstunden, Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder, Bei uns zu Haus, Produktive Arbeit, Demokratische Pädagogik, Der freie Aufsatz, Wie wir die Welt begreifen, Aus der Urgeschichte des Menschen.

Über Gansberg:

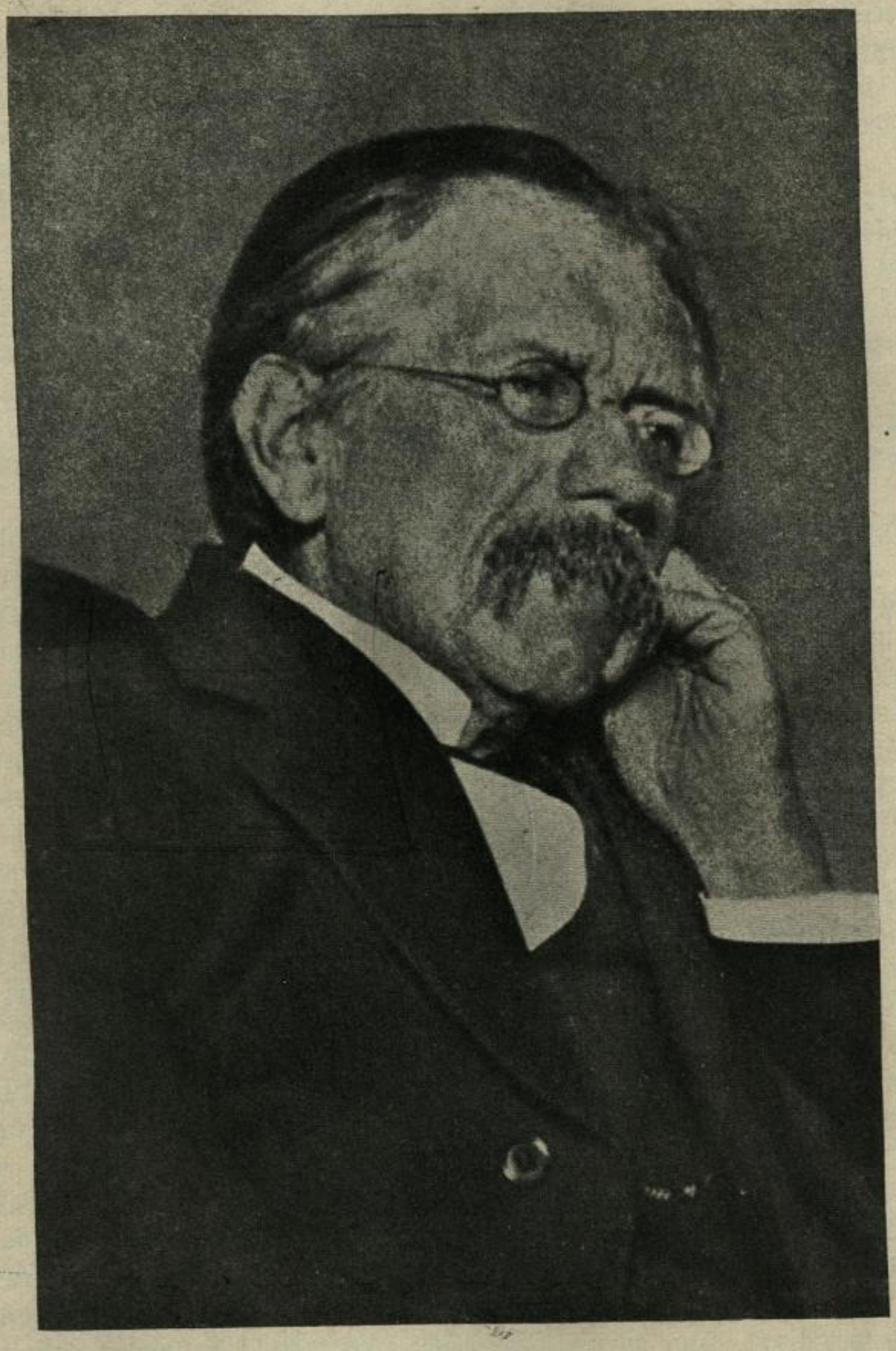
Karstädt, Fritz Gansberg. Schulblatt der Provinz Sachsen 1907.
Glück, Zur Renaissance der Pädagogik. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1906. Verlag von Bleyl und Kaemmerer in Meißen.

*

Hugo Gaudig.

Hugo Gaudig wurde als Sohn eines Pfarres in Stöckey im Harz am 5. Dezember 1860 geboren. Er besuchte das Gymnasium in Nordhausen und studierte in Halle Theologie, Altphilologie und neuere Sprachen. In Halle war er auch kurze Zeit Hilfslehrer und Mitglied des Pädagogischen Seminars der Franckeschen Stiftungen, das Direktor Dr. Otto Frick leitete. Seine Entwickelung war bis dahin nur auf Sachwissen eingestellt. Die Berührung mit Otto Frick führte ihn auf die methodische Seite des Unterrichts. Er kam hier zur Ansicht, daß die Formalstufen nicht der Erfassung aller Unterrichtswerte dienen könnten, sondern das Selbstschöpferische im Lehrer hemmten. 1887 ging Gaudig als Oberlehrer an das Realgymnasium in Gera und 1896 wurde er zum Direktor der Höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars der Franckeschen Stiftungen in Halle ernannt. Als Professor Dr. Wychgram Leipzig verließ und nach Berlin übersiedelte, übernahm er an dessen Stelle das Direktorat der II. Höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars in Leipzig. Seine Leipziger Arbeitsstätte ist als Gaudig-Schule Wallfahrtsort zahlreicher Pädagogen geworden. Am 2. August 1923 starb Gaudig.

Hugo Gaudig ist in den letzten Jahren in der deutschen Lehrerschaft weit bekannt geworden. Er entfaltete mit den Lehrern seiner Schule eine rege Vortragstätigkeit. Fast in allen Gegenden Deutschlands sprach er in erziehungswissenschaftlichen Wochen, die in manchen Orten Gaudig-Wochen genannt wurden. Daneben fand er Zeit zu umfangreicher schriftstellerischer Arbeit. Es ist in der pädagogischen Welt in den letzten Jahren wohl kaum ein Name mehr genannt worden als der Gaudigs. Gaudig ist kein pädagogischer Systematiker. Seine Arbeiten entbehren der Systematik. Sie sind aus der Praxis eines begabten, vielseitig gebildeten, feinsinnigen Schulmanns erwachsen. Die ersten pädagogischen Veröffentlichungen, „Didaktische Ketzereien", „Didaktische Präludien" (beide im Verlage von B. G. Teubner in Leipzig), sind aphoristisch gehalten. Er wollte in diesen zwei Schriften Fragen der Schulbildung anregend, nicht abschließend behandeln. Zwei Gedanken beseelten Gaudig von vornherein: Einerseits die Sorge um die Einheit unseres Volksgeistes, deren Ausdruck und Mittel die Volksschule sein soll, andererseits der Glaube an die Idee der Persönlichkeit als eine Macht, die über den einzelnen hinaus das Kulturleben auf seinen verschiedenen Gebieten zu gestalten vermag. In seinem Hauptwerke „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit", 2 Bände (Leipzig, Quelle u. Meyer, 1. Aufl. 1917, 2. Aufl. 1922) gibt Gaudig eine zu-



H. Gaudig

Aus: Hugo Gaudig zum Gedächtnis
Verlag B. G. Teubner, Leipzig

sammenhängende Darstellung seiner Pädagogik. Diese Darstellung wird ergänzt durch zwei im gleichen Verlage kurz vor seinem Tode erschienene Bücher: „Schule und Schulleben" und „Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik". Wir sagten bereits, daß Gaudigs Schriften der Systematik entbehren. Es ist deshalb nicht leicht, eine übersichtliche Darstellung seiner Pädagogik zu geben. Sie soll trotzdem hier in kurzen Umrissen versucht werden.

Gaudig steht in wesentlichen Punkten im Gegensatze zu Kerschensteiner. Während bei diesem die „Erziehung zum Staatsbürger" Erziehungsziel ist, ist nach Gaudig die Aufgabe der Schule überhaupt und die der Volksschule im besonderen Persönlichkeitsbildung, „Dienst an der werdenden Persönlichkeit". Er sagt, „Dienst an der werdenden Persönlichkeit wird Dienst am Kinde, soweit zu diesem Dienst ein Recht besteht, und er ist zugleich Dienst an den Gemeinschaften, soweit Gemeinschaften ein Recht zu diesem Dienst haben". „Indem die Aufgabe der Schule als Dienst an der werdenden Persönlichkeit gefaßt wird, ist der Gegensatz zwischen Individual- und Sozialpädagogik, der die Entwickelung einer wissenschaftlichen Pädagogik so schwer schädigt, aufgehoben. Die Individualpädagogik kommt nicht über das Individuum hinaus zu den Gemeinschaften und die Sozialpädagogik über die Gemeinschaften nicht zu dem Individuum. Die Personalpädagogik faßt von vornherein das Individuum in seinen Lebenszusammenhängen, unter anderm auch in seinen Zusammenhängen mit den Gemeinschaften, und sieht in dem Leben innerhalb der Gemeinschaften von vornherein einen Teil des Gesamtlebens. Sie schaut und denkt das Individuum, wie es sein individuales Leben in den Gemeinschaften als einen Teil, und zwar den wichtigsten Teil seiner Lebenssphäre gestaltet. In den Gemeinschaften sieht die Personalpädagogik die Kräfte wirksam, die das Individuum, das in ihren Lebenszusammenhang eintritt, ergreifen und durchdringen, über sich hinausheben, beseligen. Zugleich sieht sie in ihnen einen Komplex von Kräften, in deren Spiel die werdenden Persönlichkeiten eingreifen sollen, dieses Kräftespiel erhaltend und steigernd. Wenn der Erzieher dem Gemeinschaftsleben der werdenden Persönlichkeiten dient, dient er auch dem Leben der Gemeinschaften, und indem er diesen dient, dient er der werdenden Persönlichkeit." Es ist bekannt, daß die Forderung der Persönlichkeitsbildung in der neueren Pädagogik eine große Rolle spielt. Es sei an Euckens Neuidealismus, an Buddes Noologische Pädagogik, an Lindes Persönlichkeitspädagogik, an Sprangers Lebensformen und an William Sterns personalistische Philosophie und Pädagogik erinnert. Persönlichkeit ist auch der Kernpunkt der Gaudigschen Pädagogik. Man wird unwillkürlich fragen: Was versteht Gaudig unter Persönlichkeit? Persönlichkeit ist nach Gaudig „der seiner selbst mächtige, die Kräfte seiner Natur zur Verwirklichung des Ideals seiner Individualität zusammenfassende, auf den Gebieten des Lebens sich frei aus sich heraus bestimmende Mensch." Gaudig bezeichnet sich selbst als Vertreter der Persönlichkeitspädagogik. Die Idee der Persönlichkeit ist ihm das große Leitbild für das Leben der deutschen Nation.

Diese Idee soll nach Gaudig auf dem Gebiete der Erziehung revolutionär wirken. Persönlichkeit ist die „höchstwertige Lebensform" der Volksgenossen, die die Selbstsucht überwunden hat. Gaudig unterscheidet sie von der Individualität. Während diese etwas objektiv Gegebenes ist, ist Persönlichkeit Aufgabe der Menschen. „Individualität ist gegeben, Persönlichkeit aufgegeben". Die Persönlichkeit ist geadelte Individualität, höchste Aktivität. Sie ist kein Geschenk der Natur, sondern ein Werk menschlicher Freiheit. Es ist bereits gesagt, daß die Persönlichkeitsbildung nach Gaudig den Zögling nicht als ein Individuum ansieht, das für sich selbst steht, sondern den Schüler in seinen Lebensbeziehungen betrachtet. Diese Lebensbeziehungen offenbaren sich zunächst im Schulleben. Hier ist der Schüler inmitten seiner Mitschüler der Mitarbeiter, der Mitspielende, der Mitschauende, der Mitdenkende, Mitphantasierende, der Mitfühlende, Mitwollende, Mithandelnde und Mitleidende.

Wenn so die Stellung des Schülers im Schulleben aufgefaßt wird, ist die Schule keine „Anstalt". Sie ist dann keine Einrichtung, sondern ein Lebenskreis, ein Lebensgebiet, auf dem der Zögling arbeitet und erlebt und arbeitend und erlebend sich entwickeln kann, weil ihm hier die Bedingungen für seine Entwickelung gegeben sind. Die Schule soll ein Lebensgebiet mit reichem Inhalt, mannigfaltigen Lebenslagen, energischer Lebensarbeit, wertvollen Lebensformen sein. Es kommt jedoch nicht nur auf das Bildungsleben der Schule an, sondern sie organisiert sich auch selber zu einem Gemeinschaftsleben der Zöglinge untereinander, einerseits in der Form der Klasse, andererseits in dem Lebensverhältnis von Erzieher und Zögling. In der Aufgabe der Schule, Erziehung zur Persönlichkeit, ist Erziehung in Kraft zur Kraft gegeben. In der Persönlichkeit wirkt nach Gaudig das Triebhafte, das Eingeborene, das Starke, Eigenartige der Individualität fort. Gaudig berührt sich hier mit den Pädagogen, die eine Pädagogik „vom Kinde aus" fordern, wenn auch Anhänger einer solchen Pädagogik diese Losung oft falsch oder doch einseitig auffassen. Gaudig sagt: „Unsere Zeit hat auf pädagogischem Gebiete einen wesentlichen Fund gemacht. Sie hat die Kräfte des Kindes entdeckt oder, wenn man will, wiederentdeckt." Die Persönlichkeitspädagogik will starke Persönlichkeiten. Sie hat Achtung vor allem Naturwüchsigen, vor allen aus der Tiefe einer Individualität hervorbrechenden Gewalten. Von dem Glauben an die eingebornen Kräfte des normalen Kindes, an die Fähigkeit der Selbstentwickelung, geht sie aus. Ihre Aufgabe sieht sie darin, die bereits wirksamen Kräfte zu steigern und zu veredeln, die latenten Kräfte auszulösen und dann zu entwickeln. Die Aufgabe der Kräftebildung löst sie, indem sie die Kräfte sich entwickeln läßt, und zwar eigentätig, selbsttätig. Persönlichkeitsbildung steht im Zeichen der Kraft, aber nicht einer Kraft, die das Fremdgebot, der Zwang, von außen erweckt und steigert, sondern einer Kraft, die spontan, die von innen heraus wirkt. Die Persönlichkeit offenbart sich in wertvoller Gesinnung. Einer jeden in sich vollendeten Persönlichkeit eignet Würde. Der Zögling ist noch keine Persönlichkeit, sondern im steten Werden zu einer solchen begriffen. Aber insoweit er doch

werdende Persönlichkeit ist, ist er gegen alle unwürdige und würdelose Entwicklung gesichert. Der Erzieher sucht die Bildung des Schülers so zu organisieren, daß er (der Schüler) sich aus seiner Natur heraus durch eine möglichst spontane Entfaltung seiner Kräfte entwickele zu seiner Bestimmung, zu der „Idealität des Ichs". „Die Kräfte der Kindesseele sind das feste Datum, von dem alle Pädagogik in Theorie und Praxis ausgehen muß."

Aus dem Ziele der Erziehung, Persönlichkeitsbildung, gewinnt Gaudig eine neue Form des Unterrichts. Gaudig ist als Schüler Fricks in Halle durch die Schule Herbarts gegangen. Aber bald sagte er sich von Herbart und der Formalstufentheorie los. Er sann auf eine neue Unterrichtsform, die bei tiefster psychologischer Grundlegung jeglichen psychologischen Schematismus vermeidet. Er wollte den Unterrichtsstoff nicht durch das Einzwängen in einen festliegenden Rahmen um seine Natur betrügen. Wenn die Schule im Dienst der werdenden Persönlichkeit steht, so soll nach Gaudigs Folgerungen der Schwerpunkt des unterrichtlichen Vorganges von dem Kunstschaffen des Lehrers hin in die Wirkungsweise des Schülers gelegt werden. Die Schüler sollen freie Persönlichkeiten werden, die ihre Arbeit und sich selbst nach ihrer Eigenwesenheit unter ihrer persönlichen Verantwortlichkeit gestalten. So wird die Eigentätigkeit, die freie geistige Tätigkeit, der Mittelpunkt des pädagogischen Denkens Gaudigs. In seinem Buche „Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis" (Verlag von Ferd. Hirt in Breslau) sagt er: „Das Prinzip der freien geistigen Tätigkeit hat die größte Bedeutung für die zukünftige Gestaltung unseres Schullebens und damit die größte Bedeutung für die Zukunft unseres gesamten Kulturlebens. Gegenüber dem Schulleben der Vergangenheit hat es revolutionären Charakter; stellt es doch in den Mittelpunkt des pädagogischen Denkens und Handelns, in dem bisher der Lehrer gestanden hat, den Schüler als werdende Persönlichkeit. Ein kopernikanischer Wandel der pädagogischen „Weltanschauung". Freie geistige Tätigkeit ist Eigentätigkeit, ist Selbsttätigkeit. Es handelt sich beim freien geistigen Tun um ein Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, ja zu freigewählten Zielen. Solche freie geistige Tätigkeit kann sich aber nur entwickeln aus einer Gesamtverfassung. Die Gesamtverfassung, aus der die Schüler handeln, wird sich schon in ihren Ausdrucksbewegungen zeigen. Die Verfassung, aus der die Schüler geistig handeln, soll kein kalter intellektueller, sondern ein stark gefühlsmäßig und willensmäßig bestimmter Zustand sein." (Freie geistige Arbeit, S. 33.) Scheibner, der treue Mitarbeiter Gaudigs, hat in einer Würdigung seines Meisters die Eigentätigkeit mit folgenden Worten gekennzeichnet: „Eigentätigkeit ist nach Gaudig freie Arbeit des Schülers, die aus eigenem Antriebe, auf eigenmächtige Ziele hin, mit eigener Kraft und auf eigenen Wegen geschieht. Es gilt, die Schüler aus dem Passivum ins Aktivum zu übersetzen." So wird der Arbeitsvorgang in der Seele des Schülers — nicht die virtuose Handhabung eines vortragenden oder entwickelnd-fragenden Unterrichts durch den

Lehrer — der Ausgangspunkt aller unterrichtspraktischen Erwägungen. Für Gaudig ist in solchem Sinne der Lehrer nicht Dozent einer Wissenschaft, sondern Organisator des kindlichen Schaffens. Freilich nicht immer ist Eigentätigkeit das didaktische Optimum; es müssen freie und gebundene Tätigkeit miteinander wechseln. Die Grundformel lautet: „Eigentätigkeit, wo immer nur wertvoll und möglich; strenge Führung, wo unbedingt erforderlich." (Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1921, S. 326). Gaudig verlangt die Eigentätigkeit, weil der Kulturprozeß der Zukunft im stärksten Maße freie geistige Tätigkeit fordert. Unser Dasein und unsere Entwickelung als Kulturnation hänge von dem Wandel der geistigen Gesamtverfassung ab, den die Forderung „Freie geistige Tätigkeit" bedeutet. Da, wo freie geistige Tätigkeit in Gaudigs Sinne herrscht, gibt es z. B. keine Masse mehr. Die Masse hat sich aufgelöst in selbstverantwortliche Persönlichkeiten. Freischaffende Tätigkeit brauchen wir auf allen Lebensgebieten, in der Volkswirtschaft, im politischen Leben und im Bildungsleben.

Die innere Gestaltung der Schule nach dem Grundsatze der Eigentätigkeit kennzeichnet nach Gaudig die Schule als Arbeitsschule. „Selbsttätigkeit ist das Kennwort der Methodik der von uns geforderten Schule der Zukunft. Durch die Selbsttätigkeit wird die Schule zur Arbeitsschule, d. h. zur Schule, in der die selbständige Tätigkeit des Schülers die wesentliche, den Charakter der Schule beherrschende Tätigkeitsform ist." Gaudig fordert für alle Stufen des Arbeitsvorganges Selbsttätigkeit und zwar beim Zielsetzen, beim Aufsuchen der Arbeitsmittel, beim Ordnen des Arbeitsganges, bei der Fortbewegung zum Ziel, bei den Entscheidungen an kritischen Punkten, bei der Kontrolle des Arbeitsganges und des Ergebnisses, bei der Korrektur und bei der Beurteilung. Der freitätige Schüler bedarf keiner Fremdeinwirkung, um den Antrieb zur Tätigkeit zu gewinnen. Er bedarf während der Arbeit keiner Erregung der Kraft von außen, er bedarf nicht der Führung, damit er den Weg zur Lösung seiner Aufgabe findet. Gaudig verlangt auch eine stärkere Betonung der manuellen Arbeit, besonders eine stärkere Durchdringung der naturwissenschaftlichen Fächer mit technischer Arbeit. Die stärkere Betonung der Handarbeit, die der anschaulichen Erkenntnis, der ästhetischen Bildung und dem Berufsleben dient, wird den Wert der deutschen Schule erhöhen. Aber die Reform, deren die deutsche Schule bedarf, wird durch die manuelle Arbeit allein nicht erreicht. Die Schule soll in dem Sinne Arbeitsschule werden, daß die selbsttätige Arbeit des Schülers die den Charakter der Schule bestimmende Tätigkeitsform ist.

Das Prinzip der Selbsttätigkeit beherrscht die gesamte Schulzeit vom ersten bis zum letzten Tage. Es durchdringt alle Disziplinen, die geistes- und naturwissenschaftlichen wie die technischen. Ebenso beherrscht es alle Arbeitsformen, die Arbeit am anschaulichen Objekt, die Arbeit am Text, das entwickelnde Verfahren und alles darstellende Tun. Es soll die Arbeit beherrschen, wenn sie Einzelarbeit des Schülers ist, aber auch dann, wenn die Klasse das eigentlich arbeitende Subjekt ist. Gaudigs Denken greift noch weiter. Es geht über das formale Prinzip der Eigentätigkeit

hinaus. Die Schule kann nur dann im Dienste der werdenden Persönlichkeit stehen, nur dann Persönlichkeiten entfalten, wenn sie aus einer Anstalt zu einer Sphäre des Lebens, zu einem höchst lebendigen, reich gegliederten und einheitlich zusammengefaßten Lebensganzen wird. Schullernformen haben ihren eigenen Bildungswert. Aber auch der Bildungsstoff hat seinen Eigenwert, wenn nicht die Fülle des Stoffes die geistige Kraft lahmlegt. In der Schule gilt es als Höchstes, die Lebens- und Naturweisen des freien Bildungserwerbes zu pflegen. Die Schule wird zur Sphäre des Lebens, wenn sie neben dem Unterrichte noch andere Lebensgebiete organisiert und mit kräftig pulsierendem Leben erfüllt. Sie muß das Spielleben unter den Grundsatz der freien Tätigkeit stellen, und die spielenden Formen der Tätigkeit in ihren Formenkreis aufnehmen. Die Feier muß zu einem Teil ihres Gesamtlebens werden. Das Klassenleben ist Gaudig das allerwichtigste Gebiet des Schullebens, nämlich das Gebiet, auf dem die Schule für die Entwickelung des sozialen, im besondern des sozialethischen Kulturlebens Allerwichtigstes zu leisten hat. Die Klasse ist ihm in erster Linie Arbeitsgemeinschaft und zwar Gemeinschaft der freien Arbeit. Freies geistiges Arbeiten und Gemeinschaftsleben sollen sich wechselseitig helfen (Freie geistige Arbeit, S. 35).

Wenn auch das Prinzip der freien geistigen Arbeit ein „Naturprinzip" ist, so bedarf es doch planmäßiger Arbeit und keiner geringen Kunst, wenn der Geist zur vollen Freiheit in seiner Kraftbetätigung entfaltet werden soll. Gaudig bekämpft den „Neu-Rousseauismus", der der Kindesseele die Fähigkeit der Selbstentwickelung in einem aller Erfahrung Hohn sprechenden Maße beilegt. Er verlangt methodische Erziehung zur Selbsttätigkeit. Die Aktivierung der Kindesseele macht sich nicht etwa durch bloße Inaktivierung des Lehrers geltend. Deshalb sollen die Schüler die Arbeitstechniken kennen lernen. Das ist die Voraussetzung der Selbsttätigkeit. Der Lehrer muß sich über die Natur des Zöglings und die des Unterrichtsstoffes klar sein. Er muß die Kräfte, die im Kinde und im Unterrichtsstoffe lagern, erkennen und die Gabe besitzen, die Kräfte des Stoffes am Schüler wirksam zu machen. Es handelt sich nicht um das Eindrillen von Arbeitsmanieren, die, einmal eingedrillt, mechanisch angewandt werden. Die Arbeitsformen werden vielmehr unter steter Inanspruchnahme der Eigenkraft der Zöglinge gewonnen. Die Schüler versuchen sich an der Arbeit, damit echter Pfadfindergeist gewonnen wird. Das Vormachen des Lehrers wird öfters am Platze sein, besonders in technischen Fächern. Überall da, wo es sich um Arbeit an anschaulichen Objekten und Tatbeständen handelt, ist die Vorbedingung der Arbeit, daß alles so anschaulich wie möglich gemacht wird, daß die Arbeit vor den Augen des Schülers und mit seiner Hilfe werde und daß er aus der werdenden Arbeit gleichsam die Technik ablese. „Anschauen und beobachten!" Anschauen mit allen fünf Sinnen! Physikalisches und Chemisches, Botanisches, Zoologisches, nicht zuletzt Astronomisches! Dazu treten Messungen und Wägungen, bezeichnende und vergleichende Geistestätigkeiten! Arbeit und kein Ende! Selbsttätig soll das Kind lesen lernen. Das Buch, und zwar das literarisch wert-

volle, künstlerisch ausgestattete Buch, ist dem Schüler eine Quelle ausgiebiger Betätigung. Der Schüler muß mit dem Buch allein fertig werden und es gleichsam zwingen können, ihm seinen Segen auszuschütten. Die genaue Ermittelung des Sinnes der Worte, die Erkenntnis der Gedankenzusammenhänge, die Gliederung des Gedankenverlaufs, die Ermittelung des wesentlichen Gehalts — das sind Elemente jedes Arbeitsvorganges der Auslegung. Handelnd soll das Kind rechnen lernen. Die Krone des Arbeitsunterrichts ist das entwickelnde Arbeitsverfahren, das durch folgende Formen gekennzeichnet ist: Begriffsbestimmungen, Bestimmungen von Arten und Gattungen, Klassifikationen, Divisionen und Dispositionen usw. Andere Techniken, die der Schüler beherrschen muß, sind: Fragen stellen, Aufgaben geben, einen Arbeitsplan entwerfen, Gedanken ordnen, Nachschlagewerke, Wörterbücher, Quellenbücher gebrauchen, erzählen, beschreiben, schildern, auswendiglernen, vortragen, nachschreiben, Notizen machen, Ergebnisse prüfen. Im gesamten Unterricht soll nie ein bloßes Hinnehmen von Dargebotenem stattfinden, sondern stets ein aktives Ergreifen von sich Darbietendem. Aktivität bleibt nie innerlich, sie drängt unausgesetzt zur Betätigung. Sie wird zur Pädagogik des Tuns.

Gaudig will zwar die Klasse zur Arbeitsgemeinschaft machen. Er steht aber im Gegensatz zu Kerschensteiner und auch in gewissem Sinne zu F. W. Foerster. Er glaubt nicht, daß durch Arbeitsgemeinschaft für die soziale Erziehung viel geschehe. Die Selbstregierung einer Klasse unter Verwendung staatlicher Formen nach amerikanischem Muster lehnt Gaudig ab: Gewiß soll sich die Klasse selber regieren, aber in Formen, die aus dem Leben der Schule selbst gewonnen sind. Die Schule ist nach Gaudig kein Staat, auch kein „Staat im kleinen". Gaudig will, daß die Klasse als Ganzes die Verantwortung übernimmt; es sei ein Fehler der Selbstverwaltungseinrichtung, daß sie einige wenige mit der Verantwortlichkeit belastet, die andern aber davon befreit werden.

Wichtig ist in Gaudigs pädagogischem Denken die Einsicht, daß die Schule ein Lebensgebiet der nationalen Kultur ist. Die Schule soll Trägerin, Pflegerin und Hegerin des deutschen Einheitsbewußtseins sein; dann wird sie zur deutschen Kulturschule. Eine deutsche Schule ist darum nicht deutsch, weil sie das „Deutsch" mit den meisten Stunden bedenkt. Sie wird zur deutschen Kulturschule, wenn sie in allem Schulwesenhaften: im Ziel der Einzelschule, in der Ausgestaltung des ganzen Schulwesens, in der Arbeit nach Inhalt und Form, im Spiel und in der Feier, in der Zucht und in der Ordnung, nicht zuletzt im Gemeinschaftsleben deutsch ist. Das Leben des deutschen Volkes muß im Mittelpunkt ihres Lebens stehen. Als Kulturschule muß sie mehr Wirklichkeitssinn haben. Sie muß das deutsche Volk bei seiner Arbeit aufsuchen und den Sinn für die sozialen Lebenserscheinungen schärfen. „Familienleben, Stammes-, Volks- und Staatsleben: welche Fülle der schon der frühen Jugend faßbaren Lebenserscheinungen breitet sich hier aus."

Vom Standpunkt der Persönlichkeitserziehung tritt Gaudig auch den schulpolitischen Forderungen der Gegenwart näher. Persönlichkeits-

bildung ist ihm auch das Ziel der Lehrerbildung. Die Lehrerbildungsfrage ist ihm zu sehr Tagesfrage. Die Vorbildung des Volksschullehrers auf der Universität lehnt Gaudig ab, weil das Mehr an geistiger Kraft, wenn es auf der Universität gewonnen würde, ein Minder an Lust zur Arbeit in der Volksschule bedeute. „Das Übersichhinauswollen (der Volksschullehrer) ist kein zuverlässiges Merkmal fortschreitender Kultur." (?) Die Lehrerpersönlichkeit bedarf zu ihrer Berufsausbildung pädagogischer Gesinnung, pädagogischer Kraft, pädagogischer Technik. Der Lehrer muß für eine dreifache Arbeit ertüchtigt werden: 1. die Erfassung der Zöglinge nach dem Ganzen ihres Zustandes; 2. die Bestimmung des ideellen Zieles ihrer Entwicklung und 3. die Erkenntnis und Verwendung der Mittel der Einwirkung. Der Volksschullehrer soll nicht zu produktiver Forscherarbeit, sondern zum Nachforschen ertüchtigt werden. Deshalb lehnt Gaudig die Vorbildung des Lehrers auf der Universität ab. Er will die Lehrerseminare zu höheren deutschen Schulen umgestalten.

Die Schule ist nach Gaudig ein wohlberechnetes System von Kräften nach einer einheitlichen Gesamtwirkung hin. Deshalb ist ihm die zentrale Organisation der Kräfte ein Haupterfordernis. Die kollegiale Schulleitung bezeichnet Gaudig als eine technische Unmöglichkeit und die persönliche Schulleitung als eine selbstverständliche Forderung.

Da die Schule ein Lebensgebiet für sich ist, in dem die pädagogischen Lebenskräfte aller Lebensgebiete sich auswirken, darf sie vom Staat, dessen Förderung sie zu ihrem Gedeihen bedarf, nicht aufgesogen und nicht Staatsschule werden. Die Schule ist nach Gaudig in den Händen der Gemeinden am besten aufgehoben, sofern in diesen eine willenskräftige Schulgesinnung lebt. Die enge Beziehung zwischen Schule und Elternhaus ist für diese Schule eine Lebensfrage. Schule und Elternhaus müssen einander verstehen und miteinander arbeiten. Es ist für die Gestaltung des gesamten Verhältnisses zwischen Schule und Elternhaus grundlegend, wenn sie sich beide als Erziehungsmächte betrachten, die nach demselben Ziele, im Grunde mit denselben Mitteln, jede aber in eigenartiger Weise hinstreben. Den Eltern soll der Besuch der Klasse gestattet sein. Gaudig tritt also für die Öffentlichkeit des Unterrichts ein. Ebenso soll der Lehrer das Kind im Hause aufsuchen. Die Schule soll am ganzen Problem der Erhaltung und Besserung des Familienlebens in den niederen Volksschichten das tiefste und nachhaltigste Interesse nehmen. In einer Schulpflegschaft, einer Vertretung der Elternschaft, sollen enge Beziehungen zwischen Haus und Schule geknüpft werden. Zwischen Schule und Kirche soll ein Vertrauensverhältnis hergestellt werden; die Kirche soll auf die Aufsicht, auch über den Religionsunterricht, verzichten. Weil die Persönlichkeitserziehung das Kind in der Ganzheit seines Lebens und seiner Lebensbeziehungen zu erfassen hat und weil das Kind als Glied einer religiösen Gemeinschaft angehört, darf die religiöse Erziehung in der Schule nicht fehlen. Und zwar muß nach Gaudig der Religionsunterricht bekenntnismäßig sein. Das in Zwickau 1908 vom Sächsischen Lehrerverein aufgestellte Ziel des Religionsunterrichts, „die

Gesinnung Jesu im Kinde lebendig zu machen", lehnt Gaudig ab, weil ein Religionsunterricht, für den Jesus nur als der Träger einer vorbildlichen Gesinnung in Frage kommt, aus der Richtlinie aller christlichen Frömmigkeit vom Anfang aller christlichen Religiosität bis zu der Frömmigkeit unserer Tage heraustritt und weil es schwer ist, die Gesinnung Jesu aus den Evangelien herauszuschälen; sie ist eine einzigartige, kaum reproduzierbare Gesinnung, nämlich das spezifische Bewußtsein des Gottessohnes zum Vater. Gaudig hat fast zu allen Unterrichtsfächern Stellung genommen. Es ist unmöglich, an dieser Stelle darauf näher einzugehen. Nur auf eins sei noch hingewiesen. Aufgabe der Schule ist, die Schüler in den Kulturprozeß einzugliedern; deshalb müssen sie mit den Kulturvorgängen bekannt gemacht und von Anfang gewöhnt werden, zusammenhängende Erscheinungen zu erfassen. Die Fähigkeit, die Wirklichkeit in komplexen Erscheinungen zu erfassen, ist bei den Schülern gering. „Es wird eine der Hauptaufgaben der Organisation des Lehrplans sein, daß durch planmäßiges Zusammenarbeiten verschiedener Fächer kulturell wichtige Wirklichkeitszusammenhänge erfaßt und durchgearbeitet werden. In dieser geistigen Bewältigung der Weltwirklichkeit wird unsere Jugend ihres fachmäßigen Wissens, dessen Wert sie oft nicht erkennt, froh werden. Durch die ganze Schule muß dieser Gesamtunterricht durchgeführt werden, aber nicht so, daß man den Fachunterricht verdrängt, ohne den ein heilloser Dilettantismus über die Schule hereinbricht, sondern so, daß man das Prinzip des konzentrierenden Unterrichts mit dem des Fachunterrichts zu planmäßiger Architektur verbindet." Gaudig lehnt also den Gesamtunterricht ab.

Es sind hier die wichtigsten Gedanken der Erziehungs- und Unterrichtslehre Gaudigs dargestellt worden. Dabei sollte von einer eingehenden Beurteilung der Pädagogik Gaudigs abgesehen werden. Arbeitsschule und Erlebnisschule sind die praktischen Forderungen Gaudigs. Der pädagogischen Bedeutung der Handarbeit ist er nicht in vollem Umfange gerecht geworden. Gaudig kannte auch zu wenig die Volksschule. Seine Unterrichtsreform ist zu sehr auf seine eigene höhere Mädchenschule (Lyzeum und Oberlyzeum) eingestellt. Er hat aber das große Verdienst, die Bedeutung der Eigentätigkeit des Schülers betont zu haben; doch wollte er nicht jede Bindung und Führung des Schülers durch den Lehrer ausschließen. Gaudig war erfüllt von einem Ethos der Arbeit. Er selbst war ein unermüdlich Schaffender. Zum Schluß sei nur kurz bemerkt, daß Karsen in dem Buche „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart" (Leipzig, Dürr) Gaudigs Pädagogik im wesentlichen ablehnt. Seine Art des Unterrichts führe nicht zu freier Selbsttätigkeit, weil die Fragen der Schüler nicht aus innerer Freiheit herauswachsen; den Schülerinnen fehle die Verantwortung des Fragens. Karsen schätzt Kerschensteiners Arbeitsschulpädagogik höher als die Gaudigs, weil sie wirklich im Dienste der Gemeinschafts-, Persönlichkeits- und Charakterbildung stehe. Gaudigs Methode diene nur der sprachlich-logischen Schulung. Die Schüler würden wohl intellektuell gefördert, nicht aber zum Erlebnis geführt. Karsen bestritt zwar nicht den gewaltigen Wert der Didaktik Gaudigs, da sie zur Mobilisierung der Klasse führe, doch sei Gaudig einseitig. —

Dem gegenüber hat Professor Scheibner Gaudigs Werk in einem Nachrufe in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie" 1923, Nr. 11/12 gewürdigt. Er sagt: „Der pädagogischen Wissenschaft hat Hugo Gaudig, ohne daß er sich in Tat und Denken, in Schrift und Wort ausgesprochen als erziehungswissenschaftlicher Gelehrter fühlte, Wertvollstes gegeben. Mit der Forderung psychologischer Grundlegung der Bildungsverfahren und kulturphilosophischer Herleitung der Bildungsziele drang er darauf, daß die Pädagogik — die Theorie einer Praxis — wissenschaftliche Strenge bekäme. In seinen Schriften findet sich als Ertrag seines einbohrenden Denkens überaus reiches Erkenntnisgut niedergelegt, das nur der mühelosen Heraushebung und systematischen Führung harrte. Vor allem hat Gaudig — und darin lag eine wissenschaftliche Stärke seines Denkens — für die weiterführende Forschung die Problematik einer Neuen Pädagogik entfaltet. Was er an Fragen über das Bildungsideal der Persönlichkeit, über das Bildungsverfahren zur Erweckung freier geistiger Tätigkeit, über die innere Bildungspolitik einer Eingliederung des Schulwesens in den nationalen Kulturprozeß aufgezeigt hat, öffnet ein ungeheuer weites Feld von Aufgaben für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen."

Schriften von Gaudig: Erziehung zur Selbsttätigkeit (1902, Schulprogramm), Didaktische Ketzereien (1904), Didaktische Präludien (1908), Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit (1917), Deutsches Volk — Deutsche Schule (1917), Schulreform? (1920), Theorie und Praxis der freien geistigen Arbeit (1921), Schule und Schulleben (1923), Die Idee der Persönlichkeit (1923). Elternhaus und Schule 1920.

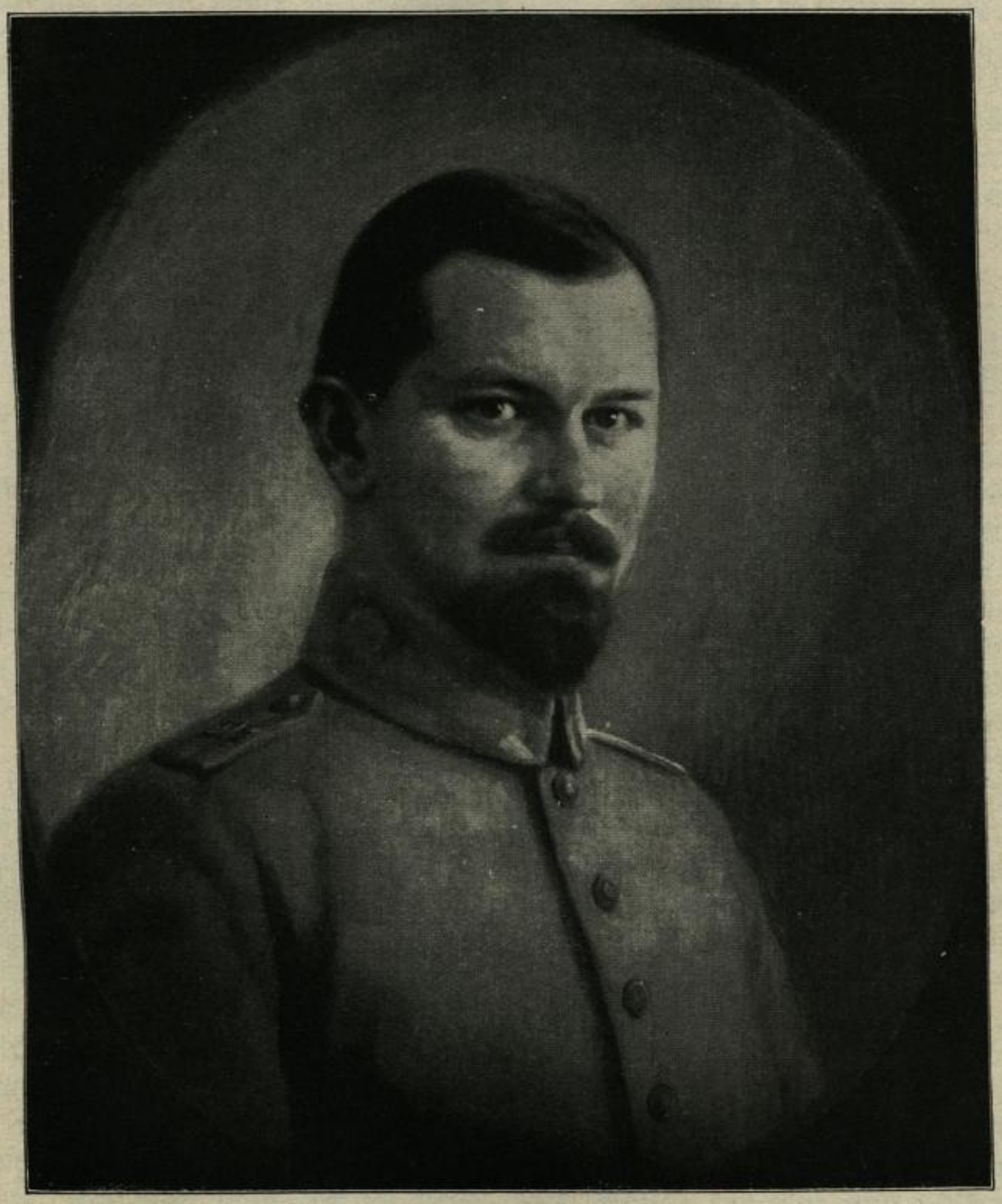
Arbeiten über Gaudig:

Otto Scheibner, Hugo Gaudig. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1920.
Otto Hellmuth, Hugo Gaudig. Erziehung und Bildung 1920.
Dr. Schnaß, Hugo Gaudig. Pädagogische Warte 1923.
Hugo Gaudig zum Gedächtnis. Verlag von B. G. Teubner in Leipzig.
Otto Scheibner, Hugo Gaudig zum Gedächtnis. Die Arbeitsschule 1920. Nr. 8/12.

Richard Kabisch.

Kabisch wurde am 21. Mai 1868 in Kemnitz bei Greifswald als Sohn eines Geistlichen geboren. Von der Mutter, der Tochter des Professors der Theologie Vogt in Greifswald, erhielt er den ersten Unterricht. Später unterrichtete ihn auch der Vater. Von 1877—1885 war er Schüler des Gymnasiums in Greifswald. Einer seiner Lehrer war im letzten Jahre Wychgram, z. Zt. Schulrat der Freien und Hansestadt Lübeck. Kabisch studierte in Greifswald und Bonn von 1885—1888 Deutsch, Geschichte und Theologie, 1889 bestand er die Lizentiatenprüfung. Seinen Wunsch, sich in Bonn zu habilitieren, gab er aus Geldgründen auf. 1891 wurde er Rektor der Lateinschule in Altenkirchen, 1893 Seminarlehrer in Berlin, 1897 Seminaroberlehrer in Dramburg in Pommern, wo er sich verheiratete, 1899 siedelte er als Seminaroberlehrer nach Oranienburg über, 1903 wurde er Seminardirektor in Ütersen in Holstein. Hier gestaltete er das Internatsleben der Seminaristen in freier Weise um. 1908 ging er als Seminardirektor nach Prenzlau und 1910 als Regierungs- und Schulrat nach Düsseldorf. Zwar trennte er sich ungern von der ihm lieb gewesenen Lehrtätigkeit, arbeitete sich aber schnell in die Verwaltung ein. 1914 wurde er nach Bromberg versetzt. Hier erwuchs ihm eine neue, anregende Tätigkeit. Vor allem wollte er den polnischen Kindern die deutsche Geschichte lieb machen und sie zu Deutschen erziehen. Als im August 1914 der Krieg ausbrach, stellte er sich (46 Jahre alt) sofort zur Verfügung. Am 8. Sept. 1914 trat er in das Reserve-Infanterie-Regiment 211 als Offizier-Stellvertreter ein und rückte am 10. Oktober ins Feld. Schon am 30. Okt. 1914 fiel er bei einem Sturmangriff in Flandern. Niemand hat sein Grab aufgefunden. Er wurde zunächst als vermißt gemeldet, später aber gerichtlich für tot erklärt.

Kabisch ist im Weltkriege am 30. Oktober 1914 den Heldentod fürs Vaterland gestorben. Zu früh für Volk, Staat, Schule, Lehrerstand ist er heimgegangen. Er war von Hause aus Theologe. Nach Vollendung des theologischen Studiums widmete er sich aber der Lehrerbildung und der Volksschule. Von seinen Schülern wurde Kabisch als Lehrer hochgeschätzt. Der Deutsche Lehrerverein berief ihn in seine „Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle". Seine Bücher fanden die weiteste Verbreitung. Wenn er auch keine systematische Pädagogik geschaffen hat, so gehört Kabisch doch zu den hervorragendsten Pädagogen der Neuzeit. Die Schrift: „Das neue Geschlecht" ist ein Erziehungsbuch ersten Ranges und nicht nur für Lehrer, sondern vor allem für Eltern höchst bedeutsam.



Lir. R. Stabisch.

Wychgram, Kabischs Lehrer und Herausgeber seines Buches „Das neue Geschlecht", schreibt im Geleitwort: „Richard Kabisch ist am 30. Oktober 1914 an der Spitze seiner Kompagnie vor dem Feinde gefallen. Er hat dadurch mit seinem Blute den Grundsatz besiegelt, den er in diesem Buche aus der Fülle seiner Erfahrung und aus der Tiefe seiner Weltanschauung heraus in alle seine Verästelung entwickelt hat: Der Wert des Lebens liegt im Willen zum Leiden und im Willen zur Tat; beides muß in uns eins geworden sein, dieses durch jenes und jenes durch dieses; damit wir auf die Höhe der Persönlichkeit gelangen, durch die wir als ein Stück Gottes in die Welt und für die Welt, für Vaterland und Menschheit wirken können. Leiden ist Tat, und Tat ist Leiden." Kabisch ist Voluntarist. Er hat sich frei gemacht von der intellektualistischen Psychologie, die in der Bildung der Vorstellungen die Hauptaufgabe des Unterrichts sah. Der Wille ist ihm das Grund- und Urphänomen der Seele. Die Art, wie der Mensch will, ist seine Persönlichkeit.

Kabisch stand fest auf dem Boden der christlichen Weltanschauung, zu der er sich in langen schweren Kämpfen hindurch gerungen hatte, wie ja sein Roman „Gottes Heimkehr" zeigt. Für ihn war der Wille des Menschen zur Tat und zum Leiden ein Gesetz, das alle Selbsterziehung und alles Erziehungswerk an andern durchwehen und beleben soll. Sein Tod bezeugt es wie sein Leben (Wychgram). Das Erziehungsziel ist zugleich das Lebensziel. „Das Ziel des Lebens ist die ewige Seligkeit." „Wir wollen durch unsere Erziehung dem neuen Geschlecht helfen, daß es etwas näher herankommt an das Ziel, das dem Menschenleben bestimmt ist. Und dieses Ziel ist die Erlösung vom Ich durch den Willen zur Tat und den Willen zum Leiden. Durch beides aus der Zeit zur Ewigkeit erwachen. Durch den Willen zur Tat, indem wir nicht ein Beharrendes als unser Ziel setzen, denn Beharren ist Tod; sondern wir setzen das Wirken selbst als unser Ziel, die Tat, die in Ewigkeit ist, und das Ich streifen wir von uns ab als die Röhre, durch die als unseres Wesens innerster Kern die Tat, die ewig wirkende Gotteskraft, sprudelt. Durch den Willen zum Leiden, indem wir die peinvollen Hemmungen, die dem Ich widerfahren, gelten lassen als die Tat der höheren Kraft, in die wir eingehen mit unserer Liebe und unserm Willen. Das Doppelte war das letzte Ziel, das sich unserer Erziehungsarbeit bisher gezeigt hat: Erlösung vom Ich zu Gott durch Willen zur Tat und Willen zum Leiden." (Das neue Geschlecht S. 24.) Dieser Wille bekundet sich aber vor allem, wenn wir ihn einstellen auf das Zusammenleben mit den Mitmenschen. Jeder einzelne muß mit gutem Willen und dienstbereiten Kräften hineinwachsen in die Gesellschaft. Wir müssen unsere Jugend sozial erziehen. Keine Tat wirkt so befreiend und erlösend und zur Erlösung errettend, wie das Wirken im Dienst des menschlichen Geschlechts. Ein sozial gesinnter Mensch vergißt seine Welt und wird in eine andere Sphäre erhoben und vergrößert seine Bestrebungen ins Massenhafte. Wahrhafter Menschheitssinn beruhigt, klärt, erhebt und adelt. Soziale Gesinnung ist nicht Parteigesinnung.

Die wahrhaft menschliche Gesinnung ist zugleich die wahrhaft christliche. Der barmherzige Samariter, der dem Juden half, ist ein Christ, auch wenn er nichts von Jesus wußte. Wir suchen den Geist, nicht den Namen. Wenn wir dem Kinde soziale Gesinnung einpflanzen, so geben wir ihm die rein menschliche, ja die rein christliche, man könnte auch sagen die staatsbürgerliche Gesinnung. Sie wird nicht durch Schülerwerkstätten oder durch bürgerkundliche Belehrungen erzeugt. „Nicht das Wissen, sondern die Richtung des Willens macht die Gesinnung, und die Richtung des Willens auf Organisation, auf das Gedeihen der zum Staat gegliederten Volkseinheit, sie macht staatsbürgerliche Gesinnung. Wahre Staatsgesinnung ist die Form eines verborgenen Christentums." „Es ist die auf das enge Gebiet des Volkslebens übertragene Entselbstung des Einzelnen durch Eingehen in das Ganze." Menschliche, christliche und staatsbürgerliche Gesinnung wecken, das ist soziale Erziehung. Das sind auch die Gedanken, die Fichte über Erziehung hatte. Wir wollen den Einzelnen zur Kraft erziehen, damit er den göttlichen Gedanken wirkend vollendet. Aber wir wollen ihn auch zur Gesellung in den menschlichen Gemeinschaftsformen erziehen.

Die Erziehung zum Staatsbürger ist von allen weltlichen Aufgaben die Hauptaufgabe der Schule. Der Staat ist Kabisch die umfassendste irdische Beziehung, in die der Mensch hineinwächst. Zur Staatsgesinnung müssen wir die Schüler erziehen. Staatsgesinnung ist nicht etwa bloße Staatskenntnis. „Die entwickelte Staatsgesinnung will den ganzen Organismus, will sowohl den Einzelwillen wie den zwischen ihnen ausgleichenden und auf sie alle wirkenden und in alle nach außen zur Geltung bringenden Persönlichkeitswillen des ganzen Staates." Zur Staatsgesinnung gehört Gemeinsinn, Trieb zur Gesellung, zur Gemeinsamkeit, Liebe nicht nur für das eigene Denken und Wollen, sondern für das aller Volksgenossen, aller Mitbürger. Die Familie ist die stärkste Grundlage des Staates. Sie ist die Brutstätte des kommenden Lebens, die mächtige Triebfeder der Lebenshingabe und Lebenserhaltung, der Kulturschätzung und Kulturerzeugung. Deshalb ist die Erziehung zum Familiensinn der erste Schritt zum Staatsbürger. Gemeinsinn, Hingabe an die Berufsgenossen, an die in der Gemeinde, im engeren Rechtsverband, im Stand, im äußerlich geprägten Glauben Verbundenen, das ist die zweite, Staatssinn, Hingabe an die durch Kultur- und Rechtsgemeinschaft zur höchsten Persönlichkeit Verbundenen ist die dritte Stufe der Erlösung. An Bismarck zeigt sich, daß der Familiensinn die Grundlage, der Berufs- und Staatssinn die natürliche Erweiterung sein muß, wenn der Staatssinn seine höchste Form gewinnen soll und seine reifste Frucht tragen soll. Dem zukünftigen Geschlechte muß wie dem von 1807 die Lust am Familienleben geweckt werden und zwar in der Form der Einfachheit der Geselligkeit und der Schlichtheit der geselligen Freuden. Die Freude am Spiel muß in der Familie wieder einkehren: Brettspiele aller Art, Gewinnspiele mit phantasierten Gewinnen, Blechmarken, Nüßchen und Kartenspiele sind zu pflegen. Die Musik hält das Haus zusammen und vertieft und

verschönt das Leben. Um das Familienleben zu erhalten, zu fördern, empfiehlt Kabisch das Vorlesen im Familienkreise. „Da gibt's Unterhaltung, da gibt's Streit, Anregung, Versöhnung und Erhebung. Es ist ein Atmen des Segens häuslicher Gemeinschaft in tief erquickenden Zügen. Und wir müssen nicht bloß Lesestücke aus dem Lesebuche lesen, sondern ganze Geschichten, ganze Bücher in einem Ritt durch, eine Woche hintereinander. Den Kindern müssen Bücher mitgegeben werden mit dem Auftrage, Vater und Mutter daheim vorzulesen; sie müssen dann berichten, wie es ging und welchen Erfolg sie hatten."

Zur Jugendpflege im Dienste der Gesinnungsbildung gehört auch Handfertigkeitsunterricht. Er ist wichtiger als das bloße Turn-, Spiel- und Sportwesen. „Die Handarbeiten treiben ins Haus, Spiel und Sport in die Weite." Der Handfertigkeitsunterricht soll allgemein verbindliches Lehrfach werden. In ländlichen Schulen soll Landwirtschaftsunterricht gegeben werden. Kerschensteiners Schülerwerkstätte ist sehr wertvoll. Kerschensteiner nimmt an, daß sie zum Gemeinsinn führe.

Zur vollen Erreichung der staatsbürgerlichen Gesinnung gehört aber mehr, nämlich die Einsicht von der Notwendigkeit des Staatsganzen. „Zur staatsbürgerlichen Gesinnung gehört die Einsicht in das Leben des Staats als einer zusammengesetzten, höheren Form des Menschseins, die Einsicht in den Segen seiner Einrichtungen und der aus solcher Einsicht hervorgehende Wille, an der Erhaltung und Vervollkommnung des Staates mitzuwirken, Opfer für ihn zu bringen und durch Eingehen in sein umfassendes Dasein über die eigene beschränktere Daseinsform hinübergehen, erhoben, geadelt werden." Diese Einsicht wird am besten durch die Geschichte vermittelt. Sie gibt das Durchgreifende in der staatsbürgerlichen Erziehung. Wir müssen die Geschichte als Kunde vom Werden des Staates auffassen. „Unser Staat muß vor der Jugend erwachsen und endlich dastehen in seiner ganzen Herrlichkeit, auch in seinem ganzen Verlangen nach neuen Opfern, Läuterung und Erhebung. Er muß vor ihnen dastehen mit allen den Einrichtungen und Organen, die das Ganze seines Wesens und Lebens bilden." In seinem Buche „Erziehender Geschichtsunterricht" zeigt Kabisch an vielen Beispielen, wie er die Geschichte in den Dienst der Staatsbürgerkunde stellt. Es kommt Kabisch nicht allein auf sach- und wahrheitsgemäße Darstellung, sondern auch auf die Lebhaftigkeit und die Kraft der Darstellung an. Für ihn ist der Engländer Carlyle der Meister und das Vorbild geschichtlicher Darstellung. Eine Darstellung im Sinne dieses Mannes faßt das Herz, weckt den Willen und rüttelt die Phantasie wach. Sie zeigt die Geschichte als Werk Gottes. Kabisch schätzt übrigens die Darstellungsweise Berthold Ottos und ahmt sie auch nach. Die Schüler sollen die Geschichte nacherleben. In ihren Seelen soll sich der Staat bilden. Wenn er auch mit F. W. Foerster und Kerschensteiner durch Selbstverwaltung in der Schule, in Schülerwerkstätten und Schülervereinen aller Art die Schüler zu den staatsbürgerlichen Tugenden des Selbstgehorsams und Selbstbeherrschens erziehen will, so ist ihm doch der Geschichtsunterricht Kern aller staatsbürgerlichen Erziehung. „Der Geschichtsunterricht, der

durch glühende Lebhaftigkeit, Einzelzüge nicht scheuend, sondern Stunde für Stunde suchend, einfach ein Stück Leben, die nacherlebte Geschichte selber gibt; und der dabei in den Staat, seine Einrichtungen, seine Gliederung und seine Organe, jedesmal da hineinwachsen und sich selbst erleben läßt, wo die Bedürfnisse darnach riefen und die Schöpferkraft staatsbildender Helden diesem Bedürfnis gerecht wurde." Erziehung zur Staatsgesinnung, die wichtigste Forderung der Gegenwart, ist nach Kabisch das Ziel des Geschichtsunterrichts. Sie wird erreicht durch Einsicht, durch Einsicht in die Not der Massen, in die Errettung durch Staatseinrichtungen und in die Heldenkraft der Führer. Kabisch ist Anhänger der idealistischen Geschichtsauffassung.

Die wichtigste Bildungsanstalt ist die Schule. Man soll ihr keine Allerweltsbestimmung geben und von ihr nicht Erziehung zum Universalismus verlangen. Ein Erziehungsziel, das diesen anstrebt und „Erziehung zur Kunst, zum Formgefühl, zu Sprachsinn, zu Naturbetrachtung, zu mathematischem Vermögen, zu philosophischer Tiefe, zu staatsmännischem Geist, zu sozialem Gefühl, zu kosmopolitischer Friedens- und Menschheitsliebe, Erziehung zu allem im Einzelnen anstrebt", ist falsch. Goethe hat uns mit seinem umfassenden Geist den Bildungsmaßstab verdorben.

Bildung ist, wie Kabisch unter Hinweis auf Paulsen betont, die Fähigkeit des Menschen, in dem Kreis, für den er geboren ist, die Menschenbestimmung zu erfüllen und seinen Lebenskreis geistig zu beherrschen. Die Schule soll dem Menschen eine Bildung geben, die ihm gemäß ist. Kabisch schätzt die Bedeutung der Volksschule als Bildungsanstalt hoch. Er zeigt, wie sie auf den Arbeiterstand veredelnd gewirkt hat. Diese herrlichen Worte im „neuen Geschlecht" S. 213 und 214 zu lesen, ist Aufgabe für jeden, der sich mit der Schule und der Volksbildung zu beschäftigen hat. „Die Volksschule hat geholfen, die Grenzen zu verwischen, die aus wirtschaftlicher Not und gesellschaftlichem Dünkel in immer bedrohlicherer Höhe und Schärfe sich zu erheben begannen zwischen den Genossen eines Volkes und eines Blutes und eines Glaubens." Indem Kabisch die hohe wirtschaftliche, sittliche und soziale Bedeutung der Volksschule anerkennt, lehnt er die bloße Hauserziehung als unsozial ab.

In dem Zusammenhange mit der hohen Bedeutung der Volksschule betont Kabisch die Notwendigkeit der Einheitsschule im Sinne der allgemeinen Volksschule für die ersten drei Schuljahre. Die sittlichen Bedenken, die gegen sie vor dem Kriege erhoben wurden, weist er als unberechtigt zurück. „Wer seinen Kindern wahrhaft wohltun will, mit großem, freiem Blick ihr künftiges Dasein bedenkend, ihnen zu Schätzungen und Wertungen verhelfen will, die nicht auf Eigenliebe ruhen, sondern auf Wahrhaftigkeit, der gönne seinen Kindern einige Jahre Volksschule." Wenn so Kabisch auch die Einheitsschule im Sinne der Grundschule anerkennt, so hat er doch Bedenken gegen die Freigabe aller Bildungsmittel, gegen die Vergesellschaftung des Bildungskapitals und den freien unbeschränkten Aufstieg des Staatsbürgers. Nur im

zialistischen Staat, den Kabisch ablehnt, wäre das möglich. Er will nicht Hochflug und Abstieg, sondern ein Aufwärtssteigen in ruhiger Entwickelung. „Das Glück und das Wohlbefinden aller einzelnen würde gänzlich in Frage gestellt, wenn dieses Hinaufheben und Hinabstürzen die Regel des Lebens im Staate würde. Keine Ständebildung, keine Familiensitte, ja überhaupt keine Sitte sind möglich, denn alles Gleichmaß ist gestört."

Der Beruf des Lehrers ist ein heiliger Beruf. Die Schule soll ein heiliger Garten sein, in dem die Pflänzchen behutsam beschnitten werden. Hier soll der Wille zur Tat mehr geschult werden als der zum Leiden. Ganz im Sinne der Neuerer will Kabisch die Arbeit des ersten Schuljahres zum Spiel machen. Er ist aber kein einseitiger Neuerer. Lesen und Schreiben will er nicht aus der ersten Schulzeit verbannen. Das Kind selbst verlangt nach diesen Beschäftigungen. Die Schule muß nach Kabisch um ihrer selbst willen Lesen und Schreiben im ersten Schuljahre treiben, sonst ist es mit der Einheitsschule vorbei. Gegenüber den Neuerern, die alles „vom Kinde aus" bestimmen wollen, bleibt Kabisch bei der Forderung, daß in der Schule der Lehrer regiert, nicht die Kinder. Es ist bereits gesagt, daß Kabisch sich für die Einführung des Handarbeitsunterrichts in die Schulen erklärt hat. Er geht über diese Forderung hinaus, indem er einen Industrieunterricht, eine Ausübung der typischen Formen menschlicher Handtätigkeit, verlangt. Er hält den Industrieunterricht aus volkswirtschaftlichen Gründen für notwendig, damit die Schüler durch die Schule nicht in eine Welt eingeführt werden, die dem künftigen Berufe wesensfremd ist. Das sind Gedanken, die Kerschensteiners Forderung nach der Berufsbildung als Ziel der Schule nahekommen. Eine Schule, die diese Berufsbildung erstrebt, darf nicht, wie Schleiermacher wollte, Lesen und Schreiben und die allgemeine Bildung vernachlässigen. Kabisch warnt vor der Überschätzung der Rechtschreibung. Er will einen Deutschunterricht, wie ihn das Leben braucht. Dabei ist nicht viel Sprachlehre nötig. „Jagt mir die Grammatik aus der Volksschule, und holt mir den Dichter herein." Das Leben der Umwelt soll den gesamten Unterricht durchfluten. Erdkunde treibt man am besten auf Reisen. Die ganze Wahrhaftigkeit des Lebens soll durch den Rechenunterricht und die Raumlehre gehen.

Die höheren Schulen gliedert er nach zwei Grundformen, in solche, die vor allem in die Welt der Menschen (den Humanismus) und in solche, die in die Welt der Dinge (den Realismus) einführen. Kabisch schätzt zwar den Wert der alten Sprachen, er warnt aber vor ihrer Überschätzung, besonders vor der der griechischen Sprache, die nur wenige völlig beherrschen. Übersetzungen können hundertmal mehr griechisches Leben in die Seele des Schülers als griechische Urtexte bringen. Das Deutschtum soll das Band für alle sein. Das Leben der deutschen Volksseele, das Herrliche und Lebensstarke der deutschen Sprache, muß genährt werden. „Edda und Heliand, Wolfram und Walther, Klopstock und Lessing, Schiller und Goethe, Kleist und Hebbel, und was die neueste Zeit an Gestaltgebern des deutschen Geistes hervorgebracht hat, ist den einen

gut wie den andern Mittelpunkt ihres Lebens." Die Forderung der neuen Reichsverfassung „Erziehung im Geiste des deutschen Volkstums" hätte bei Kabisch freudige Zustimmung gefunden, und er wäre sicher ein Freund der deutschen Oberschule geworden.

Kabisch erinnert in seiner Auffassung von der Erziehung des Geschlechtslebens an F. W. Foerster. Wie dieser verspricht er sich nicht viel von der Belehrung, besonders vom Klassenunterricht. Er will die Aufmerksamkeit der Eltern auf die Frage lenken. In dieser Sache ist ihm Verhütung aller vorzeitigen Reize die Hauptsache. Daneben ist die Pflege der Anständigkeit und Schamhaftigkeit wichtig. Wenn mit der heranwachsenden Geschlechtsreife die Zeit der Belehrung gekommen ist, so genügen einige eindrucksvolle Gespräche. Jeder Erzieher sollte die Leitung zur Kunst edlen Lebensgenusses verstehen. Jüngling und Jungfrau sollen zu frohem Spiel und zu froher Arbeit einander entgegengeführt werden in Reinheit und Freiheit. Einer ethischen Frage von größter Bedeutung hat Kabisch besondere Aufmerksamkeit geschenkt, dem Gewissen und seiner Pflege. Er ist Anhänger der Kantschen Ethik. Das Einzelwesen steht dem Allgemeinwesen, dem Notwendigen, gegenüber. Das ist Gott. Das Einzelwesen ist das Ist, das Allgemeine das Soll. Das Gewissen ist ein Gefühlsvorgang, und zwar ist der Gewissensvorgang eine Bewegung des Selbstgefühls, eine Steigerung oder Herabsetzung desselben, die auf Bewußtseinsvorgänge, die dem Sittlichen angehören, als Reaktion erfolgt. Der Gefühlsvorgang macht sich als Störung oder Zerstörung geltend, wenn das Einzelwesen mit seinem Sonderstreben das Allgemeine nicht als das Notwendige anerkennt, sondern sich ihm widersetzt, also in Schuld gerät. Gewissenspflege ist Gefühlspflege. Auf dem Mutterboden des religiösen Sinnes kann die Gewissenspflege erst ihre edelsten Früchte zeitigen. Es muß, so meint Kabisch, über Menschenvermögen gehen, wenn der Wille der Ewigkeit, der Lebensgehalt verronnener Jahrhunderte sich mit ganzer Wirklichkeitsschwere auf die Einzelseele legt. Der sittlich veranlagte Mensch zerbricht unter dieser erblichen Belastung und wird erschüttert, und Gott allein bleibt übrig. Mit diesen ethischen Gedanken hängen Kabischs religiöse Anschauungen eng zusammen. Religion ist ihm die unmittelbare Wirklichkeit des über sich hinausgesteigerten Lebens. Unser beschränktes Ich wird bezogen auf ein höheres Ich, das als Gottheit aus der höheren Welt in unser kleines Dasein hineinragt, gefühlsmäßig erlebt wird und eine Steigerung unseres Daseins bewirkt. Religion ist Kraftwirkung, Lebenssteigerung. Religion ist lehrbar. Die religiöse Anlage kann durch den erziehenden Unterricht so entwickelt werden, daß sie zum religiösen Erlebnis und zur religiösen Stimmung führt. Der Religionsunterricht vermittelt objektive Religion, um subjektive zu erzeugen. Der wichtigste Stoff ist der geschichtliche, da man nur mit dessen Hilfe die notwendigen religiösen Gefühle und Erfahrungen im Kinde erwecken kann, nur auf diese Weise kann seine Phantasie zu gefühlerfülltem Schauen erhoben werden. Kabischs Buch „Wie lehren wir Religion?" gehört zu den besten Werken über den Religionsunterricht.

Kabisch ist kein erziehungswissenschaftlicher Systematiker. O. Hellmuth nennt ihn aber mit Recht einen pädagogischen Klassiker. In glänzender Darstellung hat Kabisch Erziehungsfragen für den Berufserzieher und für die Eltern dargestellt. Mit Rissmann und Seyfert teilt Kabisch die hohe Wertschätzung der Volksschule. Wie diese beiden Pädagogen ist er ein Freund der Einheitsschule, geht aber nicht so weit wie Seyfert. Er faßt mit Foerster die staatsbürgerliche Erziehung als eine wichtige Aufgabe der Schule auf. Sittliches Handeln und staatsbürgerliche Einsicht sind ihm Wege zur Staatsgesinnung. Kabischs Erziehungslehre ist von hohem sittlichem Schwung. Er gibt dem Leben und der Erziehung eine hohe Aufgabe; der Wille zur Tat und der Wille zum Leiden ist beider Inhalt. So führt nach Kabisch im Sinne Willmanns die Erziehung zur Lebenserhöhung. Was Kabisch für einzelne Fächer, z. B. für den Geschichtsunterricht und für den Religionsunterricht geleistet hat, konnte nur ganz kurz angedeutet werden. Die nächste Entwickelung der beiden Fächer wird in den von Kabisch gezeigten Bahnen gehen müssen. Kabisch war erfüllt von der Einfalt und Größe des Christentums; er lebte und handelte als Christ, als ein Gottes-kämpfer, der nicht dem Leben fremd war, sondern sich ihm fromm und frei hingab. Er folgte dem Worte seines Romanes „Gottes Heimkehr": „O sagt nicht nein zum Leben und zu der Natur, der fremden da draußen und der eigenen in euch; aber nehmt die Sonne und den Tau des göttlichen Geistes, daß sie mit wahrhafter Kraft zum Blühen und Fruchttragen, Leben und Natur euch beseele. Es gibt eine Reinheit, die ist köstlich und kühl und glüht doch wie die Rose am frühen Morgen. Diese Reinheit gebe Gott uns allen!"

Seine wichtigsten Schriften sind: Das neue Geschlecht, Erziehender Geschichtsunterricht, Deutsche Geschichte, Wie lehren wir Religion?, Evangelisches Religionsbuch, Evangelische Bibelkunde, Das Gewissen, Gottes Heimkehr (Roman). Diese Schriften sind bei Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen erschienen.

Über Kabisch:

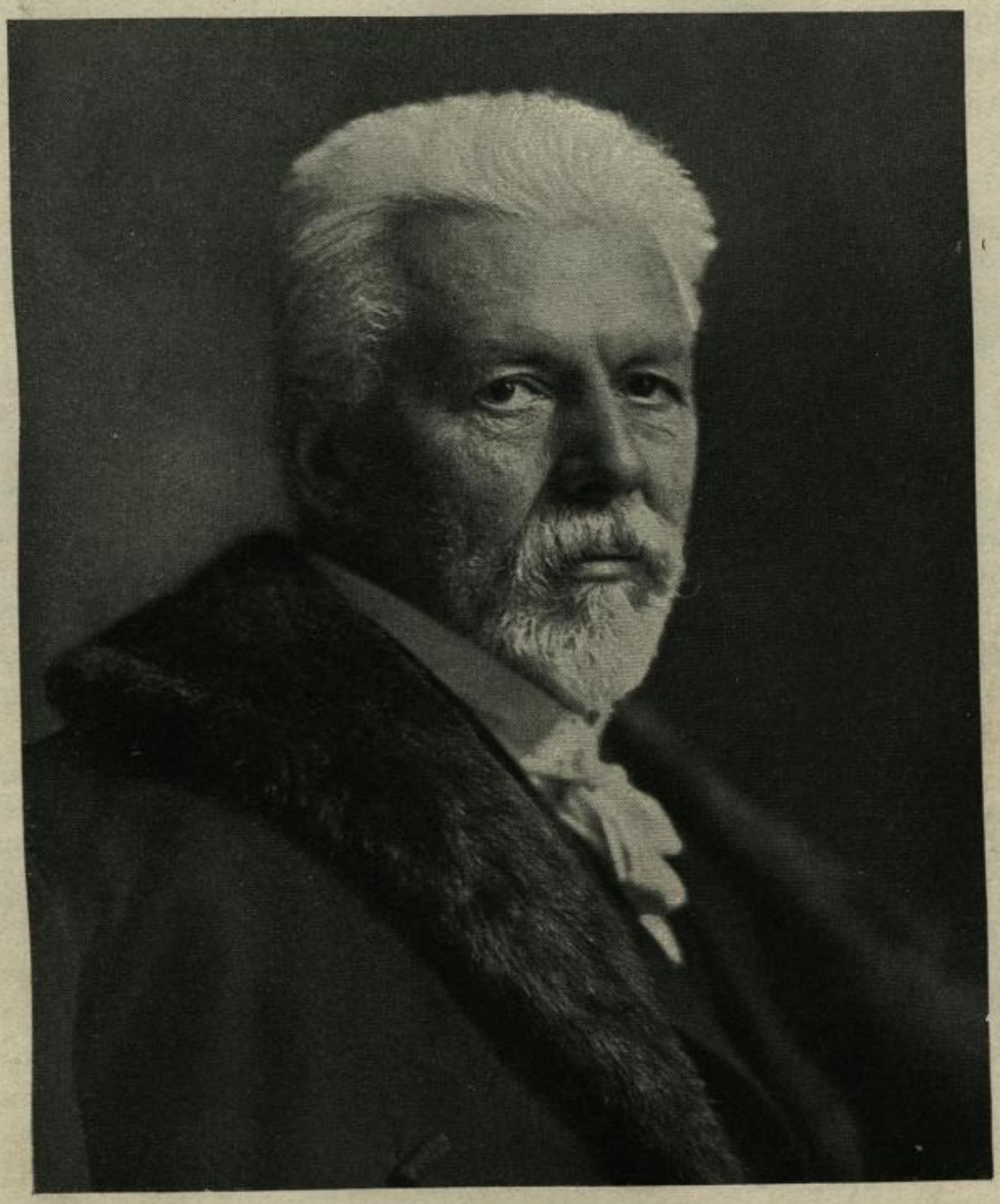
O. Hellmuth, Richard Kabisch. Erziehung und Bildung 1922, 12.

*

Georg Kerschensteiner.

Kerschensteiner wurde am 29. Juli 1854 als Sohn eines Kaufmanns in München geboren. Er besuchte dort die Volksschule, dann später in Freising das Lehrerseminar und schließlich das humanistische Gymnasium in Augsburg (St. Stephan) und die Universität und die Technische Hochschule in München. Er war Gymnasiallehrer in Schweinfurt und München und von 1895 bis 1920 Stadtschulrat in München. Seit 1918 ist er ordentlicher Honorarprofessor der Pädagogik an der Universität München. Eine Berufung an die Universität Leipzig als ordentlicher Professor der Pädagogik, und zwar als Nachfolger Eduard Sprangers, lehnte er 1920 ab. †1932.

Professor Spranger würdigt in einem Aufsatze „Hauptströmungen der Pädagogik" in dem Buche „Das Kind und die Schule" (Verlag der Dürrschen Buchhandlung in Leipzig) S. 22, nachdem er die Kennzeichen der heutigen Pädagogik hervorgehoben hat, Kerschensteiners Bedeutung für die Pädagogik mit folgenden Worten: „Kerschensteiner aber, der echte Pestalozzianer unserer Zeit und der genialste Pädagoge unter den Lebenden, vereinigt alle diese Momente in sich: die psychologische Grundlage, die Berücksichtigung der wirtschaftlichen und beruflichen Ziele in der Arbeitsbildung, die staatsbürgerliche und soziale Erziehung für die künftige Gemeinschaft, die er schon durch den Geist der Schule vorbereitet, die vertiefte Auffassung vom Bildungswert des naturwissenschaftlichen Unterrichts — und das alles gebunden und geeint in der sittlichen Persönlichkeit." Und Ernst Hierl, jetzt Seminardirektor in Weimar, nennt Kerschensteiner in dem Buche „Die Entstehung der neuen Schule" (Verlag von B. G. Teubner in Leipzig) S. IX, den „Staatsmann" unter den Pädagogen. Diese letzte Bezeichnung ist durchaus zutreffend. Denn bei keinem Pädagogen der Neuzeit ist so sehr der Gedanke der Erziehung für den Staat der beherrschende der Pädagogik wie bei Kerschensteiner. Erziehung zur Staatsgesinnung ist ihm oberste Aufgabe der Erziehung, ja sie ist ihm die Aufgabe der Schule. Und mit der Forderung der staatsbürgerlichen Erziehung ist bei ihm eine andere verbunden, nämlich die, die Schule zu einer Arbeitsschule umzugestalten. Er sagt: „Jede öffentliche Schule im werdenden Staate, mag sie eine allgemeine oder Fachschule sein, muß ihre Hauptaufgabe darin erblicken, soweit als möglich, einsichtige, willenskräftige und für die Gesamtheit nützliche Staatsbürger heranzubilden." „Nur durch praktische, auf ein wohlumgrenztes Gebiet beschränkte Arbeit, die den Fähigkeiten des einzelnen entspricht, gelangt der Mensch zu wertvoller Bildung."



Baumbach

Kerschensteiner hat als einer der ersten Schulmänner in Deutschland die Forderung der staatsbürgerlichen Erziehung erhoben. Das letzte Ziel aller Erziehung ist ihm die sittlich freie (autonome) Persönlichkeit. Mit dieser Forderung ist aber zugleich die sittlich freie Gemeinschaft gesetzt. Der Staat ist das Ordnungs- und Wohlfahrtsorgan der Gemeinschaft. Staatsbürgerliche Erziehung bedeutet daher für ihn, Erziehung des Einzelnen zur Mitwirkung an der Versittlichung der Gemeinschaft. Die geschichtliche Entwicklung der Schulen, die zuerst im Dienste der Kirche standen, jetzt aber Instrumente des Staates geworden sind, und die Aufgaben des modernen Staates, der ein Verfassungsstaat ist, bedingen die Notwendigkeit der staatsbürgerlichen Erziehung auch in der Volksschule. Die Verfassung hat die Verantwortlichkeit für die Wohlfahrt des Ganzen, die früher nur die Leiter des Staates traf, auf die breiteste Grundlage, auf die Schultern aller gelegt. Durch das allgemeine Wahlrecht ist jeder berufen, an der Verwaltung des Staatsorganismus mitzuwirken. Damit wird die Stellung des einzelnen bedeutungsvoller, weil verantwortungsreicher. Der Staatsbürger soll die Rechte und Freiheiten im Sinne der Staatswohlfahrt ausüben; denn nur unter dieser Voraussetzung ist die Existenz des Verfassungsstaates berechtigt und die politische Freiheit des Staatsbürgers und die Selbstregierung verständlich. So fordert das Gebot der Selbsterhaltung vom modernen Staate als Lebensaufgabe, seine Glieder zu wohlmeinenden und einsichtigen Staatsbürgern, die sich ihrer Mitverantwortlichkeit am Ganzen auch wirklich bewußt sind, zu erziehen. Die Schulen haben bisher diese Aufgabe nicht erfüllt; sie sind im wesentlichen so geblieben wie im Zeitalter des absoluten Staates. In seiner Preisschrift stellt Kerschensteiner die wichtigsten Lehren über den Staat einander gegenüber und bezeichnet Paulsens Auffassung von der Aufgabe des Staates als die zutreffendste: „Die Aufgabe des Staates ist die Durchsetzung der Lebensinteressen der Gesamtheit, zunächst durch den Schutz gegen äußere und innere Feinde, sodann durch Übernahme notwendiger Tätigkeit auf Gebieten, wo die Tätigkeit des Einzelnen unzulänglich bleibt oder den Interessen der Gesamtheit nicht gerecht wird.“ Er selbst kennzeichnet im Sinne der Erklärung Paulsens die Aufgabe des Staates wie folgt: „Die Aufgabe des Staates ist die Selbsterhaltung und die Fürsorge um die Volkswohlfahrt.“

Die Lösung dieser Aufgabe erfolgt durch eine möglichst ausgedehnte Erziehung aller, und zwar erstens zum Verständnis der Staatsaufgabe und zweitens zu dem erreichbaren Grade persönlicher Tüchtigkeit. Aus diesem allgemeinen Ziele der staatsbürgerlichen Erziehung folgt das besondere für die Volksschule. Persönliche Tüchtigkeit ist berufliche Tüchtigkeit; sie ist die unbedingte Voraussetzung der staatsbürgerlichen Erziehung. Aus der Arbeitsfreudigkeit und Tüchtigkeit entwickeln sich auch die höheren sittlichen Tugenden: Gewissenhaftigkeit, Fleiß, Beharrlichkeit, Selbstüberwindung und Hingabe an ein tätiges Leben. Aus dem Begriffe der persönlichen Tüchtigkeit folgt mit Notwendigkeit die Erziehung zu einer vernünftigen hygienischen Lebensführung und damit

zur Wehrhaftigkeit. Deshalb ist das erste Ziel der Volksschule die Ausbildung der beruflichen Tüchtigkeit und Arbeitsfreudigkeit und damit jener obengenannten Tugenden, das zweite Ziel Einsicht in den engen Zusammenhang der Interessen aller und Einsicht in die Interessen des Vaterlandes im besonderen, sowie in die Lehre von der körperlichen Gesundheit. Diese Einsicht soll sich betätigen in der Ausübung der Selbstbeherrschung, der Gerechtigkeit, der Hingabe und in einer vernünftigen Lebensführung unter einem starken Gefühl der Selbstverantwortlichkeit. Staatsbürgerliche Erziehung hat also vorwiegend ein sittliches Ziel, das nur auf dem Wege über das erste — technische — Ziel, der Berufsbildung, zu erreichen ist. In seiner Schrift „Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung" (Leipzig, B. G. Teubner) weist Kerschensteiner darauf hin, daß staatsbürgerliche Erziehung nicht staatsbürgerliche Belehrung, wirtschaftliche oder technische Erziehung, politische Bildung, daß soziale Erziehung überhaupt kein Unternehmen ist, das neben anderen Erziehungszielen hergeht. „Das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung ist die Verwirklichung eines sittlichen Gemeinwesens; es ist das Ideal des Rechts- und Kulturstaates." „Die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung ist also, die Bürger so zu erziehen, daß ihre Tätigkeit bewußt oder unbewußt, direkt oder indirekt dazu dient, den konkreten Verfassungsstaat, den sie bilden, diesem unendlich fernen Ideale eines sittlichen Gemeinwesens, d. h. einer Gemeinschaft Bürger, in welcher die staatliche Rechtsordnung keiner Zwangsgewalt mehr bedarf, näher und näher zu führen." Staatsbürgerliche Erziehung ist bei Kerschensteiner Erziehung zu den Tugenden der Rücksichtnahme und Hingabesittlichkeit, Erziehung zum selbstlosen Charakter. Beide, Charakterbildung und staatsbürgerliche Erziehung, fließen bei Kerschensteiner ineinander. Die letztere gibt der ersteren das Gepräge.

Die Untersuchungen Kerschensteiners über den Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung werden wertvoll ergänzt durch diejenigen über „Charakterbegriff und Charaktererziehung" (Leipzig, B. G. Teubner). „Wir verstehen unter Charakter jene beharrliche Verfassung der Seele, wonach jeder Willensakt durch dauernd in ihr aufgerichtete Grundsätze oder Maximen eindeutig bestimmt ist." Den Charakter machen Merkmale und Funktionen aus, Grundsätze und Handlungen. Einheitlichkeit im Wirken der Charakteranlage wäre das Ideal der Erziehung. Der biologische Charakter hängt von der körperlichen Beschaffenheit, der Güte des Nervensystems usw. ab. Der intelligible Charakter beruht wie der biologische auf angeborenen, im Keime angelegten psychophysischen Funktionen, aber mit dem Unterschiede, daß sie die Möglichkeit einer Bildung des Charakters im eigentlichen Sinne liefern. Sie geben dem Handeln ein dauerndes Gepräge. Persönlichkeit ist der auf Werte gerichtete und Werte erzeugende Charakter. Charaktererziehung setzt bestimmte Veranlagungen voraus: Willensstärke, Urteilsklarheit, Feinfühligkeit und Aufwühlbarkeit. Das Hauptmerkmal der Willensstärke liegt nicht in der Stoßkraft des Willens, sondern in der Dauer und öfteren gleichmäßigen Wiederkehr derselben. Die Urteilsklarheit beruht auf der geistigen

Zucht. Unter Feinfühligkeit versteht Kerschensteiner die Leichtigkeit und Mannigfaltigkeit des Ergriffenwerdens der Seele, und Aufwühlbarkeit ist der Grad, die Ausdehnung und die Dauer, mit welchen die Seele von Wahrnehmungen oder Vorstellungen ergriffen wird. Sie bedeutet den Umfang, die Tiefe und Dauerhaftigkeit der Gefühlsbewegungen. „Stellt die Stärke der lebendigen Aktivität die angeborene Kraft dar, so gibt ihr die Urteilsklarheit die bestimmte Richtung, die Feinfühligkeit die Mannigfaltigkeit ihrer Betätigung und die Aufwühlbarkeit die Dauer ihrer Betätigung." Kerschensteiner vermeidet von Charakterbildung zu sprechen; seiner Meinung nach gibt es keine allgemeinen Erziehungsverfahren, die ein für allemal absolut richtig oder falsch sind. Er redet von Charakterpflege und Charakterentwicklung. Es ist schon oben gesagt worden, daß bei Kerschensteiner Charaktererziehung staatsbürgerliche Erziehung und umgekehrt ist. Das Instrument sowohl der Charaktererziehung als auch der staatsbürgerlichen Erziehung ist nach Kerschensteiner die Arbeitsschule. Kerschensteiner betont sowohl in den Grundfragen der Schulorganisation, als auch in dem „Begriff der Arbeitsschule", daß unsere bisherige Schule zu sehr von der Pflege des gedächtnismäßigen Wissens, das nicht zur Menschenbildung führt, beherrscht wurde. Auf die Entwickelung von geistigen, moralischen und manuellen Tätigkeiten sei in allen Schulen Wert zu legen. Das sei Aufgabe der Arbeitsschule. Die Arbeitsschule ist die Schule der selbständigen Erarbeitung der Bildungsgüter durch die Totalität des Seelenlebens. Sie wird dadurch die Organisation der Schule, der die Charakterbildung über alles geht. „Der Sinn der Arbeitsschule ist, mit einem Minimum von Wissensstoff ein Maximum von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Arbeitsfreude im Dienste staatsbürgerlicher Gesinnung auszulösen." (Begriff der Arbeitsschule, S. 93.)

Das höchste sittliche Gut des Menschen ist der Rechts- und Kulturstaat. Um diesem Staate zu dienen, hat jede öffentliche Schule drei Grundfragen zu lösen: 1. die Vorbereitung auf den zukünftigen Beruf des einzelnen im Staate; 2. die Versittlichung dieser Berufsbildung; 3. die Befähigung des Schülers an der Mitarbeit der Versittlichung des Gemeinwesens selbst, dessen Glied er ist. Aus diesem Ziele folgen drei Forderungen für den Unterricht.

a) In jedem Unterrichtsgebiet hat die Methode des Unterrichts, soweit das Bildungsgut es erlaubt, den Weg der Erarbeitung des Bildungsgutes zu gehen, und dieser Weg ist durch die geistige Struktur des Bildungsgutes vorgezeichnet.

b) Gehören zu den notwendigen Bildungsgütern einer Schule auch technische Bildungsgüter, so hat die Schule auch einen besonderen Arbeitsunterricht als Fach einzugliedern. Dies ist vor allem in der Volksschule unerläßlich.

c) Da moralische Eigenschaften nur innerhalb der sozialen Güter erarbeitet werden können, so ist für die Organisation aller Schulen das Prinzip der Arbeitsgemeinschaft überall, wo es sich durchführen läßt, ein Grundprinzip. (Begriff der Arbeitsschule, S. 94). Das sind seine drei

Grundforderungen für die Durchführung der Arbeitsschule. Sie ist ihm Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung. „Nur durch geistige oder geistig-körperliche, auf ein vollumgrenztes Gebiet beschränkte Arbeit, die den Fähigkeiten des einzelnen entspricht, gelangt der Mensch zu voller Bildung." Kerschensteiner fordert, daß die Jugend so frühzeitig als möglich zur Einsicht in die Aufgaben des Berufes geführt werde. Denn die erste Forderung an einen Staatsbürger ist, daß er befähigt und gewillt ist, an seiner Stelle unmittelbar oder mittelbar in irgendeiner Funktion, oder wie wir es nennen, in irgendeinem Berufe tätig zu sein. Deshalb hat die öffentliche Schule die Aufgabe, dem einzelnen Zöglinge zu helfen, eine Arbeit im Gesamtorganismus, einen Beruf zu ergreifen, und ihn zu befähigen, diesen so gut als möglich zu erfüllen. Das ist noch keine sittliche Aufgabe, aber die Grundbedingung dazu. Denn der Weg zum idealen Menschen führt über den brauchbaren. Kerschensteiner geht bei der Betrachtung der Frage davon aus, daß im Laufe der Zeiten der Volksschule eine zu große Menge von Lehrstoffen aufgeladen worden sei, und findet in der Überbürdung die Ursache der geringen Erfolge. Er schreibt auf Seite 25 der „Grundfragen" jenes oft erwähnte Wort: „Wohl wenige im Deutschen Reiche haben ein klares Bild von den Erfolgen unserer unter tausend Mühen und Sorgen ungezählter wackerer Lehrer aufgewendeten Bildungsarbeit. Bei uns in Bayern, wo auf die siebenjährige Werktagsschulpflicht eine dreijährige wöchentlich zweiundeinhalbstündige Sonntagsschulpflicht und auf die Entlaßprüfung aus der Werktagsschule eine obligatorische Entlaßprüfung aus der Sonntagsschule folgt, haben wir einen solchen Einblick. Es ist geradezu niederschmetternd, was den Wissensinhalt betrifft. Die mit Wissensstoffen schön patinierten Kinderköpfe erscheinen bei der Revision am Ende des sechzehnten Lebensjahres wie blank polierte hohle Kupferkessel. Die Patina war eine unechte, und drei Jahre Wind und Wetter des praktischen Lebens genügten, sie zu zerstören." Deshalb verlangt er, daß die Volksschule den Lehrstoff auf ein Minimum beschränken müsse, um damit ein Maximum von Energie zu erreichen. Nicht derjenige sei gebildet, der eine Menge von Kenntnissen und Wissen habe. Kennzeichen wahrer Bildung seien vielmehr die frische Empfänglichkeit für alles Menschliche, die Sicherheit des Urteils, die Selbständigkeit im Erfassen und in der Durchführung der Aufgabe, Übereinstimmung von Wollen und Handeln. Der Berufsbildung haften zwar noch die Anschauung des Handwerksmäßigen, Beschränkten und Einseitigen an, weil Staat, Gemeinde und berufliche Verbände in allen ihren öffentlichen Anstalten und Maßnahmen lediglich die mechanisch-technische Brauchbarkeit des Zöglings ins Auge fassen und den Menschen im Arbeiter untergehen ließen. Wenn die Volksschule gesunden und zur wahren Bildung führen will, so muß sie folgende Aufgaben lösen:

1. Beschränkung des Stoffes. Wer eine geschichtliche Periode, eine geographische Landschaft, eine Tier- und Pflanzenklasse usw. unter fleißigem Beobachten gründlich verarbeitet hat, der hat auch Lust und Kraft zum Weiterstreben. Die wenigen großen Gesetze, auf deren Erkenntnis es bei

der Bildung ankommt, sind für alle Teile eines geschlossenen Wissensbereiches gleich. K. lächelt über die „modernen Herbartianer", die sich bemühen, in unreifen Zöglingen der Volksschule einen geschlossenen Gedankenkreis zu entwickeln, in ihnen für alle Dinge und alle Seiten der Dinge ein „gleichschwebendes Interesse" zu entwickeln;

2. ist für die Volksschüler nötig und nach Erfüllung der ersten Aufgabe auch möglich vielseitige und gründliche Beobachtung außerhalb der Schule und systematische in den Laboratorien, Werkstätten, Schulgärten, Aquarien, Terrarien, ferner Schätzen, Messen und Wägen in allen Fächern;

3. ist eine stärkere Betonung des Zeichnens zu fordern. Kerschensteiner setzt dem Satze: Jede Stunde, eine Sprachstunde, die Forderung: Jedes Sachgebiet ein Zeichengebiet zu Seite. Das Zeichnen ist nicht nur eine Schule, sondern auch eine Prüfung des Beobachtens;

4. verlangt er Betonung der Selbsttätigkeit der Selbstbehauptung des Schülers, dieser soll nicht gegängelt werden, sondern sein Schaffensdrang soll angeregt werden;

5. verlangt er von den Schulaufsichtsbeamten, daß sie nicht prüfen, was gelernt worden ist, sondern, wie der Lehrstoff gelernt worden ist.

Die Prüfung der selbständigen Auffassung, Darstellung und Ausdrucksweise des Schülers ist wichtiger als die des Wissens selbst.

Endlich verlangt Kerschensteiner die Einführung eines fachlichen Arbeitsunterrichts in die Volksschule. Etwa neunzig vom Hundert unserer Schüler ergreifen manuelle Berufe; denn die Mehrzahl aller Menschen steht im Dienste der rein manuellen Berufe. Dies wird für alle Zeiten Geltung haben, da jedes menschliche Gemeinwesen ungleich mehr körperliche als geistige Arbeiter nötig hat. Die Begabung der Massen zielt auch zumeist auf manuelle Arbeit, nicht auf geistige Tätigkeit. Für die Volksschule ist die Einführung des fachlichen Arbeitsunterrichts keine Entweihung, auch nichts Neues, denn sie hat ja schon den weiblichen Handarbeitsunterricht als Fach. Die obligatorische Einführung des Handfertigkeitsunterrichts und die Errichtung von Arbeitsgemeinschaften in Werkstätten haben zur Folge die Anstellung einer neuen Gruppe von Lehrern. Neben den seminarisch gebildeten Lehrern hat die Volksschule zur Ergänzung noch die technisch gebildeten nötig; denn die Seminarbildung kann unmöglich mit gründlicher Einführung technischer Fächer belastet werden, und der Dilettantismus führt gerade auf diesem Gebiete zur Pfuscherei und Oberflächlichkeit. Kerschensteiner versteht also unter Berufsbildung in sachlicher Beziehung einen vertieften Sachunterricht und in formaler Hinsicht produktive Arbeit. Er unterscheidet das Buchwissen von dem Erfahrungswissen. Jenes sei in der Volksschule bisher am meisten gepflegt worden. Die Schule müsse das Erfahrungswissen und die produktive Arbeit mehr pflegen. Produktive Arbeit ist auch jene Tätigkeit der Seele, die neue Vorstellungen schafft zum Zwecke einer höheren Einheit im Seelenleben. Diese produktive Arbeit hat eine hohe pädagogische Bedeutung. Sie erfüllt den Menschen mit Lust zu

fortwährender Betätigung und zur Anspannung und Übung seiner Kräfte und fördert damit die Tugenden des Fleißes, der Ausdauer, der Hingabe und der Gewissenhaftigkeit; sie dient der Willens- und Charakterbildung. Produktive Arbeit und Erfahrungswissen machen den Menschen bescheiden, während das angelernte Wissen blutarm ist und den Menschen aufgeblasen macht. Die bisherige Schule förderte die produktive Arbeit und das Erfahrungswissen nicht. Sie wandte die Methode der passiven Anschauung an und wurde den sozialen Trieben nicht gerecht. Schon der Schulraum mit den in geraden Linien aufgestellten Bänken zeigt, daß die Schule von heute keinen Platz für Bewegung hat, die Schulen sind nur aufs Hören eingerichtet. Der Übergang von der Spielzeit ist zu schroff; alles Entdecken, Versuchen, Probieren, Produzieren ist verboten, die Kinder verkehren nicht mehr mit den Dingen, sondern mit ihren Schatten. Deshalb verlangt Kerschensteiner, daß unsere Buchschule zur Arbeitsschule werde, die an die Spielschule der Kinder anknüpft. Der Arbeitsraum, nicht der Lernraum der Schule sei die Zentralwerkstätte des kindlichen Geistes. Für Kerschensteiner fällt das Prinzip der Selbsttätigkeit mit dem Prinzip der Arbeitsschule zusammen. Arbeitsschule ist ihm diejenige Schule, die durch ihre Methoden und durch die Art ihres ganzen Betriebes die immanenten Bildungswerte ihrer Bildungsgüter auslöst.

Unter immanentem Bildungswert der Kulturgüter versteht er die potentielle, in der Struktur der Kulturgüter aufgespeicherte geistige Energie. Die Arbeitsschule verlangt Arbeitsunterricht als Prinzip und Fach. Wir haben gesehen, daß Kerschensteiner den Werkstättenunterricht als Pflichtfach für die Volksschule verlangt. Doch ist die selbständige geistige Arbeit noch mehr ein Kennzeichen der Arbeitsschule als die selbständige körperliche Arbeit.

Wir haben das Wesen der Arbeitsschule aus Kerschensteiners Auffassung von der Aufgabe der Schule im Dienste der staatsbürgerlichen Erziehung abgeleitet. Kerschensteiner kommt aber auch aus der Analyse des Bildungsbegriffes zu dem Ergebnis, daß die Schule eine Arbeitsschule sein und im Dienste der Berufs- und Staatsbürgerbildung stehen soll. Er zergliedert in einer Abhandlung in den „Pädagogischen Blättern" 1921 die Bildung als axiologische, psychologische und teleologische. Der axiologische Gesichtspunkt erfaßt den Menschen als Träger von objektiven Werten, der psychologische dagegen als System oder auch nur als Aggregat von psychischen Funktionen. „Ist das Ziel der Bildung vom ersten Gesichtspunkt aus das werterfüllte Sein, der Mensch als eine endliche Verwirklichung des unendlichen Menschheitsideals, so ist es vom zweiten Gesichtspunkt aus die vollendete Funktionsweise, die größte Leistungsfähigkeit des psychischen Organismus als eines Systems eigenartiger Kräfte." Kerschensteiner betont, daß beide Bildungsrichtungen „Allgemeine Bildung" erstreben. Er lehnt aber eine allgemeine Bildung, die von der Durcharbeitung eines ein für allemal ohne Rücksicht auf individuelle Veranlagung zusammengestellten, ganz bestimmten Systems von Bildungsgütern abhängig gemacht wird, ab. „Bildung ist immer eine persönliche eigenartige Formung zu dem, was der einzelne im Keime von Geburt

aus ist. Jedes Individuum muß wegen dieser seiner Eigenart seine besonderen Wege zu seiner Bildung einschlagen, der nicht abseits von den Aufgaben liegen kann, zu denen er kraft seiner Individualität unweigerlich im Leben der Gemeinschaft berufen ist, und abseits von den Aufgaben, welche die rein psychischen Lebensnotwendigkeiten ihm stellen." Da das Leben nach Kerschensteiner zuerst den brauchbaren Menschen verlangt, fordert er die Berufsbildung als Ziel der Schule. Die Berufsbildung umfaßt zwei Unteraufgaben, nämlich Ausbildung zur Arbeit im Dienste der Lebenserhaltung und Bereitmachung zur Arbeit im Dienste der Gemeinschaftsgestaltung, also Fachausbildung und Staatsbürgerbildung. Kerschensteiner bezeichnet das Ziel als das teleologische Bildungsziel. Die Bildung muß der Seelenstruktur des einzelnen Menschen entsprechen. Wenn die Schule dieses Ziel verfolgt, so wahrt sie die Einheit in der Dreiheit des Bildungsbegriffes. „Die Berufsbildung gibt dann den besten Weg, die Menschenbildung das höchste Ziel, die Formalbildung die notwendigste Sicherung, auf dem geeigneten Wege zum höchsten Ziel zu gelangen." Kerschensteiner berührt sich hier mit Spranger, der ebenfalls betont, daß der Weg zur Allgemeinbildung nur über den Beruf führt.

Aber nicht nur die manuelle Tätigkeit macht nach Kerschensteiner das Wesen der Arbeitsschule aus. Er betonte von vornherein und neuerdings mit besonderer Schärfe, daß das selbständige Denken ein echtes, rechtes, wesentliches Kennzeichen der Arbeitsschule sein soll. Arbeitsunterricht als Prinzip und als Fach zugleich gehören zusammen wie Griff und Klinge des Messers. In einer sehr wertvollen Arbeit über den pädagogischen „Begriff der Arbeit" in der „Lehrerfortbildung" 1923, Nr. 1, legt er dar, daß Arbeit wohl Betätigung und Selbstbetätigung ist, das sei eine Selbstverständlichkeit. Selbstbetätigung müsse man aber als eine Betätigung „aus dem eigenen Selbst heraus" auffassen. Denn Spontaneität sei das wesentliche Merkmal der Arbeitsschule. Er zeigt hier, daß Arbeit im pädagogischen Sinn eine geistige oder geistig-körperliche Betätigung ist, die ihren Zweck in der Herbeiführung und Durchführung einer immer vollendeteren sachlichen, d. h. objektiven seelischen Einstellung hat, sei es in der Gestaltung der Bewußtseinsinhalte an sich, sei es in der Verwirklichung des gestalteten Bewußtseins in der Außenwelt. Kerschensteiner will, daß die wertvolle Arbeitsschule dafür sorgt, daß der Schüler in dem, was er tut, in der Lage ist, zu prüfen, ob das, was er getan hat, mit der Vorstellung von dem „Wie" des Gedachten und dem „Warum" des Gedachten übereinstimmt. Er sagt weiter: „In dieser Grundforderung liegen allerdings auch die Grenzen der Arbeitsschule. „Erarbeiten" lassen sich nur rationale Einsichten und „Selbstprüfen" lassen sich nur Arbeiten, die entweder einer mit Maß und Zahl und Gewicht arbeitenden Außenschau oder der logisch durchführbaren Innenschau zugänglich sind. Andere Werte lassen sich nur erleben. Man darf aber „Erleben" und rationales „Erarbeiten" nicht in einen Topf werfen, wenn nicht die ganze Idee der Arbeitsschule durch eine falsche Anwendung der Arbeitsschulidee auf die irrationalen Werte in Mißkredit gebracht werden will."

Für die Organisation des Schulwesens hat Kerschensteiner folgende Leitgedanken aufgestellt, die seinem Vortrage auf der Deutschen Lehrerversammlung Pfingsten 1914 in Kiel zugrunde lagen[1]). Die Grundeigenschaften der Volksschule leiten sich von der Grundanschauung unseres Staates als Rechts- und Kulturstaat ab:

1. Die Schule ist ein Instrument des Kulturstaates zum Zwecke der Erziehung. (Erziehungsinstrument.)

2. Der moderne Rechtsstaat kennt die Gleichheit der Bürger. Deswegen ist die elementare Volksschule für alle Kinder die gleiche. (Erziehungseinheit.)

3. Aus gleichem Grunde besitzt jedes Kind ohne Ausnahme auf sie ein Recht. (Erziehungsrecht.)

4. Die elementare Schule ist aus eben demselben Grunde für alle Kinder Zwangsschule. Privatschulen können nur dann als Ersatz angesehen werden, wenn sie mindestens das gleiche Maß von staatsbürgerlicher und Charakterbildung wie die öffentlichen vermitteln, wenn sie weder staatsfeindlich sind noch auch öffentliche Geldmittel verlangen. (Erziehungsfreiheit.)

5. Weil die Schule für alle Pflicht und Recht ist, muß Unterrichts- und Lehrmittelfreiheit bestehen. Das gilt auch im besonderen für höhere Schulen bei besonders gut begabten Schülern. (Lehrmittelfreiheit.)

6. Durch Bildung von Begabungsabteilungen, durch Ermöglichung von Verkehrsbeschleunigung, durch teilweise Wahlfreiheit des Unterrichts und durch besondere Schultypen ist der Begabung der Kinder entgegenzukommen. (Begabungsschule.)

7. Aus der Rechtsgleichheit des Staates folgt die Gewissensfreiheit, der auch in der allgemeinen Pflichtvolksschule in gebührender Weise Rechnung zu tragen ist. (Gewissensfreiheit.)

8. Da die Schule Staatsmittel ist, hat der Staat die Aufsicht über sie. Die Stoffe müssen vom Geiste der Staatsgesinnung erfüllt sein. (Staatsbürgerliche Erziehung.) Auch hygienische Erziehung muß im Interesse des Staatsganzen mit eingeschlossen sein.

9. In Hinsicht auf eine Charakterbildung sind die Lehrstoffe möglichst zu beschränken und auf die lokalen bezw. Berufsverhältnisse zuzurichten. (Berufserziehung.) Die Unterrichtsform soll soweit als möglich die des produktiven Arbeitsunterrichts annehmen. Die Erziehung ist heteronom. (Charaktererziehung.)

10. Zur Pflege der fünf Kulturgebiete Religion, Moral, Wissenschaft, Kunst, Technik sind vollberechtigte Vertreter der Kulturgemeinschaften mit in die korporativen Organisations-, Verwaltungs- und Aufsichtsorgane aufzunehmen. (Schulbehörde.)

In München hat Kerschensteiner versucht, die Grundgedanken seiner Arbeitsschulpädagogik durchzuführen. Es kann hier auf die zum Teil

---

[1]) Vergl. Prantl, Kerschensteiner als Pädagoge. Verlag von Ferd. Schöningh in Paderborn.

vorbildliche Organisation des Münchener Schulwesens nicht eingegangen werden. Für die Lehrplantheorie sind nach Kerschensteiner vier psychologische Grundgesetze von Bedeutung[1]):

1. Nur das vom Bewußtsein lebhaft Ergriffene wird von ihm auch vollständig angeeignet. (Lehre vom Interesse.)

2. Es kann nur das vom Bewußtsein ergriffen werden, wozu die geistigen Kräfte des Schülers ausreichen. (Lehre von den Entwickelungsstufen.)

3. Die Erziehung des Schülers kann durch Gewöhnung und Zucht, und zwar vermittelst des Unterrichts gefördert werden. (Lehre von der Willenserziehung.)

4. Auf höheren Stufen, wenn die Erkenntnis an der Willenserziehung mitarbeitet, muß der Unterricht nicht bloß für klare Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe, sondern auch für deren übersichtliche Einordnung und allseitige Verknüpfung (Prinzip der Oekonomie des Denkens) sorgen. —

Auf den Lehrplan selbst einzugehen, fehlt hier der Raum; aber es muß betont werden, daß der Plan die Forderungen, die erst jetzt allgemein anerkannt werden, z. B. die Betonung des Heimatgrundsatzes und der Kulturgeschichte, durchführte. Ganz besondere Pflege erhielt der Zeichenunterricht. Kerschensteiners Untersuchung „Entwicklung der zeichnerischen Begabung" (1906) ist für die Gestaltung des Zeichenunterrichts von grundlegender Bedeutung geworden. Der naturwissenschaftliche Unterricht wurde durch Einführung der Schülerübungen in Physik und Chemie zum Arbeitsunterricht. Die Kunsterziehung und hygienische Erziehung wurden in den Münchener Volksschulen in hervorragender Weise gepflegt. In allen Fächern trat das bloße Buchwissen zurück. Die Organisationstätigkeit Kerschensteiners erstreckte sich nicht allein auf die Volksschule, sondern auch auf die Fortbildungsschulen. Auch die Ausgestaltung dieser Schulgattung lag Kerschensteiner ganz besonders am Herzen. Wenn die Fortbildungsschulen jetzt zu Berufsschulen geworden sind, so ist das Kerschensteiners unbestreitbares Verdienst. Die Umgestaltung des Schulwesens in München erregte die Aufmerksamkeit des In- und Auslands. Als während des Krieges (1917) England sein Schulwesen durch ein neues Schulgesetz umgestaltete, wurde in dem englischen Parlament kein Name mehr genannt als der Kerschensteiners. Der Krieg hat ja von Kerschensteiners Reformen der Münchener Schulen manches verschüttet. Aber seine Normen für die Schulorganisation und das Bildungsverfahren in den Schulen werden sich mehr und mehr durchsetzen. Kerschensteiner stellt folgende Sätze auf:

a) Die Organisation des Schulwesens muß sich in der Auswahl der Bildungsgüter und Bildungsstoffe, ihrem Aufbau und ihrer Gliederung, an die eigen- und einzigartigen Individualitäten der Schüler anpassen. Sie hat über die Fremdbestimmung hinweg, wenn nötig durch die Autorität

[1]) Vergl. Prantl, a. a. O., S. 77.

der Liebe und Ehrfurcht, zur Selbstbestimmung und damit zur sittlichen Freiheit zu führen.

b) Die Anpassung erfordert, daß der Unterricht zunächst an die Triebinteressen des Kindes sich wendet und sie verzweigt nach den Gesetzen der Interessenentwicklung bis zu jener Vielseitigkeit, die der Individualität überhaupt möglich ist.

c) In dem Maße, als bei den Zöglingen die Interessen sich deutlich differenzieren, in dem gleichen Maße tritt die Selbstbestimmung des Zöglings in ihr Recht. Die Pflichtunterrichtsfächer treten zurück gegen die Pflichtwahlfächer. Das ist der Sinn der Unterrichtsfreiheit.

d) Mit dem bewußten Erlebnis der objektiven Werte in der Seele des Zöglings hat auch die Handlungsfreiheit im Rahmen der auf Selbstbestimmung gestellten Schul- und Arbeitsgemeinschaft einzusetzen. Daher ist überall da, wo es die Verhältnisse gestatten, das Schulleben vom Geist einer sich selbst bestimmenden Wertgemeinschaft auszugestalten, damit sich die drei Grundtugenden des brauchbaren Staatsbürgers: das Verantwortlichkeitsgefühl, der moralische Mut und das selbstlose Wohlwollen, die sich nur in der Freiheit des Tuns entfalten können, in allen Zöglingen entwickele.

e) Das so aufgebaute Bildungsverfahren im öffentlichen Schulwesen ist allein imstande, nicht nur sozial empfindende und von sittlicher Vaterlandsgesinnung erfüllte Staatsbürger zu erziehen, sondern darüber hinaus und durch das gesunde Staatsbürgertum hindurch zu jenem vernünftigen Weltbürgertum, das in jedem Träger der objektiven Werte die Menschenwürde achtet.

f) Die einzige Reform der Schulen, die Wert hat angestrebt zu werden, ist also: „Die Umwandlung der Schule aus einer Stätte individuellen Ehrgeizes in eine Stätte sozialer Hingabe, aus einer Stätte theoretisch intellektueller Einseitigkeit in eine Stätte humaner Vielseitigkeit, aus einer Stätte des rechten Erwerbes von Kenntnissen und Fertigkeiten in eine ihres rechten Gebrauchs." (Autorität und Freiheit, Seite 120/121). Kerschensteiner leitet die Sätze aus dem Freiheitsprinzip ab. Dieses Prinzip steht nach seiner Ansicht nicht im Gegensatz zu dem der Autorität, wie er auch betont, daß Individual- und Sozialpädagogik keine Gegensätze, sondern Korrelate, die einander unbedingt fordern, sind.

Wir wollen hier mit der sachlichen Darstellung der Hauptgedanken der Pädagogik Kerschensteiners abbrechen und nur einige kurze Bemerkungen zur Beurteilung seiner pädagogischen Bestrebungen anschließen. Nach Kerschensteiner ist der Bildungsvorgang nicht ein Hineinbilden der Außenwelt in den Geist des Kindes, nicht ein Übertragen des geistigen Gesamtgutes auf den Einzelnen, der es zunächst passiv empfängt und dann verdaut, Bildung ist ihm ein selbsttätiges Ergreifen. Es kommt ihm nicht auf den Besitz, sondern auf den Erwerb der Kenntnisse an. Er sagt: „Das Kind will sie nicht in sich hineinbilden lassen, sondern es will aus

sich herausbilden." Bildung ist alles das, was übrig bleibt, wenn man das Wissen wegwischt. Kerschensteiners Weltanschauung ist auf die Annahme objektiv geltender, also zeitloser oder ewiger Werte gegründet. Die Aufgaben der Schule ergeben sich aus der unmittelbar gegebenen Wirklichkeit.

Man hat oft bemängelt, daß Kerschensteiner die staatsbürgerliche Erziehung als Ziel der Erziehung bezeichnet. Er verfalle in den ethischen Relativismus. Dieser Einwand ist unberechtigt, Kerschensteiner faßt den Staat als einen Rechts- und Kulturstaat auf, in dem sich die Beziehungen der Bürger zueinander nach den Maßstäben der Gerechtigkeit und Billigkeit regeln. Es ist das, was Herbart unter beseelter Gesellschaft versteht. Kerschensteiner betont, worauf schon hingewiesen wurde, daß staatsbürgerliche Erziehung und Charakterbildung sich decken. Bei Kerschensteiner hat der Begriff der Arbeitsschule als der Schule der selbständigen Erarbeitung der Bildungsgüter durch die Totalität des Seelenlebens eine glückliche Ausprägung gefunden. Produktiver Unterricht, eine der wichtigsten Forderungen der Gegenwart, ist ein auf vielseitiger Beobachtung, Erfahrung, eigenem Erlebnis beruhendes Lernen, das sich aller Ausdrucks- und Darstellungsmittel bedient. Wenn man auch Kerschensteiners Verurteilung des sogenannten Buchwissens billigt, so wird man seiner Beurteilung des Buches überhaupt nicht zustimmen. Er behauptet, daß das Buch kein Träger der Kultur sei. Wir stimmen Linde zu: „Die Welt der Bücher ist so groß und das Kulturerbe, das darin niedergelegt ist, so unschätzbar, daß wir die Pflicht haben, die Jugend auf direktem Wege an diese schönsten Quellen heranzuführen."

Auch findet Kerschensteiners Forderung, die Schule soll Berufsbildung übermitteln, Widerspruch. „Die Berufsbildung steht an der Pforte der Menschenbildung." Die Volksschule hat allgemeinbildende Aufgaben. Es ist ihr unmöglich, Berufsbildung zu erstreben. Berufstüchtigkeit führt über die Allgemeinbildung. Kerschensteiners Wort „der Weg zum idealen Menschen geht über den brauchbaren", kehren wir um, „der Weg zum brauchbaren Menschen geht über den idealen". Doch ist es Kerschensteines Verdienst, daß er durch seine Arbeiten die hohe Bedeutung und die Versittlichung der Berufsbildung betont und das Verständnis für die körperliche Arbeit angebahnt hat. Er steht in der Wertschätzung der manuellen Arbeit auf dem hohen sittlichen Standpunkte wie Natorp und Oestreich! Der Schwerpunkt der Schularbeit wird allerdings nicht in den Werkstätten liegen. Deshalb lehnt auch die Mehrzahl der Schulmänner Kerschensteiners Werkstättenunterricht, der im Dienste der Berufsbildung stehen soll, ab. Die Zentralstätte der Aktivität des Kindes liegt in dem Schulzimmer. Auch Kerschensteiners Urteil über die Lernschule geht zu weit. Es ist auch in der Schule vor der Revolution Gutes geleistet worden. Die rechte Arbeitsschule muß eine rechte Lernschule sein. Sie faßt das Lernen im Sinne Rissmanns auf. Lernen heißt nach Rissmann, sich Wissen und Können so anzueignen, daß sie im Bewußtsein als Ganzes so reproduziert werden, ohne daß unsere Aufmerksamkeit genötigt wäre, sich dem einzelnen zuzuwenden. So setzt das Lernen das Arbeiten voraus. Kerschensteiner hat in

seinen neueren Schriften die selbständige geistige Tätigkeit des Schülers als wichtigstes Kennzeichen der Arbeitsschule bezeichnet. Das wird viele mit seiner Pädagogik aussöhnen. Nach Kerschensteiner werden unsere Schulen erst dann in diesem Sinne Arbeitsschulen werden, wenn diejenigen Schulen, die unsere Lehrer erziehen, selbst Arbeitsschulen geworden sind: „Wer nicht gewöhnt wurde, seinen seelischen Besitz sich selbst zu erarbeiten, mit Selbstüberwindung und Rücksichtslosigkeit gegen die eigene Natur, mit unermüdlicher Ausdauer und reinem Erkenntnisdrang, und wer keinen tieferen Einblick getan hat in die Werkstatt des kindlichen Geistes, in das Triebwerk seines Interesses, dem wird das Wesen der Arbeitsschule ein Rätsel bleiben."

Als Staatsmann unter den Pädagogen der Gegenwart hat Kerschensteiner die staatsbürgerliche Erziehung als Erziehungsziel aufgestellt; als Ethiker fordert er die Charakterbildung; als großartiger Schulorganisator hat er eine vorbildliche Reform des Schulwesens im Sinne der Einheitsschule und der Arbeitsschule eingeleitet; als Gelehrter und Forscher hat er eine wissenschaftliche Begründung aller neueren Erziehungsfragen gegeben; als fruchtbarer erziehungswissenschaftlicher Schriftsteller hat er ausgezeichnete pädagogische Werke von großer Bedeutung geschrieben. Die Erziehung zur Pflicht und die Arbeit als Aufgabe der Pflicht sind die Leitsterne seines Werkes. Seine Pädagogik, sein Lebenswerk, soll nicht nur leuchtende Ideale zeigen, sondern die Vermittlung hoher sittlicher Ideale sein. Wie hoch Kerschensteiner über den Sinn des Lebens denkt, sagen die Schlußzeilen seines Gedichts „Vom Sinne des Lebens":

Ich bin ein Werkzeug dieses einen Willens,
Der nicht nach Lust und Leid des Werkzeugs frägt,
Der in sich selber seine Zwecke trägt,
Die wir bestimmt sind, fraglos zu erfüllen.

Wie wir das Werk erfüllen, das wir müssen,
Das gibt dem Leben Deutung und Gewicht.
Nur dem zeigt sich ein edleres Gesicht,
Der sich als Werkzeug fühlt im innersten Gewissen.

Diese Worte zeigen den tiefen sittlichen Ernst, von dem das Leben und das Werk unseres Pädagogen beherrscht sind.

Schriften von ihm sind: Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes, Staatsbürgerliche Erziehung und deutsche Jugend (7. Aufl. 1916), Entwickelung der zeichnerischen Begabung der Jugend, Grundfragen der Schulorganisation (4. Aufl. 1920), Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung (5. Aufl. 1922), Begriff der Arbeitsschule (5. Aufl. 1921), Charakterbegriff und Charaktererziehung (3. Aufl. 1921), Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts (2. Aufl. 1920), Das Grundaxiom des Bildungsprozesses (Berlin 2. Aufl. 1924), Die Seele des Erziehers (Leipzig 1922), Autorität und Freiheit (1924).

Über Kerschensteiner sind u. a. erschienen:

Saupe, Kerschensteiners Pädagogik. Volksschule 1912.
Prantl, Kerschensteiner als Pädagog. 1919. Ferd. Schöningh in Paderborn.

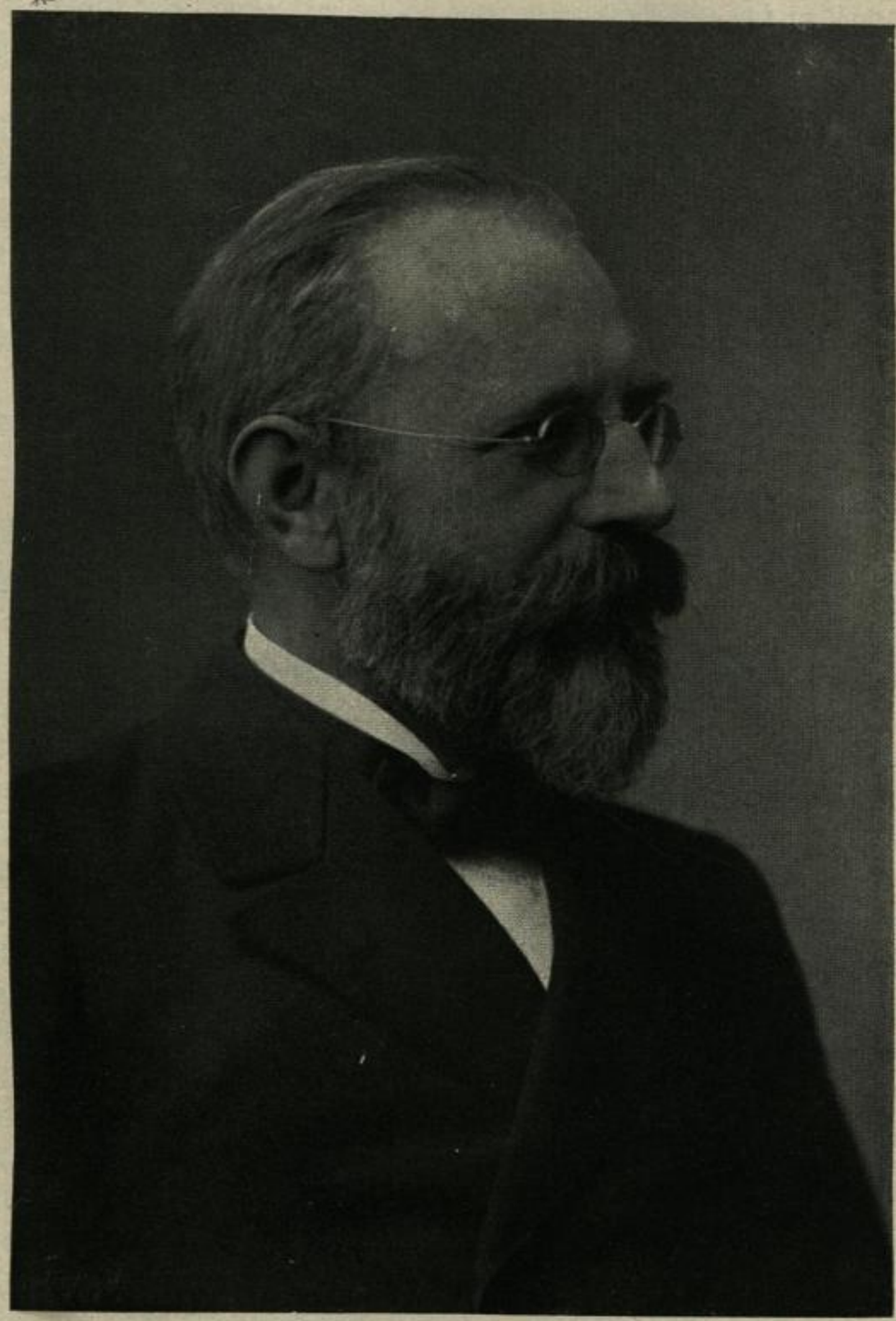
Köppler, Kerschensteiner und das Münchener Volksschulwesen. Beyer & Söhne in Langensalza.
Saupe, Georg Kerschensteiner. Preußische Lehrerzeitung 1924. Nr. 90.
Dr. Peter Petersen, Georg Kerschensteiner. Hamburgische Schulzeitung 1924, Nr. 29/30.
Pädagogische Kongreßblätter 1921. 1. Heft. Mit Aufsätzen vom Münchener Lehrerverein, von Professor Fischer, Kerschensteiner und Baier. Verlag von Mahr in München.
Dr. Schnaß, Georg Kerschensteiner. Pädagogische Warte 1924, Nr. 14. Verlag von A. W. Zickfeldt in Osterwieck/Harz.
Kuhlberg, Wie verhalten sich die Arbeitsschulideen Kerschensteiners und Gaudigs zu Artikel 148 der Reichsverfassung. Ebenda.
Fischer und Spranger, Jugendführer und Jugendprobleme. Festschrift zu Georg Kerschensteiners 70. Geburtstag. (Beiträge von Fischer, Spranger, Muthesius, Litt, Martinak, Rehm, Pallat, Götze, Goldbeck u. v. a.) Verlag von B. G. Teubner in Leipzig.
Die Arbeitsschule 1924, Heft 8. Beiträge von Fischer, Johannsen und Dözler. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig.
Daubenspeck, Georg Kerschensteiner. Westfälische Schulzeitung 1924, Nr. 30.

*

August Lay.

Lay ist am 30. Juli 1862 in Bötzingen im Breisgau als Sohn eines Landwirtes geboren. Er besuchte die Volksschule und hatte schon früh den Wunsch, eine höhere Schule zu besuchen. Der Vater verweigerte ihm die Erfüllung der Bitte. Er wollte nicht haben, daß sein Hof in fremde Hände käme, stellte dem Sohne aber in Aussicht, eine Landwirtschaftsschule besuchen zu dürfen. Als der Vater 1876 starb, war es möglich, den Plan zu verwirklichen. Lay entschied sich, Volksschullehrer zu werden. Nachdem er das Seminar besucht hatte, wurde er kurze Zeit Lehrer auf dem Lande. Er ließ sich zum Studium an der Technischen Hochschule in Karlsruhe und an der Universität in Freiburg beurlauben. Seine Lehrer waren u. a. der Zoologe Weismann, der Philosoph Alois Riehl und der Germanist Paul. Dem Studium verdankte er die praktische Einführung in die naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Forschungsmethoden. Nach dem Studium, dem er sich aus bloßer Neigung ohne Rücksicht auf eine Prüfung widmete, ging er als Seminarlehrer nach Karlsruhe. 1902 promovierte er bei Alois Riehl in Halle, nachdem er vorher die Reifeprüfung abgelegt hatte, auf Grund der experimentellen Didaktik. Die eingehende Beschäftigung mit den Naturwissenschaften führte ihn zur experimentellen Psychologie und Pädagogik. Lay ist jetzt Professor am Seminar in Karlsruhe. Er folgte einem Rufe, Vorträge in Norwegen zu halten.

Als Lay 1903 seine „Experimentelle Didaktik" (jetzt im Verlage von Quelle & Meyer in Leipzig) veröffentlichte, wurde das Erscheinen des Buches als ein Wendepunkt in der Geschichte der Erziehungswissenschaft bezeichnet. Professor Dr. Alois Riehl-Berlin, damals ordentlicher Professor in Halle, urteilte über das Werk: „Es ist der erste und als solcher wohlgelungene Versuch, einen neuen Zweig der Unterrichtslehre und -praxis zu entwickeln." Im Auslande erregte das Buch großes Aufsehen. Alle Fachzeitschriften betonten den Wert der Exp. Didaktik für die Entwickelung der Erziehungswissenschaft. Der „Exp. Didaktik" gingen wertvolle Arbeiten über den Rechtschreibunterricht und den ersten Rechenunterricht voraus. In diesen Untersuchungen legte er schon das Wesen der experimentellen Didaktik dar. Es fehlte Lay zwar nicht an Gegnern. Unbestritten ist jedoch, daß Lay der Erziehungswissenschaft neue Gebiete erschlossen, neue Fragen gestellt und neue Anregungen gegeben hat. Besonders hat er die Unterrichtslehre einiger Lehrfächer, z. B. des Rechen-, Sprach- und des naturwissenschaftlichen Unterrichts gefördert. Deshalb gebührt ihm ein Platz in der Geschichte der Erziehungswissen-



Dühring

schaft der jüngsten Vergangenheit. Professor Burger nennt Lay den Begründer der experimentellen Pädagogik, den größten Forscher dieses Sachgebietes. Durch Lay sei die experimentelle Pädagogik zur Gesamtpädagogik geworden, weil sie durch ihn eine gesicherte Grundlage, einen geklärten Erziehungsbegriff und ein gehobenes Erziehungsziel erhalten habe. Burger, Die experimentelle Pädagogik in ihrer Entwickelung zur neudeutschen Pädagogik (Wien und Leipzig, Pichlers Witwe & Sohn).

Pädagogik ist nach Lay die Erforschung der Ziele, der Mittel, der Methoden und der anderen Angelegenheiten der Erziehung und die systematische Darstellung der Forschungsergebnisse. Sie ist nicht allein Lehre, sondern auch Kunst und Praxis. Da Erziehung wertgemäße Entwickelungsleitung ist, muß der Pädagoge Forscher und Lehrer sein. Er muß die Hilfswissenschaften der Erziehungswissenschaft genau kennen. Lay unterscheidet zwei Gruppen dieser Wissenschaften.

1. Naturphilosophische Hilfswissenschaften: Abstammungslehre, Erbkunde, Völker, Rassenkunde, Anatomie, Physiologie, Jugendkunde einschließlich Kinderpsychologie, Ökologie, Hygiene, Psychiatrie.

2. Kulturphilosophische Hilfswissenschaften: Hygiene und Volkswirtschaftslehre, Logik und Erkenntnistheorie, Ethik, Ästhetik und Religionswissenschaft.

Schon vor Meumann hob Lay den der Pädagogik eigentümlichen Gesichtspunkt hervor. Meumann nennt ihn den pädeutischen Gesichtspunkt. Lay weist ebenfalls darauf hin, daß die biologischen und soziologischen Vorgänge erst dann pädagogische Fragen werden, wenn sie vom Standpunkte der Erziehung erfaßt werden. Jugendkunde an und für sich ist keine Pädagogik. Sie muß erst durch praktische Gesichtspunkte für die Erziehungswissenschaft ausgewertet werden. Das gilt auch für die anderen Hilfswissenschaften. Der Pädagoge hat dreierlei zu beobachten:

„1. Die Wissenschaften, die für den erwachsenen Menschen gelten, dürfen nicht ohne weiteres auf die Entwickelungsstufen der Jugendlichen angewendet werden. 2. Die philosophischen Wissenschaften haben zudem keine Veranlassung, auf die praktischen und besonderen Fragen der Pädagogik einzugehen, und 3. der Pädagoge kann nicht abwarten, bis die Philosophie und die anderen Wissenschaften gelegentlich einmal Ergebnisse finden, die für ihn verwendbar sind.“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 20.) Deshalb stellt sich Lay vor Meumann auf den Standpunkt, daß die Erziehungswissenschaft dadurch eine selbständige Wissenschaft wird, daß sie auf eigenem Boden selbständige Forschungen mit eigenen Forschungsmethoden betreibt. Nach Lay umfaßt die Pädagogik drei Hauptgebiete, die Individual-, die Natural- und die Sozialpädagogik. Die Individualpädagogik umfaßt organisch die Erforschung der leiblich-seelischen Begabung und der Berufseignung und die Berufsberatung.

Die Naturalpädagogik hat die Wechselbeziehungen zwischen der naturalen Seite der Lebensgemeinde und dem Zögling zu erforschen. Die naturalen Faktoren der Lebensgemeinde sind der Boden und sein Gepräge,

das Wasser, die Luft, die Pflanzen- und Tierwelt. Sie wirken beständig auf den Schüler. Die Sozialpädagogik untersucht die sozialen Einflüsse der Lebensgemeinde auf den Schüler; diese gehen von Familie, Kameradschaft, Schulleben, Straßenleben, politischen und religiösen Gemeinschaften aus. Das ganze Menschenleben, das auf den Menschen bestimmend wirkt, weist einen Zustand der Veredelung, oder Kultur auf. Die gesundheitliche, die wissenschaftliche, die künstlerische, die soziale und die religiöse Kultur und ihre Werte müssen ihren Einfluß auf die Schüler ausüben.

Erziehung ist daher nach Lay wertgemäße Entwickelungsleitung, Leitung der Reflex-, Trieb- und Willenshandlungen nach Normen der Kultur. Lay will eine neue Pädagogik auf der Grundlage der modernen Biologie und der heutigen Wertwissenschaften schaffen. Seine Pädagogik will Gesamtpädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Lebensgemeinde und Tat sein. Er nennt sie auch experimentelle Pädagogik. Sie ist nach Lay vor allen Dingen gekennzeichnet durch die neue und zwar experimentelle Forschungsmethode, die das Experiment, die Statistik und die umsichtige oder systematische Beobachtung in eigenartiger, den pädagogischen Zwecken entsprechender Gestalt zur Lösung von Fragen des Unterrichts und der Erziehung mit bestem Erfolge verwertet. (Exp. Pädagogik Seite 1.)

Die pädagogische Beobachtung ist eine beabsichtigte, zielbewußte und planmäßige Wahrnehmung. Sie faßt in umsichtiger Weise alle Umstände, unter denen die Erscheinung vor sich geht, ins Auge. Die Beobachtung unterscheidet bei einem psychischen Vorgange genau Einwirkung und Rückwirkung. Die Selbstbeobachtung gilt nur für den einzelnen Erwachsenen, die Fremdbeobachtung für die Kinder und die Schüler überhaupt. Aus der Beobachtung der Schüler erwächst die Statistik. Aller Unterricht ist Massenunterricht. Es muß also das Verhalten des Durchschnittes der Klasse ermittelt werden. Statistische Massenbeobachtungen werden angewandt, wenn es sich um die inneren Faktoren der Erziehung, die Vererbung und die Abstammungsmerkmale, aber auch um die äußern Faktoren der sozialen und naturalen Lebensgemeinde, des Schülers, die Anpassungsmerkmale, handelt. Zur statistischen Methode gehörte auch die schriftliche Umfrage (Enquete); bei ihrer Anwendung ist zweierlei zu beachten: die Fragen müssen klar, eindeutig, bestimmt, scharf abgegrenzt und zweckentsprechend sein. Die Personen, die sie beantworten sollen, müssen den an sie gestellten Anforderungen genügen. Verwickelte seelische Erscheinungen können nur durch das Experiment geklärt werden. „Die experimentelle Forschungsmethode verachtet die pädagogischen Wahrnehmungen und Beobachtungen, die Erfahrungen der Gegenwart und der Vergangenheit, die pädagogischen Meinungen und Richtungen und die Hilfswissenschaften der Pädagogik in keinem Falle; sie alle sind ihr von großer Bedeutung für die Bildung von Hypothesen, die den statistischen und den experimentellen Untersuchungen zugrunde gelegt werden müssen. Die Hypothese stellt also die Verbindung der alten mit der neuen, experimentellen Pädagogik, her." Das pädagogische Experiment hat folgende Stufen: die Hypothesenbildung, die

Durchführung des Versuchs, die Bewahrheitung in der Praxis. Lay unterscheidet drei Arten von Experimenten, das rein psychologische, das pädagogische und das didaktisch-psychologische Experiment. Das letztere ist ihm eine Art Unterrichts- und Schulpraxis, bei der das Verhältnis Maßnahmen (Eindruck) zu dem Erfolge (Ausdruck) zahlenmäßig festgestellt wird. Das pädagogische Experiment stellt den Reiz und seine Rückwirkung objektiv nach Zeit, Form, Menge, Güte usw. zahlenmäßig fest und zeigt den Zusammenhang zwischen pädagogischen Ursachen und Wirkungen auf. Es bezieht sich auf die Jugendlichen und wird ohne komplizierte Apparate ausgeführt. Das rein psychologische Experiment benutzt diese Apparate und wird im Laboratorium ausgeführt. Es erstrebt genaue Analyse der seelischen Vorgänge bis in die einfachsten Elemente. Lay behauptet, daß die neue (experimentelle) Pädagogik infolge dieser Hilfsmittel der alten überlegen sei, weil sie genauer, gründlicher, allseitiger, zuverlässiger und überall genau nachprüfbar ist. Sie führe daher zu einer umfassenden Arbeitsgemeinschaft aller Kulturvölker. Sie hat durch ihre zahlreichen Hilfswissenschaften (vergl. oben) eine breitere Grundlage als die frühere, besonders als die Herbartsche Pädagogik.

Lay widerlegt die Einwände gegen die experimentelle Pädagogik. Dem Einwand, daß sie kein System biete, hält er entgegen, daß sie zwar wie jede Wissenschaft im Anfangsstadium noch nicht vollendet, aber wohl imstande sei, aus den Einzeltatsachen mit Hilfe der Einzelwissenschaften ein System aufzubauen. Wenn behauptet würde, daß es unmöglich sei, mit Hilfe des Experimentes alle Unterrichts- und Erziehungsfragen zu lösen, so sei zu erwidern, daß sie ja außer dem Versuch noch andere Hilfsmittel anwende. Wohl sei es richtig, daß die experimentelle Pädagogik nur Kleinarbeit leiste, aber die ganze Unterrichts- und Erziehungsarbeit setze sich aus Kleinarbeit zusammen. Die experimentelle Pädagogik sei nicht experimentelle Psychologie; ihre Experimente seien auch ökologischer und physiologischer Art. Die experimentelle Pädagogik sei nicht, wie Meumann behauptet, nur Tatsachenforschung, sie sei auch eine normative Wissenschaft. Viele ihrer Ergebnisse seien bereits gesichert. Sie stehe auch nicht im Gegensatz zur alten Pädagogik. Sie ergänze und berichtige diese. Die Kinder würden durch die Experimente nicht geschädigt. Sie unterwerfen sich dem Versuch freiwillig. Lay wünscht weite Verbreitung der experimentellen Pädagogik, ihre Pflege an der Universität, an der besondere Lehrstühle für die Pädagogik errichtet werden müssen. Landesbüchereien mit kinderpsychologischen und experimentellpädagogischen Schriften sollen angelegt werden. Lehrmittelzentralen und pädagogische Auskunftstellen müssen eingerichtet werden. Die Lehrer sollen in Fortbildungslehrgängen Gelegenheit haben, die experimentelle Pädagogik kennen zu lernen. Doch gehen wir auf das pädagogische System Lays kurz ein. Es ist bereits oben gesagt worden, daß Lay die Erziehung als Entwickelungsleitung bezeichnet. In seinem Buche „Volkserziehung" erweitert er diesen Begriff: „Erziehung ist Leitung der leiblichen und seelischen Entwickelung des Menschen, die nach den Werten der Gesundheit, Sparsamkeit, Wahrheit,

Schönheit, Sittlichkeit und Werteinheit der Heiligkeit erfolgt. Erziehung ist wertgemäße Entwickelungsleitung und hat als Ziel die wertgemäße Persönlichkeit in wertgemäßer Lebensgemeinde." Damit will Lay die Bestrebungen der Persönlichkeits- und der Gemeinschaftsbildung, des Idealismus und des Naturalismus verbinden. Inhaltlich ist Lays Erziehungsziel auf Erziehung durch die Lebensgemeinde zum Handeln, zur Tat eingestellt. Die Lebensgemeinschaft des Vaterhauses (Familie) erweitert sich, der Entwicklung des Zöglings entsprechend, zu der der Ortsgemeinde (Sippe), der Gaugemeinschaft (Stamm), der Vaterlandsgemeinschaft (Volk) und der Weltgemeinschaft (Menschheit). Das Wesen der Lebensgemeinschaft besteht in dem Inbegriff der Wechselwirkungen, der Handlungen als Ein- und Ausdruckseinheiten, zwischen Zögling und Gemeinschaft, die die wertgemäße Erhaltung und Entfaltung des Einzelnen und der Ganzheit bezwecken. In seiner „Experimentellen Didaktik" betont er, daß nicht die Lust, nicht das sinnliche oder ästhetische Genießen, nicht die Beschaulichkeit das höchste Gut bilden, das Glück werde durch Energie und Tat bestimmt. „Das Ziel des menschlichen Willens sei nicht ein Höchstmaß von Lust, sondern normale Betätigung aller Kräfte. Das Ideal sittlicher Tatkraft und Arbeit müsse als Zweck des Lebens und Ziel für Unterricht und Erziehung angesehen werden." Erziehung ist nach Lay möglich. Er neigt zum Determinismus; denn er betont, daß das Wollen dem Kausalgesetze unterworfen ist wie jedes andere Geschehen. Der Erzieher muß wissen, daß er das Wollen beherrscht, wenn er die Ursachen in seine Gewalt bringt, daß man die Willensäußerungen ändern kann, wenn man neue Ursachen oder neue Verbindungen von Ursachen einführt. Der Unterricht und die Erziehung selbst können nichts Neues schaffen, sondern nur Vorhandenes umwandeln. Außer der Schule wirken ja Familie und öffentliches Leben mit ihren sinnlich frischen und mächtigen Eindrücken an der Ausgestaltung des sensorisch-motorischen Apparates und des Charakters.

Eine Grundlage für Lays experimentelle Didaktik ist seine Auffassung von den psychologischen Phänomenen. Lay ist Aktivist. Er tritt damit in Gegensatz zu Herbart, nach dessen Lehre alles Wollen im Gedankenkreise wurzelt. Lay gibt zu, daß der Intellekt durch sein Urteil läuternd und fördernd auf Wollen und Handeln einwirken kann; doch habe das Wollen seine Wurzel keineswegs im Gedankenkreise. Unerläßliche Voraussetzung der Willenstätigkeit sind ihm die Reflexe, Triebe und Gefühle. Er nimmt mit Wundt an, daß jede Handlung auf Grund der Bewegungsvorstellungen ausgeführt wird. Wenn der Lehrer recht wirken will, muß er daher nach Lay den sensomotorischen Grundprozeß kennen. Der sensomotorische Grundprozeß tritt in drei Formen auf, als Reflexbewegung, Triebbewegung und Willkürbewegung. Die Reflexbewegungen werden durch äußere Reize hervorgebracht und verlaufen unwillkürlich und unbewußt und zwar ohne psychische Parallelvorgänge. Bei der Triebbewegung wirkt ein Motiv mit. Eine Willkürbewegung ist eine Bewegung, die durch einen Wahlakt verursacht wird. Das Wollen bezeichnet nach Lay einen besonderen

seelischen Vorgang. Es ist eine Assoziation, die Empfindungen und Gefühle, sensorische und motorische Vorstellungen, insbesondere eine vorausschauende, vorwegnehmende, eine Vorlage darstellende Vorstellung enthält und in eine Bewegung übergeht. Es kann vorkommen, daß Verstand, Gefühle und Triebe normal sind, und der Wille der Willkürhandlung dennoch versagt; deshalb kann nicht durch Ausgestaltung des Gedankenkreises das Ziel der Erziehung erreicht werden. Es muß vielmehr ein Reichtum von Bewegungsempfindungen vorhanden sein. Es muß Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts sein, die Vorstellungen in Bewegungen und Tun umzusetzen. Nicht nur den sensorischen, sondern auch den motorischen Vorstellungen muß man planmäßige Pflege angedeihen lassen. Motorische Prozesse und Bewegungsvorstellungen können aber nur durch Bewegungen, durch Tathandlungen zur Entwickelung kommen. Muskelsinn und Tat müssen in diesem Sinne eine psychologische Grundlage der Erziehungs- und Unterrichtslehre werden. Von diesem Standpunkte aus schätzt Lay die Spiele der Kinder, das Experimentieren, den Turn-, Handarbeits- und Handfertigkeitsunterricht. Für den Lehrer wird der sensomotorische Grundprozeß zum didaktischen Grundprozeß. Lay hat die Bewegungsempfindungen genau untersucht. Im einzelnen kann hier darauf nicht eingegangen werden. Die Bewegungsempfindungen sind nach seiner psychologischen Forschung äußerst komplizierte, vielfach zusammengesetzte und innig verknüpfte Gebilde, in denen die Komponenten schwer zu trennen sind. Die innige Verschmelzung der Elemente der Bewegungsempfindungen vereinfacht und beschleunigt aber die Überlegung, die der Bewegung, dem äußern Vorgang der Handlung vorausgeht, und fördert somit die Handlung überhaupt, da eine freie Kombination der Elemente der Bewegungsvorstellungen nicht möglich ist. Sie sind von höchster Bedeutung; denn die Bewegungsempfindungen sind angenehm betont und treiben das Kind an, seine überschüssige Kraft zu betätigen. Dabei gewinnt es eine Fülle lebensfrischer Anschauungen. Formen werden sicherer erfaßt, wenn dabei Bewegungsempfindungen erregt werden. Sie spielen bei der äußeren und inneren Nachahmung eine große Rolle. Die äußere Nachahmung drängt das Kind, Dinge, Ereignisse und Handlungen theatralisch, plastisch und zeichnerisch darzustellen. „Die innere Nachahmung ist ein Prozeß, in dem erstens der gegenwärtige Eindruck der Wirklichkeit, der Nachbildung, des Wortes, zweitens Bewegungsvorstellungen und -empfindungen und drittens Erinnerungen an ähnliche Eindrücke miteinander verschmelzen.“ Für das Sprechen sind die Bewegungsempfindungen von besonderer Bedeutung, weil sie das sprachliche Lernen fördern. Der Akt der Aufmerksamkeit hängt mit den Bewegungsempfindungen eng zusammen. Denn mit Konzentration ist eine solche der Bewegungen verbunden. Aufmerksamkeit bedeutet Konzentration oder Hemmung der Bewegungen, Zerstreutheit Diffusion der Bewegungen. Die Aufmerksamkeit ist durch eine energische Einstellungsbewegung gekennzeichnet.

Lay beklagt, daß die Bewegungspsychologie in der Didaktik und in der Pädagogik bisher zu sehr vernachlässigt worden sei. Es ist für ihn

eine erziehungswissenschaftliche Grundtatsache, daß sensorische und motorische Prozesse zusammen eine psychologische und pädagogische Einheit bilden. Entsprechend der Aktionstheorie Münsterbergs, der sich Lay anschließt und nach der die Empfindung bezüglich ihrer Lebhaftigkeit von der Stärke der fortführenden zentrifugalen Erregung abhängt, stellt Lay folgenden Unterrichtsgrundsatz auf: „Der Unterricht muß grundsätzlich die Anschauungen und Vorstellungen durch die Darstellung zur Vollendung bringen. Die Anschauungen müssen auf allen Stufen ihre Vervollkommnung, Ergänzung und Vollendung finden im Gestalten, Formen, Konstruieren, Produzieren, Schaffen, kurz im Darstellen durch Modellieren in Sand, Ton und Plastilina, durch Experimentieren, durch Zeichnen (Projektionszeichnen, perspektivisches Zeichnen und Malen), durch Rechnen und Raumlehre, durch sprachliches Deklamieren und dramatische Darstellung, durch Spiel und Turnen." Lay kommt so zwar aus anderen Gründen zu der Forderung, die später Kerschensteiner erhebt, daß die Erziehung (die motorische Erziehung) nicht bloß Sitzbänke, sondern auch Tische und Räume zum Experimentieren und Modellieren brauche: sie braucht Boden, Räume und Gegenstände zur Pflanzen- und Tierpflege. Sie muß planmäßig Ausflüge zur Beobachtung des Natur- und Menschenlebens in den Unterricht aufnehmen.

Neben der Lehre von den Bewegungsvorstellungen spielt in der experimentellen Didaktik Lays die von den Anschauungstypen eine wichtige Rolle. Er ist von Stricker und zweifellos auch von Charcot stark beeinflußt. In der Anschauung und in der Erinnerung ist nach Lay ein Sinnesgebiet in der Regel das vorherrschende oder alleinherrschende. Er unterscheidet wie die experimentelle Psychologie und Pädagogik überhaupt einen visuellen, akustischen, motorischen und gemischten Typus. Lay hat als erster deutscher Pädagog festgestellt, wie die sachlichen und sprachlichen Vorstellungstypen sich in den Massen, in den Schulklassen verteilen. Er wählt für Vorstellungstypen auch den Ausdruck Anschauungstypen. Er weist darauf hin, daß ein Kind, das akustisch oder optisch veranlagt ist, in allen Wahrnehmungen entweder das akustische oder das optische Element bevorzugt und die entsprechenden Gefühlstöne hat. Das Gleiche gilt auch vom Lehrer.

Lay führt in Übereinstimmung mit der herrschenden Ansicht hervorragender Physiologen die Anschauungstypen auf eine angeborene Disposition zurück, die in gewissen Eigenschaften der Nervenzellen und Bahnen gewisser Sinneszentren zu suchen ist. Der Ansicht Ebbinghaus', daß bei den Schülern schlechthin die Gesichtsvorstellung vorherrsche, tritt Lay mit dem Hinweis auf den durch seine Experimente zur Erforschung des Leseaktes bekannten Amerikaner Dodge entgegen. Dodge zeigt, daß bei vielen Personen die Sprachbewegungsvorstellungen beim lauten und stillen Lesen und beim Schreiben eine bedeutende Rolle spielen. Die Lehre von den Anschauungstypen ist nun für Lay von großer didaktischer Bedeutung. Er erblickt in der angeborenen Eigentümlichkeit der verschiedenen Auffassung der Anschauungen und Vorstellungen eine wesentliche Ursache der geistigen Verschiedenheit der Schüler. Vom Lehrer verlangt er Vertrautheit mit

den Anschauungstypen der Schüler und Berücksichtigung der Typen, um die geistige Individualität zu fördern oder zu hemmen. „Der Unterricht hat auf allen Stufen und in allen Fächern allen Anschauungstypen Rechnung zu tragen. Die vorherrschende Art der Auffassung und des Gedächtnisses muß als Ausgangspunkt benutzt werden, um die Auffassung und das Gedächtnis der anderen Sinne ebenfalls zur Entwickelung zu bringen. Nach der Pubertätszeit hat der Unterricht nach den individuellen Anlagen und Neigungen zu differenzieren. In den oberen Klassen muß der Lehrer die Schüler auf ihre Anschauungstypen aufmerksam machen, da diese für die Berufswahl von Bedeutung sind."

Der Lehrer wird in jedem Unterrichte, auch im Sprachunterrichte, auf allen Stufen die Sinne gleichmäßig in Übung setzen. Die Kenntnis der Anschauungstypen hat auch eine gerechte Beurteilung der Leistungsfähigkeit der Schüler zur Folge. Der Lehrer wird feststellen, daß auch der anscheinend unbegabte Schüler nach einer Seite der Anschauung verhältnismäßig größere Fähigkeiten zeigt. Die Lehre von den Anschauungstypen zeigt, daß es berechtigt ist, den Schülern Bücher als Wiederholungsmittel in die Hand zu geben, wenn sie in jeder Beziehung den Anforderungen entsprechen. In allen Unterrichtsfächern ist es notwendig, daß alle Wörter und Ausdrücke, die neu auftreten, angeschrieben werden. Alle neuen räumlichen Vorstellungen müssen mit Auge und Hand abgetastet und in einfacher Weise nach Umrissen, schematischen Längs- und Querschnitten nachgezeichnet und aus dem Gedächtnis gezeichnet werden. Lay hat die Verschiedenheit der Auffassung auch nach der Seite der Phantasie untersucht. Viel Methodenstreit entsteht, weil die Lehrer ihre eigenen Vorstellungstypen nicht kennen. Lay zeigt in seiner experimentellen Didaktik und in den anderen Schriften eingehend, wie der Fachunterricht die Typen beachten muß. Es muß hier auf diese Werke verwiesen werden.

Es ist der Hauptgrundsatz der Pädagogik Lays, der sich aus seiner Lehre von den Bewegungsempfindungen und von den Anschauungstypen ergibt: „Stoffauswahl und Lehrverfahren müssen dafür Sorge tragen, daß alle Seiten des kindlichen Trieblebens Gelegenheit haben, sich zu betätigen und alle Anlagen sich zu entfalten." Er nennt die Schule, die er erstrebt, Tatschule. Wie Barth und Rein verlangt er, allerdings in anderem Sinne, Normalität des Lehrplanes. Er leitet diese Normalität aus der Stellung des Menschen als Glied der natural-sozialen Lebensgemeinde ab. Als solches soll er nicht bloß anschauen und aneignen, sondern auch darstellen; er muß zielbewußt auf Natur- und Kulturleben wirken. Im Mittelpunkte des Unterrichts steht auch bei ihm der Sachunterricht, den er in die naturkundlichen und die kulturkundlichen Unterrichtsgegenstände scheidet. Neben den Sachunterricht tritt als seine Ergänzung der Formunterricht. Die Unterscheidung in Haupt- und Nebenfächer lehnt Lay ab, weil für viele Schüler und für das Wohl der Gesellschaft ein Nebenfach ein Hauptfach sein kann und Ein- und Ausdruck erst zusammen die Handlung bilden. Lay baut daher seinen Lehrplan folgendermaßen auf:

Organischer Lehrplan als Wechselwirkung der Unterrichtsstoffe.

Lebensgemeindliche Einheit der Welt
Einheit des Bewußtseins
„Weltanschauung"

Sachen, Eindruck, Einwirkung als Beobachtung	Angleichung an die Werte als Verarbeitung	Formen, Ausdruck, Rückwirkung als Darstellung

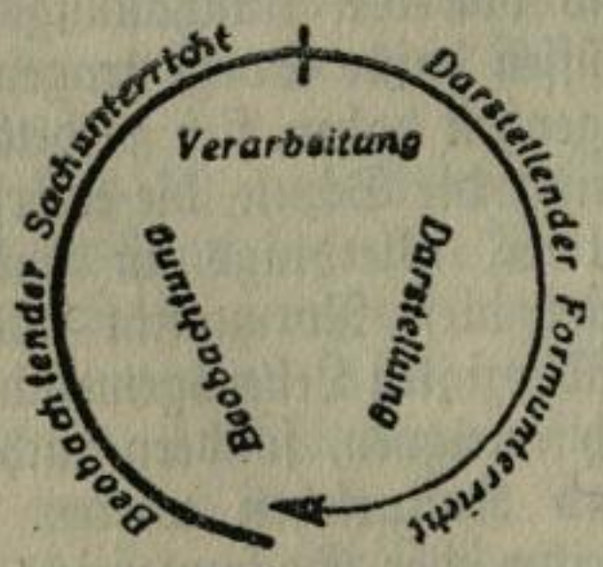
Beobachtender Sachunterricht	Darstellender Formunterricht

a) Naturkunde: das Naturleben als das Reich der Ursachen und Gesetze.

Naturgeschichte Naturlehre Geographie Himmelskunde Naturwiss. Psychologie	Körperliche Darstellung als Technik Modellieren, Experimentieren, Tier- und Pflanzenpflege (Handarbeitsunterricht) Mathematische Darstellung Technisches Zeichnen Geometrie Rechnen Logische Darstellung der Naturkunde, verstandesmäßige Logik

b) Kulturkunde: das Gesellschaftsleben als das Reich der Zwecke und Werte:

Deutsche und fremde Volkskunde und Geschichte nach den Kulturgebieten: Gesundheitspflege Wirtschaft Staat und Recht Sittlichkeit Kunst Religion Weltanschauung Erziehung Kulturwissenschaftl. Psychologie	Sprachliche Darstellung und Dichtkunst Sprech-, Lese-, Schreibunterricht, Deklamation; Poesie und Prosa Zeichnerische Darstellung als Zeichnen- und Malkunst Perspektivisches, skizzierendes Zeichnen, Malen Körperliche Darstellung als Modellieren, Bildhauerei, Baukunst Musikalische Darstellung, Tonkunst Gesang, Instrumentalspiel Leibliche Darstellung, darstell. Kunst Dramatische Darstellung Spiel, Tanz, Turnen Selbstdarstellung Führung in der „Klassen- und Lebensgemeinde" Logische Darstellung der Kulturkunde, gemütsmäßige Logik. Vergl. Lay. Die Tatschule. Verlag A. W. Zickfeldt in Osterwieck.



Er nennt seinen Lehrplan einen organischen Lehrplan, weil er eine naturgemäße Verknüpfung der Lehrfächer vorschreibt. Er nennt diese Wechselwirkung der Lehrstoffe nicht wie Ziller und Rein Konzentration, sondern wie später Paul Barth Korrelation. Er lehnt es ab, im Sinne Reins den Gesinnungsunterricht in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Grundlage für Lehrplan und Lehrverfahren muß der beobachtende Sach-

unterricht sein. „Bei der Aufstellung eines Lehrplanes sind zunächst Stoffe für den natur- und kulturkundlichen Sachunterricht, dann erst diese für den natur- und kulturkundlichen Formunterricht auszuwählen, anzuordnen und auf die einzelnen Schuljahre und deren Zeitabschnitte zu verteilen, weil die Formgebung nach dem Inhalte sich richten muß und der Sachunterricht weiterhin vom Formunterrichte zu bearbeiten ist. Von diesem Standpunkte aus erhalten Arbeitsunterricht, Sprachunterricht mit Lektion und Lesebuch, Rechnen und Geometrie usw. ihre Eingliederung in den Organismus." Das Lehrverfahren Lays ist aus seiner Lehre vom sensomotorischen Grundprozeß abgeleitet. Lay unterscheidet 1. den funktionellen Reiz, seine Fortleitung auf der zentripetalen Bahn nach dem Gehirn und die Entstehung des sinnlichen Eindrucks der Wahrnehmung, des Erlebnisses, der Erfahrung, der Beobachtung und der Anschauung; 2. die von der sinnlichen Erregung veranlaßten Verknüpfungsprozesse im Gehirn, die innere Anpassung an die sinnlichen Eindrücke, eine Assoziation, eine Auffassung, eine aktive Angleichung (Verarbeitung) zwischen dem neuen Eindruck und dem Vorstellungsbesitz; 3. die Zusammenordnung der Bewegungsantriebe der Wahrnehmungen und Vorstellungen zu einem den augenblicklichen Umständen entsprechenden Ausdruck. Diese drei Glieder, die den Dreischritt des Erkennens bezeichnen, müssen eine spiralläufig sich vervollkommnende Einheit bilden. Für den Lehrakt ergibt sich dann folgender Dreischritt der Handlung:

Einwirkung	Assoziation	Rückwirkung
Eindruck	Angleichung	Ausdruck
Beobachtung	wertgemäße Verarbeitung	Darstellung

Die Formalstufen lehnt Lay ab, da sie unklar, unrichtig und widerspruchvoll seien und zum Schematismus führen. Ebenso kann Lay Zillers Lehre von den Kulturstufen nicht zustimmen, weil es nicht möglich ist, das Kind, das mit seiner Umwelt (Familie und Heimat) vertraut ist und in die gegenwärtige Kultur mit aller Macht der sinnlichen Eindrücke eingeführt ist, von unserer Kultur zurückzuhalten. Die Lehre von den Kulturstufen ist übrigens wissenschaftlich nicht einwandfrei. Das vorhandene Kulturgut muß stets von neuem erworben werden. Lay versteht unter Kultur den „Inbegriff jener Wechselwirkungen, die von Einzelgliedern oder Gemeinschaften ausgehen, sich sowohl auf die soziale als auch auf die naturale Seite der Lebensgemeinde erstrecken und die Veredelung beider erstreben." Er sieht Erziehung und Politik als Teile der Kultur an. Die drei Faktoren Erziehung, Kultur und Politik stehen in Wechselwirkung, Pädagogik ist nach Lay die Wissenschaft und Praxis der Volkserziehung. Politik ist Wissenschaft und Praxis der Volksregierung. Beide beruhen auf der Lebensgemeinde. Während die Erziehungswissenschaft die Ziele, Mittel und Wege der Erziehung zu erforschen und praktisch zu verwerten hat, ist es Aufgabe der Politik, durch Gesetzgebung und Verwaltung dafür zu sorgen, daß die Erziehung erforscht und die zuverlässigen Ergebnisse der Untersuchungen in der Praxis erprobt und angewandt werden. Es ist Pflicht beider, der Pädagogik und der Politik, durch eine gute Volkser-

ziehung die Grundlage für ein politisches Beobachten, Fühlen, Denken und Handeln zu legen. Eine solche Erziehung erfüllt die Forderungen, die Fichte, Stein und Humboldt aufstellten. Sie allein kann uns emporführen. Im Sinne dieser Männer tritt Lay für die Durchführung der Einheitsschule ein.

Lay hat das Verdienst, klar hervorgehoben zu haben, daß Seelen- und Jugendkunde noch nicht Pädagogik sind. Erst durch die Betrachtung der seelen- und jugendkundlichen Vorgänge unter dem Gesichtspunkte der Erziehung werden diese Fragen pädagogische Fragen. Er hat weiter durch die Einführung des Versuches in die Pädagogik die Unterrichtslehre, besonders die des naturwissenschaftlichen und Rechtschreibe- und Rechenunterrichts gefördert, indem er die Bedeutung der Bewegungsempfindungen und des motorischen Elements anerkennt und die vielseitige Betätigung des Schülers, sei es durch Abschreiben, Sprechübungen, mündliche, schriftliche oder körperliche Darstellung, fordert. Pflege der Bewegungsempfindungen, Umgestaltung des ersten Schulunterrichts, Suchen nach der zweckmäßigsten Form des Einprägens: überall hat Lay anregend gewirkt. Damit hängt ein anderes Verdienst Lays zusammen. Die Forderungen der Arbeitsschule hat er als einer der ersten erhoben. Seine psychologische Begründung der Arbeitsschule hat sich jetzt durchgesetzt. Es wird allgemein anerkannt, daß der Lehrer die sensorische Seite nicht überschätzen darf und daß die motorischen Vorgänge mit ihr aufs engste verknüpft sind, die sensorischen Prozesse drängen zur motorischen Entladung, auf den Eindruck muß der Ausdruck folgen. Die Lehre von den Anschauungstypen hat nicht die allgemeine Bedeutnng erhalten, die Lay anfänglich ihr zuerkannte; denn die Lehre von den Vorstellungstypen ist in der psychologischen Forschung noch nicht abgeschlossen und völlig geklärt. Lay hat aber durch die Forderung der vielseitigen Anschauung und der Förderung jeder Begabung die Aufmerksamkeit der Schule auf bisher vernachlässigte Fragen des Unterrichts gelenkt, z. B. auf die Erziehung zum Sehen und zu selbständiger Darstellung. Er hat den Begriff der Anschauung über Pestalozzi hinaus im Sinne Froebels vertieft. Seine Forderung, die experimentelle Pädagogik zur Gesamtpädagogik zu machen, ist vielfach auf Widerspruch gestoßen, weil man sie nicht im Sinne Lays als lebensgemeindliche Tatpädagogik auffaßte. Wir verweisen auf die Urteile von Lehmann, Messer, Meumann, Rein und Spranger. Lay hat aber nicht versäumt, neben der naturwissenschaftlichen Psychologie die geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächer als Hilfswissenschaften der Erziehungswissenschaften anzuerkennen. Er erstrebt eine großzügige Volkserziehung, in der er alle Werte berücksichtigt und vereinigt: Lay will alle Reformbestrebungen zu einem organisierten System vereinigen. In diesem System soll auch die Religion ihren Platz finden.

Indem Lay das pädagogische Experiment in die Erziehungswissenschaft einführt, hat er weite Kreise der Lehrerschaft zu selbständiger seelenkundlicher und erziehungswissenschaftlicher Forschung angeregt. Es war ja sein Streben, die Ansicht, der Unterricht beruhe nur auf pädagogischem Takte,

zu beseitigen. Lay sieht in der Pädagogik eine Wissenschaft und in der Praxis eine auf diese sich gründende Kunst. Die selbständige pädagogische Forschung soll das Ansehen der Lehrerschaft heben. Er glaubt, daß ein Lehrverfahren, das auf der experimentellen Didaktik beruht, die Leistungsfähigkeit jedes einzelnen fördert, Lebensfreude und Glück vermehrt, den Wert der Arbeit erhöht und deutsche Kultur und Deutschtum überhaupt zur Entfaltung bringt. Lay hofft, wie nach ihm Binet, daß die experimentelle Pädagogik zu einer Arbeitsgemeinschaft aller Kulturvölker führen und einstens eine Weltpädagogik begründen werde mit dem Ziele, reines Menschentum und das Reich Gottes auf Erden zu verwirklichen. Selbst wer den Grundforderungen der Experimentellen Didaktik zustimmt, wird zugeben, daß diese Hoffnung reichlich überschwänglich ist. In den Beziehungen der Völker zueinander entscheiden leider nicht Erziehungsfragen, sondern politische Machtfaktoren.

Lay hat u. a. folgende Schriften veröffentlicht: Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts (3. Aufl. Quelle & Meyer, Leipzig), Tier-, Pflanzen- und Menschenkunde (3. Aufl. Ebenda), Führer durch die Rechtschreibung (Ebenda), Führer durch den Rechenunterricht (Ebenda), Pädagogische Fachbildung und Fachaufsicht (Ebenda), Experimentelle Didaktik (Ebenda), Unser Schulunterricht im Lichte der Hygiene (Ebenda), Experimentelle Pädagogik (B. G. Teubner, Leipzig), Die Tatschule (A. W. Zickfeldt, Osterwieck), Volkserziehung (Ehlermann in Dresden), Lehrbuch der Pädagogik für Lehrerseminare. 2 Teile (Ebenda), Pädagogischer Hochschulunterricht, Lehrer- und Volksbildung (Konkordia, Bühl), Reform des Psychologieunterrichts (Ebenda). Mit Enderlin gab er heraus: Führer durch das erste Schuljahr (Quelle & Meyer, Leipzig), Im goldenen Kinderland — Fibel (Ebenda).

Über Lay:

Burger, Die experimentelle Pädagogik in ihrer Entwickelung zur neudeutschen Pädagogik. W. A. Lays Gesamtpädagogik. 1918. Pichlers Witwe & Sohn in Wien und Leipzig.

Schramm, Experimentelle Didaktik. Beyer & Söhne, Langensalza.

Fack, Lays experimentelle Didaktik. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1905. Verlag von Bleyl & Kaemmerer, Dresden.

Lay, Aus 25 Jahren experimentell-pädagogischer Arbeit. Pädagogische Warte 1917, Heft 1 und 2. A. W. Zickfeldt, Osterwieck.

Neue Schule. 1922. Wilh. August Lay zum 60. Geburtstage. Mannheim, Bensheimer.

*

Rudolf Lehmann.

Rudolf Lehmann wurde am 26. März 1855 als Sohn eines Lehrers in Krefeld geboren. Er besuchte in seiner Vaterstadt das Gymnasium und studierte in Göttingen und Berlin. Von 1881—1906 war Lehmann Oberlehrer am Luisenstädtischen Gymnasium in Berlin und von 1900—1906 zugleich Privatdozent der Philosophie und Pädagogik an der Universität Berlin. 1906 wurde Lehmann planmäßiger Professor an der Akademie in Posen, wo er auch den Kursus zur Ausbildung der Seminarlehrer leitete. Als uns Posen 1919 verloren ging, wurde Lehmann zum ordentlichen Honorarprofessor der Universität Breslau ernannt.

Man hat versucht, die pädagogischen Richtungen auf zwei Grundtypen zu bringen und zwar auf die geschichtliche und auf die naturwissenschaftlich bestimmte Pädagogik. Rudolf Lehmann gehört zu der geschichtlich bestimmten Richtung. Er vertritt den Historismus in der Pädagogik. Hat er doch auch eine bedeutsame Schriftenreihe zur Geschichte der Pädagogik „Große Erzieher, ihre Persönlichkeit und ihre Systeme", Leipzig, Felix Meiner, herausgegeben. Er hat auch besonders der geschichtlichen Betrachtung in der Pädagogik zu ihrem Rechte verholfen. Die Pädagogik ist ihm eine geschichtlich-philosophische Wissenschaft. Sie ist eine Wissenschaft, die auf der Hochschule gepflegt werden muß.

Lehmann hat mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß die Pädagogik nicht mit Didaktik zu verwechseln ist. Die Gefahr einer solchen Verwechslung besteht in der Tat und zwar infolge der großen Verbreitung der Herbartischen Unterrichtslehre und infolge des Einflusses der experimentellen Pädagogik. Pädagogische Probleme sind anderer und weitgehender Art als Unterrichtsfragen. Die Gleichsetzung der Didaktik mit der Pädagogik hat zu einer Mißachtung der Pädagogik, zu einer Verengerung ihres Aufgabenkreises und zur Verkennung der theoretischen Pädagogik geführt. Lehmann hat das Verhältnis zwischen theoretischer und praktischer Pädagogik geklärt. Die Erziehung ist älter als die theoretische Pädagogik. Die Praxis der Schule hat der Theorie die stärksten Anregungen gegeben. „Die praktische Pädagogik ist nichts anderes als das Ergebnis der Selbstbesinnung auf die erzieherische Erfahrung, eine Kunstlehre, welche praktische Ziele und technische Mittel zusammenfassend überschaut. Die theoretische Pädagogik dagegen hat sowohl ihrer Geschichte wie ihrem Wesen nach einen anderen Ausgangspunkt. Sie entsteht im natürlichen Zusammenhang entweder der geschichtlichen Betrachtung oder des philosophischen und speziell des ethischen Denkens und betrachtet demgemäß die Erziehung einmal als geschichtlich und positiv gegebene Tatsache, die in verschiedensten Entwicklungsformen er-

Rudolf Lehmann.

scheint und in historisch überlieferten Organisationen verwirklicht ist, zweitens aber als Idee, d. h. als Streben, eine Auswahl oder einen Inbegriff allgemeiner Werte durch die Einwirkung auf die Jugend zu realisieren." Die pädagogische Wissenschaft schöpft nicht nur aus der Geschichte und der Philosophie, sondern auch aus der Erfahrung der Gegenwart.

Die theoretische und die praktische Pädagogik müssen sich gegenseitig befruchten. „Die theoretische Pädagogik schöpft aus der praktischen Erfahrungen, Anschauungen und Probleme, die praktische aus der theoretischen Werturteile und Ziele." Für den Erzieher sind beide unentbehrlich. Er muß die Philosophie, die Geschichte des Erziehungswesens und die pädagogische Praxis kennen. Welches ist nun die wichtigste Hilfswissenschaft der Pädagogik? Die Psychologie erhebt darauf Anspruch. Lehmann gibt zu, daß sich die praktische Pädagogik auf Erfahrungen und auf die Gesetze des Seelenlebens gründet. Die neue Psychologie ist zur exakten Wissenschaft geworden. Sie gründet sich auf experimentelle und statistische Methoden und will die Grundlage für die gesamte Erziehung bilden. — Lehmann erkennt die Verdienste der Experimentalpsychologen um die Pädagogik an. Die Frage nach der Natur des Schülers, ihren allgemeinen Gesetzen und ihren individuellen Abweichungen ist durch die experimentelle Psychologie in den Vordergrund gerückt, und die abstrakte und ideologische Methode ist unmöglich gemacht. Doch kann die experimentelle Psychologie nicht die Grundlage der gesamten Pädagogik sein. Ihr Forschungsgebiet ist nicht groß, ihre Ergebnisse sind noch nicht erprobt. Es können wohl einige Lehrgegenstände wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen und die Anfänge des ersten Sprachunterrichts durch sie beeinflußt werden. Man kann wohl von einer experimentellen Didaktik reden. Doch darüber hinaus wird die experimentelle Psychologie keinen Einfluß gewinnen. Sie wird nicht imstande sein, das theoretische Studium ihrer geschichtlichen Erscheinungen zu ersetzen. „In allen Fragen der höheren Erziehung, der Persönlichkeitsbildung überhaupt, ist die Zwecksetzung, als das ethische Moment, das wesentliche und ausschlaggebende." Lehmann steht in der Beurteilung der experimentellen Pädagogik auf dem Standpunkte Reins und Sprangers. „Keine einzige eigentliche Bildungsfrage ist rein oder auch nur hauptsächlich am psychologischen Gesichtspunkte zu entscheiden." Der ethische Gesichtspunkt ist für die großen Erziehungsfragen der maßgebende. „Die Jugendkunde wird immer nur neben der philosophischen und geschichtlichen Betrachtung ein Recht behaupten können, ja in gewissem Sinne dieser untergeordnet bleiben, wie sie anderseits auch die tatsächlich gegebenen Erziehungs- und Bildungsverhältnisse nicht überspringen oder beseitigen kann." Die Ethik, ja die ganze Philosophie ist Grundlage der Pädagogik. Lehmann stellt ein Erziehungsziel auf, das den Forderungen der Individual- und der Sozialpädagogik gerecht werden soll. Die Erziehung soll ihren Zögling lebensfähig und lebenskräftig machen. Sie soll alle Kräfte, die in dem Menschenkinde schlummern, bis zur höchsten Entfaltung entwickeln. Sie soll aber weiter dem jungen Geschlechte das Leben lebenswert und erkämpfenswert machen.

Da es nur ideale Güter sind, die das Leben auf die Dauer lebenswert machen, so ist es gerade in dieser Zeit Hauptzweck der Erziehung, für sie Empfänglichkeit zu wecken. „Ideale Werte und Interessen zu schaffen, ist nicht nur ein Mittel, sondern auch ein wesentliches Ziel alles Unterrichts." Drei große Gruppen der geistigen Interessen bezeichnen diese Ideale. „Es sind dies einmal die Teilnahme am religiösen Leben, seinen Äußerungen und Überlieferungen, zweitens das Interesse am Wissen und an wissenschaftlicher Erkenntnis und endlich die Freude an künstlerischem Schaffen und Genießen. Lehmann bezeichnet die Religion als das höchste von allen idealen Gütern. Religiosität wird nicht durch äußere Mittel z. B. Vermehrung der Religionsstunden und der geistlichen Aufsicht erreicht. Nur aus dem Innenleben der religiösen Gemeinschaft selber ist eine Wiederbelebung der Religiosität möglich. Die Wissenschaft steht im Dienste des Lebens, sie soll formale Bildung gewähren, die Schule soll mit der Vermittelung der Bildungsstoffe die allgemeinen Kräfte des Geistes entwickeln und bilden und die produktive Persönlichkeit und echtes Menschentum bilden helfen. Soll die Kunst als erziehende Macht wirken, so darf es sich in der Schule nicht nur um ein Genießen und Genießenlernen handeln. Es muß die Aktivität hinzukommen. „Der künstlerische Genuß muß der Preis der eigenen Tätigkeit des Schülers sein." Das gilt für alle in Frage kommenden Fächer, Zeichnen, Musik und Besprechung der Dichtungen. Die Kunsterziehung hat eine hohe Bedeutung. Die Kunst soll den Menschen erheben und stärken. Sie soll ein Einigungsband nationaler Bildung sein.

Die Erziehung hat aber nicht nur das Individuum zu berücksichtigen, denn der einzelne ist niemals das letzte Ziel der Erziehertätigkeit. Lehmann unterstreicht den erziehungswissenschaftlichen Grundsatz des Sozialpädagogen Natorp: „Wir erziehen den einzelnen in der Gemeinschaft, durch die Gemeinschaft für die Gemeinschaft." Wenn Lehmann sich auch sonst Natorp nicht vollständig anschließt, so erkennt er doch seine großen Verdienste um die Pädagogik an. Er sagt von Natorp im Gegensatz zu Herbart: „Gleichwohl handelt es sich für ihn nicht etwa um eine bloße Wortverbesserung, vielmehr will er an die Stelle des zielgebenden Wertbegriffs den umfassenderen Begriff der menschlichen Geisteskultur setzen mit dem gesamten objektiven Inhalt, den er umschließt, und der in seiner allgemeinen Gestalt in jenen drei Disziplinen (Logik, Ethik, Ästhetik) zum Ausdruck kommt. Erziehung ist im wesentlichen die Übertragung dieses Inhalts auf das heranwachsende Geschlecht." Lehmann begründet die Gemeinschaftserziehung mit zwei Gründen. Wir erziehen den Schüler für die Gemeinschaft der engeren und weiteren Lebenskreise: Familie, Vaterland und Kulturgemeinschaft. Der einzelne findet das höchste Glück und die volle Befriedigung in der Gemeinschaft mit anderen. Pflicht und Sittlichkeit sind der Inhalt des Lebens. „Die Selbstbehauptung des einzelnen, die Entwickelung seiner ideellen Kräfte im Dienste der Gemeinschaft, dasjenige, was Goethe mit einem Worte „Tüchtigkeit" nennt, ist das eigentliche und Ziel der sittlichen Erziehung." Uns Deutschen ist ein individualistischer Zug eigen. Aber die großen Persönlichkeiten in der Zeit

der Reformation und der Wiedergeburt Preußens (1807—1813) waren von lebendigem Gemeinsinn und mit größter Hingabe an den Dienst der gemeinen Sache erfüllt. Der Ausgleich zwischen Individualismus und Gemeinschaftsgefühl ist Sache der Erziehung und die Kernfrage der Charakterbildung. Das ist auch der Sinn der staatsbürgerlichen Erziehung. Der Staat ist für uns die Verkörperung der nationalen Kräfte und Werte, die höchste Organisation des Kulturlebens und der lebendige Anteil am Staatsleben soll die höchste Betätigung männlicher Tüchtigkeit und die Bildung zu staatsbürgerlicher Gesinnung und Tüchtigkeit die höchste Aufgabe der öffentlichen Erziehung sein. Lehmann erwähnt in seinem Buche in dem Zusammenhange Kerschensteiner nicht; aber seine Anschauungen decken sich mit denen dieses Schulmannes, der staatsbürgerliche Erziehung als Hingabesittlichkeit bezeichnet. Staatsbürgerliche Erziehung setzt staatsbürgerliche Kenntnisse voraus. Wichtiger als die Belehrung ist aber die Erziehung. Der Schule fällt als staatsbürgerlicher Anstalt diese Aufgabe zu. In dieser Aufgabe ist eine andere eingeschlossen, die Erziehung zur Vaterlandsliebe. Wahre Vaterlandsliebe ist nicht nationale Eitelkeit, sie verlangt, daß wir für das Vaterland arbeiten und wirken. Staatsbewußtsein und Vaterlandsliebe wurzeln in der Heimatliebe. Die Lösung der Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung ist schwer. Grundlage und Ausgangspunkt kann die Bürgerkunde sein. Gesinnung entwickelt sie nicht allein. Vor allem soll man derartige Belehrungen nicht mit Gefühlsmomenten durchsetzen. Lehmann sagt ganz richtig, daß die Dinge für sich selbst reden müssen. Wirksamer sind persönliche Vorbilder, die in der Geschichte des Vaterlandes hervortreten. Amerika hat diese Vorbilder in Washington, Franklin und Lincoln. Die alte Geschichte hat ebenfalls große Gestalten und Staatsmänner als Vorbilder. Wir müssen unsere großen Helden (Friedrich den Großen und den Freiherrn vom Stein) im Unterricht lebendig werden lassen.

Das wichtigste Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung ist der Geist, der den ganzen Unterricht durchzieht. „Wo er ein Geist fruchtbarer Gemeinschaftsarbeit, tatkräftiger Liebe zum vaterländischen Staat ist, da wird der junge Mensch erfüllt von solcher Gesinnung, von echtem Bürgersinn, ins Leben hinaustreten."

Das ganze Schulleben muß Gemeinschaftsarbeit sein. Aus dem persönlichen Verhältnis des Lehrers zum Schüler erwächst der Jugend jedes Verständnis, jede Schätzung allgemeiner Werte und die Liebe zum Vaterlande und zum Staate. Deutschland ist das Land des Idealismus. Wir wollen diesen Idealismus nicht absterben lassen. Lehmann faßt das Erziehungsziel, das der Individual- und der Sozialpädagogik gerecht wird, in seinem Buche: Erziehung und Unterricht. 2. Aufl. S. 69 in folgende Worte zusammen: „Wir wollen freie und kraftvolle Persönlichkeiten erziehen, die ihr eigenes Leben haben, — aber doch fühlen und wissen, was sie der Gemeinschaft, dem Vaterlande schuldig sind, und die, wo es die Pflicht gebietet, ihr Selbst unterzuordnen, ja zu opfern bereit sind. Wir wollen sie zu einer Wissenschaft erziehen, die auf das Leben zu wirken nicht verschmäht, und zu einer Kunst, die im innern Bedürfnis des einzelnen wie des Volkes ihren Ursprung hat, die in Wahrheit erhebt und befreit."

Lehmann gibt neben der inhaltlichen Auseinandersetzung über die Aufgabe und das Ziel der Erziehung die formale Erklärung des Wesens der Erziehung: Sie ist eine Einwirkung von außen. Da erhebt sich die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung. Lehmann sucht einen Ausgleich zwischen den beiden Standpunkten. Der Rationalismus sagt: „Der Mensch ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht." (Kant.) Und Schopenhauer behauptet: „Der individuelle Charakter ist angeboren: er ist kein Werk der Kunst oder dem Zufall unterworfenen Umstände, sondern das Werk der Natur selbst. — Er ist sogar in seinen Grundzügen erblich." Lehmann gibt zu, daß die Macht der Erziehung beschränkt ist. So verfehlt aber der Glaube an die Allmacht der Erziehung ist, so wenig gilt der Wahn von ihrer Ohnmacht. Bildung ist organische Entwickelung; diese zu fördern, ist das Werk der Erziehungskunst. Die Seele des Kindes ist keine Tafel von Wachs, in die der Erzieher alles hineinschreiben kann; sie ist aber auch nicht spröde wie ein physikalisches Kraftzentrum. Der Erzieher kann wie der Gärtner wirken; er kann die Entwickelungsfähigkeit des Kindes prüfen, ihm die Bahn weisen, Bedingungen für die weitere Entwickelung schaffen und ihm erreichbare Ziele stecken. Der Erzieher darf nicht hoffnungslos sein. Mancher Keim kommt zu ungeahnter Entwickelung und Blüte. Die Gewöhnung ist eine große Macht, der sich die Erziehung bedienen muß. Die Erziehung muß Gewohnheiten schaffen, die nicht aus unbewußter Anpassung, sondern aus bewußtem Streben hervorgegangen sind, und doch die Festigkeit der Gewöhnung erreichen. Lehmann kann den Forderungen der Individualisten unter den Pädagogen, Ellen Key und Gurlitt, nicht zustimmen, wenn sie einen schrankenlosen Individualismus fordern. Er schließt sich F. W. Foerster an, bei dem Charakterbildung und Sittlichkeit mit der Selbstbeherrschung zusammenfallen. Autorität und Freiheit, beide sind ihm die wichtigsten Erziehungsmittel.

Lehmanns pädagogische Anschauungen sind aus wissenschaftlichen Erwägungen und aus den Erfahrungen als Lehrer an höheren Schulen hervorgegangen. Er schätzt aber die Volksschule und ihre politische und soziale Bedeutung hoch ein. Die soziale Frage und die der politischen Rechte sind ihm Bildungsfragen. „Die Volksschule ist Voraussetzung jedes demokratischen Verfassungslebens. Allgemeine Volksbildung ist wichtiger als allgemeines Stimmrecht, schon deshalb, weil dieses letztere eine ihrer Früchte ist, die nicht immer schnell, aber mit der Zeit reifen. Jede Hebung der Volksbildung hebt unmittelbar auch die politische Kraft eines Volkes und den Einfluß, den es auf seine eigene Regierung hat." „Die politische Bedeutung fällt mit der sozialen zusammen. — Im nationalen Bildungswesen kann nur ein Geist herrschen." Das sind Gedanken, wie sie die deutsche Volksschullehrerschaft stets vertreten hat. Lehmann will, daß dieser soziale Geist Klassengegensätze überbrückt und gegenseitiges Verständnis erzeugt. Er will keine Einförmigkeit im Schulwesen. Einheit und Vielfältigkeit sollen sich vereinigen. Einheit soll in der Grundlage herrschen, deshalb tritt Lehmann für die Grundschule ein und zwar schon vor der Staatsumwälzung. (Vergl. Wychgram, Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft. S. 213.) Einheit

soll aber auch im Geist, der das Ganze durchdringt, in den Grundsätzen und Zielen der Jugenderziehung bestehen. Der Aufstieg von Begabten in die oberen Schichten der Gesellschaft ist zu fördern. Die Schulverwaltung ist einheitlich zu gestalten. „Wir brauchen eine Behörde, und sei es auch nur eine beratende und begutachtende, die, zusammengesetzt aus Vertretern der verschiedenen Bildungszweige und -anstalten, den Ausgleich der verschiedenen Interessen und Gesichtspunkte anstrebt und die Einheitlichkeit des Geistes, die in unserm nationalen Bildungswesen herrschen muß, verbürgt."

Lehmann berührt sich auch in diesem Punkte mit den Wünschen der Volksschullehrerschaft. Er kennt die Fragen, die diese bewegen. Als Mitglied der „Erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle" des Deutschen Lehrervereins hat er den Fragen seine Aufmerksamkeit zugewendet. Deshalb hat er sich auch mit der Frage der Arbeitsschule beschäftigt. Auch ihm ist die Selbsttätigkeit der Mittelpunkt der Frage und das entscheidende Kennzeichen der neuen Erziehungsmethode. Lehmann schließt sich in seinen Anschauungen über diese Frage Pestalozzi, Fichte und Fröbel an. Die Gegenüberstellung „Arbeitsschule — Lernschule" hält er nicht für sehr glücklich, ähnlich, wie Robert Rissmann. Die Forderung, daß die Schule die Selbsttätigkeit mehr fördern muß, entspricht den Lehren der Kinderpsychologie: in jedem Kinde steckt ein schier unerschöpflicher Fonds von Beweglichkeit und Tätigkeitslust, körperlicher und geistiger Art.

Die natürliche Beweglichkeit muß zu ihrem Rechte kommen, die Phantasie muß gepflegt, die Handfertigkeit entwickelt werden. Zeichnen, Malen und Modellieren sind im engen Zusammenhang mit der Entwickelung der Anschauung und des Verständnisses zu betreiben. Lehmann billigt ganz, daß der Anfangsunterricht Gesamtunterricht ist. Er nennt diesen „einen Elementarunterricht, der in echt Pestalozzischem Sinne die Anschauung der Wirklichkeit klärt und feststellt". „Er soll alle Gegenstände und Verhältnisse umfassen, die die Umgebung darbietet, nicht systematisch geordnet, sondern aus einzelnen Gelegenheiten, wie dem Wechsel der Jahreszeiten usw. erwachsend, aber doch allmählich zu einem Ganzen sich abrundend." Lehmann hält diesen Gesamtunterricht nur für die erste Stufe, nicht für die weitere Schule für geeignet. Er begrüßt die Umprägung der Schule in eine Arbeitsschule, weil sie der Willensbildung dient und dem Intellektualismus widerstrebt. Handarbeit als Werkarbeit kann nur auf der ersten Stufe Mittelpunkt des Unterrichts sein. Es kommen dann Jahre, wo die geistige Bildung die Hauptsache ist. Aber auch in diesen späteren Schuljahren soll die Handarbeit der geistigen Dienste leisten, als Ausgangspunkt und Unterlage oder als Prüfung für das theoretische Lernen. Die Betonung der Handfertigkeit in dem Sinne, daß die verschiedensten Formen der menschlichen Arbeit und das Darstellen den breitesten Raum einnehmen, führen zur Veräußerlichung des Schulwesens. Wer es mit der Volksschule gut meint, soll das Wissen und Können nicht dadurch einschränken, daß eine neue Form mechanischer Schultätigkeit eingeführt wird. Gemeinschaftsarbeit ist notwendig. Sie besteht aber in der Konzentration des Lehrstoffes, in dem wirklichen Durchdringen und

Durcharbeiten des Stoffes. An wenigem soll der Schüler viel lernen. Jugendgemäßheit bedeutet nicht schrankenlose Freiheit. Die Disziplin ist nicht gering zu schätzen. Auf der disziplinierenden Kraft beruht zweifellos ein wesentlicher Teil des Wertes der Schulerziehung.

Es wurden oben Lehmanns Verdienste um die Geschichte der Pädagogik erwähnt. Er selbst hat in der Sammlung „Die großen Erzieher, ihre Persönlichkeit und ihre Systeme", „Die deutschen Klassiker" (Lessing, Schiller, Goethe) in ihrer Bedeutung für die Erziehung gewürdigt. In einem zweibändigen Werke „Die pädagogische Bewegung der Gegenwart" (Verlag von Rösl & Co. in München) gibt er einen Überblick über die pädagogischen Strömungen der Gegenwart. Er bewahrheitet das, was oben gesagt wurde. Die Pädagogik ist ihm eine Tatsachen- und Wertwissenschaft. Lehmann fordert, daß die Erziehungswissenschaft als selbständige Wissenschaft anerkannt wird und auf der Hochschule die ihr gebührende Stellung erhält. In zwei Aufsätzen in der „Deutschen Literaturzeitung" 1908 (Nr. 47) und 1909 (Nr. 5) stellt er den gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Pädagogik dar. Er bedauert, daß die jetzigen Hochschullehrer auf erziehungswissenschaftlichem Gebiete nicht gedeihlich wirken könnten, weil sie mit dem Schulbetrieb und dem Volksbildungswesen überhaupt seit ihrer Schulzeit nicht mehr in Beziehung gekommen sind. „Tatsächlich vollzieht sich, widersinnig genug, die Gestaltung unserer Schularbeit, zumal des gesamten Volksschulwesens nebst allem, was damit zusammenhängt, ganz unabhängig von dem Einfluß unserer Hochschule, ja, um einen einzelnen ganz besonders bezeichnenden Fall hervorzuheben, selbst die theoretische Ausbildung in der Pädagogik, die unsere Volksschullehrer in der Pädagogik erhalten, bleibt im allgemeinen von dem Stande der akademischen Wissenschaften so gut wie unberührt (Nr. 47)." Die Vertretung der Erziehungswissenschaft durch Honorarprofessoren hält Lehmann für unzureichend. Der Herbartschen Pädagogik, wie sie von Rein ausgebaut worden ist, verheißt Lehmann keine Zukunft. Er sagt: „Die systematisierende, gelegentlich auch schematisierende Richtung der Neu-Herbartianer gehört m. E. ihrem Wesen nach mehr der Vergangenheit als der Zukunft an und dürfte trotz ihrer äußeren Erfolge wenig geeignet sein, den modernen wissenschaftlichen Charakter der Erziehungslehre einleuchtend zu machen." Deshalb begrüßt er, daß die experimentelle Pädagogik den Schematismus der Herbartschen Schule durch empirisch wissenschaftliche Grundlagen zu ersetzen unternommen hat. Die Selbständigkeit der Pädagogik erfordert nach Lehmann besondere erziehungswissenschaftliche Lehrstühle an den Hochschulen. Sie sollen Männer bekleiden, die mit theoretischem das praktische Studium vereinigen und die mit den philosophischen Voraussetzungen und Gesichtspunkten ebenso vertraut sind wie mit der erfahrungsmäßigen Wirklichkeit der Vergangenheit und Gegenwart, d. h. also philosophisch durchgebildete Fachpädagogen müssen die pädagogischen Professuren innehaben.

Lehmann will wie Natorp, Paulsen und Spranger die ganze Philosophie zur Grundlage der Pädagogik machen. Mit Budde erstrebt er einen

Ausgleich der Individual- und Sozialpädagogik. Mit Kerschensteiner wünscht er staatsbürgerliche Gesinnung, deren Hauptmittel die Charakterbildung ist. Mit Rissmann und Gaudig fordert er die Arbeitsschule als Schule der geistigen Arbeit. Die Einheitsschule ist ihm die beste Form der Schulorganisation. Der Volksschullehrer soll akademische Bildung erhalten. Die Pädagogik soll als selbständige Wissenschaft auf den Hochschulen gepflegt werden. Er kennzeichnet ihr Wesen und ihre Aufgabe in der „Deutschen Literaturzeitung" 1908, Nr. 47 mit folgenden Worten: „Auf der Verschmelzung des Allgemeinen mit dem geschichtlich Gegebenen und Individuellen beruht einerseits ihr wissenschaftlicher Charakter, und andererseits erwächst ihr eben hieraus die Kraft, auf die geschichtlich gewordenen Zustände gestaltend und fördernd einzuwirken, individuelle und zugleich praktische Ideale von allgemeiner Bedeutung zu schaffen."

Lehmann hat u. a. folgende Schriften veröffentlicht: Der Deutschunterricht, Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache und Literatur, Poetik, Philosophische Propädeutik, Erziehung und Unterricht, Pädagogik der deutschen Klassiker, Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. Er ist auch Herausgeber des Sammelwerkes „Die pädagogische Reihe" (Rösl & Co. in München).

Über Lehmann:

Wolff, Die pädagogischen Anschauungen Rudolf Lehmanns. Erziehung und Bildung 1923, Nr. 7.

Dr. Richter, Lehmanns Ansichten über den Neuherbartianismus. Pädagogisches Magazin Nr. 378. Langensalza, Beyer & Söhne.

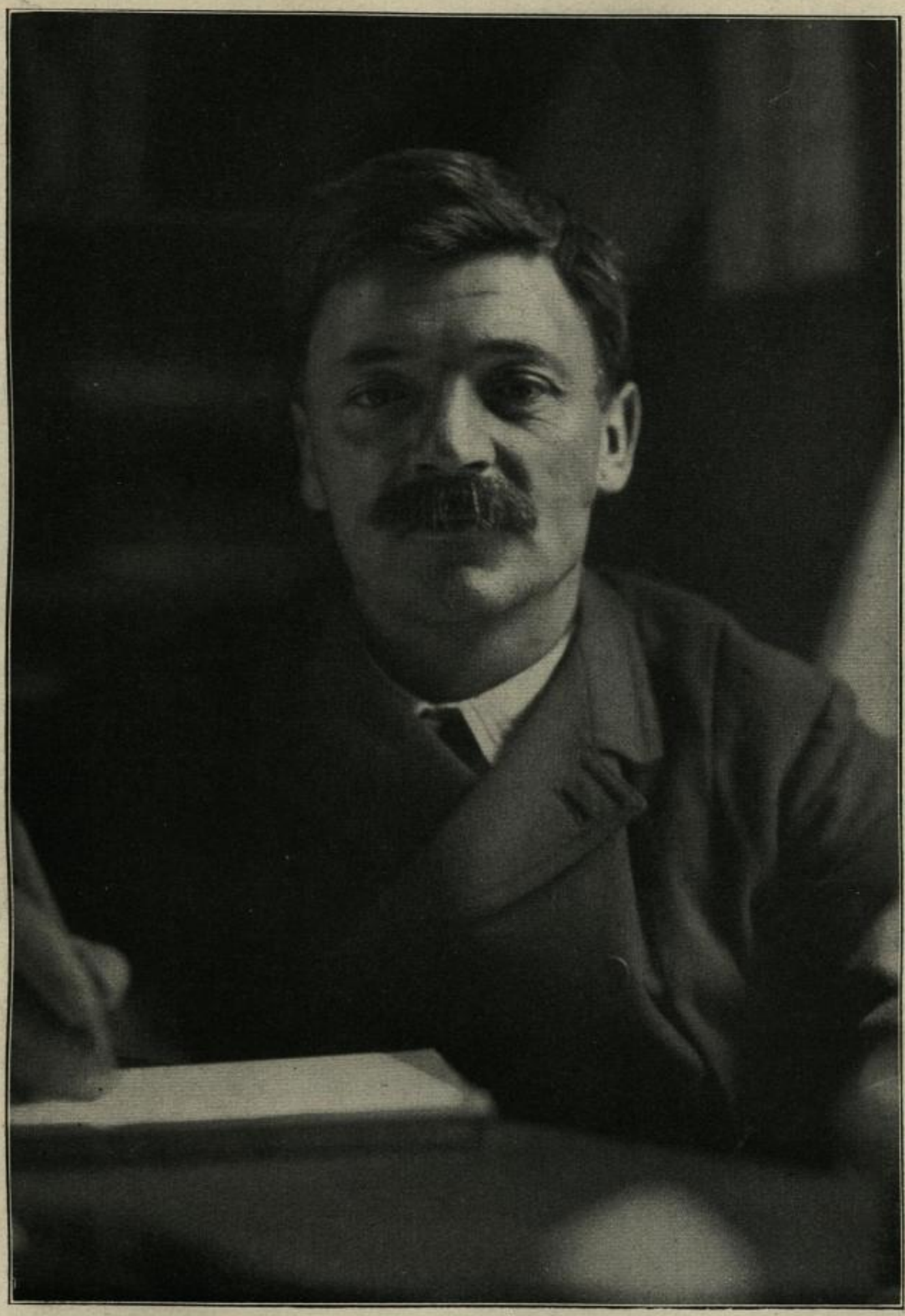
*

Hermann Lietz.

Hermann Lietz wurde am 28. April 1868 in Dumgenewitz bei Garz auf Rügen geboren. Er besuchte das Gymnasium in Stralsund, wo er 1888 das Abiturium ablegte, studierte bis 1890 in Halle und dann bis 1892 in Jena. Hier wurde er unter der Leitung Euckens zum Dr. phil. promoviert und bestand ferner die Lizentiatenprüfung, sowie die erste und zweite theologische wie auch die Oberlehrerprüfung. 1894 war er Oberlehrer an der Übungsschule des pädagogischen Universitätsseminars in Jena. 1896 hielt er sich in England auf, hier lernte er die New School Abbotsholme bei Rocester kennen. Nachdem er noch die staatliche Turnlehrerbildungsanstalt in Berlin besucht hatte, begann er mit der Gründung der Landerziehungsheime. Er ist der Vater der Deutschen Landerziehungsheime. 1898 wurde das Landerziehungsheim in Ilsenburg, 1901 das in Haubinda, 1904 das in Bieberstein gegründet, und zwar war stets sein Geburtstag, der 28. April, der Gründungstag der Heime. 1911 verheiratete sich Lietz. 1914, und zwar wieder am 28. April, gründete er das Landwaisenheim in Veckenstedt. 1914 trat er als Kriegsfreiwilliger in das Heer ein, 1916—1917 war er beurlaubt, um die Heime leiten zu können. Im Januar 1918 wurde Lietz krankheitshalber aus dem Heere entlassen. Am 12. Juni 1919 starb er in Haubinda, wo er auch beerdigt wurde.

Hermann Lietz war ein Volkspädagog im Sinne der Pädagogik Pestalozzis und Fichtes. Er erkannte, welche Gefahren der Volksgesundheit durch die großstädtisch-industrielle Entwicklung drohen und daß gerade heute alle unsere Volksgenossen einer um so sorgsameren Entwickelung aller vorhandenen Anlagen und Kräfte körperlicher, sittlicher, intellektueller Art bedürfen. „Eine Nationalerziehung muß durchgeführt werden, die möglichst jedem Gliede des Volkes eine seinen körperlichen, religiös-sittlichen und intellektuellen Fähigkeiten entsprechende Entwickelung von der untersten bis zur obersten Stufe gewährleistet." Diese Nationalerziehung fordert Lietz aus drei Gründen. 1. Sie ist gerecht angesichts der Leistungen des Volkes im Weltkriege. 2. Sie verschafft dem Staate die Ausnutzung der ganzen körperlichen und geistigen Arbeitskraft. 3. Sie gibt dem deutschen Volke die geistig-sittliche Überlegenheit.

Deshalb erstrebt Lietz die Deutsche Nationalschule. Alle Schulen in Staat und Gemeinde müssen allen für ihren Besuch Befähigten offen stehen. Sie sollen wie die „Volksschule" unentgeltlich sein. Lietz erhob diese Forderung während des Krieges, als er noch an Sieg glaubte und den Reichtum unseres Volkes, der sich in der Zeichnung der Kriegsanleihe



H. Dietz.

ausprägte, sah. Er würde jedoch wohl auch heute noch auf dem Standpunkte stehen; denn Erziehungsfragen waren für Lietz die höchsten Lebensfragen und Lebenszwecke. Er fürchtete nicht, die Förderung der Begabten werde zur Folge haben, daß uns Menschen für die einfachsten praktischen Arbeiten fehlen werden. Er wußte, daß die Menschen nach Anlagen und Fähigkeiten verschieden sind und daß es uns nicht an denen mangeln wird, die nur Lust, Fähigkeit und Möglichkeit zu einfacher und körperlicher Tätigkeit haben. Seine Anschauungen über die Einheitsschule decken sich mit denen Georg Kerschensteiners. Er leitet wie jener Pädagoge aus der Begabung des übergroßen Teiles der Schüler für körperliche Betätigung auch die Notwendigkeit der Einführung des Handfertigkeitsunterrichts ab.

Der Aufbau der Nationalschule nach Lietz erinnert an den Schulplan von Johannes Tews, wenn er auch in einigen nicht wesentlichen Punkten von diesem Führer abweicht. Lietz tritt zunächst für die Grundschule ein. Er nennt sie die Unterstufe der Nationalschule. Nicht der Stand oder die Vermögensverhältnisse der Eltern, sondern die Anlagen der Schüler haben die Wahl der Schule zu bestimmen. Lietz schlug deshalb die Beseitigung jedes fremdsprachlichen Unterrichts aus dem vierten und fünften Schuljahr zugunsten der Muttersprache und des Sachunterrichts (Naturkunde, Erdkunde und Geschichte) vor. Die Grundschule soll fünf Jahre umfassen und damit eine breite Grundlage der Nationalschule bilden. In der Grundschule sollen dem Kinde Zeit und Raum für Spiel, einfachste Handarbeit und Kunstübung gelassen werden. Körper und Gemüt bedürfen gerade auf dieser Stufe der besonderen Pflege. Lietz wollte den Anfangsunterricht ganz im Sinne der neueren Methodiker gestalten. Nicht Elementarunterricht im Lesen und Rechnen soll es vor allem sein, sondern Anschauungs-, heimatkundlicher und Sachunterricht. Wie die Anhänger des Gesamtunterrichts wollte er, daß die Schüler an den Dingen, die die Teilnahme des Kindes in Anspruch nehmen, die elementaren Fertigkeiten des Hörens, Sehens, Sprechens, Malens, Lesens, Schreibens und Rechnens lernen.

In der Mittelschule seiner Einheitsschule, der Mittelstufe, die drei bis vier Jahre umfassen soll, wollte Lietz, daß die Muttersprache und die wichtigsten Sachgebiete besonders gepflegt werden sollten. Zwei große Gebiete sollen dem Schüler auf dieser Stufe besonders vertraut werden „das Menschenleben in Familie, Gemeinde, Staat und Reich in der Gegenwart und großen Vergangenheit unseres Volkes. Und das Leben und die Kräfte der Natur, die vor allem in Landwirtschaft und Technik zur Anwendung kommen". Nach dieser Mittelschule, also nach einem Schulbesuche von acht bis neun Jahren, würde sich die Mehrzahl der Schüler einem praktischen Lebensberufe zuwenden. Doch darf der erziehliche Einfluß des Staates noch nicht aufhören. Pflichtfortbildungsschule, Frauenbildungskurse und Frauenschulen sollen eingerichtet werden. Letztere müssen dafür sorgen, daß die weibliche Jugend auf den Beruf der Frau in Familie und Gemeinde vorbereitet wird. Lietz wollte alle Maßnahmen der Jugendpflege fördern, damit die schädlichen Unsitten des Zigarettenrauchens, des Alkoholismus und Sexualismus bekämpft

werden. „Kein Glied deutschen Volkes darf eine deutsche Schule verlassen, ohne zu wissen, daß es sich hier um seine und seines Volkes Zukunft handelt und ohne starke Antriebe zur Überwindung von Versuchungen dieser Art erhalten zu haben."

Doch wollte Lietz auch in der Mittelschule allen Begabungen gerecht werden und den begabten Schülern Gelegenheit zum Erlernen einer fremden Sprache geben. Diese begabten Schüler sollen auch in den übrigen Unterrichtsfächern zur besseren Förderung von den anderen Schülern getrennt werden. „Fachschulen, freie Vereinigungen, gut ausgestattete Volksbüchereien mit Lesehallen und Vortragskursen würden an der Fortbildung derer mitsorgen, die aus dieser Mittelschule ins praktische Leben treten. Das Beste dabei müßte aber jeder selbst tun. Und dazu muß ihn die Schule angeregt und erzogen haben. Den Tätigkeits- und Wissenstrieb zu wecken und zu steigern, ist ihre Hauptaufgabe."

Die Schüler, die die vier Klassen der fraglichen Mittelschule besucht haben, sollen die Oberstufe der Nationalschule besuchen, damit sie ihr Wissen bereichern und vertiefen und sich auf das Hochschulstudium vorbereiten. Lietz forderte mit Rücksicht auf die verschiedenen Wissens- und Berufsarbeitsgebiete zwei Formen der Oberstufe und zwar die humanistische und die realistische Oberstufe. a) „Die humanistische Oberstufe behandelt vor allem das weite Gebiet geschichtlich-gesellschaftlich-staatlichen Lebens; bereitet insonderheit auf den Beruf der Verwaltungsbeamten (Juristen) und der Lehrer dieses Gebietes vor. National- und Weltliteratur, Geschichte, Erdkunde und Staatskunde werden eingehend unterrichtet, unter möglichst weitgehender Selbsttätigkeit der Zöglinge. Neben beiden werden in einem Vorkursus für die Hochschule die beiden hauptsächlichen alten Sprachen (Latein, Griechisch) betrieben. An ihrer Stelle werden für eine besondere Gruppe dieser Schule zur Vorbereitung vor allem auf den Großhandel eingehend die neueren Sprachen und die Handelswissenschaften gelehrt. Auf allen anderen Gebieten der naturwissenschaftlich-mathematischen Arbeiten werden nach der gründlichen Vorbereitung auf der Mittelstufe die notwendigen weiteren Anregungen gebracht, die Einsicht und Überblick über das Forschungsgebiet, seine Ergebnisse und Methoden geben." b) „Die realistische, naturwissenschaftlich-mathematische Oberstufe behandelt diese Gebiete zur Vorbereitung auf den Beruf des Technikers, Landwirts, Arztes, Lehrers ganz eingehend und gibt auf den übrigen notwendige Anregungen, aber auf ihnen durchaus nicht weniger, als bisher die realistischen Schulen. Von Fremdsprachen werden zumeist die neueren gewählt werden." Lietz nennt sein Schulsystem die deutsche Nationalschule; denn sie erstrebt ja eine lebensnahe deutsche Bildung. Sie soll auf den Beruf des deutschen Staatsbürgers vorbereiten und zur Mitarbeit an der Weiterentwickelung einer wertvollen nationalen Kultur befähigen. „Die Erziehung zu nationaler Gesinnung und Tat ist die selbstverständliche Voraussetzung und Grundlage des Lebens. Sie beweist sich in liebevoller Pflege des vaterländischen Bodens und in dankbarer Gesinnung gegen das Erbe der Ahnen. Sie zeigt sich in der klaren Er-

kenntnis der Gefahren und Schäden der Gegenwart. Sie übt sich in der bereitwilligen Hingabe, durch treue Berufsleistung mitzuhelfen an der Erneuerung des Volkstums und der Durchführung der vaterländischen Aufgaben." Wir sehen hier bei Lietz Beziehungen zu Kerschensteiners Erziehungsziel: staatsbürgerliche Gesinnung. Er prägt im gleichen Sinne wie dieser Pädagog die staatsbürgerliche Gesinnung als Hingabesittlichkeit aus und sieht die Berufsbildung als wichtiges Mittel der staatsbürgerlichen Bildung an. Lietz' deutsche Nationalschule stellt auf allen Stufen die Muttersprache in den Mittelpunkt des Unterrichts. Es geht aus seinem Schulaufbauplan hervor, daß er die fremde Sprache wesentlich einschränkt. Die auf den höheren Schulen vorherrschende Betonung der fremden Sprachen beurteilt er mit folgenden Worten: „Keine Beredsamkeit und Dialektik der Welt wird beweisen können, daß die hier für die einzelnen Fächer festgesetzte Stundenzahl auch nur einigermaßen im Verhältnis zu Wert, Wichtigkeit und Bedeutung dieser Gebiete für die vaterländische Kultur und die Vorbereitung des jungen Menschen auf seinen Lebensberuf steht."

Es wurde bereits betont, daß Lietz' Erziehungsplan den Geist Fichtes atmet. Er hat auch wie Fichte nationale und soziale Gründe für die Einheitsschule, die er fordert. „Das gegenseitige Verständnis und mit ihm der soziale Friede zwischen „Handarbeitern" und „Gebildeten" werden nur dann kommen, wenn auch die Kinder der Vornehmsten vor keiner Handarbeit zurückschrecken und die Handarbeiter Anteil bekommen an den wahren geistigen Bildungsmitteln der Nation." Lietz wollte auch eine Reform der Universität. Im Hochschulstudium sollen die Seminarübungen unter Leitung der Hochschullehrer die Hauptsache sein. Vorlesungen, d. h. Ablesen vom Manuskripte, hält er für unpädagogisch. Es ist ganz selbstverständlich, das Lietz, der die Natur über alles liebt, für eine Reform studentischer Lebensweise eintrat. „Mit allem Ernst müßten Alkoholismus, Nikotinismus, Ausschweifungen und Verweichlichungen auf der Hochschule mit positiven Mitteln bekämpft werden: durch Weckung wertvoller Lebensideale, Anleitung zu gesunder Lebens- und Arbeitsweise und edler Geselligkeit, Erziehung zur unbedingten nationalen Pflicht, eigene und fremde Gesundheit und Kraft auf diese Weise nicht zu schwächen, sondern in jeder Weise zu stärken."

Lietz hat völlig unabhängig von anderen Schulmännern die Mängel unseres früheren Schulwesens festgestellt: die Betonung des Verstandes, die Überschätzung des Gedächtnisses und des Prüfungswesens, das mangelnde Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler.

Lietz ist nun nicht nur Theoretiker; er ist ein großer Praktiker und ein Schulmann, der nicht nur auf dem Papier reformiert hat. Was er längst erstrebt und in England näher kennen gelernt hatte, das suchte er in Deutschland zu verwirklichen: die Gründung von wirklichen Erziehungsanstalten. Er nannte seine Erziehungsanstalten Landerziehungsheime. Schon der Name weist darauf hin, daß er nicht die Großstädte als geeignete Erziehungsstätten ansieht, sondern das

Land. Er nahm ja vor allem auch die Schüler vom Lande und aus den Kleinstädten ohne höhere Schulen, dazu Waisenkinder in seine Anstalten auf. Seine Landerziehungsheime sollten nicht in erster Linie Unterrichtsanstalten sein. „Sie wollen dem ganzen jungen Menschen gerecht werden, ihm jede Gelegenheit verschaffen, alle gesunden Anlagen und Kräfte zu entwickeln, sich darauf vorzubereiten, mit Verständnis an den wertvollen Gütern der Natur und Kultur teilzunehmen und dereinst nach Kräften an deren Erneuerung und Weiterentwickelung mitzuarbeiten als tüchtiges Glied des Vaterlandes und der Menschheit."

In den Landerziehungsheimen kam es Lietz auf folgende Ziele an:

1. Auf die Erziehung zu nationaler Gesinnung und Tat als der selbstverständlichen Voraussetzung und Grundlage unseres Lebens. Sie soll bewiesen werden in liebevoller, dankbarer, gewissenhafter Pflege des vaterländischen Bodens und des Erbes der Ahnen, in klarer Erkenntnis der Gefahren und Schäden der Gegenwart; in bereitwilliger Hingabe, durch Ausübung unseres Berufes mitzuhelfen an der Erneuerung unserer vaterländischen Aufgabe.

2. Auf Erziehung zu sozialer Gesinnung und Tat, d. h. zu Verständnis und Achtung für jedes ehrliche und tüchtige Glied der Nation, zur Gerechtigkeit gegenüber jedem berechtigten Streben und Anspruch des Volksgenossen, zur Barmherzigkeit gegen den Nächsten, der unserer Hilfe bedarf, zur Bereitwilligkeit, mitzuhelfen an der Beseitigung oder wenigstens Milderung der Klassengegensätze, die unser Volk zerreißen und dessen Einheit gefährden.

3. Auf Erziehung zu sittlicher Welt- und Lebensauffassung, zum ethischen Idealismus, d. h. zu der unerschütterlichen Überzeugung, daß allein von sittlichen Ideen begeisterte, geisteskräftige Charakterstärke selbstloser Persönlichkeiten Wiedergeburt und Fortentwickelung der Nationen bedingen, daß einem von ihnen verfochtenen nationalen Ideal doch schließlich der Sieg werden muß, wenn auch die Vorkämpfer im Kampfe verblutet sind.

4. Auf Erziehung zu religiöser Gesinnung und Tat, d. h. zur Fähigkeit und Bereitwilligkeit, im All das geheimnisvolle Walten einer höchsten Einheit, Kraft und Liebe der Gottheit vertrauensvoll zu spüren, sehnsuchtsvoll zu verehren und uns selbst als Werkzeuge dieser im tiefsten Herzen, in Natur, Geschichte und Weltgeschehen gespürten Allmacht zu fühlen; uns als solche zu wissen, die verpflichtet sind an ihrem, sei es auch noch so schwachen Teile, mitzuarbeiten an der Durchsetzung des Liebeswillens dieser Macht, am Werden des Gottesreiches." Das sind hohe ideale Ziele. Lietz ist zweifellos zu diesen Zielen durch den Einfluß seiner beiden hervorragenden Lehrer der Universität Jena gekommen. Er saß dort zu den Füßen der großen Idealisten Rein und Eucken.

Drei Heime hat Lietz gegründet, bei Ilsenburg, in Haubinda und in Bieberstein. Ferner ist das Landwaisenheim zu Veckenstedt seine Gründung. Die Sinnsprüche der Heime sind: „Licht, Liebe, Leben" und „doch ein getreuer, steter Sinn, der wandelt Licht zum Lichte hin". Das Heim bei Ilsenburg ist das erste deutsche Land-Erziehungsheim. Viel Mühe hat es gekostet

und Jahre gedauert, bis aus kleinen Anfängen alles geschaffen war, was dort besteht: der große freundliche Schulhof mit den Wohn- und Schlafräumen und Werkstätten ringsum, der Gutshof, die Ausstattung, die Anpflanzungen usf. Auch die beiden anderen Heime haben mit dem Ilseheime Ähnlichkeit. Doch wahrt jedes Heim seine Eigenart. Das Landerziehungsheim Bieberstein wurde von einem Sachkundigen als die schönste Schule in Deutschland, vielleicht in Europa bezeichnet.

Was macht nun die Eigenart der Heime aus? Wir lassen hier am besten ihren Gründer Hermann Lietz selbst reden. „Nicht etwa bloß die herrliche Lage inmitten der Wälder, Berge, Wiesen, Gärten; nicht die Schönheit und Zweckmäßigkeit der Gebäude und Einrichtungen, sondern vor allem Leben und Geist. Selten sieht man traurige Gesichter, man hört keine barschen Befehle, Verbote, Schelt- oder Drohreden, kein Zanken und Streiten oder gar Weinen. Fröhlichkeit aller, Vertraulichkeit und Kameradschaftlichkeit zwischen Älteren und Jüngeren, Lust und Spiel und Arbeit mannigfacher Art draußen wie drinnen sind hier an der Tagesordnung. Das äußerliche Zwangs- und Autoritätssystem, die einseitige Verstandes- und Gedächtnispflege, um nicht einen schärferen Ausdruck zu gebrauchen, sind hier ausgeschlossen. Aber ebensowohl Zeitvertrödelung, Sportnarrentum, jugendliche Verwöhnung und Überhebung oder gar Blasiertheit. Freundlichkeit, Offenheit, Schlagfertigkeit, Freimut und natürliche Liebenswürdigkeit sind vorherrschend. Wesentlich für die Heime ist demnach in erster Linie das vertraute Verhältnis zwischen allen Gliedern des Heimes, vor allem zwischen Erziehern und Zöglingen; sodann der ernste Versuch, in Wahrheit zu erziehen, d. h. jedem seiner Eigenart und Veranlagung entsprechend in seiner Entwickelung zum Ziele zu helfen; weiter eine Gestaltung von Leben und Arbeit, wie sie einerseits der jeweiligen Stufe kindlicher Natur, andererseits den Bedürfnissen der Nation und der Zeit entspricht. Und zuletzt doch nicht zum wenigsten die energische Bemühung, durch diese Arbeit, wenn auch nur zum kleinen Teile, zur Überwindung vaterländischer Gefahren beizutragen, zur Herbeiführung nationaler Erneuerung." Für die Erziehungsarbeit in den Heimen waren Lietz zwei Gedanken der Pädagogik Pestalozzis maßgebend: „Alles aus freier Entwickelung heraus; jede Gewalttätigkeit sei fern." Damit lehnte Lietz das Autoritätssystem der alten Schule ab. Der Lehrer ist nicht ein Herr, sondern ein Helfer, der sich dessen bewußt ist, daß wir aus dem Kinde nie etwas anderes machen können, als wozu es vermöge seiner Natur bestimmt ist. Neben jenes individuelle Ziel stellt Lietz ein sachliches, ein nationales-soziales, ein religiös-sittliches. Lietz wollte mithelfen, daß der Zögling darauf vorbereitet wird, erfolgreich einen Platz einzunehmen, eine Pflicht im Vaterlande und damit zugleich innerhalb der Menschheit zu erfüllen, wozu gerade er vermöge seiner Gaben befähigt ist.

Um nun die Ziele zu erreichen, will sich Lietz nicht auf die Meinung der Bücher und Menschen verlassen, sondern auf Grund eigener Erfahrung Mittel anwenden, die bisher in der Erziehung wenig beachtet wurden. Da das Land für die Kinder tausend Vorzüge vor der Stadt hat, ver-

legt Lietz seine Erziehungsheime aufs Land. Die Erziehung auf dem Lande fördert nicht nur die Gesundheit, sondern bietet zugleich vielseitigste Gelegenheit zu gesunder Arbeit in Garten, Wald, Feld, Werkstätten und zum Spiel im Freien, im Wald und auf der Wiese. Der Schüler wird durch diese Übung und Arbeit gewandter und praktischer. Was in der Stadt für das Kind wirklich wertvoll ist, was den Namen „Kultur" verdient, das kann die Schulgemeinschaft, die Kolonie auf dem Lande, sich ebensowohl verschaffen. Die Zöglinge werden die Heime zu Kulturstätten machen und zwar im Verein mit dem Arbeiter, dem Handwerker, dem Künstler, dem Gelehrten und dem Erzieher. Die Stellung des Lehrers zum Schüler ist in den Heimen eine andere als in unseren gewöhnlichen Schulen. Vertrauen, Freundlichkeit, Hingabe locken aus empfänglichen Herzen gleichsam Funken und Flammen hervor, edle Glut der Begeisterung und Willen zum Guten, nicht Ehrgeiz und Furcht, sondern Freude, Lust und Liebe zur Sache und Pflichtgefühl. Die kindliche Freude am Schaffen und Wirken ist etwas Natürliches. In den Landerziehungsheimen wird jedem Kinde ein Betätigungsfeld gegeben, das seinen Gaben, Kräften und Neigungen entspricht. Darum gestaltet sich das Schulleben vielseitiger, reicher, so daß auch die praktischen, körperlichen Fähigkeiten betätigt und entwickelt werden können. Dieses wichtige Mittel des Individualisierens bei der Erziehung ist zwar in der Erziehungswissenschaft längst anerkannt, aber erst Lietz hat es folgerichtig durchgeführt. Die praktische Arbeit ist in den Heimen ein wichtiges Erziehungsmittel. Man sage nicht: „Wozu soll der Junge hobeln, Holz hauen, Bäume fällen, schneiden, graben, ackern. Die Zeit könnte er doch besser bei den Büchern verbringen. Die praktische körperliche Arbeit stärkt Willenskraft und Selbstvertrauen, Gesundheit, Energie, Ausdauer und Geschick, praktische Einsicht." Lietz ist in der Wertschätzung der praktischen Arbeit ganz unabhängig von Kerschensteiner zu gleichen Ergebnissen gekommen wie dieser. Und wie Oestreich behauptet auch er: „Das gegenseitige Verständnis und mit ihm der soziale Friede zwischen „Handarbeitern" und „Gebildeten" werden nur dann kommen, wenn auch die Kinder der „Vornehmsten" vor keiner Handarbeit zurückschrecken, und die Handarbeiter Anteil bekommen an den wahren Bildungsmitteln der Nation." Ein wichtiges Erziehungsmittel neben praktischer Arbeit ist nach Lietz die Kunst. Die Heime sind selbst zu Kunststätten geworden. Und zwar werden besonders zwei Künste, die Tonkunst und die darstellende Kunst, in ihnen gepflegt. Im Schmuck der eigenen Zimmer, in allem Selbstgefertigten und Selbstgeäußerten soll sich mit der Zeit zeigen, daß der Geschmack veredelt, alles Häßliche, Unschöne vermieden wird, Freude an edler Form herrscht.

Lietz' Lehrweise ist arbeitsschulmäßig und zwar in allen Fächern. Im naturwissenschaftlichen Unterricht geht der Lehrer davon aus, was der Schüler am Gegenstand entdeckt, und hilft ihm dann weiter, daß er immer klarer den Tatbestand und Zusammenhang erkennt. Ähnlich ist's im kulturkundlichen Unterrichte. Auf Grund der Unterlagen an Urkunden, Quellen, Berichten, die dem Schüler in die Hand gegeben und

mit ihm besprochen werden, stellt er mit Hilfe des Lehrers fest, was über ein Ereignis, eine Persönlichkeit oder über kulturelle Verhältnisse von Zeitgenossen und Späteren berichtet worden ist. Lietz bahnt geschichtliches Verstehen an, indem er von dem Erfahrungsbereich des Kindes in der Gegenwart ausgeht und damit das aus der Vergangenheit Vernommene vergleicht. Die Heime haben wissenschaftliche Arbeitsstätten, nämlich „Natur- und Kulturkundliche Arbeitsstätten", eingerichtet. In je einem Raume wird streng sachlich und zeitlich geordnet alles an Sammlungen, Bildwerken, Apparaten, Karten, Büchern aufgestellt, was dem Kinde und zum Teil auch dem Erwachsenen Kunde bringen kann über die verschiedenen in Betracht kommenden Fragen und Gebiete. Als Bücher werden keine Leitfäden, sondern lebensvolle Darstellungen, Monographien der Besten aller Zeiten, gewählt.

Großen Wert legt Lietz auf die religiöse Erziehung. Religion ist ihm aber nicht Wissen, sondern Leben. Arbeiten, d. h. echtes, sich mit ganzer Seele vertiefendes Arbeiten, heißt Leben. Anleitung zu echter Pflichterfüllung und Berufsbildung ist echte religiöse Erziehung. Die religiöse Feier muß der wahrhaftigste Ausdruck des Wertvollsten sein, was in den Besten der Gemeinschaft von ihr lebt und webt. Alles im Leben soll ein Gottesdienst sein, die Arbeit wie auch die Betätigung in Kunst und Wissenschaft. Der Religionsunterricht muß wie jeder andere Unterricht im Einklang mit den Erkenntnissen strenger Wissenschaft stehen. Dann wird auch Klarheit zwischen Glauben und Wissenschaft herrschen. Lietz hat als einer der ersten Methodiker die Ergebnisse der alttestamentlichen Forschung im Religionsunterrichte verwertet. Der Religionsunterricht wird bei aller Wissenschaftlichkeit die Einwirkung auf das Gemüt nicht vernachlässigen. Die religionsgeschichtliche Betrachtung des Stoffes wird zeigen, daß man nicht ein Volk als das auserwählte ansehen kann. Sie wird zeigen, daß ein unendlicher Entwicklungsgang vorliegt, in dem zeit- und stellenweise Herrliches, Bleibendes, Wertvolles entstanden ist und in den Jahrtausenden emporragt wie die Bergriesen über die Täler und wie Dome über die Hütten. Lietz denkt an die großen religiösen Urkunden und Helden, an die Überlieferung der altindischen Weisheit, die altpersische Religion, die griechischen und die alttestamentlichen Propheten, an Jesus und seine Jünger, an die deutschen Mystiker, Luther und Schleiermacher. Das Dogma ist die zeitlich und kulturell bedingte Auffassung und „Formulierung" der großen und religiösen Fragen der Menschheit.

Die erzieherische Aufgabe besteht darin, diesen gewaltigen Stoff mitfühlend und denkend zu beherrschen, aus ihm die richtige Auswahl zu treffen, ihn so zu behandeln, daß Klarheit, Ehrfurcht, Verständnis, Anteilnahme für dieses Ringen des Menschengeistes wach werden. Wenn der Religionsunterricht auch die Kritik anwendet, so ist sie ihm doch ein untergeordnetes Mittel zu dem Zwecke, den tiefsten Inhalt religiös-sittlichen Ringens der Menschheit festzustellen und innerlich aneignen zu lassen in vollster Freiheit.

Der staatsbürgerliche Unterricht und die staatsbürgerliche Erziehung spielen bei Lietz eine große Rolle. Auch hier kommt es Lietz

darauf an, die Entwickelung, die Ursachen und Wirkungen auf den verschiedenen Gebieten des Kulturlebens, dem wirtschaftlichen, sozialen, politischen, erkennen, verstehen und beurteilen zu lehren. Das alles soll dem Verständnis der Gegenwart dienen, auf sie angewendet, so zum lebendigen, wirkungsvollen „Material", zur Begründung staatsbürgerlicher Überzeugung werden. Die staatsbürgerliche Erziehung wird in dem Landerziehungsheim praktisch getrieben. Ein Landerziehungsheim bildet mit seinem weitverzweigten Wirtschaftsgebiet, der Landwirtschaft und Gartenkultur als Grundlage, den hauptsächlichsten Handwerkern und Technikern als Mitarbeitern, gewissermaßen als ein geschlossener Handelsstaat im Kleinsten, nicht nur ein vorzügliches, übersichtliches, allen stets gegenwärtiges Anschauungsmaterial für die Hauptzweige des bisherigen Lebens; mit seiner sozialen Gliederung und dem Kreis seiner Pflichten und Rechte bietet es zugleich täglich und stündlich einen trefflichen Schauplatz zu praktisch-sozialpolitischer Betätigung.

Die Erziehung zu sozialer Gesinnung soll auch dadurch gepflegt werden, daß die Schüler zur Regelung der Schulordnung und des Gemeinschaftswesens herangezogen werden. Jeder Schüler gilt, wie als Glied des Volkes, so auch als berechtigter Genosse der Schulgemeinde und hat als solcher Anspruch darauf, in den Fragen des Schullebens gehört zu werden. Die Angelegenheiten der Ordnung, der Sauberkeit, der Regelung der Spiele und der praktischen Arbeit, aber auch nach Möglichkeit die Fragen des inneren Schullebens werden durch Selbstverwaltung erledigt. Was F. W. Foerster theoretisch verlangt, hat Lietz praktisch durchgeführt. Die Ausübung ihrer kleinen Ämter, die Beilegung von Streitfällen, die Mithilfe bei der Erziehung jüngerer Kameraden leitet die Schüler an, ihre Kräfte uneigennützig in den Dienst der Gesamtheit zu stellen, sich in der Pflichterfüllung und Selbstlosigkeit zu üben, Einblicke in die Verwaltungsgeschäfte zu bekommen und so an Mut und Selbständigkeit, an sittlicher Tüchtigkeit und sozialer Tugend zu wachsen, ohne daß die Gewöhnung zum Gehorsam und die Anerkennung notwendiger Autoritäten darüber Schaden zu leiden brauchte.

In den Landerziehungsheimen wird die körperliche Ausbildung planvoll gepflegt. Turnen, Spiel im Freien, gemeinsame Wanderungen durch das deutsche Vaterland, Schneeschuhlaufen, Abhärtung des Leibes durch Bäder und Abreibungen, körperliche Arbeiten, einfache, fast vegetarische Kost, Enthaltsamkeit von Alkohol und Nikotin dienen einer gesunden Lebensgewöhnung und der Stärkung und Förderung der Lebenskraft und Lebensfreude. —

Lietz war ein Pädagog von Gottes Gnaden, ein geborener Erzieher und Lehrer, ein deutscher Pestalozzi. Rein sagt in seiner Würdigung unseres Pädagogen ganz richtig: „Er vereinigte in sich Fürsorge für das einzelne Individuum mit der Hingabe an das soziale Ganze, so wie es der edle Schweizer gezeigt hatte. Ihm gleicht er auch in der Aufopferungsfähigkeit für die Gemeinschaft." Alles für Andere, für sich nichts, war auch ihm Leitspruch. Seine großartigen Anstalten leitete er nicht von

dem Gesichtspunkte, Gewinne zu machen, sondern der Jugend zu dienen. Er ließ sich durch keine Hindernisse und trübe Erfahrungen mit einigen Mitarbeitern entmutigen. Sein Organisationstalent, das ihn vor Pestalozzi auszeichnete, ließ ihn alle Schwierigkeiten überwinden. Charakterbildung erstrebte er bei seinen Schülern, und es ist das Großartige seiner Erziehungslehre, daß er sie nicht nur lehrte, sondern sie durchführte und zwar mit einem beispiellosen Erfolge. Er gleicht hierin Kerschensteiner, der als praktischer Schulmann das verwirklichte, was er theoretisch als richtig erkannt hatte. Lietz erkannte, daß der Aufbau unseres Volkes und Vaterlandes ein sittlicher sein müsse. „Wird das Leiden, das uns heimsucht, dazu dienen, uns von Unehrlichkeit, Unwahrhaftigkeit, Äußerlichkeit, Selbstüberhebung, Selbstsucht zu befreien, uns zu läutern, zu verinnerlichen, zu vertiefen — dann ist es nicht umsonst gewesen. Dann sei es doppelt gesegnet!" Lietz verlor den Glauben an die Zukunft unseres Volkes nicht. Die Not soll uns ein immer neuer Ansporn zur Pflicht sein. Arbeiten und nicht verzweifeln. Hoffnung, Glaube, Liebe sollen Kraft verleihen, unsere Pflicht zu erfüllen.

Als Lehrer leistete Lietz Hervorragendes. Trotz umfangreicher Verwaltungsarbeit erteilte er täglich mehrere Unterrichtsstunden, das freie Lehrgespräch handhabte er meisterhaft. Seine Schüler regte er zur Selbsttätigkeit an, entwickelte ihre Urteilskraft und ihre Darstellungsgabe. Lietz war ein Mann der Tat, der im Dienste für Deutschlands Jugend gestorben ist.

Schriften von Lietz: Die deutsche Nationalschule. 2. Aufl. 1920. Erziehungsgrundsätze und Einrichtungen der deutschen Landerziehungsheime. 1917. Heim der Hoffnung. 3. Aufl. 1921. Von Lebenserfahrung und Lebensaufgabe. 1919. Die ersten drei Landerziehungsheime. 1919. Die neue Zeit und das neue Geschlecht. 1918. Lebenserinnerungen 1921. Ein erstes deutsches Kriegswaisenhaus. 1918. Lehr- und Arbeitspläne der deutschen Volks-Einheitsschule. 1919. Gott und Welt. 1919. Des Vaterlandes Not und Hoffnung. 1919. Das deutsche Volkshochschulheim. 1919. Der Deutsche nach dem Kriege. 1918.

Über Lietz:

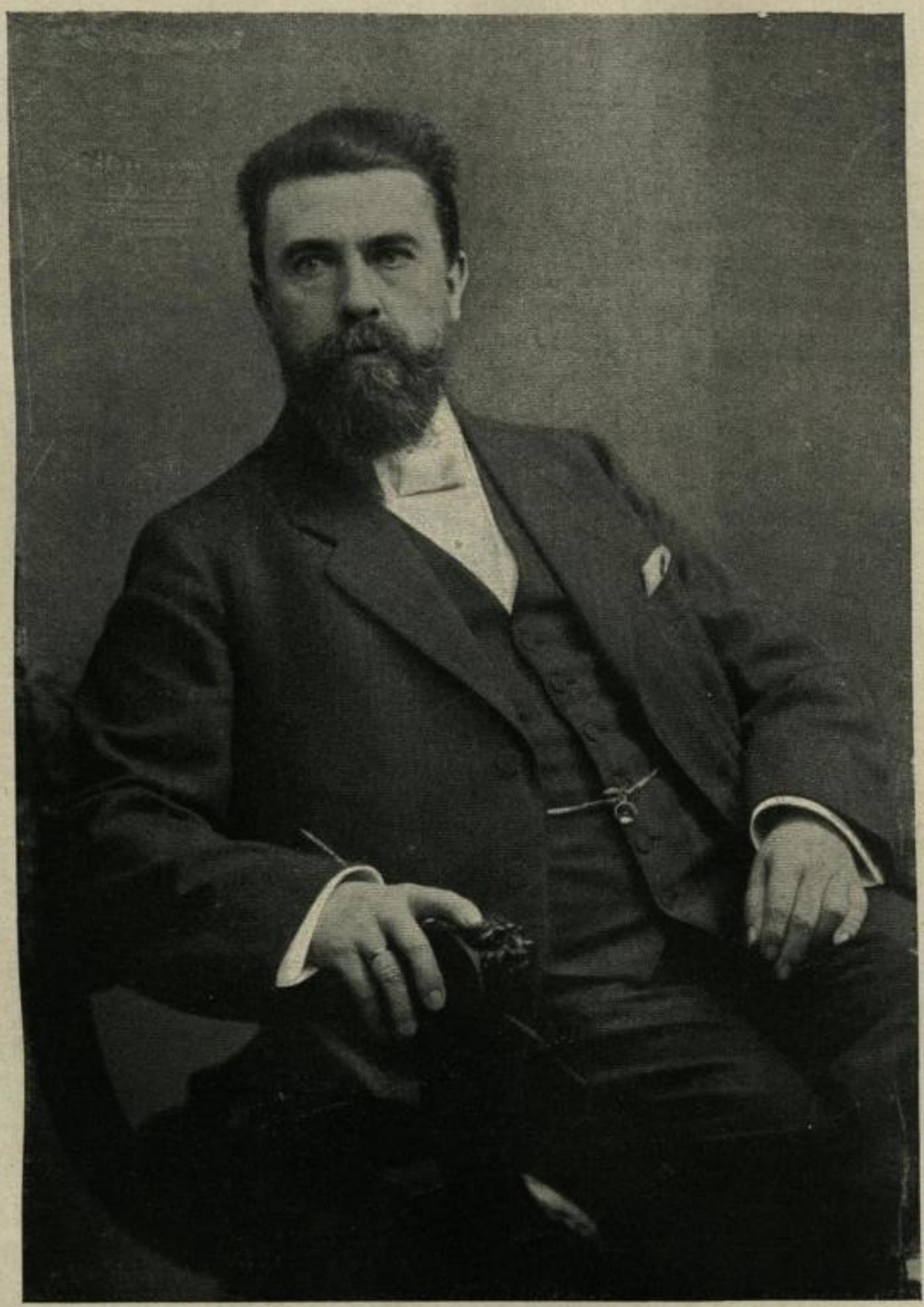
Eberhard, Hermann Lietz. Pädagogische Warte 1919, Nr 14.
Andreesen, Die Arbeitsschule und die deutschen Landerziehungsheime.
Dr. Walter, Leben und Arbeit. (Darin u. a. Aufsätze von Rein, Eucken, Schwarz, Gurlitt.)
Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart. Dürr, Leipzig. 1923.

*

Ernst Linde.

Ernst Lindes Geburtsort ist die alte Pädagogenstadt Gotha in Thüringen. Hier wurde er am 20. Mai 1864 als Sohn eines Photographen geboren. Sein Bildungsgang war, wie er in seinem Buche „Pädagogische Streitfragen der Gegenwart" selbst erzählt, der gewöhnliche eines deutschen Bürgerkindes und künftigen Volksschullehrers. Er besuchte die Realschule seiner Vaterstadt und trat mit dem Einjährigenschein in die vierte Klasse des Seminars in Gotha ein. Nachdem er in Friemar und in Elgersburg als Lehrer angestellt war, ging er 1895 nach Gotha als Volksschullehrer. Vor wenigen Jahren erhielt er die Amtsbezeichnung Oberlehrer. Die Arbeiten Rudolf Hildebrands, besonders dessen Buch „Vom deutschen Sprachunterricht", gaben ihm den Anstoß zu schriftstellerischer erfolgreicher Tätigkeit.

Lindes Name wurde in der Lehrerschaft zuerst weit bekannt, als er 1896 seine „Persönlichkeitspädagogik" (jetzt in 5. Aufl. erschienen) veröffentlichte. Sein Buch hat den Untertitel: „Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage". Damit will er zum Ausdruck bringen, daß die bisherige Schularbeit in zweifacher Hinsicht irrte, indem sie das Heil der Erziehung von einem Unterrichtsverfahren, von einer Methode abhängig glaubte und indem sie anderseits viel zu einseitig auf das gedächtnismäßige Wissen ausging und von ihm Einfluß auf die Charakterbildung erhoffte. Diesem Irrtum gegenüber stellt Linde die Behauptung auf, daß die Persönlichkeit des Lehrenden das erziehlich Wirksame ist und daß es nicht auf ein Maß gedächtnismäßigen Wissens beim Schüler ankomme, sondern darauf, den Schüler für das Wahre, Gute und Schöne zu erwärmen, überhaupt das Gemüt zu bilden. Die bisherige Pädagogik strebte nach Linde danach, das Persönlich-Willkürliche durch ein Mechanisch-Regelhaftes und alles frisch empfindende und empfundene Leben durch einseitige Verstandesübungen zu ersetzen. Das pädagogische Schrifttum wird durch Vorbereitungswerke beherrscht. Die Didaktik geht von der Voraussetzung aus, daß im Unterricht logisch-psychologisch eins aus dem andern zu folgen habe und daß es demgemäß für jede Unterrichtsaufgabe im Grunde nur eine mustergültige Behandlung gebe (Persönlichkeitspädagogik S. 4). Linde betont, daß alle, noch so kunstgerechte, Bearbeitung des Stoffes keine Gewähr für die erziehliche Kraft und Wirkung bietet. Er berührt sich hierin mit Dörpfeld, der in seinem Buche „Der didaktische Materialismus" einen gleichen Gedanken zum Ausdruck bringt. Die Vermählung des Unterrichts mit der eigenen Seele, dieses Ineinander-Aufgehen, das ist die notwendige Grundlage alles wahrhaften Unterrichts. Linde führt die Bevorzugung der Methode darauf



Ernst Linde.

zurück, daß uns Deutschen der Drang nach Wissenschaftlichkeit eigen ist. Nicht die Beherrschung des Technischen ist die Hauptsache, sondern die Empfindung, die seelische Witterung, die in einem durchgebildeten Innern wurzelt. Die Gliederung des Unterrichts nach den Formalstufen oder nach einem anderen Schema kann zu einem ganz unpädagogischen Unterrichtsverfahren führen. Der Unterricht wird nicht durch logische Gliederung erziehlich, sondern nur dadurch, daß die Persönlichkeit des Lehrers ins Mittel tritt. Der springende Punkt im Unterricht, von dem alles Leben in der Schule und alle Empfänglichkeit des Schülers ausgeht, ist das innerlich knospende und treibende Leben in der Seele des Lehrers (a. a. O. S. 64). Linde bekämpft durchaus nicht, daß die Pädagogik als Wissenschaft mit wissenschaftlichen Mitteln arbeitet, aber er bedauert, daß sie sich mit aller Kraft auf das Technische wirft. Er hat auch seinem Buche den Leitspruch vorangesetzt: „Es ist immer ein Zeichen einer unproduktiven Zeit, wenn sie so ins Kleinliche des Technischen geht, und ebenso ist es ein Zeichen eines unproduktiven Individuums, wenn es sich mit dergleichen befaßt" (Goethe). Wissenschaftliche Arbeit, auch die auf dem Gebiete der theoretischen Pädagogik, wird immer Verstandesarbeit sein. „Es ist aber eine Frage, ob die Theorie dazu da ist, daß wir unser eigenes gesamtes Denken, Empfinden und Wollen in sie hineinzwängen und so zu bloßen Werkzeugen der Wissenschaft, zu wissenschaftlich ausgeklügelten Automaten werden?" Großes in der Welt hatte stets seine Wurzel in der Menschenseele. Wie in der Kunst, so ist auch in der Erziehung und im Unterrichte, die ja auch im gewissen Sinne Kunst sind, die lebendige, schöpferisch tätige Menschenseele die Hauptsache. Die Persönlichkeit des Lehrers ist das Hauptmittel, die Persönlichkeit des Schülers der Hauptzweck der Erziehung. Der Lehrer muß sich die Unterrichtsstoffe so zu eigen machen, daß sie mit seinem Wesen sozusagen verwachsen. Die unterrichtlichen Darbietungen müssen Selbstbekenntnisse des Lehrers werden. „Unterricht, im tiefsten Sinn, ist Selbstdarstellung der Lehrerpersönlichkeit im Rahmen des kindlichen Verständnisses." Wir müssen die innere Beteiligung, die Gemütstätigkeit zum springenden Punkte unseres pädagogischen Denkens machen, weil eben die Wurzel der Persönlichkeit im Gemüte ruht. Auch die großen Pädagogen von Comenius bis auf Herbart, Rein, Natorp usw. sind uns nicht durch ihre Theorie das geworden, was sie sind, sondern durch die ursprüngliche, d. h. in ihrer Person wieder einmal jung gewordene, kräftige, aber unbewußte Erfassung des Erziehungsproblems. Linde vertritt die emotionale Willenstheorie, nach der das Gemüt der Mutterboden des Willens und Handelns ist. Er bezeichnet das Gemüt als ein aktives, schöpferisches und produktives Fühlen. Nach Linde kommt es darauf an, die gemütbildende Kraft der Stoffe zu entbinden, das empfundene Wissen an Stelle des bloß gewußten zu setzen. Da nach Herbart das Wollen im Gedankenkreise wurzelt, sucht der Unterricht nach den Grundsätzen der Herbartschen Schule von klarer Anschauung zu deutlichen Begriffen, von konkreten Beispielen zu abstrakten Wahrheiten zu führen. Der Weg ist für die Ent-

wickelung der Begriffe richtig. Linde bezweifelt, daß klare Begriffe und logisches Verständnis derartig im Mittelpunkt der Seele stehen, daß sie den Willen kräftig und hinreichend bestimmen können. Linde ergänzt Kants Urteil, nach dem Begriffe ohne Anschauungen leer und Anschauungen ohne Begriffe blind sind, indem er als Fortschritt der neueren Pädagogik bezeichnet, daß sie als Erkenntnis festgestellt hat: „Begriffe ohne Empfindungen sind kalt." Unser Pädagog versteht unter Gemüt „die Fähigkeit der Seele, die Dinge gleichzeitig mit deren innigsten Beziehungen zu uns selbst zu erfassen" und unter Wille „das Bestreben, diese Beziehungen auch äußerlich herzustellen, sie zu realisieren" (a. a. O. S. 41). Wenn Linde auch die Herbartsche Psychologie ablehnt, so bezeichnet er es doch als wertvoll, daß Herbart den Begriff Interesse in die Pädagogik eingeführt hat. Er erklärt das Interesse als die Lebensäußerung des Gemütes. Im sympathetischen Interesse strahlt nach seiner Meinung das Gemütsleben aus. Er gibt der Frage: „Wie wirkt der Unterricht erziehlich?" folgende Antwort: „Wenn er das Gemüt zu bewegen, wenn er Teilnahme zu erwecken weiß." Er berührt sich damit nicht nur mit Herbart und Rein, bei denen ja das Interesse das Ziel des Unterrichts ist, sondern auch mit Hildebrand, der sagt: „Das Gefühl der inneren Beteiligung ist das letzte Ziel, dem man im Unterricht zustreben muß, wie es auch die Seele von Natur durchaus verlangt." Am nächsten aber steht Linde der bekannte Schulmann Ostermann, bei dem Interesse = Werterinnerung und Werturteil und das Gefühl Wertempfindungsorgan ist. Der Unterricht hat nur dann bleibende Folgen, weckt nur dann Interesse, wenn es gelingt, die Schüler etwas erleben zu machen. Noch ehe der Kampf gegen die Lernschule in der Erziehungswissenschaft eine Rolle spielte, wandte sich Linde dagegen, daß der Lehrstoff in der Hauptsache als Lernstoff aufgefaßt wurde. Er will, daß dieser Stoff als Lebensstoff aufgefaßt und behandelt wird.

Da alle Kulturgüter — christliche Religion, vaterländisches Schrifttum, nationale Geschichte, unsere Muttersprache — nur der äußere Niederschlag eines tief innerlichen Seelenlebens sind, so müssen diese Kulturgüter möglichst lebendig dem Schüler dargeboten werden. Der Lehrer soll nicht allein lehren, sondern, was er darbietet, vorleben. Dann wird der Schüler nicht nur lernen, sondern auch nacherleben. Die Schule wird dadurch aus der Lehr- und Lern- zur Beispiel- und Erfahrungsschule Es muß jede Gelegenheit benutzt werden, alles Gelegentliche im Unterrichte zu verwenden. Manchem Lehrer ist das nicht recht; denn der Lehrplankultus gehört noch zum pädagogischen Götzendienst. Linde berührt sich hier mit Scharrelmann und Gansberg, wie auch mit den Reformern des Leipziger Lehrervereins. Die landläufige pädagogische Ansicht weiß nichts davon, daß aller Unterricht sich auf die wachstümliche Triebkraft der Seele stützen soll, daß er ein Locken und Wachsenmachen der Schülerseele von innen heraus sein muß. Unter dieser Voraussetzung ist Bildung eine besondere Gestaltung, die Entwickelung der werdenden Persönlichkeit an den Kulturgütern unseres Volkes, Lebendigwerden und Lebendigsein des

Überlieferten im Gemüte, und alles Wissen hat nur soviel Wert, als es die Persönlichkeit produktiv macht, als es ihr Schauen, Denken, Fühlen und Wollen aus sich heraus entfaltet. Die lebendige Menschenseele muß schöpferisch tätig sein. Damit bekämpft Linde den Intellektualismus. Er versteht darunter „jene Vorliebe für alles Verstandes- und Begriffsmäßige, die die Menschenseele so arg verkennt, daß sie meint, sie werde vorwiegend von oben her, durch allgemeine Grundsätze und abgezogene Begriffe bestimmt, sich so oder so zu äußern" (a. a. O. S. 51/5). Die Gliederung des Unterrichts in eine Anschauungs- und Abstraktionsstufe lehnt Linde ab. Er verlangt, daß Denken, Empfinden und Anschauen immer möglichst gleichzeitig zu treiben sei; denn nur das Denken hat Wert für die Charakterbildung, das mit dessen Anschauen und Empfinden in engster Verbindung steht. Der wahrhaft erziehende Unterricht bedient sich der Wirklichkeit und des sittlichen Anschauungsunterrichts, der neben der alltäglichen, die höhere Wirklichkeit berücksichtigt und das ganze bewußte und unbewußte Seelenleben des Kindes in ihren Bannkreis zieht. Deshalb legt Linde, angeregt von Hildebrand, den größten Wert auf das gegenständliche Denken. Dieses ist nicht auf einer besonderen Stufe zu fördern. Es hat sich nicht von den Anschauungen zu sondern. Das vollkommenste Denken ist dasjenige, bei dem immer Sehen, Denken und Empfinden in ein Tun zusammenfallen. Am besten wird es geübt, wenn der Unterricht beim Einfachsten, bei der Natur bleibt und den Schüler bei jeder sich bietenden Gelegenheit auf ein verborgen waltendes Gesetz, auf eine Regel, auf eine allgemeingültige Wahrheit hinlenkt. Wenn der Schüler innerlich etwas erlebt, wenn er lebhafte Anschauungen und Empfindungen, lebendig gefühlte Gedanken hat, wird sein Charakter mehr gebildet als durch Wissen, das der abstrakte Verstand und das Gedächtnis aufgenommen haben. Der dunkle Besitz der Schülerseele ist erziehlich wertvoller als jener helle. Die rechte naturgemäße Pädagogik rechnet mit jenem dunklen Besitze, weil sie weiß, daß er in die Wurzeln des Seelenlebens reicht. Deshalb lehnt Linde auch die landläufigen Vorbereitungswerke, die keinen Blick auf die Persönlichkeit der Verfasser gewähren, ab. Doch will Linde bei aller Betonung der Persönlichkeit die Methode nicht unterschätzen. Er nimmt sogar die Persönlichkeitspädagogik gegen eine Reihe von Mißdeutungen in Schutz. Erst durch eine tiefe pädagogische Bildung wird der Lehrer zu einem Menschen, dem die Idee der Erziehung und alle ihre Probleme Herzensangelegenheiten geworden sind. Auch der Lehrer muß die Technik beherrschen und wenn zu dieser noch Anteilnahme, Wärme und Begeisterung kommt, so ist in dieser rechten Persönlichkeitspädagogik Persönlichkeit und Methode vereinigt. Die rechte Persönlichkeitspädagogik soll nicht zur einseitigen Pflege des Gemüts führen, zur Gefühlsschwelgerei werden, sondern auch den Verstand pflegen und üben. Wir müssen uns nur gegen den bisherigen Unterrichtsbetrieb, der intellektualistisch eingestellt war, wenden. So sehr Linde die Freiheit der Persönlichkeit im Unterricht fordert, so will er doch keine schrankenlose Freiheit, weil er weiß, daß Persönlichkeit sein auch gehorsam sein heißt, nämlich gegen die ‚ob-

jektiven Ordnungen, von deren Notwendigkeit und Richtigkeit man überzeugt ist. Damit wendet sich Linde gegen eine weitere Übertreibung der Persönlichkeitspädagogik, die die Richtung der „Künstlerpädagogen" vertritt. Er denkt da an Scharrelmann, der die biblischen Geschichten nach Stoff und Form in freier Weise umgestaltet. Demgegenüber betont Linde, daß jeder Lehrstoff sein eigenes Recht und seine Würde hat. „Es ist durchaus nicht statthaft, aus allem alles zu machen und unser gesamtes Kulturgut sozusagen als Rohmaterial für die eigenen Phantasieerzeugnisse zu verbrauchen." (Pädagogische Streitfragen 1. Teil S. 91.) Linde will mit seiner Persönlichkeitspädagogik nicht sagen, daß diese die Gesamtpädagogik ist. Er will damit nur ein fast vergessenes oder vernachlässigtes wichtiges Teilgebiet der Erziehungswissenschaft in seiner Bedeutung für die Pädagogik betonen.

Er will überhaupt die pädagogische Theorie nicht mißachten. In letzter Zeit hat sich die pädagogische Praxis von der Theorie losgelöst, weil die Erzieherpersönlichkeit in ihrem Werte erkannt worden ist und der künstlerische Charakter aller Praxis jetzt mehr betont wird, weil ferner die Herbart-Zillersche Pädagogik in ihrer Theorie zu eng und zu wenig elastisch geworden war und weil die psychologische Wissenschaft für die Begründung einer Praxis nicht ausreichte. Wenn auch Linde sich nicht auf den Standpunkt Dörpfelds stellt: „Das Beste, was es gibt, ist eine gesunde Theorie", so betont er den Wert der pädagogischen Theorie. Der denkende Lehrer muß von der Richtigkeit seiner Tätigkeit überzeugt sein, und diese erwächst aus einer durchdachten, festgefügten Theorie. Ein Berufserzieher ist ohne Theorie nicht denkbar. Ohne Theorie wäre eine Verständigung unter den Praktikern nicht möglich. Die Theorie hat aber auch ihren eigenen Wert, die Pädagogik ist reine und angewandte Wissenschaft. Eine Theorie, die auf die Erfahrung gegründet ist, wird für die Praxis von Bedeutung sein. Wir haben zur Zeit keine herrschende, führende und allgemeingültige Pädagogik.

Obgleich Linde zu den Neueren gehört, so ist er doch ein besinnlicher Pädagoge. Er lehnt eine „Pädagogik vom Kinde aus" im Sinne der Forderung Ellen Keys ab, weil eine solche alles Planes und aller Ordnung beraubt ist. Überhaupt führe eine solche Pädagogik zum Psychologismus. Die Pädagogik aber wird nicht allein von der Psychologie, sondern von der ganzen Philosophie, von der Ethik, der Ästhetik, der Religionslehre, der Soziologie usw. beeinflußt. Erziehung ist nicht bloße Entfaltung des Naturwesens im Kinde, sondern seine Entwickelung zum Kulturwesen. Linde schließt sich hinsichtlich der Aufgabe der Schule Ostwald an, obgleich er im einzelnen von diesem Naturwissenschaftler wesentlich abweicht. Ihm ist „Aufgabe der Schule, die Kultur der Zeit auf den Nachwuchs zu übertragen und diesen Nachwuchs fähig zu machen, die erworbene Kultur noch weiter zu steigern". Eine Pädagogik vom Kinde aus kann dieses Ziel nicht erreichen. Deshalb lehnt Linde auch die Durchführung der Freiheitsforderungen Ellen Keys, Gurlitts und Wynekens ab. Er hat einen anderen Freiheits- und einen anderen Autoritätsbegriff und

ein anderes Erziehungsziel wie jene Reformer. Er erstrebt eine Versöhnung von Gehorsam und Freiheit, von Notwendigkeit und Freiheit, von Gesetz und Freiheit. Die Volksschule kann nach Linde die Selbstregierung überhaupt nicht anwenden, weil die Charakterentwickelung des Kindes noch nicht die Stufe erreicht hat, die für diese notwendig ist. Das Kind ist sich seiner unbedingten Unterlegenheit bewußt. Gewiß können auch dem Volksschulkinde Ordnungs- und Vertrauensämter übertragen werden. Eine Gleichberechtigung von Lehrern und Schülern aber ist nicht anzuerkennen.

Es ist bereits hervorgehoben worden, daß Linde, noch ehe der Kampf gegen die Lernschule begonnen hatte, Forderungen erhoben hat, wie sie heute von den Anhängern der Arbeitsschule vertreten werden. Er hat überhaupt der Arbeitsschulbewegung die größte Aufmerksamkeit geschenkt und ihre Entwickelung geschichtlich zu verstehen versucht. Er betont, daß der Werkstättenunterricht in der doppelten Erkenntnis wurzelt, daß der vorwiegend geistigen Beschäftigung der Schüler eine mehr mechanische, körperliche an die Seite gestellt werden müsse, und daß der allergrößte Teil der Volksschüler (90 v. H.) dereinst einem handwerkerlichen Berufe zugeführt wird, für den er doch auch in einigen Graden vorgebildet werden müsse (Streitfragen S. 4). Er weist weiter darauf hin, daß die kunstpädagogische Bewegung die Möglichkeit einer eigenen künstlerischen Produktion des Kindes erkannte und die Notwendigkeit ihrer Pflege gefordert hat. Linde denkt an seinen pädagogischen Glaubensgenossen Ernst Weber, der eine Arbeitsschule verlangt, die danach strebt, die Arbeit in den Dienst der geistigen Bildung zu stellen, einen wünschenswerten Ausgleich in der Pflege der seelischen Kräfte und der Sinnesorgane herbeizuführen und mehr als bisher dem inneren Erleben, der Lust zum körperhaften Gestalten, der kindlichen Selbsttätigkeit und Eigenart gerecht zu werden. Das ist auch Lindes Standpunkt. Er knüpft aber enger an das bisherige Schulwesen an und will die Lernschule zur Arbeitsschule, zur Werkschule und zur Lebensschule machen. Doch lehnt er den Manualismus ab. Er kann sich auch nicht mit dem Gesamtunterrichte befreunden und schließt sich in der Beurteilung dieses Unterrichts Kerschensteiner an, der den Gesamtunterricht als eine Verirrung der Konzentrationsidee bezeichnet. „Alles menschliche Wissen hat sich im Laufe der Kultur von selbst in geschlossene, wohlgegliederte Reihen gespalten, genötigt durch die Organisation unserer psychischen Funktionen." Linde nennt den Gesamtunterricht (er denkt hier besonders an den in den oberen Klassen) eine pädagogische Torheit. Er warnt überhaupt vor der Übertreibung des Grundsatzes: durch das Leben für das Leben. Die Anwendung des in der Schule gelernten Wissens muß dem Leben selbst überlassen bleiben. Es kann hier nicht auf Lindes Stellung zu den Fragen der einzelnen Unterrichtsfächer eingegangen werden. Nur sei hervorgehoben, daß er einen Geschichtsunterricht im Sinne einer idealistischen Geschichtsauffassung verlangt. Den Erziehungswert der Geschichte erblickt er in dem Heldentume, das in ihr enthalten ist. Vom Standpunkte seiner Persönlichkeitspädagogik aus fordert er, daß der Jugend Helden vor Augen geführt

werden, daß sich daran ihr Heldensinn nähre. Der Geschichtsunterricht dient der Bildung des Charakters, der sich in Eigenart und Festigkeit ausprägt. Kultur- und Volksgeschichte lehnt Linde vom Standpunkte der Persönlichkeitspädagogik ab, allerdings macht er eine Einschränkung: Zeiten allgemeiner vaterländischer Entflammung und wirtschaftliche Volksbewegungen und wichtige Kulturperioden, z. B. das Ritterleben, sollen wohl in der Schule behandelt werden. Aber die Hauptsache ist ihm für die Kinder die Geschichte der Ereignisse und Personen. Deshalb tritt er für die biographische Behandlung und für das Erzählen der Geschichtsstoffe ein.

Linde ist von Natur eine künstlerisch gerichtete Persönlichkeit, Ernst Weber geistesverwandt, intuitiv veranlagt; es ist deshalb kein Wunder, daß er den Fragen der Kunsterziehung die größte Aufmerksamkeit schenkte. Er unterscheidet zwei Arten von Kunsterziehung: 1. Rezeptive Kunsterziehung (Erziehung zur ästhetischen Genußfähigkeit lediglich durch Anschauen- und Genießenlassen von Kunstwerken), Poesie und freie bildende Kunst. 2. Produktive Kunsterziehung (Erziehung zur künstlerischen Produktion, natürlich einschließlich der Genußfähigkeit) durch künstlerische Produktion: Musik und angewandte bildende Kunst, Dekoration und Kunstgewerbe. Ein schöpferischer Unterricht, der die Unterrichtsstunden für die Schüler zu geistigen Genußstunden macht, der das innere Nachschaffen des äußerlich Gegebenen erweckt, der sich an Gemüt und Phantasie wendet, ist kunsthafter Natur und dient der Kunsterziehung. Es gibt wohl kein Gebiet der Kunsterziehung, auf dem nicht Linde anregend gewirkt hätte. Man denke an seine Erläuterungen deutscher Dichtungen, an seine Beiträge zur musikalischen Erziehung der Jugend, an seine Worte zur Jugendschriftenbewegung. Er ergänzt den Satz der Hamburger: „Die Jugendschrift in dichterischer Form muß ein Kunstwerk sein" durch folgende Forderung: „Jede Jugendschrift muß kindertümlich sein."

Doch kehren wir zu Lindes Stellung zu einer wichtigen Frage der allgemeinen Pädagogik zurück. Es wurde wiederholt Lindes abweichende Stellung zur Herbart-Zillerschen Pädagogik erwähnt. Er, der Nichtherbartianer folgt aber dem Meister Herbart (nicht Ziller) in einem Punkte, nämlich hinsichtlich des Lehrverfahrens. Herbart verlangt den bloß darstellenden Unterricht. Es gehören nach ihm zu diesem: „Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten, Meinungen mit den Farben der bekannten historischen, Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnen, historische Erzählungen, lebhafte biographische Schilderungen von Menschen." Nach Herbart hat diese Lehrart nur das eine Gesetz: „so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube." „Überdies gewinnt der Lehrer, der gut erzählt und beschreibt, sehr an persönlicher Anhänglichkeit der Schüler; er findet sie folgsamer, wo es auf Disziplin ankommt." Linde folgt nun nicht Herbarts Schüler Ziller, der durch Einführung des entwickelnd-darstellenden Unterrichts versucht, neue Stoffe zu erschließen, konstruieren und zu erraten und die Selbsttätigkeit des Verstandes, die logische Selbsttätigkeit fördern will. Die Selbsttätigkeit des Gemüts wird durch das entwickelnd-darstellende Lehr-

verfahren nicht gefordert; diese wird durch das vortragend-darstellende Lehrverfahren ungleich mehr in Bewegung gesetzt. Linde geht dabei von dem Begriffe der Erfahrung aus und kommt zu dem Ergebnisse „der Inhalt des Lebens ist der eigentliche Gegenstand des Unterrichts; das, was wirklich gesehen, gedacht, gefühlt, gelebt und genossen wird, was jeden Einzelnen persönlich nahetritt und sein Gemüt in Freud und Leid bewegt, das ist der eigentlich darzubietende Stoff". Er bezeichnet es als einen Raub an der empfänglichen Jugend, wenn wir ihnen statt dieses empfänglichen Lebensinhaltes das dürre Gerippe der Schulwissenschaften darbieten (Der darstellende Unterricht S. 117). Wir wollen zur Selbsttätigkeit in Form der Empfänglichkeit erziehen. Darum will Linde einen darstellenden Unterricht der Versinnlichung und Gemütsbewegung, wie auch das Leben durch sinnliche mit Gemütseindrücken verbundene Eindrücke erzieht. Lebendigkeit im Unterricht wird erzielt, wenn man ganz im Sinne Herbarts den Schüler lebhaft in die Situation versetzt, daß er zu sehen und zu hören glaube, ihm Gegenstände vor die Sinne male, als wären sie gegenwärtig. Dann werden die Kinder aus den so geschaffenen Situationen heraus empfinden und fühlen, wie es sonst nur bei wirklichen Erfahrungen geschieht. „Form und Mittel des darstellenden Unterrichts ist der in kindes- und klassengemäßer Weise mit kurzen Unterredungen abwechselnde und durch Gebärden, Zeichen, Abbildungen und dergleichen mehr unterstützte, lebendig, ausmalende und kindlich-verständliche Vortrag" (a. a. O. S. 125). Der Lehrer muß sich die plastische Gestaltungskraft des Dichters zum Vorbilde nehmen.

Linde wird in einer pädagogischen Abhandlung als konservative Natur bezeichnet. Das ist im gewissen Sinne richtig. Er schließt sich neuen Forderungen, zumal wenn sie schlagwortartig auftreten, nicht blindlings an. In eingehenden Untersuchungen nimmt er zu den Zeitfragen Stellung, abwägend, oft ablehnend, aber immer fördernd. Er vergißt in seinen Arbeiten neben dem Lehrer und Schriftsteller den Menschen nicht. Es spricht aus seinen Schriften Herzenswärme, persönliches Fühlen. Besonders hat er sich den geisteswissenschaftlichen Fächern: Religion, Deutsch und Geschichte und der Kunst zugewandt. Seine ganze Unterrichtstätigkeit sucht er künstlerisch zu durchdringen. Wenn auch aus seinen Schriften stark das Gefühl, die Intuition spricht, so liegt ihm doch jede Einseitigkeit fern. Es steckt in Linde ein starker logischer Trieb. Manche Kritiker haben ihm „Unschärfe der Begriffe" vorgeworfen. Der Vorwurf ist unberechtigt. Begriffe sind ihm lebendige Wesenheiten, die anders aussehen, ob wir sie von dieser oder jener Seite betrachten. Aller Schematismus im Unterrichte war ihm stets zuwider. Deshalb bekämpfte er Zillers Formalstufen und setzte einer rational-wissenschaftlichen Pädagogik die einer persönlich-schöpferischen entgegen. Doch empfiehlt er jungen und unpersönlichen Lehrern sich an ein wohlbegründetes Schema zu halten. Die Übernahme seelenloser Muster lehnt er ab und fordert eigenschöpferische Gestaltung und Hinführung zu den Quellen. Linde erkennt Wesen, Einfluß und Macht der anschauenden Erkenntnis und des wirklichen Lebens. Er fordert die Selbsttätigkeit in Form der Empfänglichkeit. Nicht das Abfragen, das zur

„Schulklemme" führt, ist ihm das Hauptmittel des Unterrichts, sondern der seelen- und lebensvolle Vortrag in Form der Erzählung, der Schilderung, der Ausmalung von Einzelzügen. Nicht die kühle, begriffliche Wissenschaft, sondern der schauende Dichter soll dem Lehrer Vorbild sein.

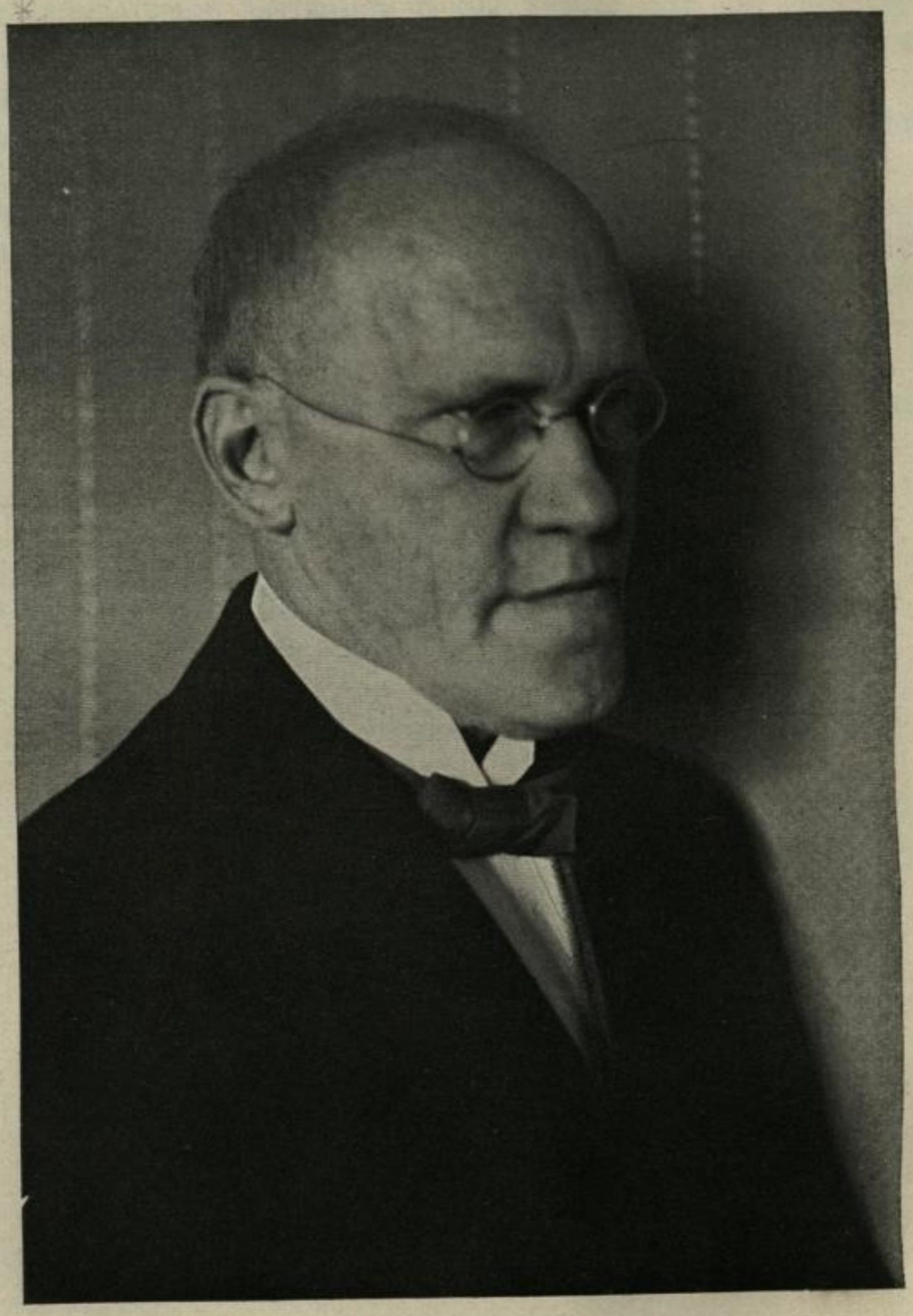
Die freischaffende Persönlichkeit als Mittel und die sich zur Vollendung entwickelnde Persönlichkeit des Schülers sind Inhalt seiner Persönlichkeitspädagogik.

Schriften von Linde sind: Die Muttersprache im Elementarunterricht 1891 (4. Aufl. 1922), Persönlichkeitspädagogik 1897 (5. Aufl. 1924), Der darstellende Unterricht 1899 (3. Aufl. 1919), Kunst und Erziehung 1901, Vom goldenen Baum 1902, Schulanthologie 1904, Religion und Kunst 1905, Moderne Lyrik in schulgemäßer Behandlung 1915, Natur und Geist 1907, Gudes Erläuterungen deutscher Dichtungen (Bd. 6—10) 1910—1920, Probleme der Kunsterziehung 1911, Pädagogische Streitfragen der Gegenwart 1912 (2. Aufl. 1922), Zur Kritik des Leitfadens für den Religionsunterricht 1896.

Über Linde:

Lehnhoff, Der fünfzigjährige Ernst Linde. Der Förderer 1914. Nr. 17.
A. Münster, Ernst Linde. Die pädagogische Praxis 1914. Nr. 9.
Sturm, Ernst Linde. Deutsche Schulpraxis 1914. Nr. 22.

*



Prof Messer.

August Messer.

August Messer wurde am 11. Februar 1867 als Sohn eines Kaufmanns in Mainz geboren. Seine Eltern waren katholisch. Der universale Zug der katholischen Kirche wirkte mächtig auf ihn. Doch kam früh ein Zwiespalt in sein Inneres. Katholische Kirche und moderne Welt rangen in ihm und um ihn. Er studierte von 1885—1890 in Gießen, Straßburg und Heidelberg klassische Philologie, Deutsch, Geschichte und Philosophie. Der innere Zwiespalt dauerte während der Studienzeit fort. Nachdem er die Oberlehrerprüfung 1890 abgelegt hatte, war Messer von 1891—92 unter Hermann Schillers Leitung Hilfslehrer am pädagogischen Seminar des Gymnasiums in Gießen, war dann Volontär am Gymnasium in Mainz, promovierte 1893 mit einer Schrift „Über das Verhältnis von Sittengesetz und Staatsgesetz bei Hobbes" bei Hermann Siebeck. 1894 war er am Gymnasium in Bensheim, 1896 am Gymnasium in Offenbach und vom Herbst 1896 in Gießen beschäftigt. Er hatte sich unterdessen besonders in die Pädagogik, vor allem in ihre Geschichte vertieft und habilitierte sich 1899 an der Universität Gießen für Philosophie und Pädagogik. Professor Hermann Schillers Anregungen verdankte Messer viel. Er widmete ihm nach dem Tode eine Schrift: „Hermann Schiller als Pädagoge." In eingehenden Studien beschäftigte er sich mit Philosophie, Pädagogik und Psychologie. Von Külpe-Würzburg wurde er in die experimentell-psychologische Forschung eingeführt. Nach der Verurteilung des Modernismus durch Pius X., trat Messer aus der katholischen Kirche aus. Schon vorher war er (1910) als Nachfolger von Karl Groos ordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Gießen geworden. Er verzichtete infolge der Ernennung auf sein Lehramt am Gießener Gymnasium. Besonders war nun Messer bestrebt, der Pädagogik die gebührende Stellung an der Universität zu verschaffen.

Professor Messer in Gießen ist ein außerordentlich vielseitiger Philosoph. Fast alle Gebiete der Philosophie hat er in seinen zahlreichen Schriften bearbeitet. Es ist bei der Vielseitigkeit Messers selbstverständlich, daß er die Pädagogik in den Kreis seiner Untersuchungen zog, zumal er selbst Oberlehrer und Oberschulrat war. Messer hat angeregt, von Külpes eingehende Untersuchungen der experimentellen Psychologie, die ihm wertvolle Aufschlüsse verdankt, gewidmet. Doch ist Messer kein Parteigänger der experimentellen Pädagogik geworden. Die Pädagogik ist ihm in erster Linie eine Wissenschaft der Weltanschauung. „Wie die Weltanschauung, so die Erziehung; denn wie die Weltanschauung, so die Welt," das ist der Leitgedanke seiner Pädagogik. Messer lehnt die naturalistische Weltanschauung ab, nach der die Welt nur

ein Spiel von Atomen, bestenfalls ein streng gesetzmäßiger Ablauf von Energieumsetzungen ist. Er bekämpft die Übertragung der naturwissenschaftlichen Methode auf die Geisteswissenschaften. Materialismus und Monismus, die Ausprägungen der naturalistischen Weltanschauung, sehen in der Mechanik die eigentliche Grundwissenschaft und versuchen das Organische rein mechanisch zu erklären. Messer legt dar, daß der Naturalist nach seiner ganzen inneren Einstellung keinen Blick für die Eigenart des Geistigen, für dessen Freiheit, dessen schöpferische Kraft hat.

Messer bekennt sich zur Weltanschauung des Idealismus. Die Natur ist ihm eine stets im Prinzip fertige Wirklichkeit; wir denken sie in ihrem Bestand an Stoff und Energie als konstant. Alles Neue, was in ihr geschieht, ist nur scheinbar neu, nur eine Umlagerung vorhandener Elemente. In unserem Ich aber und in unserm Denken und Wollen erleben wir uns unmittelbar als werdend. Unser Tun ist nicht ein kausalnotwendiges Geschehen, sondern ein freies Handeln, für das wir die Menschen verantwortlich machen und nach dem wir ihren Wert beurteilen. Das Leben selbst ist nur dann ein hohes, ja nur dann ein wirkliches Gut, wenn es Wert und Weihe dadurch erhält, daß es in den Dienst geistiger und sittlicher Werte gestellt wird. Von diesem Standpunkt aus gewinnt Messer das Erziehungsziel: Im Mittelpunkte der Erziehung muß die sittliche Erziehung stehen, deren Leitsterne die Ideen Gerechtigkeit und Liebe sind. Gerechtigkeit und Liebe gegenüber den wirtschaftlich Schwächeren: Das bedeutet sozialen Geist. Gerechtigkeit und Liebe gegenüber dem ganzen Volke: das bedeutet vaterländische, nationale Gesinnung Gerechtigkeit und Liebe gegenüber andern Völkern: das bedeutet Humanität. Messer lehnt den pädagogischen Materialismus ab, der in der Organisation des Schulwesens, in den Schularten und in den Lehrstoffen das Entscheidende sieht. Für die idealistische Auffassung der Erziehungsaufgabe ist der Mensch nicht einfach Naturprodukt, sondern ein freies, selbstverantwortliches Kulturwesen. Menschenwert und Deutschtum hängen nicht ab vom „Geblüt", sondern vom „Gemüt". Dieses Wort Lagardes erkennt auch er an. Von diesem Gesichtspunkte aus kann Messer die experimentelle Psychologie nicht als Grundlage der Pädagogik ansehen. Gewiß wird es Aufgabe der experimentellen Psychologie sein, die geistigen Vorgänge bis in ihre feinsten und verwickeltesten Einzelheiten zu untersuchen. Aber wie der Arzt nicht nur medizinischer Sachverständiger und Techniker ist, so wenig darf man annehmen, daß eine spezialistische, naturwissenschaftliche, psychologisch unterbaute pädagogische Wissenschaft und Technik die ganze geistige Ausstattung der Erzieher und Lehrer ausmache. Auch der Erzieher soll in erster Linie Mensch sein. Nur der ist zum Erzieher berufen, in dem das geistige Leben wach geworden ist, und nur solange kann er Erzieher sein, als das Leben wach bleibt und sich weiter entwickelt. Das Rückgrat der geistigen Persönlichkeit ist der sittliche Wille. Aufgabe der Erziehung ist es, „den Zögling dazu zu bilden, daß er fähig und bereit ist, als selbständiges Glied an den Aufgaben der gesellschaftlichen Kulturgemeinschaften, denen er angehören wird, teilzu-

nehmen." „Weil das eigentliche Geistesleben im Menschen sich erst allmählich gegen die Übermacht seiner Naturtriebe durchsetzt, so muß er vor allem erzogen werden zur Ehrfurcht vor den Werten, die den Sinn des Geistes und damit der Kultur ausmachen. Ehrfurcht, Schweigen- und Gehorchenkönnen muß das heranwachsende Geschlecht vor allem wieder lernen." „Der Erzieher soll das Vorwärtsdrängende, das Schöpferische in den jungen Menschen mit eben der zarten Ehrfurcht behandeln, die das Wertvolle und Große in der Vergangenheit und Gegenwart fordert. Er soll in der Jugend nicht bloß das Objekt der Erziehung, sondern auch den künftigen Träger der Kultur sehen und achten." „Mit der Erziehung zur Freiheit muß die Erziehung zum Bewußtsein der eigenen Verantwortlichkeit stets gleichen Schritt halten. Verantwortlichkeitsgefühl ist aufs engste verwandt mit dem Gefühl der Ehrfurcht. Wer ehrfürchtigen Sinnes zu den Werten und Idealen aufblickt, die dem Leben erst Sinn geben, der wird auch sich und sein Tun und alles Menschliche ernst nehmen und in sich das Bewußtsein dafür schärfen, wieviel auf ihn ankommt, und wie er nicht nur für sich, sondern auch für die Gemeinschaften, denen er angehört, die Last der Verantwortung zu tragen hat." Eine solche Verwirklichung von Werten ist nur möglich, wenn wir uns dazu imstande halten können. Und das vermögen wir als unser bestes Teil zu erleben in uns selbst. „Erst in unserm Freiheitsbewußtsein werden wir geistige Menschen; denn das jeweilig als das Höchstwertige, Gefühlte, Geahnte, Erkannte zu verwirklichen, das ist das Gesetz des Geistes. So vollzieht sich im Geistesleben die Vereinigung von Freiheit und Notwendigkeit." Dann ist der Mensch autonom, Selbstgesetzgeber. Daraus ergibt sich die hohe Bedeutung der Erziehung. Sie geht auf sittliche Freiheit.

In einem Aufsatze über die Aufgabe der Schule nach der Reichsverfassung „Erziehung im Geiste des Volkstums und der Völkerversöhnung" bezeichnet er ganz im Sinne der bisherigen Ausführungen als erste und vollkommenste Aufgabe aller Erziehung die Erziehung im Geiste des deutschen Volkstums; das ein tiefes Gefühl des Verpflichtetseins gegen das eigene Volk und des Mitverantwortlichseins für seinen Zustand wecken. Es sei ganz unzulässig, daß die Angehörigen der gebildeten Stände von der Überzeugung durchdrungen seien: wie sie ihr Privatleben gestalteten, das gehe niemand an, das sei ihre Sache. Früh müssen das Verständnis und das Gefühl der Jugend dafür gewonnen werden, daß es nicht nur im eigenen Interesse liege, daß sie sich gewissenhaft und gründlich für ihren Beruf vorbereite, sondern daß die tüchtige Ausfüllung des Berufes zugleich Dienst am Volke sei. Mit der Hinlenkung der Vaterlandsliebe und der vaterländischen Begeisterung auf das Ziel der Gesundung und sittlichen Erneuerung unseres Volkes und auf höchste Gewissenhaftigkeit in der Berufsausfüllung werde eine bisher vielfach vorhandene Einseitigkeit in der vaterländischen Erziehung unserer Jugend zumal an den höheren Schulen überwunden: nämlich ihre Zuspitzung auf das Militärische. Messer bezeichnet es als einfachhin pädagogisch unzulässig, wenn die Erziehung der Jugend zu der Überzeugung führt, die Vaterlandsliebe fordere lediglich, daß man

bereit sei, für das Vaterland zu kämpfen und zu sterben. Das genüge nicht. Man müsse auch bereit sein, dafür zu leben, zu entsagen und zu arbeiten. Die ganze Lebensgestaltung muß Dienst für das Vaterland sein. Er bezeichnet es als eine Aufgabe der leitenden Schichten unseres Volkes, einzutreten für die Vereinigung von Nationalität und Humanität und den Sinn für Recht und das Bewußtsein der Solidarität der Menschheit zu fördern. Das liegt durchaus in der Aufgabe der Schule, die ihr die Reichsverfassung stellt.

Schon vor dem Weltkriege ist Messer dafür eingetreten, daß sich die Schule in den Dienst der staatsbürgerlichen Erziehung stellt. Seine Preisschrift „Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung" (Leipzig, O. Nemnich) behandelt diese Frage in vortrefflicher Weise. Messer schließt sich Kerschensteiner, F. W. Foerster und Rühlmann in der Forderung der staatsbürgerlichen Erziehung an. Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung ist es, den ganzen Menschen zu erfassen. Es gilt 1. ausreichende Kenntnis vom Staate, seinen Funktionen und seinen Einrichtungen zu vermitteln und damit Verständnis für ihn zu wecken. 2. Herz und Gemüt für Staat und Nation zu gewinnen. 3. Durch Zucht und Gewöhnung auf den Willen zu wirken, damit die Pflichten gegen den Staat erfüllt werden. Messer betont, daß der Mensch als Glied des Staates seine sittliche Lebensaufgabe zu erfüllen hat. Der Staat ist nichts Gleichgültiges, sondern ein menschliches Gemeinwesen, dessen Gestaltung nach Forderungen des sittlichen Bewußtseins jederzeit eine wichtige Aufgabe ist. Messer legt die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung grundsätzlich fest, wenn er verlangt, daß die Bürger so erzogen werden, daß ihre Tätigkeit bewußt oder unbewußt, direkt oder indirekt dazu dient, den konkreten Verfassungsstaat, den sie bilden, dem unendlichen fernen Ideale eines sittlichen Gemeinwesens näher und näher zu führen. Im einzelnen ist nach Messer aus folgenden Gründen die staatsbürgerliche Erziehung zu fordern: Der moderne Verfassungsstaat fordert die Anteilnahme aller Männer und Frauen am Staatsleben. Deutschland hat sich zu einem Industrie- und Handelsstaat entwickelt. Bei der innigen Verwebung des wirtschaftlichen und des politischen Lebens ist die Einführung in die wirtschaftlichen Fragen ein notwendiger Teil der politischen Bildung. Verständnis für unsere auswärtige Politik ist erforderlich, staatstreue Gesinnung muß schon bei der Jugend gepflegt werden; die Beteiligung der Laien an der Rechtspflege fordert die Erziehung zum Verantwortlichkeitsgefühl; staatsbürgerliche Erziehung soll zur sittlichen Vertiefung und Bereicherung beitragen. Eine objektive, parteilose staatsbürgerliche Erziehung in der Schule ist notwendig gegenüber der politischen Beeinflussung durch die verschiedenen politischen Parteien. Träger der staatsbürgerlichen Erziehung sind die Familie, die Schule, das Heer, politische und Bildungsorganisationen und die Presse. Staatsbürgerkunde muß in allen Schulen getrieben werden, je nach Art der Schule. In der Volksschule kann es sich nur um einfache Belehrungen in anschaulicher Form handeln. Vor einem Zuviel und einem Arbeiten mit abstrakten Begriffen ist zu warnen, ebenso vor einem verfrühten Streben nach systematischer Darstellung. Die Hauptaufgabe fällt dem Geschichts-

unterrichte zu. Messer empfiehlt hier, wie es auch die Richtlinien vom 15. Oktober 1922 fordern, einen Überblick über größere, innerlich zusammenhängende Entwicklungsreihen, z. B. über die Geschichte der Landwirtschaft.

Messer kennzeichnet in seinen Werken „Weltanschauung und Erziehung" (Osterwieck, A. W. Zickfeldt), „Glauben und Wissen" — „Geschichte einer inneren Entwicklung" (München, E. Reinhardt), seine Stellung zur Religion und zum Religionsunterricht. Die Bedeutung der Religion ergibt sich zu der Forderung aus ihrer Einstellung zum Kulturmenschen. Für viele beginnt der innere Zwiespalt in Erziehungsfragen erst beim Zusammenprall von Wissenschaft und Religion. Messer wirft die Frage auf: Unter welchen Voraussetzungen kann die Religion der Erziehung zum Kulturmenschen förderlich sein, und was vermag sie hierfür zu leisten? Er antwortet in seinem vortrefflichen Buche „Weltanschauung und Erziehung": „Augenscheinlich müssen wir als Erzieher zur Kultur solche religiösen Richtungen ablehnen, welche von der Kultur überhaupt oder einzelnen von uns anerkannten Gebieten derselben wie Wissenschaft, Kunst, Staat sich grundsätzlich abwenden oder sie wohl gar für verwerflich und sündhaft erklären. Unter der Voraussetzung ist dagegen für die Erziehung eine Förderung von seiten der Religion zu erwarten, daß sie in echter Kulturarbeit ein Gott wohlgefälliges Tun erblickt und so gleichsam der Kultur eine höhere Weihe erteilt." „Der Religionsunterricht muß zu der Einsicht führen, daß das Sittengesetz nicht willkürlich von einer Gottheit dem Menschen auferlegt ist, sondern daß seine Forderungen als objektiv gültig einleuchten, und daß der Wert des Sittlichen auch ohne einen besonderen Gesetzgeber zum sittlichen Tun verpflichtet." Messer hält eine religionsfreie moralische Unterweisung für möglich. Eine solche brauche sich nicht durchaus in einen Gegensatz zum religiös-sittlichen Unterricht zu stellen, sondern könne in eine ehrliche Anerkennung dessen ausmünden, was Religion für die Sittlichkeit zu leisten vermöge.

Wir wiesen einleitend darauf hin, daß Messer auch Werke über Psychologie veröffentlicht hat. Es sei an seine „Psychologie" (Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart), seine „Apperzeption" (Reuther & Reichard, Berlin) und an „Empfinden und Denken" (Quelle & Meyer, Leipzig) erinnert. Sie sind ausgezeichnete Einführungen in die Gebiete. Auf die Stellung Messers zu einzelnen psychologischen Fragen kann hier nicht eingegangen werden. Die Pädagogik ist nach Messer nicht allein angewandte Psychologie. Messer sagt mit Recht: „Unterrichten und Erziehen bedarf wie jede planmäßige Willenstätigkeit eines klaren Bewußtseins ihrer Zwecke. Eine überlegte Zwecksetzung aber erfolgt auf Grund von Werturteilen. Die Psychologie untersucht zwar Werturteile; aber sie stellt selbst keine als gültig auf. Sie kann somit auch dem Erziehen und Unterrichten nicht die Zwecke, d. h. die Ziele und Ideale, geben." Wie die Psychologie aber dem Unterrichte Wege weisen kann, das zeigt Messer in seiner Monographie „Apperzeption".

Messer fordert die Vorbildung der Lehrer auf der Universität und größere Berücksichtigung der Pädagogik auf den deutschen Hochschulen. Er wünscht, daß unter Überwindung alles Gelehrtendünkels ein gemeinsames pädagogisches Bewußtsein und Pflichtgefühl alle Erziehenden und Lehrenden

vom Kindergarten bis zur Universität erfülle. Seine Schriften sind Muster wissenschaftlicher und doch schlichter Darstellungsweise. Es sei nur an das Büchlein „Das Problem der Willensfreiheit" (Verlag von Vandenhoeck & Ruprecht zu Göttingen) erinnert, das die beiden philosophischen Richtungen Determinismus und Indeterminismus kennzeichnet und gut gegenüber stellt.

Messer ist erfüllt von der großen Bedeutung der Erziehung für unsere Jugend und für die Zukunft des Vaterlandes. Er fordert ein Geschlecht, das in Gerechtigkeit, Brüderlichkeit und Liebe aufwachse. Auf dieser sittlichen Grundlage können sich alle vereinigen. Er hofft, daß sich in Zukunft bei allen aufrichtigen Staatsbürgern trotz der Verschiedenheit der Weltanschauungen Übereinstimmung in der Wertschätzung und in den Lebensanschauungen herausstellt. Er sagt von den Vertretern der verschiedenen Richtungen: „Bei ehrlicher Anerkennung dieser Unterschiede und ihrer Gründe würden sie sich als Bundesgenossen fühlen können im Kampfe gegen die Gewalt der Naturtriebe, gegen praktischen Materialismus, wilde Genußsucht, egoistischen Mammonsgeist und brutale ausbeuterische Profitsucht. So können sie sich zusammenschließen zur Gemeinschaft aller derer, die guten Willens sind. Diese Gemeinschaft vor allem brauchen wir zur Wiedergenesung unseres Volkes und zur Erziehung unserer Jugend in sittlichem Geiste." (Weltanschauung und Erziehung, Seite 122).

Von seinen philosophischen und pädagogischen Büchern, die meist mehrfach aufgelegt sind, seien genannt: Apperzeption (Reuther & Reichard in Berlin), Kants Ethik (Veit in Berlin), Empfindung und Denken (Quelle & Meyer in Leipzig), Erkenntnistheorie (Meiner in Leipzig), Das Problem der Willensfreiheit (Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen), Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung (Nemnich in Leipzig), Geschichte der Philosophie (Quelle & Meyer in Leipzig), Philosophie der Gegenwart (ebenda), Psychologie (Deutsche Verlagsanstalt Stuttgart), Ethik, Sittenlehre (beide bei Quelle & Meyer in Leipzig), Fichte (ebenda), Glauben und Wissen (Reinhardt in München), Weltanschauung und Erziehung (A. W. Zickfeldt in Osterwieck), Natur und Geist (ebenda), Freideutsche Jugendbewegung (Beyer & Söhne in Langensalza), Kommentar zu Kants Kritik der reinen Vernunft (Strecker & Schröder in Stuttgart), Erläuterungen zu Nietzsches Zarathustra (ebenda), Fichtes religiöse Weltanschauung (ebenda), Kants Leben und Philosophie (ebenda), Katholisches und modernes Denken [gemeinsam mit dem Jesuiten M. Pribilla] (ebenda), Sörin Kierkegaard und Karl Barth [gemeinsam mit A. Gemmer] (ebenda), Philosophische Grundbesserung der Pädagogik (Hirt in Leipzig).

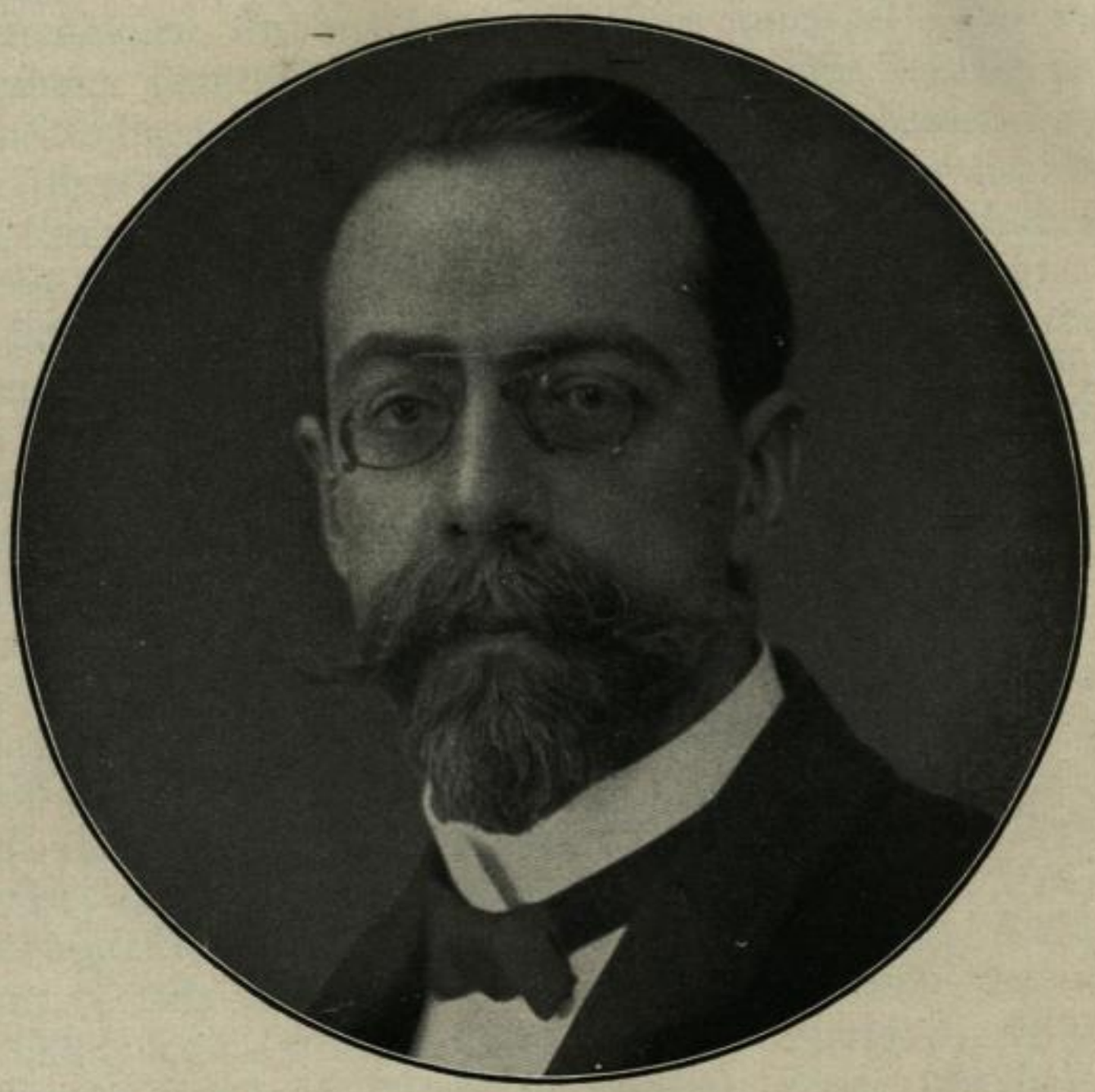
Von Beginn 1925 ab gibt Messer eine gemeinverständliche philosophische Monatsschrift „Philosophie und Leben" (im Verlag Staude, Osterwieck/Harz) heraus.

Über Messer:

Seinen Lebens- und Werdegang hat Messer im 3. Bande der „Philosophie der Gegenwart" in Selbstdarstellungen (Meiner in Leipzig) dargestellt.

Hahn, Messers pädagogische Anschauungen. Erziehung und Bildung 1923, 7.

*



Ernst Kaiserum.

Ernst Meumann.

Ernst Meumann wurde am 29. August 1862 als Sohn eines Geistlichen in Ürdingen am Niederrhein geboren. Er besuchte hier die Volksschule, später das Gymnasium in Gütersloh und das in Elberfeld. In Elberfeld unterzog er sich der Reifeprüfung. Auf Wunsch seines Vaters studierte er Theologie und besuchte die Universitäten Berlin, Halle und Bonn. Er legte auch beide theologische Prüfungen ab. Doch hatte er mit der Zeit mehr und mehr erkannt, daß er die Lehren der orthodoxen Kirche nicht mit seinen inneren Anschauungen vereinbaren könne. Er legte noch die Oberlehrerprüfung ab und studierte dann Medizin und Naturwissenschaften. Sein Bruder schreibt, daß ihm das neue Studium neue Schwierigkeiten brachte. Ihm war Ästhetik ein Lebensbedürfnis und deshalb die praktische Anatomie ein Greuel. Meumann widmete sich nun ganz der Philosophie. Nachdem er schon 1891 mit einer Arbeit „Das Gesetz der Assoziation und Reproduktion" in Tübingen promoviert hatte, ging er nach Leipzig, um bei Wundt die experimentelle Psychologie kennen zu lernen. 1893 wurde er Wundts zweiter, 1894 Wundts erster Assistent. 1897 wurde Meumann außerordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik in Zürich, wo er 1900 ordentlicher Professor wurde. 1905 ging er als Nachfolger Busses nach Königsberg als ordentlicher Professor. 1907 wurde er Busses Nachfolger an der Universität Münster. 1909 ging er als Nachfolger von Ebbinghaus an die Universität Halle. Schon 1910 siedelte er auf den pädagogischen Lehrstuhl nach Leipzig über. Die zahlreichen Prüfungen, die ihn von der wissenschaftlichen Arbeit abhielten, veranlaßten ihn, das Lehramt in Leipzig aufzugeben. Er übernahm deshalb am 1. 10. 1911 in Hamburg am öffentlichen Vortragswesen die ordentliche Professur für Philosophie und Pädagogik. Hier gründete er ein psychologisches Institut und entfaltete besonders in Verbindung mit der Lehrerschaft eine vielseitige wissenschaftliche Tätigkeit. Am 26. April 1915 starb Meumann an einer Lungenentzündung.

Die Hauptgedanken der Erziehungswissenschaft Meumanns lassen sich in zwei Sätze zusammenfassen: Die Pädagogik ist eine Wissenschaft. Sie ist eine empirische Wissenschaft. In seinen erziehungswissenschaftlichen Universitätsvorlesungen stellte er diese beiden Sätze an die Spitze seiner Betrachtungen. Als sich die bayrischen Universitäten München, Würzburg und Erlangen gegen die Errichtung pädagogischer Lehrstühle an den Universitäten erklärten, wandte sich Meumann scharf gegen die geringschätzige Auffassung von dem Wesen und den Aufgaben der Erziehungswissenschaft wie auch gegen die Einwände, die die Möglichkeit einer wissenschaft-

lichen Pädagogik bestritten. Mit drei Einwänden beschäftigte er sich besonders: 1. Die Pädagogik habe kein einheitliches Stoffgebiet. Sie behandele Stoffe und Fragen der allgemeinen Psychologie, der Kinderpsychologie, der Hygiene, der Schulorganisation, des Unterrichts. 2. Die Pädagogik könne keine allgemeingültigen Gesetze aufstellen. Die Ziele der Erziehung und des Unterrichts wechselten oft, auch die Methoden und Mittel der Erziehung seien der Veränderung unterworfen; deshalb ändere sich auch das System der Pädagogik. 3. Die Erziehung sei eine Tätigkeit, das Unterrichten eine Praxis, zu der der Lehrer nur der Übung bedürfe. Der Pädagoge müsse geboren werden. Meumann hat die Einwände in folgender Weise zutreffend widerlegt. Der erste Einwand bezeichnet eine Schwierigkeit, die die Pädagogik mit anderen Wissenschaften, die zugleich Naturwissenschaften sind, wie die Erdkunde, die Kinderpsychologie, die Physiologie, gemeinsam hat. Scharf abgegrenzt scheinen nur Botanik und Zoologie zu sein. Die Geschichte umfaßt die verschiedenen Teilgebiete: Politische Geschichte, Kulturgeschichte, Sozialgeschichte, Literaturgeschichte, Kunstgeschichte, die Geschichte des religiösen und sittlichen Lebens, Inschriftenkunde, Heraldik, Archäologie usw. Die Historiker betrachten alle Erscheinungen dieser Gebiete unter einem Gesichtspunkte, unter dem der geschichtlichen Entwickelung. Zur Erdkunde gehören Stoffe aus der Geologie, der Geognostik, der Tierkunde, der Pflanzenkunde, der Kultur, der Kartographie usw. Und doch wird man ihr ebensowenig wie der Geschichte den wissenschaftlichen Charakter absprechen, da der Geograph sein Forschungsgebiet unter dem Gesichtspunkte, ein einheitliches Bild von der Erdoberfläche zu erhalten, betrachtet. Nicht das macht das Wesen einer Wissenschaft aus, daß sie einheitliche Stoffe behandelt, sondern daß sie ihre Gebiete unter einen ihr eigentümlichen selbständigen Gesichtspunkt der Betrachtung stellt. Der der Pädagogik eigene Gesichtspunkt ist der der Erziehung. Wenn die Pädagogik auch die Ergebnisse der Ethik, Logik, Ästhetik, Kinderpsychologie für ihre Zwecke gebraucht, so betrachtet sie doch alle die Ergebnisse dieser Wissenschaft unter einen nur von ihr angewandten Gesichtspunkt, den der Erziehung. In seiner ersten Veröffentlichung über experimentelle Pädagogik (Deutsche Schule, 5. Jahrgang, 5. Heft) sagt Meumann: Die Pädagogik hat ihren selbständigen, ihr eigentümlichen Gesichtspunkt, unter dem sie sowohl das Kind behandelt, als auch die Lehrstoffe und Unterrichtsmittel; es ist der spezifisch pädagogische, auch „pädeutische" (erzieherische) genannt. Auf Grund dessen betrachtet sie das kindliche Seelenleben unter dem Gesichtspunkte der Arbeit, seine Entwickelung unter dem Gesichtspunkte der künstlich nach vorgeschriebenem Ziele geleiteten Entwickelung; die Lehrstoffe und Lehrmittel behandelt sie nicht im Sinne der betreffenden Gebiete der Wissenschaft, sondern unter dem ihr eigentümlichen Gesichtspunkte, wie sie sich zu Mitteln und Gegenständen des Unterrichts und der Erziehung eignen. Die Pädagogik ist daher eine selbständige Wissenschaft, genau wie etwa die Ästhetik, obgleich deren Tatbestand zugleich von drei bis vier anderen Wissenschaften betrachtet wird.

Bezüglich des zweiten Einwandes gibt Meumann zu — und er berührt sich darin mit Rein —, daß ein Teil der Bildungsziele tatsächlich wechselt. Aber die Pädagogik fragt und forscht, wie diese Ziele zu erreichen sind. Der Einwand, daß die Erziehungsziele nicht allgemeingültig seien, ist nicht ganz zutreffend, da die grundlegenden Ziele der Erziehung (die Ziele der sittlichen Erziehung) dem Wechsel nicht unterworfen sind. Bildungsziele sind streng genommen keine Ideale, sondern nur Niederschläge wechselnder Zeitströmungen, wie sie sich aus der Volksentwicklung ergeben; das sittliche Erziehungsziel tritt immer wieder hervor und ordnet sich die anderen unter, es hat bleibende Bedeutung. Nun hat die Pädagogik im besonderen die Aufgabe, die Erziehungs- und Unterrichtsziele kritisch zu untersuchen, z. B. auf ihre Zeitgemäßheit; sie fragt, ob sie dem wissenschaftlichen Standpunkte ihrer Zeit, dem Objekte der Erziehung, dem Kinde, dem Charakter der Schule entsprechen. — Zu dem dritten Einwande, daß die Pädagogik, das Erziehen und Unterrichten, eine Praxis und eine Kunst sei, einem Einwande, der übrigens auf einer Verwechslung von Pädagogik und Pädagogie beruht, bemerkt Meumann, daß jede Praxis ihre Technik, ihre technischen Regeln hat, die ihre wissenschaftliche Begründung haben müssen, ähnlich wie die technische Physik.

Der wichtige Gegenstand der Pädagogik, die Fragen der Erziehung, die für unser Volksleben von hoher Bedeutung sind, ihre Forschungsmethoden, die wie die anderer Wissenschaften wissenschaftlichen Charakter tragen, erheben die Pädagogik zu einer Wissenschaft neben den anderen bisher bereits anerkannten. Die Pädagogik ist nach Meumanns Auffassung kein bloßes Anhängsel der Philosophie. Die Geschichte der pädagogischen Theorien berührt sich nur flüchtig, bei manchen Klassikern der Pädagogik fast gar nicht mit der Philosophie ihrer Zeit, und die Geschichte des Volks- und höheren Schulwesens hat fast gar keine Berührung mit der Philosophie. In der Geschichte der Philosophie aber geht man nicht auf die pädagogischen Ideen von Erasmus, Melanchthon, Reuchlin, Sturm, Ratke, Comenius, Francke, Salzmann, Basedow und Jean Paul ein. Die Entwickelung der pädagogischen Theorien zeigt eine völlig eigenartige Gedankenentwickelung neben der der philosophischen Systeme. Die Entwickelung des Erziehungswesens ist ein Stück Sozialgeschichte. Die praktischen Ideen der Zeit, die aus der Verwirklichung pädagogischer Ideen in der Praxis des Schullebens hervorgegangen sind, betreffen die mannigfachen Beziehungen des Schulwesens zum Staat und zur menschlichen Gesellschaft. Meumann lehnt es deshalb ab, daß die Pädagogik an den Universitäten von den Philosophen vertreten wird. Er verlangt selbständige Pädagogikprofessuren, weil die Pädagogik nach ihren Aufgaben, Zielen und Wegen eine selbständige Wissenschaft ist. Nach Heubaum hat Meumann das unzweifelhafte Verdienst, dem Gedanken zuerst bestimmten und klaren Ausdruck verliehen zu haben, wenn er sagt: „Die Pädagogik ist eine völlig selbständige in sich gegründete Wissenschaft, deren Forschungsgegenstand die Tatsachen der Erziehung sind.“

Wenn die Pädagogik auch eine selbständige Wissenschaft ist, so kann sie doch wie jede andere Wissenschaft der Grund- und Hilfswissenschaften nicht entbehren. Grundwissenschaften sind diejenigen, mit deren Methoden und Ergebnissen die Grundbegriffe der Pädagogik bearbeitet werden; zu den Hilfswissenschaften gehören die Wissenschaften, die der Pädagogik nur gewisse einzelne Materialien liefern. Zu den Grundwissenschaften gehören in erster Linie die Psychologie einschließlich der Jugendkunde, die Ethik und die Logik. Die Psychologie erforscht das Seelenleben des heranwachsenden Menschen mit wissenschaftlichen Methoden. Der Ethik entnimmt die Pädagogik die Ziele der Erziehung. Sie kann zwar die didaktischen und intellektuellen Ziele nicht angeben; doch müssen auch diese ethisch orientiert sein. Die Logik gibt Richtlinien für die Auswahl, Anordnung und Behandlung der Unterrichtsstoffe. In zweiter Linie sind Grundwissenschaften der Pädagogik die Ästhetik, die Theologie und die medizinischen Wissenschaften. Die Ästhetik ist für die Pflege der künstlerischen Erziehung von grundlegender Bedeutung. Die Theologie und die Religionswissenschaft überhaupt werden, falls der Erzieher das sittliche Leben als vom religiösen abhängig betrachtet, für die Feststellung des Erziehungszieles von Bedeutung sein. Die medizinischen Wissenschaften (Physiologie) geben für die körperliche Erziehung Richtlinien. Hilfswissenschaften sind die Einzelwissenschaften (Geistes- und Naturwissenschaften). „Das Ziel der Erziehungswissenschaft ist, ein einheitliches System von Erziehungszielen aufzustellen, normative Regeln und Prinzipien zu gewinnen, die befolgt werden müssen, wenn diese Ziele erreicht werden sollen, und beides abzuleiten aus dem Inhalt und dem Wesen der Erziehungstätigkeit und ihrer Stellung in der Gesamtheit des menschlichen Strebens." (Abriß, Seite 9.) Im einzelnen stellt Meumann der Pädagogik folgende vier Aufgaben:

1. Die Untersuchung des Zöglings, des Gegenstandes der Erziehung.

2. Die Untersuchung der verschiedenen Arten der Tätigkeit der Erziehung (Methoden und Mittel der Erziehung). Während Herbart Unterricht, Zucht und Regierung und Stoy Pflege, Unterricht und Führung, denen Diätetik, Didaktik und Hodegetik entsprechen, unterscheiden, teilt Meumann die erziehenden Tätigkeiten ein in die auf die intellektuelle Bildung gerichtete Tätigkeit — den Unterricht —, die auf die Pflege der Gemüts- und Willensbildung gerichtete — die Erziehung im engeren Sinne — und die auf die Förderung der körperlichen Tätigkeit gerichtete Körperpflege. Doch betont Meumann ausdrücklich, daß diese Einteilungen Abstraktionen sind, die zerreißen, was in der Praxis vereinigt ist.

3. Untersuchung der äußeren Veranstaltung der Erziehung (Familienerziehung, Anstalten der staatlichen Fürsorge für die Erziehung). Hierher gehören alle die Probleme der Sozialpädagogik.

4. Untersuchung der Ziele der Erziehung (pädagogische Teleologie). Meumann stellt drei Erziehungsziele auf: a) Die Erziehungsziele im engeren Sinne — die sittlich-religiösen Ziele. b) Die Unterrichtsziele — die intellektuellen Ziele. c) Die praktischen Ziele der Erziehung.

„Das Erziehungswerk muß in seiner eigentümlichen Bedeutung in der Gesamtheit des menschlichen Strebens erkannt und danach in seinen Zielen bestimmt werden; denn der Mensch soll durch die Erziehung auf die aktive Anteilnahme an allen menschlichen Zielen und Idealen vorbereitet werden, an den ethischen und ethisch-religiösen ebenso wie an den kulturellen, den wissenschaftlichen, den rein praktischen, den individualen wie den sozialen. Die Kenntnis dieser Ziele schöpfen wir nur aus der empirischen Erforschung des realen Lebens und Strebens der Menschheit, insbesondere natürlich der Gegenwart, und ebenso die Kenntnis der Mittel und Wege, auf denen diese Ziele erreicht werden." (Abriß S. 9 und 10.) Als Besonderheit des Erziehungsstrebens kommt hinzu, daß die Ziele am Kinde verwirklicht werden sollen. Alle Erziehungsarbeit muß sich „vom Kinde aus" vollziehen.

Erziehungs- und Bildungsmittel und Bildungsstoffe müssen sich der Natur, den Entwickelungsstadien und Entwickelungsgesetzen des Kindes anpassen. Darum ruht nach Meumann die ganze Pädagogik auf einem empirischen Unterbau, aus dem ihr gesamter Stoff an Kenntnissen und Grundsätzen gewonnen werden muß. Die empirische Erforschung des Erziehungsgebietes ist nach Meumann durch zwei Hauptgesichtspunkte bestimmt: 1. durch die Natur des Kindes und 2. durch den Inhalt der Erziehungsziele. Diese beiden Gesichtspunkte geben einerseits zwei Hauptforschungsgebiete der Pädagogik an, anderseits bestimmen sie beide wieder das dritte Gebiet: das der Erziehungs- und Bildungsstoffe und -mittel; denn diese haben sich nach den Zielen und nach dem Kinde zu richten. Das führt uns nun zu Meumanns Stellung zur experimentellen Pädagogik überhaupt.

Welche Stellung nimmt die experimentelle Pädagogik zu der herkömmlichen Pädagogik ein? Welche Aufgaben hat sie sich gestellt? In seinen „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik" wie in dem „Abriß der experimentellen Pädagogik" (beide im Verlage von W. Engelmann in Leipzig) gibt Meumann Antwort auf beide Fragen. Die ältere Pädagogik trägt durchweg den Charakter einer teils begrifflichen, teils normativen Wissenschaft, d. h. jeder Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik sah seine Aufgabe darin, die Begriffe der Erziehung, des Unterrichts und der Erziehungslehre, der verschiedenen unterrichtlichen und erziehlichen Tätigkeiten festzusetzen und dann pädagogische Normen und Vorschriften für die Praxis zu entwickeln. Hiergegen wäre zwar nichts einzuwenden, wenn nicht eine einwandfreie und wissenschaftliche Begründung der Normen fehlte. Der herkömmlichen Pädagogik als Begriffs- und Normwissenschaft fehlt der empirische Unterbau an Kenntnissen der rein tatsächlichen Verhältnisse. Rousseaus Begründung ist eine rein phantastische, die bisweilen das Richtige trifft. Herbart leitete seine Pädagogik aus den Erziehungszwecken ab, und Fröbel suchte die Zweckmäßigkeit seiner Lehrmittel für den Kindergarten durch mathematische Spekulationen und spekulative Betrachtungen über Menschenerziehung im allgemeinen zu begründen. Alle Vorschriften, denen die zureichende pädagogische Begründung fehlt, treten

dem Praktiker als reine Gebote entgegen und zeigen ihm nicht, warum er gerade so und nicht anders handeln muß. Hierin besteht die Aufgabe der experimentellen Pädagogik für den Lehrer: sie will ihn befähigen, sich jederzeit über die Begründung seiner pädagogischen Maßnahmen klar zu sein. Die Selbsttätigkeit des Erziehers soll erhöht, sein Berufsinteresse gesteigert werden. Die Herbartsche Pädagogik hat als autoritative Pädagogik durch die sklavische Abhängigkeit der pädagogischen Praxis von Schlagwörtern, wie „Vertiefung und Besinnung", „gleichschwebendes Interesse", „Formalstufen", eine Lehrschablone erzeugt, die nach dem Stande der heutigen Kenntnis der kindlichen Auffassungsprozesse als pädagogische Unnatur bezeichnet werden muß. Deshalb regt auch unser heutiger Unterricht die Selbständigkeit der Schüler zu wenig an; er gibt oft nicht einmal den selbständigen und kraftvollen Talenten Gelegenheit, sich frei zu entfalten. Die experimentelle Pädagogik dagegen will nicht eher Vorschriften und Regeln aufstellen, bis die tatsächlichen Verhältnisse erforscht sind. Sie ist vor allem empirisch-pädagogische Forschung.

Der Name „experimentelle Pädagogik" bezeichnet, wie Meumann in der bereits erwähnten Arbeit in der „Deutschen Schule" ausführt, daß hier eine neue Methode zur Anwendung kommt, die nicht die gewöhnliche der Geisteswissenschaften ist; vor allen Dingen will er sagen, daß wir in der Pädagogik wie in der Psychologie einen theoretischen Teil, der die Ergebnisse der systematischen Untersuchung zusammenfaßt und verarbeitet, und einen forschenden Teil, der jenem die Kenntnisse hinzufügt, haben müssen. Dieser speziell forschende Teil hat in der Pädagogik bisher gefehlt.

Die Hauptpunkte der experimentellen Pädagogik sind nach Meumann folgende:

1. Das erste und grundlegende Arbeitsgebiet ist die Erforschung der geistigen und körperlichen Entwickelung des jugendlichen Menschen während der Schulzeit. Diese Untersuchung ist das Fundament der ganzen Pädagogik; alle pädagogischen Maßnahmen, der ganze Lehrplan, die allmähliche Steigerung der Anforderungen an die geistige Arbeit und das Fassungsvermögen des Schülers gründe sich darauf. Man muß sich über die Eigenart des Kindes klar sein. Erst durch die Kinderpsychologie der Gegenwart hat man eingesehen, wie groß die Verschiedenheit ist, die die Eigenart des Kindes vom Erwachsenen in den einzelnen Schuljahren zeigt. Es ist zu untersuchen, ob die Entwickelung des Kindes gleichmäßig oder sprunghaft fortschreitet, ob Beziehungen zwischen der körperlichen und geistigen Entwickelung bestehen, wie sich die allmähliche Annäherung des Kindes an den geistigen und körperlichen Habitus des erwachsenen Menschen vollzieht, die Abweichungen des einzelnen Kindes vom durchschnittlichen Entwickelungstypus seines Alters sind festzustellen. Es wird das Bild eines Durchschnitts- oder Normalkindes gewonnen und das frühreife, hervorragend befähigte und normalentwickelte Kind, aber auch das geistig und körperlich zurückgebliebene, geistesschwache und schwachsinnige Kind erkannt.

2. Die zweite Aufgabe der experimentellen Pädagogik ist die besondere Verfolgung der Entwickelung einzelner geistiger Fähigkeiten der Kinder,

z. B. der Sinneswahrnehmungen, der Vorstellungstätigkeit, des Gedächtnisses, des Abstrahierens, des Denkens und der Willens- und Gemütsbewegungen. Diese geistigen Fähigkeiten entwickeln sich nicht gleichmäßig; in bestimmten Jahren eilen die einen voraus, andre folgen nach; man vermutet, daß gewissermaßen jede einzelne Fähigkeit eine Periode gesteigerter Entwickelung besitzt, in der alle anderen Seiten des geistigen Lebens zurückbleiben.

3. Die Kenntnis des allgemeinen und besonderen Entwickelungsganges des Kindes gewährt noch keine erschöpfende Kenntnis des kindlichen Geistes. Die allgemeine Forschungsweise will die experimentelle Pädagogik ergänzen durch das Studium der kindlichen Individualitäten, der individuellen Unterschiede der Kinder, besonders mit Rücksicht auf die Schärfe, mit der sie hervortreten.

4. Die Beobachtung der individuellen Unterschiede der Kinder im allgemeinen führt zu der Untersuchung der individuellen Begabungsunterschiede der Kinder, zu der wissenschaftlichen Begabungslehre. In dieses Gebiet fällt auch die wichtige und schwierige Frage der Intelligenzprüfungen.

5. Ein besonderer Gegenstand der experimentell-pädagogischen Forschung sind die Untersuchungen über das Verhalten des Kindes bei der Schularbeit. Dieses Problem zerfällt in verschiedene Teilaufgaben. Es ist zu untersuchen, was fördernd und hemmend auf die Schularbeit wirkt. Die Technik und Ökonomie der Arbeit der Schüler lernt man dadurch kennen. Alle Arbeit hat eine hygienische Seite; geistige Arbeit ermüdet ebenso wie die körperliche. Die Untersuchung über die Ermüdung, die Grade der Ermüdung, die Bedingungen der Erholung, den Schutz vor Ermüdung, ihre schädlichen Folgen, das alles führt zu einer besonderen Gruppe von Untersuchungen, die man als die Geisteshygiene der Schularbeit bezeichnet hat. Es ist weiter festzustellen, wie sich die Arbeit des Kindes zu dem Schulbetrieb verhält, ob das Kind besser zu Hause arbeitet, wie es sich bei den verschiedenen Schulaufgaben und in den einzelnen Jahren der Entwickelung verhält.

6. Neben diesen allgemeinen, grundlegenden Untersuchungen beschäftigt sich die experimentelle Pädagogik mit didaktischen Untersuchungen, mit der Analyse der geistigen Arbeit des Kindes in den einzelnen Unterrichtsfächern. Sie vergleicht die einzelnen Methoden der Behandlung in ihrer Wirkung auf das Kind und seine Arbeit. Besonders versucht die experimentelle Didaktik eine Analyse der Tätigkeit der Anschauung, des Lesens, des Rechnens, des Schreibens, der Erlernung der Rechtschreibung, der Satz- und Stilbildung beim deutschen Aufsatz, der Erlernung der fremden Sprachen usw.

7. Das letztgenannte Gebiet greift schon in das nächste Hauptgebiet der Pädagogik, in die Tätigkeit des Lehrers, über. Indem wir die einzelnen Methoden des Unterrichtens in den einzelnen Fächern in ihrer Wirkung auf den Schüler untersuchen, gewinnen wir zugleich maßgebende Gesichtspunkte für das Verhalten des Lehrers beim Unterrichte.

Die experimentelle Pädagogik kann als Tatsachenforschung nicht alle Fragen der Erziehung behandeln. So gehört die Bestimmung der Erziehungsziele in das Gebiet der philosophischen Pädagogik. Da jedoch die Methodik des Erziehens neben dem Ziel und der Natur des Stoffes durch den Gesichtspunkt der Anpassung an den jugendlichen Menschen bestimmt ist, wirkt die experimentelle Pädagogik für das ganze pädagogische System bestimmend mit. Sie ist die empirische Grundlegung der Pädagogik.

Die Forschungsmittel der experimentellen Pädagogik sind neben der Beobachtung das Experiment, die Statistik, die Sammlung und Bearbeitung von Tatsachen. Das Experiment wartet nicht ab, bis die zu untersuchende Erscheinung eintritt; es führt vielmehr diese nach den Absichten des Experimentators herbei; dabei greift dieser verändernd ein und bestimmt die Vorgänge quantitativ. Das kinderpsychologisch-jugendkundliche Experiment besteht in dem zahlenmäßigen, vergleichenden Ausprobieren der Unterrichts- und Erziehungsmittel und in dem Nachweis der Ursachen ihrer Zweckmäßigkeit. Das Bildungsexperiment versucht unter genau kontrollierten Umständen den Bildungseffekt erzieherischer Maßnahmen, die zweckmäßigsten Bildungsmittel und die Bildungsfähigkeit der Individualität festzustellen. — Meumann warnt, die bisherigen Ergebnisse der experimentellen Pädagogik ohne weiteres kritiklos im Unterricht anzuwenden. Seine Vorschläge sollen nur als Wünsche aufgefaßt werden. Die experimentelle Pädagogik will, daß die geistige Selbständigkeit des Kindes mehr gepflegt und dem Lehrer eine größere Bewegungsfreiheit gegeben wird. Dem Kinde soll die Arbeit erleichtert, ihr ein höherer Bildungswert abgewonnen werden; es soll eine der Kindesnatur und den Individualitäten angepaßte Arbeitslehre geschaffen werden. Der Lehrer soll nicht sklavisch an aufgestellte Regeln gebunden sein, sondern er soll sich selbst Regeln geben; er soll nicht mehr bloß als das Organ staatlicher und gesellschaftlicher Vorschriften erscheinen, sondern der geistige Schöpfer seiner eigenen Wirksamkeit sein. Mehr Freude dem Kinde, mehr Freiheit dem Lehrer, das ist das Ziel, das die experimentelle Pädagogik nach Meumann erstrebt.

Meumann schenkte der neueren erziehungswissenschaftlichen Bewegung die größte Aufmerksamkeit. Er bezeichnete die experimentelle Pädagogik als die wissenschaftliche Parallelbewegung zu unsern gegenwärtigen Schulreformbestrebungen. Es kam ihm darauf an, die beiden wichtigen Fragen der experimentellen Pädagogik, das Entwicklungsproblem und das Individual- und Intelligenzproblem, zu den Fragen der neueren Erziehungsbestrebungen, wie sie sich besonders in der Arbeitsschulbewegung ausprägen, in Beziehung zu setzen. Meumann hat besonders, wie auch die Psychiater Cramer in Göttingen und Anton in Halle, auf die große Bedeutung der Zeit der Pubertät hingewiesen. Sie ist die Zeit, in der sich gewissermaßen der Charakter des Kindes allmählich verliert und der geistige und körperliche Habitus des Erwachsenen entsteht. Das Kind bietet längere Zeit eine Art von Vermischung der Merkmale des Kindes und des Erwachsenen dar (Cramer). Meumann weist auf die großen Veränderungen im

Jugendlichen hin. Das Wachstum wird beschleunigt; es zeigen sich typische Erkrankungen, auch Spuren späterer Degeneration. Die Zeit der Pubertät ist zugleich die eigentliche und wahre Bildungsperiode des zukünftigen erwachsenen Menschen. Die Erforschung der Entwickelung des Kindes führt uns dazu, die durchschnittliche Entwickelung des Kindes festzustellen, ja, wie auch Stratz will, ein Normal- oder Idealkind für die einzelnen Lebensjahre festzustellen. Vor allen Dingen soll diese Erforschung bestimmte Anhaltspunkte für die normalen Forderungen der Schulleistungen schaffen. Wichtiger erscheint Meumann das Individual- und Intelligenzproblem. Er arbeitete daran, Methoden der Intelligenzprüfung auszuarbeiten; am wertvollsten erschien ihm die Kombinationsmethode. Diese Methode sollte die geistigen Leistungen und die geistigen Fähigkeiten prüfen. Die Ergebnisse seiner psychologischen Forschung suchte Meumann für die Schule fruchtbar zu machen. Er wandte sich gegen die „Lernschule" und förderte besonders die vom Leipziger Lehrerverein ausgehende Arbeitsschulbewegung. Wiederholt betonte er, daß die bisherige Art der Arbeit im ersten Unterricht (Lesen, Schreiben und Rechnen) nicht der Entwickelung der Geisteskräfte und Neigungen des Kindes entspricht.

„Die Aufmerksamkeit des Kindes ist in der Zeit des Schulantrittes eine durchaus labile, leicht abschweifende und verteilte. Sie eilt gern von einem Gegenstand zum andern und ermüdet rasch und in gefahrvoller Weise, wenn das Kind gezwungen wird, längere Zeit bei einem Gegenstande zu bleiben und diesen in planmäßiger Weise zu betreiben." Die Aufmerksamkeit des Kindes ist sinnlich; sie arbeitet triebartig und unwillkürlich. Deshalb tritt Meumann für den Gesamtunterricht im Sinne Paul Vogels ein. Er verlangt Pflege des Spieles, Handbetätigung. Da ferner bisher der Unterricht zu wenig der Eigenart der Sprache und der Phantasie des Kindes gerecht wird, will er, daß sich das Kind frei ausspricht über alles, was es fesselt; er betont, daß es weit besser plaudert über Dinge, die von der Neigung begleitet werden. Der Phantasie soll reiche Nahrung gegeben werden durch die geeignete Wahl von Geschichten, durch freies Nacherzählen und Umgestalten kleiner Erzählungen. Zu Berthold Ottos Bestrebungen, die Altersmundart zu pflegen, nimmt Meumann mit folgenden Worten Stellung: „Nicht indem man das Kind auf der Stufe der Sprachentwickelung künstlich festhält und sich bemüht, die Kindessprache selbst nachzuahmen (was ich für durchaus verwerflich halte), wohl aber indem man die Sprache behutsam verbessert, es langsam zu lautrichtigem Sprechen hinüberführt und indem man durch planmäßige Erforschung der Entwickelung der Sprache das Höchstmaß von sprachlicher Richtigkeit und die rechte grammatische Form feststellt, die ihm in den einzelnen Jahren seiner Entwickelung zugemutet werden können." Meumann begrüßt die Umgestaltung des Unterrichts, besonders die des ersten Schuljahres. Er vergleicht den Unterricht mit dem der alten Lernschule; er sagt: „Dieser führt abrupt das Kind zu dieser langweiligen, unverständlichen, seine Kräfte übersteigenden Tätigkeit hin, jener bereitet sie langsam und schrittweise vor, indem er 1. durch den An-

schauungsunterricht die Formauffassung übt und vervollkommnet und damit die Auffassung der Buchstabenformen erleichtert, indem er 2. durch das Zeichnen die Handgeschicklichkeit entwickelt und das Malen der Buchstabenformen vorbereitet, und 3. wird durch den an das Plaudern angeknüpften Sprachunterricht das innere Sprechen entwickelt und die Sprachfertigkeit vervollkommnet. Endlich 4. wird teils durch diesen plaudernden Unterricht das ganze Vorstellungsmaterial des Anfängers auch reproduktionsfähiger und leichter verfügbar gemacht und damit die leichtere Auffassung der Bedeutung des Gelesenen angebahnt." Er nennt das Verfahren der alten Schule Zwang und Unnatur, das andere naturgemäßes Arbeiten im besten Sinne des Wortes. Die Entwickelung der Bewegung hat ja Meumann recht gegeben; was er seit Jahrzehnten erstrebte, ist jetzt fast durchweg durchgeführt. Die enge Beziehung zwischen der Erziehungswissenschaft und der Erzieherarbeit herzustellen, war Meumanns eifrigstes Streben. Deshalb trat er für Versuchsschulen ein. Die Wissenschaft kann nur Grundsätze und Regeln aufstellen, sie reicht nicht an alle wirklichen Umstände der Erziehung und des Unterrichts heran. Die letzte Entscheidung über die Brauchbarkeit und die Anwendbarkeit von Forderungen des pädagogischen Versuches kann deshalb nur vom Lehrer selbst getroffen werden. Pädagogische Wissenschaft und pädagogische Arbeit in der Schule müssen Hand in Hand arbeiten.

Es ist darauf hingewiesen worden, daß Meumann die Untersuchung der Intelligenz der Kinder zu den Aufgaben der experimentellen Pädagogik rechnet. Er hat betont im zweiten Band der „Vorlesungen", daß die internationale Prüfung der Normalbegabung eine unbedingte intellektuelle Abhängigkeit des Kindes von der sozialen Lage der Eltern zeigt. Es wurde festgestellt, daß der Durchschnitt der ärmsten Kinder um etwa vier Jahre hinter dem der bestbemittelten an Begabung zurücksteht. Meumann sagt: „Wären diese Auslandsforschungen richtig, so würde diese Erscheinung zu einer geradezu vernichtenden Kritik des Gedankens der Einheitsschule berechtigen. Er hält aber die übliche Deutung der Intelligenzprüfung nicht für richtig, weil nicht zwischen dem Entwickelungs- und dem Begabungstatbestand unterschieden wird. Die Intelligenzprüfungen haben nur ergeben, daß die Entwickelung der Kinder der ärmeren Stände eine verlangsamte ist im Vergleich zu der der besser gestellten Eltern. „Aber damit ist nicht gesagt, daß das sich langsamer geistig entwickelnde Kind auch in seiner Begabung nicht zu derselben Höhe aufsteigen könne, wie das schneller sich entwickelnde." (S. 765/66.) Deshalb tritt Meumann dafür ein, daß den begabten Volksschülern der Zugang zur höheren Bildung offen stehe — ohne Beschränkung durch die soziale Lage der Eltern. Er stimmt also dem Grundgedanken der Einheitsschule zu. — Gleich nach Beginn des Krieges beschäftigte sich Meumann eingehend mit der Frage der Volkserziehung und der politischen Erziehung unseres Volkes. Es schließt sich in den theoretischen Grundlagen der politischen Erziehung im wesentlichen Rühlmann an und sagt darüber: „Fragen wir einmal, nach welchen allgemeinen Richtungen des nationalen Geisteslebens sich die politische Erziehung zu

erstrecken hat, so kommen bei der Nation wie bei der Einzelpersönlichkeit die drei Seiten unseres geistigen Lebens in Betracht, die Erkenntnisseite, das Gefühlsleben und der Wille und das Handeln; d. h. die politische Erziehung muß sich erstrecken auf politische Belehrung, Vermehrung der politischen Erkenntnisse und der politischen Einsicht, auf die Entwickelung nationaler Gefühle und sicheren Taktes und politischen Instinktes und auf die Entschiedenheit und Konsequenz des politischen Handelns, auf seine Beweggründe und Prinzipien." (Zeitfragen deutscher Nationalerziehung, S. 102.)

Meumann hat sich um die Pädagogik bleibende Verdienste erworben. Er betonte die Selbständigkeit der pädagogischen Wissenschaft und stellte den Versuch in den Dienst der Erziehungswissenschaft; er beschränkte sich dabei nicht auf das Laboratoriumsexperiment. Er forderte eine Pädagogik „vom Kinde aus", und zwar nicht in dem Sinne Ellen Keys und Gurlitts, sondern in dem Sinne der Berücksichtigung der Ergebnisse der Kinderpsychologie und der Jugendkunde. Er warnte vor der Anwendung ungesicherter Ergebnisse der experimentellen Forschung. Für den Lehrerstand forderte er Freiheit, und deshalb trat er für die Vorbildung des Lehrers auf der Hochschule ein. Meumann ist in psychologischer Hinsicht Intellektualist. Er verwirft den Grundsatz des einseitigen Voluntarismus; darin unterscheidet er sich von seinem Lehrer W. Wundt. Er überschätzt zweifellos den Wert der Intelligenzprüfungen für die Auslese der Begabten. William Stern geht in dieser Beziehung nicht so weit wie Meumann; er legt großen Wert auf das Urteil des Lehrers. Meumann ist als der Begründer der Jugendkunde in Deutschland anzusehen. Er forderte die Gründung derartiger Institute an allen Hochschulen. Zu früh ist Meumann hingegangen. In den letzten Jahren seines Lebens widmete er sich mehr und mehr der philosophischen Arbeit. Er war bestrebt, die Philosophie in den Dienst der Pädagogik zu stellen.

Seine wichtigsten Schriften sind: Zur Psychologie und Ästhetik des Rhythmus (in den Philosophischen Studien von Wundt erschienen), Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde (1908), Haus und Schularbeit (1904), Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereich des Gedächtnisses (mit Ebert zusammen, 1906), Ökonomie und Technik des Gedächtnisses (3. Aufl. 1915), Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik (1. Aufl. 2 Bd. 1907. 2. Aufl. 3 Bd. 1911 bis 1915), Intelligenz und Wille (2. Aufl. 1913), Die Sprache des Kindes (1903), Über Institute für Jugendkunde, Abriß der experimentellen Pädagogik (1914), Einführung in die Ästhetik der Gegenwart (1912), System der Ästhetik (1914), Zeitfragen deutscher Nationalerziehung (1917).

Über Meumann:

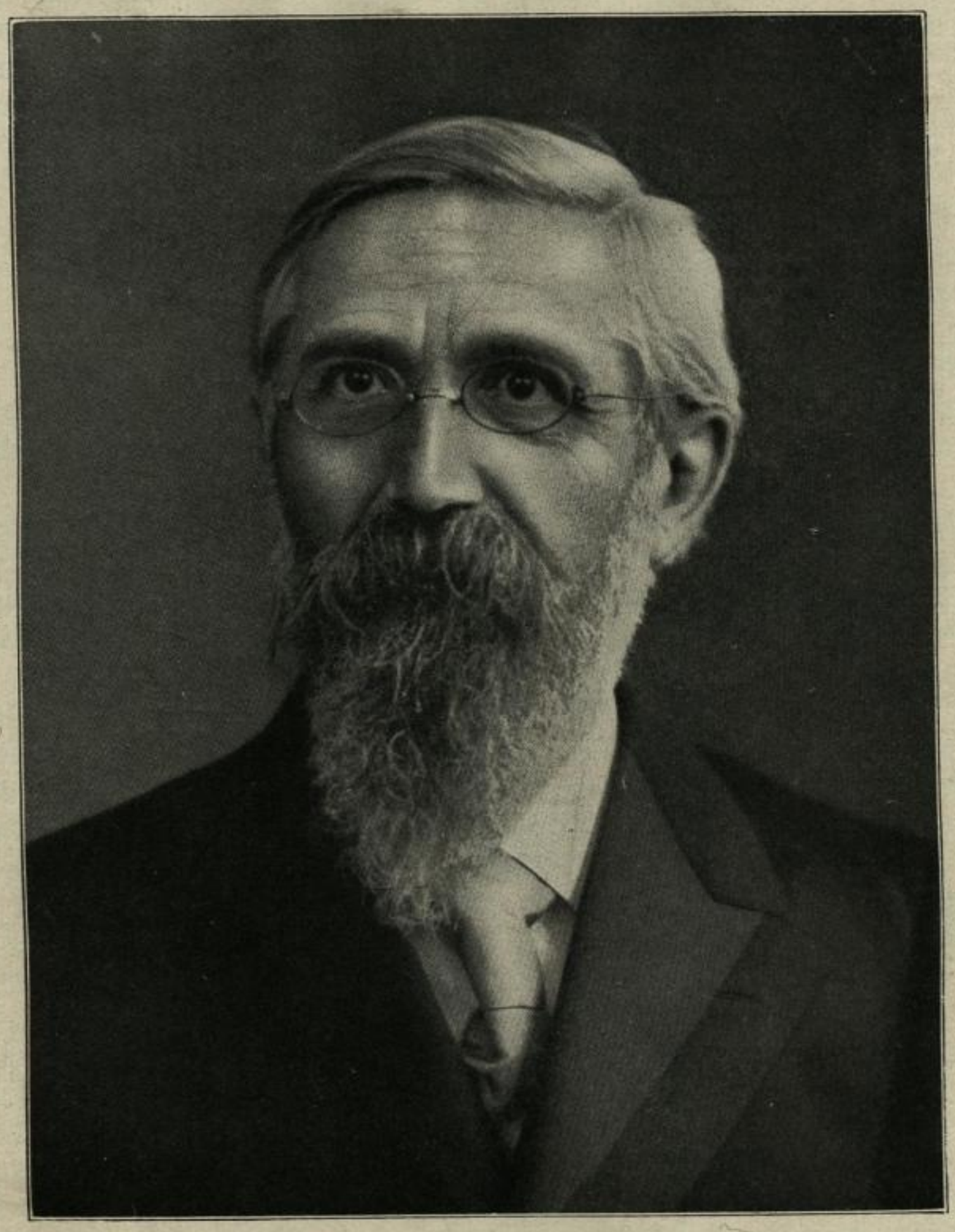
Die früher von Meumann geleitete Zeitung: Zeitschrift für pädagogische Psychologie widmete 1915 in Nr. 5/6 Meumanns Bedeutung ein besonderes Heft. Aufsätze von Wundt, Külpe, Brahn, Fischer, Deuchler und Friedrich Meumann.
Franke, Meumanns Bedeutung für die Erziehungswissenschaft. Volksschule 1915.
Dr. Moede, Ernst Meumann. Deutsche Schule 1915.
Beetz, Ernst Meumann. Pädagogische Warte 1915.
Saupe, Ernst Meumanns Pädagogik. Schulbl. der Provinz Sachsen 1911. Nr. 1 u. 2.

*

Paul Natorp.

Natorp wurde am 24. Januar 1854 in Düsseldorf geboren. Die Stadt mit ihren vielseitigen Eindrücken in künstlerischer, wissenschaftlicher, industrieller und religiöser Beziehung regte den Knaben und Jüngling mächtig an. Als er im Kriegsjahr 1871 als 17jähriger Jüngling die Stadt verließ, nahm er einen Eindruck, einen Stempel seines Geisteslebens, den er nicht verleugnet hat und der einem jeden, der sich ihm näherte auffiel, mit hinaus. „Der vielseitige Charakter ist ihm geblieben, gepaart mit tiefem Ernst und großem Fleiß; zugleich aber auch jener eigenartige Blick vom Kleinen zum Großen, das Kaleidoskopartige, das aus losem Nebeneinander ein buntfarbiges Durcheinander gewährt; der untrügliche Sinn für nur scheinbar wichtige Steine, die aber zusammengefügt ein glänzendes Mosaik ergeben" (Boese). Von 1871 bis 1874 studierte er an den Universitäten Berlin, Bonn und Straßburg. In Berlin fühlte er sich nicht recht heimisch. Die Überfüllung der Lehrsäle führte zu keiner rechten Verbindung zwischen Studierenden und Lehrern. Er verließ diese Universität bald und ging nach Bonn, wo der klassische Philologe Usener ihn in die Antike einführte. In Straßburg schloß sich Natorp besonders dem Philosophen und Pädagogen Ernst Laas an. Dieser war ein Meister der Kritik, der Natorp sehr anregte. Doch befriedigte ihn dies Studium nicht völlig. Da wurde er durch den Brief eines Freundes zum Studium der Werke Cohens und Langes geführt. Eifrig studierte er auch Descartes, Galilei, Keppler, Kopernikus, Nicolaus von Cues. Er ging nach Marburg und trat mit dem Philosophen Cohen und dem Theologen Wilhelm Herrmann in enge Verbindung. 1881 habilitierte er sich an der Universität Marburg für Philosophie, wurde dort 1885 außerordentlicher und 1892 ordentlicher Professor. Er ist dieser Stellung treu geblieben. 1921 wurde er von den Verpflichtungen, Vorlesungen zu halten, entbunden. An seinem 70. Geburtstag 1924 ernannte ihn die Theologische Fakultät der Universität Marburg zu ihrem Ehrendoktor. Am 17. August 1924 starb er in Marburg.

Paul Natorp war mit Hermann Cohen der Hauptvertreter der Marburger Philosophenschule. Diese hat als das Wesentliche der Kantischen Philosophie „den Grundbegriff des Transzendentalen wieder entdeckt und die methodische oder erkenntniskritische Auffassung Kants ausgebildet". Nach Natorp hat die Philosophie und zwar die kritische Philosophie an die Spitze ihres Schaffens die Forderung des festen, unaufhörlichen Bezugs ihrer ganzen Aufgabe auf die Arbeit der Wissenschaft und durch sie der ganzen Kultur gestellt. Die Philosophie ist ihm Methode,



F. Nansen

Forschung. Zu ihrem Bereich gehört auch die Pädagogik. Hier ist Natorp der Schöpfer der modernen Sozialpädagogik.

Die Pädagogik ist nach Natorp keine bloße Kunstlehre. „Er versteht darunter die Wissenschaft der Bildung, die theoretische Grundlage für die Entscheidung der die Erziehung und den Unterricht betreffenden Fragen." Der Begriff des Erziehens setzt voraus, daß es eine stetig fortschreitende Entwicklung gegebener Anlagen zu einer gewissen Höhe gibt und daß es möglich ist, diese Entwicklung zu fördern. Damit sind Ziel, Inhalt und Weg der Erziehung angedeutet. Man könnte für Erziehung richtiger Bildung sagen. „Bildung erinnert an die bildende Tätigkeit des Künstlers oder auch an die plastische Kraft der Natur in ihren organischen Hervorbringungen." Bilden heißt gestalten oder zu seiner eigentümlichen Vollkommenheit bringen. Bildung und Erziehung setzen einen Zweckbegriff voraus. Der Begriff der Erziehung weist, indem er die Bildung des Menschen als Sache des Willens des Erziehenden ins Auge faßt, auf ein Ziel hin, das dieser Wille sich steckt. Den Begriff von etwas, was nicht ist, sondern sein soll, nennt man Idee. Die Geltung der Idee ist nur zu begründen in Beziehung auf die Einheit des Selbstbewußtseins. Wir betrachten uns selbst nicht bloß als Natur, als Erfahrungsgegenstand. Wir beziehen unser endliches, empirisches Dasein auf sein unendliches, über-empirisches Ziel, die Idee, und messen es an ihr. „Dabei bewahrt aber die Idee doch zugleich die strengste Zurückbeziehung auf die Erfahrung; denn auch die zum Standpunkte der Idee sich erhebende Betrachtung bleibt doch der Materie nach auf die Erfahrung immer angewiesen; die Idee bedeutet zuletzt nur die unendliche Aufgabe der Erfahrung selbst." Daraus ergibt sich, daß die ganze Philosophie die Grundlage der Pädagogik darstellt. Nach Herbart sind nur Ethik und Psychologie Hilfswissenschaften der Pädagogik; jene soll den Zweck und das Ziel der Erziehung, diese Mittel und Wege der Erziehung bestimmen. Diese Grundlegung ist nicht ausreichend. Die Ethik erstreckt sich nur auf das Gebiet des Willens. Die Erziehung aber hat sich auf alle seelischen Tätigkeiten zu erstrecken. „Die Aufgabe der Bildung oder Erziehung ist die harmonische Entfaltung des seelischen Wesens des Menschen nach allen seinen wesentlichen Richtungen. Diese Harmonie aber fordert ebensowohl eine relative Selbständigkeit der verbundenen Bestandteile wie ihre gemeinsame Beziehung auf ein letztes Zentrum: die „Idee". Wenn auch Erziehung Wollenmachen heißt, so hängen doch die in Frage kommenden Tätigkeiten des Denkens und der freien Phantasiegestaltung nicht allein vom Willen ab. Das gilt besonders von der religiösen Bildung." Für die Bestimmung der Aufgabe der Erziehung darf man nicht wie Herbart lediglich die Ethik als zielbestimmende Wissenschaft hinstellen, sondern neben der Ethik die Logik und die Ästhetik. „Die zuletzt entscheidende Frage für die Pädagogik ist die rein objektiv zu beantwortende Frage, wie im Geist des Menschen die Welt der geistigen Objekte oder vielmehr wie die drei geschiedenen und doch notwendig zusammengehörenden Welten der Wissenschaft, der Sittlichkeit und der Kunst-

gestaltung sich von den drei Elementen an aufbauen. Deshalb sind Logik als Erkenntniskritik, Ethik und Ästhetik ihre wesentlichen Grundlagen." Der gesamte Inhalt der menschlichen Bildung muß Gegenstand der pädagogischen Forschung sein. Die Welten der Objekte, die Welt der Wissenschaft, die Welt des Sittlichen, die Welt der Kunstgestaltung und die Überwelt der Religion müssen im menschlichen Geist gebildet werden und sich nach ihren eigenen Gesetzen in ihm aufbauen. Der ganze gemeinsame, normale Weg der Bildung muß auch in einem rein objektiven Verfahren, auf Grund der philosophischen Wissenschaften, die die Gesetze aller Objektsetzung enthalten, Logik, Ethik, Ästhetik, sich ohne Hilfe der Psychologie beschreiben lassen. Von jeder der drei Wissenschaften wird eine Seite der Gesamtaufgabe der Erziehung beschrieben. Sie gehören eng zusammen. Die Vorrangstellung gebührt der Ethik.

Wie schon bemerkt, erblickt Natorp in der Idee das Zentralproblem der Erziehung. Die Psychologie hat die ihr eigentümliche Aufgabe, das Individuelle des subjektiven Erlebnisses nach Möglichkeit unverkürzt zu vergegenwärtigen. Sie hat die Individualisierung der Pädagogik zu begründen. Es ist die Kunst des Erziehers, die eigentlichen Bedingungen der Einwirkung auf andere zu erforschen. Diese Kunst läßt sich nicht bloß theoretisch erlernen. Das Beste ist Sache des Taktes, der nur empirisch zu erwerbenden Geschicklichkeit, Fühlung mit der Seele der anderen zu nehmen. Der Erzieher muß das Ganze des menschlichen Seelenlebens überblicken. Dabei leistet ihm die theoretische Psychologie Hilfe „in dem Doppelverfahren der Analyse (Zergliederung der zusammengesetzten Gebilde bis in die einfachsten Bestandteile) und der Synthese (Wiederaufbau der Zusammensetzungen aus diesen), und zwar ist die Synthese ihre eigentümlichste und vorwaltende Aufgabe; denn eben sie ist gerichtet auf die Erfassung des vollen, lebendigen Prozesses des Seelenlebens, in welchem nichts vom andern abgelöst, sondern alles mit allem in fruchtbarster, an neuen Gestaltungen unerschöpflicher Verbindung und Verflechtung ist".

Die Auffassung Natorps von der Psychologie als einer Wissenschaft der Subjektivität hat Widerspruch gefunden. Die Psychologie als Wissenschaft kann nicht auf bloße Subjektivität beschränkt bleiben. Das haben die wenn auch noch nicht sehr umfangreichen Ergebnisse der naturwissenschaftlich gerichteten Psychologie ergeben. Es gibt doch allgemeingültige Ergebnisse der seelenkundlichen Forschung. Vorstellen, Fühlen und Wollen sind jedem normalen Menschen eigen. Doch bleibt es Natorps Verdienst, die Pädagogik auf die gesamte Philosophie gestützt und den Inhalt der Pädagogik erweitert zu haben. Das ist ein Fortschritt gegenüber der Pädagogik der Herbartschen Schule.

Bildungsinhalt ist Natorp gleichbedeutend mit Kulturinhalt. Gliederung und Einheit des Bildungsinhaltes sind an der Gliederung und Einheit des Kulturinhaltes zu studieren, wie auch Kant verlangt; das hat Herbart übersehen. Die Wissenschaft hat drei Hauptrichtungen festgestellt: die wissenschaftliche, die sittliche und die ästhetische Kultur. Auf alle drei

Gebiete erstreckt sich der Gegensatz des erkennenden und ausübenden Verhaltens. Wir erhalten damit folgende Gliederung des Bildungsinhaltes

1. Theorie und Technik des Intellekts, Erkenntnis der Natur und Ausübung der dadurch gewonnenen Herrschaft über sie;
2. auf dem Gebiete des Willens sittliche Gesinnung und sittliche Tat und Lebensgestaltung des Individuums und der Gemeinschaft;
3. auf dem Gebiet der ästhetischen Phantasie die künstlerische Auffassung und das künstlerische Schaffen.

Neben diesen drei Grundbestandteilen der menschlichen Kultur, Wissenschaft, Sittlichkeit und Kunst, hat die Religion ihren eigenen Platz.

Pädagogik ist nach Natorp die Wissenschaft von der Bildung. Alle bildende Tätigkeit kann sich nur auf dem Boden der Gemeinschaft vollziehen. Damit kommen wir zu dem Hauptproblem seiner Pädagogik, zu seiner Sozialpädagogik. Durch den Begriff Sozialpädagogik will Natorp zum Ausdruck bringen, daß die Wissenschaft der Erziehung auf die Wissenschaft vom sozialen Leben zu gründen sei. Natorp nimmt für sich nicht in Anspruch, mit der Forderung einer Sozialpädagogik etwas Neues in die Pädagogik eingeführt zu haben. Schon Plato und Aristoteles, die klassischen Begründer einer Wissenschaft von der Erziehung, waren Vertreter der Sozialpädagogik. Sie stellten die Fragen der Erziehung in die Fragen des sozialen Lebens hinein; Pädagogik war für sie ein Teil der Staatslehre. Für beide war die entscheidende Macht der Erziehung die Gemeinschaft. Bei Vives, Comenius, Pestalozzi, Schleiermacher, Fichte und Diesterweg, sogar bei Herbart findet man den Hinweis auf die soziale Grundlage der Pädagogik. Ziller leugnet sie allerdings. Er behauptet, daß man den Zweck der Erziehung nicht außerhalb des Einzelnen suchen dürfe. Dadurch, daß Natorp die Beziehungen zwischen Erziehung und Gemeinschaft aufs neue aufdeckte, die Beziehungen in prinzipieller Tiefe erfaßte, methodisch durch die Fragen der Erziehung durchführte und nach allen Seiten in ihren Folgerungen entwickelte, hat er wirklich eine neue Aufgabe gestellt und gelöst. Natorp sagt: „Die Sozialpädagogik, in meinem Sinne als Wissenschaft verstanden, betrachtet erstens nicht Individualität und Gemeinschaft von Haus aus als Gegensätze, zwischen denen erst nachträglich ein Ausgleich zu suchen sei, sondern sie sieht beide Begriffe zueinander in ursprünglicher, unaufheblicher Korrelation. Die echte Erziehung zur Individualität fordert die Erziehung zur Gemeinschaft, die echte Erziehung zur Gemeinschaft die zur Individualität. Die soziale Erziehung ist also zugleich individuale, die individuale muß sogleich soziale sein. Aber der Begriff der Gemeinschaft ist an sich der umfassende und zentrale; also ist die Pädagogik, die auf der Voraussetzung der ursprünglichen Korrelation von Individualität und Gemeinschaft fußt, nicht etwa ebensogut individuale wie soziale Pädagogik zu nennen. Und hierbei betrachtet die soziale Pädagogik zweitens beide, die Gemeinschaft und die Individualität, nicht bloß als gegebene, empirische Faktoren, sondern auch in Hinsicht ihrer Entwicklung; und zwar, da diese Entwicklung nicht einem blinden Naturgesetz folgt, sondern vom Willen der

Menschen abhängt, so gewinnen beide für sie die Bedeutung von Ideen." Das heißt: „Die Sozialpädagogik als Wissenschaft bleibt nicht stehen bei der Anerkennung des unzweifelhaften Faktums, daß die jeweils bestehende Gemeinschaft auf die Erziehung der Einzelnen einen starken Einfluß übt und immer geübt hat, um etwa von da zu der Verallgemeinerung fortzuschreiten, daß dieser Einfluß voraussichtlich immer fortbestehen werde, sondern sie erlaubt sich, die jeweils gegebene Gemeinschaft zu messen an der Idee der Gemeinschaft, so wie das gegebene Individuum an der Idee des Individuums, mithin zugleich die Linie des Fortschritts voraus zu bestimmen, in welcher sie sich weiter entwickeln müsse, um damit der ganzen Arbeit der Erziehung die Richtung zu geben, die sie unausweichlich wird innehalten müssen, wenn sie ihren eigenen Sinn erfüllen, wenn sie überhaupt Erziehung, das heißt Förderung des Menschentums im Menschen, und nicht das Gegenteil sein soll. Die Sozialpädagogik in wissenschaftlicher Bedeutung ist also notwendig revolutionistisch und kritisch. Sie geht — wie übrigens jede Theorie — nicht in bloßer Betrachtung auf; sie will das, was vorliegt, vom Grunde, von der Wurzel aus erkennen, um es vom Grunde, von der Wurzel aus umzugestalten. Sie ist in diesem unanfechtbaren Sinne radikal."

Es muß hierbei folgendes beachtet werden. Es ist falsch, Individualität und Gemeinschaft als zwei mit- und eigentlich gegeneinander wirkende, sich gegenseitig beschränkende Faktoren anzusehen. „Die Gemeinschaft ist überhaupt nichts außer den Individuen, sie ist nur Gemeinschaft der Individuen. Sie besteht nur im Bewußtsein des einzelnen, die daran teilnehmen. Aber auch umgekehrt gibt es kein menschliches Individuum anders als in Gemeinschaft und durch sie. Ohne den Menschen wird der Mensch gar nicht Mensch." Die Sozialpädagogik will den Fehler der Individualpädagogik vermeiden. Für sie bleibt die Gemeinschaft immer das Umfassende und Zugrundeliegende. Man darf auch nicht das Verhältnis von Individualität und Gemeinschaft so auffassen, als wären beide nebeneinanderstehende und nur gelegentlich zusammenzufassende Faktoren. Das Verhältnis beider zueinander wäre dann nur ein mechanisches. Gemeinschaft besteht nicht nur im Bewußtsein der in Gemeinschaft stehenden einzelnen; sie besteht auch als ein Faktor, der der Entwickelung unterliegt, einer Entwickelung, die an sich keine Beschränkung kennt, einer Entwickelung zugleich, die nicht außerhalb unseres Willens verläuft, sondern in unser Wollen gestellt ist, ja deren Gesetz zuletzt kein anderes als das Gesetz unseres Wollens selbst ist. Die Wissenschaft der Erziehung im Sinne der Sozialpädagogik denkt nicht an den gegebenen Sachverhalt, sie erstrebt den Fortschritt in der unendlichen Entwickelung menschlicher Gemeinschaft überhaupt; von dieser hängt die Höhenbildung der einzelnen ab. Es ist auch nicht richtig anzunehmen, die Sozialpädagogik wolle das Individuum opfern. Die Freiheit des einzelnen wird durch die Vorherrschaft der Gemeinschaft nicht bedroht. Die Erziehung zur Gemeinschaft weitet den Blick und das Herz und gibt dem Willen einen mächtigen Aufschwung. Es ist an dem Grundsatz der Individualität richtig, daß er alles, was

an sich geistiges Gemeingut der Menschheit ist, dem einzelnen zu eigen machen will, daß er verlangt, daß der einzelne aus seinen eigenen Entwickelungsgesetzen seine Wesenheit erzeugen soll. Die Gemeinschaft kann in diesem Sinne die Erziehung individuell gestalten. Daraus ergibt sich, daß die Individualität echter Bedeutung keinen Gegensatz zur Gemeinschaft bildet, sondern ihr genaues Korrelat ist. Es ist in der Tat der Fall, daß alles, was im Bewußtsein sich gestaltet, nicht ohne die Gemeinschaft gestaltet wird. Das gilt von der Sittlichkeit, der Wissenschaft, der Kunst und der Religion.

Die Wissenschaft will eine gemeinsame Welt aufbauen. Die Grundbegriffe des Unterrichts: Lehren und Lernen sind nur Ausdrücke der Erarbeitung einer Gemeinschaft des Verstehens. Wenn man ein Buch benutzt oder über Dinge nachdenkt, so bedient man sich des Wortes einer menschlichen Sprache. Jedes Wort gibt aber Zeugnis von der unaufhebbaren Gemeinschaft der Gedankenarbeit der ganzen Menschheit. Eine Wissenschaft besteht nicht allein im Gedanken des einzelnen, sondern in der Kette zusammenhängender und fortschreitender Gedanken vieler. Eine Wissenschaft ist ein soziales Gebilde, Bildung zur Wissenschaft eine soziale Aufgabe. Ebenso ist es mit der Kunst; der Künstler schafft Gemeinschaftswerte, ja Menschheitswerte. Jeder soll in seinem bescheidenen Teile am Kunstschaffen oder Nachschaffen teilnehmen. Unsere Zeit soll sich darauf besinnen, das durchzuführen, was Schiller und Goethe forderten, daß auch auf die geringste Arbeit ein Strahl von Kunst fallen müsse; denn auch der Arbeiter soll Mensch sein. Auch in der Religion findet der Individualismus keine Stütze. Religion sucht Gemeinschaft und zwar die mit Gott, der die Liebe bedeutet — also die Gemeinschaft. Gott ist der Ausdruck der höchsten Idee, der Allheit, der Universalität, also der höchsten Gemeinschaft.

Wenn die Grundgedanken der Sozialpädagogik durchgeführt werden sollen, müssen wichtige Vorbedingungen erfüllt sein. Es muß der Aufbau der menschlichen Gemeinschaft in streng allgemeiner Gesetzlichkeit dargestellt werden. Das Gesetz der Bildung des Individuums und das der Bildung der Gemeinschaft muß eines sein. Diesen Parallelismus von Individuum und Gemeinschaft hat schon Plato betont. Wer die Erziehung unter dem Gesichtspunkt der Sozialpädagogik, der Erziehung in und zur Gemeinschaft stellt, erkennt, daß alle Probleme des Bildungsinhaltes, der Bildungsorganisation sich nach diesem grundlegenden Gedanken richten müssen. Das Schlagwort, das die allgemeine Richtung der praktischen Folgerungen der Sozialpädagogik am besten bezeichnet, ist „Demokratisierung der Bildung". „Wir wollen, daß eine tiefgründige, der vollständigen Idee des Menschentums entsprechende Bildung allen zuteil werde, einzig nach dem Maße ihrer Fähigkeit, ja daß an die mindere Fähigkeit umso mehr Arbeit gewendet werde, damit womöglich keine Fähigkeit verloren gehe; denn jede Fähigkeit zu einer menschlichen Bildung, die kleinste wie die größte, ist Gemeingut der Menschheit; keine ist entbehrlich, keine darf vergeudet werden."

„Erziehung zur Gemeinschaft" ist das Grundproblem der Sozialpädagogik. „Es handelt sich dabei um die Gemeinschaft in ihren konkreten Formen von der Familie bis zur Gemeinde, zum Staat und schließlich der Menschheit als wenigstens ideeller seinsollender Gemeinschaft." Dies Gemeinschaftsleben baut sich in seinen charakteristischen Stufen nach demselben Grundsatz auf wie die menschliche Bildung des einzelnen. Deshalb besteht auch ein Parallelismus der Grundfunktionen des individualen und sozialen Lebens. „Leben ist Tätigkeit." Es entwickelt sich in drei begrifflich begrenzten Stufen. Diese sind Trieb, Wille (i. e. S.) und Vernunft (Vernunftwille). Diese Stufen finden wir in der Entwickelung des einzelnen Menschen und des sozialen Lebens. „Die Grundform des Triebes, als der unmittelbar auf den Stoff gerichteten Tätigkeitsform, ist der Arbeitstrieb, nicht etwa der Genußtrieb; denn ein gewisses Maß von Befriedigung ist zwar zur Erhaltung der Energie der Arbeitstriebe erforderlich und mit ihrer gesunden Betätigung auch stets verknüpft; an sich aber hat der Trieb nicht im Genuß sein Leben, sondern stirbt vielmehr in ihm. Die Gesundheit des Trieblebens ist bedingt durch die Einheit der Richtung der Triebe. Diese aber erfordert die Regelung des Willens, der eben hierin seine eigentliche Aufgabe hat. Der Wille ist somit nicht, wie der Trieb, unmittelbar an das hervorbringende Werk, sondern an die hervorbringende Arbeit und deren Triebkräfte gerichtet. Und so richtet sich drittens die praktische Vernunft unmittelbar auf die Willensregelungen, um als ständig begleitende Kritik, gleichsam als ihr Gewissen, nicht nur größte Zweckmäßigkeit im Hinblick auf bestimmte voraus feststehende Aufgaben, sondern die durchgehende Einheit und Übereinstimmung der Zwecke selbst und damit den Einklang des ganzen Lebens zunächst des Individuums mit sich selbst durch sichere Herrschaft des Bewußtseins in allem seinem Tun zu bewirken." „Dem entsprechend ist zu reden von sozialer Triebtätigkeit, als gerichtet auf soziale Arbeit, von sozialer Regelung dieser Triebtätigkeit durch sozialen Willen, endlich von einer auf die sozialen Willensregelungen und deren durchgängige Einheit und Übereinstimmung in sich selbst gerichteten sozialen Tätigkeit kritischer Vernunft. Aus diesen drei Stücken baut sich ein soziales Leben auf, als Arbeitsgemeinschaft unter gemeinschaftlicher Willensregelung, und hinsichtlich dieser unterstehend gemeinschaftlicher vernünftiger Kritik." Aus den drei Grundformen der Aktivität ergeben sich drei Grundtugenden: Wahrheit, Tapferkeit oder sittliche Stärke, Reinheit oder Maß. Tugend ist nichts anderes als die rechte, ihrem eigenen Gesetze gemäße Beschaffenheit menschlicher Tätigkeit, also menschliche Tätigkeit, wie sie sein soll. Die Tugend des Vernunftwillens ist die Wahrheit. Sie ist die höchste und alles beherrschende Tugend und deshalb die Voraussetzung aller übrigen Tugenden. Im Worte Wahrheit liegt alles begriffen, was sonst wohl das Wort „Gesinnung" oder „Gewissen" ausdrückt. Der wahre Mensch hat den Sinn und den Willen der Wahrheit. — Die Tapferkeit oder sittliche Stärke ist die Tugend des Willens im engeren Sinne. Sie verlangt den unbedingten Einsatz aller Kräfte für das unbedingt Gute, eines Edlen

für ein Edles. — Unmittelbar auf das Triebleben bezieht sich die Tugend der Reinheit oder des Maßes. Wenn körperliche Funktionen sich nicht stören, streitlos nebeneinander stehen, so sagt man: Der Körper ist gesund. Angewandt auf die Seele, kann man hier von einer inneren Wohlordnung sprechen, wenn jede ihrer Funktionen das rechte Maß innehält. Wir können dann von einem inneren Gleichklange sprechen voll schönster Harmonie und Reinheit. Die Selbstbeherrschung, das „Sich in der Gewalt haben", „Herr seiner Triebe sein", gilt als eigentlicher ganzer Sinn dieser Tugend. Die drei Tugenden, Wahrheit, Tapferkeit und Maß sind wohl theoretisch von einander zu trennen, praktisch aber eng verbunden. Alle Tugenden helfen und fördern einander. Zu diesen drei Tugenden kommt noch die Gerechtigkeit, die das Verhalten des einzelnen zur Gemeinschaft regelt. Die Gemeinschaft hat kein anderes Leben als der einzelne und umgekehrt der einzelne kein anderes als die Gemeinschaft. Deshalb können die Grundformen und Tugenden für die Gemeinschaft keine anderen sein als die für das Einzelwesen. Aus dem Trieb wird die Arbeitsgemeinschaft, aus dem Willen die gemeinschaftliche Willensregelung und aus dem Vernunftwillen die gemeinschaftliche vernünftige Kritik. Man unterscheidet also 1. die wirtschaftlichen Berufsarten, 2. die regierenden und 3. die bildenden Berufsarten. Das sind die drei sozialen Funktionen. Jeder Mensch nimmt gelegentlich an jeder dieser Tätigkeiten teil. Die Rangordnung dieser Tätigkeiten läßt sich nicht abändern. Die bildende Tätigkeit wird auf ökonomische und politische Bedingungen angewiesen sein und auch jenen anderen Tätigkeiten dienen. An sich wird sie sich beiden überordnen. Sie ist für beide zielbestimmend und wegweisend. Alle drei dienen dem einen Zweck, den Menschen zur Höhe des Menschentums zu erheben. „Bildung durch Arbeit zur Arbeit, durch soziale Organisation zur Teilnahme an ihr, ebenso durch soziale Erziehung zu eigener sozialer erziehender Tätigkeit, diese drei Dinge sind unter dem eigentlichen Gesichtspunkte der bildenden Tätigkeit nur die notwendig zusammengehörigen Glieder eines Organismus, des Organismus der Menschenbildung."

Der Grundfehler unseres Gesellschaftsaufbaues und deshalb unserer sozialen Erziehung liegt in der tiefgehenden Erschütterung, fast schon gänzlichen Vernichtung aller inneren Einheit. Sie hat zu Spaltungen innerhalb der Gesellschaftsschichten geführt, ja jeden einzelnen in sich zerrissen und entwurzelt. „Es gilt den Einheitsgrund des menschlichen Wesens nicht bloß wiederzufinden, sondern ganz wie neu zu legen, in jedem einzelnen und in den gegenseitigen Beziehungen, die ihn nicht bloß seiner Klasse, seinem Berufskreis, seiner Glaubens- oder Gesinnungsgemeinschaft, sondern über alle solche Scheidungen hinweg dem Volke und durch es der Menschheit verbinden." Diese Einheit ist nicht Einerleiheit. Auch bei der sozialen Erziehung muß jede Sonderheit die volle Entwickelung erhalten, damit das Eigenwertige für das Ganze und zur eigenen Befriedigung und Befreiung entwickelt wird. Die Anschauung, die nicht ein bloßes Aufnehmen, sondern lebendige Betätigung der zur Entfaltung drängenden Kräfte der Menschen ist, ist der Grundsatz für die Arbeit der Schule. In

diesem Sinne sprach schon Pestalozzi von der Anschauung als dem Fundament aller Erkenntnis. „Alle Entgegennahme von außen darf nur der Wirkung der eigenen Schaffenskräfte dienstbar, alle analytische (auseinanderlegende, abbauende) Geistestätigkeit nur Mittel und Durchgang sein zur synthetischen (einenden, aufbauenden) Gestaltung." Doch darf die Bildung des Menschen nicht in der Arbeit des Kopfes und der Hand aufgehen. Das Keimen und Wachsen, das von innen aus fließt, fordert eine Atempause, in der der Mensch zu sich selbst kommt. Das echte Feiern ist das Schöpferischste im Menschen. Das bloße Schuften führt zum Unwillen zur Arbeit und damit zur Zerrüttung der Wirtschaft. Dagegen schützt am besten die Vergemeinschaftung der gesamten äußeren wie inneren Arbeit des Menschen. „Die Gründung der Erziehung in der Gemeinschaft, der Gemeinschaft in der Erziehung ist wesentlich dadurch bedingt, daß an der allgemeinen Aufwärtsbildung jeder teilnehmen und seine Kräfte in der Richtung entwickeln kann, in die Befähigung und Trieb ihn weisen, um dann in die Zusammenarbeit des Ganzen genau an der Stelle eingreifen zu können, wo er sein Bestes zu leisten vermag." Dies muß also auch die Aufgabe der „Einheitsschule" sein. Natorp tritt für die differenzierende Einheitsschule ein, die die Sonderheiten der Befähigung berücksichtigt. Der Aufbau der Erziehung soll durch Zusammenarbeit aller erfolgen. Der genossenschaftliche Aufbau bedarf einer einsichtigen, sicheren staatlichen Lenkung und Überwachung. Der staatliche Aufbau muß sich deshalb in folgenden Stufen vollziehen. Ein souveräner Zentralrat muß das Ganze des Gemeinlebens, die wirtschaftlichen Grundlagen und die inneren, seelisch-geistigen Gestaltungen, die beide gleichsam Leib und Seele des sozialen Körpers sind, vermittelnd und in fester Wechselbeziehung erhaltend, in sicherer Hand haben. Er muß Schöpfer und König sein. Alle die drei wesentlichen Faktoren des Gemeinschaftslebens betreffenden Gesetze oder wichtigen Verwaltungsmaßnahmen dürfen nicht ohne Vorbereitung des Zentralrates ergehen. Eine politische, d. h. gesetzgebende und ausführende Behörde muß über die zu erlassenden Gesetze und Maßnahmen der Verwaltung Beschluß fassen und die Durchführung überwachen. „Es muß drittens das unmittelbare Arbeitsleben der Gemeinschaft innerhalb der so gegebenen, aber stets nur allgemeinen Anweisungen in der freiesten möglichen Einzelausführung sich in übrigens nicht beschränkter Selbständigkeit entfalten können. Die lebendige Kraft dieser drei sozialen Arbeiten und der lebendige Grund ihres Zusammenschlusses zur innigsten Einheit liegt an sich in jedem einzelnen." Für den inneren Ausbau muß maßgebend sein, daß schon durch die Erziehung in der frühen Kindheit das Kind „in der ihm natürlichen, völlig unbefangenen, naiven Haltung zu seiner Umgebung und zum eigenen Selbst eher festzuhalten als daraus herauszureißen ist". Die Sinne (Auge und Hand) sind zu üben. Im konkreten Denken und Wollen stärkt sich die Fassungskraft des Verstandes, die Wirkenskraft des Willens, die Schaffenskraft der Phantasie und die Versenkungs- und die Verinnerlichungskraft des Gefühls. Die normale Stätte einer solchen Erziehung ist die Familie.

Wo diese nicht mehr die Kraft dazu hat, ist im Kindergarten ein möglichst gleichwertiger Ersatz zu schaffen. Auf der Stufe der vorschulpflichtigen Erziehung muß, wie auch Comenius fordert, Sprache und Sache stets streng parallel gehen. Mit Sprache muß der Sachgehalt des Ausgesprochenen festgehalten werden. „Eine überaus wichtige Hilfe dazu bietet von einem frühen Stadium der Entwickelung an das plastische und zeichnerische Nachbilden." Natorp verlangt dessen Pflege schon im frühen Kindesalter, weil dadurch die Erkenntnis auf die räumliche und zeitliche Ordnung der Vorgänge gelenkt wird. Auf der zweiten Stufe der Bildung, der Schulbildung, kann eine Scheidung der Entwickelung platzgreifen. Natorp, der zu den ersten Pädagogen gehörte, welche die Einheitsschule forderten, will, daß die Einheitsschule die vielseitige Entfaltung der Bildungsarbeit nach ihren möglichen Richtungen in reichster Verzweigung berücksichtigt, dabei aber den Einheitszusammenhang dieser Richtungen betont. Er rechnet für die zweite Stufe der Bildung zwölf Jahre, also das 6.—18. Lebensjahr. Sie gliedert sich in zwei Stufen. Für die erstere darf die Differenzierung sich nur erst auf die großen Hauptrichtungen der Bildung erstrecken, wobei die Gemeinsamkeit des ganzen Erziehungswerkes noch soviel wie irgend möglich gewahrt bleiben muß, während in der zweiten die Sonderentwickelung je nach einer der Hauptrichtungen auch gesonderte Schulwege erfordert. Diese Spaltung darf keinesfalls vor dem 12. Lebensjahre erfolgen, weil früher die vorwiegende Begabungsrichtung eines jeden kaum je mit hinreichender Sicherheit soweit erkannt werden kann, daß die Entscheidung über den ganzen künftigen Schul- und Lebensweg darauf gebaut werden dürfte! Natorp unterscheidet zwei Richtungen, nach denen die Scheidung der Bildung erfolgen kann: die sachwissenschaftliche (realistische) und die an Sprachbildung sich besonders eng anschließende geisteswissenschaftliche (humanistische) Bildung.

Die Schularbeit darf nicht auf einseitige Verstandesbildung abzielen, sondern muß tief in die Willens- und Gemütsbildung eingreifen. Erst wenn das Schulleben genossenschaftlich, im Sinne der Einheitsschule, ausgestaltet ist, kann sie diese Aufgabe erfüllen. Im Dienste der Gemüts- und Willensbildung steht auch die Religion. Natorp will auf den Religionsunterricht keinesfalls verzichten, da die Religion einen wesentlichen Bestandteil des Menschentums bis jetzt gebildet hat und heute und für alle Zeiten bildet und bilden muß. Da die Religion ihren Ursprung im Menschen selbst hat, so muß auch ein Ausgleich des Konflikts zwischen Religion und Menschentum, eine „Religion innerhalb der Grenzen der Humanität" möglich sein. „Sie würde darin bestehen, daß der rein sittliche Kern der Religion, nämlich der zuversichtliche Glaube an die Realität der sittlichen Aufgabe und das Bewußtsein der dadurch möglichen ideellen Gemeinschaft des ganzen Menschengeschlechts beherrschend voranträte, das Dogma vom Transzendenten als solches aufgegeben würde und einer reinen, dem tiefsten Wahrheitsbedürfnis der entwickelten menschlichen Erkenntnis standhaltenden Erfassung des sittlichen Endzieles Platz machte, die religiöse Vorstellung aber in ihrer symbolisierenden Kraft erhalten

bliebe, jedoch den Grenzen und Maßen ästhetischer Gestaltung sich fügen lernte." Der Weg zu dieser Humanitätsreligion ist bereits angebahnt. Es ist nicht zu wünschen, daß der Religionsunterricht aus der Schule entfernt wird. „Denn die Religion steht mit der ganzen humanen Kultur doch in einem so innigen Zusammenhang, daß ihre Ausscheidung eine Verstümmelung des geistigen Universums des Menschentums bedeuten würde." Der Religionsunterricht der Schule soll nicht eine religiöse Überzeugung erzwingen, nicht Heilstatsachen lehren, sondern diejenige Kenntnis und dasjenige Verständnis der Religion, das zur Kenntnis und zum Verständnis des Ganzen der humanen Kultur gehört, jedem eröffnen. Einen solchen „undogmatischen" Religionsunterricht haben Pestalozzi und Diesterweg gefordert. Die religiöse Bildung vollzieht sich in drei Stufen: Auf der ersten Stufe, der Stufe des naiven Kinderglaubens, herrscht die reine Idealisierung menschlicher ethischer Grundbeziehungen. Die Krisis der religiösen Bildung führt die zweite Stufe herbei. Auf dieser wird das Religiöse in Begriffe gefaßt. Dadurch wird der Konflikt unvermeidlich. Auch auf dieser Stufe soll das Kind nicht zur Entscheidung geführt werden. Diese erfolgt auf der dritten Stufe, auf der die Ausrüstung mit religionsgeschichtlicher und religionsphilosophischer Kritik erfolgt. Natorp kann sich der Bremer Bewegung, welche die biblischen Stoffe beiseite schieben will, nicht anschließen. Die Vorstellungswelt der Bibel trägt ihm zu sehr den Zug volkstümlicher Verständlichkeit, ähnlich wie sonst nur das Märchen. Auch sind ihre Verhältnisse einfacher als die uns umgebenden und darum für Kinder verständlicher. Den Lehrstoff hat die Schule, nicht die Kirche zu bestimmen. Die Schule hat den Schüler vor die Frage der Religion zu stellen; aber sie darf ihm nicht eine autoritative Antwort aufdrängen. Das Evangelium will alles neu machen. Wahre Erneuerung und Heilung von den schweren Gebrechen, an denen die Menschheit leidet, kann nur aus dem reinen Rückgang auf den Urgrund erfolgen, in dem die Seele selbst aus der wiedergewonnenen Einheit mit ihrem Urquell sich erneut und erst von ihren Schäden genest. „Solche Erneuerung der Seele aus dem letzten Grunde muß aber die Menschen innerlichst vereinen, also vergemeinschaften."

Das deutsche Volk ist tief gefallen. Der Sturz soll unser Gewinn sein — „unsere Feinde habens kein Gewinn. — Unser Gericht soll unser Sieg, unser Freispruch sein." Die große Not der Gegenwart wird Natorp zum Erlebnis. Er schließt sein tief angelegtes Buch „Sozialidealismus", in dem er seine Bildungsziele und organisatorischen Ideen und die Weltmission des deutschen, idealen Erziehungsgedankens mit prophetischer Überzeugung vertritt, mit folgenden prächtigen Worten: „Und so frohlocken wir der Stunde. Sie ist überreich, wie an Todesnöten und Höllenstürzen, so an Auferstehungen und Auffahrten; überreich — besonders in Jugend und Volk, von denen nur die Verräter an allen Heiligen, die Kriegs- und Revolutionsgewinnler, jeder, auch der geistigsten Art, nichts sehen, nichts wissen wollen, nichts wissen können. Wer aber etwas davon geschmeckt hat, der steht davor, im Innersten ergriffen. Äußert es sich oft nur wie in der Raserei des Fiebers, erfährt jeder, der es versucht, wie schwer es ist, das,

was sich da aussprechen möchte und nicht kann, in ruhigen, abgeklärten Gedankenlinien sich zu entwickeln — wir, die Erlebenden, wissen, es ist, und nur der gar nicht zu bewältigende, immer neu uns überstürzende Reichtum dieses Erlebens ist es, der die Aussprache so schwer macht. Sie will auch zuletzt gar nichts mehr besagen als: Erlebt mit uns, dann werdet ihr verstehen!"

In der Zeit tiefster Not ist Natorp unser Führer auf dem Gebiete der Erziehung. Im Sinne Pestalozzis soll diese Erziehung Volkserziehung sein. Es gibt wohl keinen Pädagogen, der so innerlich mit der Lehrerschaft verbunden ist wie Natorp. Ihre Ideale sind seine Ideale. Auf der deutschen Lehrerversammlung in Dortmund 1908 legte er sein sozialpädagogisches Programm dar und mahnte, in der Zeit der Veräußerlichung zurückzukehren zu den Erziehungsgedanken Pestalozzis, Steins und Fichtes. Leider fand er nicht die Beachtung und Nachachtung, die er verdiente. Die Volksschullehrer und Volkslehrer arbeiten in seinem Sinne an der Wiedergenesung des Volkes, und diese kann nur auf Grund einer sozialen Pädagogik erfolgen. — Die Einheitsschule erstrebt die Lehrerschaft mit Natorp. Der Gedanke, daß die Erziehung für die Gemeinschaft durch die Gemeinschaft erfolgen soll, hat sich in der Erziehungswissenschaft durchgesetzt. Auch hat Natorps Forderung, daß die gesamte Philosophie Grundlage der Pädagogik sei, durchweg Anerkennung gefunden. Mit ihm sind alle Pädagogen einverstanden, daß die Willensbildung Ziel der Erziehung sei. Der Intellektualismus ist durch Natorp überwunden. Wenn auch Natorps Forderung nach einer Religion der Humanität in Deutschland sich nicht durchgesetzt hat, so findet er doch in der Verwerfung des Dogmatismus Zustimmung. Religion ist Leben, das sich in der Sittlichkeit auswirkt.

Hinter dem Werke Natorps tritt seine Person ganz zurück. Der große Gelehrte und Forscher, der hervorragende Pädagog und Philosoph ist eine schlichte Persönlichkeit. „De nobis ipsis silemus": „Von uns selbst schweigen wir." Dieser Ausspruch Bacons, den Kant als Motto der „Kritik der reinen Vernunft" voransetzt, gilt auch für Natorp. Er will nur der Sache dienen, und so ist Natorp der Typ eines deutschen Forschers. In ihm ist die Sachlichkeit bis zur Genialität gesteigert. Natorps Pädagogik wird von dem Gedanken beherrscht, daß nur der Idealismus die wahre Freiheit bringen kann und die Arbeit ein sozialpädagogischer Grundsatz ersten Ranges ist. Die Arbeit wird ihm, indem er den Adel der Arbeit erkennen lehrt und ihren höchsten Wert für die Verwirklichung der Volksgemeinschaft betont, zu einem sozialpädagogischen Grundsatz ersten Ranges. In der Zeit der ständischen Zerklüftung sind diese Gedanken von großer politischer und pädagogischer Bedeutung.

Schriften von Natorp sind u. a. Einleitung in die Psychologie nach kritischer Methode 1888, Religion innerhalb der Grenzen der Humanität 1908, Pestalozzi, Ideen über Arbeiterbildung und die soziale Frage 1894, Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre 1899, Sozialpädagogik 1899 (4. Aufl. 1921), Platos Ideenlehre, Philo-

sophische Propädeutik 1903, Allgemeine Psychologie in Leitsätzen 1910, Logik 1910, Allgemeine Pädagogik 1905, Pestalozzi und die Frauenbildung 1895, J. H. Pestalozzi, Jemand und ich, Gespräch über Monismus, Ethik und Christentum 1906, Philosophie und Pädagogik 1909, Volk und Schule Preußens vor 100 Jahren und heute 1908, Pestalozzis Leben und seine Ideen 1909, Volkskultur und Persönlichkeitskultur 1911, Philosophie, ihr Problem und ihre Probleme 1918, Kant und die Marburger Schule 1912, Deutscher Weltberuf 1918, Der Idealismus Pestalozzis 1915, Sozialidealismus 1920.

Arbeiten über Natorp:

Görland, Natorp als Sozialpädagoge. 1904. Klinkhardt in Leipzig.
Dr. Geschwind, Die philosophischen Grundlagen der Sozialpädagogik Natorps. Dürr in Leipzig.
Görland, Das Grundproblem der Sozialpädagogik Natorps. Pädagogische Warte 1904.
Rudolf Lehmann, Paul Natorp. Erziehung und Bildung 1925. Heft 1.

*

Paul Oestreich.

Paul Oestreich.

Oestreich ist am 30. März 1878 in Kolberg (Pommern) als Sohn eines Tischlermeisters geboren. Dort besuchte er die Volksschule und das Realgymnasium, an dem er auch die Reifeprüfung bestand. In Berlin und Greifswald studierte er Mathematik, Physik und Chemie. In diesen Fächern legte er auch die Staatsprüfung ab. Er war dann an folgenden höheren Schulen tätig: Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Köln (1901), Gymnasium in Leer (1901), Klosterschule in Ilfeld a. H. (1902), Oberrealschule in Barmen-Wupperfeld. Seit 1905 ist Oestreich Studienrat an der Hohenzollern-Oberrealschule in Berlin-Schöneberg.

Paul Oestreich ist Vorsitzender des Bundes für entschiedene Schulreform. In seinen pädagogischen Bestrebungen verkörpern sich die Forderungen des Bundes, der zunächst nur Lehrer an höheren Schulen umfaßte, sich später aber auf Lehrer aller Schulgattungen und auf Nichtlehrer erstreckte. In den Zielen des Bundes kommen zugleich die Ziele Oestreichs zum Ausdruck. Es heißt in § 1 der Bundessatzungen: „Der Bund entschiedener Schulreformer erstrebt den Zusammenschluß aller derer, die gewillt sind, im Geiste der Jugendbewegung und der nach sozialer Lebensauffassung und neuen Lebensformen strebenden kulturellen Entwickelung an der Erneuerung des Erziehungs- und Bildungswesens mitzuarbeiten." Der Bund verlangt von seinen Mitgliedern „ein entschiedenes Bekenntnis zur Idee des freien Volksstaates und zum Geiste sozialer menschheitumfassender Gemeinschaft". Oestreich will mit dem Bunde eine völlige Umgestaltung des äußern und inneren Schullebens. Historismus ist, wie er selbst sagt, nicht seine Sache, aber Wahrhaftigkeit, Selbstkritik und planvolles Handeln. „Und werben, überzeugen, entzünden, rationalistisch-mystischer Aktivismus!" Er wendet sich gegen eine Schulreform, die bloß neue Wege zu alten Zielen sucht, die Methoden ein wenig verbessern oder neue „Fächer" einführen will. Die entschiedene Schulreform im Sinne Oestreichs will die Fragen ganz anders anfassen und zwar aus der Totalität; „ihr geht es nicht um eine „Schule" im engen Sinne, sondern um Volkserziehung und Lebensgestaltung, um kulturpolitische Einstellung, die aus wissenschaftlicher Analyse zu synthetischer Aktivität schreitet". Eine Neugestaltung auf Grund einer solchen Einstellung muß natürlich ein neues Erziehungsziel aufstellen. Oestreich kennzeichnete Wesen und Ziel der neuen Erziehung in einer gewissen Übereinstimmung mit Kerschensteiner in seinen Leitsätzen zur Einheitsschule, die er der Reichsschulkonferenz vorlegte, mit folgenden Worten: „Erziehung ist Aufdeckung und Entfaltung der Persönlichkeit des einzelnen, wie sie in ihm auf Grund

seiner Veranlagungen schlummert und wie sie aus ihm unter den günstigsten Umständen durch den Gemeinschaftseinfluß entwickelt werden kann: Die Potentialität des Individuums ist in soziale Aktualität und Aktivität zu übersetzen. — Die Erziehung hat den Körper auszubilden und gesund zu erhalten, das Triebleben für die Herausformung des sittlichen Ideals fruchtbar zu machen, das Gefühl auf das reine Mitschwingen mit dem Grundton im Erlebnis zu stimmen, den Willen zum Handeln aus dem Geiste des Gemeinschaftswohles zu kräftigen, den Verstand zu selbständigem Urteil zu schulen und den jungen Menschen dadurch zur Höchstentfaltung seines eigenen Wertes zu befähigen, daß sie ihm die Erarbeitung des ihm nach seiner natürlichen Veranlagung zugänglichen wissenschaftlichen, praktischen und künstlerischen Könnens ermöglicht." Das ist ein Erziehungsziel, das Dr. Richard Müller-Freienfels in seinem Buche „Bildungs- und Erziehungsideale der Vergangenheit und Gegenwart" (Leipzig, Quelle & Meyer) kurz als Erziehung zur Totalität bezeichnet. Nun bietet ja ein solches Erziehungsziel äußerlich betrachtet eigentlich nichts Neues. Denn es schließt das ein, was oft mit Persönlichkeitsbildung, Gemeinschaftserziehung, formaler Bildung, Aktivität usw. bezeichnet wird. Man muß also Oestreichs Anschauungen näher kennen und wird bald sehen, daß sein Erziehungsziel eine Neugestaltung des Schulwesens von Grund aus zur Folge hat. Die bisherige Schule kann das gekennzeichnete Ziel nicht erreichen. Oestreich weist das in seinem Buche „Die elastische Einheitsschule, Lebens- und Produktionsschule" (Berlin, Schwetschke & Sohn) nach. Denn er ist wie alle Neuerer im Schulwesen ein strenger Kritiker der alten Schule. Was tadelt er nun am bisherigen Bildungswesen?

„Die Schule war bisher starr; sie glaubte idealistisch zu sein, wo sie formalistisch war." Wenn man auch viel von Staatsbürgerbildung sprach, so konnte doch von Gemeinschaftsbürgertum keine Rede sein. Trotz des „Individualisierens" hatte man starre Schulen, festgelegte Stoffe, offizielle Methoden. Die Schule war intellektualistisch trotz der Forderung nach Willensbildung. Normalität und Uniformität waren die unentbehrlichen Grundlagen des Volksbildungsprozesses. Es herrschte Disziplin gegenüber der Tradition, Gehorsam gegen die Vorgesetzten, Fleiß am vorgesetzten Stoff. Das waren die Kardinaltugenden des Schülers. Man glaubte, daß die formale Bildung durch bestimmte Stoffe verbürgt werde. Das Streben nach Universalismus führte zur Verarmung. Die bisherige intellektualistische Einseitigkeit, die entpersönlichende Starrheit und die Ärmlichkeit der Universalbildung erzeugten eine Halbbildung mit ihren drohenden Gefahren für die Volkheit und Volksgemeinschaft. —

Oestreich will, wie er auf der Reichsschulkonferenz sagte, ein Vorkämpfer einer Volkspädagogik und einer zukünftigen Volksschule sein, die das ganze Volk in seinem Reichtum, in seiner Fülle und seiner Zukunftsgröße an sich zieht und aus sich wieder herausgliedert. Wie soll diese Schule aussehen? Die Erziehung zur Volksgemeinschaft verlangt die Einheitsschule, deren Unterbau die Grundschule ist. Den Unterricht in der Grundschule will Oestreich in dem Sinne gestalten, wie ihn die Neuerer der Methodischen Abteilung des

Leipziger Lehrervereins erteilen wollen. Ein fester Stundenplan wird nicht vorgeschrieben. „Im Plaudern und Erzählen der Schüler und mit den Schülern wird in der Grundschule deren eigenwüchsige und anschauliche Ausdrucksweise gepflegt, bis sie selber aus ihrer sprachlichen Sicherheit heraus die Erlernung des Lesens und Schreibens begehren." Auge, Ohr und Hand sollen hier durch künstlerische Betätigungen gepflegt werden. Der Klassenunterricht gliedert sich in drei Züge, in 1. den sprachlich-heimatkundlichen Gesamtunterricht, 2. Rechnen, Messen, räumliches Erfassen, 3. das Künstlerische und die Körperbeseelung und -meisterung. Eine Trennung nach Bekenntnissen findet in der Schule nicht statt. „Denn für die Erziehung ist nicht das Konfessionelle das Primäre, der Urgrund, sondern das Heimatlich-Volksgemeinschaftliche." „Es ist Aufgabe der Erziehung der Grundschule, allmählich bestimmte charakteristische Züge so herauszuarbeiten, daß sie der Gemeinschaft zu Diensten bleiben." Oestreich berührt sich nicht nur mit Kerschensteiner, dessen Pädagogik er Sozialindividualitätspädagogik nennt, sondern auch mit Natorp, der nach seiner Ansicht die Individualsozialpädagogik vertritt. Er sagt, Natorp folgend: „Die Erziehung ist eine Gemeinschaftsaufgabe, eine Formung für und durch die Gemeinschaft, da kein Mensch zu seiner vollen Eigenart gelangen kann ohne die Existenz und Hilfe seiner Mitmenschen, da vor allen Dingen die große Mehrzahl der Menschen nur dann ihre Eigenart ungeschmälert entwickeln kann, wenn nicht einzelne sich hypertrophisch auf Kosten der vielen herausheben dürfen, ohne durch die ganze Art ihres Aufwachsens sich die Einsicht zu erwerben, daß ihr Reichtum nur soziales Gut, nur Geschenk, nur Pflicht bedeutet." Eine Sonderung der Schüler nach der Begabung lehnt Oestreich ab. Die Volksschule, die nicht nach Bekenntnissen gegliedert ist, ist nicht kirchenfeindlich. Sie ist duldsam. Oestreich ist Anhänger der weltlichen Schule, wie sie besonders von der Lehrerschaft des Freistaates Sachsen erstrebt wird. Den bekenntnismäßigen Religionsunterricht hat die Kirche auf eigene Verantwortung durch selbstgewählte Lehrkräfte, ohne jeden Zwang auf die Kinder, zu erteilen. Wie die sächsische Lehrerschaft will er, daß innerhalb des allgemeinen Unterrichts und zwar in der Geschichte, der Kulturkunde, der Soziologie auf die Religionsgeschichte eingegangen wird. Nicht der Name Gottes und religiöse Vorstellungen und Bilder sollen aus der Gesamtschule ausgemerzt werden, sondern konfessioneller Hochmut. Gemeinsame Erziehung der Knaben und Mädchen ist ihm wegen der unwillkürlichen gegenseitigen Beeinflussung durch die Verschiedenheit des sich Gebens im Körperlichen, Geistigen und Seelischen unentbehrlich. Wir wollen hinüber in eine Zeit und in ein Land der wirklichen Menschlichkeit. Eine solche Koedukation schließt durchaus nicht eine Gruppierung nach Klassen und Arbeitsgemeinschaften je nach der Reife des einzelnen für die verschiedenen Fächer und Betätigungen aus. Diese Gemeinschaften werden besonders in der Zeit der Pubertät oft eingeschlechtig gebildet werden. Körperpflege ist besondere Aufgabe der Zukunftsschule. „Nimmt man hinzu, daß die Zukunftsschule eine Arbeitsschule ist, in der der junge Mensch durch seine Arbeitsweise allmählich in seinem Selbstgefühl emporwachsen

wird, so sind durch diese ganze Art des Jugendlebens außerordentlich viele Gefahren, Depressionen, Phantastik, Unwissenheit über das Körperliche, man sollte auch meinen, in hohem Umfange die Einflüsse schlechter Jugendfreundschaft und übler Gesellschaft beseitigt."

Oestreich will aber vor allem eine Umgestaltung des inneren Lebens der Schule, des Unterrichts. Es soll dem Schüler Gelegenheit gegeben werden, viele seiner Anlagen zu enthüllen und zu entdecken. Die Schule soll Lebensschule werden. Die Erziehung ist unmittelbare und mittelbare Lebensgestaltung. Sie kann nur als und im Leben erfolgen. „Die Zukunftslebensschule ist Abbild des Lebens; also enthält sie Spiel-, Arbeits-, Ruhe-, Speiseräume; also steht sie jedem offen, also vereinigt sie alle sozialwichtigen Einflüsse. Die Schulbaracken, die Wiese, der Spielplatz, der Garten, aber auch Werkstätten, Stall und Feld gehören dazu und gute Nachbarschaft des Austausches und Besuches wird mit allen Arbeitsstätten der Umgebung gehalten. Liebe zum Tier, Pflege der Pflanze, wieviel Kinderglück, wieviel Charakterfestigung besagt das, wieviel notwendige, nicht ertüftelte Aufgaben erwachsen aus dem Wirtschaftsgetriebe solcher Anlagen." Die Lebensschule stellt zwischen Schule und Familie eine Lebensgemeinschaft her, indem sie zur sozialen Zentralstelle des Bezirkes wird, in der sich das Geistes-, Erholungs- und Festleben des Bezirkes abspielt. Die Lebensschule verlangt Nachdenken über das Leben und bedingt damit eine Verlängerung der Schulzeit bis zum Ende des 16. Lebensjahres, damit dann mit Grund die erste Berufsrichtungsentscheidung gefällt werden kann. In der Lebensschule gibt es keine Strafen, sondern Lebenshilfe, Kameradschaftlichkeit, Raten, Helfen, Entspannen, sühnendes Tun. Sie lehnt das Vielerlei des Stoffes und die Stoffanhäufung ab. Sie bietet nicht nur Buch- und Lernstoffe und schriftliche Übungen, sondern auch handwerkliche, technisch-werktätige, künstlerische, soziale Arbeiten.

Die Lebensschule hält die Kinder auch am Nachmittag zusammen. Sie entfremdet dadurch die Kinder nicht der Familie. Sie bringt Schule, Schüler und Familie eng zusammen. Am schulfreien (6.) Tage und an den Feiertagen gehören die Schüler der Familie ganz. Die Eltern sind nicht mehr Aufseher über die Schularbeiten. Sie nehmen am Unterricht teil, da der Unterricht öffentlich ist. Die Schule ist Lebensschule, wenn sie auf alle Begabungen Rücksicht nimmt. Die Schule wird aber besonders zur Lebensschule durch ihre genossenschaftliche Einstellung. Die Schüler lösen gemeinschaftliche Aufgaben in der Wirtschaft, der Gartenbestellung, der Werkstattätigkeit und der künstlerischen Arbeit. Die Schule weckt damit den Sinn für Selbstregierung und Selbstverantwortlichkeit. Sie wird Lebensschule, wenn sie aus einer Lernschule der einseitigen Wissensübermittelung zu einer alle jugendlichen Kräfte weckenden Produktionsschule wird. Oestreich geht von Kerschensteiners Forderung der Arbeitsschule aus. Dieser Pädagoge geht ihm aber nicht weit genug. Zwar stimmt er seinem Urteile über die bisherige Schule, der Betonung der praktischen Arbeit und dem Verlangen nach praktisch-sozialem und praktisch-technischem Handeln zu. Er stellt aber die Arbeit mehr als

Kerschensteiner unter den Gesichtspunkt der Sozialethik. Steigerung der Arbeit nach Menge und Güte kann uns Rettung und Erhebung bringen. Auch muß der Arbeiter mehr gewertet werden. Die Betriebe sollen sich nicht auf den Interessen einer übergeordneten kleinen Schicht aufbauen. Die Arbeit soll nicht bloß Handarbeit sein. In ihr sollen Geist und Hand Brüder werden. „Das ist der Sinn der Versittlichung und der Vermenschlichung der Arbeit, ohne die sie eine Qual bleibt, mühsam ertragen und ohne Segen." Der Erziehungssinn, die Erziehung zum Handeln, verlangt nach Oestreich die Produktionsschule. In seinem Buche „Die Schule zur Volkskultur" gibt Oestreich folgende Umschreibung des Begriffes Produktionsschule: „Die Produktionsschule will nicht, wie die Lernschule mit ihrer toten allgemeinen Bildung, den mechanisierten, einseitig leistungsfähigsten, sonst verkrüppelten Spezialisten vorbereiten. Sie ist nicht die amtliche, privilegisierende Ergänzung einer nur konsumierenden Familie. Sie geht, mit der Familie sich durchsetzend, aus vom Sozialen, vom Gemeinschaftserlebnis, von der Einstellung des Kleinkindes zu Natur und Leben seiner Umgebung. Sie bewirkt durch den Gebrauch, die Herstellung und die Vergedanklichung notwendiger, nützlicher und schöner Dinge und die Übung im Gemeinschaftsdienste (=leben) die gesunde Selbstentwickelung des kindlichen Körpers und die seiner seelischen und geistigen Kräfte, sie läßt seine Sittlichkeit in der verantwortungsbewußten Gliedarbeit erstarken, indem sie stets der Totalität seiner Persönlichkeit, in der Totalität der Gesellschaft, gerecht wird." Wenn Oestreich die Schule als Produktionsschule in den Dienst der Wirtschaft stellen will, so lehnt er selbstverständlich die Einspannung der Kinder in die Produktionssklaverei und die Ausbeutung der Kinder ab. Die Produktionsschule soll keine Fabrikausbeutung sein, sondern Schaffen im Leben an den Aufgaben, die Schule, Haus und Wirtschaft der Heimat stellen. Auf die Frage, was produziert werden soll, antwortet Oestreich: „Zunächst der Schulbedarf." „In der Gartenarbeitsschule ergibt sich von selber Einzelbeet, Gruppenbeet, Nutzenmassenfeldgärtnerei; in Wiesen- und Feldbehandlung desgleichen." Die Schüler werden erzogen zur Produktionskenntnis, zur Warenbeurteilung, zu einfach-schöner Solidität. In der Produktionsschule wird überall von den Bedürfnissen des unmittelbaren Lebens ausgegangen werden. So wird sie im Nähunterricht keinen Flitter und im Handfertigkeitsunterricht keine Spielerei herstellen. Indem sie die Schüler lehrt, die Welt der Umgebung gedanklich zu durchdringen, öffnet sie die Wege dafür, die ganze Umwelt in Wohnung, Haus und Straße gestalten zu lernen. Die Pflege der Handarbeit in der Schule wird dazu führen, daß die erzeugten wirtschaftlichen Werte der Schule zugute kommen. (Herstellung von Mappen, Büchern, Schränken, Blumenkästen, Lehrmitteln aller Art usw.) Die Produktionsschule erzeugt nicht nur Werkmeisternaturen, sie befreit die Menschen aus Einseitigkeit und Befangenheit und hilft jeder Befähigung zu ihrem Rechte. Durch die Pflege der Genossenschaftlichkeit bereitet sie das Leben der Demokratie vor. Indem sie das schöpferische Tun fordert, dient sie der Kunsterziehung. Schulstrafen darf die Schule der Zukunft nicht kennen. Sühne, nicht „Gerechtigkeit"! Lebenshilfe!

Die Schule soll, wie bereits angedeutet, eine Einheitsschule sein. Oestreich sagt in seinen Leitsätzen zur Reichsschulkonferenz (siehe „Ein großer Aufwand, schmählich!, ist vertan" (Oldenburg, Leipzig):

„Nach Ablauf der Grundschuljahre suchen Lehrer und Eltern auf Grund der bisherigen Erfahrungen zu einem Urteil in bezug auf Interessenrichtung und Leistungsfähigkeit der Schüler zu gelangen. Die „Tempo"-schüler, die schneller Arbeitenden, werden innerhalb der Schule zu einer Gruppe vereinigt, die an drei Wochentagen zu je drei Unterrichtsstunden denselben Stoff im Minimalunterricht (Heimatkunde, Deutsch, Erdkunde, Naturwissenschaften), Rechnen (und Mathematik) und Zeichnen (und Schreiben) behandeln wie die „Normalen" im Fünftageunterricht. Der sechste Tag bleibt frei für die religiöse Unterweisung, je nach Wunsch der Eltern und Schüler, für freie Betätigung zusammenhängender Art, für Wanderungen. Die Temposchüler treten an den beiden vom Minimalunterricht freien Tagen in den fakultativen Unterricht ein: die Kurse.

Versetzt wird im Minimalunterricht gesondert von den „Kursen". Überragenden Köpfen bleibt (höchstens zweimal!) die Möglichkeit der Vorversetzung. Ergebnis: Herausbildung von Klassen- und Kursgemeinschaften nicht nach gleichem Lebens-, sondern nach gleichem Intelligenz- bzw. Fachreifealter. Es bleibt während der ganzen Schulzeit ständig der Übergang bzw. die Überweisung vom Drei- in den Fünftageunterricht und umgekehrt möglich: der individuellen Entwicklung ist jederzeit die volle Berücksichtigung gesichert. In den Minimalunterricht werden aufgenommen im sechsten Schuljahre deutsche Sprache und Dichtung, Gesellschaftskunde, Geometrie, im siebenten Algebra, Physik, Geschichte, im achten Chemie und Hygiene, im neunten Volkswirtschaft und staatsbürgerliche Unterweisung. Der wahlfreie Zweitageunterricht beginnt mit „Englisch"; dann treten hinzu eine zweite Sprache, Übungen und Erweiterungen in deutscher Sprache und Dichtung, mit mündlicher und schriftlicher Produktion (stofflich: aus den Lieblingsgebieten, formal: jugendlich ungeglättet), in Geschichte und Gesellschaftskunde, in den naturwissenschaftlichen und künstlerischen Fächern und Sonderkurse in Mathematik, Zeichnen usw. Wer in gewissen freien Kursen nicht gut mitkommt, tritt in andere über, bis er auf Gebiete gelangt, die für ihn geeignet sind. Auch die „Normal"schüler nehmen nach dem Frühunterricht an dem Wahlunterricht, in dem auch Sprachen nach Berlitzschulart und Kurzschrift erlernt werden, teil. So wird hier wie in der hauswirtschaftlichen, ackerbau-handwerklichen und technischen Arbeit und in den künstlerischen und körperlichen Übungen die Minimalschultrennung völlig verwischt bzw. umgestellt: Wegfall aller neuen „Klassen"sonderung, aller Intelligenzabstempelung nach „Hauptfächern". Allmählich immer klarere Herausschälung möglichst zahlreicher Seiten jeder Individualität, die sich dabei immer sozial bestimmt und niemals allseitig überragend fühlt. Die älteren Schüler helfen teil- und zeitweise bei der Unterweisung und Pflege der jüngeren: soziale Erziehung zu gegenseitiger Hilfe, stufenweises „Führertum", Schülergerichte.

Ausbildung jedes Schülers bei dem Wirtschaftspersonal und den Handwerkern der Anstalt oder in probeweiser Beschäftigung in einem Privatbetriebe: Vorbereitung der Berufswahl, Rüstung für die kleinen Nöte des Lebens. Ausnützung der erlernten Fähigkeiten in praktischer Arbeit, Ausführung von Feldbestellarbeiten zugunsten des sich möglichst selbst erhaltenden eigenwirtschaftlichen Betriebes.

Nach Absolvierung der Schulzeit der normal sechs Schuljahre (bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahre) umfassenden Mittelstufe werden die Schüler zu den wissenschaftlichen Oberstufen, die auf einzelne Bezirksschulen aufgesetzt sind, oder zu den technischen, handelswissenschaftlichen usw. Schulen oder zur Lehre in Landwirtschaft, Handwerk usw. (mit Fortbildungsschule oder überhaupt in Lehrwerkstätten bzw. Lehrbetrieben) zugelassen. Diese Stufe kann nun in zwei Jahren zurückgelegt werden. Soweit nötig, hat der Staat Erziehungsbeihilfe zu gewähren.

Die „Oberstufe" zerfällt wieder in einen verbindlichen Minimalunterricht: „Deutsch" (Lebenskunde), Geschichte und Soziologie, Erdkunde, die Hauptkapitel der Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, und in die wahlfreien Kurse. Alle Sprachen (Englisch, Französisch, Griechisch, Latein, Russisch usw. nach Bedarf und Möglichkeit) im wissenschaftlichen wie im Lernbetriebe, alle Erweiterungen der Minimalfächer, ferner der Philosophie, des Kunstbetriebes, der Volkswirtschaftslehre, der Religionskunde usw. fallen in die nach Bedarf möglichst zahlreichen Wahlkurse. Zur Zulassung dazu und zur Zusammenstellung der Kurse gehört die Zustimmung der Lehrerschaft. Vereinstätigkeit der Schüler: Schulzeitung, Aufführungen, Lese- und Debattiervereine, Verwaltung einer Schul-Bankstelle, meteorologischer Beobachtungsdienst, abwechselnder Haus- und Wirtschaftsdienst usw.

Über die Zulassung zu den Hochschulen entscheiden am Schluß der Schulzeit nach dem Maße der erlangten Kenntnisse und gezeigten Fähigkeiten die Lehrer. Auch über die praktischen Wege ist ein Zugang zur Hochschulausbildung durch Ablegung einer Zulassungsprüfung für die erwählten Fächer möglich.

Solche Bezirkseinheitsschulen sind möglichst bald am Rande der Großstädte als Versuchsschulen[1]) ins Leben zu rufen."

Die Temposchüler hat Oestreich später aufgegeben (siehe „Elastische Einheitsschule", zweite Auflage).

Die Schule als Lebens-, Produktions- und elastische Einheitsschule muß einen anders vorgebildeten Lehrerstand haben. Denn sie ist nicht Lehrplan- und Methodenschule, sondern will Wachstumsstätte des lebendigen Menschentums sein. Die neue Lehrerschaft (Oestreich spricht von der Erzieherschaft) darf nicht in besondere Stände gegliedert sein. Die Lehrerschaften sind zur Zeit zumeist mit den Fragen der Gehaltsklassen, des Ranges, der Beförderung beschäftigt. Die Lehrerbildungsfrage steht jetzt unter dem Ge-

[1]) Siehe den eingehenderen Entwurf solcher Versuchsschule in der „Tat", 1920, Aprilheft.

sichtspunkte des Zuganges zum Urquell aller Weisheit, zur Universität. Oestreich verlangt: „Ausbildung und Gliederung der Lehrerschaft nach der besonderen pädagogischen Eignung des einzelnen, ohne Aufrichtung von Standes- und Wertunterschieden; außerdem Heranziehung aller Erziehertalente aus dem Volke.“ Die unveränderte jetzige höhere Schule lehnt Oestreich als Vorbereitungsanstalt zukünftiger Lehrer ab; sie sei dazu am schlechtesten geeignet. Auch die Hochschulen in ihrer jetzigen Gestalt geben nicht die richtige Lehrervorbildung. Im Lehrer soll sich die Kunst der Menschenbildung und Menschenführung verbinden mit der Fähigkeit zur Bestellung des Bodens, zum Gebrauch des Handwerkszeuges oder zur Bedienung und zum Bau der Maschinen. Die elastische Einheitsschule und das Leben mit seiner manuellen und industriellen Arbeit werden die Lehrer vorbilden. „Eine Berufshochschule als Teil der Gesamthochschule mag ihnen die Vollendung ihres Wissens vom Menschen, vom Leben und von ihren „Fach“wissenschaften zu geben suchen.“ Nicht der Lehrerberuf, sondern der des Erziehers muß die Hauptsache in der Schule sein. Deshalb müssen nach Oestreich der Mann der praktischen Arbeit und die Mutter in die Jugenderziehung hinein. Das sei die brennendste Gegenwartsforderung. Eine solche Erzieherschaft muß frei von der Vorgesetztenkontrolle sein. Die Sachbürgschaft für die Erziehung ist die einige Gemeinschaft der Jugend, der Eltern und der Lehrerschaft. Ihre leitende Zusammenfassung bildet der Schulausschuß. Die Demokratisierung des Schulwesens ist bei Oestreich streng durchgeführt. Organe der Schulverwaltung sind Elternvertretung, Schulgemeinde und Schülerselbstverwaltung. Der Lehrkörper bildet eine kollegiale Arbeitsgemeinschaft. Menschheitsbildung soll die Schule dem Schüler mitgeben. Sie wird nicht durch Gelehrsamkeit erreicht. Es seien Oestreichs Worte über Bildung hier angeführt. Sie enthalten für ihn die wichtigste Aufgabe der Schule: „Bildung ist persönlich, Bildung besitzt ein Mensch, wenn er durch die seiner Wesensanlage gemäßen Bildungsmittel zu einer möglichst reichen und starken Wesenheit gelangt. Die Bildung ist immer national, d. h. heimatbestimmt, sie ist nur vollendbar in der Gemeinschaft und macht deshalb zum Gemeinschaftsbürger, zum Werker für Volk und Menschheit. Wie der Mensch am Volk, so findet sich aber ein Volk nur an und mit der Menschheit zu einer sittlichen volklichen Persönlichkeit. Ein wahrhaft positiv, nicht besitzerisch-neidvoll, „nationales“ Volk ist immer weltsittlich eingestellt; es übernimmt weltkulturliche Aufgaben. Die chauvinistischen Nationalisten aber sind nicht zu ihrer Bildung durchgedrungen, sie orientieren sich an anderen Menschen, Völkern, Zeiten!“ (Die Schule zur Volkskultur S. 100.)

Es ist von Gaudig gesagt worden, daß er kein pädagogischer Systematiker sei. Das gilt noch mehr von Oestreich. Er ist bewußt unsystematisch. Doch läßt sich eine einheitliche Grundlage seiner Pädagogik finden. Es ist der Sozialismus. Weil seine Pädagogik stark politisch eingestellt ist, ist eine Beurteilung schwierig. Wir sehen von ihr ab und beschränken uns auf einige Bemerkungen. Nebe bezeichnet in Zieglers „Geschichte der Pädagogik“ das Idealbild der Zukunftsschule der ent-

schiedenen Schulreformer als utopistisch und weltfremd. Viele Vorschläge seien nur aus dem Gesichtswinkel der Großstadt verständlich. Bei anderen wieder (Produktionsschule mit eigener Landwirtschaft) würden Möglichkeiten, die das platte Land bietet und die Landerziehungsheime gelegentlich verwirklichen konnten, unbedenklich verallgemeinert, so ungeheuerlich und undurchführbar sie auch für die Großstadt seien. Die Familie werde fast außer Kurs gesetzt; die Individualität der Kinder träte hemmungslos hervor; ein neues Lehrergeschlecht, das die gekennzeichneten Aufgaben zu lösen habe, sei nicht vorhanden.

Oestreichs Ziele erinnern an Rousseaus naturalistische Erziehung und an Lietz' Landerziehungsheime. Seine Forderung der Produktionsschule wird ja nur unter anderen wirtschaftlichen Voraussetzungen erfüllt werden können. Die Gartenarbeitsschule in Neukölln, die Lichtwarkschule in Hamburg und die Viktoriaschule in Frankfurt a. M. sind Versuche, den Gedanken der Lösung nahezubringen. Den Gedanken der Produktionsschule hat Oestreich mit seinen Freunden auf eigenen Wegen und in einer Form erarbeitet, die mit der Produktionsschule des Russen Blonskij nur noch Namen und gleichzeitliche gedankliche Entstehung gemein hat. Die Forderung der Lebensschule, Einführung der Kinder in die Grundformen des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens und zwar nicht nur theoretisch, sondern auch durch praktische Betätigung, findet auch außerhalb des Kreises der entschiedenen Schulreformer Anhänger. Der Unterricht soll zum „Leben" gestaltet werden und alle Seelenkräfte in Anspruch nehmen. Das „Leben" im Sinne Oestreichs ist Schaffen im Gegensatz zum bloß aufnehmenden Lernen und zum mechanischen Arbeiten. Oestreich faßt den Begriff „Produktion" in pädagogischer Hinsicht weit. Alles, was dem Kindeswesen produktiv werden kann, soll die Schulerziehung umfassen. Die Durchführung der elastischen Einheitsschule wird ja kaum nach dem dargelegten Plane möglich sein. Richtig ist an ihm die Überwindung des Systems der starren Schultypen durch Wahlfreiheit, wie sie jetzt mehrfach auf dem Gebiete des höheren Schulwesens versucht wird. Oestreich ist Idealist, der weite Ziele steckt. Er glaubt an die Zukunft unseres Volkes und will an seinem Teile durch sittliche Erneuerung die Hebung des Volkes erreichen.

Schriften von Oestreich: Menschenbildung (Schwetschke u. Sohn in Berlin), Strafanstalt oder Lebensschule? (Braun in Karlsruhe), Die elastische Einheitsschule, Lebens- und Produktionsschule (Schwetschke), Zur Produktionsschule! (Verlag der Werkfreude in Berlin), Schöpferische Erziehung (Verlag der Neuen Gesellschaft in Berlin), Entschiedene Schulreform (Reiß in Berlin), Produktionsschule als Nothaus und Neubau (Berlin, Schwetschke u. Sohn), Die Schule zur Volkskultur und Bausteine zur neuen Schule (Verlag von Rösl & Cie., München), Es reut mich nicht (Oldenburg, Leipzig).

Über Oestreich:

Wolff, Paul Oestreich. Volksschule. 1920. Heft 11.
Kawerau, Der Bund der entschiedenen Schulreformer. Oldenburg, Leipzig 1921.

*

Berthold Otto.

Berthold Otto wurde am 6. August 1859 als Sohn eines Rittergutsbesitzers in Bienowitz, Kreis Guhrau (Schlesien), geboren. Er besuchte das Gymnasium in Rendsburg und Schleswig und die Universitäten Kiel und Berlin. Nach dem Studium war Otto Hauslehrer in Westfalen, dann Privatlehrer in Berlin, Korrektor und Schriftleiter in Hamburg. Seit 1902 leitet er eine Privatschule, die Hauslehrerschule in Berlin-Lichterfelde.

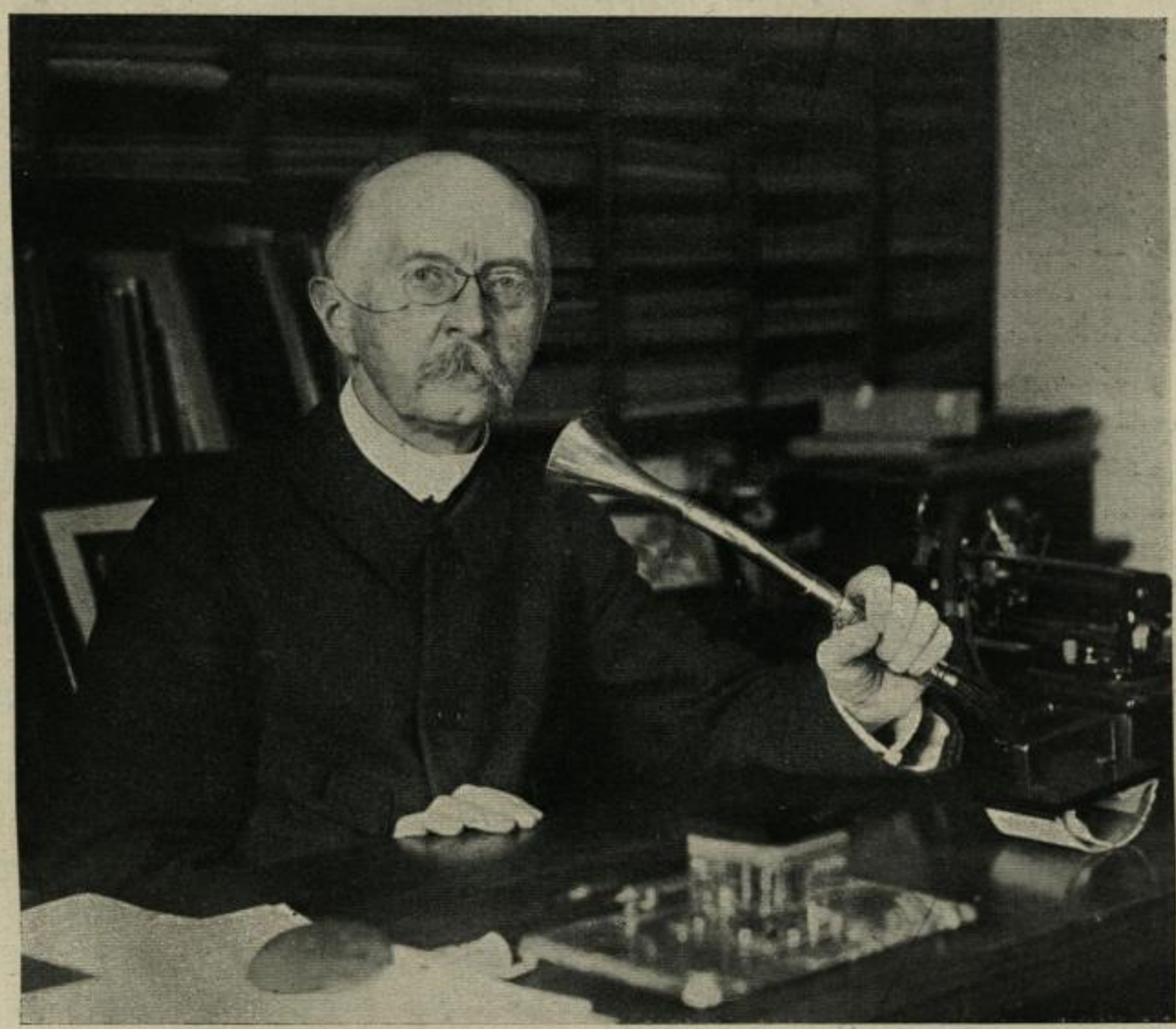
In einer Würdigung Berthold Ottos schreibt Richard Müller[1]): „Wohl kaum ist je einem Menschen die Pädagogik so Lebensinhalt geworden wie Berthold Otto, und wohl kaum sind die Forschungsergebnisse eines Pädagogen so überraschende und von so weittragender Bedeutung wie die Berthold Ottos." Das Urteil geht natürlich zu weit; denn die kinderpsychologischen Feststellungen Berthold Ottos rühren zumeist von andern Forschern, z. B. von Steinthal her. Doch gehört Berthold Otto zu den Pädagogen, die Eigenartiges, Bleibendes und Wertvolles zur Förderung der pädagogischen Wissenschaft und Praxis beigetragen haben. Und es ist bemerkenswert, daß im Jahre 1923 in angesehenen pädagogischen Zeitungen ein Aufruf erschien, der aufforderte, die Bestrebungen zur Erhaltung der Privatschule Berthold Ottos zu fördern. Gurlitt nennt Ottos Hauslehrerschule die „seltsamste" Schule der Welt, weil die Schüler ihre eigenen Lehrer seien. Geheimrat Matthias nennt ihn im „Berliner Tageblatt" 1913, 2. November, „den Lehrer der Lehrer".

Pädagogik vom Kinde aus, Hauslehrerbestrebungen, Altersmundart, Gesamtunterricht, deutsche Erziehung, diese Begriffe bezeichnen im wesentlichen den Inhalt der Pädagogik Berthold Ottos.

Berthold Otto übt am heutigen Schulwesen, besonders am höhern, scharfe Kritik. Vor allem verurteilt er das Überwuchern der fremden Sprache und die mechanische Art, mit der die Sprachen gelehrt werden. Die höheren Schulen gehen nach Berthold Otto in der Pflege des Fremden zu weit. Wir ahmen nicht einmal die Griechen in verständiger Weise nach. „Die Griechen sind zur höchsten Entwicklung des Geistes dadurch gelangt, daß sie ihre Entwickelung allein aus ihren geistigen Anlagen heraus suchten, daß sie in souveräner Verachtung auf alles Fremde sahen und fest überzeugt waren, alles, was zur Kultur, zur Geistesentwickelung nötig wäre, würde ganz von selber im eigenen Volke emporwachsen." Die Deutschen achten nicht ihre eigene Sprache. Sie wurde früher als

---

[1]) Berthold Ottos Pädagogik. Verlag v. K. G. Th. Scheffer in Großlichterfelde.



Berthold Otto.

gemein und roh angesehen und erscheint heute noch manchem als kümmerlich und epigonenhaft. Die Sprachen werden in unseren Schulen nach Berthold Otto falsch gelehrt. Der Weg zur Sprache geht nicht durch gedruckte oder geschriebene Bücher. Die Sprache ist an den Körper geknüpft. Es ist falsch, zu glauben, daß man einen deutschen Körper umstimmen könne in einen hellenischen Körper. Dasselbe gilt von der Erlernung der neueren Sprachen. Wir überschätzen auch den Bildungswert fremder Kulturen. Fremde Kulturen werden erst dann für uns wertvoll, wenn wir uns selbst nicht für wertlos halten. Die Wurzel aller geistigen Entwickelung liegt im eigenen Volkstum. Die deutschen Kinder sollen sich leiblich und geistig so entwickeln, wie es ihre natürliche Anlage erfordert. Berthold Otto verurteilt, wie bereits angedeutet, allen Mechanismus und Verbalismus im Unterricht. Er verurteilt, daß das Wissen lehr- und stundenplanmäßig dem Schüler eingetrichtert wird. Bei unserem bisherigen Unterrichtsbetrieb könne sich das Wissen nicht organisch in das Geisteswachstum des Schülers einfügen. Das meiste Wissen hafte nur rein äußerlich mechanisch und nur kurze Zeit.

Eine organische Geistesentwicklung verlangt, daß wir den Schüler zunächst sich seinen eigenen geistigen Interessen nach entwickeln lassen und ihm nur dann Lehrerhilfe zuteil werden lassen, wenn er selbst danach verlangt. B. Otto verwirft weiter den heutigen gebundenen Unterricht nach einem Unterrichtsschema. Er will den eigentlichen Unterricht durch den geistigen Verkehr mit Kindern, der nur durch einen Unterricht ergänzt wird, ersetzen.

Berthold Otto verwirft weiter, daß wir mit den Kindern in der Sprechweise der Erwachsenen reden. Er verlangt die Anwendung der Altersmundart. Endlich bemängelt er, daß das Kind von dem flutenden Leben der Gegenwart im Unterricht ferngehalten wird. Deshalb tritt er für ungezwungene politische Belehrungen der Kinder ein. Er verurteilt weiter alles Scheinwissen, das der bisherige Unterricht gepflegt habe. Das Scheinwissen führe zum Dünkel und zu einem Selbstbewußtsein ohne ausreichende Grundlage.

Eine deutsche Erziehung wird nach Berthold Otto nicht erreicht, wenn man im Lehrplan der höheren Schule einfach Griechisch, Latein, Französisch und Englisch streicht und durch deutsche Geschichte, deutsche Kulturgeschichte und deutsche Literatur ersetzt. Wie die Überhäufung mit Stoffen aus fremden Kulturen und Sprachen zu einer Auflehnung gegen Griechen- und Römertum geführt hat, so könnte man, wenn wir das Deutschtum in so und so viele Fächer zerlegen und so behandeln, wie wir das Griechen- und Römertum behandelt haben, den Kindern das Deutschtum gründlich verekeln. „Mit einer einfachen Ersetzung der fremdtümlichen Lehrfächer durch deutschtümliche Lehrfächer ist es nicht getan. Es muß ein ganz anderer Geist in den Unterricht hinein.“ Das Lernen und die Betätigung dürfen nicht als etwas der Natur des Kindes Widerstrebendes aufgefaßt werden. Sonst werden wir auch bei der Betonung des Deutschtums nichts erreichen. Jedes Volk bringt seine Kultur aus sich selbst

hervor. „Dann ist die Kultur auch etwas Natürliches.“ Was von selber wächst, das braucht man nicht „beizubringen.“ „Aller Lernzwang, alles Beibringen rührt wirklich nur davon her, daß man eine fremde, gar nicht ins Volk hineingehörende Kultur dem Volke aufzwingen wollte, und daß das anderthalb Jahrtausende lang geübt wurde und mit immerhin beträchtlichen Erfolgen.“ „Jemandem sein eigenes Wachstum aufzuzwingen, ist der größte logische Widersinn, den es gibt.“ Wer also deutsche Erziehung anstrebt, der muß die Jugend in möglichster Freiheit aufwachsen lassen. „Wenn Kultur etwas im Volkstum Wurzelndes ist, dann muß es sich so am besten entwickeln.“

Ziel alles Unterrichts ist nach B. Otto die formale Bildung. Darunter versteht er „die Fähigkeit, die Außenwelt denkend zu beobachten, und die Fähigkeit, den eigenen Geist denkend zu beobachten.“ Aus dieser Bildung entsteht dann auch das höchste Ziel aller Bildung, ja aller Erziehung: die in sich geschlossene Weltanschauung. Im „Lehrgang der Zukunftsschule“ stellt Berthold Otto folgendes Erziehungsziel auf:

„Gebildet ist, wer alles versteht, was er spricht.“

In diesem Ziele Berthold Ottos kommt die hohe Wertschätzung, die er der Sprache zuteil werden läßt, zum Ausdruck. Ein Mensch, der durch seine Sprache kundgibt, daß er zum selbständigen Denken erzogen ist, steht nach Otto auch auf einer höheren Stufe der Sittlichkeit. Die formale Richtung erfordert aber nach B. Otto auch die Übermittelung positiver Kenntnisse. Formale Bildung, Sittlichkeit und Wissen werden nach Berthold Otto zu einer begrifflichen Bearbeitung des Weltbildes führen. Dann wird das, was bereits oben angedeutet worden ist, durch eine Weltauffassung hergestellt werden. Wenn die Schüler in dem Sinne erzogen werden, werden sie zu Psychologen gebildet, die die Innen- und Außenwelt selbständig beobachten und auffassen und „die Fähigkeit besitzen, Natur- und Geistesvorgänge eindeutig zu erfassen, richtig zu vergleichen und zu rubrizieren.“

Für die Erteilung des Unterrichts, die Durcharbeitung des Lehrstoffes ergeben sich aus Ottos Psychologie richtige pädagogische Richtlinien. Zunächst verlangt Otto einen zwanglosen Unterricht. Wenn Otto auch für die Anordnung der Unterrichtsstoffe seines Unterrichtes einen Lehrgang aufgestellt hat, so will er den Lehrplan den Kindern nicht aufnötigen, sondern ihn nur als Regulativ der Wünsche der Kinder festhalten. Das persönliche Interesse der Kinder muß überall berücksichtigt werden und die treibende Kraft des Unterrichts sein. Die Kinder haben in den ersten Lebensjahren an Beobachtung der Außenwelt sehr viel geleistet. Ihr Forschungstrieb ist groß. Er wirkt weiter und läßt ganz allmählich den Geist des Kindes wachsen. Alles, was man sonst in den einzelnen Fächern aufnötigen muß, kommt dabei nicht zu kurz. Wenn etwa der Wunsch, Latein zu lernen, schon früh auftritt, erfüllt B. Otto das Verlangen des Kindes. So kommt alles, was in der Schule aufgenötigt wird, in das freie Wachstum des Kindes hinein. „Es war keine Spur von Zwangsunterricht mehr nötig. Alles wurde ergänzt durch das eigene Wachstum, zu dem die Kindergeister durch

den eigenen Forschertrieb veranlaßt wurden. Ja, der Forschertrieb und damit das Wachstum erstreckte sich auch auf Gebiete, die sonst der Schule verschlossen bleiben. Otto behauptet, daß er durch diesen zwanglosen Unterricht die Brücke vom pädagogischen Sonderdasein zur Öffentlichkeit gefunden habe." Es ist falsch, die Kinder immer zu verbessern. Das ist gegen das pädagogische und elterliche Gewissen. Der zwanglose Unterricht gestattet auch die Schülerfrage in reichem Maße. „Wenn der Forschungstrieb der Kinder sich auf Sachen erstreckt, die der Lehrer nicht oder nicht genügend kennt, so muß er sich selbst mit den Kindern unterrichten. Das geht vortrefflich; nichts macht den Kindern soviel Freude, als wetteifernd mit Eltern oder Lehrer zu lernen." „Die Frage ist die Kundgebung, daß der Geist seine Türen öffnet für die Aufnahme eben der Erkenntnis, nach der das Kind fragt; für dieses selbe Kind kommt ein so günstiger Moment für die Erwerbung dieser Erkenntnis nie wieder, wie der, in dem das Kind zum ersten Male danach fragt." Otto verkennt nicht, daß der zwanglose Unterricht zur Zersplitterung führen könne; doch müsse der Lehrer ohne jeden Zwang den Forschungstrieb dahin lenken, wo er nötig ist. Ein geschickter Lehrer werde die äußeren Umstände so gestalten, daß daraus die Fragen ohne weiteres erfolgen müßten. Durch das unbedingte Fragerecht des Schülers und die unbedingte Antwortpflicht des Lehrers werde das Interesse des Schülers viel länger gehalten, als wenn wir den Vorstellungsverlauf in die Bahnen des Denkens des Lehrers zwingen.

Aus diesem zwanglosen Unterricht folgert Otto die stete Mitarbeit der Schüler. Da der Erkenntnisdrang der Schüler groß ist, muß auch der Schüler über die zu wählende Unterrichtsmethode entscheiden. Das Urteil der Schüler ist maßgebend für den Wert der Methode. „Methoden, bei denen Kinder täglich aufs neue um den Unterricht bitten, bei denen der Ausfall der Stunde ihnen unangenehm ist, taugen etwas; Methoden, bei denen die Kinder mit Seufzen oder mit Bangen in die Stunde gehen, taugen nichts."

Vor allem verlangt Berthold Otto, daß der Lehrer im Unterricht sich der Altersmundart bediene. Es ist bereits gesagt worden, daß das geistige Wachstum des Kindes das Kind selbst emporhebt, ohne daß der Lehrer eingreift. Im Zusammenhange mit dieser Behauptung steht auch Ottos Auffassung von der Sprache des Kindes. Die Sprache des Kindes bildet sich nach Ottos Lehre nach unverrückbaren Gesetzen seines Geistes und seiner Seele. Das Kind ist ihm Neuschöpfer, nicht Erbe der Sprache. Es ist selbstschaffend; ein jedes Kind gibt das gleiche Gesehene oder Gehörte in ganz andern Bildern wieder. Wie das Kind gerade spricht, so ist es richtig. Man muß das Kind verstehen wollen und ihm zu seinem Lebensrecht verhelfen; dann erfüllt man Jesu Wort: „So ihr nicht werdet wie die Kinder, werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen."

Die Sprache des Kindes wächst durch den Verkehr mit den Erwachsenen und durch die neuen Erkenntnisse, nicht durch das Lesen von Realien-

büchern. Wer die Kinder kennt, weiß, daß jedes je nach dem Alter eine bestimmte Sprechsprache redet. Otto nennt diese Sprechsprache die Altersmundart, die er von der Orts- und der Familienmundart unterscheidet. Die Kinder wollen in ihrer Altersmundart nicht nur reden, sondern auch schreiben. Wenn den Kindern gestattet wird, in ihrer Altersmundart zu sprechen, so entwickeln sie sich besser und schneller, als wenn sie früh zum Schriftdeutsch gezwungen werden. Die Altersmundart ist keine fehlerhafte Sprache; sie hält ja mit der geistigen Entwicklung des Kindes gleichen Schritt. Jedes Alter hat seine Sprechsprache mit gleichen Eigenschaften, so daß man eine Altersmundart der Sechsjährigen, der Siebenjährigen usw. unterscheiden kann.

Das Hauptkennzeichen der Kindersprache ist, daß sie wortärmer und weniger kompliziert ist und nur einfache wirkliche Dinge materieller und seelischer Art benennt. Otto bedient sich im geistigen Verkehr mit den Kindern der Altersmundart. Er bespricht mit ihnen in der Altersmundart politische, wirtschaftliche und andere Fragen. Ein Ausweichen durch die Bemerkung: „Das verstehst du nicht!" gibt es bei ihm nicht. Er hat „Fürst Bismarcks Lebenswerk" in einem gleichnamigen Werke dargestellt und in seiner Zeitschrift „Der Hauslehrer" Zeitfragen in der Altersmundart behandelt. Ferner sei auf seinen „Faust" verwiesen. Es ist über die Frage der Altersmundart und ihrer Verwertung in den Jugendschriften ein Streit entstanden. Berthold Otto teilt die Bedenken nicht, daß durch die Altersmundart eine Gefährdung der Sprachentwicklung der Kinder eintrete. Der Lehrer könne ja der Altersmundart die Schriftsprache als selbständige Sprache gegenüberstellen. Dann bilde sich die Kindersprache entsprechend der Entwicklung des Geistes weiter. Da das Kind immer mehr erwachse und ständig von Erwachsenen umgeben sei, münde seine Sprache zuletzt in die Sprache der Erwachsenen ein.

Es ist der Inbegriff der Hauslehrerbestrebungen, daß man auf allen Gebieten in dieser Weise den geistigen Verkehr mit den Kindern pflegt. Ein solcher geistiger Verkehr wird aber auch im Unterricht für klare Begriffe sorgen. Berthold Otto sagt: „Wir müssen also allgemein die Forderung aufstellen, daß die Herstellung von Scheinbegriffen im Unterricht nach Möglichkeit vermieden werde; demnach dürfte ein Begriff in der Regel nur so erzeugt werden, daß das Kind in Gegenwart durch längere Besprechung angehalten wird, alle Merkmale sich bewußt zu machen und zu benennen. Körperliche Gegenwart der im Unterricht besprochenen Dinge ist durchaus erforderlich." Damit hat Otto den Grundsatz der Anschaulichkeit betont. Er lehnt den Bilderkultus ab, da Bilder richtige Einzelheiten nicht zeigen können. Auch Bücher sind nicht geeignet, der Begriffsbildung zu dienen. Es ist notwendig, dem Kinde niemals mehr als eine Schwierigkeit auf einmal zu bieten. Die Schwierigkeiten sind zu isolieren. Zusammengesetzte Erkenntnisse sind in ihre Bestandteile aufzulösen, diese Bestandteile sind einzeln an die Kinder heranzubringen. Berthold Otto verlangt, daß der Lehrstoff im Unterricht eingeprägt werde. Häusliche Arbeiten sind in seiner Schule lediglich freiwillig. Sie werden nie vom Lehrer, wohl aber von den Schülern

verlangt. „Alles Aufgeben und Verhören, überhaupt jede erzwungene häusliche Arbeit ist von Übel, und jede Methode ist zu verwerfen, die ohne diese Hilfsmittel nicht auskommen kann.“ Das Einprägen zu Hause störe die Lernfreudigkeit; es soll in der Form des Zusammenlernens in der Schule, am besten durch taktmäßiges Sprechen im Chor erfolgen.

Die beste Form des geistigen Verkehrs ist nach Berthold Otto der Gesamtunterricht. Er hat bei ihm eine andere Bedeutung und eine andere Form als in der neueren Pädagogik. Er ist bei ihm aus dem Fragetrieb und dem Fragerecht entsprungen. Karsen sagt von ihm, daß er die Gesamtheit der anwesenden Personen und die Gesamtheit der Welt als Gegenstand der Behandlung umfasse. Otto selbst kennzeichnet ihn, wenn er sagt: „Die ganze Welt steht als Gesamtheit vor uns, und wir suchen als Gesamtheit uns ihrer zu bemächtigen. Das Interesse der Beteiligten bestimmt den Inhalt und die Art des Unterrichts. Otto schildert den Gesamtunterricht wie folgt: „Unsere Hauptform der Geistesgemeinschaft ist der Gesamtunterricht. 3—4mal in der Woche ist in der letzten Stunde von 12—1 Uhr die ganze Schule, gegen 80 Schüler von 6 bis 19 Jahren, mit allen Lehrern zu zwangloser Aussprache vereinigt. Ich führe die Leitung, aber weit milder als irgendein Versammlungsleiter. Zuerst erledigen wir die Gemeinschaftsangelegenheiten. Da werden die Gesetze, die die Schüler sich geben, beantragt, beraten und beschlossen, besondere Berechtigungen, die kleinere Gemeinschaften wünschen, z. B. sich für einige Zeit eine Burg zu bauen, erteilt oder verweigert usw. Dann aber treten wir in die eigentliche Tagesordnung ein, die durch die Anregungen der Schüler bestimmt wird. Jeder kann vorbringen, was er will; er kann ein Erlebnis erzählen, er kann aus jedem Gebiet eine Frage stellen. Die Anregungen werden in der Reihenfolge berücksichtigt, in der sie eingegangen sind. Über jede wird so lange gesprochen, wie das allgemeine Interesse dafür reicht. Besonders fruchtbar ist dabei das Zusammenwirken der älteren und der jüngeren Schüler; zum Antworten wird immer der jüngste zuerst zugelassen, und die älteren bemühen sich und lernen auch bald so einfach und klar zu sprechen, daß auch die Kleinen es verstehen. Die Gesamtunterrichtsstunde ist die stärkste Anregung des Geisteslebens. Die Schüler lernen dadurch scharf beobachten und sich klar ausdrücken; sie gewinnen sich damit einen großen Kreis von Erkenntnissen und die Möglichkeit, sich darüber zu verständigen.“ — Karsen berichtet, daß in dem Gesamtunterricht bei Berthold Otto keinerlei Zwang herrscht. Mädchen stricken, Jungen gucken in ein Buch. Ein Älterer fragt etwas Philosophisches; z. B. nach Einstein. Das Ganze gibt ein Bild wie das Familienleben. Die Belehrung geht also so vor sich wie die wahrhafte und wirkliche Belehrung im Leben.

Neben diesem Gesamtunterricht, der die Gesamtheit der Schüler der Hauslehrerschule umfaßt, gibt es noch Gesamtunterricht der Altersstufen der Schüler. Es haben sich vier Altersstufen herausgebildet: Anfänger-, Unter-, Mittel- und Oberkurs. In jeder Stufe wird besonderer Gesamtunterricht erteilt. Die Schüler nehmen die Einreihung und den Übergang von einer zur anderen Stufe selbst vor.

Auch in der Ausübung der Zucht läßt Otto Freiheit walten. Zwar ist ihm Gehorsam eine durchaus notwendige Sache. Er hat auch überall unbedingten Gehorsam gefunden. „Durch nichts wird so sehr zum Ungehorsam erzogen wie durch Überspannung der Gehorsamsforderung.“ Es ist eine Überspannung der Gehorsamsforderung, wenn man von dem Kinde eine Stunde Aufmerksamkeit fordert; das ist eine unmögliche Leistung. Ordnung muß sein; deshalb hat das Kind in Sachen der Hauspolizei und in Sachen der elterlichen Polizei überhaupt zu gehorchen. Der Lehrer soll ohne Schelten und Strafen auskommen. „Schelten und Strafen sind sittliche Einwirkungen, sollten also nur bei sittlichen Gebrechen angewendet werden. Für Fehler des Intellektes zu strafen, muß geradezu als barbarisch bezeichnet werden. Körperliche Strafen sollen nur die Eltern vornehmen.“ Die größte Strafe ist nach Berthold Otto die Ausschließung vom Unterricht. Sittliches Handeln kann nur durch Übung, nicht durch Reden über das Pflichtgefühl erzogen werden. Der Willensbildung dient der Lehrer am besten, wenn er das Kind zur Freude am selbständigen Erkennen erzieht und den Willen der Kinder berücksichtigt, sofern er sich nur einigermaßen vernünftig äußert. Wichtige Mittel der Erziehung sind nach Otto die Schulspaziergänge und die kindlichen Spiele. Die Selbstregierung hat er durch Einrichtung eines Schülergerichts eingeführt. Das Gericht besteht nach Karsens Bericht aus einem Oberrichter, 2 Richtern und 3 Ersatzleuten. Die eine Hälfte sind Jungen, die andere Hälfte Mädchen. Außer dem Gericht besteht eine Schulkanzlei, die sich aus einem Hauptordner und 4 Ordnern zusammensetzt. Bei Streitigkeiten wird das Gericht angerufen. Der Hauptzweck der Gerichtsverhandlung ist der, daß man womöglich in allen Teilnehmern schon vorher das Urteil entstehen läßt, das man nachher selbst fällt.

Die Pädagogik Berthold Ottos ist beeinflußt von seiner Auffassung vom Kinde. Das Kind ist nach Berthold Otto ein Machtfaktor. Otto begrüßt den Ausdruck Jahrhundert des Kindes. Das Kind ist ein Machtfaktor der Kunst, weil die Kunst auf das Kind wirkt und weil man von einer Einwirkung des Kindes auf die Kunst reden kann. Unser Bestreben soll sein, vom Kinde zu lernen. Das Kind ist deshalb auch ein Machtfaktor der Wissenschaft geworden. Die Sprachentwicklung des Kindes ist jetzt Forschungsgegenstand der Wissenschaft. Jetzt erkennt man auch die Bedeutung des Kindes in der Politik. Wir haben den Kindern in politischer Hinsicht nichts „beizubringen“, sondern müssen uns damit begnügen, auf die Fragen der Kinder zu antworten. Das Interesse des Kindes ist groß. Wir können gerade auf diesem Gebiete Anschauungsunterricht treiben. Die wirtschaftlichen Verhältnisse des Elternhauses und die politischen Verhältnisse unseres Vaterlandes verstehen die Kinder. Sie geben reichlich Stoff zur Besprechung mit den Kindern. Deshalb bespricht Berthold Otto an der Hand der Zeitung die Tagesereignisse. Otto will auch, daß sich der Lehrer ruhig vor den Kindern zu einer Partei bekennen soll. Er soll aber fortgesetzt betonen, daß auch andere Auffassungen berechtigt sind. Im zwanglosen Verkehr mit den Kindern sollen alle politischen Fragen beantwortet werden. —

Noch ehe es eine Bewegung zur Einführung der Staatsbürgerkunde als Lehrfach gab, erörterte Berthold Otto mit seinen Schülern staatsbürgerkundliche Fragen. Die neue Schule hat gerade in dieser Beziehung viel von Berthold Otto gelernt. Im „Hauslehrer" zeigte er in vorbildlicher Weise, wie man unter Benutzung der Altersmundart Fragen der Gegenwart mit den Schülern lösen kann.

Es ist die Überzeugung Berthold Ottos, daß die Deutschen eine herrliche Kultur besitzen. Wenn auch das deutsche Volk manchmal in Gefahr stand, unterzugehen, so hat es immer wieder seine Lebenskraft bewährt. Es muß nach Berthold Otto aber unser Streben und unser Bildungsideal sein, den Gesetzen dieser Lebenskraft nachzuspüren, die Kräfte unseres eigenen Volkes kennen und würdigen zu lernen und diese Kräfte mit allen Mitteln, die zur Verfügung stehen, zu entwickeln.

Ein ausgezeichneter und erfahrener Schulmann, Schulrat Adolf Rude, einer der besten Kenner des erziehungswissenschaftlichen Schrifttums der Gegenwart unter den praktischen Schulmännern, hat im Februar 1924 die Hauslehrerschule Berthold Ottos in Berlin-Lichterfelde besucht. Er beantwortet in der Pädagogischen Warte, 1924, Nr. 9, die Frage: „Worin besteht das Wesen der Pädagogik Berthold Ottos?" zusammenfassend wie folgt:

„a) Der Grundgedanke ist die Ersetzung der „Zwangs- und Schablonenschule" durch eine Schule des organischen Wachstums.

b) Unterricht und Erziehung sind nicht von Erwachsenen, vom Lehrer, von der Gesellschaft, vom Staate aus zu gestalten, sondern vom Kinde aus.

c) Jeder Mensch, jedes Kind trägt die Gesetze seines organischen Wachstums in sich selbst. Für den Körper ist das allbekannt; für den Geist, für die Seele will man das nicht anerkennen. Den Körper läßt man wachsen, wie er will, gibt ihm nur Nahrung und Gelegenheit zu gesunder Betätigung und hält schädigende Einflüsse möglichst fern. So sollte man es auch mit der seelischen Entwickelung halten.

d) Jedes normale Kind interessiert sich von Natur für seine Umwelt, für den ganzen Kulturkreis, der es umgibt; und wenn man diesem Interesse immer die Nahrung gibt, die es verlangt, dann wächst es normal heran zu einem begrifflich gut durchgearbeiteten Weltbild.

e) In der Schule soll das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern gemäß dem Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen im Elternhaus gestaltet werden. Das natürliche Verhältnis besteht darin, daß die Kinder sich in der Welt zurechtzufinden suchen, und daß sie das zunächst mit Hilfe ihrer eigenen Sinne tun, daß sie durch ihren eigenen Forschertrieb sich überall hinführen und hinleiten lassen. Nur wenn sie sich etwas nicht erklären können, dann wenden sie sich an Erwachsene: an die Eltern oder die älteren Geschwister. So soll es auch in der Schule sein. Der ganze Unterrichtsbetrieb soll auf den Forschertrieb der Kinder eingestellt werden. Es wird in Berthold Ottos „Hauslehrerschule" nur darauf eingegangen, was die Kinder wissen wollen, was sie fragen. Der ganze Unterricht setzt sich aus Fragen der Schüler und Antworten der Mitschüler und Lehrer zusammen.

f) Folgerichtig ist es, wenn Berthold Otto jeden Lehrplan grundsätzlich verwirft. Der Stundenplan wird zwischen Lehrer und Schülern vereinbart, gegebenenfalls durch Abstimmung.

g) Wesentlich und kennzeichnend ist für Berthold Ottos Betrieb der Gesamtunterricht. Er umfaßt alle Schüler der ganzen Schule (vom 6.—17. oder 19. Jahre) und alle Lehrenden und findet wöchentlich 3—4 mal in der letzten Unterrichtsstunde von 12—1 Uhr statt. Otto führt die Leitung. Zuerst werden Gemeinschaftsarbeiten erledigt. Dann wird in die Tagesordnung eingetreten, die durch die Anregungen der Schüler bestimmt wird. Jeder kann vorbringen, was er will, eine Frage stellen, die so lange besprochen wird, wie das allgemeine Interesse dafür reicht. Zum Antworten wird immer der jüngste Schüler, der sich meldet, zuerst zugelassen. Dann sprechen die älteren Schüler, zuletzt die Lehrer.

Außerdem sind aber die Schüler in vier Altersstufen getrennt, die sich wieder frei herausgebildet haben. Sie heißen Anfänger-, Unter-, Mittel- und Oberkursus. Jede Stufe hält nun wieder besonderen Gesamtunterricht, im Oberkursus zweimal, in den anderen Kursen wohl noch öfter in der Woche. Jede Stufe betreibt außerdem als Arbeitsgemeinschaft die Hauptfächer gemeinsam. Es gibt auch besondere Arbeitsgemeinschaften für die verschiedenen Zweige der Mathematik, für Physik, Chemie und fremde Sprachen, die mit den Altersstufen nichts zu tun haben.

h) Es herrscht überall die größte Freiheit. Jeder kann kommen und gehen, wann er will. Aber nach einem Schülergesetz kann ein Schüler, der dreimal „geschwänzt" hat, von den übrigen Teilnehmern aus dem Kursus ausgeschieden werden. Häusliche Arbeiten sind völlig freiwillig.

i) Die Schulzucht ist ganz und gar den Schülern in Selbstverwaltung gegeben. Seit 1909 besteht das Schülergericht. Als strenge Strafe gilt Ausschluß vom Schulbesuch auf einen oder mehrere Tage. Die Eltern müssen sich für ihre Kinder den Entscheidungen des Schülergerichts unterwerfen. Seit 1920 besteht außer dem Gericht eine Schulkanzlei aus dem Kanzler und vier Ordnern, die polizeiliche Befugnisse haben, aber nicht strafen, sondern nur vor dem Gericht anklagen dürfen.

k) Andere Eigenheiten der Berthold Ottoschen Hauslehrerschule sind: die Altersmundart (von ihm selbst entdeckt und verbreitet), die begriffliche Methode im ersten Schreibleseunterricht, abweichende Methoden im Sprachunterricht usw."

Man hat Berthold Ottos Forderungen anfänglich abgelehnt. Nach und nach hat er doch zahlreiche Anhänger gewonnen. Die große Freiheit in Lehr- und Stundenplan wurde als Anarchismus und tolle Willkür verworfen. Otto selbst hat in seiner Hauslehrerschule keinen Lehr-, Stoff- und Stundenplan und hat doch die besten Erfolge erzielt, und seine Erfolge haben ihm hochstehende Gönner verschafft. Man bezweifelt, ob alle Schüler ausreichend gefördert werden, zumal die häuslichen Arbeiten dem freien Willen der Schüler überlassen werden. Auch glaubt man, daß die Schüler in sprachlicher Beziehung nicht genügend gefördert werden. Otto gibt zu, daß die jetzigen öffentlichen Schulen seine Reform nicht glatt übernehmen könnten. Vor allem müßten die Klassenbesuchsziffern (höchstens 20 bis 30 Schüler in

einer Klasse) herabgesetzt werden; die Lehrerbildung müßte auf der Universität gewonnen werden. Die Durchführung der Schulklassen müßte eingeführt werden. An den Lehrer stellt Berthold Otto die höchsten Anforderungen. Er soll in erster Linie Psychologe sein. Der Lehrer soll die Kinder genau beobachten und über die Entwickelung jedes Kindes Buch führen. Das Berechtigungswesen der bisherigen Schule findet Ottos Beifall nicht. Die Prüfungen sollen in der gegenwärtigen Form abgeschafft werden. Er fordert Teilprüfungen, wie sie schon an der Universität z. B. in der medizinischen Prüfung bestehen. Drill, Abrichten und Dressur sind in seiner Schule verboten. Die Öffentlichkeit des Unterrichts ist in Berthold Ottos Hauslehrerschule eingeführt. Die Verbindung zwischen Schule und Haus ist also jederzeit gesichert. Daß viel Unterricht im Freien erteilt wird und Schülerwanderungen und -reisen in den Dienst des Unterrichts gestellt werden, ist bei Otto selbstverständlich. Von dem Landlehrer erwartet Otto, daß er Landpfleger werde. Die Landlehrerstelle soll kein Durchgangsposten sein. Aufs Land hinaus sollen nur die Lehrer, die das Herz dahin treibt. Das Wichtigste in seinem Erziehungsplan ist ihm folgender Gedanke: „Worte und Ermahnungen sind völlig überflüssig, wenn der Erzieher sich nicht danach richtet! Und wenn der Erzieher den Kindern vorbildlich vorlebt, dann sind die Ermahnungen auch überflüssig."

Es ist bereits bemerkt, daß die öffentliche Schule nicht alle pädagogischen Forderungen Berthold Ottos durchführen kann. Aber die Neugestaltung des Schulwesens im Sinne der Arbeitsschule hat manches, was Otto fordert, bereits durchgeführt. Der Gelegenheitsunterricht, der Gesamtunterricht auf der Unterstufe in neuer Form, die Schülerfrage, die Selbstregierung der Schüler, die Berücksichtigung der Altersmundart und die Auswahl des Unterrichtsstoffes nach der Fassungskraft des Schülers haben Einzug in der Schule gehalten. Berthold Otto berücksichtigt die Eigenart und die Interessen des Kindes. Der Lehrer tritt in seinem Unterrichte zurück. Berthold Ottos Wirken hat die Durchführung dieser Bestrebungen nachhaltig gefördert.

Schriften von Berthold Otto sind u. a.: Schulreform im 20. Jahrhundert 1901, Fürst Bismarcks Lebenswerk 1911, Lehrgang der Zukunftsschule 1912, Beiträge zur Psychologie des Unterrichts 1903, Kind und Politik 1905, Hauslehrerbestrebungen, Altersmundart und ihre Gegner 1905, Vom königlichen Amt der Eltern 1906, Deutsche Erziehung und Hauslehrerbestrebungen 1907, Kindermundart 1908, Staatsbürgerliches Lesebuch 1911, Reformation der Schule 1911, Einrichtungen der Zukunftsschule 1911:

Über Berthold Otto:

Wachsner, Die psychologischen und ethischen Voraussetzungen der Pädagogik Berthold Ottos. Verlag von Scheffer in Leipzig.

Richard Müller, Berthold Ottos Pädagogik und die Idee der Arbeitsschule. Verlag von Scheffer in Leipzig.

Adolf Rude, Ein Besuch in neuzeitlichen Berliner Schulen. Pädagogische Warte, 1924 Nr. 9. Verlag von A. W. Zickfeldt in Osterwieck/Harz.

Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart. Verlag von Dürr in Leipzig.

*

Friedrich Paulsen.

Friedrich Paulsen wurde am 16. Juli 1846 in Langenhorn in Schleswig-Holstein als Sohn eines Bauern geboren. Er besuchte die Volksschule. Seinem Lehrer Brodersen, dem er die stärksten Anregungen verdankt, hat er ein treues Andenken bis ins Alter bewahrt. Er nennt die Dorfschule eine wahre „universitas". Vom 16. Jahre an erhielt er Unterricht in der lateinischen, griechischen, hebräischen, französischen, englischen und dänischen Sprache. Ostern 1863 erreichte er die Aufnahme in die Sekunda des Gymnasiums in Altona, wo er 1866 die Abgangsprüfung ablegte. Er ging nach Erlangen, um auf Wunsch seiner Eltern Theologie zu studieren. Bald siedelte Paulsen an die Universität Kiel über, wo er in täglichen Zusammenkünften mit seinem Freunde Reuter, einem Gymnasiallehrer, die wichtigsten politischen, pädagogischen und philosophischen Fragen besprach. Nachdem Paulsen nochmals nach Erlangen zurückgekehrt war, dort aber in dem Studium der (orthodoxen) Theologie keine Befriedigung fand, bezog er 1867 die Universität Berlin. Hier wollte er sich ganz dem Studium der Philosophie widmen. Nach kurzem Aufenthalt in Bonn ging er nach Kiel, wo er besonders Nationalökonomie und Sozialwissenschaften hörte. Seine Hauptlehrer waren in der Philosophie Steinthal, Trendelenburg und Bonitz. 1871 promovierte Paulsen bei Trendelenburg mit einer Arbeit über „Symbolae ad systemata philosophiae moralis historicae et criticae". 1875 habilitierte sich Paulsen mit einer Arbeit „Die Entwickelungsgeschichte der Kantschen Erkenntnistheorie". 1877 verheiratete er sich mit Emilie Ferchel. Auf den Vorschlag von Professor Harms nahm er Vorlesungen über Pädagogik in sein Lehrgebiet auf. Seine Vorlesungen waren stark besucht. Neben seiner akademischen Tätigkeit entfaltete er eine umfangreiche schriftstellerische Tätigkeit; besonders gab er philosophische Schriften heraus. Berufungen nach Kiel, München, Breslau und Leipzig lehnte Paulsen ab. Er verlegte seinen Wohnsitz von Berlin nach einem Vororte Berlins, nach Steglitz, wo er sich ein behagliches Heim schuf. 1896 wurd er ordentlicher Professor in Berlin. In zahlreichen Reisen nach der Schweiz, England und Norwegen lernte er Land, Leute und Kunst dieser Länder kennen. Leider erkrankte er 1905 nach einer Reise nach Norwegen heftig. Seine Krankheit war unheilbar. Am 14. August 1908 starb er in Berlin.

Nach dem Tode Friedrich Paulsens wurde in zahlreichen Abhandlungen, die die Verdienste des Berliner Philosophen um die Wissenschaft würdigten, gesagt, daß die Bedeutung dieses Gelehrten nicht so sehr auf philosophischem als auf pädagogischem und sozial-

Fr. Parker

A

pädagogischem Gebiete liege. Paulsen gehörte zu den wenigen Philosophie-Professoren Deutschlands, die die Pädagogik in ihre Vorlesungen aufnahmen. Im Winter 1877—78 las er auf Anregung von Professor Harms an der Berliner Universität über Pädagogik. Seine Auffassung von der Pädagogik war, wie einer seiner hervorragendsten Schüler, Eduard Spranger, sagt, noch rein neuhumanistisch. Die klassischen Sprachen waren ihm die Grundlage aller Bildung. Erst die historische Betrachtung der späteren Jahre veranlaßte eine Änderung seiner Auffassung. Deutsche Bildung war ihm Menschheitsbildung. Paulsen widmete allen Fragen der Erziehung, des Unterrichts und der Schule seine Aufmerksamkeit. Der Volksschule gehörte sein Herz. Die Vertreter des Berliner Lehrervereins legten mit den schlichten Worten „dem Freunde der Volksschule" an seinem Denkmal einen Kranz nieder. Es dürfte wenige Hochschullehrer geben, die so wie Paulsen die Volksschule kannten. Er besuchte sie bis zum 16. Lebensjahre; seinem Lehrer Brodersen widmete er gern Worte der Dankbarkeit und Verehrung. Die Dorfschule pries er in einem Aufsatze in der Zeitschrift: „Die Dorfschule" 1905 als eine ganze Welt im kleinen, als eine wahre universitas artium humanorum.

Wie die Philosophie nach Paulsen ihrem Wesen nach nicht eine Wissenschaft ist, die ein Teilgebiet menschlichen Wissens anbaut, sondern durch ihre Verknüpfung und Zusammenfassung der Ergebnisse aller Einzelwissenschaften zu einer Gesamtweltanschauung aufbauen sollte, so betrachtete er auch die Fragen der Pädagogik und der Schulpolitik stets unter großen Gesichtspunkten, denen der Philosophie, der Soziologie und der allgemeinen Politik.

Die Philosophie soll die alten großen Gesichtspunkte nach Wesen, Zusammenhang und Sinn der Dinge wieder überdenken. Damit tritt wieder, wie Laule richtig sagt, die Ethik in den Vordergrund. Die Ethik ist für Paulsen nicht nur eine Wissenschaft von den sittlichen Tatsachen; sie ist zugleich eine normative Wissenschaft; sie soll Maßstäbe für das praktische Handeln geben. Als Psycholog steht Paulsen Wundt nahe. Seine Beschäftigung mit Schopenhauer führte ihn zu der Erkenntnis, daß der Wille die grundlegende Seite des Seelenlebens sei. Er nennt deshalb seine Seelenkunde „voluntaristische Psychologie". Unter Pädagogik versteht Paulsen die „Lehre von der Kunst der Menschenbildung". Ihre Aufgabe ist, „auf Grund der Erkenntnis der Natur des Menschen und besonders des Kindes, wie die physische und psychische Anthropologie sie darbietet, auf Grund ferner der Erkenntnis des Ziels der Menschenbildung, wie solche die Ethik an die Hand gibt, ein System von Regeln aufzustellen, wodurch die bildende Einwirkung des Erziehers auf die werdende Gestalt bestimmt wird". Aus dieser Bestimmung der Aufgabe der Pädagogik folgt ohne weiteres, daß Paulsen eine enge Verbindung der Pädagogik mit der Philosophie wünscht. Er wünscht deshalb die Personalunion zwischen Philosophie und Pädagogik an den Universitäten, die in der unaufhebbaren Realunion der Wissenschaften begründet sei. Besondere Lehrstühle für Pädagogik hält er nicht für erforderlich, da dann eine unhaltbare

Abtrennung der Erziehungswissenschaft von dem tragenden Gerüste der Philosophie zustande kommen würde. Pädagogische Universitätsseminare mit Übungsschulen, wie sie Rein fordert, lehnt er ab, weil die praktische Übung im Unterrichten erst nach der Studienzeit erfolgen könne. Doch sollen die pädagogischen Übungen der Universität auf die Unterrichtsarbeit hinleiten. Die Pädagogik ist eine Wissenschaft. Das steht für Paulsen fest. Denn sie erfüllt die Anforderungen, die an eine Wissenschaft zu stellen sind.

„Wissenschaft ist ein relativ abgeschlossenes Ganze von Tatsachen und Beobachtungen, Theorien und Hypothesen." In dem gleichen Sinne, wie Ethik, Politik, Medizin und Jurisprudenz Wissenschaften sind, ist es auch die Pädagogik. Die von Meumann erörterte Frage, ob die Pädagogik eine selbständige Wissenschaft ist, zieht Paulsen nicht in den Kreis seiner Betrachtung. Er könnte sich, das geht aus seiner „Pädagogik" hervor, nicht im Sinne Meumanns entscheiden. Im Sinne der Begriffsbestimmung der Wissenschaft hat die Pädagogik ein System von Regeln aufzustellen, wodurch die bildende Einwirkung des Erziehers auf die werdende Gestalt bestimmt wird. Die Pädagogik soll eine „Philosophie der Erziehung und des Unterrichts" sein, um „die Summe der Gedanken und Erfahrung der Denker und Meister dieser Kunst zur Einheit zusammenzuführen, sie zu einem System zu machen und womöglich aus Prinzipien abzuleiten". Eine so umfangreiche, vielseitige Wissenschaft bedarf einer breiten Grundlage. Paulsen fordert deshalb, daß sich die Pädagogik auf alle angrenzenden Wissenschaften stützt, deren Erkenntnisse sie für die praktische Gestaltung verwertet. Hilfswissenschaften der Pädagogik sind die Anthropologie, die Physiologie oder die Lehre von den Organen und Funktionen des leiblichen Systems, die Psychologie oder die Lehre von den Organen und Funktionen des seelischen Systems. Die Psychologie lehrt die Gestalt und die natürliche Entwickelung des Menschen im jugendlichen Alter. Eine weitere Hilfswissenschaft der Pädagogik ist die Ethik. Diese handelt von der vollendeten Wesensbildung und Lebensbetätigung.

Wenn die Pädagogik von der Ethik abhängig ist, gewinnt man ihre richtige Stellung im Reiche der Wissenschaften. Sie gehört zu den Disziplinen, die die richtige Einwirkung aufs menschliche Leben zum Gegenstand haben. Dadurch erhält sie zugleich ihre Stellung innerhalb der Politik als der Lehre von der richtigen Verfassung und Funktion des menschlichen Gemeinschaftslebens. „Erziehung ist eine Funktion der Gemeinschaft, wie immer diese konstituiert sei." Durch die vielseitige Begründung der Pädagogik, ihre Hilfswissenschaften und ihre Berührung mit der Politik und der Soziologie wird die Pädagogik zur Kulturphilosophie. Paulsen berührt sich also in der Auffassung der Pädagogik mit Rein, aber auch mit Barth. Mit letzterem betont er, daß die Pädagogik keine Eigenbewegung habe, sondern ihre ganze Entwickelung als Folgeerscheinung anderer Kulturverhältnisse aufzufassen sei.

Erziehung ist nach Paulsen die Übertragung des ideellen Kulturbesitzes von dem elterlichen Geschlechte auf die nachfolgenden Geschlechter.

Durch diese Übertragung findet die Erhaltung des Arttypus statt. Wie Natorp geht auch Paulsen auf den Unterschied zwischen der Erziehung des Menschen und dem Aufziehen eines Tieres ein. Er bezeichnet die Erziehung als eine rein menschliche Tätigkeit; sie findet sich nicht oder nur in Spuren bei den Tieren.

Die natürlichen Funktionen der leiblichen Organisation brauchen nicht anerzogen zu werden. Sie pflanzen sich durch Vererbung fort. Dagegen müssen die ausgeprägt menschlichen Künste gelehrt und gelernt werden. Wir gewinnen dadurch eine neue Auffassung von der Erziehung. Sie ist, unter diesem Gesichtspunkte betrachtet, „die zur Übertragung des animalischen Lebens durch organische Vererbung hinzukommende bewußte Zwecktätigkeit, wodurch die elterliche Generation ihren idealen Kulturbesitz, der den Inhalt ihres menschlich-geschichtlichen Lebens ausmacht, der nachfolgenden Generation einbildet". So erhebt sich die Erziehung eines menschlichen Lebens über die des Tieres. Ihr sind die Familienhaftigkeit und die Geschichtlichkeit eigen.

Auf dem Boden der Familienhaftigkeit erwachsen Ehrfurcht, Sprache, Glaube und Sitte und damit die Fortpflanzung des geistigen und sittlichen Lebens. Für die Geschichtlichkeit sind zwei Dinge bezeichnend. Jedes der nachfolgenden Geschlechter hat seinen besonderen Lebensinhalt. Diese Inhalte ordnet man sich doch zu einer Einheit. Auf beiden beruht die Innigkeit der gefühlsmäßigen Verknüpfung des einzelnen mit der Gattung. Vom sozialen Gesichtspunkte betrachtet, stellt sich die Erziehung dar als die Erhaltung des Menschen als geschichtliches Wesen. Vom Standpunkte des Individuums gesehen ist die Aufgabe der Erziehung, das Kind von der bloßen Animalität zur Humanität heraufzuführen. Individualitäts- und Sozialpädagogik sind nicht Gegensätze, sondern nur sich ergänzende Betrachtungsweisen. Paulsen wendet sich gegen die mit wachsender Entschiedenheit hervortretenden Forderungen der Freiheitspädagogik. Er erkennt zwar die Forderungen an: mehr Freiheit der Bewegung für Lehrer und Schüler, mehr Individualisierung in der Erziehung und im Unterricht, mehr Achtung vor der werdenden Persönlichkeit schon im Kinde und Knaben. Er verwirft aber ihre radikale Ausprägung und nennt Nietzsche den Propheten, das „Jahrhundert des Kindes" die Erfüllung dieses Radikalismus. Alle Autorität werde abgedankt, aller Zwang ausgeschaltet, der Begriff der Pflicht mit der Wurzel ausgerottet; das freie Belieben des Kindes sei der einzige Maßstab und die einzige Aufgabe des Erziehers, diesem Belieben nachzugeben.

Neben der obengenannten formalen Begriffsbestimmung von der Erziehung gibt Paulsen auch eine sachliche Darlegung des Wesens der Bildung und Erziehung. Diese berücksichtigt, daß der Mensch ein gesellschaftliches Wesen ist. Der einzelne hat geistiges Leben nur als Glied eines der großen, geschichtlichen Wesen, als Kind und Genosse eines Volkes. Unter Bildung versteht deshalb Paulsen die durch Erziehung und Unterricht erworbene Fähigkeit eines Menschen zu voller und allseitiger Teilnahme an dem geistig-geschichtlichen Leben seines Volkes und seiner Zeit. Die geschicht-

liche Umgebung bestimmt Weltanschauung und Lebensaufgabe. Wissenschaft, Religion und Philosophie sind für den Menschen die Grundlage der Erkenntnis der Natur und des Lebens. Paulsen sagt deshalb: „Die Aufgabe der Erziehung wird demnach sein: die Entwickelung des Individuums dahin zu leiten, daß es seine natürliche und geschichtliche Lebensumgebung zu verstehen und in ihr sich zu betätigen fähig wird. Darin ist das rechte Verhältnis zu allen großen Lebenskreisen und Lebensinhalten eingeschlossen, zu Religion und Dichtung, zu Wissenschaft und Kunst, zu Beruf und öffentlichem Leben, zu Sitte und Brauch. Gebildet ist, wer mit klarem Blick und sicherem Urteil zu den Gedanken und Ideen, zu den Lebensformen und Bestrebungen seiner geschichtlichen Umgebung Stellung zu nehmen weiß." Paulsen spricht im Zusammenhange mit der Erörterung des Bildungsbegriffes einen Gedanken aus, der in der neueren erziehungswissenschaftlichen Bewegung eine Rolle spielt. „Nicht die Masse dessen, was der einzelne weiß oder gelernt hat, macht die Bildung aus, sondern die Kraft und Eigentümlichkeit, womit er sie sich angeeignet hat und zur Auffassung und Beurteilung des ihm Vorliegenden zu verwenden versteht." Es kommt deshalb Paulsen in der Erziehertätigkeit auf die „Übung der Kraft" an. Sie geschieht durch das Beispiel und durch die Stellung von Aufgaben und die Leitung bei ihrer Lösung. Wir sehen auch hierin Gedanken, die in der Arbeitsschulbewegung hervortreten. Gegenüber der früheren Neigung zum Mechanisieren betont Paulsen die Einwirkung der Persönlichkeit und gegenüber dem bloßen Lernen die Notwendigkeit, Fertigkeiten nur von innen heraus durch Betätigung der eigenen Kräfte zu erwerben. Der Erfolg der Erziehertätigkeit beruht auf verschiedenen Voraussetzungen. Vom Erzieher ist selbstlose Hingebung, tapfere Wahrhaftigkeit und fröhliches Wesen zu verlangen, vom Schüler Bildsamkeit. Paulsen prüft die in der Geschichte der Erziehung und der Philosophie oft auftauchende Frage nach der Möglichkeit der Erziehung. Man denke an Rousseau, Schopenhauer und Herbart. Er sucht zwischen Empirismus und Nativismus zu vermitteln. „Es ist wahr, die Erziehung vermag nichts als Anlagen zu entwickeln, sie vermag nicht aus nichts Kräfte schaffen. Aber sie kann den vorhandenen Anlagen Luft und Licht und Nahrung, oder ohne Bild: Vorbild und Gelegenheit und Anreiz zur Betätigung zuführen und sie dadurch zur Entwickelung bringen." Wie Rudolf Lehmann weist Paulsen auf die Frage des Verhältnisses von Wissenschaft (Theorie) und Lehre (Praxis) hin. Er kommt im wesentlichen zu denselben Ergebnissen wie Lehmann. In seiner Pädagogik sagt er: „Die Theorie allein macht gewiß nicht den tüchtigen Lehrer und Erzieher; angeborene Begabung, Freude an der Sache, Liebe zur Jugend sind hierfür gewiß viel notwendigere Ausstattungen als der Besitz der schönsten Theorie. Sind sie aber vorhanden, dann wird eine ernsthafte Beschäftigung mit der Theorie allerdings auch für die Praxis nicht ohne Frucht bleiben; sie gibt Klarheit und Sicherheit in Hinsicht des Ziels, sie gibt Einsicht in den Zusammenhang von Zweck und Mittel, sie schärft den angeborenen Blick durch die Erkenntnis der menschlichen Natur, ihrer inneren Struktur und der Gesetze ihrer Entwickelung."

Die bisherigen Ausführungen dürften zu der Annahme führen, als ob bei Paulsen die Verstandes-, die Geistesbildung, besonders betont werde. Das wäre jedoch falsch. Paulsen ist ja, worauf hingewiesen wurde, Voluntarist. Im Mittelpunkte seiner Erziehungswissenschaft steht die Willensbildung. Er nennt sie das Hauptstück der Erziehung. „Charaktervolle, sich selbst beherrschende, frei das Gute und Rechte wollende Menschen bilden, das ist die vornehmste Aufgabe, die menschlicher Tätigkeit überhaupt gestellt werden kann." Das Ziel dieser Willensbildung muß die innere Freiheit sein, „ein fester, sich selbst gebietender, seiner Verantwortlichkeit bewußter, von einem empfindlichen Gewissen kontrollierter Wille". Obgleich Paulsen kein Neuerer ist, so berührt er sich in der schroffen Ablehnung der Intellektkultur mit allen neueren Vertretern der Erziehungswissenschaft, besonders auch mit F. W. Foerster. Wie dieser will er von der Gebundenheit durch äußere Autorität zur Gebundenheit durch das innere Gesetz gehen.

Die Mittel der Willensbildung sind Beispiel, Zucht und Lehre. „Das Leben des Erziehers ist gleichsam die vorbildliche Form, in welche das Kind von sich selbst hineinwächst. Sein Vorangang ist beständig vor den Augen des Kindes, und was in der Anschauung aufgenommen wird, reflektiert sich in der Betätigung." Wir finden bei Paulsen den im erziehungswissenschaftlichen Schrifttum wohl oft ausgesprochenen Gedanken, daß die Pflicht, auf sich selbst zu achten, um so dringlicher ist, weil durch das Verhalten nicht nur das eigene Leben bestimmt wird, sondern auch das der kommenden Geschlechter.

Unter Zucht versteht Paulsen die Formung des kindlichen Wesens und Willens durch Gewöhnung zu bestimmtem Verhalten und Handeln. Voraussetzung für die Zucht sind Gehorsam und Autorität. Das Gehorchen soll kein äußeres sein. Der Schüler soll vielmehr mit Wort und Willen gewärtig sein. „Autorität ist, wer an Einsicht und Tüchtigkeit, an Selbstbeherrschung und Kraft rechtschaffenen Willens überlegen ist." Ehrfurcht (Pietät) und Frömmigkeit werden aus einem solchen Verhältnis beim Schüler erwachsen. Paulsen faßt den Begriff der Ehrfurcht in dem gleichen tiefen Sinne wie Goethe auf. „Die große Sorge der Erziehung wird sein: Ehrfurcht in der Seele des Kindes zu erwecken und zu erhalten und sich vor allem hüten, was sie zu zerstören geeignet ist." „Ehrfurcht erwecken kann nur, wer selber Ehrfurcht empfindet. Wer selbst mit Verehrung an einem Großen und Guten hängt, wer mit unbedingter Hingebung an große objektive Lebenswerte glaubt und sein eigenes Leben in ihren Dienst stellt, der zieht seine Umgebung in seine Empfindung und seinen Glauben hinein." Paulsen verurteilt despotische Härte und weichliche Zärtlichkeit, weil sie das wertvolle Pietätsverhältnis zerstören. Braun hat in seiner Würdigung Paulsens darauf hingewiesen, daß unser Pädagoge selbst eine robuste Natur war, die in den Kreisen der Amtsgenossen als auffallende Erscheinung galt. Er führt auch auf die Festigkeit seiner Natur seine Stellung zu den neueren Erziehungsbestrebungen zurück. „Wir müssen lernen, unsere Zärtlichkeit dem Kinde gegenüber zurückzuhalten, wir

dürfen auch nie eitel sein durch unsere Kinder. Wenn heute allgemein geklagt wird, es fehle der Jugend an Pietät, so ist das unsere eigene Schuld. Heute herrscht Respektlosigkeit in allen Kreisen der Bevölkerung; höhnische Kritik dringt aus den frivolen Witzblättern und aus den Zeitungen in alle Schichten." Und dafür ist, so meint Paulsen, Nietzsche vor allem verantwortlich, der mit seiner Lehre vom Willen zur Macht jede Autorität untergraben hat. Nietzsche ist Paulsen im höchsten Grade unsympathisch, und er kritisiert ihn an vielen Stellen mit Erbitterung und nicht immer sachlich. Im Gegensatz zu den Neueren, die die Pflege des Pflichtgefühls gering einschätzen, sagt Paulsen gut: „Der Pflichtbegriff wird in der Erziehung der Zukunft keine Rolle mehr spielen, die Philosophie des lustigen Lebens im Hause wie in der Schule gelten." So spottet er in seiner „Alten und neumodischen Erziehungsweisheit". Lerne gehorchen! Lerne dir versagen und deine Begierden überwinden! Lerne dich anstrengen! Das sind drei wichtige Gebote der Zucht.

Äußerliche Mittel der Willensbildung sind Lohn und Strafe. Die Belohnung spielt in der heutigen Erziehung eine ganz geringe Rolle. Paulsen will, daß Belohnungen in der Erziehung nur als die natürlichen Folgen des Verhaltens eintreten; sie sollen nicht durch Willkür der Autorität an sie geknüpft werden. Die Strafe tritt ein in Gestalt eines schmerzlichen Übels, das durch den Willen der Autorität über den Zögling verhängt wird, der mutwillig oder leichtsinnig eine allgemeine Norm oder eine besondere Anordnung mißachtet hat. Die Strafe bezweckt die Wiederherstellung eines Autoritätsverhältnisses im Willen des Schülers.

Die Grundregel für das Strafen muß sein: so wenig wie möglich strafen. Wie der Arzt mehr verhüten sollte als heilen, so soll der Lehrer der Notwendigkeit zu strafen soweit als immer möglich vorbeugen. Zwei Regeln muß der Lehrer beachten: sparsam sein mit Geboten und Verboten, folgerichtig und streng sein in der Durchführung. Der Lehrer wird mit Strenge nur etwas erreichen, wenn er gegen sich streng ist und die Affekte beherrscht. Wie Rousseau und Spencer und im gewissen Sinne auch wie F. W. Foerster tritt Paulsen für die natürliche Strafe ein. Sie ist die beste Strafe als die selbst eintretende üble Wirkung des unrechten Handelns für den Täter.

Als drittes Mittel der Willensbildung bezeichnet Paulsen die Lehre. Er schließt sich nicht der Ansicht des platonischen Sokrates an, daß Tugend Wissenschaft und also lehrbar sei. Lehre erscheint ihm aber auch, obgleich er Voluntarist ist, nicht so zwecklos, wie Rousseau und Schopenhauer glauben. Sittliche Belehrungen sollen als Lebenslehre und als Gewissensbildung auftreten. In dieser Frage decken sich Paulsens Ansichten mit denen F. W. Foersters. Die Lebenslehre muß die mannigfachen Verhältnisse, in denen das menschliche Leben steht, die mannigfachen Triebe, Strebungen, Verhaltungsweisen usw. klarlegen, damit nicht durch Unbildung und Gedankenlosigkeit Fehler begangen werden. Paulsen will, daß der Moralunterricht neben dem Religionsunterricht seinen Platz findet. Er berührt sich auch hier mit F. W. Foerster, aber auch mit einem angesehenen Religionspädagogen, mit Tögel-Löbau. Die Forderung der Bremer

Denkschrift 1905 auf Beseitigung des Religionsunterrichts lehnt Paulsen ab. Er warnt aber vor einem Mißbrauch der Bibel und schlägt vor, sittliche Dinge als menschliche Anlagen zu behandeln. Wenn Paulsen auch dafür eintritt, daß der Religionsunterricht innerlich umgestaltet und weniger dogmatisch gehalten wird, so sind seine Ansichten über dieses Fach für manche nicht weitgehend genug. Er schätzt die unerschöpfliche Fülle von Weisheit in den biblischen Erzählungen. Der Katechismus Luthers besitzt nach seiner Meinung eine nicht zu ersetzende historische Wucht. Die sittlichen Belehrungen sollen in den höheren Schulen im Anschluß an die Ethik gegeben werden. Wie F. W. Foerster im letzten Teile seiner „Politischen Pädagogik" tritt Paulsen für die Pflege der Tugenden: Tapferkeit, Beharrlichkeit, Wahrhaftigkeit und Besonnenheit ein. Spiel und Arbeit hält unser Pädagoge für wertvolle Erziehungsmittel. Das Spiel gewährt reine und schöne Freude, und diese ist das große Förderungsmittel leiblichen und geistigen Gedeihens. Das Spiel entwickelt alle Kräfte des Leibes und des Geistes. Wir finden auch in diesem Zusammenhange bei Paulsen Gedanken ausgesprochen, wie wir sie in der Arbeitsschulbewegung oft treffen. „Ein selbstgebauter Wagen in einfachster Form leistet als Spielzeug mehr als der vollkommenste Motor." Das Kind muß zur Arbeit erzogen werden; das geschieht jetzt mehr in der Schule als in der Hausgemeinschaft. Paulsen folgt den Erziehern nicht, die den Zwang zur Arbeit aus der Schule austreiben wollen. Wir wiesen auf die mannigfachen inneren Beziehungen Paulsens zu F. W. Foerster hin. Seine Ansichten decken sich mit denen dieses Erziehers auch hinsichtlich der geschlechtlichen Belehrungen. Er hält wie F. W. Foerster nicht viel von geschlechtlichen Belehrungen und betont, daß der Stolz gegen die Triebe aufgeboten werden muß. Der Habitus der Schamhaftigkeit ist von klein auf in die Seele des Kindes zu pflanzen und das Vorstellungsleben des Kindes vor der Ansteckung mit dem Schmutzigen zu behüten. Wie bei Kabisch ist für Paulsen die Familie die beste Pflegestätte für die sozialen Tugenden. Den Abschluß der Willensbildung bildet die Pflege des Geistes und der Liebe zur Heimat, zum Vaterlande und zur Menschheit. Zur Humanität sind die Schüler anzuleiten. Die Pflege des nationalen Sinnes ist nicht zu vernachlässigen. „Aufgabe der Erziehung wäre also, die Jugend einerseits mit einem kräftigen und klaren Nationalitätsbewußtsein zu erfüllen, andererseits aber auch zur Freiheit des Geistes in der Schätzung des Fremden hinzuleiten." Die Ausbildung des Geistes ist Gegenstand der allgemeinen und besonderen Didaktik, der Lehre vom Unterricht. Paulsen gliedert im Gegensatz zu Willmann die Didaktik in die Pädagogik ein. „Aufgabe des Unterrichts ist die Ausbildung der Kräfte der Intelligenz zur Fähigkeit, ihre Aufgaben im Leben aufs vollkommenste zu erfüllen." Wir erkennen gerade in der Lehre vom Unterricht Paulsens praktischen Blick. Er sagt, daß der Intellekt im Leben technisch-praktische und theoretische Aufgaben zu lösen habe. Es ist bereits oben gezeigt worden, wie Paulsen den Arbeitsschulgedanken im Sinne der Pflege der Selbsttätigkeit betont. Er greift in der Erörterung über die Lehrform auf die Psycho-

logie und zwar auf den Apperzeptionsbegriff zurück. „Lernen besteht darin, daß der Schüler mit den in ihm vorhandenen Vorstellungen und Begriffen die dargebotenen Elemente apperzipiert, d. h. aus ihnen neue Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe bildet und diese dem Begriffe angliedert." Wie Pestalozzi verlangt er im Unterricht Lückenlosigkeit; das Nachfolgende muß immer durch das Vorhergehende vorbereitet sein.

Paulsen widmet den Fragen der besonderen Unterrichtslehre große Aufmerksamkeit. Er geht dabei von der Einteilung der Wissenschaften in Natur- und Geisteswissenschaften aus. „Gegenstand der Naturwissenschaften ist die Körperwelt, die Welt außer uns im Raume, wir können auch sagen, die Außenwelt der Wirklichkeit; Gegenstand der Geisteswissenschaften ist die geistig-geschichtliche Welt, die Innenwelt oder auch die Innenseite des Wirklichen, beide in ihrer gesetzmäßigen Gestaltung." Er unterscheidet in jeder dieser Wissenschaften zwei verschiedene Formen: beschreibende und begriffliche Wissenschaften. Dieser Zweiteilung der Wissenschaften entspricht die Einteilung der Unterrichtsfächer in realistische und humanistische. Paulsen bespricht die einzelnen Unterrichtsfächer nach drei Seiten, nach ihrer Geschichte, nach ihrer Bedeutung für das geistige Leben wie für die Bildung der Jugend und die ihnen von hier aus zugewiesene Stellung im Ganzen des Schulunterrichts, und endlich geht er auf die Form der Behandlung jedes Faches ein. Wir greifen nur zwei Fächer heraus, den Religions- und den Geschichtsunterricht. Paulsen kennt die Strömungen, die den Religionsunterricht beseitigen wollen, sehr gut (vergl. oben). Er weiß, welches große Mißtrauen gegen die Kirche, die Geistlichkeit und ihre Aufrichtigkeit und gegen die Schule, und zwar gegen den dogmatischen Religionsunterricht, besteht (Pädagogik S. 333). Wir finden in seiner Betrachtung über die Religion Anklänge an Schleiermacher. Religion wurzelt nicht im Verstande, sondern im Gefühl und im Willen. Sie offenbart sich als Demut und Vertrauen. „Demut entspringt aus dem Gefühl der Abhängigkeit, ja der Nichtigkeit des Endlichen und Vergänglichen gegenüber dem Unendlichen und Ewigen, das alle Dinge in seinem Wesen schaffend hält und trägt, mich, dich, sich selbst." Als Ziel der religionspädagogischen Bewegung erblickt er: die Schule beschränke sich auf eine ganz bekenntnisfreie, rein geschichtlich auslegende (religionskundliche) Behandlung der großen Denkmäler des religiösen Lebens, auf die Vermittelung der Kenntnis und des Verständnisses des Christentums. Der Kirche ist der lehrhafte und bekenntnismäßige Religionsunterricht zu überlassen. Dem Geschichtsunterricht stellt Paulsen eine doppelte Aufgabe; er soll belehren und erziehen, belehren durch die Kenntnis der Vergangenheit, die zum Verständnis der Gegenwart führt, erziehen dadurch, daß er vorbildliches, großes Leben vor Augen stellt. Dadurch gewinnt man den Grundsatz für die Stoffauswahl: Alles menschlich Große und Bedeutende kann zum Unterricht gebraucht werden, und dazu alles, was noch bis in unser Leben hineinwirkt. Er tadelt mit Recht die starke Betonung der Einzelheiten in der Kriegsgeschichte und die Überlastung des Gedächtnisses mit Zahlen. Er will, daß Kulturgeschichte und Staatsbürgerkunde in den

Vordergrund treten. Eine Darstellung vom Wesen des Staates und der Gesellschaft und ihrer Entwickelung und des wirtschaftlichen Lebens der Gesellschaft ist notwendig, und zwar soll die Staatsbürgerkunde nicht geschichtlich, sondern im Anschluß an die Gegenwart behandelt werden. Die Kulturgeschichte soll den ganzen Geschichtsunterricht von Anfang an begleiten und mit allen anderen Fächern verbunden werden. Ein rechter Geschichtsunterricht wird für die sittliche Erziehung in dreifacher Hinsicht Frucht tragen, und zwar wird er ein gesundes, kräftiges Nationalgefühl, ein lebendiges Humanitätsgefühl und einen historischen Sinn pflegen. — Paulsen schätzt die künstlerische Erziehung hoch ein. Sie soll die Fähigkeit zu einem teilnehmenden Verständnis für die Werke der bildenden Kunst und der Dichtkunst entwickeln. „Die letzte und höchste Aufgabe der Kunst und Dichtung ist die Darstellung menschlicher Lebensideale, das Schaffen idealer Gestalten, in denen ein Volk die höchste Offenbarung seines Wesens anschaut." Die beste Form der künstlerischen Erziehung besteht in der Entwickelung der angeborenen Kunsttriebe durch Übung. Dieser Übung dienen Zeichen-, Gesang-, Tanz- und literarischer Unterricht.

Wir haben bereits betont, daß Paulsen die Volksschule hochschätzte. Er bezeichnet ihre Aufgabe als „Heimatkunde". „Sie soll nicht nur den Schüler heimisch machen in seiner natürlichen und geschichtlichen Lebensumgebung, sondern die sittlich-geistigen Kräfte der Jugend unseres Volkes dahin entwickeln helfen, daß jeder an seinem Ort und zu seinem Teil an dem Denken und Fühlen, Handeln und Schaffen der deutschen Nation vollen, sein Leben erfüllenden und erhöhenden tätigen Anteil zu nehmen vermag." Die Dorfschule ist ihm die wahre Arbeitsschule, die Schule der Eigentätigkeit. Wie Goethe in der „Pädagogischen Provinz" den Knaben hineinstellt in die Natur und in die natürliche und ursprüngliche Lebensbetätigung des Menschen, um sich hier Kräfte bilden zu lassen, mit denen er später die verwickelteren Verhältnisse und Aufgaben der größeren Lebenskreise fassen und bewältigen wird, so ist für Paulsen die Dorfschule die rechte Stätte für den strebsamen Schüler. Keine Universität bietet ihren Studenten in größerer Vollkommenheit, was sie brauchen, als das Dorf, und eine gute Dorfschule gibt dem heranwachsenden Knaben alles, was er braucht und was er bewältigen, in wirkliche Kraft des Erkennens und Handelns umsetzen kann. Im Streite der Meinung über die Gemeinschafts- (Simultan-) und Bekenntnis- (Konfessions-)schule lehnt Paulsen die Simultanschule ab, weil sie den Krieg in jede Gemeinde und Schule tragen würde. Er neigt zur Bekenntnisschule, allerdings nicht im Sinne der Kirchenschule, sondern im Sinne der Staatsschule mit Rücksicht auf die Bekenntnisse. Wo die Simultanschule herkömmlich oder aus nationalen Gründen erwünscht ist, soll sie bestehen bleiben. Paulsen stellt sich also auf den Boden der Regelung, wie sie durch das preußische Volksschulunterhaltungsgesetz vom 28. Juli 1906 Gesetz geworden ist. Der Gedanke der Einheitsschule findet bei Paulsen Zustimmung. Auf der Grundschule soll sich die Sekundärschule, die Oberstufe der Volksschule und die höhere Bürgerschule oder das Gymnasium aufbauen. Jede dieser Schulen hat ihre Hochschule; der Volks-

schule folgt die Berufsschule (Fortbildungsschule), der höheren Bürgerschule die mittlere Fachschule, dem Gymnasium die Universität. In Oberlehrerkreisen wurde Paulsen hochgeschätzt. Er galt als ihr geistiger Führer, als der Reformator des höheren Schulwesens. Er kämpfte dafür, daß der Oberlehrerstand ein gelehrter Stand bleibe.

Paulsen war ein Pädagog mit geschichtlichem Sinn. Ehret die Alten! Aber vergeßt und unterschätzt nicht gar das Heute! Das war seine Losung. Er gründet wie Natorp die Pädagogik auf die gesamte Philosophie. Mit Natorp war ihm die Willensbildung Ziel der Erziehung. Die Eigentätigkeit im Sinne Gaudigs war ihm die beste Form des Unterrichts. Er erstrebt wie Budde Ausgleich der Individual- und der Sozialbildung, und wie Barth betrachtet er die Erziehung als eine soziologische Frage. Wie Meumann verlangt er Verwendung der Ergebnisse der Jugendkunde in der Erziehung. Auf allen Gebieten des Unterrichts erstrebt er Nationalbildung. Professor Julius Kaftan nannte ihn in seiner Grabrede „den getreuen Eckart seines Volkes". Da er die Fragen der Schulreform in besonnener Weise durchgeführt wissen wollte, wurde er von Matthias „der vornehme Herold der Bewegung, der kluge Ausleger der Zeit" genannt. Und einer der besten Kenner der Geschichte der Pädagogik, der vor wenigen Jahren verstorbene Professor Fr. Heman-Basel, bezeichnet Paulsen als den wirkungsreichsten Denker unserer Zeit, „der die Probleme des Seins und des Lebens so erfaßt hatte, daß sich die Prinzipien wahrer Welt- und Lebensweisheit ergaben, durch die er eben vielen seiner Schüler und Hörer ein wirklicher Führer zu einer idealen und doch die Probe der Erfahrung aushaltenden Lebensauffassung hat werden können". (Türmer 1908, S. 70.)

Seine wichtigsten Arbeiten sind: Was uns Kant sein kann? 1881. Geschichte des gelehrten Unterrichts. 1885. 2. Aufl. 1896/97. 3. Aufl., besorgt von Rudolf Lehmann 1916 u. 1921. System der Ethik. 2. Aufl. 1913. Einleitung in die Philosopie. 26. Aufl. 1913. Immanuel Kant. 5. Aufl. Philosophia militans. 3. u. 4. Aufl. 1908. Zur Ethik und Politik. 2. Aufl. 1906. Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwickelung. 2. Aufl. 1909. Das moderne Bildungswesen. 2. Aufl. 1912. Die Zukunftsaufgaben der Philosophie. 1907. Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit. 1910. Aus meinem Leben. 1909. Pädagogik, herausgegeben von Kabitz. 5. Aufl. 1912. Gesammelte pädagogische Abhandlungen, herausgegeben von Spranger 1912.

Über Paulsen:

Müllermeister, Friedrich Paulsen, dem deutschen Lehrer und Forscher. (Der deutsche Schulmann. 12. Jahrg. Heft 1.) 1909.

Fritsch, Friedrich Paulsens philosophischer Standpunkt, insbesondere sein Verhältnis zur Philosophie und ihre Geschichte. 1910.

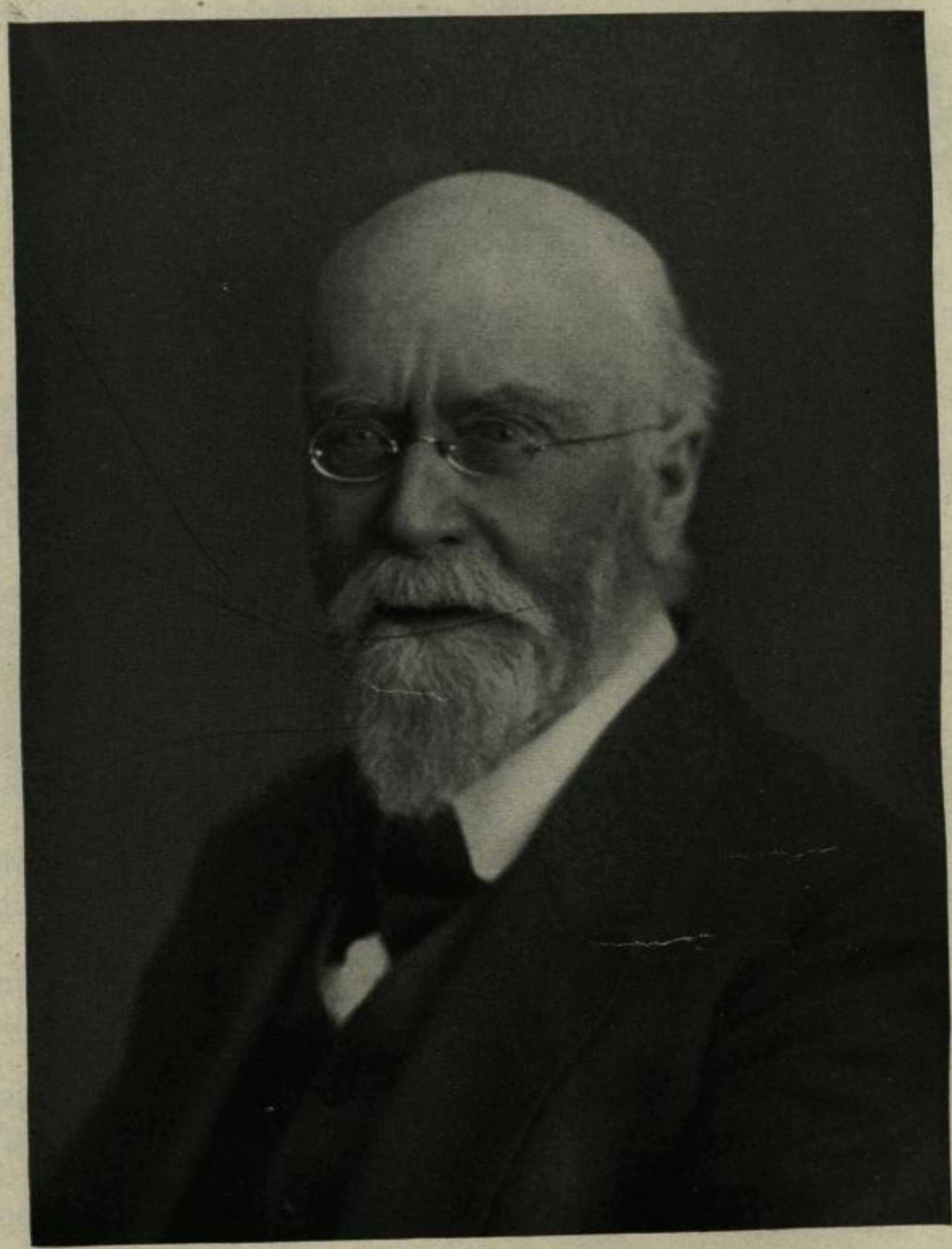
Neye, Die Bedeutung der Paulsenschen Reformgedanken für die Volksschule. Pädagogische Warte 1910.

O. Braun, Friedrich Paulsens Pädagogik. 1913. Neue Jahrbücher für das klassische Altertum 1913.

Kappstein, Friedrich Paulsen Deutsche Schule. 1908.

Laule, Die Pädagogik Friedrich Paulsens. 1914. Verlag von H. Beyer & Söhne, Langensalza.

*



W. Reins.

Wilhelm Rein.

Wilhelm Rein wurde am 10. August 1847 als Sohn des Gymnasialprofessors Dr. phil. et jur Wilhelm Rein in Eisenach geboren. 1857 trat er als Schüler in die Sexta des Gymnasiums ein. Er besuchte es bis zur Reifeprüfung 1866. Kurz vor dieser Prüfung starb plötzlich sein Vater, der als Direktor des Germanischen Museums nach Nürnberg berufen worden war. In Jena, Heidelberg und Leipzig studierte er Theologie und Pädagogik. Seine wichtigsten Lehrer waren die Theologen Hase und Rückert und die Philosophen Zeller, Drobisch und Kuno Fischer. Schon 1869 bestand er die theologische Prüfung. In Jena lernte er den geistreichen Herbartianer Stoy kennen. Er folgte ihm auch, als dieser nach Heidelberg berufen wurde. 1869 ging er nach Leipzig zu Ziller, wurde an dessen Übungsschule Klassenlehrer und promovierte mit einer Doktordissertation über Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht. Von 1871—1872 war Rein Lehrer am Realgymnasium in Barmen, 1872 ging er an das Lehrerseminar in Weimar, das unter der Leitung von Schulrat Ranitzsch stand. Kaum 29 Jahre alt, wurde er 1876 Direktor des Seminars in Eisenach, wo er bis 1886 blieb. 1877 vermählte er sich mit Marianne v. Heerwart, der Tochter des Geh. Staatsrates v. Heerwart. Der Ehe entsprossen fünf Kinder. Als 1885 Schulrat Professor Dr. Stoy in Jena starb, wurde Rein berufen. Er folgte dem Rufe 1886, nachdem man ihm die Fortführung der Universitäts-Übungsschule gewährleistet hatte. Seine Antrittsvorlesung behandelte die Frage: Über die Stellung und Aufgabe der Pädagogik an der Universität. Rein las über alle Gebiete der Pädagogik, allgemeine und besondere Didaktik, Ethik auf Herbartscher Grundlage, empirische Psychologie, System der Pädagogik, Herbarts Leben und Lehre, Fragen der Schulreform, Ausländisches Bildungswesen usw. 1912 wurde er ordentlicher Professor. Sein Ruf drang in die ganze Welt, so daß Rein einen internationalen Hörerkreis hatte. Er wurde zu Vorträgen nach Wien, Budapest, Stockholm, Oxford, Cambridge, Edinburgh, Manchester, wo er von der Viktoria-Universität zum Ehrendoktor ernannt wurde, Cincinati, Milwaukee und St. Louis eingeladen. Das Universitäts-Seminar wurde unter Reins Leitung weiter ausgebaut. Es hatte mit der Übungsschule eine doppelte Aufgabe. Einerseits soll es der Fortentwickelung der pädagogischen Wissenschaft, andererseits der theoretischen und praktischen Ausbildung wissenschaftlich strebsamer Erzieher dienen. Über 2000 Schulmänner haben das pädagogische Universitätsseminar besucht. Mit Professor Dr. Detmer gründete Rein 1889 die Jenaer Ferienkurse. Sie waren zunächst Fortbildungskurse für Lehrer

Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, wurden aber später Ferienkurse für Lehrer aller Staaten. Neben der Tätigkeit als Dozent entfaltete Rein eine umfangreiche Tätigkeit als pädagogischer Schriftsteller. Während des Krieges erlitt er schwere Verluste. Zwei Söhne starben den Heldentod fürs Vaterland. Der dritte überstand den Krieg und ist jetzt Professor der Geschichte an der Universität Hamburg. Rein gehört zum geschäftsführenden Ausschusse des Bundes für Schulreform und wurde nach dem Tode Vogts Vorsitzender des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1921 wurde sein Schwiegersohn, Dr. Weiß, außerordentlicher Professor der Pädagogik an der Universität Jena, im Vorsitz des genannten Vereins sein Nachfolger. Am 31. März 1923 trat Rein in den Ruhestand. Er hält aber weiter Vorlesungen und Vorträge.

Tausende von Schulmännern des In- und Auslandes haben zu seinen Füßen gesessen, um bei ihm Pädagogik zu studieren; in vielen Lehrerversammlungen hat Rein mit gländender Beredsamkeit zu Lehrern gesprochen, um den pädagogischen Gedanken zu fördern; in zahlreichen Schriften (zum größten Teil bei Beyer & Söhne in Langensalza erschienen) hat er seine erziehungswissenschaftlichen Ideen dargelegt. Er wird noch heute von deutschen Lehrern sehr verehrt und von den Schulmännern des Auslandes hoch geachtet. Auf der Deutschen Lehrerversammlung in Breslau 1898 sprach er über „Die Lehrerbildungsfrage", und in einer Nebenversammlung der Deutschen Lehrerversammlung in Straßburg 1910 hielt er einen bedeutsamen Vortrag über das deutsche Schulwesen im Auslande. Es gibt wohl keinen deutschen Lehrer und kein deutsches Schulhaus, die ihm nicht Anregung verdanken. Die wichtigsten Forderungen der Lehrerschaft hat er früh aufgenommen, und gern hat er für sie gekämpft. Hebung der Volksbildung durch Förderung der Volksschule ist auch sein Ziel. „Wer aus dem Volke zum Volk strebt, ist wert, daß er im Volke lebt!" Das ist sein Leitstern, der über der Tür seines Amtszimmers steht.

Die Pädagogik ist eine Wissenschaft, der in Gleichberechtigung mit den übrigen Wissenschaften ein Platz an der Universität gebührt. Gegenüber den Schulverwaltungsbeamten und den Gelehrten, die der Pädagogik die Wissenschaftlichkeit absprachen, betonte er diesen Gedanken und verband damit die Forderung nach pädagogischen Lehrstühlen, pädagogischen Seminaren, Instituten und Übungsschulen. Wissenschaft ist nach Rein „Eindringende Untersuchung über Wesen, Zweck und Aufgaben einer Sache, logisch streng durchgeführte Darlegung der Ergebnisse der Beobachtung, Erfahrung und Forschung und Zusammenschluß in klarer systematischer Fassung." Aus dieser Begriffserklärung leitet er für die Erziehungswissenschaft die Wissenschaftlichkeit ab und sagt: „Angewandt auf das Problem der Menschenerziehung würde eine wissenschaftliche Behandlung demnach auf das Wesen der Menschen-, besonders der Kindesnatur gerichtet sein, ferner auf die Frage nach dem Zwecke des Menschendaseins und welche Mittel zu Gebote stehen, um die heranwachsende Generation einem bestimmten Ziele entgegenzuführen." (Pädagogik und Didaktik, Seite 127.) Auf den Hinweis, daß die Pädagogik eine Kunst und keine Wissenschaft

sei und auf Intuition beruhe, hat er mit Recht erwidert, daß hier eine grobe Verwechselung zwischen Pädagogie und Pädagogik vorliege. Erstere könne als Kunst bezeichnet werden; denn bei der erzieherischen Tätigkeit komme alles auf das Können an; das Gelingen hänge hier von persönlichen Eigenschaften ab, die weder Wissenschaft noch Lehre zu geben vermögen. Das sei bei allen angewandten Wissenschaften, besonders bei der Medizin der Fall. Der Arzt verzichte aber nicht auf wissenschaftliche Vorbereitung; das dürfe auch der Erzieher nicht. Jener gründe seine Arbeit auf Anatomie und Physiologie, dieser vor allem auf Ethik, Psychologie und Hygiene. Auch den Einwand, daß die Pädagogik nicht zu gesicherten Ergebnissen komme, läßt er nicht gelten. Denn auf den Gebieten aller Wissenschaften sei alles im Fluß. Auf keinem Gebiete wechseln die wissenschaftlichen Ansichten und Ergebnisse so schnell, wie auf dem der Medizin. Die Pädagogik kommt also zweifellos für ihre Zeit zu gesicherten Forschungsergebnissen. Sie wendet die Forschungsmethode der anderen Geisteswissenschaften an. Sie erforscht die wichtigsten Gebiete des geistigen Lebens. In ihr laufen wie in einem Brennpunkte die verschiedensten Fäden religiöser, sittlicher, künstlerischer, wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Strömungen und Bewegungen zusammen. Rein nennt die Pädagogik „konzentrierte Kulturphilosophie". Als solche sucht und forscht die Pädagogik, wie man die physische und geistige Kraft des Volkes erhalten, entwickeln und stärken kann, um die Zukunft der Nation zu sichern. Sie sucht nach Gesetzen, die dem Aufstieg der Menschheit zugrunde liegen, um nach ihnen die Entfaltung der Jugend zu richten, deren Bildsamkeit zu dieser Arbeit auffordert. Diese Untersuchungen sind höchst bedeutsam für das Leben eines Volkes, und die Betätigung auf diesen Gebieten, die in wissenschaftlicher Strenge und Gründlichkeit erfolgt, macht den Wissenschaftscharakter der Pädagogik aus. Man müßte sonst vielen anderen Gebieten, die sich unbestritten der Würde der Wissenschaft erfreuen, die Wissenschaftlichkeit absprechen. Aus der Anerkennung der Pädagogik als einer Wissenschaft folgt die Forderung nach Lehrstühlen für Pädagogik. Und da die Pädagogik eine praktische Wissenschaft ist wie die Medizin, die neben der Forschung der Kliniken bedarf, folgt daraus die Forderung nach Universitätsübungsschulen.

Die Gewinnung eines Erziehungszieles ist eine der ersten und wichtigsten Aufgaben der Erziehungswissenschaft. Erziehungsziel und Bildungsideal werden oft miteinander verwechselt. Das Bildungsideal ist relativer Natur, weil sich in ihm die jeweilig vorherrschenden Strömungen in der Kulturbewegung und der zur betreffenden Zeit führenden Gesellschaftsklassen spiegeln. Das Bildungsideal der Griechen war ein anderes als das der Römer, das der Germanen war verschieden von dem im Mittelalter; klerikale, staatliche und höfische Strömungen machten ihren Einfluß auf das Bildungsideal geltend. Bildung ist nach Rein etwas im Fluß Befindliches, Relatives, ja teilweise Äußerliches. Die Erziehung ist etwas Höheres, etwas, was allen Volksgenossen gleichmäßig gilt. Sie will moralische Tüchtigkeit, Begründung einer vornehmen Gesinnung und ist auf Festigung des Wollens gerichtet. Rein stellt ein absolutes Erziehungsziel auf. Nach ihm bleibt

das Erziehungsziel unveränderlich; es hält in allem Wechsel das Unvergängliche im Menschenleben fest, alles das, was den einzelnen an die Ewigkeit bindet. Vor jedem Erzieher muß das Idealbild einer charaktervollen Persönlichkeit, des sittlichen Charakters auf religiöser Grundlage stehen. Mit Herbart bezeichnet Rein als Ziel der Erziehung die Charakterstärke der Sittlichkeit. Er geht aber, worauf Seminardirektor Buff in dem Buche „Das Lebenswerk Prof. Dr. Wilh. Reins" (Verlag v. H. Beyer & Söhne in Langensalza) hinweist, über Herbart hinaus, insofern Rein die soziale Seite der Erziehung stärker betont. „In eingehender Weise untersucht er, um Zweck und Maßnahme der Erziehung recht zu bestimmen, die Beziehungen zwischen Einzelpersönlichkeit und Gesellschaft. Er weist eine Wechselwirkung zwischen beiden Faktoren nach, die so inniger Art ist, daß ihre Aufhebung oder einseitige Verschiebung auf jeder Seite Schäden stiften muß. Demnach kommt als Normwissenschaft zunächst die Ethik in individueller Ausprägung in Frage, sofern nur aus der Persönlichkeit die Form des Sittlichen hervorgehen kann. Als unerläßliche Ergänzung aber hat dann die Sozialethik hinzuzutreten; denn der sittliche Inhalt erwächst aus dem Leben und der geschichtlichen Entwicklung des Volksorganismus. Die pädagogische Arbeit am Individuum richtet also gleichzeitig den Blick auf die ideale Gesamtheit, die „beseelte Gesellschaft", deren höchste Interessen der einzelne nur dann vollkommen wahrnehmen kann, wenn er zu einem Charakter erzogen worden ist. Somit erscheinen Individualismus und Sozialismus in bezug auf die Endabsicht der planmäßigen Beeinflussung nicht etwa als Gegensätze, sondern als verschiedene Betrachtungsweisen derselben Verhältnisse."

Aus der sozialen Seite des Erziehungszieles leitet Rein die nationale Aufgabe der Erziehung ab. Mit Rudolf Eucken verlangt Rein von der Erziehung: Vertiefung des Geisteslebens und Hebung der Innenkultur. Er selbst gibt seinem Erziehungsziel folgende Fassung:

„Die Erziehung will den Zögling zu einem wahrhaft guten, für alles Löbliche und Wertvolle empfänglichen und geschickten, zu einem gewissenhaften und aus voller Überzeugung religiösen Menschen bilden." (Pädagogik I.) Aus dieser Begriffserklärung geht hervor, daß Reins Erziehungsziel religiös verankert ist. Religion allein gibt Antwort auf die letzten Fragen und vermag unsere Weltanschauung und Lebensauffassung zu einem einheitlichen Abschluß zu bringen. Moral und Religion greifen nach Rein ineinander. Jede ist aber ein selbständiges Gebiet für sich. Die in der Religion der Bergpredigt gegebene Einheit von Religion und Moral erhebt den Menschen zu einer einheitlichen Persönlichkeit; sie macht den Gehorsam gegen das Sittengesetz zur Lust, die Nächstenliebe zum Gottesdienst. Wer Religion und Sittlichkeit hat, wird im Kampf ums Dasein der besser Ausgerüstete, also der Siegreiche sein. In dieser Vereinigung gewinnt die Einzelseele die höchste Fülle und Kraft. (Pädagogik I, Seite 162.) Nach Rein sind es zwei Mittel, die die Erziehung in Bewegung setzen kann, um ihren Zweck zu erreichen, Unterricht und Führung. Die letztere umfaßt die Lehre von der Regierung der Kinder, die Lehre von der Zucht und von der körperlichen Pflege (Diätetik).

Rein vertritt mit Herbart die Idee des „erziehenden Unterrichts". Gern weist er auf Herbarts Wort „Ich gestehe keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; so wie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht" hin. Der Unterricht soll auf den höchsten Zweck der Erziehung scharf gerichtet werden: auf die Charakterbildung, die der beherrschende Grundsatz sein muß, nach dem sich alle Maßregeln des Unterrichts richten. Es genügt nicht, daß der Unterricht bloß für das Leben bildet. Dieser Nützlichkeitsstandpunkt muß überwunden werden. Er entspricht nicht dem Standpunkt der Erziehungsschule. Über das Wissen gehen Glaube und Willen. „Der Unterricht soll dem heranwachsenden Menschen Vergangenheit und Gegenwart der Umwelt erschließen, in die er hineingeboren ist, um ihn zu befähigen, im Wechselverkehr mit ihr zu leben und zu arbeiten." (Pädagogik I, S. 9.) Damit wird der Unterricht ein Zweig der Erziehung; aus diesem organischen Zusammenhang darf er nicht gelöst werden. Erziehung und Unterricht haben es mit dem persönlichen Werden zu tun. Deshalb soll das Wissen, das der Unterricht vermittelt, Mittel zur Ausbildung einer selbständigen und eigenartigen Persönlichkeit sein. Dann hat er erst Wert, weil er erzieherisch wirkt. Rein folgt darin Herbart, der sagt: „Der Unterricht will zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter bilden. Das Letzte ist nichts ohne das Erste, darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik". Der Unterricht soll nach Rein (wieder ganz im Sinne Herbarts) einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele bringen. Er soll zur Kraft werden; das wird nur dann der Fall sein, wenn er von dem tiefernsten, freien Interesse der Seele getragen ist, so daß dieses Interesse das gesamte geistige Leben der Person determiniert und ausfüllt. Das unmittelbare, vielseitige und gleichschwebende Interesse ist das Ziel des Unterrichts. Dem rechten Unterricht liegt neben dem Lehrplan ein psychologisch begründetes Lehrverfahren zugrunde. Die natürliche geistige Entwicklung ist an bestimmte Gesetze gebunden. „Der große Dreischritt der natürlichen Entwicklung heißt: Vom Angeschauten zum Gedachten oder von der Erscheinung zum Gesetz und von hier zu selbsttätiger Verwendung gewonnener Kraft. Im Lehrverfahren ist der Apperzeptionsprozeß von dem Abstraktionsprozeß zu unterscheiden. Beide umfassen je zwei Akte, der erstere Analyse und Synthese, der letztere Assoziation und System. Das heißt aufs Lehrverfahren angewendet: Der Erziehungskünstler verfährt naturgemäß, wenn er das Neue, das er mitzuteilen beabsichtigt, an den vorhandenen Vorstellungsschatz der Zöglinge angliedert, um das Mitgeteilte zu voller Klarheit zu erheben. Er verfährt weiter naturgemäß, wenn er aus dem so vorbereiteten Vorstellungsmaterial mit seinen Schülern feinere Produkte, klare Begriffe, herausarbeitet, die die Herrschaft innerhalb der konkreten Vorstellungsmassen zu führen haben, den Gedankenlauf regeln, den Zögling aus vielfachen Vertiefungen heraus zur Höhe der Besinnung führen, um von ihr aus in leichter und sicherer Verwendung des Gelernten zu neuem Erwerb zu leiten." (Pädagogik und Didaktik, Seite 121 und 122.) Rein schließt sich in der Form dem Lehrverfahren Zillers an. Die „Formal-

stufen" geben dem Lehrer sichere Grundlagen, sind aber nur am Platz, wo Begriffliches herausgearbeitet werden soll. Bei der Vermittlung von Eindrücken, bei denen der Gefühlswert alles ausmacht, z. B. bei der Einführung in Kunstwerke sind sie nicht angebracht.

Aus der Bedeutung des Interesses, das den Unterricht beherrschen soll, folgert Rein auch seine Lehrplantheorie. Der Lehrplan soll erstens nur das enthalten, was das Interesse des Schülers hervorzurufen und festzuhalten vermag (individuelle Forderung — Formal-Prinzip) und zweitens, was in der Kulturarbeit des Volkes lebendig und imstande ist, sie zu fördern (nationalsoziale Forderung — Materialprinzip). Die grundlegenden Tatsachen, die für die Lehrplangestaltung festgehalten werden müssen, sind nach Rein folgende:

1. Die Auswahl der geistigen Nahrung hat sich genau an die geistige Entwicklung des Zöglings zu halten, so gut wie die physische Ernährung an das körperliche Wachstum.

2. Die geistige Entwicklung schreitet in drei großen Schritten vorwärts. Zunächst bemerkt man in theoretischer Hinsicht die Vorherrschaft der Phantasie, dann die des Gedächtnisses, dann die des Denkens; in praktischer Beziehung zuerst die Zeit der Gebundenheit des Willens an eine äußere Autorität; dann die Zeit der Unterwerfung unter das Gesetz (die Zeit der Loyalität); endlich die Zeit der Herrschaft des Sittengesetzes (Moralität).

3. Diese Entwicklungsstufen, wie sie jedes normale Kind durchläuft, treten uns auch in der Geschichte der Völker entgegen.

Die Richtlinien für Gewinnung des Materialprinzips gibt der oberste Erziehungszweck an:

1. Da der sittliche Charakter auf religiöser Grundlage nur innerhalb der Gemeinschaft wirken kann, muß er deren Lebensinhalt und Lebensformen kennen und verstehen; somit ist Inhalt und Form der gegenwärtigen Entwicklungsstufe Hauptstoff. 2. Da dieser aber Ergebnis langer Entwicklungsreihen ist, muß zu seinem Erfassen von den einfacheren, zurückliegenden Verhältnissen zu den entwickelteren jetzigen fortgeschritten werden (das, was das zeitlich Ferne ist, bedeutet für das Kind die psychologische Nähe). 3. Am Werden des geistigen Besitzstandes der Gesamtheit will der Unterricht das Werden des Einzelindividuums vollziehen — das Werden interessiert mehr als das Gewordene — das Prinzip des Interesses entspricht zugleich dem Werdegang der Kultur. — Rein tritt also wie Ziller für den historisch-genetischen Lehrgang im Lehrplan ein. Die konzentrischen Kreise lehnt er ab; diese ehrwürdige Ordnung sei in Wahrheit eine Unordnung und grundsätzlich nicht haltbar. Es können hier nur die Grundgedanken der Reinschen Lehrplantheorie dargelegt werden. Die weiter unten genannten Schriften geben im einzelnen Aufschluß, wie sich Rein das Lehrplangebäude denkt. Nur auf Zweierlei sei in diesem Zusammenhange hingewiesen. Rein fordert die Normalität des Lehrplans. Der Lehrplan ist aber normal, wenn er alle Bestandteile enthält, die notwendig sind zur Erfassung der Hauptaufgaben, die der Gegenwart in

der Fortführung der Kulturarbeit gestellt sind. So bedeutet die Zuweisung des Religionsunterrichts, dieses Kernstücks des Lehrplans, an die Kirche, einen tiefgreifenden, nicht zu rechtfertigenden Einschnitt in die Normalität des Lehrplans; um diese zu wahren ist nötig, daß beide Seiten unserer Bildung, die humanistische und die realistische, zu ihrem Rechte kommen. An dem Lehrplan für die Unterklassen hat Rein seit langer Zeit Kritik geübt, die jetzt durchweg anerkannt wird.

Die Hauptfehler der geltenden Lehrpläne waren nach Rein: 1. Der Lehrplan des ersten Unterrichts knüpft nicht sorgfältig genug an die geistigen, gemütlichen und künstlerischen Fäden der vorschulpflichtigen Zeit an, 2. der Schwerpunkt des ersten Schuljahres liegt im Sprachunterricht, 3. der Anschauungsunterricht ist bei dem Sprachunterrichte untergebracht, 4. der Rechenunterricht verfolgt zu hohe Ziele, 5. der Religionsunterricht tritt verfrüht auf, 6. die Pflege der Sinne und des künstlerischen Interesses wird vernachlässigt. — Das sind alles Gedanken, die in der heutigen Erziehungswissenschaft volle Zustimmung finden. Neben dem historisch-genetischen Lehrgang tritt Rein als Schüler Zillers für die Verbindung der Lehrfächer, die Konzentration, aus psychologischen und ethischen Gründen ein. Für jedes Schuljahr sollen einheitliche, geschlossene, der Altersstufe entsprechende Gesinnungsstoffe (klassische Erzählstoffe) aufgestellt werden; die übrigen Fächer sind den Hauptstoffen in zweckentsprechender Weise einzuordnen. Erst heute beginnt man, die Bedeutung der Konzentration zu würdigen.

Auch in der Lehre von der Hodegetik schließt sich Rein Herbart an. Es wurde bereits oben gesagt, daß diese in Regierung und Zucht zerfällt, „Die Regierung umfaßt das System von Maßregeln, durch welche die aus Übermut und Störungslust kommenden Äußerungen und Handlungen der Kinder so zurückgehalten und geleitet werden, daß sie die Erziehungsarbeit in Unterricht und Zucht nicht stören." Die Regierung will zunächst keinen Zweck im Gemüte erreichen, sondern will nur äußere Ordnung schaffen. Ihr Zweck liegt in der Gegenwart. Sie will nur als Macht empfunden sein und vorbeugend, Unordnung beseitigend wirken. Die Zucht dagegen will unmittelbar und tiefgreifend in den Prozeß der Charakterbildung eingreifen, um die werdende Persönlichkeit auf den Weg heranreifender Vollkommenheit zu stellen und beharrlich darauf zu halten. Hauptbedingung ist dabei immer die Herstellung eines richtigen Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling.

Der Lehrer soll dem Schüler freundlich begegnen. Humor und Frohsinn sind unschätzbare Mächte. Zum Humor geselle sich ein feines Individualisieren in der Behandlung der verschiedenen Schülernaturen. Für die Zucht tritt der Begriff des Handelns in den Mittelpunkt. Es muß deshalb dem Schüler Gelegenheit zum Handeln gegeben werden in der Familie und im Schulleben. Es lassen sich hier zwei Gruppen unterscheiden:

1. Diejenigen Formen, die als Ergänzung des Unterrichts angesehen werden können und die mannigfache Betätigung als Prinzip haben (Schul-

wanderungen, Schulreisen, Schulgarten, Blumenpflege, Schulwerkstatt, Schülervereine).

2. Diejenigen, die als Prinzip Erholung und Erhebung verfolgen (Spiele, Schulandachten, Schulfeste).

Zum Schluß sei nur noch kurz Reins Stellung zu schulpolitischen Fragen gekennzeichnet. Rein läßt sich auch hier von einem Gedanken Herbarts leiten, der zum Ausdruck bringt, daß „Politik und Pädagogik stammverwandt sind". Rein ist nicht Parteipolitiker. Er gehört zu den Mitbegründern des national-sozialen Vereins unter Führern des verstorbenen Dr. Friedrich Naumann, trennte sich aber von ihm, als dieser den Verein auflöste und einer politischen Partei sich anschloß. Rein blieb bei seiner politischen Anschauung, die auf einem ethischen Sozialismus ruht, wie er ihn in seiner Ethik (6. Aufl. Osterwieck, A. W. Zickfeldt) entwickelt hat. Auch hier knüpft er an die Grundlegung Herbarts an, bildete sie aber insofern weiter, als er die ethischen Individual- und Sozial-Ideen in enge Beziehung zu einander setzte und darlegte, wie das wirkliche Leben den Idealen unterzuordnen sei. (Vgl. Hofmann, Das Lebenswerk Professor Reins. Langensalza, H. Beyer & Söhne.)

Die Schule hat die Aufgabe, den Menschen frei aus sich selbst zu entwickeln. Sie soll nicht Abrichtungsanstalt der Kirche und des Staates sein; denn sie würde dadurch zu einer Dienerin der Zwecke dieser Mächte. Der Staat soll nur die Aufsicht führen. Die Familie soll die Hauptträgerin der Erziehung sein. Doch umfaßt diese nicht den ganzen Umfang des Bildungsinhalts; deshalb bedarf sie, sobald die Kulturarbeit höhere Stufen erreicht, der Hilfe der Schule und zwar der Erziehungsschule, oder der Arbeitsschule, wie man heute lieber sagt, die sich den Einfluß auf die Familie zu sichern weiß und mit innerem Interesse an der Gesamtentwickelung der Schüler beteiligt ist. Reins Schulverfassungstheorie erinnert an Magers und Dörpfelds Vorschlag der Gründung von Schulsynoden, in denen Familie, Gemeinde, Kirche und Staat vertreten sein sollen. Der Pädagogik muß es vorbehalten bleiben, die Forderungen der Mächte, die auf die Schule Einfluß gewinnen wollen, sachlich zu prüfen. Sie hat zu entscheiden, was zweckmäßig ist, um den dauernden Frieden anzustreben, ohne den das Erziehungs- und Bildungswesen nicht gedeihen kann.

Reins „Pädagogik in systematischer Darstellung, 3 Bände. 2. Auflage (Langensalza, H. Beyer & Söhne) hat durch die Darstellung vom Bildungswesen eine notwendige Ergänzung zur Herbartschen Pädagogik geliefert. Der ganze zweite Band behandelt dieses wichtige Gebiet. In dem pädagogischen Schrifttum fehlte bisher eine solche systematische Darstellung. Es ist Reins besonderes Verdienst, die Fragen des Bildungswesens in wissenschaftlicher Form behandelt zu haben, wie es vor ihm kein Pädagog getan hat.

Seit vielen Jahren fordert Rein bezüglich des Volksschulwesens die allgemeine Volksschule als Grundschule für alle Schulen, Beseitigung der Standesschulen, die Unentgeltlichkeit des Unterrichts, die Durchführung der

Fachaufsicht, die Anerkennung des Fachschulprinzips in gewissen Grenzen, sowie Aufrechterhaltung und Ausgestaltung der Rechte der Selbstverwaltung. Rein gehört mit Natorp zu den wenigen Hochschullehrern, die längst die nationale Einheitsschule gefordert haben. Auf der Grundschule bauen sich nach Rein die höhere Volksschule mit den betreffenden Fachbildungsschulen, die Realschule, das Lyzeum, sowie die höheren Schulen nach dem Frankfurter System auf. Der Einheitsschule soll auch der einheitliche Lehrerstand dienen; die Einheitlichkeit des Lehrerstandes muß darin gesehen werden, „daß alle Glieder dieses Standes, Lehrer der Gymnasien, der Realschulen, der Mädchenschulen, der Volksschulen usw. sich als zusammengehörige Glieder eines großen Lehrkörpers fühlen, dem die Sorge für die heranwachsende Generation anvertraut ist." Hinsichtlich der Lehrerbildung hat Rein auf dem Seminarlehrertag in Berlin 1881 zuerst die Forderung der Trennung von Allgemein- und Berufsbildung erhoben, um eine Hebung beider Seiten in die Wege zu leiten. Damals zurückgewiesen, ist die Forderung heute längst Allgemeingut geworden. Auf der Deutschen Lehrerversammlung in Breslau 1898 kämpfte er abermals für sie und schlug für die Allgemeinbildung den Besuch der Oberrealschule oder entsprechender Anstalten vor, um dann eine höhere Pädagogische Fachschule als Oberbau anzuschließen. Die deutsche Lehrerversammlung in Königsberg 1904 nahm den ersten Vorschlag an, verlangte aber an Stelle des zweiten das Studium auf der Universität. Rein sah sich veranlaßt, mehrere schwerwiegende Bedenken dagegen zu erheben, die von der damaligen Lage und Einrichtung der Philosophischen Fakultät aus gesehen waren, die für eine solche Aufgabe gänzlich unvorbereitet war. Nach der Reichsschulkonferenz in Berlin 1920 trat hierin eine Umstimmung ein, der auch die Universität Jena auf Grund eines Gutachtens von Rein Rechnung trug. Die Lehrerbildung Thüringens wurde daraufhin so eingerichtet, daß nach der Reifeprüfung einer höheren Lehranstalt ein mindestens zweijähriges Studium auf der Universität folgt, dem eine einjährige praktische Ausbildung angegliedert wird. Da seit der Mitte des 19. Jahrhunderts eine große Zahl von Volksschullehrern in Jena ihre Fortbildung gesucht und gefunden hatten, bedeutete die Neuordnung nur eine weitere Ausbildung geschichtlich gewordener Verhältnisse.

Mit Recht hat man Rein den Lehrer der Lehrer (teacher of teachers) genannt. Auch für die Einheitsschule in nationaler und in religiöser Beziehung tritt Rein ein. Zwar lehnt er die Simultanschule mit getrenntem konfessionellem Religionsunterricht ab. Diese Schule sei die unechte Simultanschule. Er will die echte Simultanschule mit gemeinsamem bekenntnisfreien Religionsunterricht für alle christlichen Konfessionen.

Fast zu allen Fragen der Erziehungswissenschaft hat Rein Stellung genommen. Gewiß ist die pädagogische Wissenschaft in den letzten Jahren fortgeschritten und hat manches Neue gebracht. Wer aber die Arbeiten Reins und die seiner Schüler verfolgt hat (man denke an die zahlreichen Veröffentlichungen des Pädagogischen Universitätsseminars und des Pädagogischen Magazins), wird zugeben, daß Rein mit der Zeit vorwärts

gegangen ist und daß er seine Schüler angehalten hat, das flutende Leben in der neuen Erziehungswissenschaft zu verfolgen und Stellung dazu zu nehmen.

Reins Hauptverdienst besteht vor allem darin, daß er die Pädagogik als Volkserziehungslehre auffaßt, die aus unserer nationalen Gemeinschaft ein Kunstwerk gestaltet, das den Namen eines Kulturvolkes verdient. „Unser „Barbarentum" soll hierin die herrlichsten Blüten treiben, an denen die Völker des Erdkreises sich erfreuen können, soweit ihre Augen dem Guten und Schönen geöffnet sind und ihr Geist die Wahrheit zu fassen vermag." Rein verzweifelt nicht an unserm Volk. Es ist sein politisches Glaubensbekenntnis: „Ich glaube an die unverwüstliche Kraft unseres Volkes." Seine ganze Lebensarbeit will dem Volke dienen. Große Ziele stellt er in seinem „Grundriß der Ethik" dem Volke vor Augen: „Ein reines Volk zu werden, äußerlich und innerlich; ein freies Volk zu werden, wo jeder Luft und Licht zur geistigen Bewegung hat; ein starkes Volk zu werden, das glücklich ist und glücklich macht."

Von seinen Schriften nennen wir: Pädagogik in systematischer Darstellung (2. Aufl.), Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik (2. Aufl.), Zur Aufgabe und Stellung der Pädagogik, Über Stellung und Aufgabe der Pädagogik an der Universität, Die Herbartsche Pädagogik im Lichte der Gegenwart, Kunst, Politik und Pädagogik, Bildende Kunst und Schule, Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts (6 Hefte), Mitteilungen aus dem Pädagogischen Universitätsseminar, Niemeyer, Grundsätze der Erziehung, Krieg und Erziehung. Sammlung von Aufsätzen zur Volkshochschule. Sämtliche Schriften sind bei Beyer & Söhne in Langensalza erschienen. Rein, Deutsche Schulerziehung (Lehmann in München), Rein und Selter, Das Kind, seine körperliche und geistige Pflege, Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts (Bredt in Leipzig), Grundriß der Ethik (6. Auflage. Zickfeldt in Osterwieck). Die nationale Einheitsschule (Zickfeldt in Osterwieck).

Schriften über Rein:

B. Hoffmann, Das Lebenswerk Prof. Wilh. Reins. Das Buch enthält u. a. Aufsätze von Scholz, Diesterweg, Buff, Reukauf, Schubert, Weiß, Böhm, Bittorf, Lietz, König, Damaschke, Polz.

Meyer, Wilhelm Rein und die Pädagogik der Gegenwart.

Reukauf, Zum 70. Geburtstage Prof. Reins.

(Sämtlich bei Beyer & Söhne in Langensalza.)

Scholz, Wilhelm Rein. 1907. (Köhler in Leipzig.)

*

Robert Rissmann.

Robert Rissmann.

Robert Rissmann ist am 6. März 1851 als Sohn einfacher Handwerksleute in Freystadt in Niederschlesien geboren. Nachdem er von 1857 die Volksschule besucht hatte, wurde er 1865 in die Präparandenanstalt in Freystadt aufgenommen. Der Unterricht in der Anstalt sagte ihm nicht zu. Es war zumeist Gedächtniswerk. Im Herbst 1868 bezog R. das Seminar in Bunzlau, eine alte hochberühmte Lehrerbildungsstätte, dessen Leiter der bekannte Seminardirektor Dr. Schneider war. Schneider, der bekanntlich 1872 die Allgemeinen Bestimmungen verfaßte, war ein hervorragender Lehrer. Sein geistreicher Unterricht regte Rissmann mächtig an. Rissmann trieb schon im Seminar eigene Studien. Er war aber kein Bücherwurm und Stubenhocker. Als Freund der Natur pflegte er Märsche und Ausflüge. 1871 verließ er das Seminar und wurde als Lehrer in Rückersdorf angestellt. Schon am 1. April 1872 siedelte er nach Görlitz über. Hier hat er, wie er in seinen Erinnerungen schreibt, die zehn glücklichsten Jahre seines Lebens verlebt. Rissmann wurde in Görlitz als Lehrer hochgeschätzt. Er verdiente sich seine ersten literarischen Sporen, legte auch die Mittelschullehrer- und Rektorprüfung ab. Auch leitete er eine erziehungswissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft und den Lehrerverein, den er zu hoher Blüte brachte, so daß er bei seinem Scheiden von Görlitz 1882 zum Ehrenvorsitzenden des Lehrervereins ernannt wurde. In dem zuletzt genannten Jahre ging er nach Berlin als Volksschullehrer. Hier in dem Mittelpunkte des geistigen Lebens Deutschlands hoffte er sein wissenschaftliches Bedürfnis am besten befriedigen zu können. Sofort beteiligte er sich am Lehrervereinsleben. Er gründete die „Freie pädagogische Vereinigung" und hielt hier zahlreiche Vorträge. Am 1. 4. 1891 wurde Rissmann Rektor der 137. Gemeindeschule in Berlin, die er bis zu seinem Ende leitete. 1886 war er in den Geschäftsführenden Ausschuß des Deutschen Lehrervereins eingetreten. Nachdem 1896 das von Dittes geleitete Pädagogium eingegangen war, erwog der Deutsche Lehrerverein die Gründung einer wissenschaftlichen Monatsschrift. Am 1. Januar 1897 wurde sie als „Deutsche Schule" ins Leben gerufen. Rissmann wurde ihr Schriftleiter. Die angesehensten Pädagogen wurden Mitarbeiter; manchem hat Rissmann den Weg geebnet. 1908 gründete der Deutsche Lehrerverein auf seine Veranlassung die „Pädagogische Zentrale". Leider erkrankte Rissmann 1910 schwer. Am 20. August 1913 starb er in Berlin.

Wenn wir die Geschichte der Pädagogik der letzten dreißig Jahre überblicken, so ragt unter den Schulmännern, die lediglich in der Arbeit

der Volksschule gestanden haben, Robert Rissmann hervor. Er hat zwar kein größeres pädagogisches Werk geschrieben und auch kein pädagogisches System geschaffen. Doch hat er die Pädagogik in hervorragender Weise gefördert. Die von ihm gegründete und geleitete „Deutsche Schule", die wissenschaftliche Zeitschrift des Deutschen Lehrervereins, hat Arbeiten von größter Bedeutung für die Pädagogik gebracht. Aufsätze von Rissmann klärten die pädagogischen Zeitströmungen. Sie zeichneten sich durch Schönheit der Sprache, Klarheit und Tiefe der Gedanken aus. Auf Rissmanns Veranlassung wurde 1908 die Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins, zuerst Pädagogische Zentrale genannt, ins Leben gerufen. In seinem Buche „Volksschulreform" (Verlag von Jul. Klinkhardt in Leipzig) sind die wichtigsten neueren Aufsätze Rissmanns zusammengefaßt. Sozialpädagogik, Arbeitsschule, Persönlichkeitsbildung: diese drei Schlagworte bezeichnen den Inhalt seiner Pädagogik. Sie ist allerdings damit nicht erschöpft; denn Rissmann war auch ein ausgezeichneter Kenner der Geschichte der Pädagogik. Seine Geschichte des Deutschen Lehrervereins, die Geschichte des Knabenarbeitsunterrichts und die geschichtliche Schrift „Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwickelung unseres Jahrhunderts", in der er zeigt, wie sich das Schulwesen aus der individualistischen Auffassung heraus bis zur Aufnahme des Sozialprinzips entwickelte, und seine Aufsätze über Comenius, Pestalozzi, Diesterweg, Herbart, Harnisch, Wander, Dörpfeld usw. kennzeichnen ihn als den feinsinnigen und zugleich scharfdenkenden Geschichtsforscher der Pädagogik.

Wir nannten die Sozialpädagogik als den Hauptgegenstand der Pädagogik Rissmanns. Schon 1892 spricht er klar die sozialethische Aufgabe der Zeit und damit auch der Schule aus. Er sagt in der genannten Schrift über „Individualismus und Sozialismus usw.": „Nicht in der Beglückung oder der Vervollkommnung des Einzelmenschen erschöpft sich die ethische Aufgabe unserer Zeit. Sie erstrebt vielmehr ein Höheres: die Erfassung der menschlichen Verbände als sittliche Organismen, und dem einzelnen gegenüber: dessen Eingliederung in jene Verbände, damit er mit Bewußtsein teilnehme an der Kulturarbeit, welche jenen als Aufgabe gestellt ist." Und in der ersten Nummer der „Deutschen Schule" 1897 bezeichnete er die Frage: „Wie kann es gelingen, unser im Kampf ums Dasein zerrüttetes und zerklüftetes Volksleben wieder zu einem einheitlichen zu gestalten, da, wo jetzt nur nackte Selbstsucht herrscht, wieder Gemeinsamkeit der Anschauungen und Empfindungen herzustellen" als die Grundfrage der Zeit. Das soziale Problem hat ihn bis zu seinem Ende beschäftigt. Er berührte sich in seinen Anschauungen vielfach mit Natorp, Brentano und Schmoller. Wie letzterer betonte auch Rissmann, „nicht in der Dissonanz der Besitzverhältnisse, sondern in derjenigen der Bildungsgegensätze liegt der letzte Grund aller sozialen Gefahr". Die Einheitlichkeit der Bildung und Gesittung erscheint ihm notwendig, weil sie erst die Menge zum Volke macht. Besteht keine Einheitlichkeit der Gesittung, so kann der Staat nicht verlangen, daß der einzelne sein Leben für ihn opfert.

Die soziale Frage ist eine Bildungsfrage. Die Sozialreform soll sich nicht nur auf das wirtschaftliche Gebiet erstrecken; wir brauchen auch eine Sozialreform auf dem Bildungsgebiete, um zu einer Gesundung des Volkslebens zu kommen. Rissmann nennt folgende Ziele der Bildungsreform: „1. Die Beseitigung der Hindernisse, die der Verallgemeinerung der Bildung sowohl in den gegenwärtigen wirtschaftlichen Verhältnissen als auch in der hergebrachten Organisation unseres Schulwesens entgegenstehen (Kindergärten und Kinderhorte als teilweiser Ersatz für ungenügende Familienerziehung, Schulgeldfreiheit und Unentgeltlichkeit der Lernmittel, Aufhebung der Vorschulen und einheitliche Organisation unseres gesamten Schulwesens usw.). 2. Revision des Lehrplanes, um veraltete und wertlose Bildungsstoffe zu entfernen und den in sozialer Hinsicht wertvollen Stoffen die Herrschaft zu sichern. 3. Ausdehnung des Bildungswesens über die Schulzeit hinaus (allgemeine Fortbildungsschule, Bildungseinrichtungen für Erwachsene). Er faßt alle diese Bestrebungen, die auf eine Sozialisierung der Bildung hinauslaufen, als „Sozialpädagogik" zusammen. Rissmann geht über die Bestrebungen noch hinaus und will den Erziehungsbegriff umgestalten. Er verfolgt damit Ziele, die schon Schleiermacher, Mager, Willmann, Dörpfeld, Trüper, Natorp u. a. erstrebten. Der größte Teil der Pädagogen faßt die Erziehung als ein Verhältnis zwischen Individuen auf: der einzelne Erzieher steht dem einzelnen Zöglinge gegenüber. Es wird die Entwickelung des einzelnen als eines solchen angestrebt. Harmonische Ausbildung oder Charakterbildung gilt als Ziel des Unterrichts. Rissmann ist diese „Individualpädagogik" als Inhalt des Erziehungsbegriffes nicht ausreichend. Es fehlt der Individualpädagogik der brauchbare Maßstab für die Bestimmung des Bildungsinhaltes. Das Erziehungsideal soll 1. alle Aufgaben der Erziehung umfassen, 2. einen der Willkür entrückten objektiven Maßstab für die Wahl der Erziehungsmittel aufstellen und 3. die Grundlagen für die Bildung einer in sich geschlossenen Persönlichkeit darbieten. Individuum und Gesellschaft bestehen nur in der Abstraktion; im wirklichen Leben sind beide miteinander gegeben, beide aufeinander angewiesen. Der einzelne ist nichts ohne die Gesamtheit, diese ist ein Nichts ohne ihn. Mit diesem Gedanken lehnt Rissmann die individualistische Auffassung Zillers ab, nach der der einzelne erst für sich allein Wert erlangt haben muß, ehe er inbezug auf die Gesamtheit betrachtet werden könne. Damit wird der Erziehungsbegriff erweitert. Erziehung erscheint als eine soziale Tätigkeit, die, vom Standpunkte des zu erziehenden Individuums aus betrachtet, dessen Eingliederung in den sozialen Organismus, vom Standpunkte der Gesellschaft aus betrachtet, deren Selbsterhaltung und Weiterbildung durch Übermittelung ihres geistigen Gesamteigentums an das heranwachsende Geschlecht bezweckt. „Die Erziehung wendet sich an den einzelnen, ihr letztes Ziel aber ist die ideale Gestaltung der Gemeinschaft." Sozial bedingt ist die Erziehung, wenn die Gemeinschaft selbst als Erzieher auftritt. Rissmann nennt, Pestalozzi folgend, Familie und Schule als die wichtigsten Erziehungsgemeinschaften. Der Zweck der Erziehung ist die ideale Gestaltung des Gemeinschaftslebens. Not-

wendige Grundlage der Erziehung ist die Bildung der Persönlichkeit. Eigene Kraftanstrengung und Gesinnungsbildung machen die charaktervolle Persönlichkeit aus. Grundsatz der sozialen Pädagogik ist: Der Bildungsinhalt ist gemeinsam, seine Aneignung ist individuell. Die Sozialpädagogik führt zu festen Grundsätzen betreffs der Auswahl des Bildungsinhaltes. Das geistige Gesamteigentum muß den Schülern übermittelt werden, soweit es für die ideale Gestaltung der Verhältnisse notwendig ist. Die soziale Pädagogik will das Ideal der Persönlichkeit entwickeln. In ihr gelangt die erziehliche Bedeutung zur vollen Würdigung. Die Familie ist von besonderer Bedeutung. Die Entwickelung der sozialen Verhältnisse verlangt aber ihre Ergänzung durch soziale Hilfsanstalten. Das Schulleben soll zum Gemeinschaftsleben ausgebildet werden. Die soziale Pädagogik verlangt eine zeitgemäße Organisation des Schulwesens im Sinne der Einheitsschule und eine sachgemäße Verwaltung des Schulwesens, in der ein Miteinanderwirken aller an der Erziehung beteiligten gesellschaftlichen Faktoren stattfindet. Für die zeitgemäße Organisation verlangt er „a) eine einheitliche Grundlage, b) für alle Schulgattungen eine verhältnismäßig abgeschlossene und wenigstens qualitativ gleiche Bildung, und c) daß die Aufnahme in eine höhere Bildungsarbeit nur von der sozialen Brauchbarkeit d. h. von der Befähigung des Schülers und nicht von dem Vermögen der Eltern abhängig gemacht würde." Rissmann fordert also die Einheitsschule, „die einheitliche Organisation der Gesamtschule nach der Richtung hin und mit den Bedingungen umgeben, daß auch das begabte Kind des Unbegüterten, auch der Sohn des Proletariers hinaufsteigen kann bis auf die höchsten Stufen". Vor allem verlangt Rissmann die allgemeine Volksschule, die gemeinsame Grundschule für alle Kinder. Die reine Staatsschule, die nur politische Rücksichten walten läßt, lehnt er ebenso ab wie die Kirchenschule, die konfessionelle Rücksichten in den Vordergrund stellt, und wie die Gemeindeschule, die wirtschaftliche Interessen bevorzugt. Er sei für ein Zusammenwirken von Staat, Kirche, Gemeinde, Familie und Lehrerschaft. Die Schule, die von dem Grundgedanken der Sozialpädagogik beherrscht wird, muß auch ihren inneren Schulbetrieb umgestalten. Die Schule soll die Kinder in das Verständnis der Grundlagen unseres Kulturlebens einführen, und deshalb muß sie auch die Kulturstoffe auswählen. Der Unterricht muß Gegenwartsunterricht sein. Die Bildung für einen Spezialberuf, Stoffe, die nur formalbildend wirken, und unzeitgemäße Stoffe sind abzulehnen. Rissmann stellt für die Stoffauswahl Grundsätze auf, die heute allgemein anerkannt werden. Dem Anschauungsunterricht sollen die wirklichen Erlebnisse des Kindes zu Grunde gelegt werden. „Das Naturleben um sich herum soll das Kind beobachten, nicht die Natur der Naturgeschichte." Erzählen soll es, nicht nur beschreiben. Der realistische Unterricht soll nicht ausschließlich im Schulzimmer, sondern, soweit es möglich ist, im Freien, also im Anschauen der Dinge selbst, erteilt werden. Dem Leben soll der Aufsatz seinen Stoff entnehmen; fürs Rechnen soll dies die Grenze bilden, über die um toter Übung willen der Unterricht nicht hinausgehen darf. Geographie und Naturgeschichte sollen in ihrem wesent-

lichen d. h. bildenden Teile Erd- und Naturkunde der Heimat sein und das Fremde nur im Anschlusse an und in Abhängigkeit von der Heimat behandeln.

Wenn Rissmann auch eine soziale Erziehung anstrebt, so will er doch die Persönlichkeitsbildung nicht vernachlässigen. „Soziale Erziehung ist Bildung sozialer Überzeugung und sozialen Empfindens und Strebens. Mensch und Menschentum sozial erhoffen, heißt aber einsehen, daß die Interessen des einzelnen aufs engste verbunden, solidarisch verschlungen sind mit denen der Gesamtheit, in der Weise, daß der einzelne in seinem Fühlen und Wollen bestimmt wird durch die Gesellschaft, durch die menschliche Umwelt, in die er hineingeboren wurde, und daß wieder sein Wollen und Tun, mag es auch noch so unmerklich erscheinen, auf seine menschliche Umwelt einwirkt und dadurch, wenn auch nur als winzigster Faktor, doch mitbestimmend wird für die Gesamtentwickelung, auch für alle höheren Formen der Gesellschaft." Die soziale Erziehung übersieht nicht die Bedeutung der Persönlichkeitsbildung; sie will keine Herdenmenschen, sondern in sich gefestigte Persönlichkeiten, die bewußt und aus freiem Entschlusse ihre Kraft in den Dienst des Ganzen und der von ihm getragenen Kultur stellt.

Mit den Persönlichkeitspädagogen verwirft Rissmann den Intellektualismus und das Vorherrschen des Stoffprinzips. Er will den Tätigkeitstrieb, die geistige Produktionskraft der Schüler entfalten. Arbeits- und Schaffenslust soll geweckt werden durch Arbeit und Schaffen. Erziehung zur Mannhaftigkeit erstrebt auch Rissmann; allerdings versteht er darunter nicht wie manche einseitige Individualisten eitles und ungebildetes Ästhetentum und Subjektivismus. „Mannhaftigkeit ist die kraftvolle Persönlichkeit von Eigenwert, die aber ihr Können aus freiem Entschlusse in den Dienst der Kulturaufgaben der Gesamtheit stellt; es ist die wahre Freiheit des Charakters, die nicht in der Ungebundenheit der Subjektivität sich ausspricht, sondern im beharrlichen Gefühl der Pflicht, wenn nötig, auch das eigene Wohl dem Heil des Ganzen zu opfern". Das sind prächtige Worte eines Mannes, der selbst eine Persönlichkeit ist und der das verkörpert, was er spricht. Es ist überhaupt das Große an den pädagogischen Anschauungen Rissmanns, daß er die Probleme tief erschaut und erlebt. Aus dem Leben der Gegenwart leitet er seine Pädagogik und die Notwendigkeit der Umgestaltung des Schulwesens ab. Die durchgreifende Veränderung der Produktionsverhältnisse, die gesteigerte Erwerbsarbeit, die Verlegung der Arbeitsstätte aus dem Hause in die Fabrik, die Frauen- und Kinderarbeit haben den Einfluß der häuslichen Erziehung verringert, wenn nicht aufgehoben. Die Schule hat diese Entwickelung nicht ausreichend berücksichtigt. Rissmann sagt ganz richtig: „Die Erziehung ist nichts Stabiles. Sie ist nach Zielen und Bedingungen abhängig vom Kulturganzen. Ruhe und Stetigkeit, die man herbeiwünscht, sind allerdings der Schularbeit förderlich; aber ihr Dasein verbürgt an und für sich noch keine gesunde Entwickelung." Die Schule (Rissmann denkt an die Schule vor dem Kriege) berücksichtigt nicht genug das Leben. Es besteht ein Mißverhältnis zwischen Schule und Leben. Sie vernachlässigt die körper-

liche Ausbildung und pflegt den Intellektualismus. Sie überschätzt das Lehrverfahren und schaltet das Persönliche als Bildungsfaktor fast völlig aus. Ein Selbsterwerb der Bildungsgüter unter freier Willensbestimmung der Schule findet kaum statt. Rissmann versteht und billigt deshalb alle wichtigen Forderungen der Neuerer. Er verlangt vom Lehrer eine genaue Kenntnis des Schülers, einen tieferen Einblick in die Verschiedenheit der Individualitäten. Die Schule soll zur Bildungsstätte werden. „Bildung im wahren Sinne ist nicht passive Aneignung von Kenntnissen, sondern Selbsterwerb, das Ergebnis entschiedener Willensarbeit." Diese setzt aber die Freiheit individueller Entfaltung voraus. Der Kerngedanke der neueren Pädagogik, der übrigens von Rousseau ausging, die Anerkennung des Rechtes der Kindheit auf freie Entwickelung ihrer natürlichen Kräfte, muß gebilligt werden. Und wenn die Schule der freien individuellen Kraftentwickelung des Kindes Raum gewährt, so darf sie ein Doppeltes nicht übersehen. Kraftentfaltung bedeutet nicht vollständige Aufgabe der Erziehung, vor allem nicht der Schulerziehung. Erziehung steht nicht im Dienste des einzelnen, sondern der Gesamtheit; sie ist Übermittelung des Kulturinhaltes an das heranwachsende Geschlecht. Selbstentfaltung der Persönlichkeit ist nicht gleichbedeutend mit der Grundlegung eines schrankenlosen Individualismus. Rissmann bekennt sich zu Pestalozzis Lebensideal: „Ich lebe nicht mir, sondern den Brüdern, nicht der Ichheit, sondern dem Geschlechte."

Er schließt sich Pestalozzi auch an, wenn er wie dieser die Bildung des Willens als Grundlage der Erziehung ansieht. Nicht im Wissen und Meinen, sondern im Triebleben liegt die natürliche Bildungskraft des heranwachsenden Menschen. Diese Erkenntnis, die schon Froebel ausgesprochen hatte, war für Rissmann maßgebend. Er erkannte, daß der Gestaltungstrieb von größter pädagogischer Bedeutung ist. Wie Pestalozzi und Froebel verlangt Rissmann eine Pädagogik der Tat, eine Erziehung zur Arbeit durch Arbeit.

Wer das Schrifttum der Arbeitsschule kennt, weiß, daß Rissmanns Ausführungen über „Arbeitsschule" das Beste sind, was über die Frage geschrieben worden ist. Die Arbeitsschule stellt Rissmann nicht in den Gegensatz zur Lernschule. Lernen und arbeiten seien überhaupt nicht vergleichbar. Lernen bezeichne ein Unterrichtsziel, arbeiten ein Unterrichtsmittel. Arbeit dürfe auch nicht als Handarbeit angesehen werden. Arbeiten ist ein methodisches Prinzip. Rissmann geht bei der Darstellung des Wesens der Arbeitsschule vom Zweck des Unterrichts aus. Zweck des Unterrichts ist eine solche Vermittlung von Wissen und Können, daß diese Inhalte produktiv, d. h. zu gestaltenden Kräfte werden. Der geistige Besitz ist nur dann eine treibende Kraft, wenn er zu einem treibenden Faktor unseres Wesens geworden ist. Arbeit ist zielbewußte Tätigkeit. Für den Unterricht kommt die Arbeit, mag sie nun psychischer oder physisch-psychischer Art, Gedanken- oder Handarbeit sein, ausschließlich als Mittel der geistigen Bildung in Betracht. Sie soll den Schüler veranlassen, die geistigen Inhalte, die er nicht unmittelbar, durch „Erleben", in sich aufnehmen kann, sich selbsttätig zu erarbeiten. Es handelt sich also nach

Rissmann bei der Schöpfung der Arbeitsschule nicht um Einführung der Arbeit als Fach, nicht um Förderung der technischen Bildung, sondern um Einfügung der Arbeit in den Unterricht als methodisches Prinzip, als didaktischer Motor. Als didaktischer Motor kann die Arbeit an zwei verschiedenen Stellen in Wirksamkeit treten: Sie kann der Erzielung des Unterrichtsergebnisses vorangehen und ihr nachfolgen. In erster Hinsicht dient sie seiner Entwickelung, in der zweiten seiner Darstellung und Anwendung. Wie Gaudig betont Rissmann, daß der Unterricht in der Arbeitsschule nur dann Kräfte entfalten kann, wenn er nicht im aktiven Anbieten des Lehrers und passiven Aufnehmen des Schülers besteht. Er muß vielmehr der Hauptsache nach in gemeinsamer Arbeit und in gemeinsamer Beratung bestehen. Neben dem Lehrer muß der Schüler als Fragender auftreten; er soll berichtigen und mitentscheiden, nicht nur antworten und aufnehmen. An Stelle der Katechese soll die freie Diskussion treten. Rissmann will wie Ziller, daß der Lehreinheit ein Ziel vorangestellt wird. Das Ziel soll im Interesse des Schülers wurzeln, an seine persönliche Teilnahme anknüpfen und sich aufs Gefühls- und Willensleben gründen. Es soll als ein Problem auftreten und deshalb geistige Spannung erzeugen. In gemeinsamer Beratung, die jedem freie Aussprache sichert, sollen dann die Wege erörtert werden, auf denen es gelingen könnte, das Ziel zu erreichen; Hindernisse sollen gekennzeichnet und Mittel zur Überwindung der Widerstände müssen ausfindig gemacht werden. Der Lehrer hat die Besprechung durch Einwürfe und Zusammenfassungen zu lenken. Man erinnert sich unwillkürlich an Zillers Art des freien Unterrichtsgesprächs (an seine Disputationsmethode) und Gaudigs und Scheibners Forderung nach Aufstellung von Arbeitsvorgängen. Die Arbeit ist bei Rissmann methodisches Prinzip auch auf der Stufe der Anwendung und Darstellung. Alle Formen des Ausdruckes, der zeichnerische, sprachliche und formende, werden angewandt. Handbetätigung ist auch bei Rissmann wie bei Gaudig ein Mittel der Geistesbildung.

Mit scharfem Blicke hat Rissmann die geschichtliche Entwickelung der Arbeitsschulbewegung verfolgt. Er kommt zu dem Ergebnis, daß die Arbeitsschule nicht im Gegensatz zur Lernschule steht. Etwas lernen heißt ja, eine Vorstellungsverbindung, ein Wissen oder Können, sich so aneignen, daß sie im Bewußtsein als Ganzes reproduziert werden, ohne daß unsere Aufmerksamkeit genötigt wäre, sich auch dem einzelnen im besonderen zuzuwenden. Die Arbeitsschule steht vielmehr im Gegensatz zur Autoritätsschule, die den Zögling in seiner Entwickelung durch Einwirkung von außen her zu bestimmen sucht. Die Arbeitsschule erstrebt im Gegensatze zu dieser die freie Entwickelung des Kindes durch Selbstentfaltung der in ihm liegenden Kräfte. Diese Auffassung vom Wesen der Arbeitsschule hat sich jetzt allgemein durchgesetzt und auch in den amtlichen Richtlinien für die Lehrpläne der Grundschule vom 16. März 1921 und der oberen Klassen der Volksschule vom 15. Oktober 1922 Ausdruck gefunden. Pretzel, der Verfasser der ministeriellen Richtlinien, ist stark von Rissmann beeinflußt.

Man merkt das auf Schritt und Tritt. Rissmanns pädagogische Arbeiten sind neugestaltend und schöpferisch wirkend; sie sind aber auch kritischer Art. Man lese nur seine Arbeit: „Warum ich die Herbart'sche Pädagogik ablehne". Er zeigt sich hier als feiner Psycholog und Philosoph von tiefer Bildung. Rissmann lehnt die Herbartsche Pädagogik ab

1. ihres Individualismus wegen.

(Sie faßt die Erziehung ausschließlich als Bildung der Einzelpersönlichkeit und schließt die Erziehung für das soziale Leben nur insofern ein, als sie innerhalb dieser Bildung, also im Interesse des einzelnen, liegt. Rissmann ist die Erziehung nicht ausschließlich Entwickelung der Einzelpersönlichkeit, sondern auch und zu allererst das Mittel, die Gesamtheit einer höheren Entwickelung näherzuführen. Die pädagogische Arbeit ist am einzelnen nicht Selbstzweck, sondern sie steht im Dienste einer Erziehung des Menschheitsganzen.)

2. ihres Moralismus wegen.

(Nach Herbart ist „Tugend" das Ganze des pädagogischen Zweckes. Die Moral hat allein das Recht, der Pädagogik absolut zu gebieten. Sie fordert dieselbe ganz in ihren Dienst. Rissmann hält diese Beschränkung des Erziehungszweckes auf das Sittliche für einseitig. Die Erziehung soll der Kulturentwickelung dienen. Die Welt der Kultur läßt sich nicht durch die Idee der Sittlichkeit umspannen. Sie umfaßt neben dieser auch das Gebiet der Wissenschaft und das der Kunst. Die gesetzgebenden Faktoren der Erziehung sind die Idee des Wahren, des Schönen und des Guten.)

3. ihres Intellektualismus wegen.

(Herbarts Psychologie ist intellektualistisch. Ihre Grundphänomen sind die Vorstellungen. Gefühl und Wollen sind nach ihr abgeleitete Gebilde. Rißmann ist, wie bereits bemerkt, Voluntarist. Es handelt sich nach ihm im Bereich der Erziehung letzten Endes um Willensbildung. Auch die intellektuelle Bildung ist von einer gewissen Angelegtheit des Geistes, von einem Wissen- und Erkennen-Wollen abhängig. Die Beeinflussung des Willens ist die Kardinalfrage der Pädagogik.)

Daß Rissmann die Ausprägung, die die Herbartsche Pädagogik durch Ziller erhalten hat, ablehnt, sei nur kurz bemerkt. — Wer Rissmanns Schriften liest, erhält von ihnen die stärksten Anregungen. Ein erfahrener Schulmann mit tiefen philosophischen Kenntnissen spricht aus ihnen. Die deutsche Lehrerschaft verdankt ihm viel. Als Schriftleiter der „Deutschen Schule" war er Führer und Wegweiser; als Schöpfer der Erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle gab er dem Deutschen Lehrerverein eine neue, und zwar eine wissenschaftliche Bestimmung; als Schulpolitiker schärfte er das soziale Gewissen der Lehrerschaft; als Schriftsteller bereicherte er die pädagogische Literatur in wertvoller Weise; als Geschichtsforscher zeigte er sich als Meister soziologischer Betrachtung.

Großes hat er geleistet und vielseitige Anregungen gegeben. Er hat die Lehrerschaft mit Begeisterung für die Fragen der pädagogischen Wissenschaft erfüllt. „Ideale fordern Glauben." Mit diesen Worten schließt er seine

Geschichte des Deutschen Lehrervereins. Manches, was er erstrebte, ist heute durchgeführt oder doch anerkannt. Zwei Glossen Rissmanns seien zum Schluß angegeben: „Die Erziehung ist das Hauptmittel in dem Kampfe um das Dasein, den die Gesellschaft mit dem einzelnen führt, die wichtigste Schutzwehr der Gesellschaft gegen die zersetzende Tendenz des Individuums.“ „Das Vorbild soll nicht der Kunstgärtner sein, der durch Mittel, die in seiner Macht liegen, die Pflanze so gestalten will, wie sie seinem Ideal entspricht, sondern der Landmann, der den Samen in die Erde streut und vertrauensvoll sein Wachsen und Gedeihen dem Himmel überläßt.“ Rissmann war ein solcher Landmann, der guten Samen, der hundertfältige Frucht brachte, ausstreute.

Regierungsdirektor Pretzel, der beste Kenner Rissmanns, hat die 2. Auflage der Volksschulreform herausgegeben. Dieses Buch lehrt uns, die erziehungswissenschaftlichen Bestrebungen der Gegenwart geschichtlich zu betrachten. Es gehört in die Arbeitsgemeinschaften der Junglehrer als Einleitung in die Erziehungswissenschaft der Gegenwart. In Übereinstimmung mit der in diesem Buche dargelegten Beurteilung Rissmanns würdigt Pretzel die Verdienste seines Freundes mit folgenden Worten: „Rissmanns Stellung in der Geschichte der Erziehungswissenschaft und des Bildungswesens ist nicht die eines Entdeckers oder Bahnbrechers. Er war kein schöpferischer Geist; seine Tätigkeit bestand im Beobachten, Prüfen, Klären und Abwägen. Empfänglich für alle neuen Gedanken, wußte er doch alsbald mit scharfem Blick das Wahre und bleibend Wertvolle vom Irrtümlichen und bloß durch eine Zeitströmung Emporgehobenen zu scheiden.“ „Wollte man Rissmanns erziehungswissenschaftlichen Standpunkt in einem Satze ausdrücken, so könnte man vielleicht sagen: Erziehung war ihm Schulung des Willens auf dem Wege der Selbstbetätigung aller Kräfte des Geistes wie des Körpers zu dem Ziele, den Zögling für die Erfüllung seiner Bestimmung als Einzelwesen wie als Glied der Volksgesamtheit zu befähigen.“

Schriften von Rissmann: Die pädagogische Entwickelung des 19. Jahrhunderts und Individualismus und Sozialismus. 1892. Gotha, Behrend. Geschichte des Arbeitsunterrichts. 1886. Dresden, Ehlermann. Geschichte des Deutschen Lehrervereins. 1. Aufl. 1896. 2. Aufl. 1908. 3. Aufl. bearbeitet von Pretzel 1921. Verlag von Jul. Klinkhardt. Deutsche Pädagogen des 19. Jahrhunderts, 1910. Ebenda. Volksschulreform. 1913. Ebenda. 2. Aufl. bearbeitet von Pretzel.

Über Rissmann:

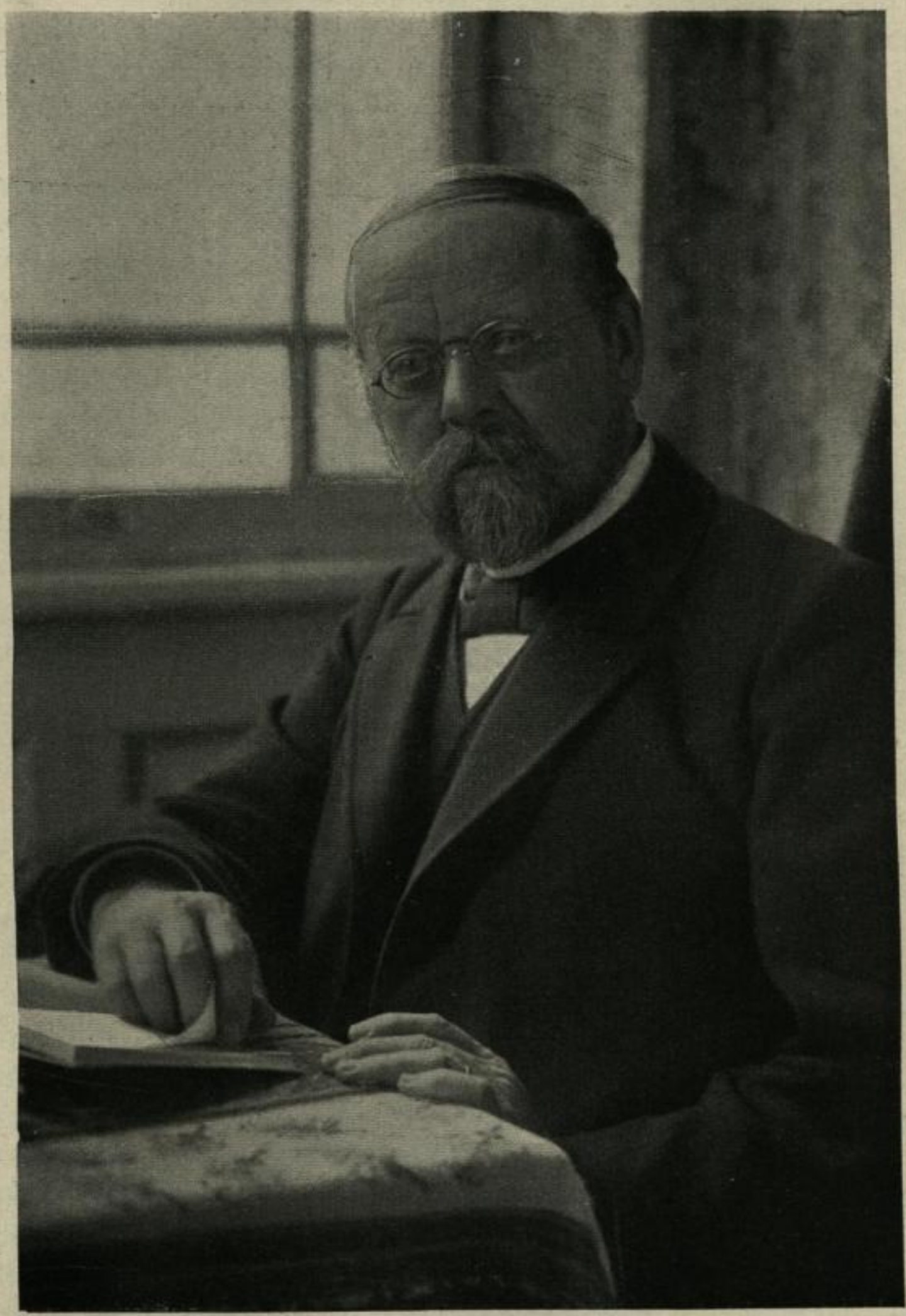
Rissmannheft der „Deutschen Schule.“ 1913. Nr. 10. Ebenda. (Darin Arbeiten von Pretzel, Trensch, Buchenau, Tews, Schmidt.)

*

Ernst von Sallwürk.

Ernst von Sallwürk (Sallwürk von Wenzelstein) ist am 7. Mai 1839 in Sigmaringen geboren. Sein Vater war Regierungsrat des kleinen Fürstentums. Er studierte in Berlin und Tübingen orientalische, klassische und neuere Philologie, Geschichte und Philosophie und nahm 1866 und 1870 als Landwehroffizier an dem Kriege teil. Nachdem er 1863 die Oberlehrerprüfung abgelegt hatte, wurde er Oberlehrer in Coblenz, 1868 Rektor der Höheren Bürgerschule in Hechingen. 1872 trat er in den badischen Schuldienst über und wurde 1872 Oberlehrer in Baden-Baden, 1874 Leiter des Pädagogiums in Pforzheim und 1877 in den Oberschulrat berufen. Als Mitglied dieser Behörde hat er sich besondere Verdienste um die Ausgestaltung des weiblichen Erziehungswesens und die Neugestaltung des neusprachlichen Unterrichts erworben. 1893 erhielt er einen Lehrauftrag für Pädagogik an der Technischen Hochschule in Karlsruhe. 1905 wurde ihm der Titel Geheimer Rat verliehen, 1907 wurde er zum Leiter des Oberschulrates, der höchsten badischen Schulbehörde, ernannt. Als diese Behörde 1911 in das neuerrichtete badische Ministerium des Kultus und Unterrichts überging, wurde er Ministerialdirektor im genannten Ministerium. 1913 ernannte ihn die Universität Tübingen in Erneuerung seines Doktordiploms von 1863 zum Ehrendoktor der philosophischen Fakultät. 1914 trat er in den Ruhestand. Während des Krieges unterrichtete er einige Zeit an dem von seinem Sohn geleiteten Lehrerinnenseminar, widmete sich aber dann ganz der wissenschaftlichen Arbeit.

Ernst von Sallwürk ist aus der Schule Herbarts hervorgegangen. Als Student in Berlin wurde er von Steinthal zur Philosophie Herbarts geführt. Er erkannte ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft. Doch hatte er recht bald Bedenken gegen die intellektualistische Psychologie Herbarts. In jahrelanger, eingehender Forschung beschäftigte er sich mit den pädagogischen und psychologischen Fragen. Willensbildung bezeichnete er als Hauptziel der Erziehung. Sein Hauptwerk „Die Schule des Willens als Grundlage der gesamten Erziehung" ist sein pädagogisches Bekenntnis und die umfangreichste Darstellung seiner pädagogischen Anschauungen. Zwei grundsätzliche Anschauungen von Sallwürks sind in dem Buche von besonderer Bedeutung. „Das ist einmal die klare, eindringlich betonte Erkenntnis, daß ein lebendiger Wille immer im Fühlen entspringt, und daß also jede Willenserziehung den ernstesten Bedacht zu nehmen hat auf die Erweckung und Übung der Fähigkeit, Gefühlseindrücke zu verarbeiten, Gefühlserlebnisse förderlicher Art zu bilden; denn im Gefühl entstehen die Antriebe auch zu den höchsten Willenshandlungen des sittlichen Menschen."



Dr. E. von Sallwürk

„Noch bedeutsamer aber ist der zweite der Gedanken, das ist die Erkenntnis des Willens nicht als eines besonderen geistigen Vermögens neben Gefühl und Wahrnehmung — Vorstellen — Denken, sondern als der Aktivität des Bewußtseins, als des Bewußtseins, sofern es tätig ist und als Tätigsein aufgefaßt wird, als seine treibende schaffende Kraft; es selber ganz, wenn es die Welt des Innern zu gestalten unternimmt." (Daur, Ernst v. Sallwürk zum 80. Geburtstage, Langensalza, Beyer & Söhne.)

Das Werk der Erziehung bezeichnet Sallwürk als ein so verantwortungsvolles Amt, das nur in die Hände derjenigen gelegt werden dürfe, die mit reiflich überlegten Grundsätzen an dasselbe herantreten und die Grundsätze völlig beherrschen, also pädagogischen Takt besitzen. Der Erzieher muß also nach pädagogischen Prinzipien arbeiten. Prinzipien sind oberste Grundsätze, durch die das Geschäft der Erziehung seinen Anfang und seine Richtung erhält. Sie legen Ausgangs- und Zielpunkte der Erziehung fest. Die Methoden zeigen die Wege zwischen beiden. von Sallwürk faßt die Pädagogik nicht als eine Wissenschaft, sondern als Kunstlehre auf. Die Wissenschaft ergründet, was ist, die Kunstlehre leitet ab, was geschehen soll. Durch diese Auffassung von dem Wesen der Pädagogik wird ihre Bedeutung nicht herabgemindert. Sie steht auf der gleichen Stufe wie die medizinischen und juristischen Wissenschaften. von Sallwürk stellt drei pädagogische Prinzipien auf. Er bezeichnet sie als 1. das Prinzip der natürlichen Entwickelung, 2. das Prinzip der inneren Einheit und 3. das Prinzip der sozialen Kultur.

von Sallwürk nennt die Erziehung eins der wichtigsten Mittel der Kultur; doch ist sie keine Erfindung derselben. Sie besteht schon vor der Kultur und ist eine Einrichtung der Natur. Es genügt aber nicht, wie es Rousseau wollte, zu sagen, die Erziehung soll der natürlichen Entwickelung des Menschen gemäß sein. Die Erziehung tut manches, was dem Sinne der Natur entspricht, aber nicht alles, was sie fordert. Wir sollen in der Erziehung nicht allein die Natur nachahmen, sondern ihr Werk fortführen. Dazu gehört besonders, daß der psychische Kreislauf aufrecht erhalten werde. Daraus folgt, daß die Psychologie diesen Kreislauf genau erforschen muß. Der Erziehung wird ein Wink gegeben für die pädagogische Methode, daß auf die Einwirkung des Erziehers sofort der Versuch des Schülers zu eigener Verarbeitung und Durcharbeitung folgt. Der Grundsatz der vollen natürlichen Entwickelung lautet:

„Die Erziehung soll in das Erziehungswerk der Natur unmittelbar eintreten und die von ihr begonnenen und begründeten Entwickelungen zu voller Ausführung bringen."

Der zweite erzieherische Grundsatz, das Prinzip der inneren Einheit, will, „daß durch ihre Arbeit die Einheit des menschlichen Wesens erhalten bleibe."

Die Seele ist eine Einheit. Sie besteht nicht etwa aus drei Provinzen, die von einander geschieden sind. Das festgestellt zu haben, ist ein Verdienst Herbarts. Was sich in der Seele vollzieht, entsteht nicht

nebeneinander, es liegt vielmehr hintereinander auf der Linie des psychischen Kreislaufes. Das Denken ist von den Gefühlen abhängig, wie unser Wille von diesem angeregt und durch das Gefühl bedingt wird. Im seelischen Organismus zeigt sich ein höchst bedeutsamer Zusammenhang. Die Erziehung hat dafür zu sorgen, daß keine Seite der jungen Seele ihrer notwendigen Pflege entbehre, will sie doch dem Charakter des Schülers ein einheitliches, deutliches Gepräge geben, eine vollständige Zusammenstimmung aller Züge des Wesens des Schülers bilden.

Der dritte Grundsatz, das Prinzip der sozialen Kultur, lautet: „Die Erziehung soll der menschlichen Gesellschaft dienen, indem sie dem Zögling das Kulturgut der Zeit mitteilt und dadurch ihn zur Arbeit an dieser Kultur befähigt." Dies Prinzip ist sachlicher Natur, während die anderen beiden formaler Art sind. Der Erzieher bekommt den Schüler aus den Händen der Gesellschaft als ihr Produkt. Nun ist es das Geschäft der Erziehung, den Zögling für die Arbeit in und an der Gesellschaft tauglich zu machen. Der Erzieher ist Vermittler der Kultur zwischen dem älteren und dem jüngeren Geschlechte. Das ist seine soziale Aufgabe. Zu dem Kulturgute gehören auch die Lebensgestaltungen, die wir unter dem Begriff des Sittlichen zusammenfassen. Sittlichkeit ist der Ausdruck der gesellschaftlichen Beziehungen unter den Menschen. Erziehung zur Sittlichkeit ist ein Ausfluß des sozialen Erziehungsprinzips. Faßt man die in den drei Prinzipien entspringende Arbeit der Erziehung zusammen, so kann man den Begriff des Zweckes der Erziehung wie folgt aufstellen: „Zweck der Erziehung ist die Entwickelung des natürlichen menschlichen Lebens zu einer Wirkungsfähigkeit im Dienste der menschlichen Gesellschaft." So vereinigt von Sallwürk in seinem Erziehungszweck die Aufgaben der Individual- und der Sozialpädagogik.

Aus den drei Grundsätzen und dem Zwecke der Erziehung folgen auch die Arbeitsgebiete der Erziehung. von Sallwürk gliedert das Erziehungswerk in drei große Arbeitsgebiete. Das Erziehungswerk soll

a) den Schüler in die Welt einführen,
b) ihm eine Weltanschauung geben und
c) ihn handeln lehren.

von Sallwürk geht bei der Kennzeichnung der ersten Aufgabe der Erziehung von der bekannten kinderpsychologischen Beobachtung aus, daß der junge Mensch seine Glieder bewegt, seine Sinne beschäftigt, nachahmt, was in seiner Umgebung vor sich geht. Das alles sind Versuche, die Welt zu ergreifen. Die hastigen und fortgesetzten Bewegungen des Kindes machen diese Arbeit des Kindes aus. Es ist ein großer Fehler, daß diese große Arbeit des Kindes, die Welt zu ergreifen, zu früh abgebrochen wird. Wenn das Kind sechs Jahre alt ist, sollte man seinen Gesichtskreis erweitern; aber man tut das nicht, sondern verengert ihn, wenn man ihn sofort mit Büchern umgibt. Bücher sind eine Welt für Erwachsene. Man sollte die Kinder mit Dingen näher bekannt machen, indem man viel mehr im Freien unterrichtet; das ist auch notwendig, um dem jungen Leib seine freie und gesunde Ent-

wickelung zu lassen. Die Heimatkunde, nicht der Schreib- und Leseunterricht, soll zuerst das beherrschende Fach sein. Damit stellt sich von Sallwürk auf den Boden der Pädagogen, die den heimatkundlichen Anschauungsunterricht in den Mittelpunkt des ersten Schulunterrichts stellen. Auch der Gedanke des Gesamtunterrichts tritt bei ihm auf. Er verlangt, daß sich der erste Unterricht nicht gleich in Fächer zersplittert; er soll einheitlich bleiben, um der Zerstreuung zu wehren. Natur- und Erdkunde und die ersten ethischen Belehrungen durch Bilder des gesellschaftlichen und sittlichen Lebens müssen aus diesem Unterricht herauswachsen. In diesen Disziplinen muß der Zögling die Welt der Dinge kennen lernen.

Wir haben kein richtiges Bild von der Welt, wenn wir uns auf das beschränken, was durch das Tor der Sinne zu uns hereinkommt. Es ist das zweite Gebiet der Erziehung, daß wir unsere eigene innere Welt aufbauen. Die Erziehung muß die geistigen Inhalte, die sie im Zöglinge vorfindet, miteinander vergleichen, sie zergliedern und neu zusammensetzen. Durch Analyse und Synthese, Verbesserung und Läuterung der Vorstellungswelt des Schülers werden klare Vorstellungen gebildet und durch Willensbetätigung zu innerem Handeln geführt. Am Eingange dieser Provinz der Pädagogik steht der Anschauungsunterricht, der zu klaren Anschauungen und deutlichen Begriffen führen soll. Die Verarbeitung der Anschauungen zu Begriffen setzt die Sprache voraus. Logik und Mathematik stellen die Ordnung der Dinge her.

Die Religion wohnt in unserer inneren Welt. Der Religionsunterricht ziehe die Kinder nicht in Zweifel; er lade das Gemüt vielmehr zum Frieden und zur heiligen Ruhe. Die Erziehung soll auch handeln lehren. Das ist ihr drittes Arbeitsgebiet. Handeln ist nur durch Handeln zu lehren. An den Spieltrieb der Kinder ist anzuschließen; Spiel ist Selbstdarstellung. Im Spiel ahmen die Kinder die Beschäftigung der Erwachsenen nach. Beim Erwachsenen entspricht dem Spiel die Kunst. Die Erziehung muß, wenn sie handeln lehren will, die künstlerische Bildung pflegen. Was das Kind innerlich auffaßt, soll es auch äußerlich darstellen. Erkenntnisbildung und Gewöhnung an strenge Führung der Gedanken sind eine gute Schule des Handelns. Aber auch andere Anlässe der Schule, die das Handeln üben, sind auszunützen. Der Schüler soll befähigt werden, nach Grundsätzen zu handeln. Wir wollen den Leib ebenso wie den Geist des Schülers in Anspruch nehmen, besonders aber auf sein Gefühl und seinen Willen einwirken. Dann ist den obersten pädagogischen Grundsätzen entsprochen worden. —

von Sallwürk stellt nun, entsprechend den drei Gebieten der Erziehung, drei Richtlinien für die pädagogische Methode auf. Der Grundgedanke der Richtlinien ist der der Arbeitsschulbewegung zugrundeliegende Gedanke. Die Methode soll von den schon im Kinde wirksamen inneren Kräften ausgehen. Die drei Gebiete der pädagogischen Methode sind: Bildung der organischen Fertigkeiten, Bildung der Erkenntnis und sittliche Gewöhnung.

Übung der Glieder und der Sinne, Bildung der Organe, mit welchem das Kind die Welt erfaßt, gehören zum ersten Gebiet, auf dem die Methode des Erziehers sich zu betätigen hat. Goethes Wort ist zutreffend: Fähigkeiten werden vorausgesetzt; sie sollen zu Fertigkeiten werden. Dies ist der Zweck der Erziehung. Aus den Elementen, die durch die Ergreifung der Welt im Geiste sich sammeln, soll ein Weltbild gestaltet werden. Die Schüler sollen eine Weltanschauung gewinnen. Deshalb ist dafür zu sorgen, daß die vom Zögling aufgenommenen Vorstellungen so durchgearbeitet werden, daß sie sein geistiges Eigentum werden. Der Unterricht soll wissenschaftlich sein zur Bildung der Erkenntnis. Der Zögling wird seiner Ansicht von der Welt entsprechend auch handeln wollen. Eine Methode ist dafür kaum notwendig. Es kommt darauf an, die von der animalischen Seite des Menschen kommenden Hindernisse für ein sittliches Handeln zu beseitigen und dem Willen eine positive Leichtigkeit zu sichern; dazu ist es erforderlich, den Leib fertig zu machen für das Gebot des Geistes. Die Bearbeitung der Vorstellungen ist für das Handeln wichtig, weil sie ein inneres Handeln ist. Die ästhetische Bildung gibt dem Zögling die Beweglichkeit und Leichtigkeit. Fertigkeit, Erkenntnis und Gewöhnung sollen erreicht werden. Sie sind Ergebnisse einer wesentlich gleichen Tätigkeit. Diese beginnt mit einer Aufgabe, die sich zunächst als ein völlig Einzelnes darstellt, die eine Verrichtung an einem Gegenstande verlangt, zu dem der Schüler sich in Beziehung setzen soll. Es müssen Beziehungen zwischen dem Gegenstande und dem Subjekte hergestellt werden. Es muß daraus ein festes Bewußtsein sich ergeben, damit der Schüler die Gewißheit erhält, daß fernere Erscheinungen und Aufgaben verwandter Art sich ohne weiteres ähnlich bearbeiten lassen. Genaue Auffassung, Durcharbeitung und vollständige Aneignung bezeichnen die Grundzüge der pädagogischen Methode. Die Erziehung soll den jungen Menschen befähigen, an der Kulturarbeit der Menschheit sich mit eigenen Kräften zu beteiligen. Aus dieser Aufgabe der Erziehung erhält der Unterricht seine besondere Aufgabe, nämlich die, daß er dem Zögling zeige, in welcher Umgebung er seine Kräfte dereinst bewähren soll, die materielle, die geistige und die sittliche Welt. In der Erfassung dieser Welt soll er zugleich seine eigene Kraft zur Arbeit bilden. Der Lehrplan muß jede Seite der Entwickelung der menschlichen Kultur berücksichtigen. Das Lehrverfahren muß den Anforderungen der Logik und Psychologie entsprechen. Das geschieht, wenn es folgende psychologische Bedingungen der Erkenntnisbildung erfüllt.

Der Schüler muß von den Vorstellungen, die ihn augenblicklich beschäftigen, losgerissen und zum Gegenstande hingeleitet werden, sein Interesse für den neuen Stoff muß gewonnen werden. Es muß eine regelmäßige Abwechselung zwischen der Darbietung des neuen Stoffes und der Verknüpfung desselben mit dem schon angeeigneten Lehrstoffe stattfinden. Es muß an die Verfestigung des Stoffes innerhalb des wissenschaftlichen Zusammenhanges gedacht werden. Der Unterricht muß den Schüler an die naturgemäße Art der Erkenntnisbildung gewöhnen. Zwischen Lehrer und Schüler muß eine Gemeinschaft geistiger Interessen entstehen. Die

Individualität des Schülers ist zu berücksichtigen, Überanstrengung ist zu vermeiden, und der Unterricht muß zur eigenen Angelegenheit des Schülers werden. Wir erhalten, wenn wir diese Bedingungen erfüllen, für das Lehrverfahren folgendes Schema:

I. Stufe der Hinleitung: A. Gegenstand. B. Grundlegung.
II. Stufe der Darstellung: A. Lehrstück. B. Erweiterung.
III. Stufe der Verarbeitung: A. Ergebnis. B. Einfügung.

von Sallwürk nennt diese Stufen die didaktischen Normalformen. Sie berücksichtigen, wie gesagt, Logik und Psychologie. Logisch soll die Methode sein, weil sie Wissenschaft zu bieten hat, und die Wissenschaft ist ein Ergebnis des Denkens. Sie unterscheiden sich dadurch von Zillers Formalstufen, die nur psychologisch sein wollen. Ein methodisch geführter Unterricht erzielt sittliche Wirkungen. Er gibt dem Geiste eine gewisse Stetigkeit, gewöhnt ihn auch auf sittlichem Gebiete an die Ordnung einer bestimmten Autorität; die eigene Erarbeitung des Stoffes wirkt auf Gefühl und Handeln. Die Anwendung der Methode für die sittliche Gewöhnung gestaltet sich wie folgt.

Die sittlichen Grundsätze bilden sich an der Beziehung des jungen Menschen zu seiner Gesellschaft. Diese Beziehung ist eine dreifache: zuerst tritt an die Stelle des noch unentwickelten Willens des Unmündigen der seiner Erzieher; dann schließt der Wille des Zöglings sich dem Tun seiner Umgebung an; endlich haben sich Grundsätze gebildet, nach denen der Schüler in freiem Entschlusse handelt. Autorität und Freiheit sind also hier wie bei F. W. Foerster die Mittel der sittlichen Erziehung. Die Autoritätserziehung erfordert Einfachheit und Folgerichtigkeit. Elternhaus und Schule wirken stark auf die Kinder. Alles muß klar und wahr sein, was die Erwachsenen den Kindern sagen. In der Schule gilt es, einen wirklichen Klassengeist heranzubilden und Fehler gegen die Ordnung, gegen die Wahrheit, gegen das gute Einvernehmen unter den Kameraden dem Urteil der Klasse zu unterwerfen. Da werden Gelegenheiten genug entstehen zu sittlichen Belehrungen. Die Fälle sind zweierlei Art: Der Schüler soll zu einer Entschließung gebracht oder zu einer Rechtfertigung seines Tuns geführt werden. Körperliche Züchtigung ist notwendig, wenn eine eigenwillige Auflehnung gegen die Autorität mit Gewalt zurückgewiesen werden muß. Auf den höheren Stufen der sittlichen Entwickelung kann man auf sie verzichten.

Das ältere Geschlecht muß das jüngere erziehen. Das ist der Sinn des Erziehungswerkes. Jeder Erziehung des einzelnen wohnt eine wesentliche Beziehung zur Gemeinschaft inne. Es gibt also auch eine Volkserziehung. Und zwar ist es Aufgabe des Staates, sich an der Erziehung der Bürger zu betätigen. Denn es muß dem Staate daran liegen, daß in allen seinen Bürgern die Idee der Menschheit zur möglichsten Verwirklichung komme. Durch die Erziehung erhält sich der Staat selbst. von Sallwürk bestreitet der Kirche das Erziehungsrecht. Die Erziehung soll ein Anliegen der Gemeinschaft sein und von dieser der Familie und in ergänzender Fürsorge der Gemeinde und dem Staate zugewiesen werden.

Hauserziehung, Schulerziehung und Volkserziehung sind die drei Stufen der Erziehung. Die Eltern legen den eigentlichen Grund der Erziehung; von ihnen geht die beste erzieherische Kraft aus. Die Hauserziehung ist Autoritätserziehung. Doch wird, wenn mit den Jahren der eigene Wille des Kindes sich erhebt, die Herrschaft der Eltern zurücktreten. Die Schulerziehung muß durch die Mitwirkung der Eltern im Elternrat ergänzt werden. Die Volksschule ist keine bloße Elementarschule. Sie ist wie jede andere Schule eine erziehende Schule, die die Bildung im gewissen Sinne abschließt und Willensbildung erstrebt. von Sallwürk tritt für eine Ausgestaltung der Schule im Sinne der Arbeitsschule ein. Der Unterricht soll zur gemeinsamen Arbeit von Schülern und Lehrern werden. Der Schüler soll nicht bloß passiv die Darstellung des Stoffes abwarten. Die Erkenntnis, die der Unterricht schafft, soll Ertrag der eigenen Mitarbeit des Schülers werden. Die oben kurz gekennzeichnete Methode Sallwürks (die didaktische Normalform) geht davon aus, daß die vollständige Entwickelung des menschlichen Willens Bestimmung und Aufgabe der Menschen und das Ziel der Erziehung die Befähigung zu dieser Arbeit ist. Auch von Sallwürk will die Arbeitsschule im Sinne Rissmanns. Die körperliche Arbeit soll in der Schule der Geistesbildung dienen. Der Staat muß dafür sorgen, daß das Kulturgut nicht gemindert, sondern weiter entwickelt werde. Deshalb muß er alles tun, um die Volksbildung, die Volkserziehung, zu fördern. Besonders müssen die Hochschulen dazu beitragen, Wissenschaft, Kunst und Religion zu verbreiten. Hochschulunterricht für weite Kreise des Volkes, Volksbüchereien, Fortbildungsschulen, Jugendpflege und Volkshochschulen sollen zur Förderung der Volksbildung überall eingerichtet werden.

von Sallwürk stimmt der Forderung der Einheitsschule zu. Er schließt sich Rein an, indem er die sechsjährige Grundschule ohne fremde Sprachen, aber mit besonderer Pflege der Muttersprache fordert. Gegen die Grundschule, die nur drei Jahre umfaßt, erhebt von Sallwürk zwei erhebliche Bedenken: 1. genügen 3 oder 3½ Volksschuljahre nicht als Vorbereitung auf den Unterricht der Gymnasien und Realanstalten; 2. „gibt der Unterricht in den untersten Klassen dieser Anstalten, da er für die Erlernung der Fremdsprachen eine sehr große Zahl von Lehrstunden und die besten Kräfte der Schüler in Anspruch nimmt, diesen den ihrer geistigen Entwickelung entsprechendem Stoff nicht.“ „Die grammatischen Kategorien, mit denen der erste fremdsprachliche Unterricht arbeitet, setzen eine Abstraktionsfähigkeit voraus, die in der Unterstufe der Volksschule noch nicht ausgebildet werden kann.“ Auch hinsichtlich der Gliederung der höheren Schule folgt von Sallwürk seinem Freunde Rein. Mit Rein und Spranger betont von Sallwürk, daß die Einrichtung und innere Gestaltung des deutschen Bildungswesens in erster Linie eine pädagogische Angelegenheit ist. Aufgabe des Bildungswesens ist es, die nationalen Kulturgüter, die wir ererbt haben, zu pflegen und zu fördern und damit zur Kräftigung und Veredelung des nationalen Geistes zu führen. von Sallwürk weiß, daß die Ein-

heitsschule die Volksschule heben und den Aufstieg der Begabten und Tüchtigen fördern wird.

Da es Aufgabe des Staates ist, dafür zu sorgen, daß das Kulturgut nicht gemindert, sondern weiter entwickelt wird, muß die Haus- und Schulerziehung durch die Volkserziehung in Fortbildungsschule und Volkshochschule erweitert werden; denn die große Mehrheit des Volkes verläßt die Schule, ehe die Lernfähigkeit voll entwickelt ist. Aufgabe aller Erziehung, auch der Volkserziehung, ist letzten Endes Sicherung des sittlichen Handelns. Diese setzt aber planmäßige Pflege der Einsicht in die Mittel und Wege des Handelns voraus. von Sallwürk betont in diesem Zusammenhange die Pflege dreier Bildungsgüter, die wir auch bei Rudolf Lehmann und Wilhelm Wundt finden: Wissenschaft, Kunst und Religion. Die höchste Ausbildung verleihen die Hochschulen. Für sie gilt als Hauptgrundsatz: Die Wissenschaft ist frei. Das Gebiet der Wissenschaft ist unbegrenzt. Es liegt in ihrem Wesen, daß sie nicht nur Erkenntnis lehrt, sondern auch zur Erfahrung führt. Die Hochschule muß auch die Erziehungslehre pflegen und deshalb Lehrstühle für Pädagogik besitzen.

von Sallwürk weist darauf hin, daß im deutschen Hause die Kunst wenig gepflegt wird. Der Staat muß hier helfend eingreifen und den Künstlern zeigen, daß sie Volkserzieher sind. Den Kunstunterricht muß der Staat in den allgemein bildenden Schulen und in besonderen Lehranstalten zu seinem Anliegen machen. Der Staat muß sich der Religion, wenn auch mit Zurückhaltung, annehmen. Religionsunterricht soll Lehrfach in den allgemeinbildenden Schulen sein. Er darf aber nicht den Grund zu späterer Zwietracht legen. Auch die Schule soll der Herstellung des religiösen Friedens und der Durchführung wahrer bürgerlicher Duldung dienen.

von Sallwürk hat dem Unterrichte im Deutschen und dem Geschichtsunterrichte besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Nur die Stellung zum letzten Fache sei kurz gekennzeichnet. Der erste Geschichtsunterricht soll sinnfällige Bilder vorführen. „Hier muß man Menschen reden lassen und sichtbare Dinge auf den Schauplatz stellen; durch solche erklären wir hier die Erscheinungen und Kennzeichen der Zeit. Wir heben also im ersten Geschichtsunterrichte die Träger der ihre Zeit kennzeichnenden Bewegungen hervor." Für den gesamten Geschichtsunterricht gilt nach von Sallwürk die Forderung Rankes: längere Zeitläufe sind durch die Kennzeichnung der sie beherrschenden Tendenzen oder Ideen zusammenzufassen. Durch eine solche Betrachtungsweise lernt der Schüler Geist und Wesen einer Zeit genau kennen und den Wert der einzelnen ihr zugehörigen Geschehnisse richtig schätzen (vergl. Geschichte als Kulturwissenschaft). Wenn der Lehrer, wie es seine Aufgabe sein sollte, die Geschichte als Kulturwissenschaft auffaßt, macht er sie zur Führerin bei der Betrachtung des weiten Weges, durch den die Menschheit von tierischer Gebundenheit zur Freiheit des selbstbewußten und charaktervollen Menschen aufsteigt. Ziel des geschichtlichen Unterrichts ist also die Er-

weckung des geschichtlichen Verstehens, wie es Litt und Simmel erstreben. Nach von Sallwürk wird der Erfolg der Erziehung nur dadurch gewährleistet, daß Erzieher und Zöglinge sich in gemeinsamer Bemühung betätigen. Das setzt zwei Vorbedingungen voraus. Der Lehrer muß sich mit dem Wesen und der Entwickelung des Schülers bekannt machen, also Kinder- und Menschenkunde treiben. Erst wenn der Erzieher den Schüler auf seinen Nährboden zu verweisen vermag, wird er erfolgreichen Einfluß auf sein geistiges Werden erhalten. Zweitens muß der Lehrer sich selbst auf die Höhen der menschlichen Bildung bringen. Er muß Kulturkunde treiben. In allen Fächern ist es Aufgabe des Lehrers, Tätigkeit, Aktivität zu pflegen und in allen seinen Maßnahmen die Tugenden der Erkenntnis, Selbstbeherrschung, Hingebung und damit der sozialen Gesinnung im Schüler zu erstreben.

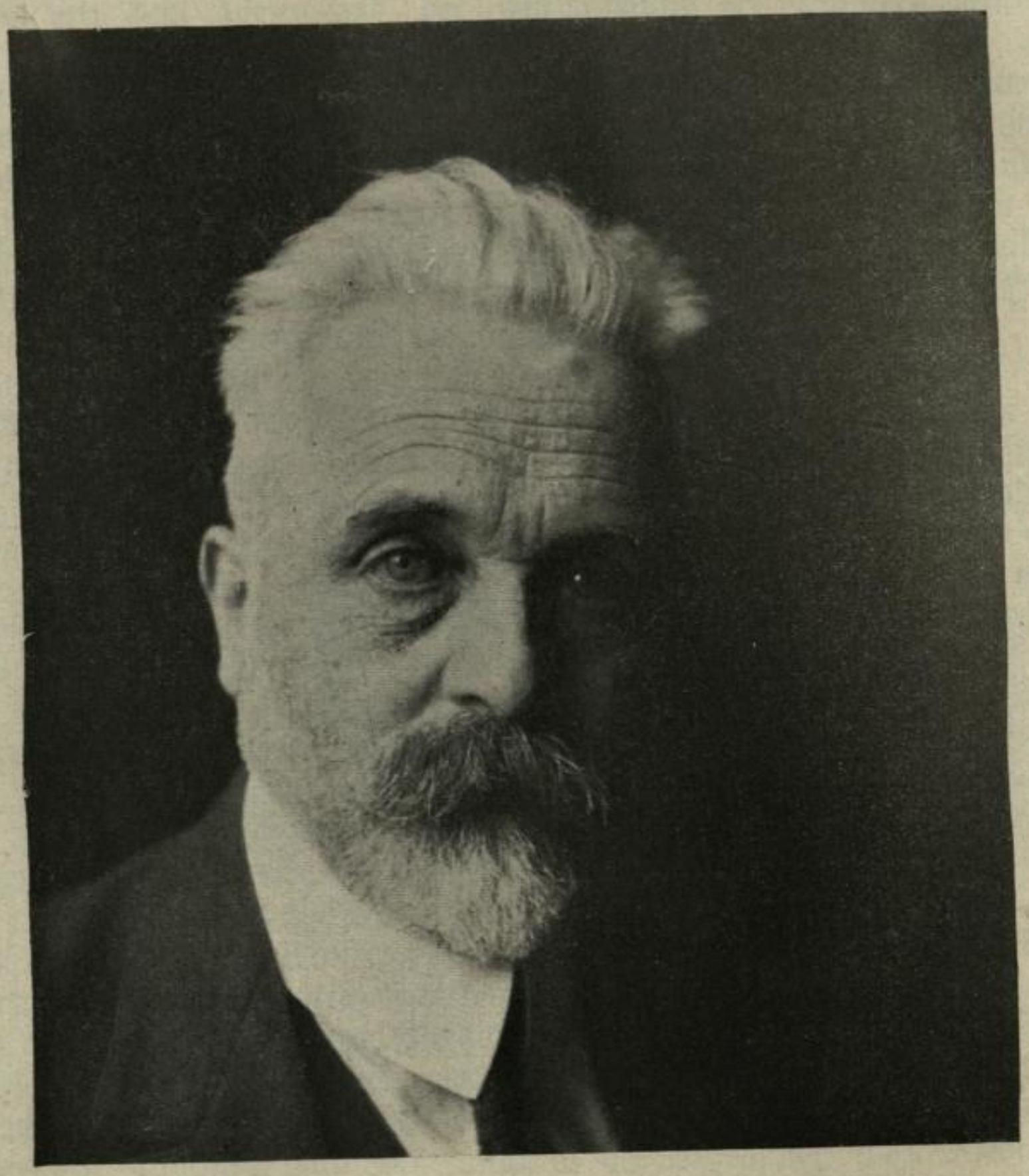
von Sallwürk ist ein fruchtbarer und vielseitiger Schriftsteller. Er ist der Nestor der deutschen Pädagogen der Gegenwart, der in seinen erziehungswissenschaftlichen Bestrebungen versucht, überall einen Ausgleich zu schaffen. Er sucht die Bestrebungen der Individual- und der Sozialpädagogik in Einklang zu bringen, der Erziehungswissenschaft nicht nur eine psychologische, sondern auch eine ethische Grundlage zu geben und, ohne die Verstandesbildung zu vernachlässigen, die Willensbildung zum Hauptziel der Erziehung zu machen und neben den geschichtlichen Kräften die Kräfte der Gegenwart im Schüler lebendig zu machen. Die großen Weltbegebenheiten der Gegenwart drücken ihn nieder; aber die Erziehungsmächte: Kunst, Wissenschaft und Religion richten ihn auf. Und so glaubt er an den Sieg der sittlichen Kraft, des Lichtes und des Guten (Daur, Ernst von Sallwürk zum 80. Geburtstage, Pädagogisches Magazin Nr. 716, Beyer & Söhne, Langensalza).

Schriften von Sallwürk: Ferientage, 1876; Die Schule des Willens als Grundlage der gesamten Erziehung, 1915; Die didaktischen Normalformen, 1901; Prinzipien und Methoden der Erziehung, 1906; Erziehung durch die Kunst, 1917; Entwickelungsfreiheit, Haus, Welt und Schule, 1912; Die deutsche Einheitsschule, 1918 (2. Aufl. 1919); Interesse und Handeln bei Herbart, Divinität und Moralität in der Erziehung, Das Recht der Volksschulaufsicht, Die Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterrichte, Helen Keller, Geschichte als Kulturwissenschaft, Die Einheit des menschlichen Wesens. Ferner in den „Pädagogischen Klassikern" (Beyer & Söhne): Rousseaus Emil, 1876; John Lockes Gedanken über Erziehung, 1883; Fénelon und die Literatur der weiblichen Bildung in Frankreich, 1886; Adolph Diesterweg: Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften (3 Bde. 1899 f.), Herbarts pädagogische Schriften (von der 5. Aufl. 1890 an), Pestalozzis Leben, 1897.

Über von Sallwürk:

Daur, Ernst von Sallwürk zum 80. Geburtstag. Langensalza, Bayer & Söhne, 1919.
Orgel, Darstellung und Beurteilung der Didaktischen Normalformen Dr. von Sallwürcks, Langensalza, Beyer & Söhne.

*



H. Wharelmann

Heinrich Scharrelmann.

Heinrich Scharrelmann wurde am 1. Dezember 1871 in Bremen geboren. Er besuchte dort von 1878—1886 die Volksschule und von 1886—1891 das Lehrerseminar. Hier empfing er vom Seminardirektor Dr. Credner und vom Seminarlehrer Dr. Klebahn viele und tiefe Anregungen. 1891 wurde er Volksschullehrer in Bremen. Von Fritz Gansberg wurde er zur Pädagogik geführt. Infolge eines Zerwürfnisses mit der engherzigen Schulbehörde in Bremen legte er 1909 sein Amt als Volksschullehrer in Bremen nieder und ging als Privatlehrer nach Kreßbronn am Bodensee, wo er aber nur ein Jahr blieb. 1910 ging er nach Hamburg; hier erteilte er Unterricht an zwei Töchterschulen. 1912—13 lebte er als freier Schriftsteller in Blankenese bei Hamburg, 1913 zog er nach Ludwigshafen am Bodensee. 1916—1918 war er bei einem Armierungsbataillon in Frankreich. Nach der Staatsumwälzung wurde er 1919 im bremischen Schuldienste beschäftigt. 1920 übernahm er die Leitung der ersten Gemeinschaftsschule in Bremen.

Wenn hier versucht wird, die Grundgedanken der Pädagogik Heinrich Scharrelmanns darzustellen, so wissen wir, daß es keine einfache Aufgabe ist. Scharrelmann ist Dichter und Künstler, alles Systematische liegt ihm fern. Scharrelmann selbst erscheint es schlimm, Resultate festzustellen. (Herzhafter Unterricht, S. 18.) Er nennt die Lehrer Oberflächenmenschen, die immer nur sehen, „was vor Augen ist". Und doch verdient es Scharrelmann, daß seine erziehungswissenschaftlichen Gedanken in weiteren Kreisen bekannt werden. Wenn die Bestrebungen, mit den Schlagwörtern Arbeitsschule, Kunsterziehung, Erziehung vom Kinde aus, lebensvoller Unterricht usw. sich jetzt durchgesetzt haben, so ist es nicht zum letzten Heinrich Scharrelmanns Verdienst.

Scharrelmann wendet sich scharf gegen den bisherigen „Unterrichtsbetrieb". Die bisherige Schule ist ihm eine Lernschule. Er sagt: „Resultate, Resultate! Alle Welt will Resultate sehen. Darum muß alles examiniert werden. Verpönt, verlacht, verachtet wird das Latente, das Unkontrollierbare. Immer noch werden die praktischen Resultate des Zähl- und Greifbaren höher geschätzt als die sublimen Ziele der persönlichen Erziehung." „Das Lernen bestand im Auswendiglernen; das Denken darin, anderer Menschen Gedanken wiederzugeben, und nur fein still zu sein, nur sich fein begnügen, das war die erste Pflicht." „Die alte Schule will in erster Linie Wissen vermitteln, sie ist Lernschule." Scharrelmann verurteilt den Drill, der der kürzeste Weg zum Erfolg ist. In einer Betrachtung „Auf dem Korridor" im „Herzhaften Unterricht" geißelt er, daß

in unsern Schulen das Wortwissen, die mechanische Übung und die Veräußerlichung vorherrschen: Auf die Frage: „Worauf kommt es im Unterrichte an?“ antwortet er im „Herzhaften Unterricht“: „Auf saubere Tafeln, gefaltete Hände, tadellose Wandkarten, auf das konsequent am Anfang stehende Fragewort, schneidige Disziplin, sorgfältig beschnittenen Stoff, auf Leistungen in der Prüfung, pünktlichen Schulanfang, absolvierte Lehrpläne.“ Er verurteilt die Peitsch- und Zuckerbrotmethode des bisherigen Unterrichts und die fortgesetzten Befehle. Alles, „Essen und Trinken, Schlafen und Wachen, Spiel und Arbeit, Fragen und Antworten, Verstand und Gefühl, Phantasie und Wille, Haß und Liebe des Kindes wird befohlen“. Zwei Krebsschäden hat die Schule, die leider zur Staatsschule geworden ist, Bürokratismus und Schematismus. Der Lehrer sei zum Beamten und damit zu einem Rädchen in der Staatsmaschine geworden. Er verliere damit seine Bewegungsfreiheit, die Persönlichkeit schwinde im Unterricht, alles werde zum Schema. Das Schlimmste aber sei, daß diejenigen, die das beste und erste Anrecht auf die Kinder haben, nämlich die Eltern, kein Wort in die heutige Schulerziehung hineinzureden haben. Das sind harte Anklagen, die Scharrelmann in rücksichtsloser und temperamentvoller Weise gegen das bisherige Schulwesen erhebt.

Wenn Scharrelmann sich auch an kein psychologisches System anschließt (alles Systematische liegt ihm ja fern), so ist er doch ein feiner Psychologe. Er hat klar erkannt, daß der bisherige Unterricht nicht entwicklungstreu war. Er berücksichtigte zu wenig, daß das Kind vorzugsweise mit den Sinnen und der Phantasie lebt und daß sich das logische Denken, das Bilden von Begriffen und das logische Urteilen, erst spät entwickelt, wie auch Meumann festgestellt hat. Der Unterricht war zu intellektualistisch, da er nur das Kind vom Vorstellungs- und Begriffsleben aus schaute, — den Lehrstoff in den Mittelpunkt des Unterrichts stellte und der biologisch-psychologischen Eigenart des Kindes nicht gerecht wurde.

Scharrelmann bleibt jedoch nicht bei der Kritik an der Schule stehen. Er gibt uns selbst eine neue Pädagogik.

„Menschenbildung!“ das ist das Ziel der neuen Schule nach Scharrelmann. Sein Erziehungsziel deckt sich mit dem der Reformer Gansberg, Otto Ernst, Gurlitt usw. Im „Roland“ sagt Scharrelmann von der neuen Schule: „Sie will vor allem ein gesundes, kräftiges Wollen erzeugen, will Kraftbildnerin sein, den ganzen Menschen will sie erfassen.“ „Mensch sein heißt vor allem, Persönlichkeit sein. Alle, die es ernst meinen mit dem Wohl unseres Volkes und der Zukunft, sollten die ganze Kraft konzentrieren auf die Weckung und Erhaltung der Persönlichkeiten unter uns Menschen.“ Im einzelnen stellt Scharrelmann der Erziehung sechs Aufgaben. Er sagt im „Weg zur Kraft“ 10.—12. Tausend 1912, S. 258 bis 260:

„Wir müssen erziehen:

1. Zum Verständnis für den hohen Wert des menschlichen Lebens überhaupt,
2. Zum Verständnis für die Schönheit des eigenen Lebens,

3. Zum Verständnis für Erscheinungen des öffentlichen Lebens,
4. Zum Verständnis für Vergangenheit und für historische Entwickelung,
5. Zur Anbahnung des Verständnisses für fremde Welten,
6. Zum raschen, hilfsbereiten, vernünftigen Handeln." (Gekürzt.)

Das Erziehungs- und Unterrichtsziel Scharrelmanns ist im wesentlichen formal ausgesprochen. Inhaltlich will es absehen von allen konfessionellen Rücksichten. Scharrelmann erstrebt rein humane, eudämonistische und utilitaristische Ziele. Sein Erziehungsziel deckt sich in wesentlichen Punkten mit dem Rousseaus und der Philanthropen. Er ist zweifellos auch von Ellen Key und von Tolstoi beeinflußt.

Dieses Erziehungsziel schließt die Berücksichtigung kirchlicher und staatlicher Interessen aus. Erst die Schule, die das Prinzip der Toleranz im weitesten Sinne vertritt, wird lebensfähig sein.

Arbeitsschule, lebensvoller Unterricht, Kindertümlichkeit, Entwickelungstreue und Produktivität, das sind die Gesichtspunkte, die den Unterricht beherrschen sollen.

Arbeitsschule. Wir sagten bereits, daß es Scharrelmanns Verdienst ist, wenn sich die pädagogischen Reformgedanken, die mit dem Begriff verbunden werden, durchgesetzt haben. Er war auch einer der ersten, der die enge Begriffsdeutung – Arbeitsschule gleich Handarbeitsschule – ablehnte. In der „Deutschen Schule 1912, S. 148" sind seine Hauptgedanken über die Arbeitsschule abgedruckt. Er sagt hier:

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

9. in welcher Strafen und Verbote des Lehrers ersetzt werden durch selbstgegebene Gesetze innerhalb der Machtbefugnis der Klasse;
10. in welcher der Lehrer bestrebt ist, alle allgemeinen Erkenntnisse, Begriffe und Abstraktionen – der induktiven Denk- und Empfindungsweise des Kindes zu folgen — zurückzuhalten, um die Kinder vor zu frühen Verallgemeinerungen zu schützen, die anschauliche Basis ihrer Welterkenntnis aber zu erweitern und zu vertiefen;
11. in welcher sich der Lehrer bemüht, in allen Disziplinen das Prinzip der Toleranz hochzuhalten aus Liebe zur Religion für keine Konfession, aus Liebe zu wissenschaftlicher Arbeit für keine Partei oder Weltanschauung Propaganda zu machen;
12. in welcher die herkömmlichen Schuldisziplinen mehr und mehr in Gesamtunterricht aufgelöst werden;
13. in welcher alle manuelle Tätigkeit nur insofern eine Rolle spielt, als sie zur Vertiefung und Lösung geistiger Fragen notwendig und nützlich ist;
14. in welcher die Schüler rationell zum Gebrauche unserer Kulturmittel erzogen werden;
15. in welcher der Gelegenheitsunterricht eine weit größere Rolle spielt als aller systematischer Unterricht usw."

Scharrelmann sagt, daß diese Reihe der Merkmale der zukünftigen Arbeitsschule nicht erschöpfend sein soll. Die Leitsätze enthalten aber eine sehr gute Zusammenfassung der pädagogischen Anschauungen Scharrelmanns. Scharrelmann ist jetzt Anhänger der Gemeinschaftsschule im Sinne Karsens. In seiner Schule liegt die Regelung der Schuldisziplin in der Hand der Schüler. Die Eltern nehmen am Schulleben regen Anteil. Auf einige pädagogische Anschauungen Scharrelmanns sei noch eingegangen. Wir knüpfen an den letzten Leitsatz über die Arbeitsschule an. Er kennzeichnet seine Stellung zur Lehrplanfrage. Für Scharrelmann ist der Grundsatz der Freiheit Prinzip für Stoffauswahl und Stoffanordnung. „Notwendig wie die Luft zum Leben ist für uns alle, daß wir unsere Bewegungsfreiheit zurückerlangen, eine Freiheit, die sich durch Liebe zum Kinde und durch Freude am Schaffen selber ihre Grenzen setzt." Der Anknüpfungspunkt im Unterricht ist das Leben des Kindes. Die Schule soll nur fortsetzen, was Haus und Straße beginnen. Diese beiden haben nur den Grund gelegt zu gar vielem: Es sei eine Sünde wider den heiligen Geist, wenn der erste Unterricht wieder von vorn anfängt. Man soll aus einem feststehenden Mangel gewisser Vorstellungen nicht auf einen Mangel an Vorstellungen überhaupt schließen. Die Stadtkinder brächten viele Vorstellungen mit, der Mangel an naturgeschichtlichen Vorstellungen sei für Stadtkinder keineswegs bedauerlich. Es folgt also für die Stoffauswahl zunächst zweierlei: Der Unterricht muß auf allen Stufen, besonders in der Grundschule, an die Erfahrung der Schüler anknüpfen. Also ist die Heimat Ausgangs- und Zielpunkt im Unterricht, sie muß im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Aus dem oben gekennzeichneten Ziele folgt, daß Scharrelmann das Menschenleben

vor allem berücksichtigen will. Er gibt wertvolle Ratschläge, um den Unterricht lebensvoll zu gestalten. „Was Menschen gefühlt und gewollt haben, darf grundsätzlich nicht ausgeschlossen werden.“ Lehrplansorgen sind Scharrelmann kleine Sorgen. Der Unterrichtsstoff ist ihm nicht die Hauptsache. Es kommt ihm auf die Ideen an, die die Lehrpläne enthalten. „Wenn wir ein vorurteilsloses, sittlich freies, geistig hochstehendes Geschlecht erziehen wollen, muß mehr betont werden, welche Ideen die Schule zu vertreten hat, als was unterrichtet werden soll.“ Für die Lehrplanfrage gewinnen wir aus Scharrelmanns Schriften zwei weitere Sätze.

Die Lehrpläne müssen die besonderen Verhältnisse der Großstadt und des Landes berücksichtigen. Sie müssen also differenziert sein. Sie müssen sich nach den Entwickelungsgesetzen des kindlichen Geistes richten. Nicht das Erlernen und Behalten des Stoffes, sondern das Herausarbeiten tüchtiger Persönlichkeiten ist die Hauptsache. Es kommt Scharrelmann nur darauf an, daß der Unterricht Leben weckt. Dabei ist es ihm für die großen Erziehungs- und Unterrichtsziele ganz gleichgültig, ob er in der Klasse von der Poesie der Hottentotten oder von dem Höhlenleben eines Fuchses oder von den Schönheiten der Lüneburger Heide spricht. Das Thema muß packend dargestellt werden. Detailliere, motiviere und verkindliche! Das sind die Forderungen an das Lehrverfahren des lebensvollen Unterrichts. In allen Büchern Scharrelmanns findet man Beispiele packenden, lebensvollen Unterrichts. Überall schließt er an die konkret-erlebte Heimatwirklichkeit an. Aufbauend auf dieses heimatliche Erleben, gibt er wirkliches Leben; denn nur am vollsten warmen Leben kann sich das Geistesleben des Kindes entwickeln. Wie Scharrelmann den Bürokratismus ablehnt, bekämpft er den Wortunterricht und den Formalismus. Er gibt wertvolle Ratschläge, um den Unterricht lebensvoll zu gestalten. „Um dem frischen Leben auf die Spur zu kommen, braucht's nur eins. Detailliere den Stoff, bringe seltsame Begebenheiten, lebensvolle Situationen.“ Gehe zu den Quellen zurück! Scharrelmann stellt hohe Anforderungen an den Lehrer: „Ein Lehrer, der nicht Geschichten erfinden kann, der Disziplinarmittel gebraucht, um Ruhe in der Klasse zu haben, der nicht auch dem ödesten Unterrichtsthema eine völlig neue Seite abgewinnen kann, der nicht zu malen und zu komponieren versteht, ist nur eine „halbe Kraft, die allenfalls noch auf der Oberstufe und selbst da nur mit großer Vorsicht zu gebrauchen ist“. Produktion und kein Ende! Das ist die Losung für Scharrelmanns lebensvollen Unterricht. „Produzieren heißt, die Schaffenskraft mühelos schalten und walten zu lassen in den Schatzkammern unseres Gehirnes.“ „Ewig neu und reizvoll und fesselnd aber ist nur die innere Verarbeitung des Wissens, das Lebendigwerden in uns, und das wird am ungezwungensten erreicht durch Produktion.“ Motto des Buches „Weg zur Kraft“, „Lern auch aus den Geringsten und Kleinsten Stoff schöpfen zum Schönsten und Reichsten und aus den alltäglichsten Tagen unvergängliche Funken schlagen.“ Doch soll nicht nur der Lehrer produzieren, auch die Kinder sollen und müssen es. Allen Drill und

alle mechanischen Aufgaben verurteilt er, weil sie zu selten innerste Teilnahme erzwingen und nicht dem geistigen Wachstum dienen. „Es gilt, allen alten Stoffen, die auf kein ursprüngliches Interesse mehr rechnen können, neue Seiten abzugewinnen, neue Kleider anzuziehen, so daß sie ein neues Ansehen erhalten und wieder in neuer Aufmachung frappieren, reizen, Leben erzwingen." Es soll eine Hochflut von produktiven Arbeiten in der Klasse entstehen. „Produktion ist das einzige Mittel, welches zur tiefsten Lebensfreude, zur höchsten Kraftentfaltung, zum weitesten, segensvollsten Wirken führt." Mit diesem Grundprinzip des Unterrichts Scharrelmanns, der Unterricht soll lebensvoll gestaltet werden, berühren wir eng seine Unterrichtsform.

Formalstufen, Normalformen, entwickelndes Verfahren kennt er nicht. Sein Unterrichtsverfahren ist durch das erzählend-darstellende Verfahren und durch das freie Lehrgespräch gekennzeichnet. Auch für ihn gilt der Pestalozzische Grundsatz, daß der Unterricht anschaulich sei. Und zwar ist ihm das Hauptveranschaulichungsmittel das Wort des Lehrers. „Auf das Packen kommt es an!" Packend ist die Darstellung, wenn sie „detailliert, individuell und pointiert", einfach, naiv und plastisch ist. Das Lehrgespräch, das sich der Darstellung anschließt, ist eine Unterredung, wie sie im Leben in der Unterhaltung vorkommt. Ein Vertiefen, wie ein Entwickeln abstrakter Begriffe, eine Anwendung von Wahrheiten findet bei Scharrelmann nicht statt. Scharrelmann hält Herbarts Ansicht, daß ein guter Unterricht immer erziehlich wirke, für nur in ganz bedingtem Maße richtig. Nur derjenige Unterricht läßt nach seiner Anschauung erziehliche Wirkungen erhoffen, der sich nicht nur an den Kopf, sondern an das Herz wendet. Er erhofft von der ersten Stoffgestaltung eine erziehliche Wirkung.

Es sei noch einiges zu Scharrelmanns Stellung zur Reform einzelner Unterrichtsfächer gesagt. Wie die Mehrzahl der Bremer Lehrer lehnt Scharrelmann den Religionsunterricht ab. Religion ist ihm Unterrichtsprinzip. Scharrelmann kennt die große religiöse Not unseres Volkes, die nicht zum wenigsten durch den kirchlichen Religionsunterricht herbeigeführt worden ist.

Jeder Unterricht soll Religionsunterricht sein. Ohne Religion, ohne freiwillige, aus tiefinnerer Neigung erfolgter Anerkennung Gottes ist keine Befreiung aus dem engen Kreis der Sinne möglich. Religion durchflutet nach Scharrelmann das ganze Leben. „Religion läßt sich überall empfinden, selbst an einer verrosteten Stahlfeder." Scharrelmann will die biblischen Geschichten im Unterrichte nicht missen. Aber „sie enthalten so viele fremde, trotz aller Erklärungsversuche fremde und unkindlich bleibende Kultur, soviel unkindliche Sittlichkeit, so viel Härte und Grausamkeit und so viele fremde Spuren, daß es eben unmöglich ist, sechs- bis neunjährige Kinder in diese fremde Welt einzuführen! „Deshalb verlangt er, daß wir die biblischen Personen in die Umgebung des Kindes setzen, sie in Heimatluft baden, damit sie lebensvoll werden. Deshalb erhebt er für die Erzählung der biblischen Geschichte drei Forderungen, die sich im wesentlichen

mit seinen allgemeinen Forderungen für die Erzählung decken: „Modernisiere, motiviere, detailliere!“ Im ersten und zweiten Schuljahre wird im biblischen Geschichtsunterricht erzählt, wie Radfahrer durch die Straßen Jerusalems fahren, da müssen Zigarren geraucht werden, Elektrische klingeln, da müssen die Bremer Nachrichten gelesen werden und die Bürgerzeitung. Isaak wohnt nicht in Kanaan, sondern in der Umgebung von Bremen oder in der Provinz Hannover. Dort gab es auch Zwiebäcke, dort schwärmten im Garten die Bienen, der Knecht Eliser konnte Harmonika spielen, der Nachbar fuhr Rad, der Briefträger brachte des Morgens die Bremer Zeitung und Isaak las seiner Frau des Abends vor von dem Kampfe zwischen Buren und Engländern. „Satteste Detaillierung, ausreichendste Motivierung und kindlichste Modernisierung“ — das sind die drei großen Gesichtspunkte, die auch durch die kulturgeschichtlich fremde, sittlich so anfechtbare orientale Wunderwelt der biblischen Erzählungen leiten. Wo bleibt da die wörtliche, bibeltreue Darstellung? Wo bleibt das Memorieren? Wo bleibt der Wissensstoff? Wo bleibt vor allem die historische Treue? Wo bleibt die geschichtliche Wahrheit? Ja, ja. Ohne ein Aufgeben dieser Ideale wird es nicht gehen!! Aus den triftigsten psychologischen Gründen müssen wir uns zunächst zum Aufgeben der historischen Wahrheit bequemen. Die äußere Wahrheit soll fallen, damit die innere wertvollere auferstehen kann. Für Scharrelmann gelten im Religionsunterricht nur methodische, nicht theologische und kirchliche Rücksichten. Er will in der biblischen Geschichte nicht objektiv sein, sondern darstellen, schildern, erzählen und gestalten. Das ist ihm die große Aufgabe. Alle Erziehung ist Scharrelmann Religion. Doch ist ihm Religion nicht Glaubensbekenntnis, Weltanschauung, Lehre oder Dogma. „Erziehung zur Religion will als Entfaltung der höchsten geistigen (göttlichen) Kräfte genommen sein. So soll aller Unterricht Religionsunterricht sein. Auch uns Erwachsenen will das wogende Leben da draußen in den Straßen unserer Stadt nur eins lehren: Religion. „Kein Mensch ist mein Feind, kein Mensch ist mein Freund, alle sind in gleicher Weise meine Lehrer.“

Aus dem Gebiete des Deutschunterrichts wollen wir drei wichtige Fragen, zu denen Scharrelmann Stellung genommen hat, herausgreifen, den Anschauungsunterricht, das Lesebuch und den Aufsatzunterricht. Alle Gebiete stehen im Dienste seines Erziehungszieles, „das Glück der Menschen“, die „Beglückung und Höherentwickelung der Menschheit“. Seine Stellung zum Anschauungsunterricht hat er in dem Buche „Goldene Heimat“ dargelegt. Er stellt ihm folgende Aufgaben: (S. 65.) „1. Die Welt der Alltäglichkeit immer aufs neue lebendig werden zu lassen im Kinde. Und das ist nur möglich, indem man die Erzähllust der Kinder weckt und rege hält. 2. Dem Kinde den Blick zu öffnen für die wunderbare Schönheit der alltäglichen Umgebung, in welcher es lebt. 3. Es immer tiefer erkennen zu lassen die Abhängigkeit des einzelnen von einer Gesamtheit (der Familie, später dem städtischen Gemeinwesen und noch später dem Staate und den verschiedenen Völkern der Erde überhaupt).

4. Seine schöpferische Kraft zu beleben durch vom Lehrer gestellte produktive Aufgaben und durch Anregungen zu eigener Tätigkeit. 5. Innigste Verbindung aufrecht zu erhalten zwischen der Familie und der Klasse. 6. Die Sprache und Darstellungskraft der Kinder dadurch zu pflegen, daß der Lehrer dem Kinde eine ständige mündliche Beteiligung am Unterrichte erlaubt, alle kindlichen Mitteilungen und Erzählungen annimmt und die Kinder zu mündlicher und später auch schriftlicher Mitarbeit veranlaßt." Im Vordergrunde des Anschauungsunterrichts soll der Stoff stehen. Es ist Scharrelmanns Verdienst, auf die Ausbeute hingewiesen zu haben, die die Großstadt dem Anschauungsunterricht bietet. Er ruft in dem Wege zur Kraft aus: „Großstadt! Großstadt! du entfaltest die größte Fülle am Leben!" Stoffgebiete des Anschauungsunterrichts sind Daheim, Auf der Straße, Entdeckungsreisen in der Stadt, Das Antlitz der Heimat, Von den Menschen, Ein buntes Allerlei unter dem Titel: Fäden aus dem Lebensteppich. Der Stoff ist ihm nicht die Hauptsache, sondern der Leitgedanke. Und zwar soll der Mensch im Vordergrunde des Interesses stehen. Außer der sinnlichen Anschauung soll die innere, geistige Anschauung gestärkt werden.

Scharrelmann verspricht sich von seinem neuen Anschauungsunterrichte vier Vorteile. Das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern werde freier und natürlicher. Der Lehrer höre aus den Beiträgen der Kinder immer deutlicher heraus, wo die eigentlichen Interessengebiete zu suchen sind. Das Apperzeptionsvermögen werde gestärkt. Die Lust zum Beobachten wachse in ungewohnter Weise.

Da sich bei Scharrelmann der Anschauungsunterricht zu einer vertieften Heimatkunde ausweitet, so wird er von ganz besonderer Bedeutung. Der Blick des Kindes wird für die Schönheit und Bedeutung der Heimat geschärft. Man wird Scharrelmann zustimmen in seinem Urteil: „Erst wer es erkannt hat, was diese Heimaterde dem Menschen und speziell ihm selber bedeutet, dem wird es auch die Augen öffnen für ihren Charakter." „Heimatkunde und Heimatgeschichte sind die beiden Pfeiler, worauf die Liebe zur Heimat ruhen kann. Aus dieser aber werden Charaktere hervorwachsen, die unserer ernsten, schönen, weiten Heimat gleichen, getreue Spiegelbilder der Mutter Erde selbst." Im Mittelpunkte des deutschen Sprachunterrichts soll der Aufsatzunterricht stehen. Mit dieser Forderung berührt sich Scharrelmann mit dem Leipziger Neuerer Paul Georg Münch. Es ist selbstverständlich, daß besonders dieser Unterricht im Zeichen der „Produktion" stehen soll. Der Aufsatz ist ihm eine Form der Stoffgestaltung. Den bisherigen Aufsatzunterricht beurteilt Scharrelmann in geringschätziger Weise. Der deutsche Aufsatz im Schulsinne sei ein Kunstwerk der Phrase, Langweiligkeit und Pedanterie. Die Stoffauswahl sei verkehrt, die Ausdrucksweise erinnere an die Realienbuchsprache, die Ausdrucksweise sei pedantisch. Unsere Schulaufsätze bilden nicht den Stil, sondern töten ihn. Stil sei tief innerliches Eigenleben in Worte gegossen. Wenn die Aufsätze Persönliches offenbaren sollen, so ist vor allem nötig, daß die Klasse innerlich zur Aufgabe, über die sie schreiben soll, in Beziehung steht.

Aufsatzstoffe dürfen nur dem Anschauungs- und Erfahrungskreise der Kinder entnommen werden. Lebendige Beziehungen hat das Kind zu den Stoffen, die es erlebt hat. Die Form soll ganz Eigentum der Kinder sein. Das Kind soll den Stoff in seiner eigenen kindlichen Form gestalten. Auf die äußere Form (Handschrift und Rechtschreibung) legt Scharrelmann nicht viel Wert. Scharrelmann gibt nicht viel auf Kleinigkeiten und Äußerlichkeiten. Der Pedanterie hat er die Feindschaft erklärt. Er sagt im „Weg zur Kraft":

„Wer im Kleinen getreu ist, kann auch gar nicht im Großen getreu sein, das wäre gegen alle Mathematik und Naturwissenschaft! Wer im Kleinen getreu ist, ist es nur im Kleinen. Dem wird mit tödlicher Sicherheit das Kleine groß und das Große klein erscheinen. Und das wird mit diesen Worten zugedeckt und geheiligt und gelobt und verordnet und betrogen und zusammengelogen." „Wer im Kleinen getreu ist, ist es auch im Großen. Das ist heute der jesuitischste Satz unserer obligaten Schulmeistermoral, und wieviel brave, frische Kraft ist mit dieser Moral schon langsam zu Tode geschunden und zertreten worden!" Im „Rahmen des Alltags" bietet Scharrelmann an 800 Aufgaben für den Aufsatz aus dem Lebenskreis des Kindes. Er hat hier versucht, ein großes Stück kindlichen Erfahrungs- und Anschauungskreises zu kennzeichnen, und hat mit seinen Vorschlägen und Beispielen den Aufsatzunterricht nachhaltig beeinflußt.

Scharf verurteilt Scharrelmann die Lesebücher. Er zählt im „Weg zur Kraft" eine Reihe von Musterstücken auf und bezeichnet diese wie die Lesebuchliteratur als phrasenhaft, widerlich, süßlich, langweilig, moralsüchtig, stümperhaft in der Darstellung. Das Vorherrschen der Stoffe aus der Natur, ihre Gliederung nach den Jahreszeiten finden nicht seinen Beifall, der Mensch in seinen Beziehungen trete zurück. Besonders lehnt er die Heyschen Fabeln ab. Sie seien Fabrikarbeit und Reimereien, die nach einem Leisten gearbeitet sind. Alles sei „Lesebuchschund und kein Ende". Auch das Lesebuch soll die Schaffenskraft wachhalten und mehren. Er empfiehlt, um diesen Zweck zu erreichen, einige Lesebuchkniffe:

1. Irgend ein mehr oder minder auffälliges Wort aus dem Lesestücke wird zur Überschrift einer Erörterung, einer Erzählung oder eines Aufsatzes gemacht.
2. Zu einem schwer verständlichen Lesestücke erzähle ich eine ausführliche Einleitung, so daß sich hinterher das Stück wie von selbst versteht.
3. Lesestücke werden fortgesetzt, weiter erzählt. Jedes Kind muß eine Fortsetzung liefern können.
4. Ähnliche Geschichten werden gemeinsam erfunden.
5. Neue Voraussetzungen werden in die Handlung hineingetragen. Wenn Schneewittchen nun den Apfel nicht gegessen hätte? Wenn sie nun nicht das Zwergenhaus gefunden hätte? Nun wird gemeinsam weiter gedichtet usw.

Von diesem Unterricht verspricht sich Scharrelmann reichen Gewinn, nämlich eine Kräftigung und Stärkung der Erzähllust und Schriftstellerfreude. Die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit muß organisch aus dem Kinde heraus entwickelt werden. Die Mundart muß berücksichtigt werden. Das Kind ist in seiner Ausdrucksweise nicht fortgesetzt zu verbessern und zu gängeln. Es soll langsam zur Schriftsprache hinübergeführt werden.

Der Sprachunterricht soll im Dienste der Kunsterziehung stehen. Scharrelmann stellt die hohe Forderung „Jede Stunde soll ein Kunstwerk sein" auf. Erziehung zur Kunst und Entwickelung der schöpferischen Kräfte im Kinde sind ihm Ziele der Erziehungskunst. Scharrelmann hat auch die Forderungen der Hamburger Kunsterziehungsbestrebungen, Erziehung zum Kunstverständnis, aufgenommen. In seinem Unterrichte spielen Malen und Zeichnen des Lehrers und des Schülers eine große Rolle. Sie sind Mittel zur Belebung des Unterrichts und zur Pflege produktiver Ausdruckskräfte. Die Skizze des Kindes ist ihm wertvoller als die Wortsprache, weil sie konkreter und plastischer ist. Die Bildersprache (die Gebärde und Mimik) ist primitiver und deshalb kindertümlicher als die blasse, fast bildlos gewordene Begriffssprache. Auch die formloseste Kritzelei des Kindes soll ernst genommen werden.

Besonders abfällig urteilt Scharrelmann über den Realienunterricht, der nach dem Realienbuche erteilt wird. Er sagt im „Weg zur Kraft": „Ein Realienbuch ist gefährlicher als ein Kolportageroman schlimmster Sorte. Der weckt doch wenigstens noch Kräfte, wenn auch verderbliche, aber ein Realienbuch, das erstickt das Leben. Dumm, frech, geschmacklos! Das ist die Signatur aller Realienbücher. Sie wimmeln von Phrasen in jeder Zeile, dienen nur dazu, Stumpfsinn, Schwatzhaftigkeit, Oberflächlichkeit und Nüchternheit groß zu ziehen. Man sollte sie ohne alle Gnade verbrennen." Auch der Unterricht in der Naturgeschichte soll lebensvoll sein. Er zeigt das an einem Beispiele „Der Totengräber". Er bietet hier folgende Teilüberschriften: Am Rande des Waldes, Abendbestimmung, Mäuslein, Eule, Morgen, tote Maus, Am 3. Tage Käfer, Begräbnis, Eier, Würmlein, Puppe, Käfer. Für den geometrischen Unterricht hat er in seiner „Produktiven Geometrie" bedeutungsvolle Anregungen gegeben. Er will die Raumlehre aus der ödesten Schulmeisterei befreien und zeigen, wie das Kind geometrische Begriffe und Erkenntnisse in der Erfahrungswelt verkörpert sehen lernt, damit sich die gefundenen Abstraktionen willig seinem Interesse vermählen. Schule, Haus und Straße usw. sind die Ausgangspunkte; denn die Geometrie lebt, webt und wirkt in ihnen überall. Scharrelmann will nicht den Weg von der geometrischen Erkenntnis zu ihrer Anwendung im Leben finden lehren, sondern umgekehrt, von der Anschauung soll der Unterricht so zwanglos wie möglich aufsteigen zur Abstraktion. So sind ihm z. B. die Straßenbahngleise Ausgangsstoff für die parallelen Linien; der Elbtunnel Stoffgebiet zur Gewinnung des Lehrsatzes „der gerade Weg ist der kürzeste zwischen zwei Punkten". Auf weitere Unterrichtsfächer soll hier nicht eingegangen werden. Die Forde-

rungen Scharrelmanns: Der Unterricht sei kindertümlich, lebensvoll und produktiv! durchziehen seine gesamte Pädagogik. Kindertümlich ist er, wenn er den jeweiligen Entwickelungsstand des Kindes und seine organische Weiterentwickelung berücksichtigt. Produktiv aber besonders, wenn er das innere geistige Schaffen, das phantasiemäßige Miterleben fördert. Phantasie ist ihm inneres Schaffen, Produzieren. Das Kind produziert, wenn es erzählend, beschreibend, zeichnerisch-malend und formend schafft. Der lebensvolle, kindertümliche, entwickelungsgetreue und produktive Unterricht ist aber nach Scharrelmann zugleich naturgemäß. „Achtung vor dem Kinde"! das sei als letzte Losung der Scharrelmannschen Pädagogik angegeben. Wir sollen uns ernstlich Mühe geben, ein jedes Kind vornehm zu behandeln. Erniedrige das Kind nicht! Züchtige es nicht auf beschämende Weise. Sprich nicht zu ihm in kindischen Worten. Sage ihm nicht: dies und das verstehst du noch nicht! Erkläre ihm jedes Problem, ernsthaft, so gut es möglich ist! Und zum Schlusse noch ein Wort, das ja aus den ganzen Ausführungen für die Tätigkeit des Lehrers folgt: „Der Persönlichkeit muß ein bedeutend größerer Spielraum gewährt werden. Der Unterricht muß persönlicher werden. Die Freiheit des Lehrers ist der gesundeste Nährboden für seine Erfolge." Scharrelmann hat von Gansberg, wie er selbst anerkennt, die stärksten Anregungen erhalten. Jetzt steht er im gewissen Gegensatze zu dessen Anschauungen. Er betont, daß eine segensreiche Weiterentwickelung der deutschen Schule nur möglich ist, wenn sich die Lehrerschaft in Weltanschauungsfragen umstellt. Namentlich legt er diese Gedanken in seinem Buche „Von der großen Umkehr" dar. Er legt hier dar, wie Lehrer und Schüler ihrer Zeit sind. Für den Lehrer darf der Lernprozeß nie aufhören. Die Lehrerschaft bedarf nach Scharrelmanns Meinung einer gründlichen Umstellung in Weltanschauungsfragen. Die Schule soll als ihre vornehmste Aufgabe betrachten, die Weltanschauung des kommenden Geschlechts bilden zu helfen. Daher fordert Scharrelmann: „Los vom Intellektualismus!" Weiter fordert er bewußte Gedankenkultur mit den Kindern und vorwiegend gestaltenden Unterricht. Bei diesem Unterrichte hat sich die Methode nach dem Stoffe zu richten. Scharrelmann verlangt von der Schule nicht nur eine möglichst vielseitige „Vorbereitung zum Kampf ums Dasein", sondern tiefgehende seelische Beeinflussung des Kindes. Es genügt nach seiner Anschauung nicht, allen Fähigkeiten, die im Kinde schlummern, wahllos freien Raum zur Entwickelung zu geben, — wo es eine eigenwüchsige Persönlichkeit heranwachsen soll, da müssen erzieherische Direktionen die aus dem Unterbewußtsein quellenden triebhaften Kräfte in gesunde Bahnen leiten, unerwünschte Neigungen nicht brechen, sondern mit künstlerischem Zartgefühl biegen. Mit seinen engeren Freunden hat Scharrelmann im Verein mit den Eltern seiner Schüler eine Gemeinschaftsschule gegründet, in der er seine Grundsätze zu verwirklichen sucht.

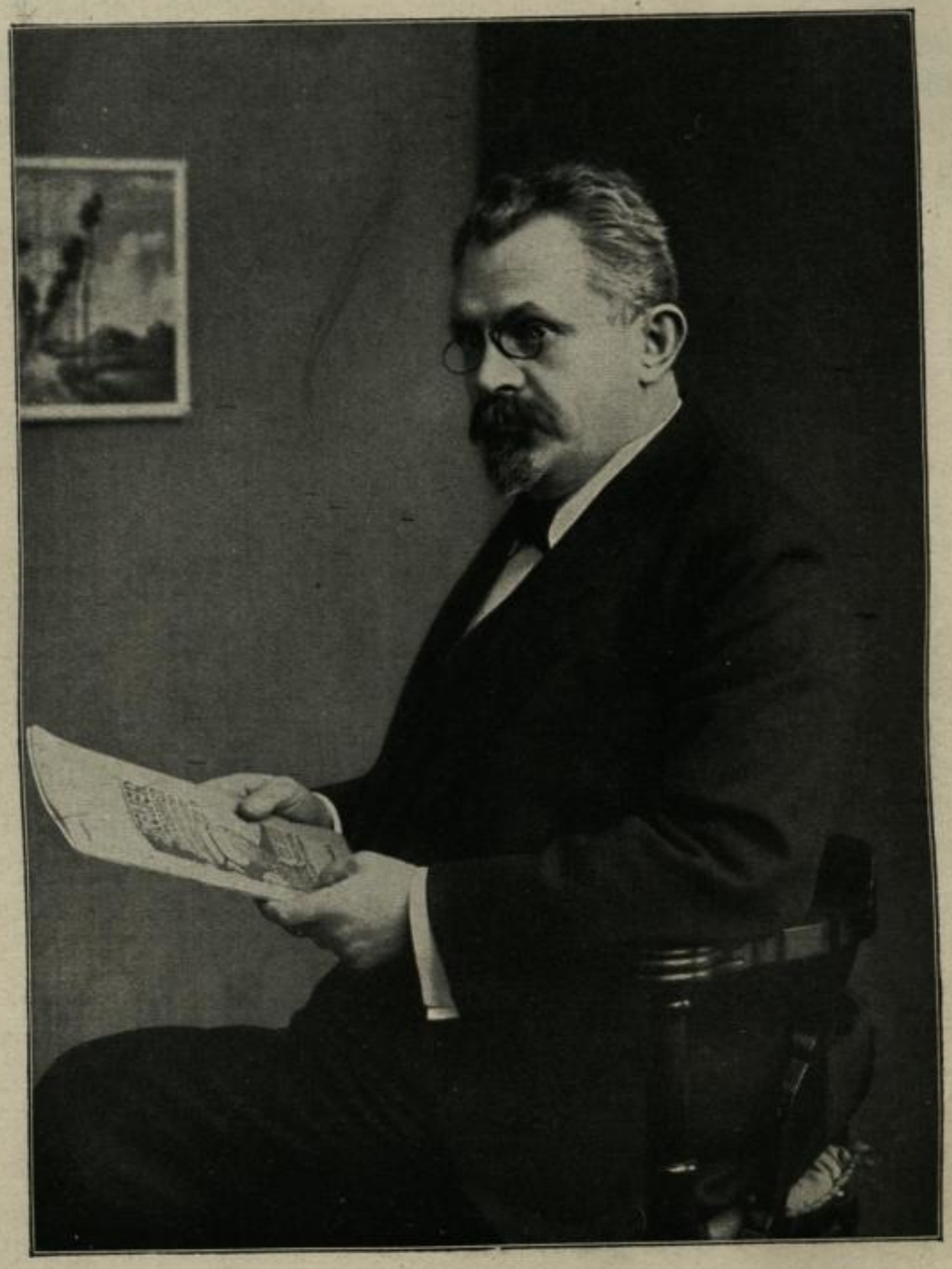
Schriften von H. Scharrelmann sind u. a.: Herzhafter Unterricht. 18.—20. Tausend. 1920. Weg zur Kraft. 13.—15. Tausend. 1920. Erlebte Pädagogik. 6.—8. Tausend. 1909. Im Rahmen des Alltags. 41.—50. Tausend. 1920. Goldene Heimat. 11.—15. Tausend. 1920.

Aus meiner Werkstatt. 10.—12. Tausend. 1920. Produktive Geometrie. 4.—6. Tausend. 1914. Die Technik des Schilderns und Erzählens. 4.—6. Tausend. 1921. Bausteine intimer Pädagogik. 1921. Von der großen Umkehr. 1924. Das Malen und Zeichnen zur Belebung des Elementarunterrichts. 8.—11. Tausend. 1913. Sonniger Alltag. 6.—10. Tausend. 1920.

Über H. Scharrelmann sind u. a. folgende Arbeiten erschienen:

Dr. Karstädt, H. Scharrelmann. Schulblatt der Provinz Sachsen 1907.
E. Chmiel, H. Scharrelmann. Pädagogische Warte 1923, Nr. 15.
Glück, Zur Renaissance der Pädagogik. (Vgl. oben bei Gansberg.)
H. Scharrelmann, Aus meinem Leben und Schaffen. Verlag von Westermann in Braunschweig.

*



Dr R Seyffert

Richard Seyfert.

Richard Seyfert wurde am 10. Mai 1862 als Sohn eines Ingenieurs in Dresden geboren. Er besuchte von 1868—1872 die Volksschule, von 1872—1876 das Realgymnasium in Dresden und von 1876—1881 das Lehrerseminar in Waldenburg in Sa. und von 1897—1898 die Universität in Leipzig, wo er 1902 promovierte. Seyfert war 1881 Hilfslehrer in Hohenstein, 1884 erster Knabenlehrer in Penig, 1888 Schuldirektor in Zwickau, 1898 Schuldirektor in Ölsnitz, 1903 wurde er Seminaroberlehrer in Annaberg, 1908 Seminardirektor in Zschopau. 1918 wurde Seyfert Mitglied des sächsischen Staatsrats, 1919 Geheimer Schulrat und Vortragender Rat im Kultusministerium. Von 1919 bis Ende 1920 war er Kultusminister des Freistaates Sachsen. Von 1908—1918 gehörte er dem Sächsischen Landtage an. Er ist auch seit 1920 wieder dessen Mitglied. Von 1919 bis 1921 war Seyfert Mitglied der Deutschen Verfassunggebenden Nationalversammlung. Er ist seit 1923 Professor der Pädagogik in Dresden. Seyfert ist Mitglied des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht und der Erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins.

Seyfert ist einer der besten Kenner des deutschen Volksschulwesens. Er war Volksschullehrer, Schuldirektor, Seminaroberlehrer, Seminardirektor, Kultusminister und ist jetzt ordentlicher Professor der praktischen Pädagogik und Direktor des Pädagogischen Instituts der Technischen Hochschule Dresden. Als Abgeordneter des sächsischen Landtages hat er für den Ausbau und die Freiheit der Volksschule gekämpft, und als Mitglied der Deutschen Nationalversammlung an wichtigen Bestimmungen der Reichsverfassung über Bildung und Schule Artikel 142 bis 150 mitgearbeitet. Vor allem war er bemüht, die Folgen des Schulkompromisses zwischen Zentrum und Sozialdemokraten zu mildern. In zahlreichen Schriften, die fast alle bei E. Wunderlich in Leipzig erschienen sind, hat Seyfert zu den wichtigsten Fragen der pädagogischen Wissenschaft Stellung genommen. Die von ihm gegründete und geleitete „Deutsche Schulpraxis" (ebenfalls bei Wunderlich erschienen) ist eine wertvolle Fundgrube für den Lehrer. Erfahrung und wissenschaftliche Forschung sind in ihm glücklich vereinigt. Sturm unterscheidet in der Entwicklung Seyferts drei Zeitabschnitte, den methodisch-didaktischen, den philosophisch-pädagogischen und den schulpolitischen. Die Gliederung mag richtig sein. Man darf jedoch nicht übersehen, daß Sinn für die Pädagogik als Wissenschaft Seyfert stets beherrscht hat. Die Vielseitigkeit der Pädagogik, die hohe Begabung und reiche Erfahrung Seyferts haben in Seyferts Schriften ein Werk entstehen lassen, an dem kein Pädagog vorbeigehen kann. Seyfert

ist ein Pädagog, der aus kleinen Verhältnissen hervorgegangen ist. Er stand mitten im Leben, kämpfend und aufwärtsstrebend. Deshalb ist auch seine Pädagogik aus dem Leben, aus der Wirklichkeit geboren und nicht am grünen Tisch entstanden. Die großen Gedanken, die das Gegenwartsleben kennzeichnen, der Entwicklungsgedanke und der Gemeinschaftsgedanke, sind auch für Seyferts Pädagogik maßgebend. Er schreibt: „Wenn ich mich nicht täusche, ist das Entscheidende in der neueren Pädagogik dies, daß sie ihre Aufgabe soziologisch und evolutionistisch erfaßt.“ „Tatsache ist, daß sich sowohl der Einzelmensch wie auch die menschliche Gemeinschaft entwickeln. Und das ist für diese Entwicklung von entscheidender Bedeutung, daß das Geistige, nämlich der Wille selbst zum Entwicklungsantrieb werden kann. Die Entwicklungsidee wird dadurch zur pädagogischen Idee.“ Wir kommen darauf noch zurück.

Die Pädagogik ist eine selbständige Wissenschaft mit einem reichen Tatsachengebiet. Aus dem Leben unseres Volkes, ja der Gegenwart im ganzen, heben sich klar und deutlich die Tatsachen hervor, die unter dem Erziehungsgedanken stehen. Der pädagogisch geschulte Blick erkennt aus den Ergebnissen historischer, ethnographischer, gesellschaftskundlicher Forschung sofort die Tatsachen, die pädagogisch gewürdigt werden müssen. Alle Tatsachen des Geisteslebens müssen vom pädagogischen Denken gewürdigt werden. Seyferts Stellung zu der Frage der Pädagogik als Wissenschaft deckt sich im wesentlichen mit der Meumanns. Auch er lehrt wie Meumann: „Die Pädagogik hat ihre eigenen Denkweisen und Arbeitsweisen, und wären diese noch nicht in dem Grade entwickelt, wie gewünscht werden muß, nun so ist eben ihr Ausbau eine notwendige und schöne Aufgabe.“ „Pädagogisch denken heißt die Erscheinungen als Erziehungswerte würdigen. Erziehung aber ist bewußte Beeinflussung menschlicher Entwicklung.“ Groß ist die Zahl der pädagogischen Einzelaufgaben. Pädagogik ist nicht angewandte Psychologie oder Ethik zu nennen. Beide Wissenschaften, Psychologie und Ethik, werden gewöhnlich als die Grundwissenschaften der Pädagogik bezeichnet. Seyfert gibt zu, daß es beide in verschiedenem Sinne sind. Die Ethik ist maßgebend für die Pädagogik, weil sie das höchste Erziehungsziel zeigt. Es gibt aber neben den sittlichen noch intellektuelle und lebenspraktische Ziele, Erziehungsziele, die dem Werte nach hinter dem ethischen zurückstehen, aber zu diesem nicht ohne weiteres gehören, wenn man dem ethischen Ziele nicht Gewalt antun will. Die Ethik bezeichnet nicht allein den Inhalt der Erziehung. Sofern es sich um die Erziehung zu sittlicher Lebensauffassung handelt, liegt ein psychologisches Problem vor. Ethische Kenntnisse sind für den Lehrer notwendig, weil er sie in seinen Erziehungsplan aufnehmen muß. Der Erzieher hat sich aber immer die Frage vorzulegen: In welcher Weise kann die geistige Entwicklung des Kindes oder einer Gesamtheit beeinflußt werden? Mit dieser Frage beschäftigt sich aber die Psychogenetik. Diese ist nicht gleichbedeutend mit Psychologie oder Kinderpsychologie. Man versteht darunter die Entwicklungslehre der Seele. Die Psychogenetik ist deshalb eine wichtige Hilfswissenschaft der Pädagogik. Der Entwicklungsbegriff, der in der Wissenschaft eine große

Rolle spielt, beeinflußt auch die Erziehung. Erziehung ist ja die Einwirkung auf die geistige und körperliche Entwicklung des Kindes. Die Psychogenetik hat die Aufgabe, die allgemeinen Tatsachen der geistigen Entwicklung aufzusuchen, übersichtlich zu ordnen und unter gewisse Grundsätze zu bringen. Der Erzieher muß die charakteristischen Entwicklungsstufen der Entwicklung kennen; denn im Laufe der individuellen Entwicklung des Kindes tritt eine grundlegende Veränderung ein. Man kann sie als entwickelnde Durchgeistigung der ganzen Persönlichkeit bezeichnen. Seyfert bestimmt das Erziehungsziel mit folgenden Worten: Das Ziel der Erziehung ist im einzelnen die durchgeistigte Persönlichkeit, im ganzen die beseelte Gesellschaft.

„Ein Mensch entwickelt sich, indem er von einer auf das Sinnliche gerichteten Geisteslage zu einem durchgeistigten Erkennen und Wollen fortschreitet." Dieser Fortschritt ist beim Kinde leicht zu erkennen. Wir sehen, wie es „von der sinnlichen Wahrnehmung zur denkenden Betrachtung, von der sinnlichen Freude zum vergeistigten Genuß, von dem sinnlichen Triebe zum sittlichen Wollen, von der Ichsucht zur Nächstenliebe, vom Zwang zur Freiheit, von der Gebundenheit zur Selbständigkeit fortschreitet". Seyfert hat nun festgestellt, daß der Fortschritt nach vier psychogenetischen Prinzipien oder geistigen Entwicklungstatsachen erfolgt:

1. Die Grundtatsache des zusammengesetzten (komplexen) geistigen Wachstums. Es sagt: Indem die geistigen Grundbestandteile zusammentreten, bilden sie geistige Gebilde, die neue, in den Bestandteilen nicht vorhandene Eigenschaften aufweisen. In der Vereinigung wachsen die Geisteselemente über sich hinaus, entfalten sich die geistigen Kräfte reicher und immer reicher.

2. Die Grundtatsache der fortschreitenden Verbindung. Im Laufe der Entwicklung verbinden sich vereinzelte Bestandteile in fortschreitender Vielseitigkeit. Der zusammenhangslose Gedankenkreis entwickelt sich zur Einheit der widerspruchslosen Weltanschauung, des widerspruchslosen Handelns.

3. Die Grundtatsache der fortschreitenden Verdichtung. Im Laufe der Entwicklung entstehen Gebilde, in denen sich fortschreitend mehr und mehr psychische Energie aufspeichert. Einzelheiten werden zu Dingvorstellungen, diese werden zu Begriffen, gleichartige Begriffe werden zu Allgemeinbegriffen. Es entwickeln sich Gesetze, Regeln usw. Die Entwicklung führt zu großen Gesichtspunkten der Lebens- und Weltanschauung und zu beherrschenden Gesichtspunkten für das Handeln; das Ergebnis ist der geschlossene Charakter.

4. Die Grundtatsache des fortschreitenden Mechanisierens. Das Geistesleben, das an den Körper gebunden ist, entfaltet sich freier. Der Körper wird dem Geiste gehorsamer. Die Vorgänge vollziehen sich allmählich von selbst, so daß sich eine zweckmäßige Haushaltsamkeit bildet.

In seinen „Gesammelten Aufsätzen" gibt Seyfert eine ausführliche Erläuterung der vier Prinzipien. Er weist darin auch eingehend auf ihre pädagogische Bedeutung hin. Seyfert zeigt sich hier als Schüler Wundts.

Seine Psychologie ist wie die seines Meisters voluntaristisch. Er leitet aus den vier Grundsätzen vor allem auch Wundts schöpferische Synthese ab. Die vier Grundsätze bilden die wissenschaftliche Begründung des Unterrichts. Der Unterricht ist ja nach Seyfert ein wissenschaftlich begründetes, künstlerisches und sittliches Tun. Der Entwicklungsgedanke, der der Grundgedanke der vier psychologischen Grundsätze ist, prägt sich im Entwicklungstriebe der Menschen aus. Nach diesem will sich der Geist erhalten, entwickeln und betätigen. Zwei Lehrvorschriften folgen aus dieser Tatsache: „Wecke schöpferische Selbsttätigkeit" und „Erfasse die Stoffe gemütvoll"!

Die Selbsttätigkeit ist ein fortwährendes Handeln, ein dauerndes Wollen. Mit Wundt betont Seyfert: Alle Willensvorgänge beruhen auf Gefühlen. Deshalb erhebt er ja die zweite Lehrvorschrift: „Freudige Stimmung, anmutender Lehrton, freundlicher Verkehr mit den Kindern, Teilnahme an ihrer Freude über das Gelingen usw. sind einige Strahlen der Sonne, die Licht und Wärme zugleich in den Unterricht tragen sollen. Wenn der Unterricht die Entwicklungsgesetze beachtet, ist er wissenschaftlich begründet. Unterrichten ist aber auch ein künstlerisches Tun. Das Künstlerische ist das Persönliche, das jeder Einzelpersönlichkeit Eigentümliche. Die erste Aufgabe des Lehrers, der ein Künstler ist, ist die Komposition. Er muß das Ganze einmal im Geiste überschauen. Als echter Künstler muß der Lehrer dafür sorgen, daß eins aus dem anderen herauswachse, eins das andere stütze und trage, nichts unvermittelt auftrete, nichts fehle. Der Lehrer wird jede Lehreinheit stofflich und psychologisch gut gliedern, aber auch nach psychologischen Gesetzen formen. Er wird den Unterricht anschaulich, denk-, gemüt- und willenbildend gestalten. Die umfassendste künstlerische Tätigkeit des Lehrers liegt aber in der sprachlichen Formung des Stoffes. Dazu gehören sprachliche Ausdrucksform, das Musikalische der Sprache, Stimmungston, Höhe und Tiefe, Stärke, Zeitmaß und Rhythmus der Sprache. Der Lehrer ist als Künstler ein Bildner; denn er formt lebensvolle geistige Wesen. Der fein entwickelte Takt des Lehrers, der in die inneren Stimmungen und äußeren Leistungen des Kindes eingreift, muß alle Kräfte des Kindes wecken. Der Lehrer wird, wenn hinter seinem Unterrichte eine künstlerische Persönlichkeit steht, das Kind zum bewußten, durchgeistigten Wahrnehmen und Anschauen, zur freien Phantasietätigkeit, zum sicheren Einprägen und Merken, zum selbständigen Denken und zusammenhängenden Gedankenausdrucke, zum Genießen des Schönen, zur geistigen Energie d. h. zum Streben nach Bildung und zum sittlichen Wollen allmählich bringen können. Das Unterrichten ist nicht nur ein wissenschaftlich begründetes und künstlerisches, sondern auch ein sittliches Tun. Gerade das Lehramt erfordert sittliche Eigenschaften: Pflichttreue, Sorgfalt in der Vorbereitung und Ausführung, persönliche Hingabe des ganzen Menschen, Unermüdlichkeit, auch wenn die Früchte fehlen, Unverdrossenheit, auch wenn Undankbarkeit der Lohn ist.

Es ist auch Ziel des Unterrichts, der im Dienste der Erziehung steht, die fortschreitende Durchgeistigung des Kindes planmäßig zu fördern. Alles geistige Geschehen ist mannigfaltig, aber doch einheitlich zusammen-

gefaßt in dem Bewußtsein des Ichs — Erkennen, Fühlen und Wollen bezeichnen die drei Richtungen unseres Seins. Ich- und Außenwelt, Objekt und Subjekt stehen in engster Wechselbeziehung. Die Außenwelt ist für die Erkenntnis die Quelle, für das Handeln das Mittel und der Schauplatz. Aus diesen Überlegungen folgen wichtige Grundsätze für den Lehrplan. Das Lernen ist ein Willensvorgang. Darum muß der Unterricht die verstandesmäßigen, schönheitlichen, sittlichen und religiösen Gefühle pflegen. Das geschieht im Religionsunterrichte, in der Kunst- und Naturbetrachtung. Diese drei Zweige des Lehrplanes sollen Ideenfächer (Idealien) genannt werden.

Der Lehrplan muß neben dem Erkennen und Handeln das Gefühl berücksichtigen. Er muß zwei gleich große, gleich bedeutsame Teile haben, von denen der eine sich auf das Ich, der andere auf die Außenwelt bezieht. Jener, der subjektive Teil, umfaßt die inneren Vorgänge, dieser, der objektive Teil, den Stoff. Im Stoff, in der Außenwelt, sind Menschenleben und Naturleben die beiden Gruppen, nach denen sich der Stoff gliedert. Seyfert nennt die Fächer, die sie vertreten, die Sachfächer (Realien). Der Unterricht vermittelt Erkenntnisse, die ohne Handlungen weder erworben, noch bekundet werden können. Die Handlungen, die mit Gefühlen und Erkenntnissen aufs engste zusammenhängen, ohne die wir gar keine Kenntnis von den Innenvorgängen anderer hätten, nennen wir Ausdrucksformen: Gebärde, Sprache, Nachbildung, Zeichnung, Spiel und Gesang. Die Fächer, die es mit besonderen Erkenntnisformen und mit den Ausdrucksformen zu tun haben, heißen Formfächer. So ergibt sich nach Seyfert die Gliederung des Lehrplans in Ideen-, Sach- und Formenfächer.

Zwischen Sachen und Formen muß eine enge Verbindung bestehen. Das verlangt die pädagogische Ökonomie. Seyfert kommt zu Sätzen, wie wir sie inhaltlich auch bei Dörpfeld finden. Nach dem Gesetze der pädagogischen Ökonomie muß zweierlei geschehen:

1. müssen die Formenfächer sich immer an die Sachfächer anlehnen, indem sie ihre Inhalte aus diesen entnehmen;

2. müssen in dem Sachunterrichte die Formen kräftig und planmäßig gepflegt werden.

Für den Inhalt des Lehrplanes der Unterstufe und der Oberstufe macht Seyfert zwei Vorschläge, die sich jetzt allenthalben durchgesetzt haben. Im Mittelpunkte des Lehrplanes der Unterstufe steht ein planmäßiger Sachunterricht, der in einem Fache das Natur- und Menschenleben umfaßt; es ist der heimatkundliche Anschauungsunterricht. Er berücksichtigt das, was das Kind in der Wirklichkeit angeschaut hat. Das Sachgebiet der Unterstufe ist die Heimat. Auf der Oberstufe wird das allgemeine menschliche Interesse zum Leitstern für Auswahl und Anordnung der Stoffe des Sachunterrichts. Alle Sachunterrichtsstoffe sind unter den Gesichtspunkt, unter den Begriff der menschlichen Kulturarbeit zu stellen. Wohnung, Kleidung, Ernährung, Entwickelung des Kleingewerbes zum Großbetrieb, des Nahverkehrs zum Weltverkehr, die Mittel dieser Arbeitsgebiete be-

zeichnen die Stoffgebiete der Arbeitskunde, in der die elementare Technologie, Naturlehre, Chemie, Gesundheitslehre, Volkswirtschaftslehre aufgehen. Die Erdkunde wird dadurch zur Kulturgeographie, die Geschichte zur Kulturgeschichte. Seyfert hat in seinem Buche „Die Arbeitskunde" gezeigt, wie dieser Unterricht zu erteilen ist.

Wenn das Lehrverfahren die psychogenetischen Grundgesetze beachtet, so wird es auch bestimmte Lernstufen unterscheiden. Der Lernvorgang ist ein Willensvorgang. Als solcher beruht er auf Gefühlen, die natürlich an die Inhalte gebunden werden müssen. Die entsprechende Gefühlslage hervorzurufen, ist Zweck der Einleitung der methodischen Einheit, der Einstimmung. Die methodische Einheit gliedert sich nach den Entwickelungsprinzipien. Der Grundtatsache des geistigen Wachstums entspricht die Erarbeitung des Neuen, der Grundtatsache der fortschreitenden Verdichtung und Verbindung die Einarbeitung des Neuen in den vorhandenen Bewußtseinsinhalt, und der Grundtatsache des fortschreitenden Mechanisierens die formale Verarbeitung des Stoffes. Deshalb gliedert sich die vollständige methodische Einheit in vier Abschnitte oder Lernstufen:

1. Die Einstimmung.
2. Die Erarbeitung des Neuen.
3. Die Einarbeitung in das Bewußtseinsganze.
4. Die formale Verarbeitung.

Diese Unterrichtsstufen, die sich mit den Lernstufen anderer Pädagogen weitgehend decken, sind frei zu gestalten. Während es auf der Unterstufe auf die Erarbeitung des Neuen ankommt, sind auf der Oberstufe Verknüpfung und Verdichtung besonders zu betoren. Die Unterrichtsgliederung ist nicht starr. Sie muß die Eigenart der Stoffe beachten. Die Idealien, also religiöse Stoffe, sind anders zu behandeln als die Formalien.

Wir sehen hier davon ab, die Aufgabe des Lehrers auf den einzelnen Lehrstufen zu kennzeichnen, und verweisen auf Seyferts Buch „Die Unterrichtsform als Kunstform". Doch seien einige für den Unterricht wichtige Winke Seyferts hervorgehoben. Nach den vier Stufen werden nur selbständige Einheiten, nicht aber solche Stoffe behandelt, die Teile unterrichtlicher Einheiten sind. Die Stufen sind nicht vollständig zu durchlaufen, wenn irgendeine geistige Arbeit, etwa die denkende Betrachtung oder die formale Verarbeitung, der Art des Stoffes widerspricht, z. B. wenn der Stoff eine ausgesprochene Tendenz nach einer Richtung, nach der der Gefühle hat. Überall arbeite der Lehrer auf fortschreitende Verbindung und Vereinigung zwischen den Ergebnissen der einzelnen Einheiten hin, damit die Lernarbeit immer mehr durchgeistigt werde. Die Ergebnisse der behandelten Einheiten müssen den folgenden immer zugute kommen. Die Erarbeitung des Neuen soll sich immer mehr auf das beschränken, was diesem als Einzelerscheinung eigenartig und wesentlich ist.

Das Denken des Kindes entwickelt sich gesetzmäßig. Die erste Stufe ist das kindlich naive Denken; dann folgt das kindertümliche Denken und das Denken des gewöhnlichen Mannes, das gemeine oder volkstümliche Denken; die höchste Stufe ist das wissenschaftliche Forschen und Denken.

Dieses wissenschaftliche Denken ist keine allgemeine Aufgabe. Es kann nicht Ziel der Volksschule sein. Das volkstümliche Denken dagegen brauchen wir alle. Es ist das Denken des gesunden Menschenverstandes. Dieses Denken ist nicht wider die Wissenschaft. Es ordnet und gruppiert nicht nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten, sondern nach anschaulichen Zusammenhängen und praktischen Erwägungen. Es hat Sinn für das Schöne und für das Echte in der Kunst. Das volkstümliche Denken bildet sich seine Lebens- und Weltanschauung. Wenn es auch nicht philosophisch tief ist, so ist es doch stark gefühlsmäßig. Im volkstümlichen Denken offenbart sich der gemeinsame, ideale, geistige Besitz. Es bedient sich des volkstümlichen Ausdrucks. Es besteht nicht in einer Summe von Kenntnissen, sondern ist die Fähigkeit, die Dinge und Menschen richtig zu beurteilen. Sein Gegenstand ist das Leben. Auch für dessen Betrachtung muß Ordnung und Plan herrschen. Dieser Plan wird der Grundtatsache des Menschenlebens, der Arbeit, der menschlichen Kulturarbeit, entnommen. Wenn so Volkstümlichkeit Bildungsziel ist, so wird uns für das Lernen ein Weg gewiesen. Dieser Weg wird immer Arbeit sein müssen. Das Lernen der alten Schule beschäftigte einseitig Verstand und Gedächtnis. Das wichtigste Erziehungsmittel sei die Arbeit. Das Leben fordert gebieterisch, daß die Handbetätigung im Erziehungsplane stehen muß. Handbetätigung, eine Forderung der Arbeitsschule, soll erziehliche Handarbeit sein. Alle Kinder sollen daran teilnehmen. Diese erziehliche Knabenhandarbeit ist zu organisieren; dann wird die Schule zur sozialen Erziehungsanstalt. Daneben ist eine andere Forderung zu erheben. Das Kind soll schaffend lernen. Seyfert verbindet hier die Gedanken, die Kerschensteiner und Gaudig verfolgten, ohne von diesen abhängig zu sein. Handarbeit und freie geistige Arbeit sind ihm Kennzeichen der Arbeitsschule. Die Schule soll eine Erziehungsstätte durch die Arbeit zur Arbeit werden. Wenn der Unterricht das schaffende Lernen pflegt, so gibt er Unterrichtsimpulse. Selbständigkeit zu erstreben, ist ja oberster Lehrgrundsatz. Die Bedeutung der Frage wird überschätzt. Sie fördert die geistige Tätigkeit des Schülers nicht in dem gewünschten Maße. Seyfert gibt dem Lehrer, der Unterrichtsimpulse schaffen will, einige Regeln. 1. Laß dem unbefangenen neueingetretenen Kinde das Reden zu, und ermuntere das schüchterne dazu. 2. Die Unterrichtsimpulse sollen sich immer auf Gedankengänge, auf ganze Zusammenhänge beziehen. 3. Unterrichtsimpulse müssen die Aufforderung zu einem bestimmten geistigen Tun enthalten. 4. Der Unterrichtsimpuls soll den Gedankenverlauf regeln, ihn, wenn er stockt, in Fluß bringen. 5. Neben das Fragen des Lehrers trete das Fragen des Schülers. Frage so wenig als nur irgend möglich, sorge vielmehr dafür, daß die Kinder sich selbständig forthelfen.

Ein freudiger Geist soll den ganzen Unterricht beherrschen. Ein freudiger Unterricht fördert die Kunst, den Sinn für das Naturschöne, für alles Gemütvolle. Er fördert das schaffende Lernen. Freudiger Unterricht steht nicht im Gegensatz zu ernster Arbeit. Er führt vielmehr zu ihr. Er führt auch das Kind zu immer tiefer werdenden Formen der

Freude, zur geistigen Freude, zur Freude an der geistigen Arbeit selbst. Ihre Frucht ist nicht Verweichlichung, Oberflächlichkeit und Unbeständigkeit, sondern Lust zu ernster, tüchtiger Arbeit.

Seyfert hat fast alle Unterrichtsfächer gefördert. In seiner Unterrichtslektion gibt er für jedes Fach wertvolle Winke. Seine methodischen Werke sind Beispiele hervorragenden Lehrgeschickes. Besonders förderlich sind u. a. seine Gedanken über die freien Aufsätze. Sie stellen durch ihre exakt psychogenetische Grundlage eine glückliche Synthese zwischen dem bisher gepflegten gebundenen Aufsatz und den oft zu stürmischen Forderungen der Neuerer dar.

Evolutionismus und Psychologismus beherrschen die Pädagogik Richard Seyferts, und dazu kommt als dritter Faktor der Sozialismus. (Sozialismus nicht als parteipolitischer Begriff gedacht.) Der Grundgedanke seines Sozialismus ist: „Die Erziehung soll dahin wirken, daß das Individuum sein Wohl dem Wohl des Ganzen unterordnet." „Volkserziehung", so nennt er eine Schrift, die übrigens preisgekrönt ist. Der Gedanke der Volkserziehung fordert ein einheitliches nationales Schulwesen. Seyfert gliedert die Einheitsschule in folgende Stufen.

I. 1.—7. Lebensjahr: Vorschulpflichtige Zeit — häusliche Erziehung.

II. 7.—15. Lebensjahr: Allgemeine Volksschule — Einführung in volkstümliche Denk- und Ausdrucksweise.

a) 7.—10. Lebensjahr: Unterstufe (Grundschule) = Elementarschule. Der naiv kindliche Standpunkt.

b) 11.—15. Lebensjahr: Oberstufe = Bürgerschule. Der Standpunkt des praktischen Lebens.

III. 15.—19. Lebensjahr.

a) Praktische Berufe. Praktische Berufsausbildung — daneben allgemeine bürgerliche oder gewerbliche Fortbildungsschule.

b) Wissenschaftliche, künstlerische Berufe. Höhere Schule.

IV. Vom 19. Jahre ab Hochschule, technische, wissenschaftliche, künstlerische.

An den Bestimmungen der deutschen Reichsverfassung über Bildung und Schule (142—150) hat Seyfert, wie bereits bemerkt, mitgearbeitet. Er hat es durchgesetzt, daß die Forderung einer einheitlichen Lehrerbildung aufgenommen worden ist. Als Hochschulprofessor und Direktor des Pädagogischen Instituts der Technischen Hochschule in Dresden sucht er die Ziele, die die Reichsverfassung der Schule steckt, zu verwirklichen. Im Mittelpunkte seiner ganzen Pädagogik steht ihm das Wohl der Volksschule und damit das Wohl unseres Volkes. Jeder im Volke hat von einer guten Volksschule Nutzen. Die Volksschule soll aller Sorgenkind sein, und zwar in dem Sinne, daß wir alle um sie Sorge tragen, wie sie am besten gedeihen möchte, daß wir sie alle als ein Kind unserer Fürsorge betrachten, hegen und pflegen helfen. Die Volksschule muß Herzenssache des ganzen Volkes werden.

Seyfert hat das Verdienst, die Psychogenetik als eine Hilfswissenschaft der Erziehungswissenschaft festgestellt zu haben. Seine Entwickelungs-

gesetze der Seelenkunde bilden die Grundlage für ein naturgemäßes Lehrverfahren, das den Grundsätzen der Arbeitsschule entspricht und Wundts Grundsatz der schöpferischen Synthese gerecht wird. Im Sprachunterricht hat er im Sinne Hildebrands auf die Pflege der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksform das Schwergewicht gelegt. In der Naturkunde hat Seyfert, noch ehe die Arbeitsschulbewegung sich durchgesetzt hat, die menschliche Arbeit in den Mittelpunkt des naturkundlichen Unterrichts gestellt. Sein Erziehungsziel: „die durchgeistigte Persönlichkeit und die durchgeistigte Gemeinschaft" bedeutet eine Vereinigung der Persönlichkeits- und Gemeinschaftserziehung. Die Pädagogik ist Seyfert eine Wissenschaft, das Unterrichten eine Kunst. Deshalb fordert er die Vorbildung des Volksschullehrers auf der Hochschule. Er ist durch Einrichtung des Pädagogischen Instituts in Dresden bahnbrechend auf dem Gebiete der Lehrerbildung geworden. Die Sorge um die Volksschule ist ihm erste Kulturaufgabe des Staates. Alle Erziehung soll der Volkserziehung dienen. In Seyfert sind Schulpolitik und Erziehungswissenschaft glücklich vereinigt, so daß er mit Recht von sich sagt: „Als Lehrer hat die Pädagogik mit allen ihren Hilfs- und Nebenzweigen mein theoretisches und praktisches Interesse völlig mit Beschlag belegt. Es ist durch die politische Betätigung, das spüre ich deutlich, befruchtet worden. Die Zusammenhänge des Erziehungsgedankens mit allen nationalen, sozialen und wirtschaftlichen Fragen sind mir durch sie in höherem Grade bewußt geworden. Darum will ich dem Schicksal nicht zürnen, das mir in der Vielgestaltigkeit der Aufgaben schwerere Arbeit und manche Enttäuschung, aber auch inneren Gewinn gebracht hat." (Archiv für Pädagogik. 1. Teil. 1. Heft 1913. Verlag von Brandstetter in Leipzig.)

Schriften von Seyfert: Volkserziehung, Reform der Lehrerbildung, Naturbetrachtungen, Die Arbeitskunde in der Volks- und Fortbildungsschule, Die pädagogische Idee in ihrer allgemeinen Bedeutung, Die Unterrichtsform als Kunstform, Schulpraxis, Vom deutschen Wesen nach dem Kriege, Was uns allen die Volksschule sein soll, Gesammelte pädagogische Aufsätze.

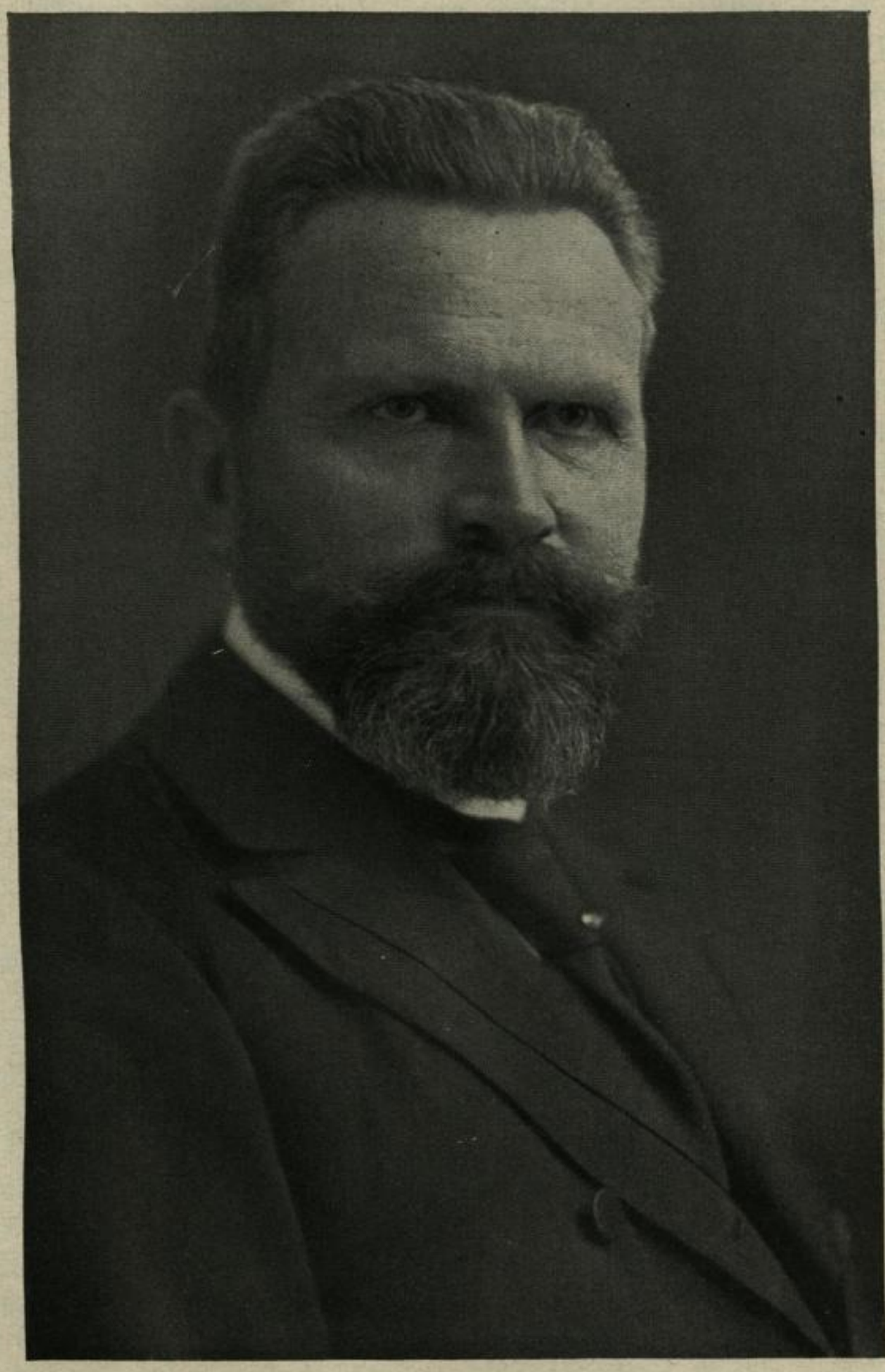
Über Seyfert:

Sturm, Richard Seyfert. Pädagogisches Archiv 1912.
Sturm, Grundgedanken der pädagogischen Anschauungen Richard Seyferts. Erziehung und Bildung 1923, 12.
Saupe, Richard Seyfert. Pädagogische Warte 1924, 1.

*

Anton Sickinger.

Anton Sickinger wurde am 21. September 1858 als Sohn eines Volksschullehrers in Harpolingen auf dem südlichen (badischen) Schwarzwalde geboren. Er besuchte im Heimatdorfe bei seinem Vater die einfache Volksschule, später die Bezirksschule in Rheinfelden (Schweiz) und dann die humanistischen Gymnasien in Basel und Karlsruhe. Nach Vollendung der militärischen Dienstpflicht widmete er sich von 1879 bis 1883 dem Studium der klassischen Philologie an der Universität Heidelberg, wo er auch promovierte. Nach Ablegung der Staatsprüfung wirkte er von 1883 bis 1890 am Gymnasium in Karlsruhe und ab 1890 am Gymnasium in Bruchsal. 1895 folgte er einer Berufung auf den Posten des Stadtschulrats in Mannheim und übernahm damit die Leitung des gesamten Volks- und Fortbildungsschulwesens der größten Stadt Badens. Das ihm hier erschlossene Wirkungsfeld bot ihm derart volle Befriedigung, daß er verschiedene ehrenvolle Anerbieten, so die Übernahme der Stelle des Stadtschulrats in Berlin (1906), die Übernahme eines Landtagsmandats (1913), die Übernahme des Postens des Unterrichtsministers in Baden (1922) ausschlug. 1917 erhielt er den Titel „Geheimer Hofrat", eine Auszeichnung, die vordem in Baden keinem im Volksschuldienst tätigen Schulmanne verliehen worden war. Er gehörte zahlreichen Körperschaften an, die ihm willkommene Gelegenheit zur wirksamen Vertretung seiner jugend- und volkserzieherischen Forderungen boten, unter anderen: der Erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins, dem Vorstand des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele, dem Ausschuß des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit, dem Schulausschuß des deutschen Städtetages. An den Arbeiten der Reichsschulkonferenz (1920) nahm er im Ausschuß für Schulaufbau teil. Nach Erreichung der Altersgrenze trat er am 1. Januar 1924 in den Ruhestand. Für seine verdienstvolle und für die Gestaltung des Schulwesens größerer Städte vorbildliche Tätigkeit wurden ihm zahlreiche Ehrungen zu teil. Die Stadtgemeinde Mannheim ehrte den scheidenden Leiter ihres Schulwesens im besonderen dadurch, daß sie eine Schule mit Förderklassen mit dem Namen „Sickingerschule" schmückte. Die Medizinische Fakultät der Universität Heidelberg verlieh ihm die Würde eines Ehrendoktors. Er lebt jetzt in Mannheim und verfolgt die Vorgänge im erziehungswissenschaftlichen und im politischen Leben, an dem er sich zwecks wirksamer Vertretung der schulischen Interessen viele Jahre in führender Stellung beteiligt hat, mit größter Aufmerksamkeit. Er wirkt weiter für das Werk der Erziehung und für die Vertiefung des Unterrichts.



Stinnes

Sickingers Name ist in Deutschland, ja in allen Kulturländern der Welt bekannt geworden, weil dieser Schulmann in Mannheim ein Schulwesen schuf, das als Mannheimer Schulsystem für viele großstädtische Schulen vorbildlich wurde. In den letzten Jahrzehnten vor dem Kriege ist neben München wohl keine andere Stadt so als Schulstadt gepriesen worden wie Mannheim. Aus allen Ländern der Welt kamen Schulmänner und Vertreter der Schul- und Stadtverwaltungen in die badische Schulstadt, um das Werk des großen Organisators kennen zu lernen.

Sickinger ist realpolitischer Idealist. Er stellt in pädagogischer und schulpolitischer Hinsicht weite und ideale Endziele auf. Er kennt aber die Welt, das Leben mit seinen Hemmnissen. Deshalb weiß er, daß die Politik, auch die Schulpolitik, immer nur das zunächst Erreichbare und Mögliche erstreben soll. Er handelte dabei nach dem Satze: „Ich habe stets den nächsten Schritt gewählt, ein ferneres Ziel hat nicht dabei gefehlt." Er erinnert in dieser Hinsicht an Dörpfeld, der jedem Dogmatismus abhold war und immer nur das Erreichbare zu verwirklichen suchte. Was Sickinger aber als Schulverwaltungsbeamter für erreichbar hielt, verfolgte er mit Zähigkeit und Eifer. Er hielt es mit W. von Humboldt: „Meiner Idee nach ist Energie die erste und einzige Tugend des Menschen" und „Dem Staat ist es ebensowenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun." Es ist ihm gelungen, seine weitschauenden Pläne zu verwirklichen, weil er mit Herbart als Hauptaufgabe einer Schulbehörde ansah, Hindernisse zu entfernen, „die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten, Aufmunterung zu erteilen".

Sickinger, der sich in seinen Plänen und Zielen nur von großen Gesichtspunkten leiten läßt, lehnt die bisherige unbeschränkte Selbständigkeit der Länder in der Gestaltung des Schulwesens ab, da sie der vaterländischen Menschenökonomie zuwiderlaufe. Er fordert deshalb für die Organisation des Schulwesens im Reiche „zielstrebige Einheit in der Mannigfaltigkeit, lebensvolle Verbindung paralleler zum Zusammenwirken bestimmter Einrichtungen" (Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannheimer Schulsystem im Lichte der Reichsverfassung Seite 2 und 3). Was Kerschensteiner, der Staatsmann unter den Pädagogen, fordert, erstrebt auch Sickinger. „Der Volksstaat mit dem gleichen und allgemeinen Stimmrecht verlangt aus dem natürlichen Selbsterhaltungstrieb heraus eine Sicherung dafür, daß in allen Gliedstaaten die künftigen Staatsbürger für die vernunftgemäße Ausübung der politischen Rechte und zur Arbeits- und Lebenstüchtigkeit mit der gleichen Sorgfalt herangebildet werden. Niemals war die hierin sich ausdrückende ernste Erfassung des Erziehungsproblems als ureigenste Pflicht der Gemeinschaft lebensnotwendiger für uns Deutsche als in der Gegenwart. Wir sind ein an materiellen Gütern armes Volk geworden. Uns kann nur eins wieder emporführen: die großzügige Hebung des uns nicht entreißbaren wertvollsten nationalen Schatzes, des in unserem Jungvolk der Weckung harrenden Keim- und Erbgutes unserer Nation durch das umfassendste

Mittel, die rationelle Gestaltung des öffentlichen Unterrichts- und Erziehungswesens, in der ausgesprochenen Absicht und mit dem festen Willen, so weit als möglich jedes Kind in die rechte Schule und jeden Erwachsenen auf den rechten Platz im Leben kommen zu lassen".

In seiner Stellung als Stadtschulrat einer Großstadt drängten fortgesetzt gleichzeitig zwei Gruppen von Aufgaben organisatorischer Art zur Lösung. Erstens Aufgaben, die sich aus dem ungewöhnlichen äußeren Wachstum des Schulkörpers ergaben (Gesamtschülerzahl 1895: 11863, 1915: 39990 Schüler). Zweitens Aufgaben des inneren Ausbaues nach den Forderungen der leiblichen und geistigen Hygiene in Absicht auf das Ziel, die Unterrichtsarbeit für die Gesamtheit der Schüler der Pflichtschule, für die Sorgenkinder nicht minder als für die Hoffnungskinder, durch größere Harmonie zwischen den biologischen Bedürfnissen der kindlichen Natur einerseits und der Art und dem Maß der Bildungsstoffe, der Lehr- und Lernweise anderseits wirksamer und für Schüler und Lehrer freudvoller zu gestalten.

Zur Durchführung dieser Aufgaben waren Voraussetzungen doppelter Art notwendig. Zunächst eine Bürgerschaft, die die zuverlässigste Grundlage einer zukunftsreichen Entwickelung des Gemeinwesens in einer alle Klassen und Schichten durchdringenden Bildung erblickt und demgemäß die Aufwendungen für Schulzwecke als werbende Ausgaben erachtet. Weiterhin aber ein hohes Maß von Vertrauen und Bewegungsfreiheit dem leitenden Schulfachmann gegenüber. Beide Vorbedingungen fand Sickinger in der Stadtgemeinde Mannheim, der Unterhaltungsträgerin der Volksschule, in seltenem Maße erfüllt. Alle Parteien unterstützten und förderten die Pläne Sickingers. Wie sehr die Stadt Verständnis für Sickingers Bestrebungen besaß, zeigt sich darin, daß sie ihren Stadtschulrat zahlreiche Schulreisen in die Schulen des In- und Auslandes machen ließ und ihn in die Stadtverordnetenversammlung wählte, damit er seine Reformen persönlich vertreten konnte. Die Stadt hat keinen seiner Pläne abgelehnt. Diese Gunst der Verhältnisse veranlaßte Sickinger, auch seinerseits der Stadt die Treue zu wahren und die eingangs erwähnten Berufungen abzulehnen.

Um die überkommene vorwiegend extensive Arbeit in der Schule mehr und mehr zur intensiven zu vertiefen, legte Sickinger bewußt und planmäßig die bessernde Hand bei allen drei Hauptfaktoren an, die im Schulleben unlöslich miteinander verflochten sind:

bei den Schülern,
bei den Lehrern,
bei dem, was Schüler und Lehrer zur Arbeitsgemeinschaft verbindet: bei den äußeren und inneren Arbeitsbedingungen.

Die Maßnahmen zur Hebung der Leistungsfähigkeit der Schüler bezwecken, das Kind in seiner Ganzheit zu erfassen, d. h. alle Seiten des kindlichen Wesens, außer dem Geist

auch den Körper, den Willen, das Gemüt, die ästhetischen und schöpferischen Anlagen in der Richtung auf eine harmonische Gesamtpersönlichkeit zu entwickeln. In der Mannheimer Volksschule wurden zur Harmonisierung der Schulerziehung in diesem Sinne zahlreiche Einrichtungen teils neu geschaffen, teils durchgreifender gestaltet. Hervorgehoben seien: der verbindliche Spielnachmittag (seit 1908) und das alljährliche große Spielfest mit Wettkämpfen, Schulbrausebäder mit halbem Badezwang, der verbindliche Schwimmunterricht im städtischen Hallenschwimmbad (seit 1921), Schülerwanderungen in den Odenwald, Überwachung der gesundheitlichen Verhältnisse durch Schulärzte im Hauptamte, unentgeltliche Schulzahnpflege. Zur Pflege von Auge und Hand: ein vom 5. Schuljahr an durch Fachzeichenlehrer erteilter Zeichenunterricht und wahlfreie Gelegenheit für bestbefähigte Zeichner zur Weiterbildung nach künstlerischen Zielen, Erstellung von 52 Werkstätten zur Pflege des systematischen Handarbeitsunterrichts (1914 war die Beteiligung auf 50 v. H. der Knaben vom 4. bis 8. Schuljahr gestiegen), Pflege des Werkunterrichts, d. h. der Anwendung der Handgeschicklichkeit im Dienste der geistigen Unterrichtsfächer zur Ersetzung und Ergänzung des mehr passiven Lernens in Buch und Wort durch selbsttätiges Erarbeiten der Wissensstoffe. Zur Pflege der Empfänglichkeit für das Schöne: Dramatische und musikalische Aufführungen im Nationaltheater und im Rosengarten, Schülerkonzerte des Ausschusses für Volksmusikpflege, unentgeltliche Singschule für entsprechend begabte Schüler, Lichtbildervorträge und Filmvorführungen, engere Verbindung der freien Lektüre (Schülerbüchereien) mit den einzelnen Unterrichtsgebieten, Blumenzucht in den Mädchenklassen.

Von den Maßnahmen zur zeitgemäßen Fortbildung der Lehrerschaft seien aufgeführt: Ausnutzung der an der Handelshochschule eingerichteten Professur für Philosophie, Psychologie und Pädagogik sowie des Instituts für Psychologie und Pädagogik zur hochschulmäßigen Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen, unentgeltliche Ausbildungskurse im Zeichnen, Experimentieren und in den verschiedenen Zweigen des Werkstättenunterrichts und des Werkunterrichts.

Von den Mitteln zur günstigeren Gestaltung der äußeren und inneren Arbeitsbedingungen für Schüler und Lehrer verdienen hervorgehoben zu werden: unentgeltliche Lieferung sämtlicher Lernmittel auf Wunsch der Eltern, Herabsetzung der Klassenbesuchsziffern durch rechtzeitige Erstellung der durch das starke Wachsen der Schülerzahl erforderlichen Unterrichtsräume, restlose Durchführung des Grundsatzes, daß jeder Lehrer nur eine Klasse führe und jede Klasse ihren eigenen Lehrer und ihren eigenen Unterrichtsraum habe. Weiterhin: Durchführung des sukzessiven Abteilungsunterrichts in allen Klassen der Grundschule, wodurch es dem Klassenlehrer ermöglicht wird, zwecks individualisierender Behandlung seine Schüler nach ihrer Lernbedürftigkeit in zwei Gruppen zu teilen, die in einer bestimmten Zahl von Stunden zeitlich getrennt unterrichtet werden; Einrichtung von organisiertem Nachhilfeunterricht für solche Schüler, die durch äußere Einflüsse am geordneten Fortschreiten gehemmt worden sind.

Zu den Maßnahmen, welche die inneren Arbeitsbedingungen günstiger gestalten sollen, gehört nun auch die Durchführung der zuerst von Wilhelm Rein als **Mannheimer Schulsystem** bezeichneten Klassenorganisation. Das Mannheimer Schulsystem ist der erste großangelegte Versuch, große Volksschulkörper auf differentiell-psychologischer Grundlage vertikal und zugleich horizontal zu gliedern zu dem Zwecke, innerhalb ein und desselben Schulwesens jedem Kinde, dem schwachen wie dem starken, einen im Sinne des Arbeitsprinzips (Pflege der Selbsttätigkeit) guten Unterricht zu gewährleisten.

Das Mannheimer Schulsystem hat an der Mannheimer Volksschule im Jahre 1924 folgende Gestaltung. Es bestehen:

a) Hauptklassen (achtstufiges System) für die regelmäßig fortschreitenden (normalleistungsfähigen) Schüler.
b) Förderklassen (sieben- und sechsstufiges System) für die bei undifferenziertem Lehrplan unregelmäßig fortschreitenden (schwachnormalen) Schüler.
c) Hilfsklassen (vierstufiges System) für die im gewöhnlichen Unterricht völlig versagenden (abnorm schwachen) Schüler.
d) Fremdsprachliche Klassen (Mittelschulklassen) für die begabteren Schüler des 5. bis 8. Schuljahres.
e) Übergangsklassen nach den höheren Lehranstalten für bestbefähigte Schüler der fremdsprachlichen Klassen (im 7. und 8. Schuljahr).
f) Schwerhörigenklassen (2. bis 8. Schuljahr) für normalbefähigte schwerhörige Schüler.
g) Als Vorstufe: Schulkindergärten für schulpflichtige, aber noch nicht unterrichtsfähige Schüler.

Sickinger geht bei seinem Organisationsplan von der Forderung der Einheitsschule aus. Er lehnt wie Kerschensteiner die Gleichheitsschule ab und verlangt die psychologisch durchorganisierte Einheitsschule. Sie ist ihm „ein System von Schulen, das in planvoller Abstufung der natürlichen Verschiedenheit der Beanlagungen und der Mannigfaltigkeit der Berufe Rechnung trägt" (Arbeitsunterricht S. 30). Sickinger ist längst vor der Staatsumwälzung für die gemeinsame Grundschule eingetreten. Die Bemessung der Dauer der Grundschule auf vier Jahre hält er für den goldenen Mittelweg. Sickinger legt dar, wie eine Unsumme geistiger und sittlicher Kraft infolge der althergebrachten Disharmonie zwischen der mechanisch einheitlichen Leistungsforderung der Schule und der sehr weit auseinandergehenden Leistungsfähigkeit der gleichalterigen Schüler überhaupt nicht zur Entwickelung gekommen, ja vergeudet worden ist (Arbeitsunterricht S. 34). Er weist an Hand der Preußischen Schulstatistik für das Jahr 1910/11 darauf hin, daß 55 v. H. der Gesamtheit der Schüler wegen Sitzenbleibens nicht die oberste Klasse der Schule erreichen. Sie treten mit einer unzulänglichen Schulbildung ins Leben hinaus und sind an gründliches Arbeiten nicht gewöhnt. Eine naturgemäße und entwickelungstreue Betätigung der kindlichen Kräfte muß die Grund-

lage für die ganze Bildungsarbeit legen. Deshalb muß der Gedanke zum Gemeingut aller Beteiligten werden, „daß der Besuch der gleichen, nämlich der einen öffentlichen Schule nicht mechanisch gleiche Schulung für alle, sondern vielmehr, damit allen Kindern das von der einen Schule verheißene gleiche Recht tatsächlich zuteil werden kann, gleiche Möglichkeit für jedes Kind bedeutet, einen gleich guten d. h. einen seinem individuellen Kräftemaß und Entwickelungstempo entsprechenden und deshalb geistiges Wachstum verbürgenden Unterricht zu erhalten" (a. a. O. S. 42).

Sickinger fordert die innere Einheit aller Schulen, die zusammen das nationale Schulwesen bilden. Zunächst Einheitlichkeit im Unterrichtsziel: „Ziel des Unterrichts in allen Schulen sind auf Erkenntnis gegründete Kenntnisse, Erstarkung zum selbständigen Können und gefestigten Wollen, zur Fähigkeit, sich den wechselnden Aufgaben der realen Welt anzupassen und ihre Probleme zu meistern." Sodann Einheitlichkeit in der Unterrichtsmethode. Sie muß die Selbsttätigkeit in Anspruch nehmen und zur Selbständigkeit führen. Zwischen Volksschule und höherer Schule besteht nur ein gradueller Unterschied der Erkenntnispflege. Auch im Bildungsstoff muß trotz aller Unterschiede der einzelnen Schulgattungen eine immer tiefer greifende Einheit alle Schulen als Pflegestätten deutschen Geistes durchdringen. Endlich müssen, da es Aufgabe der Nationalerziehung ist, dem deutschen Volke seine Zukunft zu retten, alle Schulen den Leibesübungen volles Bürgerrecht gewähren (tägliche Turnstunde).

Das Wesentliche an Sickingers Werk ist die Differenzierung der Schüler nach ihrer Begabung. Gegen eine Organisation, die diesen Gedanken zu verwirklichen sucht, sind mancherlei Einwendungen erhoben worden. Wir geben diese Einwände mit der Widerlegung Sickingers (b) kurz an:

1. a) Die Gruppierung der Schüler nach der persönlichen Leistungsfähigkeit ist nicht durchführbar, da es genaue Maßstäbe für psychische Qualitäten nicht gibt.
   b) Wie das praktische Leben muß sich auch die Schule mit der annähernden Wertung zufrieden geben, die mit allen Mitteln zu vervollkommnen ist. Der wichtigste Faktor ist der psychologisch geschulte Lehrer. Beim Förderklassensystem können etwaige Fehlurteile leichter ausgeglichen werden.
2. a) Die wertvollen Wechselbeziehungen zwischen besserbegabten und minderbegabten Schülern werden beseitigt.
   b) Anregend können nur solche Schüler aufeinander wirken, die psychologisch einander nahestehen.
3. a) Durch die differenzierte Verwendung der Parallelabteilungen wird die Einheit des Schulkörpers gestört.
   b) Die organische Einheit fordert Gliederung zwecks verschieden gearteter Tätigkeit der gleichzeitig arbeitenden Organe.
4. a) Die Differenzierung führt zur Förderung des Intellektualismus, auf die Bildung des Gemüts wird zu wenig Rücksicht genommen.

b) Rechte Erkenntnispflege schließt Gemütsbildung nicht aus, sondern ist Voraussetzung für sie. Veredelung des Gemütes und Entfaltung sittlichen Wollens, Ausbildung des ganzen Menschen ist gerade das Ziel des Mannheimer Schulsystems.

5. a) Das Mannheimer Schulsystem erblickt in der Versetzung der Schüler nach den Leistungen im Rechnen und im Deutschen die Hauptsache. Ein Unterricht nach den Grundsätzen der Arbeitsschule wird das Schulsystem überflüssig machen.

b) Die Ansicht ist irrig; denn in der Schule, in der Differenzierung maßgebend ist, kommen alle Begabungen auf ihre Rechnung. Gerade das Arbeitsprinzip fordert die Differenzierung.

6. a) Der Vorteil der Förderklasse läßt sich besser durch Beschränkung des Unterrichtsstoffes, Durchführung der Klassen, Herabsetzung der Klassenbesuchsziffern erreichen.

b) Mangelnde Fähigkeit läßt sich durch keine organisatorischen und methodischen Mittel ersetzen.

7. a) Die Differenzierung wird die Trennung der Schüler nach den sozialen Verhältnissen zur Folge haben.

b) In Mannheim hat die Differenzierung nicht zur Verschärfung der Klassengegensätze geführt, sondern durch einen individuelleren Unterricht sozial ausgleichend gewirkt.

Sickinger hat sein Werk nie als ein fertiges angesehen. Er war stets bemüht, seine Organisation auszubauen und mit den gesicherten Ergebnissen der pädagogischen und psychologischen Wissenschaft zu befruchten. So wurde auf seine Anregung 1922 der Schulleitung zwecks rechter Einschulung der verschiedenen Begabungstypen ein psychologischer Berater (praktischer Schulmann) beigegeben. Tatsache ist, daß der Grundgedanke seines Organisationsplanes: Förderung jedes Schülers nach seinen Anlagen, Neigungen, seiner Bildungsfähigkeit, seinem Fleiße und seinem Willen sich durchgesetzt hat. In zahlreichen Orten des In- und Auslandes hat man seine Forderung unter Anpassung an die örtlichen Verhältnisse durchgeführt. Er selbst lehnt eine mechanische Nachahmung ab.

Sickinger ist nicht einseitiger Organisator. Die Differenzierung nach den intellektuellen Fähigkeiten ist ihm nicht allein Plan und Ziel. Er ist ein entschiedener Vertreter des Arbeitsunterrichts. Er betont das schaffende Lernen, die Berücksichtigung der praktisch-technischen Anlagen um ihres Eigenwertes willen, die Erarbeitung der Kenntnisse auf dem Wege der Selbsttätigkeit. Deshalb unterscheidet er:

1. Arbeitsunterricht im engeren Sinne = planmäßige Ausbildung des Körpers und der Sinne, insbesondere manuelle Arbeit in zwei Formen: als besonderes Lehrfach in eigenen Stunden erteilt und als Lehrprinzip im Dienste der verschiedensten Unterrichtsfächer,
2. Arbeitsunterricht im weiteren und höheren Sinne = selbsttätiges, inwendiges Lernen des Schülers als Hauptforderung und Grundlage jeglichen, auch des rein geistigen Unterrichts (a. a. O., S. 6).

Deshalb fordert er:

a) erweiterten und vertieften Betrieb der Leibesübungen,
b) Pflege der Handarbeit als besonderes Fach (Schülerwerkstätten),
c) Pflege der Handarbeit als Unterrichtsgrundsatz im Dienste aller Unterrichtsfächer als Eindrucks- und Ausdrucksmittel.

Bei Sickinger hängen die beiden großen Gegenwartsfragen der Schulgestaltung: Arbeitsschule und Einheitsschule eng zusammen. Die organische Methode des Lernens (Weckung der Eigentätigkeit) soll allen Graden der Befähigung zugute kommen. Da aber Eigentätigkeit nur bei enger Anpassung der Lern- und Arbeitsforderungen an die Lern- und Arbeitsfähigkeit zustande kommt, so muß in der Pflichtvolksschule, die alle Befähigungsgrade umfaßt, damit im Kollektivunterricht von keinem Kinde weder zu viel noch zu wenig, weder zu Schwieriges noch zu Leichtes verlangt wird, die Breitengliederung großer Schulkörper zur Einrichtung homogener Lern- und Arbeitsgemeinschaften ausgenutzt werden.

Als einer der ersten klassischen Philologen sucht Sickinger im deutschen humanistischen Gymnasium und weiterhin in allen Arten von Schulen dem harmonischen Bildungsideal der Griechen zu seinem Rechte zu verhelfen. Sickinger ist ein Schüler des hervorragenden Methodikers des Turnunterrichts Alfred Maul. Er erteilte selbst Turnunterricht. Gerade jetzt hält er angesichts des Fortfalles der allgemeinen Wehrpflicht eine umfassendere Einbeziehung planmäßiger Leibesübungen in die Arbeit der Schulen für eine nationale Notwendigkeit, damit die Pflege der Leibesübungen mehr und mehr zur Volkssache werde.

Die Umgestaltung des Schulwesens nach den Forderungen der Arbeits- und der Einheitsschule hat nach ihm unbedingt eine Umgestaltung der Lehrerbildung zur Folge. Die lebenweckende Pädagogik verlangt, „daß dem menschenkundlichen Faktor in der pädagogischen Berufslehre, der Kinder- und Jugendpsychologie und der Hygiene, bei der Ausbildung und Weiterbildung unserer Lehrer sein volles Recht werde" (a. a. O. S. 52). Der Lehrer muß seine Tätigkeit auf die Bildung des ganzen Menschen richten können. Dazu bedarf er einer hochschulmäßigen Durchbildung.

Sickinger ist ein Organisator großen Stiles. Er ist unter den leitenden deutschen Schulmännern derjenige, der durch Wort und Schrift, vor allem aber durch praktisches Handeln das Augenmerk der verantwortlichen Kreise immer wieder darauf gerichtet hat, daß die Schule als Pflegerin der geistigen Wehrkraft jede Einzelkraft im Volksleben nicht bloß schlechthin, sondern zur höchstmöglichen Entwickelung bringen muß und zwar dadurch, daß sie sich als lebendiges Gebilde den Begabungs- und Entwickelungsgesetzen des Schülers anpaßt. Noch ehe man von „Versuchsschulen" sprach, hat Sickinger einen großangelegten Versuch der Schulorganisation gewagt: die Umgestaltung der einförmigen Einheitsschule in die pspchologisch-differenzierte Einheitsschule. Seine Forderung der Aufteilung der Schüler nach den tatsächlichen Begabungsverschiedenheiten ist jedoch nur eine, freilich die markanteste Ausstrahlung der gesundheitlichen Grundtendenz seiner Anschauungen über

Jugend- und Volkserziehung. Sickinger ist ein Schaffender und Vollender. Er hat in einer Zeit, in der man Sachgüter höher als Menschen schätzte, den Blick der Öffentlichkeit auf das Schulwesen, besonders auf das Volksschulwesen als wirksamstes Mittel der Volkserziehung gelenkt. Vielleicht wird die Zukunft an dem Werke Sickingers manches ändern, soweit es die Form angeht. Die Sickingersche Idee dagegen ist undiskutierbar, weil sie auf natürlichen Voraussetzungen beruht. Ebenso wird als Verdienst dieses Schulmannes bestehen bleiben: Er hat gehandelt, als viele nur redeten. Die Worte, die die Medizinische Fakultät Heidelberg ihm aus Anlaß seiner Ernennung zum Ehrendoktor der Medizin widmete, fassen seine Eigenart treffend also zusammen: „Wir haben dem hervorragenden, weitschauenden und hochverdienten Anton Sickinger aus Baden, Stadtschulrat in Mannheim, der auf seinem Arbeitsfeld das bewährte Alte sorgsam behütet, vortreffliche neue Einrichtungen mit Glück geschaffen, und sich als eifrigen und erfolgreichen Sachwalter der Schuljugend und der Lehrerschaft erwiesen hat, der insbesondere unter geschickter Anwendung der Erfahrungen der ärztlichen Wissenschaft den geistig Schwächeren, den Sprachgestörten und Schwerhörigen die ihren Mängeln angepaßte Erziehung bewerkstelligt und dadurch wie ein weiser Arzt das beste Mittel gefunden hat, einen jeden nach Maß seiner leiblichen und geistigen Kräfte zu einem brauchbaren Gliede der Gemeinschaft zu erziehen: die Rechte und Vorrechte eines Doktors der ärztlichen Wissenschaft Ehrenhalber ordnungsgemäß verliehen."

Schriften von Sickinger: Erste Hauptschrift: Der Unterrichtsbetrieb in großen Volksschulkörpern sei nicht schematisch-einheitlich, sondern differenziert-einheitlich (Mannheim 1904), Mehr Licht und Wärme den Sorgenkindern unserer Volksschule (Zürich 1905), Organisation großer Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit (Mannheim 1911). Zweite Hauptschrift: Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannheimer Schulsystem im Lichte der Reichsverfassung (Leipzig 1920), Über die künftige Pflege der Pädagogik an den deutschen Hochschulen, Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik Heft 9/10 (Leipzig 1914), Preußisches oder badisches Schulturnen (Karlsruhe 1903), Spielplätze und Volksgesundheit, Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele (Leipzig 1914), Körperzucht in der neudeutschen Schulerziehung durch Turnen, Sport und Spiel (Karlsruhe 1919), Volkserziehung durch die Schule nach der körperlichen Seite, Pädagogische Kongreßblätter Heft 3/4 (München 1924).

Über Sickinger:

Pretzel, Deutsche Kulturkämpfer. Professor Dr. Sickinger. Deutsche Kultur Heft 18. Leipzig 1906.

Dr. Poppe, Das Mannheimer Schulsystem. Leipzig 1910.

Heinecker, Das Problem der Schulorganisation auf Grund der Begabung der Kinder (enthält Angabe des ganzen Schrifttums bis 1913). Langensalza 1913.

Dr. J. van der Wyenbergh, Die Organisation des Volksschulwesens auf differentiell-psychologischer Grundlage mit besonderer Berücksichtigung der Begabungsforschung und moderner Schulreformen deutscher Großstädte. Leipzig 1918.

*

Eduard Spranger.

Eduard Spranger.

Spranger wurde am 27. Juni 1882 als Sohn des Kaufmanns Franz Spranger in Großlichterfelde bei Berlin geboren. Er besuchte das Dorotheenstädtische Realgymnasium und das Gymnasium zum Grauen Kloster in Berlin, studierte in Berlin, wo er besonders Schüler von Dilthey war. 1905 promovierte er in Berlin und wurde Privatdozent für Philosophie ebenda. 1911 wurde er als Nachfolger Ernst Meumanns nach Leipzig berufen, wo er zunächst außerordentlicher Professor der Pädagogik wurde; schon 1912 wurde Spranger ordentlicher Professor in Leipzig. Als Professor Dr. Alois Riehl in den Ruhestand trat, ging Spranger 1920 als ordentlicher Professor nach Berlin. Seine Hauptgebiete sind neben der Philosophie die Pädagogik und die Probleme des Bildungswesens.

Eduard Spranger, einer der hervorragendsten Philosophen der Gegenwart, ist früh mit pädagogischen Arbeiten hervorgetreten. Schon während seiner ersten Dozententätigkeit an der Berliner Universität veröffentlichte er zwei bedeutende Bücher aus dem Gebiete der Geschichte der Erziehung: „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee" und „Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens". Er ist Schüler Diltheys und Paulsens und hat von beiden Männern, deren Arbeitsgebiet auch die Pädagogik war, starke Anregung erhalten. Paulsens gesammelte pädagogische Abhandlungen hat er herausgegeben. Von Dilthey wurde Spranger zur geisteswissenschaftlichen Betrachtung der Psychologie geführt. Seine Strukturpsychologie ist eine Fortbildung der Psychologie Diltheys, und mit Paulsen betrachtet Spranger die Pädagogik als Kulturphilosophie. Er betont im Vorwort seiner Schrift „Kultur und Erziehung" (Leipzig, Quelle & Meyer, 2. Aufl., 1923), daß ein bewußtes Erziehertum nicht ohne umfassendes und vertieftes Kulturbewußtsein zu denken sei.

Die rechte Pädagogik soll eine Kulturpädagogik sein, die es als ihre Aufgabe ansieht, den jungen Menschen in einen Kulturzusammenhang hineinzubilden, bezw. umgekehrt den Wert und Sinn der einzelnen Kulturgebilde in ihm lebendig zu machen. Schon in diesem Zusammenhange weist Spranger darauf hin, daß nur eine Psychologie, die von den grundlegenden Kulturbeziehungen ausgeht und jede elementare Leistung in diesem Zusammenhange betrachtet, Hilfswissenschaft der Pädagogik sein kann. Schleiermachers Erziehungslehre wird bisher dieser Forderung am besten gerecht. Auch er betont, daß der Schüler an die großen Kulturgebiete, an Wissenschaft, Religion, Kunst, Wirtschaft, Gesellschaft und Staat abgegeben wird.

Spranger behandelt Erziehungsfragen nicht als Tagesfragen. „Sie sind vielmehr die reifsten Produkte einer langsam aufbauenden, schöpferischen Auseinandersetzung mit dem Sinn und den Erfordernissen der Kultur.“ Deshalb liegt Spranger jede Einseitigkeit fern. Er lenkt den Blick aufs Ganze und gibt in der Zeit, in der Parteileidenschaften die Erziehung und die Schulpolitik beeinflussen, der Erziehungswissenschaft eine sichere Grundlage. „Die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik liegt darin, eine bereits gegebene Kulturwirklichkeit aufzufassen, unter ordnende Begriffe zu bringen und zuletzt durch Wertsetzungen und Normen zu gestalten.“ Danach ist die Pädagogik eine soziologische, eine systematische und eine Wertwissenschaft. Sie hat die engen Beziehungen, „die funktionellen Abhängigkeitsverhältnisse“ zwischen Kultur und Erziehung aufzudecken und „die komplexen Strukturen der geistig-gesellschaftlichen Welt auf das eigentümlich pädagogische Moment hin zu zergliedern.“ Der systematische Teil hat „Typen von Erziehungsformen zu bilden, in denen gleichsam die reinen Strukturen der Erziehungswissenschaft bloßgelegt werden“. Als Wertwissenschaft hat sie auch das Recht, „Werte zu setzen und Normen aufzustellen“. Während durch die ersten beiden Funktionen ein Kulturbewußtsein entsteht, ersteht durch die dritte „gleichsam wieder der lebendige Mensch, indem sich der Wille zum Wert über das bloße Konstatieren und Registrieren erhebt.“ Spranger zeigt in seinem Buche „Kultur und Erziehung“ in einer kurzen soziologischen Betrachtung den Einfluß der Volkskultur auf die Erziehung. Die Wissenschaft strebt danach, daß ihre Erkenntnisse und Ergebnisse in die Jugend eindringen. Sie wollen Macht über das Leben gewinnen. In der Kunst liegen Schöpfer- und Erweckungskräfte, sie führen zur tieferen künstlerischen Genußfähigkeit. Die Welt der ökonomischen und technischen Produktion hungert nach Leben und bedarf der Vererbung auf das nachfolgende Geschlecht. Jeder hochstehende Beruf hat seine eigene Erziehungsform. Die Wirtschaft und das soziale Gebiet greifen in pädagogische Verhältnisse beeinflussend ein. Jede Klasse will in der Erziehung ihre Eigenart betonen und ihre Werte geltend machen. Es entstehen Bestrebungen nach dem Ausgleich der geistigen Klassengegensätze innerhalb einer Volksgemeinschaft. „Die Gegenwart hat eine Fülle von Erziehungseinrichtungen geschaffen, deren Zweck es ist, das geistige Besitztum der Nation und der Menschheit an möglichst weite Kreise heranzubringen. Es lebt in dieser Sozialpädagogik außer dem alten christlichen Liebesgeist und dem neuen Nationalgedanken nichts anderes als die werbende Kraft der geistigen Werte selbst, denen jede Abschließung nach Kasten wesensfremd ist.“ Die Gesellschaft selbst will Erziehungsmächte schaffen, so in der Jugendfürsorge und Jugendpflege. Der Staat verlangt politische Erziehung, d. i. Erziehung zum Staatsverständnis und zur Staatsgesinnung.

Spranger beklagt mit den Besten unseres Volkes die Zerklüftung in Parteien und fordert mit Recht, daß die Sache der Nation über die Sache der Partei gestellt werde. „Die Bildungsfragen sind aus der unmittelbaren Verflechtung mit dem Klassenkampf, den Machtgegensätzen und den

Wirtschaftsinteressen zu lösen." Er betont, daß politische Erziehung nicht ganz unparteiisch sein könne. Aber die Parteien sollen sich gegenseitig achten als geistige Mächte, „die mit Notwendigkeit aus einem bestimmten sozialen und kulturellen Boden entstehen". Staatsauffassungen wurzeln in Weltanschauungen, die ebenfalls um die Erziehung kämpfen. Wir haben jetzt keine neuzeitliche Weltanschauung. Doch muß jede Einseitigkeit überwunden werden. „Man muß nicht nur den Stil des Lebens lehren, sondern auch den Blick öffnen für andere Typen, in denen sich die Stellung zum Dasein ausspricht: man muß zuletzt dahin führen, auch sie in ihrer organischen Mannigfaltigkeit zu begreifen, wie die Formen der Pflanzen oder der tierischen Geschöpfe." Wir müssen zum Ausgleich kommen, nicht zu einem unentschiedenen Kompromiß; die lebendige Wirklichkeit gestaltet oft entgegenwirkende Kräfte zu einem wohlverbundenen Ganzen. Deshalb redet Spranger einer Pädagogik des Verstehens das Wort. „Der Unterorganismus der geistigen Mächte, die aus dem Volksleben geboren werden, fordert eine ihnen überlegene, höhere geistige Macht, durch die alle ihrem Wert und Recht gemäß zur Geltung kommen." Nur die Wissenschaft kann diesen Ausgleich vermitteln. Sie allein ordnet, gestaltet und versöhnt und führt zur „Einheit und Synthese, Durchleuchtung und Beherrschung der gesellschaftlichen Erziehungsmächte."

Eine Pädagogik des Verstehens blickt tief in die Zusammenhänge des geistigen und kulturellen Lebens. Man hat der früheren Unterrichtspädagogik die Arbeitspädagogik entgegengestellt. Diese knüpft an Pestalozzi, Fichte, Froebel und die Handfertigkeitsbewegung an. Nach Spranger ist der Begriff „Arbeitsschule" zu eng. Er geht von dem richtigen Gedanken aus, daß der Mensch eine Totalität ist: „eine psychische, insofern alles geistige Leben und Werden in ihm ein Schaffen von innen heraus ist; eine psychophysische, insofern auch der Körper von schöpferischem Geiste gelenkt wird und aus der Verflechtung beider schließlich die Herrschaft über die Natur bricht". Zu diesen beiden Komponenten kommen noch andere Mächte, die auf die Arbeitsschulbewegung gewirkt haben. „Die Arbeitsschule hat eine entschieden ökonomisch-technische Seite. Insofern sie das Prinzip der Anschauung unterstützen soll, greift sie in Erkenntnistheorie und Psychologie hinüber. In der Arbeitsgemeinschaft liegen soziologische Momente, und zuletzt untersteht das Ganze dem ethischen Problem. Erst aus der Erkenntnis dieser Faktoren vermag man die verschiedenen Typen der Arbeitsschule herzuleiten und durch eine spezifische Synthese eine Erziehungsidee zu begründen."

Die pädagogische Wissenschaft ordnet die vielfachen pädagogischen Erscheinungen unter vier Hauptgesichtspunkte: Bildungsideal, Bildsamkeit, Bildner und Bildungsgemeinschaft. Die Lehre vom Bildungsideal geht von den ewigen Grundformen der Bildung aus, legt ihre geschichtlichen Erscheinungsformen dar, beurteilt sie und bestimmt das Maß ihres Wertes. Die Lehre von der Bildsamkeit (die pädagogische Psychologie) hat die Jugendkunde zur Voraussetzung. Aus der psychologischen Untersuchung folgen die Unterrichtsmethoden, die Didaktik und die Erziehungslehre.

Hierher gehört auch die experimentelle Pädagogik. Die Lehre vom Bildner (vom Erzieher) zeigt die eigentümliche Lebensform des Erziehers und zwar: „die Liebe zu den geistigen Werten und die Liebe zu den sich entwickelnden Seelen, in denen er produktive Wertmöglichkeiten ahnt". Die Lehre von der Bildungsgemeinschaft und dem Bildungswesen ist Gegenstand der pädagogischen Soziologie. (Vergl. Kultur und Erziehung. 2. Aufl. S. 153 u. 154.)

Wie Lehmann, Paulsen und Willmann legt Spranger hohen Wert auf die Pflege der Geschichte der Erziehungswissenschaft. „Sie gibt jene Weite, Klarheit und Höhe des Kulturbewußtseins, ohne die die Erziehung ein begrenztes Handwerk bleibt." Spranger tritt wegen der hohen Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für eine größere Pflege der Erziehungswissenschaft ein. Die strenge Forschung gehört an die Universität. Vom Professor der Pädagogik verlangt er, daß er ein formender und gestaltender Geist, der das Empfangene zur Idee gestaltet, ist. Er wünscht aber auch die Gründung pädagogischer Hochschulen, die vom Bildungsgedanken und von dem Eigenleben der Erziehung aus organisiert sind. So begrüßt er vor allem die Gründung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin.

Herbarts Pädagogik hält Spranger für veraltet. Und zwar mit Rücksicht auf ihren psychologischen Grundstandpunkt. Dem Mechanismus der Herbartischen Psychologie, die alle seelischen Vorgänge auf die Statik und Dynamik der Vorstellungen zurückführt, tritt die biologische Auffassung, für die alles Leben in der Entwickelung beruht, entgegen. Den Individualismus Herbarts lehnt Spranger ab. Die Gesinnungsbildung kann sich nicht durch bloßes Geben des Lehrers und Apperzipieren des Schülers vollziehen. „Wir können weder die Seele des Zöglings heute noch als eine Monade ansehen, deren Vorstellungswelt ein einzelner kunstvoll reguliert, noch können wir die Erziehung überhaupt auf die Vorstellungswelt beschränken. Vorstellungen mögen Kräfte sein, aber sie sind nicht die stärksten Kräfte im Gemüt, sie sind es wenigstens erst durch ihren rein intellektuellen Zusammenhang." Wie die Herbartsche Pädagogik und Psychologie ihm einseitig erscheint, so lehnt auch Spranger die experimentelle Pädagogik in ihrer einseitigen Ausprägung ab. Spranger hat darauf hingewiesen, wie zwischen der experimentellen Methode und der politischen Wendung im deutschen Erziehungswesen ein Zusammenhang besteht. Die neuere Psychologie, auch die Kinderpsychologie, ist ein Schutz der besonderen fachmännischen Leistungen des Lehrerstandes gegenüber den unberechtigten Ansprüchen der Kirche und des Staates. Die Kinderpsychologie ist ein Fortschritt. Die Entwickelungsstufen des Kindes wurden festgestellt, kindliche Individualitätstypen wurden gefunden. Damit wurden Voraussetzungen für verschiedene Unterrichtsformen gegeben. Doch hat sie wie die experimentelle Pädagogik überhaupt ihre Grenzen. Die Einsicht in das Seelenleben gewinnt man nicht nur durch das Experiment. Der Versuch ist in der Seelenkunde nur auf diejenigen Erscheinungen anwendbar, die 1. als verhältnismäßig einfache Vorgänge im Flusse der Seele

isoliert werden können und 2. an einem eindeutigen objektiven (meist physischen) Ausdruck gemessen werden können. Spranger weist auf die einfachen Sinnesempfindungen, die Affekte und die Willensreaktionen, auf Lesen und Schreiben, Auswendiglernen usw. hin. Wer die Entwickelung der experimentellen Psychologie kennt, weiß, daß Spranger recht behalten hat. Besonnene Experimental-Pädagogen wie Meumann haben ja selbst gemahnt, bei der Verwendung der Ergebnisse der experimentellen Psychologie vorsichtig zu sein, auch bei der Feststellung der Begabung und der Entwickelung des Gefühls. Spranger sagt mit Recht: „Die Begabung ist z. B. ein viel zu verwickelter Komplex seelischer Dispositionen und Funktionen, als daß man durch wenige objektive Leistungen unter künstlichen Bedingungen (sog. Tests) in sie eindringen könnte." Es ist ja deshalb eine Wendung in der Anwendung der Intelligenzprüfung schon eingetreten. William Stern verwertet bei seinen Begabungsprüfungen sehr die Urteile der Lehrer.

Spranger hat aber noch ein anderes Bedenken gegen die experimentelle Psychologie und Pädagogik. Er ist u. E. der erste, der den Einwand erhoben hat. Keine Wissenschaft nährt sich aus dem Quell der bloßen reinen Erfahrung. Das Experiment bedarf der Auslegung aus der psychologischen Selbstbeobachtung des Experimentators. „Ohne dieses innere Nachbilden sind für uns fremde Seelenzustände mit ihrer von uns abweichenden Modifikation nicht zugänglich. Dieser Einfühlungsprozeß wird noch verwickelter, wenn es sich um das „Verstehen" höherer und höchst individualisierender Erscheinungen handelt. Das Verstehen aber ist und bleibt das letzte Ziel; denn auf ihm beruht die Möglichkeit der individuellen Seelentherapie, zu der sich die Erziehung mehr und mehr entwickeln soll. Liegt nun schon in dieser Fähigkeit des Nachbildens und Miterlebens ein erstes deduktives Moment, ohne das auch die moderne Psychologie nicht auskommt, so besteht ein zweites und strengeres in der psychologischen Begriffsbildung. Diese aber ist, das gilt selbst von namhaften Arbeiten, nicht immer mit der Schärfe geübt worden, die von einer wissenschaftlichen Analyse gefordert werden muß."

Spranger sieht deshalb auch die experimentelle Pädagogik wohl als eine wichtige Hilfswissenschaft für die Frage der Didaktik an. Sie ist aber nur Vorbereitung für alle höheren Fragen der Kinder- und Jugendpsychologie. Das von Meumann aufgenommene Schlagwort „Alles vom Kinde aus!" lehnt er deshalb auch als Losung für die neue Pädagogik ab. Das Kind hat nicht allein über die Bildungsgüter zu entscheiden. „Darf man dem Kinde eine Bildung zumuten, die es nicht auf jeder Entwicklungsstufe von innen heraus erstrebt? Mit Rousseau wird gesagt, es muß sich von innen heraus entwickeln, nur so entsteht echte Kultur; denn der Mensch sei das Maß der Kultur, nicht die Kultur das Maß des Menschen. Die andern sagen von vornherein, daß die echte objektive Kultur Forderungen an den Menschen stelle, daß er in den sittlichen Kulturgehalt hineingebildet werden darf und muß, daß man gegebenenfalls ihn zu seinem Heile zwingen muß." Man soll pädagogische

Verfrühungen nicht ohne weiteres abweisen; denn die heutige Kulturlage zwingt uns überall zu verfrühen. Im Kinde müssen Kräfte geweckt und gestärkt werden, nicht aber unter ungesundem Druck erstickt werden. Die Erziehung muß in die natürliche Entwickelung eingreifen und sie fördern. Vom Kinde wird aufgenommen, was man zu seinem Lebenskern und Lebenskreis in Beziehung setzen kann. Keine Lehrkunst kann erreichen, was gegen das geistige Wachstum ist. Aus dem Kampfe zwischen gesellschaftlichem und persönlichem Bildungsideal entstehen viel kräftigere Bildungen, als wenn der Mensch nur in seiner ganz persönlichen Linie gewachsen wäre. Jeder muß an seiner Entwickelung arbeiten. Spranger verlangt: „Sei das Höchste, was du in den Grenzen deiner persönlichen Wertfähigkeit und des sozialethisch Geforderten sein darfst und sollst."

Es ist bereits gesagt worden, daß Spranger die experimentelle Psychologie nicht für eine ausreichende Grundlage der Pädagogik hält, ja er hält sie auch als psychologische Betrachtungsweise für nicht vollkommen. Er nennt die experimentelle Psychologie die Psychologie der Elemente. Diese bisherige Psychologie hat nach Spranger wenig zur Befriedigung der Sehnsucht nach Verständnis des Menschen getan. „Sie stand und steht z. T. heute noch unter dem Banne der naturwissenschaftlichen Epoche. Sie bevorzugt infolgedessen die Probleme, die aus dem Zusammenhang von Leib und Seele, und allgemeiner: aus der Zuordnung seelischer Erlebnisse zu Naturobjekten erwachsen, während das ganze große Gebiet der Verflechtung des Seelischen in die geistigen Objekte, d. h. in die Kultur, nicht einmal zu methodischem Bewußtsein erhoben wurde." Spranger behauptet in seinen „Lebensformen", daß die Psychologie der Elemente den sinnvollen Zusammenhang des Seelischen zerstört. Es kommt nicht nur auf Analyse der seelischen Funktion, wie Reaktionsweise, Phantasie, Gedächtnis usw., an, sondern auf das Verstehen der geistigen Form und deren Verbundenheit mit der umgebenden Geisteswelt. Schon Dilthey hat diese Betrachtungsweise angewandt. Er hat die Seele als einen Zweckzusammenhang oder als eine teleologische Struktur bezeichnet. Spranger geht in doppelter Richtung über Dilthey hinaus. Er behauptet: „1. Das Individuum erlebt Gegenstände und Leistungen als wertvoll, die mit der unmittelbaren Selbsterhaltung gar nichts zu tun haben. 2. Es muß ein Normbewußtsein konstruiert werden, d. h. ein von objektiver Gesetzlichkeit geleitetes Bewußtsein, das über das individuelle wie über das kollektive ein Richter ist."

Spranger nennt seine Psychologie geisteswissenschaftliche Psychologie oder auch „Strukturpsychologie". Das Zentralproblem dieser Psychologie ist das Problem der menschlichen Persönlichkeit. Die geisteswissenschaftliche Psychologie geht von dem Ganzen der seelischen Struktur aus. Unter Struktur versteht Spranger einen Leistungszusammenhang, unter Leistung die Verwirklichung von objektiv Wertgemäßem. „Die Aufgabe der geisteswissenschaftlichen Psychologie besteht darin, Typen zu entwerfen, deren innere Struktur als sinnvoll, gesetzlich und daher verständlich erscheint." Spranger erkennt die gesetzlichen Zusammenhänge der menschlichen Persönlich-

keit in ihrem Wertleben. Er sagt: „Sage mir, was dir wertvoll ist, und ich will dir sagen, wer du bist." „Die Struktur einer Persönlichkeit beruht auf der Richtung und auf der Schichtung ihrer Wertdispositionen. Eine bestimmte Richtung des Wertens, also auch des Erlebens und Schaffens, steht jeweils an der Spitze. Die andern sind untergeordnet." Spranger versteht unter Seelenstruktur „einen geschlossenen Zusammenhang von Erlebnis- und Leistungsdispositionen, der nach Wertrichtungen gegliedert ist, aber in der Beziehung auf eine erlebbare Werteinheit, d. h. im geistigen Ich, seinen Mittelpunkt hat." Der Mensch sieht die Welt von einer Seite her. Stets ist eine ganz bestimmte Form vorhanden, unter der das Leben abläuft. Spranger bezeichnet die idealen Grundformen der menschlichen Persönlichkeit, auf die er durch Idealisierung und Vereinfachung kommt, als Lebensformen. Er unterscheidet den theoretischen, ökonomischen, ästhetischen, sozialen, politischen und religiösen Menschen. Diese Lebensformen sind nicht wirklichkeitstreue Photographien nach dem Leben, sondern „zeitlose Idealtypen". Die sittliche Lebensform wird nicht genannt, weil die Sittlichkeit kein besonderes Lebensgebiet ist, sondern sich auf allen Gebieten geltend macht. In dem Menschen liegt eine vorgebildete Struktur, wenn man auch zugeben muß, daß Eindrücke und Erfahrungen des Lebens sie noch umbilden.

Fritz Giese hat gegen Sprangers Aufstellung der Lebensformen zwei Einwände erhoben. 1. Solche Formen seien im Leben nicht zu finden. 2. Es handele sich um eine Psychologie der oberen Zehntausend. Die Typen träfen vielleicht für die geistige Oberschicht zu, nicht aber auf die breite Masse. Erich Stern, Sprangers Schüler, hat die Einwände in seiner Einleitung in die Pädagogik (Verlag von Niemeyer in Halle) widerlegt. Die Grundtypen (Lebensformen) sind im Verstehen gewonnen; sie lassen uns konkrete Einzelfälle leichter verstehen. Sie zeigen uns gewisse Grundlinien der menschlichen Persönlichkeit. Der Erzieher gehört zum sozialen Typ, wenigstens soll der rechte Erzieher dazugehören. Alle großen Erzieher verkörpern die soziale Lebensform, so vor allem Pestalozzi. Für den Erzieher ergibt sich im Sinne Sprangers die Forderung der Liebe gleichsam nach zwei Seiten. Der Erzieher muß Liebe zu den Kulturwerten und zur jugendlichen Individualität, Hinwendung zu den noch unentfalteten Wertmöglichkeiten der jungen Seele zeigen. Er steht als lebender Mittler zwischen Kultur und Mensch. Der Erzieher muß darnach streben, alle positiven Wertrichtungen in dem Schüler zu entfalten. Erziehung ist ein Kulturschaffen. Aber es liegt doch auch ein Unterschied zwischen beiden. „Der wesentliche Unterschied zwischen dem Kulturschaffen und der Erziehung liegt darin, daß der kulturschöpferische Mensch aus seinem Subjekt durch sinnvolle geistige Akte objektive Wertgebilde herausgestaltet, die dann für andere da sind, von ihnen verstanden und fortgebildet werden können. Bei ihm also geht die Tätigkeit vom Subjekt zum Objekt. Der Erzieher hingegen ist seinerseits erfüllt von der Liebe zu den bereits gestalteten objektiven Geisteswerten, auch wenn er selbst gar kein Schöpfer sein sollte, und er ist bestrebt, die objektiven Werte

in subjektives seelisches Leben und Erleben zurückzuverwandeln. Bei ihm also geht die Bewegung vom Objektiven zum Subjekt. Er möchte Werte in die Seelen einpflanzen, er möchte sie in werdenden Menschen zum adäquaten Erleben bringen." Während Paul Barth die Erziehung als Fortpflanzung der Gesellschaft bezeichnet, ist sie nach Spranger Fortpflanzung der Kultur, die auf dem Lebendigerhalten des bereits Erarbeiteten in den werdenden Geistern beruht (Lebensformen Seite 337—338). Spranger gibt von dem Wesen der Erziehung eine Begriffsbestimmung, die in der Erziehungswissenschaft sonst nicht auftritt und doch das Erziehungsproblem weit und tief erfaßt. „Erziehung ist der von einer gebenden Liebe zu der Seele des andern getragene Wille, ihre totale Wertempfänglichkeit und Wertgestaltungsfähigkeit von innen heraus zu entfalten" (S. 338). Die Erziehung ist kein äußerliches Tun. Sie geht in die Tiefe der Seele, die sie erst empfänglich machen will, und zwar nicht für eine Einzelheit, sondern für den totalen Sinn und die ethische Gesamtaufgabe des geistigen Lebens. Drei Folgerungen ergeben sich aus dem Erziehungsbegriff. Die seelische Entwickelung kann nur von Werten aus beeinflußt werden; alle wahre Erziehung ist formale Bildung, Kraftbildung, nicht Stoffübermittelung; sie muß immer von einem religiösen Geist erfüllt sein. Erziehung ist zweifellos Kulturübermittelung. Sie bleibt aber nicht dabei stehen. Es darf nicht nur auf Einführung in das Verständnis der Kultur ankommen. Es soll die Kultur nicht von einem Geschlecht auf das andere übertragen werden; das hieße ja die Mängel der bisherigen Kultur verewigen. Es kommt darauf an, daß das reine unbestochene Suchen nach dem höchsten Sinn zu einer Ehrfurcht in der sich entfaltenden Seele werde.

Bildung ist Bereitschaft für das wirklich Große, bedeutet zugleich Ehrfurcht und Selbstbehauptung, Biegsamkeit des Geistes, wiedergewonnene Naivität. Alles Bloß-Nützliche und -Praktische liegt ihr fern. Ganze Menschen, reich entfaltete Persönlichkeiten müssen gebildet werden. Eine solche Persönlichkeit ist keine asoziale Natur, die nur den Eigenwert anerkennt; die selbständige Persönlichkeit fühlt sich dem anderen verpflichtet. Spranger berührt sich hier mit Fichte, indem auch er den isolierten Wert des Individuums nicht anerkennt. Der frei und allseitig entwickelte Mensch ist der höchste Wert für den Staat, der beste Bürger. Persönlichkeitskultur und selbstbewußtes Volkstum hängen zusammen. Gerade jetzt müssen die Individuen ineinandergreifen. Das „Ethos der Kollektivverantwortlichkeit" ist erwachsen.

Gegenwärtig gibt es kein einheitliches Bildungsideal, sondern nur den Kampf der Bildungsideale. Die alte Universalitätsidee zeigt sich in der Überfülle von Bildungsstoffen aller Art. Die Schule kann den Menschen nicht zur unbegrenzten Universalität führen. Heute greift die Bestimmung für das soziale Ganze früher und tiefer ins Einzelleben ein. Das neue Bildungsideal empfängt seine Struktur durch die Gemeinschaft. Innerhalb der Gemeinschaft muß der Mensch zu seiner besonderen Leistung und zur Zusammenarbeit mit anderen geführt werden, die wieder anderes leisten.

Deshalb erstrebt Spranger mit Kerschensteiner die differenzierte Einheitsschule. Die Einheitsschule ist nach Spranger ein in der Grundlage für alle Kinder der Volksschule gleicher, aber nach oben hin sich mannigfaltig gliedernder Organismus des nationalen Bildungswesens. Die Grundschule soll höchstens 4 Jahre umfassen. Vom fünften Schuljahr soll das Individualitätsprinzip in der doppelten Form zur Geltung kommen, daß durch Verzweigung der Schularten auf die einheitliche Richtung, durch innere Gliederung nach dem Mannheimer Vorbilde auf den Grad der Begabung Rücksicht genommen werden muß. Spranger will also Kerschensteiners und Sickingers Grundsätze vereinigen. Mit Kerschensteiner betont er: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf." Wenn Spranger auch den Aufstieg der Begabten fördern will, so ist er doch skeptisch gegen die bewußte Förderung des Aufstieges ungewöhnlicher Geister aus einer Klasse in die andere. Es kommt ihm auf Förderung aussichtsreicher junger Menschen durch Förderung des Besuches von Fach- und Hochschulen an. Er betont aber gut, daß Menschenökonomie kein erlösender Gedanke ohne Menschenadelung ist.

Drei Motive haben die Schulreform beeinflußt: Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. Aus dem Motiv der Freiheit entsprang die Forderung: Freie Bahn dem Tüchtigen! Aus dem der Gleichheit folgte der Gedanke der Einheitsschule, und aus dem der Brüderlichkeit ist der Gemeinschaftsgedanke entsprungen. Den Forderungen der Entschiedenen Schulreformer nach Umwandlung der Schule zur Produktionsschule steht Spranger ablehnend gegenüber. „Unsre komplizierte Wirtschaft würde diese schwachen Wirtschaftsgemeinschaften sofort erdrücken." Die Eigenart des Lehrerberufs erfordert nach Spranger auch eine eigenartige Lehrerbildung, der die Universität nicht gerecht werden kann. Er tritt für die Bildnerhochschule (eine pädagogische Akademie) ein.

Nach Spranger ist die Zeit der Einseitigkeiten, aber auch der Gleichförmigkeiten vorbei. Die Zeit des Verstehens ist gekommen. Verstehen ist die Auffassung des inneren sinnvollen Zusammenhanges im Sein und Tun, im Erleben und Verhalten eines Menschen (einer Menschengruppe), das Erfassen des Sinnes einer menschlichen Geistesobjektivation. Den Menschen erkennt man nicht aus seinen Worten und Taten allein, sondern aus dem innersten Wesen und seiner gesamten Kulturumgebung durch Eindringen in die besondere „Wertkonstellation eines geistigen Zusammenhanges". Auf diesem rechten Verstehen beruht die Pädagogik der Zukunft. Es ist bereits erwähnt worden, daß Spranger die politische Erziehung unseres Volkes fordert. In seinem Buche „25 Jahre deutscher Erziehungspolitik" betont er, daß es keine unparteiische Stellung zum Staate gibt, daß aber die Parteigesinnung mit der Staatsgesinnung zu vereinbaren sei. Deshalb stellte er der politischen Erziehung eine dreifache Aufgabe:

1. Sie soll dahin wirken, daß der Verfassungsstaat wirklich das umfassende Macht- und Rechtsganze ist, in dem die verschiedenen Gesinnungen den gemeinsamen Gegenstand ihrer sittlichen Arbeit finden können. 2. „Die politische Erziehung kann nicht von einem Parteistandpunkte einseitig diktiert

werden. Die Ideale der Menschen sind ihr Bestes und Tiefstes. Niemand kann von den Idealen anderer leben oder sie in ihrem Auftrag verbreiten. Man gebe also die Überzeugungen frei, die man doch nicht binden kann. Man gestatte, daß die politische Erziehung, wie in andern Ländern, bei uns die Farbe einer bestimmten Staatsauffassung trage." 3. Diese Auffassung soll aber nicht auf dem Parteistandpunkte stehen bleiben, sondern Verständnis für die Standpunkte, die aus einem anderen Ethos folgen, wecken.

Der Sinn der staatsbürgerlichen Erziehung ist nach Spranger nicht bloß Staatstreue, sondern das fortbildende Staatsethos, der Wille zum wahren und großen Staat. Er berührt sich in dieser Hinsicht mit Georg Kerschensteiner, den er als den größten Pädagogen der Gegenwart schätzt und dem er seine Schrift „Fünfundzwanzig Jahre deutscher Erziehungspolitik" (Verlag der Union, Berlin) gewidmet hat.

Mit tiefem und sicherem Blick hat Spranger den Werdegang der Volksschule verfolgt. Er betonte schon im Kriege 1916, daß die Zukunftsfrage der Volksschule nicht rein theoretisch durch wissenschaftliche Überlegungen lösbar sein werde, sondern darin liege, ob das Deutsche Reich als Staatsgebilde so viel einigende Kraft gegenüber den Parteien und Interessengegensätzen entfalten wird, daß diese auseinanderstrebenden Bewegungen durch das Zusammenhaltende überwogen werden. Er weiß, daß eine nationale Volksschule nur in dem Maße möglich sein werde, wie der nationale Staat als ein Gemeinsames empfunden wird, dessen Wert die trennenden Wertrichtungen der Parteien überwiegt. Die neu erwachenden Gegensätze der Bekenntnisse, Stände und Parteien haben leider die nationale Einheitsschule verhindert. Mit Aufmerksamkeit verfolgt Spranger die Jugendbewegung. Sie ist ihm eine „Wiedergeburtsbewegung", ein „religiös-ethisches Ergriffensein". Die Jugend hat das Streben zum Idealisieren. Idealisieren aber heißt „die Welt aus dem Eros erleben". In der geistreichen Betrachtung über „Eros" (Kultur und Erziehung) ist Eros die Liebe zum Wertgehalt, der in der Gestalt der Schönheit aus dem Körperlichen herausschimmert und auf formende Kräfte der Natur in metaphysischen Tiefen hinweist; Schönheit ist die sinnliche, körperliche Erscheinung vom Wertgehalt, sie ist anschaulich-sichtbares Symbol für ideale Kräfte, die in ungeteilter Einheit Körper- und Seelenwelt durchwalten. Jugendpflege ist nach Spranger eine wichtige nationale Aufgabe. Die Jugend ist die Zukunft des Staates. Ein Volk, das zum Bewußtsein von sich selbst gelangt ist und weiß, daß sein geistiger Kulturbesitz nur in den festen Formen gesunder Machtentfaltung bewahrt werden kann, vermag die Bedeutung seiner Jugend nicht zu überschätzen.

Spranger hat in seiner Psychologie die Grundlage einer Bildungslehre geschaffen. Er ist berufen, der Erziehungswissenschaft noch die systematische Darstellung zu geben. Nach Spranger ist die Pädagogik als Kulturphilosophie eine Wertwissenschaft. Er vereinigt in seiner Erziehungswissenschaft die Betrachtungsweise der Individual- und Sozialpädagogik und betont die Grundgedanken der Arbeitsschule und Einheitsschule. Tiefer als Spranger hat kein Pädagog der jüngsten Vergangenheit den Er-

ziehungsbegriff erfaßt. Seine Schriften gehören zu den besten und wertvollsten der Gegenwart. Menschenadelung und Lebenserhöhung soll nach ihm Frucht der Erziehung sein. Die Erziehung soll aus dem Volksleben geboren und, wissenschaftlich durchdacht und gestaltet, an das Volk zurückgegeben werden. Sie soll Nationalerziehung sein. Spranger macht sich Fichtes Wort zu eigen: „Man hat gar viel von Nationalerziehung gesprochen, ehe es eine Erziehungskunst gab. Diese haben wir nun: gebt sie den Bürgern, und ihr werdet zugleich eine Nation erhalten."

Von ihm sind u. a. folgende Schriften erschienen: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft 1905. Rousseau, Kulturideale 1908. W. v. Humboldt und die Humanitätsidee 1909. Philosophie und Weltanschauung 1910. Das humanistische und das politische Bildungsideal 1916. 25 Jahre deutscher Bildungspolitik 1916. Begabung und Studium 1917. Zur Psychologie des Verstehens (in der Festschrift für Joh. Volkelt) 1918. Lebensformen 1914 (4. Aufl. 192-). Kultur und Erziehung 2. Aufl. 1923. Der Bildungswert der Heimatkunde 192-3. Psychologie des Jugendalters 1924.

Über Spranger:

Kieseler, Eduard Spranger. Pädagogische Warte 1923, Nr. 15.
Erich Stern, Einleitung in die Pädagogik. Dies Buch ist der Versuch einer Pädagogik auf Grund der Sprangerschen Philosophie und Pädagogik. Halle, Niemeyer, 1923.
Pagel, Am Wendepunkte der Psychologie. Deutsche Schule 1922. Heft 8/9.

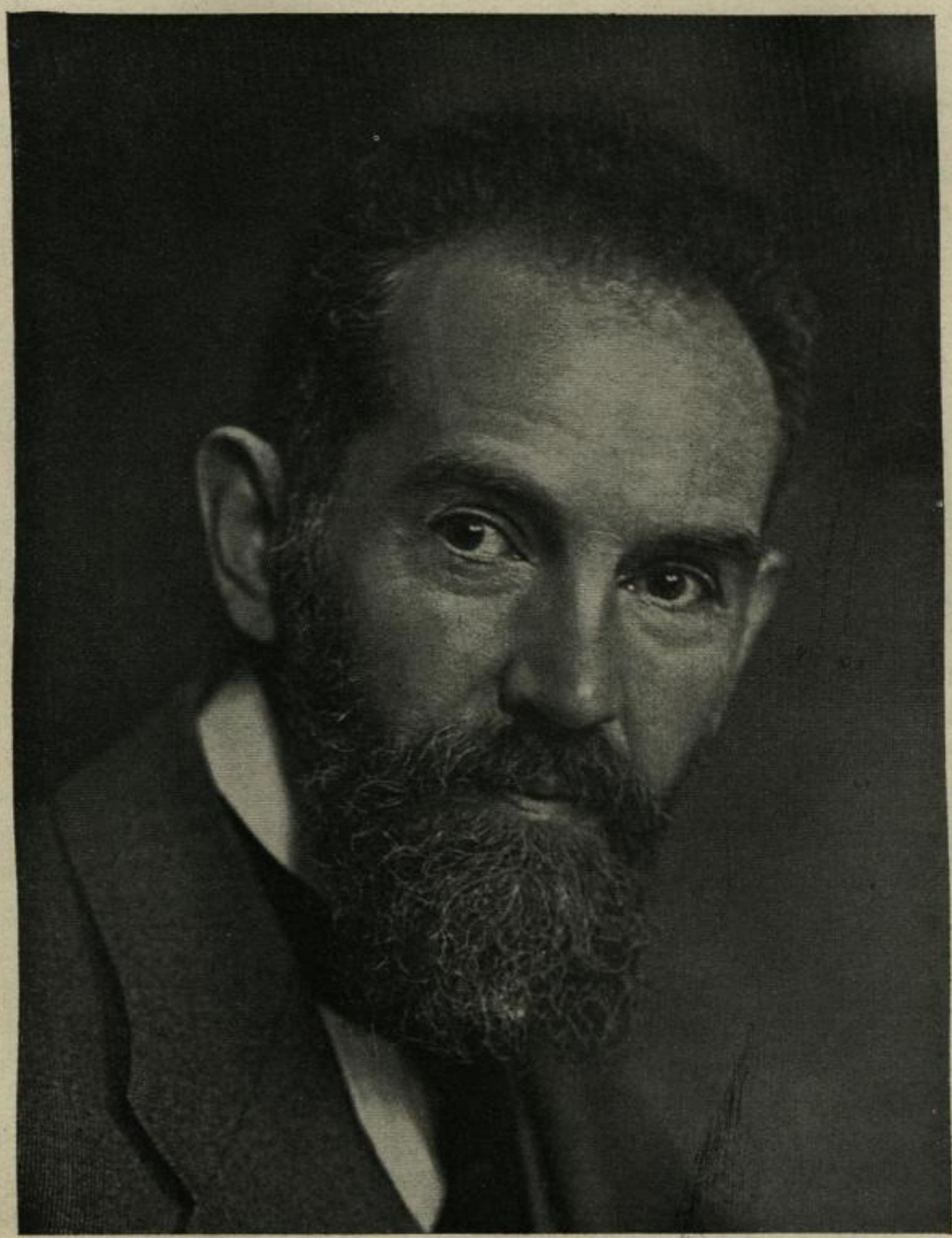
*

William Stern.

William Stern wurde am 29. April 1871 in Berlin geboren. Er besuchte das Köllnische Gymnasium und die Universität in Berlin, besonders studierte er unter Leitung von Stumpf und Ebbinghaus Psychologie. 1897 habilitierte er sich an der Universität Breslau für Philosophie. 1907 wurde er dort außerordentlicher Professor. Nach dem Tode Ernst Meumanns (1915) ging er als dessen Nachfolger nach Hamburg, wo er zunächst am öffentlichen Vorlesungswesen und nach Gründung der Universität an dieser ordentlicher Professor wurde. Er liest über Philosophie, theoretische und angewandte Psychologie und Pädagogik. Stern ist der Vertreter des Personalismus.

Die Forschungsgebiete Sterns sind Psychologie, Philosophie und Pädagogik. Er hat besonders die ersten beiden Wissenschaften gefördert und damit zugleich eine Grundlage für die Fortbildung der Erziehungswissenschaft geschaffen. Schon zu Beginn seiner wissenschaftlichen Arbeit erkannnte er nicht nur die hohe Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik, sondern auch den engen Zusammenhang zwischen Psychologie und Philosophie. Als vor etwa 12 Jahren ein hervorragender Psycholog auf einen philosophischen Lehrstuhl berufen wurde und in der wissenschaftlichen Erörterung sich die Frage erhob, ob die Psychologie von der Philosophie zu trennen sei, wies Stern erneut darauf hin, daß die Psychologie der philosophischen Grundlage nicht entbehren könne. Er hatte schon 1893 in seiner Doktor-Dissertation „Die Analogie im volkstümlichen Denken" den engen Zusammenhang der Psychologie mit den Geisteswissenschaften behandelt und den Wert der Kinderpsychologie für die Pädagogik anerkannt. Die späteren Veröffentlichungen über die „Psychologie der individuellen Differenzen", „Psychologie der frühen Kindheit", „Intelligenz der Kinder und Jugendlichen" und über „Person und Sache" verlangen sämtlich die Anwendung der Psychologie auf das Leben und damit auf die Erziehung und die Erziehungswissenschaft.

Es ist ein auffallender Zug der erziehungswissenschaftlichen Bewegung der Gegenwart, daß sie mit einem neuen Begriff der Persönlichkeit arbeitet. Döring sagt in seiner vorzüglichen Arbeit über „die Bedeutung des Personalismus für die Pädagogik" (Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1922, 11. u. 12. Heft, Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig) über die alte Schule: „Nicht das Individuelle an den Persönlichkeitswerten, sondern das Vergleichbare wird in den Vordergrund gestellt, nicht das Qualitative, sondern das Quantitative, nicht das nur Charakterisierbare, sondern das generell Zensierbare." Man denke an die



W. Stern.

Bestrebungen Gansbergs, Gaudigs, Oestreichs, Scharrelmanns u. a. Sie alle lehnen einen Unterrichtsbetrieb ab, der das bloße Wissen, nur Sachartiges anstrebt. Diese Neuerer verlangen mit allen Arbeitsschulleuten den Unterricht als Erlebnisunterricht. Dieser Unterricht baut aber auf einem neuen Persönlichkeitsbegriff auf. Hier greift nun William Sterns Philosophie in die Erziehungswissenschaft ein. Stern hat den Begriff der Persönlichkeit in den Mittelpunkt seiner Weltanschauung gestellt und deshalb seine Philosophie als „Personalismus" bezeichnet.

Mit seinem philosophischen Personalismus gibt Stern eine wissenschaftliche Begründung der Individualpädagogik. Er lehnt eine atomistische Psychologie, eine Psychologie ohne Seele, die das Seelenleben in eine Summe verselbständigter Empfindungen auflöst, ab. Das Ich nimmt nach Stern nicht irgendwelche Inhalte einfach passiv hin, sondern äußert sich, wenn es Phänomene erlebt, in Taten und Akten. Damit spricht er einen Grundgedanken der Arbeitsschulpädagogik aus. Das Kind will, dem Triebleben folgend, schaffen und gestalten. Während andere Philosophen, z. B. Münsterberg, den Gegensatz von Seelischem und Körperlichem unterscheiden, nimmt Stern den Gegensatz von Person und Sache als grundlegend an. Sein metaphysischer Grundgedanke ist, daß die Welt „nicht ein Gebilde mechanisch getriebener, zwangsweise verknüpfter Elementar-Bestandteile und -Vorgänge körperlicher und seelischer Art, sondern ein unendlich gegliedertes System von einheitlichen, zielstrebig selbsttätigen Ganzheiten, also von Personen ist". Es ist nun für die Erziehungswissenschaft von größter Bedeutung, den Begriff der menschlichen Persönlichkeit kennen zu lernen, um daraus das Wesen des Erziehers und des Schülers abzuleiten. Stern bestimmt den Begriff der Persönlichkeit wie folgt: „Unter Person wird verstanden ein solches Existierendes, das trotz der Vielheit der Teile eine reale, eigenartige und eigenwertige Einheit bildet und als solche, trotz der Vielheit der Teilfunktionen, eine einheitliche, zielstrebige Selbständigkeit vollbringt." In diesem Begriffe sind, wie Stern in seinem Werke „Die menschliche Persönlichkeit" (S. 5) ausführt, drei Denkkategorien untrennbar verbunden, nämlich Substanzialität, Kausalität und Individualität. „Jede Person ist, als Ganzes, Substanz, d. h. etwas selbständig Existierendes: sie ist; als Ganzes, Kausalität, d. h. etwas von innen heraus Wirkendes; sie ist, als Ganzes, Individualität, d. h. etwas, das nach Wesenheit und Bedeutung sich der Welt gegenüber absondert." Die drei Grundmerkmale des Personenbegriffs Sterns sind also Vieleinheit, Zielstrebigkeit und Besonderheit. So ist die Person eine unitas multiplex, d. h. eine einheitliche Substanz, die als Ganzes doch eine Vielheit von Teilen enthält. Sie ist keine starre, sondern eine nach Zwecken wirkende Substanz, sie ist Entelechie. In ihr fallen Kausalität und Teleologie zusammen. Diese Begriffsbestimmung ist außerordentlich inhaltreich und für die Erziehungswissenschaft bedeutungsvoll. Sie rechtfertigt im gewissen Sinne die Forderung der Neuerer nach einer Pädagogik „vom Kinde aus", allerdings nicht im Sinne des Auslebens der Neigungen des Kindes, sondern in anderer Hinsicht. Sie lehrt, worauf übrigens auch Döring in

dem genannten Aufsatze hinweist, folgendes: Der Erzieher muß in jedem Zöglinge das Besondere als ein Eigenwertiges achten. Er muß erkennen, daß jeder Mensch eine eigenartige, durch keinen anderen Menschen ersetzbare Aufgabe zu erfüllen hat. In der Aufdeckung dieser Aufgabe liegt eine hohe Wertschätzung der Persönlichkeit, wie wir schon in der christlichen Religion eine hohe Schätzung der Einzelseele finden. Es liegt darin aber noch eine weitere Aufgabe. Der Lehrer muß, wenn er das Beste im Kinde fördern will, das Eigenartige und Individuelle berücksichtigen und die sich entwickelnden Kräfte im Kinde suchen. Im Kinde liegt nicht nur das Streben noch Vervollkommnung, sondern es ist in ihm die Ausrichtung dieses Strebens vorhanden. Für den Erzieher ist darin eine doppelte Aufgabe enthalten. Er soll dem Kinde nichts geben. was nicht schon sein Eigentum war, und soll nichts ins Kind verpflanzen, was nicht schon keimhaft in ihm vorhanden ist (Döring a. a. O. S. 402). Damit hängt aber eine andere Aufgabe zusammen. Im Kinde liegen Kräfte, die nach Vollendung streben. Diese Kräfte stoßen nicht von außen. Sie treiben von innen heraus. Daraus folgt für den Lehrer die Notwendigkeit, diese Kräfte anzuregen, daß sie sich selbst entwickeln. Es wäre aber falsch, die Ansichten Sterns nur rein individualistisch auszuwerten. Die Persönlichkeit wirkt sich nach seiner Lehre erst in den Beziehungen zu übergeordneten Ganzheiten aus, also in sozialer Betätigung. Stern spricht von einer „Hierarchie von Personen verschiedener Größenordnung". „Jede Person ist ein Teil von höheren Personen und Einheitsband für niedere Personen. So ordnet sich die menschliche Persönlichkeit nach oben hin der Familieneinheit, der Volkspersönlichkeit, weiterhin der Menschheit als dienendes Element ein, während sie nach unten hin die Personaleinheiten der Zellen, der Moleküle, der Atome unter sich umfaßt." An einer anderen Stelle seines Buches „Die menschliche Persönlichkeit" weist Stern darauf hin, daß das fremde Du des andern, der mir gegenübersteht, das eigene Ich ergänzt und steigert. Selbstzweck und Fremdzweck sind keine Gegensätze. So folgt aus Sterns Personalismus die Auswertung des Persönlichkeitsbegriffs nach der sozialen Seite der Erziehung. Er läßt keine Isolierung zu, sondern fordert die Beziehung zu Wertzusammenhängen, zu Formen der Gemeinschaft als Wertganzheiten höherer Ordnung (Moog, Grundfragen der Pädagogik. A. W. Zickfeldt in Osterwieck). Stern berührt sich hier mit Bruno Bauch, der in seinem Aufsatze über „Persönlichkeit und Gemeinschaft" die Gemeinschaft als Verband von Persönlichkeiten, der das Leben in den Dienst von Werten stellt, bezeichnet. Die Persönlichkeit wird durch die Wertbezeichnung notwendig zu einem Glied der Gesellschaft. Stern faßt den Menschen als Glied einer Kette, die Welt als ein Stufenreich von Personen auf, in denen jede folgende Stufe unter der Einwirkung der übergeordneten Personen steht. Der Mensch hat also für sich als Person Selbstzweck, in seinem Verhältnis zu den übergeordneten Personen nimmt er eine dienende Stellung ein. Diese Dienstbarkeit macht ihn im gewissen Sinne zur „Sache", die er aber als überindividuelle Person wiederum nicht sein kann. Es entsteht deshalb im Menschen ein Kampf zwischen Heteronomie und Autonomie.

Fremde Zwecke dürfen dem Menschen nicht aufgedrängt werden; der Mensch muß sie sich durch eigene innere Tätigkeit aneignen. Stern nennt diese Leistung Introzeption.

Der Begriff der Person ist aber noch in anderer Beziehung auszuwerten. Außerhalb der Menschen stehen die Sachen und andere Personen, Natur- und Kulturmächte; mit ihnen steht er in engster Wechselwirkung. „Erst im Verhältnis zu dieser Außenwelt erhält der Begriff der Person seine ganze lebensvolle Wirklichkeit. Denn die Person bedarf der Welt, um sich zu vollenden." Die Außenwelt bietet die Reize, die auf die Person wirken; sie ist das Material, an dem die Person angreift; auf dieser Grundlage baut sich die Gestaltung der Persönlichkeit auf. Stern nennt das zweckbestimmte Verhältnis zwischen Person und Umwelt Konvergenz. Die übergeordneten Persönlichkeiten hat der Lehrer als wirkliche Lebensformen verständlich zu machen. Der Schüler wird dann die Ideale, insbesondere das Volk, die Menschheit und die Gottheit, nicht nur als abstrakte Vorstellungen ansehen, sondern erkennen, daß sie objektive Bedeutung haben.

Stern stellt damit der Erziehung ein hohes Ziel. Der Lehrer soll die Schüler zu einem konkreten Idealismus, zu allem Guten, Wahren, Schönen und Heiligen erziehen. Aus dem Wesen der Konvergenzlehre ergibt sich die Möglichkeit der Bildsamkeit. Nach der Auffassung des Empirismus ist die Person nur passiver Empfänger und Bewahrer des Eindruckes der Außenwelt. Nach der Anschauung des Nativismus ist die Entelechie der Person etwas Starres, das nicht umgeformt werden kann. Der Konvergismus erst läßt die Bildsamkeit verstehen. Der Erzieher muß beachten, daß die Umwelt auf die Schüler einwirkt und daß die inneren Kräfte des Schülers nach Bildsamkeit streben. Er wird dem Kinde und seinem Zielstreben nur dann gerecht, wenn er immer beachtet, daß bei jeder Wirkungsäußerung die Person als Ganzes wirkt und das Wesen der Person nicht einseitig als psychisch oder physisch zu erfassen ist. Wenn der Erzieher über das Problem der Bildsamkeit des Schülers tiefer nachdenkt, so wird er im Schüler die Eigenschaften und Anlagen nach zwei Richtungen unterscheiden lernen. Stern versteht unter Eigenschaft eine solche Disposition, die eine schon vorhandene, zum Wesen der Person gehörige Zwecksetzung in gleichförmiger Weise weiterhin zu verwirklichen strebt. Eine Anlage ist eine solche Disposition, die auf künftige Entfaltung noch nicht wirklicher Zweckbestimmungen gerichtet ist (Die menschliche Persönlichkeit, S. 77 u. 79). Pädagogisch ist diese Unterscheidung wichtig. Die Eigenschaften sind konstant und deshalb vom Erzieher nicht beeinflußbar. Die Anlagen sind noch unentwickelt. Sie verkörpern die Produktivität des Menschen. Produktivität aber ist Tendenz und Fähigkeit zu Neutaten. Die Anlagen des Schülers zu entwickeln, ist Pflicht des Lehrers. Durch ihre Förderung arbeitet der Lehrer an der Selbstentfaltung des Schülers. Stern unterscheidet fein zwischen Produktivität und Genie. Produktivität ist eine Anlage des Menschen. Genie aber bezeichnet eine Struktureigenschaft, die den ganzen Menschen erfaßt. Produktivität kann man haben, Genie muß man sein. Der Wirksamkeit einer Person kommt die doppelte Bestimmung zu, die Ziele

ihres Wirkens und die Mittel zur Erreichung der Ziele zugleich in sich zu enthalten. Das ist auch Aufgabe jedes Teilstrahles der Wirksamkeit. Jede Einzeldisposition ist zielstrebig gerichtet und zweckdienlich gerüstet. Deshalb unterscheidet Stern zwei Arten der Dispositionen. Die Dispositionen, die vorwiegend Richtungscharakter haben, nennt er Richtungsdispositionen, diejenigen, die vorwiegend Rüstungscharakter besitzen, heißen Rüstungsdispositionen. Die ersteren kann man auch Zielungen oder Tendenzen, die letzteren Fähigkeiten oder „Potenzen" nennen. Die einheitliche Grunddisposition für alle Willensrichtungen nennen wir Charakter. Er ist die Einheit dieser Dispositionen. „Entscheidend für die Beschaffenheit des Charakters ist das Strukturverhältnis, in welchem die einzelnen Zielungen zueinander stehen und sich zur Gesamtrichtung des Strebens verbinden." Im Willen äußert sich die psychische Seite des Charakters. Die Rüstungsdispositionen sind nicht unverbunden, sondern einheitlich zusammengeschlossen. Als eine solche Einheit bilden sie den psychophysischen Gesundheitszustand. Für die Pädagogik ergibt sich aus den Darlegungen Sterns eine wichtige Folgerung. Indem den Richtungsdispositionen die größere Bedeutung beigemessen wird, erhalten die Strebungen die größte Bedeutung. Stern ist Voluntarist. Er lehnt den Intellektualismus ab. Der Wille ist ihm die auf Zweckverwirklichung unmittelbar gerichtete psychische Disposition, während der Intellekt das gewaltige Rüstzeug der Denkmittel umfaßt (Die menschliche Persönlichkeit S. 85). Willensbildung ist also Ziel der Erziehung. Der Erzieher hat an der Bildsamkeit des Schülers zu arbeiten. Diese Arbeit vollzieht sich nach Stern in zwei Richtungen, und zwar 1. im Sinne einer Fortsetzung und Wiederholung der ursprünglichen Einwirkung und 2. im Sinne einer Umgestaltung der ursprünglichen Einwirkung. Er unterscheidet eine bewahrende (homogene) und eine bearbeitende (heterogene) Bildsamkeit. Aus der bewahrenden Bildsamkeit folgt die Mitteilung wertvoller Unterrichtsstoffe, die behalten und wiederhervorgeholt werden können. Die verarbeitende Bildsamkeit hat eine innere Verarbeitung des Reizes, der zu gänzlich umgestalteten und fremdartigen Ergebnissen führen kann, zur Aufgabe. Stern weist in diesem Zusammenhange auf die hohe Bedeutung hin, die die plastische Verarbeitung der Reize auf den Schüler hinsichtlich der formalen Bildung hat. Die Lernwirkung besteht nicht nur im Haften und Wiederauftauchen der gelernten Stoffe. Stern sagt: „In Wirklichkeit sind gerade in der Pädagogik die Ausstrahlungswirkungen die allerwichtigsten. Die gründliche Erlernung einer Fremdsprache erleichtert das spätere Erlernen einer zweiten Fremdsprache, und zwar um so mehr, je ähnlicher die zweite im Bau und Geist der ersten ist. Zugleich aber gehen von jener ersten Spracherlernung noch andere Ausstrahlungen aus: ein geschärftes Verständnis für logische Zusammenhänge, ein Gefühl für die ästhetischen Werte der Sprache überhaupt (auch der Muttersprache), Interesse für etymologische Beziehungen usw. Entsprechend auf anderen Gebieten. Die Beschäftigung mit der Mathematik übt plastische Ausstrahlungen weit über das speziell mathematische Denken hinaus aus. Die Gewöhnung an Schuldisziplin und feste Arbeitsforderung ist zugleich eine

allgemeine Schulung der Pflichtgesinnung. Der Werkunterricht kann nicht bloß Handgeschicklichkeit und Schnitzfertigkeit beibringen, sondern vermag Exaktheit, Gewissenhaftigkeit, Freude am Selbstschaffen im allgemeinen zu üben." (Es sei an dieser Stelle an Kerschensteiners Einschätzung des Handarbeitsunterrichts in sittlicher und sozialer Hinsicht erinnert.) „Die Pflege eines bestimmten Sports bewirkt nicht nur die Geschmeidigkeit der dabei beteiligten Glieder und die Vervollkommnung der dabei geübten Bewegungen, sondern strahlt auf andere Organe über, trägt bei zur allgemeinen Geschicklichkeit, zu größerer Leistungsfähigkeit im Ausführen von Bewegungen überhaupt" (a. a. O. S. 165). Stern versteht unter formaler Bildung also nicht eine Überhauptgewandtheit, sondern eine gesteigerte Fähigkeit in einem Fache oder in einer bestimmten Richtung. Unterricht und Erziehung müssen also darauf eingestellt sein, daß durch die Einwirkung des Lehrers alle Kräfte des Schülers entfaltet werden, damit das Ziel der Bildung; „wertvolle Entfaltung der Persönlichkeit zur Erfüllung ihrer individuellen und überindividuellen Aufgaben" erreicht wird. Doch dürfen bei aller Hochschätzung der Schule und der Schulung beide nicht als unbegrenzt wirksame Mittel der Menschenplastik angesehen werden; der Anteil, den der Mensch an Eigenem und Innerem mitbringen muß, um ein Könner zu werden, darf nicht unterschätzt werden.

Als während des Krieges der Aufstieg der Begabten besprochen wurde, griff Stern in die Erörterung der Frage ein. Er stellt an die Spitze seiner Betrachtungen die Forderung: „Was unseren Sorgenkindern recht ist, muß unseren Hoffnungskindern billig sein." Die Tüchtigkeitsauslese ist für Stern nicht nur eine pädagogische, sondern eine sozial-ethische und volkswirtschaftliche Frage. „Für die deutsche Wissenschaft aber ergibt sich daraus die Forderung, die Erkenntnis jenes geistigen Nationalschatzes an Begabungen in die Wege zu leiten und für die pädagogischen und Berufseignungsfragen nutzbar zu machen: Die moderne Psychologie muß Begabungsforschung und Begabungsdiagnose treiben" (Der Aufstieg der Begabten S. 106). Wenn der Wunsch: Das rechte Kind in die rechte Schulform! durchgeführt werden soll, so muß der Lehrer die Mannigfaltigkeit und Verteilung der Begabungen kennen lernen. Stern macht auf die für die Beurteilung der Schüler und damit zugleich für die Auslese der Begabten wichtige Unterscheidung zwischen Intelligenz und Talent aufmerksam. Intelligenz ist die Fähigkeit, auf den verschiedensten Gebieten neuartigen Anforderungen denkend gerecht zu werden, Talent dagegen die Spezialbegabung, bei der die Fähigkeit zu wertvollen Leistungen auf ein mehr oder minder eng umschriebenes Gebiet beschränkt ist. Oft werden Talente für Intelligenzen angesehen. Zahlreiche Intelligenzuntersuchungen haben zu der Feststellung geführt, daß die Zahl der Höchstbefähigten (Fälle von hervorragender, weit über die Norm hinausgehender Intelligenz) sehr klein, etwa 2 v. H., die der Hochbefähigten (Fälle einer recht guten, noch immer übernormalen und der besonderen Pflege bedürftigen Intelligenz), etwa 10 v. H. ist. Diese Begabungen müssen gefördert werden, doch darf die Auslese der Begabten nicht zur Entgeistigung der Grundschichten des Volkes

und der werktätigen Berufe führen. Man hüte sich vor einem falschen Intellektualismus! Im Leben kommt es auf die Leistung, d. h. auf die Umsetzung der subjektiven Möglichkeit in objektives wertvolles Werk an. Um eine Leistung zu bestimmen, ist nicht allein die Begabung, sondern auch das Interesse und der Wille maßgebend. Stern betont, daß die Begabung nicht immer, wie man oft annimmt, das Interesse hervorbringt. Es kann auch ein gefühlsmäßig bedingtes Interesse das Grundlegende in der Leistung sein. Durch ständige Pflege der Seelenfunktion kann eine Leistungshöhe erreicht werden, die bei der Begabung nicht erwartet wurde. Eine starke Begabung kann bei mangelndem Interesse auch verkümmern. „Von Willenseigenschaften kommen vor allem Fleiß und Ausdauer, Pflichtbewußtsein, Selbstdisziplin, Ehrgeiz, soziale Gesinnung in Betracht, um die in den Begabungen liegenden Möglichkeiten in Lebenstüchtigkeiten umzuwandeln." Stern verlangt, daß bei Auslese des Tüchtigen nicht nur die intellektuelle Begabung, sondern auch Interesse und Tüchtigkeit der Willenssphäre berücksichtigt werden. Für die Erziehung der Begabten ist es notwendig, immer wieder zu betonen: „Begabung ist kein Verdienst, sondern eine Verpflichtung." Für die Auswahl der Begabten kommt zuerst das Lehrerurteil in Frage. Doch verkenne man nicht die Grenzen des Lehrerurteils. Auch die Lehrer sind verschieden seelenbegabt in der Verständnisfähigkeit für Menschen; oft stützt sich das Urteil auf Zufallsbeobachtungen oder auf subjektive Einflüsse. Das Urteil des Lehrers muß durch die wissenschaftliche Begabungspsychologie ergänzt werden. Der Lehrer hat Individualitätsbogen zu führen. Neben die systematische Sammlung jugendlicher Leistungen und der Beobachtung der Schüler soll die experimentelle Fähigkeitsprüfung treten. Stern hat in den letzten Jahren in Hamburg die Begabtenauslese geleitet und die besten Erfolge erzielt. Da die Psychologie für die Tüchtigkeitsauslese von größter Bedeutung ist, verlangt Stern die Anstellung von besonderen wissenschaftlich gebildeten Schulpsychologen. Das schulpsychologische Amt einer Stadt müßte folgende Aufgaben haben: „das Aufstellen von Individualitätenlisten und ihre Verarbeitung, Sammlung charakteristischer Erzeugnisse jugendlicher Leistung, Feststellung der psychologischen Grundsätze bei der Schulbahnberatung, Anordnung von Intelligenzprüfungen und Talentprüfungen in bestimmten oder allen Schulen der Stadt, Sorge für gleichmäßige Durchführung, Anlegung von Zensurstatistiken, Beratungen bei Neuorganisationen, Leitung der psychologischen Ausbildung der Lehrer." Das Hamburger Laboratorium Sterns ist ständig mit dem wissenschaftlichen Ausbau der Methoden der Begabungsuntersuchungen beschäftigt, wofür die von Stern herausgegebenen „Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung" (bisher 6 Nummern) Kunde geben.

Die Ergebnisse der kinderpsychologischen Forschungen Sterns, wie er sie in seinem Buche „Psychologie der frühen Kindheit" (Leipzig, Quelle & Meyer) und gemeinsam mit seiner Frau in den „Monographien zur seelischen Entwickelung des Kindes" dargestellt hat, geben dem Lehrer in pädagogischer Beziehung wertvolle Winke. Stern hat in der Apperzeptionsfähigkeit vier Ent-

wickelungsstufen festgestellt. Die erste Stufe, das Substanzstadium, ist durch die Beschränkung der Beobachtung auf einzelne Personen und Sachen gekennzeichnet. Das zweite, das Aktionsstadium, schließt hauptsächlich die Beobachtung von Handlungen und Fähigkeiten in sich. Auf der dritten Stufe, dem Relationsstadium, richtet sich das Interesse vor allem auf die Erfassung räumlicher, zeitlicher und kausaler Beziehungen, während im vierten, dem Merkmalsstadium, die Analyse der Dinge auf ihre Merkmale und Eigenschaften hin die Hauptsache ist. Für den Anschauungsunterricht ergibt sich daraus die Forderung, erst Dinge und später Handlungen, Beziehungen und Merkmale der Personen und Sachen zu betrachten. Sterns Untersuchungen über die Aussage und die Lüge der Kinder führen ihn zu folgenden pädagogischen Ergebnissen. Er sagt im Schlußkapitel seiner wiederholt genannten „Psychologie der frühen Kindheit": „Für das Erzieherproblem scheint sich vor allem eine wichtige Folgerung zu ergeben: Nicht Therapie, sondern Prophylaxe der Lüge muß die Hauptaufgabe der frühkindlichen Pädagogik sein. Man beginne nicht erst, durch Strafen und Vorwürfe am Kinde herumzudoktern, wenn die Lügenkrankheit da ist, sondern man sorge dafür, daß überhaupt kein Nährboden für sie da ist." Er gibt folgende Ratschläge: „Man sei selbst dem Kinde gegenüber wahrhaftig auch im kleinen." „Besonders verderblich wirkt es, wenn man die Kinder ausdrücklich zum Lügen anhält." „Man vermeide die Rigorosität beim Strafen, die nichts anderes als systematische Lügenzüchtung ist; man bahne selbst bei momentanen triebhaften Lügenwallungen durch Milde eine goldene Brücke zur Selbstkorrektur und Aufrichtigkeit." „Man unterlasse andererseits übertrieben ängstliche Umsorgung und Verwöhnung des Kindes; denn dadurch wird das Kind veranlaßt, durch Angabe irgendwelcher erdichteten Schmerzen jeden Wunsch durchzusetzen." „Man vermeide überflüssiges Ausfragen; denn die Ausfragerei führt nicht nur zu unbewußten Erinnerungsfälschungen, sondern schließlich auch zu bewußten Unwahrheiten." „Man dränge dem Kinde nicht frühzeitig den Begriff der Lüge auf und untersuche ihn nicht gar noch in moralisierender Weise." „Man mache das Kind zum aktiven Mitkämpfer gegen die Lüge durch Entwickelung der Selbstverantwortlichkeit und Spontaneität (a. a. O. S. 455 u. 456).

Seine Schrift „Zur Psychologie der Aussage", die einer juristisch-psychologischen Abhandlung entsprungen ist, ist für den Erzieher eine Schatzkammer praktischer Psychologie und bietet zugleich eine Anleitung zu psychologisch-ethischen Experimenten. Das Verdienstvolle an diesem Buche besteht darin, daß es die Frage der psychologischen Wahrhaftigkeit oder Erinnerungstreue in ein neues Licht rückt. Im Zusammenhang mit diesen Bestrebungen fordert Stern neuerdings mit Entschiedenheit die Hinzuziehung psychologischer Sachverständigen bei Prozessen, in denen die Zeugenaussagen von Kindern und Jugendlichen entscheidend sind.

Stern gibt in seinem Personalismus und in der Konvergenzlehre der Erziehungswissenschaft eine neue Grundlage. Er lehrt durch sie, daß die Persönlichkeit des Kindes als eine Vieleinheit strebender Kräfte anzusehen ist, die durch Entwickelung der Anlagen und durch die Mächte der

Umwelt zu bilden ist. Indem Stern die Entwickelung des Schülers von innen heraus betont, schließt er sich den Forderungen der Neuerer und zwar der besonnenen an, daß die Entwickelung der Kräfte zur Selbsttätigkeit und Spontaneität eine Aufgabe der Schule sein müsse. Er ist sowohl dem Individualismus wie dem Intellektualismus abhold, indem er trotz aller Persönlichkeitsbildung und Förderung der Begabung das Eingliedern des Schülers in die Gemeinschaft und die Bildung des Zöglings zu einem willensstarken, für alles Edle und Gute begeisterten Menschen erstrebt. Er betont, daß die in der Person eingeborenen Anlagen und Strebungen nur verwirklicht werden können, wenn sie mit der Welt zusammentreffen. Person und Welt müssen konvergieren. Sterns Gesamtsystem der Philosophie hat soeben seinen Abschluß gefunden mit dem dritten Band, der Wertphilosophie, auf die wir hier noch nicht näher eingehen konnten. Was die neuen Gedankengänge dieses Buches, die Scheidung von Selbstwerten (Personen), Strahlwerten und Dienstwerten, die Ausführungen über psychische Erlebnis- und physische Ausdruckswerte, über Entwickelungs- und geschichtliche Werte der Erziehungslehre zu leisten haben, muß erst die Zukunft zeigen. In unmittelbarer Beziehung zu den pädagogischen Zielsetzungen steht die personalistische Ethik, die am Schluß der Wertphilosophie entwickelt wird. In ihrem Mittelpunkte stehen der Interzeptions- und der Berufungsgedanke. Der kategorische Imperativ des Personalismus lautet: „Gestalte Dein Leben so, daß Dein Verhalten zu geheiligten Werten in Deine eigene Selbstwerterfüllung aufgenommen werde!" Oder anders ausgedrückt: „Verwirkliche Deine Berufung!"

Schriften von W. Stern sind u. a.: Über Psychologie der individuellen Differenzen 1900. Zur Psychologie der Aussage 1902. Helen Keller 1905. Person und Sache 1906. Die menschliche Persönlichkeit 1919. Die Psychologie und der Personalismus 1917. Grundgedanken der personalistischen Philosophie 1918. Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung 1912. Psychologie der frühen Kindheit 1914. Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen 1920. Psychologie und Schülerauslese 1920. Differentielle Psychologie 1911. Die Jugendkunde als Kulturforderung 1916. Wertphilosophie 1924.

Mit Clara Stern: Die Kindersprache 1917. Erinnerung, Aussage und Lüge 1918. Stern ist Herausgeber der „Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung", Mitherausgeber der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie" und der „Zeitschrift f. angewandte Psychologie".

Über Stern:

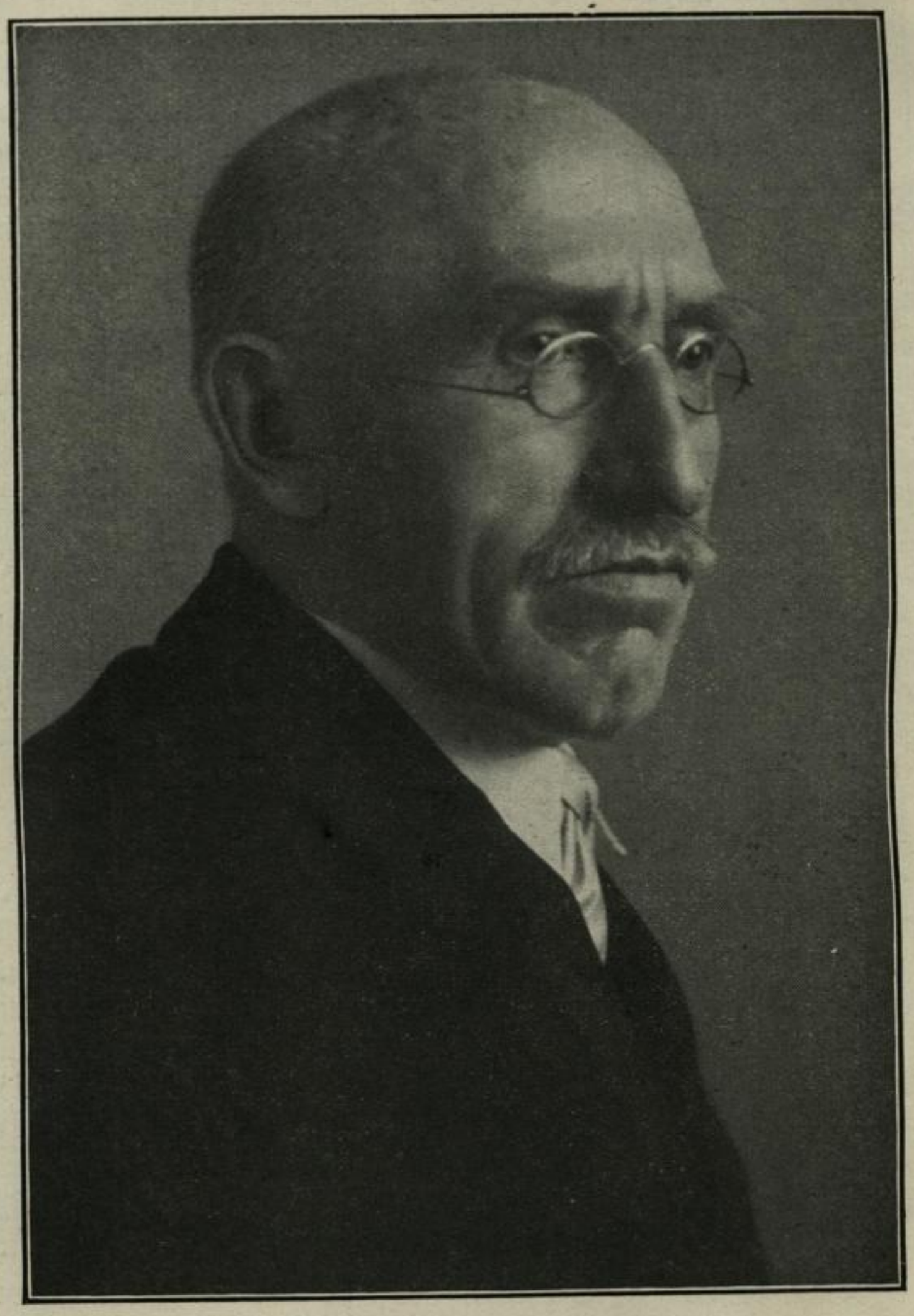
Jonas Cohn, William Stern und sein Werk.

Döring, Der Personalismus und seine Bedeutung für die Pädagogik. Beide 1921 und 1922 in der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik.

Ostermann, William Sterns Personalismus. Deutsche Schule 1918, Heft 10/11 und 1918, Heft 1.

Döring. William Sterns Bedeutung für die Pädagogik. Erziehung und Bildung 1923, 8.

*



F. Rumb.

Johannes Tews.

Johannes Tews ist am 19. Juni 1860 zu Heinrichsfelde in der Nähe der Kreisstadt Dramburg in Pommern als jüngster Sohn eines Landwirts geboren. Es war der Wunsch des Vaters, daß der Sohn im Elternhause bliebe, damit er in der Landwirtschaft helfe. Doch strebte dieser danach, der Wissenschaft zu dienen. Er besuchte zunächst die Stadtschule in Dramburg und trat 1877 in das Seminar in Dramburg ein. Einer seiner Lehrer war hier Adolf Reißmann, der spätere Vorsitzende des Preußischen Lehrervereins. Nach dem Abgange vom Seminar wirkte Tews zunächst einundeinhalb Jahr in Falkenburg, dann ein Jahr in Dramburg. Kurze Zeit war Tews Lehrer in Stettin, wo er auch rege an den Lehrgängen zur Fortbildung der Lehrer teilnahm. Schon im Herbste 1883 siedelte Tews nach Berlin als Gemeindeschullehrer über; 1906 schied er freiwillig aus dem Schulamte und wurde hauptamtlicher Geschäftsführer der Gesellschaft für Volksbildung. Nahezu 25 Jahre gehörte er dem Geschäftsführenden Ausschusse des Deutschen Lehrervereins an. Obgleich Tews erste Veröffentlichungen erziehungswissenschaftlicher Art waren, hat er sich doch rein pädagogischen Arbeiten nicht in dem Umfange gewidmet, wie seine Freunde, besonders Rissmann, es wünschten. Durch seine Tätigkeit im Geschäftsführenden Ausschuß des Deutschen Lehrervereins, in der Gesellschaft für Volksbildung und als Mitarbeiter großer Lehrerzeitungen, wie der „Deutschen Schule" und der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung", der „Preußischen Lehrerzeitung" wurde seine Hauptarbeit die Schulpolitik, richtiger die Volkspädagogik. Nicht nur in Schriften und Aufsätzen vertrat er seine Gedanken. Er ging in die Vereine und sprach über sozialpädagogische Fragen. Wer ihn gehört hat, weiß, daß von seinen Worten eine große Wirkung ausgeht.

Johannes Tews ist Volkspädagog, der getreue Eckart der deutschen Volksschule. Es dürfte unter den Pädagogen der Gegenwart keinen geben, dem die Volksschule so zum Sorgen- und Lieblingskinde geworden ist wie Johannes Tews. „Die Volksschule ist ein Eckpfeiler der öffentlichen Wohlfahrt, ein materieller und geistiger Pfeiler, auf dem ein großer Teil des Staatswesens und des Volkstums ruht, und ihre Stellung wird um so bedeutsamer, je mehr sie zur wirklichen Volksschule wird." Tews erkennt den hohen Wert der Volksschule und der Volksbildung für unsere Wirtschaft. Wie der frühere Unterrichtsminister von Goßler weist er nach, daß besonders der deutsche Landwirt einer höheren geistigen Bildung bedarf. „Nur ein gebildetes Volk kann auf dem deutschen Boden wohlhabend werden." Die Entwickelung Deutschlands zum Industriestaat

verlangt mit Rücksicht auf den Wettbewerb des Auslandes, daß Deutschland die beste Ware liefert. Nur der geistig geschulte Arbeiter kann Werte schaffen helfen. „Die durch eine höhere Volksbildung ermöglichte wirtschaftliche Entwickelung, die Vervollkommnung der Technik und die Steigerung der Arbeitserträge ist aber auch ihrerseits ein Motor der allgemeinen Volksbildung und Volksgesittung.“ Tews hebt aber nicht nur den wirtschaftlichen Nutzen der Volksbildung hervor. Er erkennt ihre hohe sozial-ethische Aufgabe, wenn er sagt: „Die Volksschule erzeugt höhere Werte als wirtschaftliche Kraft und wirtschaftliche Güter. Sie bereitet den Boden, auf dem im ganzen Volke eine höhere Sittlichkeit, eine tiefere Religiosität, ein wärmeres und reineres Nationalgefühl, Opferwilligkeit für Vaterland und Freiheit sich entfalten können.“

Tews faßt Wesen und Aufgabe der Erziehung weit. Er versteht darunter nicht allein die absichtliche Einwirkung Erwachsener auf die Jugend. Das Gebiet der Erziehung umfaßt nach seiner Ansicht „alle Gegenstände und belebte Wesen, alle Einrichtungen und Handlungen, die, ohne daß es die davon Betroffenen und ihre Umgebung wünschen und wollen oder auch darum wissen, in der einen oder anderen Richtung erzieherisch oder im entgegengesetzten Sinne, die Erziehungseinrichtungen hemmend oder vielleicht ganz aufhebend, wirken“ (Ein Volk — eine Schule S. 9). Er hebt hervor, daß das Leben erzieht und unser Geistes-, Gemüts- und Willensleben mit eigenartigen Vorstellungen, Gefühlsinhalten und Triebkräften füllt. Der Mensch ist zwar Schöpfer alles dessen, was seine Spuren auf dieser Erde verrät; aber diese Schöpfungen wirken wieder gestaltend auf den Menschen. Alles Große, Erhabene und Edle wirkt von selber ohne Absicht. Eine große Persönlichkeit vermag nicht nur ein ganzes Geschlecht geistig zu ernähren, sondern wirkt auf Jahrhunderte und Jahrtausende weiter. Es wird zumeist übersehen, daß ein großer Teil der Erziehung unseres Geisteslebens sich ohne die Arbeit der natürlichen und berufsmäßigen Erzieher und Lehrer entwickelt. „Ein großer Teil aller Erziehung ist für beide Teile, für Erzieher wie Erzogene, Lehrer wie Schüler, unbewußt und ungewollt, und gerade dieser Teil der Erziehung, die unbewußte Erziehung, ist der wichtigste und ausschlaggebende, weil er die empfänglichsten Seiten unseres Seelenlebens trifft, und weil hierbei als Erzieher diejenigen Menschen und Kräfte wirksam sind, die die Natur selbst als Lenker und Leiter eingesetzt hat.“ Die unwägbaren Einflüsse sind aber nicht immer Miterzieher, sondern auch Erziehungshemmnisse. Es ist Aufgabe des Erziehers, die Miterzieher in den Dienst der planmäßigen Erziehung zu stellen. Der Erzieher muß eine Erziehung vom Kinde aus treiben und des Kindes Fähigkeiten berücksichtigen; er darf nicht eine unbegrenzte Bildsamkeit und unbegrenzte Fügsamkeit des Kindes annehmen. Das Kind ist nach seinen Anlagen für viele Einwirkungen unempfänglich. „Unser Wesen ist vor aller Erziehung festgelegt, und Leben und Erziehung können daran nicht viel ändern.“ Doch steht Tews nicht auf einem einseitigen Standpunkte; denn er kennt ja auch die Macht der Erziehung. Der erzieherisch ausgerüsteten Persönlichkeit kann sein Einfluß nicht genommen werden.

In die Erziehung teilen sich zwei Erziehungsmächte, Haus und Schule. Jede dieser Stätten der Erziehung hat ihre Eigenart und ihre Vorzüge. „Die Schule ist die einzige Stätte, an der die Erziehungsarbeit kunstgerecht, nach wissenschaftlich begründeten und durch Anwendung und Übung ausgebildeten Verfahren planmäßig geleistet wird.“ Im Hause handelt es sich um die natürliche Weitergabe der ererbten und im Leben gewonnenen Bildungsgüter. „Die elterliche Erziehung vollzieht sich im Ganzen planlos, zeitweise, neben der Arbeit, und sie wird darum auch häufig durch die wirtschaftliche Arbeit völlig zurückgedrängt.“ Das Haus fördert vor allem die begabten, weniger die schwachen und mittelmäßigen Kinder; die Schule dagegen widmet den Mittelmäßigen ihre Fürsorge. Das Haus bietet dem Kinde nicht genügende Gelegenheit, sich in eine größere Gemeinschaft einzuleben; die Schule dagegen erzieht die Schüler zu den Eigenschaften, die für die Einordnung in eine Gemeinschaft notwendig sind. Die Erziehung in der Schule übertrifft die in der Familie dadurch, daß sie den Wetteifer anregt. Ihre wichtigste Aufgabe liegt auch darin, daß sie die Bildungsübermittelung regelt. Sie muß alle die Bildungsgüter vermitteln, die ohne sie nicht vermittelt werden können: Schreiben, Lesen, Rechnen, Geschichte, älteres Schrifttum, Größenlehre, Naturgesetze usw. Sie hat den sonnenlosen Kindern den Sonnenschein, den Zuchtlosen die Zucht, den Arbeitslosen die Arbeit zu geben. So hat die Schule die Erziehung der Familie, die leider erzieherisch ärmer geworden ist, zu ergänzen. Damit ist die Aufgabe der Schule gewachsen. Tews hat wie kaum ein anderer Pädagog der Gegenwart betont, daß es notwendig ist, gerade die Familie und damit die Familienerziehung zu sichern. Er nennt die Familie das Mutterbett aller nationalen Entfaltung. In dem Buche „Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft“ von Wychgram sagt er: „Wenn das Deutsche Reich seinen Vorsprung auf sozialem Gebiete dadurch verstärkt, daß es auch alles junge Leben im Schoße der Familie gegen Not und Verkümmerung sicherstellt, wenn es damit auch die Morgenseite des Lebens, die Jugend, in Zukunft ebenso bedenkt, wie bisher die Abendseite, die Alten und Kranken, dann, ja dann ist Deutschland unbezwingbar. Dann ist der Boden geschaffen, auf dem ein starkes, gemütreiches Volk erwachsen kann, ein Volk, das unter Einwirkung der neben der Familie und auf ihr stehenden Fürsorge-, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen alles Große, Gute und Schöne sich aneignen kann, dessen Söhnen und Töchtern bis ins letzte Haus hinein alles gehört, was auf deutschem Boden gewachsen und geworden oder an wertvollem Menschengut aus aller Welt gewonnen worden ist.“ Tews nennt die Familie den Keimboden, das stille Gehege für alles Große, Wertvolle und Echte. Doch macht die Familienerziehung auch in ihrer entwickeltsten Form, wie bereits erwähnt, die Schule nicht überflüssig. „Sie bringt erst das Kind in Verbindung mit den großen Kreisen der Bildungsgüter. Sie schafft weite Umgangskreise und eine große Zahl von Miterziehern. Sie zwingt auch das Kind in eine große Gemeinschaft hinein.“ Die Schule soll so umgestaltet werden, daß sie jedem das Seine bietet. Fichte und Pestalozzi

sollen dem Lehrer Vorbilder sein, Fichte, der Anwalt der gesamten Volkskraft, und Pestalozzi, der Vater der Waisen.

Es ist eben dargestellt worden, wie sich Tews die Aufgabe der Schule in Ergänzung der Hauserziehung denkt. Er gibt aber der Erziehung ein wertvolles sachliches Ziel, und zwar kommt er von drei Gesichtspunkten zu seinem Erziehungsziel, nämlich vom Kinde aus, von den Bildungsgütern aus und vom täglichen Leben und seinen äußeren Verhältnissen aus. Er nimmt also Rücksicht auf die Psychologie, die Kultur und die sozialen Verhältnisse und sagt: „So kommen wir zu der Forderung, daß die Kräfte des Kindes zu entwickeln sind an hochwertigen, einem bestimmten, greifbaren Lebenszweck dienenden Bildungsgütern, um die Kinder zu wertvollen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu machen" (Ein Volk — eine Schule S. 42). Die Schule hat alle Kräfte zu entwickeln, weil sie damit die für jeden Lebenszweck und jede Lebensstellung nötigen Arbeitskräfte ausbildet. In jedem Kinde ist das Besondere, das Seine zur Ausbildung zu bringen. Tews hat unter den praktischen Schulmännern der neueren Zeit wie kein anderer betont, daß die Erziehungswissenschaft von der allgemeinen Kulturbewegung abhängig ist. Deshalb spricht auch Pautsch mit Recht von einer „biologischen" Betrachtungsweise Tews'. Letzterer sagt: „Die Naturgeschichte unserer Zeit ist zugleich die Naturgeschichte unserer Erziehung" (Deutsche Erziehung S. 13). Unser Zeitalter ist für die Erziehung nicht günstig. Die Umgestaltung der wirtschaftlichen Verhältnisse und die Entwickelung unseres Staates zum Industriestaate haben dahin geführt, daß die Maschinenarbeit an die Stelle der Handarbeit, der Maschinensaal an die Stelle der Werkstatt, der Riesenbetrieb an Stelle des Kleinbetriebes, der großgewerbliche Arbeiter an Stelle des Handwerkers getreten ist (Deutsche Erziehung S. 14). Der Arbeitsraum ist vom Wohnraum völlig getrennt. „Die Arbeit ist aus dem Gesichtskreise der heranwachsenden Jugend gerückt." Da die Jugend den Menschen nicht bei der Arbeit sieht, wird damit eine gewaltige Erziehungsmacht ausgeschaltet. Das ist ein großer erzieherischer Verlust. Das gegenwärtige Leben ist vielgestaltiger, zerrissener und unsicherer. Es fehlen in religiöser und sittlicher Beziehung die festen Haltpunkte. Die Verhältnisse in den Großstädten sind kinderfeindlich. Es fehlt dem Kinde an Bewegungsfreiheit; die Körperpflege kommt nicht zu ihrem Rechte, das Kind hat wenig Gelegenheit zur Betätigung. Noch ungünstiger als für die schulpflichtigen Kinder liegen die Verhältnisse für das schulentlassene Alter; denn von einer Einwirkung der Familie wie früher in der Meisterlehre auf den Lehrling ist nichts mehr vorhanden. Wenn auch die äußeren Formen der Erziehung besser als früher geworden sind und wir vorgebildete Lehrer und bessere Hilfsmittel haben, so sind doch unsere Erfolge auf dem Gebiet der Erziehung jetzt geringer.

In dem Jahrhundert, das man das Jahrhundert des Kindes genannt hat, denkt man nicht daran, daß das Kind in freier Entwickelung seine Kräfte und Neigungen betätigen, daß es sich und seinen Bedürfnissen leben und so ein Mensch werden soll, sondern man will es für das Leben vorbereiten. Tews meint, daß durch die Einstellung unserer ganzen Er-

ziehung auf wirtschaftliche Ziele die Erziehung engherzig und amtszopfig geworden ist.

Der Lehrer muß Erzieher und Lehrer sein. Die Erziehungswirkung ist eine Kraft, das Lehren eine Kunst. Erst wenn der Lehrer eine erzieherisch veranlagte Persönlichkeit ist, kann seine Tätigkeit zur vollen Wirksamkeit gelangen. „Der Lehrer soll erstlich eine tüchtige, ansprechende Persönlichkeit sein, das verbürgt seinen erziehlichen Einfluß. Er soll mit dem Wissen und der Kunst ausgerüstet sein, die er lehren will, und er soll die Kunst des Lehrens nach der persönlichen Seite, die Auswahl, Anordnung und lehrmäßige Bearbeitung der Stoffe beherrschen. Diese drei Dinge: eine tüchtige Persönlichkeit, gründliches Wissen und Lehrkunst sind die notwendigen Anforderungen an den Lehrer." Das erstere ist das Wichtigste. Tews schließt sich somit Linde an, der ebenfalls auf dem Standpunkte steht, daß eine erzieherisch veranlagte Persönlichkeit unter Umständen ohne regelrechte Lehrkunst auskommen kann. Eine solche Lehrerpersönlichkeit wird auch alle Kräfte im Kinde entfalten helfen. Ihre Lehrstunden erfordern Kraftanspannung. Am wirkungsvollsten ist die Lehrerpersönlichkeit in den Unterrichtsstunden, die stark auf das Gemüt wirken, also im Deutschen, in der Geschichte und in der Religion. Tews, der oft wegen seiner Stellung zum Religionsunterrichte angegriffen worden ist, ist eine tief religiöse Natur. Er tritt für die Beibehaltung des Religionsunterrichts ein und spricht mit Wärme von den Aufgaben des Unterrichts in der Gotteslehre. „Nicht nur des Gottesglaubens wegen, nicht nur des sittlichen und des Gemütslebens wegen muß die heutige Menschheit mit den Bildungsgütern der Gotteslehren ausgerüstet werden, sondern auch um den ewigen Trieb nach Wahrheit, das Suchen und Sehnen zu nähren." Tews bezeichnet mit Recht den Religionsunterricht als die schwierigste erziehungswissenschaftliche Frage unserer Zeit. Er weist darauf hin, daß die Religionen und Bekenntnisse völkischen Stempel tragen. Es darf im Religionsunterrichte nicht darauf ankommen, die einzelnen Bekenntnisse auf ihren Wahrheitsgehalt zu untersuchen. In Glaubenssachen entscheidet der persönliche innere Wahrheitsgehalt. Deshalb darf der Religionsunterricht nicht den Blick verengen und bekenntnismäßig trüben. Tews will, daß die Schule in den ersten Jahren keinen Religionsunterricht erteilt. Er soll erst dann auftreten, wenn das Kind bereits imstande ist, aus Büchern sich zu belehren, wenn es beginnt, die Erscheinungen seiner Umwelt tiefer aufzufassen (Deutsche Erziehung S. 105). Der Religionsunterricht soll an die religiösen Vorstellungen, die das Kind erworben hat, anknüpfen. Der Religionsunterricht darf kein bloßer Unterricht in der Religionsgeschichte sein. Ihm sollen die geschichtlichen Urkunden der einzelnen Gotteslehren und Bekenntnisse: Bibel, Katechismus, Augsburgische Konfession usw. zugrunde liegen. Es ist nach Tews nicht Aufgabe, zum Glauben an ein Bekenntnis zu erziehen; der Religionsunterricht soll Tatsachen bieten und damit ein Hineinleben in die Dinge bewirken. Aufgabe des Geistlichen ist es, zum Glauben an ein Bekenntnis zu erziehen. Nicht die Kirche soll den Religionsunterricht in der Schule erteilen, sondern der Lehrer.

Die bisher dargelegten pädagogischen Anschauungen Tews' sind auch andern neueren Pädagogen eigen. Sie sind zwar außerordentlich wichtig; aber sie bezeichnen doch nicht die eigentliche Bedeutung dieses Pädagogen für die Erziehungswissenschaft. Tews' Hauptbedeutung liegt auf dem Gebiete, das alle die Fragen umfaßt, die der Begriff Einheitsschule einschließt. Wenn heute sich der Gedanke der Einheitsschule durchgesetzt hat, wenn die Grundschule gekommen ist, so ist das mit in erster Linie Tews' Verdienst. Er war im Deutschen Lehrerverein der Führer in dieser Frage.

Tews ging in dieser Frage von dem bisherigen Stande des Schulwesens aus. Er bezeichnete als Schäden und Hemmungen im Schulwesen: die schroffe Trennung der verschiedenen Schulgruppen, der niederen, mittleren und höheren Schulen, das Fehlen der notwendigen Verbindungen und Übergänge, die Trennung der Kinder nach sozialen Schichten in den unteren Schulstufen, die Gliederung des Schulwesens nach kirchlichen Rücksichten und eine entsprechende Verschiedenartigkeit des Lehrkörpers in den einzelnen Schulen. Besonders bedauert Tews, daß die Volksschule ohne Anschluß ist. Der Volksschüler kann nach Vollendung der Volksschule keine weiterführende Schule besuchen. Er konnte höchstens Volksschullehrer werden. Bisher waren reichlich 2/3 aller nicht besonders gut bemittelten Kinder lediglich durch den Wohnort ihrer Eltern von dem Besuche der mittleren und höheren Lehranstalten ausgeschlossen (Die deutsche Einheitsschule S. 9). Der Grundunterricht war von Anfang an nach sozialen Schichten getrennt. Tews fordert nun „die organisch gegliederte nationale Einheitsschule, die einen einheitlichen Lehrerstand zur notwendigen Voraussetzung hat und in der jede Trennung nach sozialen und konfessionellen Rücksichten beseitigt ist" (Entschließung des Deutschen Lehrervereins auf der deutschen Lehrerversammlung am 2. Juni 1914 in Kiel). Tews geht dabei von sozialpädagogischen Erwägungen aus. Er will, daß die Bildungsgüter allen im Volke zugänglich gemacht werden sollen, weil das Volks- und Staatswohl, die gewissenhafte Sorge für Gegenwart und Zukunft von Volk und Vaterland die Entwickelung alles jungen Volks verlangt (Die deutsche Einheitsschule S. 28). Der Staat handelt seinen eigentlichen Zwecken entgegen, wenn er nur bestimmte Klassen der Bevölkerung an den Bildungsgütern teilnehmen läßt. Das öffentliche Bildungswesen muß so ausgebaut werden, daß alle Anlagen und Neigungen Gelegenheit finden, sich zu entwickeln. Jedes Kind muß auf seine Rechnung kommen. Tews denkt nicht daran, einem Intellektualismus zu huldigen. Er will nicht in erster Linie dafür eintreten, daß alle Kinder in die bestehenden höheren Lehranstalten eintreten. Er will Schuleinrichtungen für technische, künstlerische und praktische Begabungen fördern. Die Einheitsschule soll nicht dazu dienen, die Erwerbsstände geistig auszupowern. Tews will ebensowenig wie Kerschensteiner und Sickinger die „Gleichheitsschule"; er lehnt jede Einförmigkeit ab und erstrebt Vielheit und Mannigfaltigkeit.

Tews gibt dem Worte Einheitsschule folgende Begriffsbestimmung: „Unter Einheitsschule verstehen wir das gesamte Gebiet des öffentlichen Unterrichts vom Kindergarten bis zur Hochschule mit allen seinen Gliederungen und Verzweigungen auf den verschiedensten Stufen des Unterrichtswesens, in eine lebensvolle Verbindung aller Teile zu einem Ganzen gebracht" (Die deutsche Einheitsschule S. 34). Es kommt ihm, wie er a. a. O. ausführt, auf vier Gesichtspunkte an: Die Einheitsschule soll

a) organisch gegliedert,
b) ohne soziale Trennungen,
c) ohne konfessionelle Trennungen aufgebaut sein, und sie soll
d) einen einheitlichen Lehrerstand aufweisen.

Mit Kerschensteiner und Sickinger hält er die pädagogisch-psychologische Differenzierung für eine Grundvoraussetzung der Forderung der allgemeinen öffentlichen Schule: Tews betont die hohe staatsbürgerliche Bedeutung der Einheitsschule. In der Einheitsschule sollen die Schüler zu pflichtbewußten Staatsbürgern erzogen werden, damit sie die Gleichwertigkeit aller Tüchtigen und Guten ohne Unterschied des Standes und der Herkunft sehen und zu gemeinsamem Handeln, gemeinsamen Opfern und Leistungen bereit sind (a. a. O. S. 39).

Er denkt sich den Aufbau des Schulwesens kurz wie folgt:

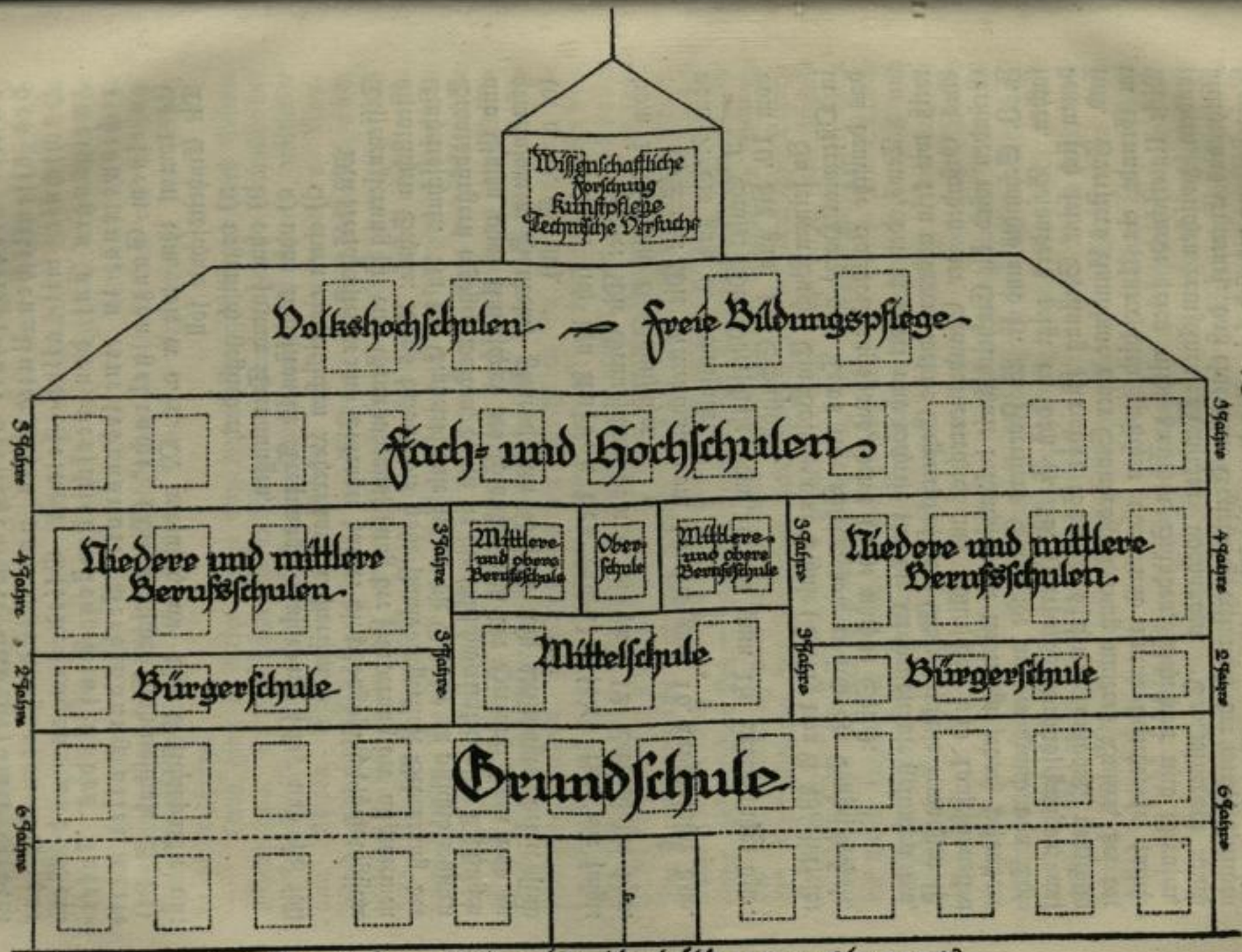
1. Stufe: Die Grundschule vom 6. bis zum 12. Lebensjahre bzw. vom 1. bis zum 6. Schuljahre.

2. Stufe: Die Mittelschule vom 13. bis zum 15. Lebensjahre bzw. vom 7. bis zum 9. Schuljahre.

3. Stufe: Die Oberschule vom 16. bis zum 18. Lebensjahre bzw. vom 10. bis zum 12. Schuljahre.

In seinem Buche: Ein Volk — eine Schule (Verlag von A. W. Zickfeldt in Osterwieck/Harz) gibt Tews eine Skizze, wie er sich die Einheitsschule, das deutsche Volksbildungshaus, denkt (siehe nächste Seite):

Tews, der in Wort und Schrift für die Einheitsschule gekämpft hat, weiß wie kein anderer, welche Gegnerschaft der Einheitsschule erwachsen ist. Aus Gründen der Standesvorrechte, aus politischen und konfessionellen Gründen wird die Einheitsschule bekämpft. Er widerlegt jedoch besonders F. J. Schmidts und F. W. Foersters Einwände an der Hand von Tatsachen. Besonders zeigt er, daß F. W. Foersters Voraussetzungen, auf denen sich seine Stellung für die Standesschule aufbaut, unrichtig sind. Foersters Annahme einer Standesgliederung unseres Volkes, bei der im Grunde ein Unterschied zwischen oben und unten bestehe, sei falsch. Diese Unterschiede seien nicht zwischen Ständen, Schichten und Berufen, sondern zwischen einzelnen Menschen vorhanden. Er widerlegt auch Rathenaus Einwurf, daß eine neue Erziehung erst nach der wirtschaftlichen Neugestaltung möglich sei. Gerade aus tiefster geistiger und wirtschaftlicher Armut steigen starke Kräfte empor.



Das deutsche Volksbildungshaus.

Die Einheitsschule verlangt nicht für jeden dasselbe, sondern für jeden das Seine. Der Staat ist ein Lebewesen und als solches die Zusammenfassung der Kräfte aller in ihm Lebenden zu einem lebenden Ganzen. Aus der Entwickelung der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Kräfte entsteht die volle Volkskraft. „Eine weitsichtige Bildungspflege des Staates verlangt, daß das junge Volksgut nicht anders entwickelt werde als die wirtschaftlichen Güter, einzig und allein nach ihrer Eignung für diesen oder jenen Lebens- und Staatszweck." Es liegt im Wesen des Volksstaates, daß er den Bedarf an hervorragenden geistigen Kräften nicht aus beschränkten Volkskreisen, sondern aus der Gesamtheit der Bevölkerung gewinnt. Aus dem Begriff des Volksstaates als Rechtsstaat folgt nicht nur die ungeteilte Rechtspflege, sondern auch die Einheitsschule als Schule gesellschaftlicher und staatlicher Gerechtigkeit. Tews verlangt eine wahrhaft nationale Erziehung im Sinne Fichtes. Diese allein verbürgt die Zukunft des Volkes; „denn dasjenige Volk, welches bis in die untersten Schichten hinein die tiefste und vielseitigste Bildung besitzt, wird zugleich das mächtigste und glücklichste sein unter den Völkern seiner Zeit, beneidet von den Zeitgenossen und ein Vorbild der Nachahmung für sie". Dieses Wort Fichtes macht sich Tews zu eigen. In der Einheitsschule werden die Erziehung zum Volkstum, für das Vaterland, für den Staat eine die ganze Schularbeit durchdringende Aufgabe sein. Diese Bestimmung der Aufgabe der Schule durch Tews deckt sich ganz mit der Aufgabe, die die Reichsverfassung der Schule stellt: „Erziehung zu sittlicher Bildung, staatsbürgerlicher Gesinnung, Erziehung zu persönlicher und beruflicher Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums." Es ist nach Tews Ansicht nur eine Folge des Einheitsschulgedankens, daß die Schule zur Sache des Reiches wird. Die Kleinstaaterei auf dem Gebiete des Schulwesens lehnt er seit Jahrzehnten ab. Er weiß, daß wir jetzt die Reichsschule noch nicht bekommen, weil wir noch kein geeintes Volk sind. Aber wir müssen ein gemeinsames Volksbildungshaus erstreben, damit wir Deutsche ein Volk mit staatlichem Volksbewußtsein werden, und dieses Volksbildungshaus muß die deutliche Aufschrift „Dem deutschen Volke" tragen.

Tews hat zwar die großen politischen Fragen vor allem behandelt. Er hat aber die Aufgaben des Unterrichts selbst oft in den Kreis seiner Erörterung gezogen. Er hat als einer der Ersten die „Durchführung der Schulklassen" gefordert. Für die Gedanken der Arbeitsschule und der Heimatschule ist er früh eingetreten. Er verlangte nicht nur mit Rücksicht auf seine hohe wirtschaftliche Bedeutung den Arbeitsunterricht, sondern er erteilte den Unterricht im Sinne dieser pädagogischen Forderungen. Schon als Zwanzigjähriger führte er seine Schüler Tag für Tag hinaus. Er setzte das in Berlin fort. Was heute nach dieser Richtung als jüngste Errungenschaft so viel gepriesen wird, war ihm eine Selbstverständlichkeit. Er stand früh unter dem Eindrucke der Herbartischen Schule (Rein, Pickel, Scheller). Auch Bogumil Goltz wirke in psychologischer Hinsicht auf Tews ein.

Tews volkspädagogische Tätigkeit erstreckt sich nicht allein auf eigentliche Schulfragen. Seit Jahren gilt seine Hauptarbeit der Gesellschaft für Volksbildung. Was er hier durch eigene Vorträge, durch großzügige Organisation des Vortrags- und Volksbildungswesens, durch Gründung und Unterstützung von Volksbüchereien, durch Förderung des Lichtbildwesens geleistet hat, kann hier nicht dargestellt werden. Sicher ist, daß von seiner Tätigkeit Ströme des Segens ausgegangen sind.

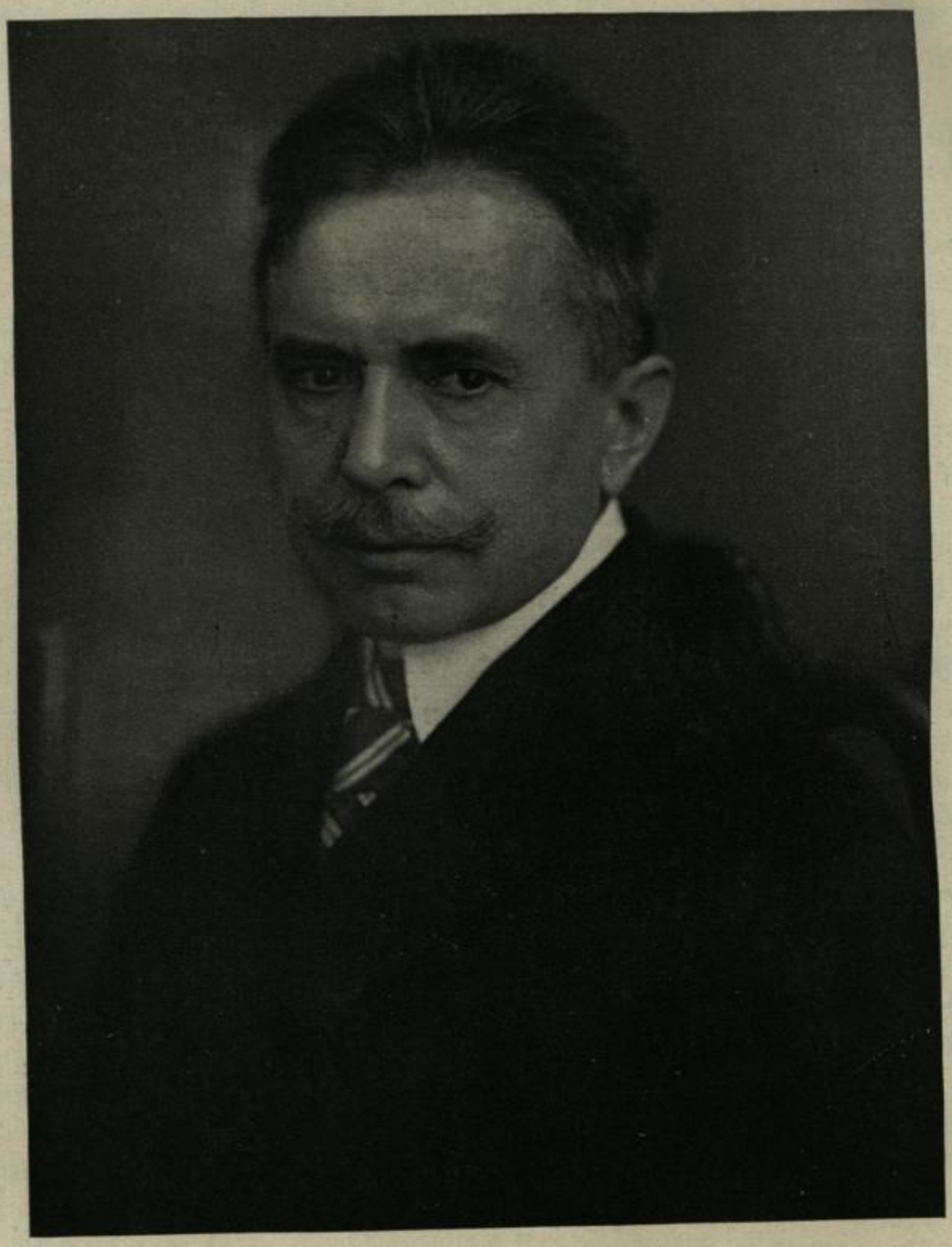
Tews ist als Schulpolitiker Kämpfer. Wir stehen noch mitten im Kampfe um die Forderungen, die er erhoben hat. Erst die Nachwelt wird recht ermessen, was Tews für die Volksschule und Volksbildung bedeutet. Mit Scharfblick hat er stets erkannt, was der Schule nötig war, was ihr drohte. Er rief zur Abwehr auf, wenn andere Mächte die Schule beherrschen wollten. Schützend trat er für Schule und Lehrerstand ein; deshalb sieht ihn die große Mehrzahl der Mitglieder des Deutschen Lehrervereins als den getreuen Eckart der deutschen Volksschule an.

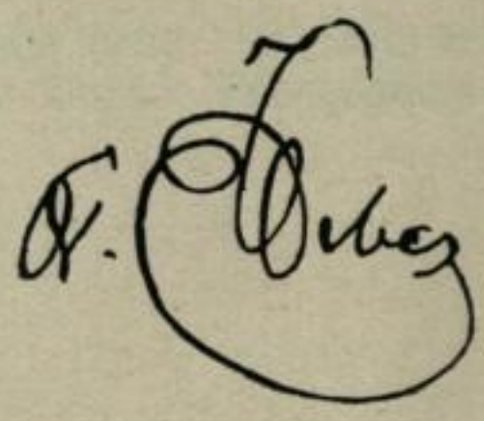
Schriften von Tews sind: Die Durchführung der Schulklassen 1886; Der achte deutsche Lehrertag und seine Gegner 1891; Lesebuch für Mädchenschulen III (m. A. Ernst) 1891, 9. A. 1908; Lesebuch für städtische und gewerbliche Fortbildungsschulen II (m. E.) 1891, 6. A. 1906; Der preußische Schulgesetzentwurf im Lichte der deutschen Unterrichtsgesetzgebung 1892; Literaturkunde für Mädchenschulen (m. E.) 1893; Deutsche Gedichte für mittlere und höhere Mädchenschulen (m. E.) 1895; Moderne Mädchenerziehung, 2. A. 1897; Volksbildung und wirtschaftliche Entwickelung 1899; Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit 1901; Die Bedeutung der Volksbildung für die sittliche Entwickelung unseres Volkes 1902; Die gemeinsame Elementarschule 1903; Handbuch für volkstümliche Leseanstalten 1904; Leitfaden zur Begründung von Volksbibliotheken 1904; Schulkompromiß — Konfessionelle Schule — Simultanschule, 2. A. 1904; Sozialdemokratie und öffentliches Bildungswesen, 5. A. 1919; Schulkämpfe der Gegenwart 1906; Die preußische Schulvorlage 1906; Moderne Erziehung in Haus und Schule 1907; Berliner Lehrer 1907; Die deutsche Volksschule 1907; Der Lehrermangel nach seinen Ursachen und Wirkungen 1908; Großstadterziehung 1911, 2. A. 1921; Elternabende und Elternbeiräte, 5. A. 1922; Ein Jahrhundert preußischer Schulgeschichte 1914; Die deutsche Einheitsschule 1916; 5. A. 1920; Ein Volk — eine Schule 1919; Aus Arbeit und Leben, Erinnerungen und Rückblicke 1921.

Über Tews:

C. L. A. Pretzel, Johannes Tews. Jahrbuch des Deutschen Lehrervereins 1921.
Dr. Karstädt, Johannes Tews. Pädagogische Warte 1920. Heft 13.

*





Ernst Weber.

Ernst Weber wurde am 5. Juli 1873 in Königshofen im Grabfeld in Bayern (Unterfranken) geboren. Er besuchte von 1887—1890 die Präparandenanstalt in Neustadt (Saale) und von 1890—1892 das Lehrerseminar in Würzburg und 1893 die Zentralturnlehrerbildungsanstalt in München. Von 1894—1912 war Weber Lehrer in München. In den Jahren 1902—1905 studierte er an den Universitäten Jena, München und Leipzig. In Leipzig promovierte er auch bei Professor Dr. Johannes Volkelt. Seine Dissertation behandelte „Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche im Zusammenhang mit seiner Welt- und Lebensanschauung". 1912—1914 war er Oberlehrer und Leiter der Dom-Pedroschule in München, auch Dozent am Psychologisch-pädagogischen Institut. 1914 bis 1918 nahm er am Weltkriege teil. 1919 ging er als Seminardirektor nach Bamberg, wo er 1920 die Amtsbezeichnung Oberstudiendirektor erhielt.

Ernst Weber ist Schüler von Rein-Jena und von Volkelt-Leipzig. Die beiden Forscher haben ihn in seinen pädagogischen Anschauungen stark beeinflußt. Rein verdankt er die kulturphilosophische Einstellung zu pädagogischen Fragen; Volkelts Ästhetik baute er zur Grundlage der Pädagogik aus. Weber betont wie Rein den Wissenschaftscharakter der Pädagogik. Er entwickelt den Begriff der Pädagogik in seinen verschiedenen Deutungen. Er sieht zunächst die Pädagogik als Theorie der Erziehung überhaupt an. Diese Pädagogik nennt er mit Herbart die allgemeine, die philosophische. Sie handelt nach Weber von den Grund- und Hilfswissenschaften, von ihren Beziehungen zu anderen Wissenschaften, von der Aufgabe, der Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung. Die Pädagogik ist zweitens die Theorie der pädagogischen Praxis. Diese angewandte, praktische Pädagogik beschäftigt sich mit der Technik der Erziehung; sie umfaßt die Erziehung im engeren Sinne und die Didaktik. Drittens versteht Weber unter Pädagogik die praktische Ausübung der erzieherischen Akte, also das, was Rein als Pädagogie bezeichnet. Wissenschaft im eigentlichen Sinne ist nur die philosophische Pädagogik. Sie ist normative und Tatsachenwissenschaft. In ihr spielen Ethik (für das Erziehungsziel), Psychologie (die die Kenntnis der Menschennatur vermittelt), Kulturgeschichte und Hygiene eine Rolle. Die Pädagogik im zweiten Sinne, die angewandte Pädagogik, hat wissenschaftlichen Charakter; aber ihr fehlt die Allgemeingültigkeit. Es ist ihr nicht möglich, eine allgemeingültige Methode aufzustellen oder durch Versuche und planmäßige Beobachtungen zu sicheren Ergebnissen schul- und kinderpsycho-

logischer Art zu gelangen. Die dritte Form der Pädagogik, die Erziehertätigkeit als Praxis, bedarf wohl der psychologischen Begründung; aber diese reicht nicht aus. Die pädagogische Praxis ist eine Kunst; als Kunst bedarf sie einer künstlerischen Theorie: einer Ästhetik. Somit ergeben sich als Grundwissenschaften der Pädagogik: Ethik, Logik, Ästhetik, Metaphysik und Religionsphilosophe als Zielwissenschaften, Psychologie als Tatsachenwissenschaft (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 42. Jahrgang).

Weber betont wie kaum ein anderer Pädagoge die Bedeutung der Kunst für die Pädagogik. Er schließt sich Herbart und Schleiermacher an. Ersterer nannte den Erzieher einen „Künstler", die Erziehung ein „Kunstwerk"; letzterer bezeichnet die Lehre von der Erziehung als eine an die Ethik sich anschließende „Kunstlehre". Mit Recht weist Weber auf Rudolf Lehmanns Wort hin: „In aller Wirkung von Mensch zu Mensch steckt etwas Unmittelbares, Irrationales, das keiner abstrakten Verallgemeinerung fähig und mit keiner wissenschaftlichen Sonde zu fassen ist. — Erziehung bedarf auf Schritt und Tritt des Irrationalen und Intuitiven: deshalb ist sie eine Kunst." (Erziehung und Unterricht.) Der werdende Mensch, das Kind, hat mit seiner Phantasie, seinem starken Gefühls- und Triebleben, seinem Streben nach Freiheit mehr Beziehungen zum freien Paradies der Kunst als zur Wissenschaft. Es ist Absicht der Pädagogik, sittlich, religiös, künstlerisch oder wissenschaftlich zu wirken. Diese Tendenz unterscheidet sich nicht von der Tendenz der schönen und angenehmen Künste; denn auch diese verfolgen Zwecke, die zur Förderung des Menschenwohles beitragen. Und doch besteht ein Unterschied zwischen Kunst und Pädagogik. „Die Kunst lehrt und versittlicht nur nebenbei, absichtslos. Sie will nicht in erster Linie ethische, religiöse oder lehrhafte Wirkungen ausüben, sie will zunächst nur ästhetisch wirken. Wenn sie trotzdem jene Wirkungen erzielt, so ist das ein außerkünstlerischer Nebenerfolg. Die Pädagogik dagegen will lehren, will ethisch und religiös erziehen. Es ist ihre eigentliche Absicht und ihr nächstes Ziel, ethische, religiöse und wissenschaftliche Wirkungen hervorzurufen. Lehrhafte und sittliche Wirkungen sind also bei der schönen Kunst sekundäre, bei der Pädagogik primäre Tendenzen." (Ästhetik Seite 61). Da pädagogische Wirkungen nur durch Zuhilfenahme künstlerischer Mittel hervorgerufen werden können, wird die Pädagogik zur Kunst, und die Unterschiede, insofern sie diese Tendenz betreffen, werden völlig aufgelöst. „Der Lehrer erlebt in sich gleichsam eine Spaltung in Pädagoge und Künstler. Der auftraggebende Pädagoge verfolgt das pädagogische Ziel. Er will belehren und sittlich erziehen. Aber er weiß, daß er dies nur vermag, wenn er dem Künstler freien Spielraum gewährt, wenn er ihn nicht zu einer Tendenz dritter Art verleidet." (Ästhetik S. 62.) Der Lehrer muß wahr sein. Eine Tendenz ohne innere Wahrheit ist jeder künstlerischen Tätigkeit feindlich. Wie die Kunst die Wissenschaft ablöst, weil sie individuelles Seelenleben, Lebendiges darstellen will, so muß auch die Pädagogik es als ihre Aufgabe ansehen, die Wissenschaft zu ergänzen.

Sie ist „freie", „anhängende" Kunst. Die freien Künste schaffen selbstherrlich ihre lebensvollen Produkte aus totem Stoff, die anhängenden Künste vermitteln, was andere geschaffen, vermitteln also lebendige Stoffe. Die Pädagogik vermittelt das Verständnis von Dichtungen, Liedern und Bildwerken. „Aber sie schafft doch auch selbsttätig. Der Unterrichtsstoff muß erst durch die Persönlichkeit des Lehrers erfaßt und gestaltet werden, ehe er seine Wirkung tun kann." (Ästhetik S. 62.)

Weber sucht eine Methode, nach welcher die ästhetischen Normen den Beweis für den Kunstcharakter der Pädagogik liefern können. Er geht den mittelbaren Weg, der ohne weiteres voraussetzt, daß die Pädagogik eine Kunst ist. Er beweist also, was er voraussetzt. Dabei schließt sich Weber seinem Lehrer Johannes Volkelt an. Volkelt hat eine Ästhetik geschaffen, die auf dem Boden psychologischer Erfahrung steht, aber doch die Spekulation nicht unterschätzt. Webers Lehrer, Professor Volkelt, unterscheidet vier Grundnormen:

1. Das Ästhetische erscheint als Einheit von „Form und Gehalt".
2. Es besitzt eine „menschlich bedeutungsvolle Gestalt".
3. Er gehört einer „Welt des Scheines" an.
4. Er stellt eine „organische Einheit" dar.

Volkelts Grundnormen gelten für jedes Kunstwerk; für den Künstler gelten sie nur in subjektiver Bezeichnung.

1. Sein Schaffen ist ein „gefühlserfülltes Schauen".
2. Sie erfährt dabei eine „Ausweitung des fühlenden Vorstellens" und
3. eine „Herabsetzung des Wirklichkeitsgefühls", sowie
4. eine „Steigerung der beziehenden Tätigkeit".

Was diesen Volkeltschen Grundnormen entspricht, ist Kunstwerk, künstlerisches Schaffen oder Genießen. Weber untersucht nun vom Standpunkte der Normen aus die Pädagogik und zwar die Didaktik, ob sie eine Kunst ist. Fast alle Maßnahmen des Unterrichts sind im gewissen Sinne als künstlerische anzusprechen. Sie bieten die Elemente entsprechender Künste, so der Dichtkunst, der Malerei, der Tonkunst usw. Der Lehrer, der diese Elemente der Kunst lehrt, muß in gewissem Sinne Künstler sein. Als Künstler muß der Lehrer nicht nur den Unterrichtsstoff künstlerisch gestalten können, er muß auch fühlen, wie die kindliche Seele fühlt. Weber kommt bei seinen Untersuchungen über die Anwendung der ästhetischer Normen auf den Unterrichtsstoff zu folgenden Ergebnissen.

1. Die Einheit von Form und Gehalt. Die Unterrichtsstoffe sind nicht in erster Linie als geistbildende Stoffe, sondern als menschenbildende, als den ganzen Menschen, sein Denken, Fühlen und Wollen bestimmende Mächte aufzufassen. Der Unterrichtsstoff muß zum Lebensstoff erhoben werden. Damit lehnt Weber die Didaktik Sallwürks ab, die vor allem Erkenntnisse erstrebt. Er schließt sich vielmehr seinem pädagogischen Glaubensgenossen Ernst Linde an, der da sagt: „Nicht Kenntnisse, sondern Leben soll vermittelt werden; nicht um ein Erfassen durch

den Verstand, sondern um ein Erfassen durch das Gemüt handelt es sich in erster Linie." Der Unterricht muß sich in räumlicher und zeitlicher Hinsicht vielfach mit fernliegendem Leben beschäftigen (Geschichte, Menschenkunde u. a.), ferner mit Daseinsformen, die an sich nicht menschlich sind (die Dinge der Natur, Pflanzen, Tiere). Ein großer Teil des Bildungsstoffes läßt sich sinnlich überhaupt nicht darstellen. „Es ist ein Mangel, daß der Pädagoge menschliches Leben nur zum kleinen Teile als reale Wirklichkeit bringen kann." Wenn wir nun nicht nur bloße Form vor die Jugend bringen wollen, so müssen wir durch das Mittel der Kunst zugleich Gehalt bieten. Die Naturauffassung des Kindes ist in erster Linie praktisch, nicht wissenschaftlich. Es ist Aufgabe des Lehrers, von der ersteren Auffassung zur letzteren zu führen. Überall da, wo der Lehrer außermenschliches Leben zum Unterrichtsstoff erwählt und das Interesse der Schüler für den außermenschlichen Stoff erwecken will, muß er zur Kunst greifen. Die Kunst bringt eine neue, geläuterte Wirklichkeit. „Sie besitzt das Vermögen, das Nichtssagende auszuschalten, ohne darum den Schein des Lebens zu vernichten." „Nur im Gewande der Vermenschlichung, nur im Lichte der Poesie, erweckt das Außermenschliche die lebendige Teilnahme des Kindes. Nur die Kunst vermag zudem außermenschliches Leben lebendig darzustellen, wo die Wirklichkeit nicht zugänglich ist." „Zur „gehalterfüllten Form" wird der menschliche Unterrichtsstoff überall da, wo nicht wirkliches, sondern nur scheinbares Leben, Leben der Dichtung und Leben der Geschichte, den Kindern gezeigt werden soll. Der „außermenschliche Stoff aber wird zur gehalterfüllten Form", wo es gilt, das Interesse des Schülers zu erregen, wo der Lehrer strebt, die Lebewesen der Natur dem Kinde näher zu bringen."

2. Der menschlich bedeutsame Gehalt. Früher sah man nur das Transzendente, das Absolute, Ewige, Göttliche als bedeutungsvoll an. Jetzt ist eine Wandlung in der Ansicht eingetreten; denn der Unterricht wählt ja nicht nur religiöse Stoffe aus. Der Inhalt der Pädagogik ist die Menschenerziehung. Es gibt ja für den Menschen nichts Bedeutungsvolleres als seinen Werdegang. Menschlich bedeutungsvoll sind die religiösen Unterrichtsstoffe, die Stoffe der Geschichte, der Dichtung, des wirklichen Lebens, der Natur. „Alles Außermenschliche muß gewissermaßen erst durch die Sphäre des Menschlichen gehen, bevor es für sich und sein Eigenleben ein Interesse und eine Bedeutung beanspruchen kann." Man muß alles im Objekt der Natur erst mit dem Gemüte erfassen und es dem Menschen nahe rücken.

3. Die organische Einheit. Als Einheit verlangt der Stoff und die jeweilige Unterrichtsstunde „Stimmung" durch lebensvolles Erfassen, durch Anpassung an die Seele des Kindes. Jeder Stoff hat seinen besonderen Stimmungscharakter. Man denke an die religiösen, naturwissenschaftlichen Stoffe usw. Deshalb muß jede Stunde einen in sich geschlossenen Charakter haben. Die organische Einheit im pädagogischen Sinne hat ihr Vorbild in den Werken der Kunst und in der Person des echten Künstlers. Das Hauptstreben des Lehrers muß darauf

gerichtet sein, eine einheitliche, lebensvolle Gestalt herauszuarbeiten, den Stoff nach seiner menschlich bedeutungsvollen Seite lebensvoll zu erfassen und alles Unwichtige auszuscheiden.

4. Die Welt des Scheines. Nur der ästhetische Schein, die künstlerische Darstellung des Stoffes, hat ein Recht in der Erziehung, weil Lebensstoffe, die nicht wirklich sind, doch als Schein des lebendigen Lebens vorgeführt werden. „Alles, was den Sinnen nicht wirklich gezeigt werden kann, muß Leben und Wirklichkeit gewinnen für die innere Anschauung."

Wir erwähnten, daß Weber von Reins Auffassung von der Pädagogik als einer Kulturphilosophie beeinflußt ist. Er erkennt wie sein Meister die pädagogischen Probleme in der Hauptsache als Probleme der Kultur. Sie müssen der Kultur entwachsen sein und der Eigenart des Einzelnen, des Volkes und der Zeit, in der sie Erfüllung fordern, Rechnung tragen. Sie müssen die religiösen und die ethischen, die künstlerischen und wissenschaftlichen Anlagen und Bestrebungen, sowie die inner- und außenpolitischen Zustände des Volkes, für welches sie Geltung heischen, berücksichtigen. Weber sagt, daß die pädagogischen Grundsätze dann individualistisch seien, weil sie eben der Eigenart des Einzelnen entsprechen. Er könnte sie auch als soziologisch bezeichnen, da sie aus dem Zusammenhange mit den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und geistigen Strömungen der Zeit erwachsen.

Richtig bemerkt er, daß die Kultur eines Volkes die Bildungsideale dieses Volkes erschafft. Weil nun die Kultur eines Volkes etwas Werdendes ist und es keine sich ewig gleichbleibende Menschennatur gibt, haben wir auch keine allgemeingültigen pädagogischen Gesetze. Pestalozzi, Herder und Fichte haben die „Humanität", Graser die „Divinität", die Gottähnlichkeit, als Ziel der Erziehung bezeichnet. Hier liegt aber eine Verwechselung des natürlichen Standpunktes vor. Will man das Bildungsideal auf die allgemeingültigste Form bringen, so gelangen wir zu der Herderschen Formel „der Mensch sei Mensch". Eine solche Zielsetzung mutet wie ein Orakelspruch an; sie ist nichtssagend. Wir kommen zum rechten Erziehungsziel von zwei Gesichtspunkten aus. „Die einen fordern, das Wesen des Menschlichen sich frei entwickeln zu lassen; die andern verlangen eine starke Unterstützung von außen." Weber lehnt jede Einseitigkeit der Auffassung ab. Er gibt zu, daß sich zwar das Wesen des Menschen frei entwickelt; aber er betont auch, daß die positive Erziehung die Entwickelung beschleunigt und erleichtert. Das Menschliche bildet sich am Traditionellen. „Der werdende Mensch bedarf der Vorbilder, denen er nachstreben kann." Weber erkennt als Erziehungsziel von bleibender Bedeutung die „Erziehung zur Selbsttätigkeit" an. Dieses Ziel entspricht dem Wesen der Menschennatur. Es wird auch von den großen Pädagogen, z. B. von Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fichte, Herbart, Diesterweg u. a. gefordert. Es ist auch psychologisch begründet und ethisch wertvoll. „Die hohe Bedeutung der Selbsttätigkeit gründet in letzter Linie auf der innigen Verbindung jeder freien Betätigung des Ichs mit dem Gefühlsleben. Durch Selbsttätigkeit befriedigt der Mensch einen Naturtrieb. Jede Befriedigung eines

Naturtriebes erweckt das Gefühl der Lust. Es ist die Grundwahrheit Spinozas, das nichts mit größerer Freude erfüllt als das Bewußtsein eigener Kraft und Leistung." In der Selbsttätigkeit offenbart sich das Leben der Persönlichkeit. „Erkenntnis kann das Wesen des Lebendigen nie restlos begreifen lernen. Leben kann nur erlebt werden. Selbstbetätigung aber ist Leben an sich." Das Leben hat die Unmittelbarkeit der Kunst, nicht das Formelhafte der Wissenschaft. Die Kunst wird deshalb in den Dienst der Menschenerziehung treten müssen, wo die Wissenschaft nichts mehr vermag.

Von diesem Gesichtspunkte aus kommt Weber auch zu einer Vermehrung der Grundwissenschaften der Pädagogik. Die Ethik ist die Wissenschaft der Bildungsideale, die Psychologie die von der menschlichen Seele. Die Psychologie reicht nicht aus, die Mittel und Wege zur Verwirklichung der ethischen Bildungsideale zu zeigen, da die Erziehung Selbsttätigkeit im Sinne der Selbstdarstellung ist. „Die Pädagogik wird zur Kunst werden müssen, um auf das wirkliche Leben unmittelbaren Einfluß zu gewinnen, um das Selbst des werdenden Menschen in seiner Tiefe erfassen und gestalten zu können. Ist die Pädagogik eine Kunst, so ist auch eine pädagogische Kunstlehre möglich, so gibt es auch eine Ästhetik der Pädagogik." Ethik und Psychologie sind die Wissenschaften der pädagogischen Theorie, sie geben Wegmarkierungen. Die Ästhetik zeigt die Griff- und Trittstellen. Gewiß kann sie keine pädagogischen Künstler schaffen, aber helfen, daß pädagogische Talente sich entfalten und schneller entwickeln.

Die pädagogische Grundnorm ist „die Erziehung zur Selbsttätigkeit". Aus ihr folgen wichtige pädagogische Forderungen, die eine große Geschichte hinter sich haben. Solche Forderungen sind: Erziehe naturgemäß! Entfalte die Individualität! Komme den natürlichen und individuellen Anlagen des Kindes entgegen: Die Beachtung dieser Forderungen hat hohen pädagogischen Wert. „Nur was dem Selbst, nur was der Natur, und was der Eigenart und Einzigkeit des Menschen derart entspricht, daß er daran seine Kraft betätigen kann, nur das wird lustvoll für ihn und reizt zu sebstlosem Tun."

Weber erkennt an, daß die pädagogischen Normen idealer Natur und schwer zu verwirklichen sind. Wir stoßen in der Erziehung und im Unterricht auf Antinomien, solche sind 1. Freiheit und Zwang, 2. Einzel- und Massenerziehung, 3. Schule und Leben und 4. Geist und Körper. Es ist Aufgabe der Pädagogen, einen Ausgleich, eine Annäherung zu finden: Das Mittel dazu ist die Kunst. Die Forderung nach Entwicklungsfreiheit ist in der Natur begründet. „Wo enge Schranken, wo harte Gesetze den Inbegriff der erzieherischen Tätigkeit bilden, da kann sich keine freie Persönlichkeit bilden." Wenn auch jeder in sittlicher Hinsicht zur freien Selbstbestimmung gelangen sollte, eine autoritative Leitung kann hinsichtlich der geistigen Ausbildung niemand entbehren. Mit der wachsenden Einsicht weicht die fremde Autorität zurück. Weber stellt sich auf den Standpunkt Kerschensteiners, daß der freiwillige Gehorsam die Krönung der Selbsttätigkeit ist. Eine Einzelerziehung auf Kosten der Gesamtheit lehnt Weber ab. Er will die Bildung aller, damit die Deutschen im Wettbewerb der

Völker bestehen können. Die Schule darf nicht lebensfremd werden. Wenn auch der Unterricht sich vorzugsweise im geschlossenen Raume vollzieht, so muß sie doch Erfahrung und Umgang als Urquellen des Geisteslebens und Mittel lebensvoller Anschauung benutzen. Neben der Ausbildung des Geistes darf der Unterricht die des Körpers nicht versäumen. Doch muß der Begriff der körperlichen Ausbildung weiter gefaßt werden; diese schließt auch eine künstlerische Ausbildung des Auges, des Ohres und der Hand ein. So führt die Lösung der Probleme zur Kunst. Die Kunst muß als Wertgebiet, als Selbstwert um ihres Eigengehaltes willen gepflegt werden. Die künstlerische Aufgabe der Schule ist Erziehung zur Kunst. Der werdende Mensch sollte zum Kunstgenuß erzogen werden durch wirkliche Kunstwerke. Daneben hat die Kunst eine pädagogische Aufgabe. Weber ist der Überzeugung, daß jede künstlerische Tätigkeit, vor allem jedes künstlerische-schöpferische Verhalten, zu einer Selbstdarstellung und Selbstbetätigung führt, wobei auch ethische Saiten mitschwingen.

Dies wären die Grundgedanken, wie sie uns in der 1907 erschienenen Arbeit „Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft" entgegentreten. In den später erschienenen Büchern haben jene Grundgedanken mannigfache Auswertung und Ausweitung erfahren. Handelte es sich für Weber anfangs darum, der Ästhetik neben der Ethik und Psychologie ein Daseinsrecht im Ring der pädagogischen Grundwissenschaften zu erkämpfen, so war sein Streben später darauf gerichtet, Philosophie als Ganzes zur Begründung pädagogischer Theorien zu verwenden und der Ästhetik in diesem weitergespannten Rahmen ihre naturgemäße Stelle zu sichern sowie die Möglichkeit und Notwendigkeit künstlerischen Gestaltens an individuellen und typischen Beispielen der pädagogischen Praxis zu beweisen.

„Zweck der Bildungsarbeit ist die Bildung, das ist die Formung des zu bildenden Menschen." Es wurde bereits erwähnt, daß Weber den Schüler zur Selbsttätigkeit erziehen will. Er versteht unter Selbsttätigkeit nicht vor allem Handfertigkeit, sondern denkt „in erster Linie an geistige Arbeit, an das allem körperlichen Tun zugrunde liegende Seelische, an die innere Anteilnahme". Er gibt zu, daß das innere Dabeisein sich in Handtätigkeit umsetzen kann; für den Charakter der Selbsttätigkeit ist es keineswegs nötig. Weber steht also hinsichtlich der Arbeitsschule auf dem Standpunkte Gaudigs. Er sagt in seinem Werke „Kunsterziehung und Erziehungskunst: „Wenn gefordert wird, den zu bildenden Menschen zur Selbsttätigkeit anzuregen, so kommt es vor allem darauf an, seine geistige Aktivität in Schwingung zu setzen: ihn zu reizen, sich innerlich mit einer Sache, mit einem Stoffe zu beschäftigen, ihn anzuregen, sein ruhendes Bewußtsein in Bewegung zu bringen. Der Zögling soll zu seelischer Tätigkeit, zum Wahrnehmen und zum Vorstellen, zum denkenden Unterscheiden, zum Bejahen und Verneinen, veranlaßt werden; er soll Lust und Unlust erleben, seine Triebe und sein Wille sollen rege werden" (a. a. O. S. 5). Das sind Gedanken, die Weber auch als Vortragender über „die Arbeitsschule" auf der Deutschen Lehrerversammlung in Berlin 1912 zum Ausdruck brachte. Er hat als einer der ersten die Arbeitsschule

als Schule im Sinne der geistigen Selbsttätigkeit erkannt. Weber will gewiß auch eine Pädagogik vom Kinde aus. Er betont, daß die Stoffe, die wir dem Kinde bieten, seiner Natur entsprechen müssen. Er weiß aber auch, daß das Kind etwas wissenschaftlich Unbestimmbares, Unerforschliches, ein geheimnisvolles Rätsel bleibt. Die Eigenart des einzelnen Kindes kann nicht mit dem Verstande erschlossen, sie muß in der Hauptsache mit dem Herzen erfühlt werden. Deshalb soll der ganze Unterricht nach Weber vom Gedanken der Kunsterziehung beherrscht sein. Er sagt in seinem Buche „Kunsterziehung und Erziehungskunst": „Um zweierlei wird es sich bei dieser „Kunsterziehung" handeln: Erstens um eine Bildung zum künstlerischen Verstehen und Genießen. Was die Natur an schönen Erscheinungen und was die Kultur, die Kunst, an fertigen Schöpfungen bietet, das soll der Jugend seelisch nahe gebracht, das soll ihr zum ästhetisch charakterisierten Erlebnis werden, indem es reproduktiv, das ist innerlich nachschaffend, genossen wird. Es handelt sich zweitens auch um eine Anleitung zu produktivem Verhalten. Wo die Kräfte es ermöglichen, da soll der Schüler zu gestaltender Tätigkeit erzogen werden. Er soll die Techniken der verschiedenen Künste in ihren elementaren Ausdrucksmöglichkeiten kennen und beherrschen lernen. Unsere Jugend soll sprechen und singen, schreiben, stilistisch darstellen, zeichnen, malen, plastisch formen und gestalten lernen; sie soll durch Turnen, Spiel und Reigen auch ihrem körperlichen Verhalten den Reiz des Beherrschten, des Gefälligen und Schönen zu geben vermögen. Das ganze Auftreten, die gesamte Erscheinung, Tracht und Ausdrucksweise sollen den Eindruck einer durch geläuterten Geschmack beherrschten Lebensführung erwecken. Das wäre in kurzen Umrissen die Aufgabe, deren Lösung sich die Kunsterziehungsbewegung vorgenommen hatte." Die Bezeichnung Erziehungskunst dagegen will zum Ausdruck bringen, daß jede Tätigkeit des erziehenden und unterrichtenden Lehrers wie die ganze Arbeit der Menschenbildung als eine der künstlerischen Tätigkeit und Arbeit verwandte aufzufassen ist. Weber wirft rückblickend die Frage auf, worin eigentlich der Zwang zu künstlerischem Verhalten für den Erzieher und Lehrer liegt. Er stellt folgende Tätigkeiten zusammen (Kunsterziehung S. 440—443):

1. Zu künstlerischem Verhalten wird der Pädagoge in der Regel dann gezwungen, wenn er das Allgemeine individuell gestaltet.

2. Künstlerischer Mittel bedient sich der Lehrer meist dann, wenn er aus der eigenen Seele schöpft, wenn er eigene Erlebnisse schildert.

3. Künstlerische Leistungen pflegen bei aller Individualität doch einem menschlich bedeutungsvollen Gehalt das Gepräge der Typischen, des Allgemeingültigen zu geben.

4. Wie der Dichter wird der Lehrer die scharfen Unterschiede zwischen Mensch und Natur schwinden lassen. Die Vermenschlichung des Außermenschlichen entspricht durchaus der Natur des kindlichen Seelenlebens.

5. Der Lehrer wird oft fertige Kunstwerke (Dichtungen, Bilder, Lieder usw.) im Unterricht verwenden. Es kann nur begrüßt werden, wenn der Lehrer selbst gestaltet. Das wirkt erzieherisch und ist pädagogisch wertvoll, weil die Schüler die Entstehung von Kunstwerken verfolgen können.

6. Diese Auflösung des Seins in ein Werden ist eines der vornehmsten Mittel, irgendeine Sache dem Kinde klar und anschaulich, innerlich faßbar und erlebbar werden zu lassen.

7. Wie der Künstler sich der Darstellungsmittel bildhafter Art bedient, so bedient sich der Lehrer dieses künstlerischen Ausdrucksmittels, wenn er Hörbares in Sichtbares verwandelt.

8. Eine hervorragende Rolle muß die zeichnerische Darstellung und die plastische Gestaltung im gesammten Unterrichte spielen.

Ein solcher Unterricht stellt an den Lehrer die höchsten Anforderungen. Es gibt keinen Unterricht im Sinne eines Drills sogenannter Elemente. Weber hat in besonderen Schriften (vergl. unten) dargestellt, daß das Zeichnen nicht Selbstzweck, sondern eine Kunst ist, die den gesamten Unterricht durchdringen muß. Daß Weber als Vertreter der Kunsterziehung dem Deutschunterrichte besondere Aufmerksamkeit schenkte, ist selbstverständlich. In seinem Werke „Die epische Dichtung" sagt er: „Der Lehrer muß selbst in die künstlerische Tiefe des Gedichtes schauen lernen, dem verborgenen Leben nachzuspüren wissen, muß erkennen und fühlen zugleich, in welchen Dingen der Persönlichkeitsgehalt und die Schönheit des Gedichtes ruhen. Ein jedes literarische Kunstwerk sieht ein Stück Außen- oder Innenwelt in ganz eigenartiger Weise, mit ganz besonderen Augen in seltsamer Beleuchtung von einem bedeutsamen Standpunkte aus, der den Durchblick zur fernen Gedankenwelt zuläßt." Er verlangt vom Lehrer, daß er selbst zur Dichternatur, zum Poeten und Psychologen wird und es versteht, dem lauschenden Kinde nachzufühlen.

Auf dichterischem Gebiete hat sich Weber selbst mehrfach betätigt. Einer lyrischen Sammlung „Jugendträume" wurde 1898 der Augsburger Schillerpreis zugesprochen. Preisgekrönt wurde ferner sein Epos „Hans Stock, Der Schmied von Ochsenfurt". Bekannt geworden sind auch seine Gedichtbände „Auf der Streife" und „Von eigenen Spielmannsweisen".

Weber nimmt hinsichtlich der Lehrerbildung eine Sonderstellung ein. Er lehnt die berufliche Vorbildung des Lehrers auf der Universität ab und will, daß das Hochschulstudium der wissenschaftlichen Fortbildung diene.

Ihm ist die Berufsbildung die wichtigste Ausbildung; diese Bildung soll künstlerisch, nicht in erster Linie wissenschaftlich sein. Weber tritt für die Lehrerbildung auf pädagogischen Instituten (Pädagogien oder Akademien) ein.

Weber weiß, daß seine Ideale nur von einer vollendeten Lehrerpersönlichkeit verwirklicht werden können. Der Lehrer muß ein rechter Pädagog sein, der sich in reiner, starker Menschlichkeit gründet. Die Kraft der Gestaltung muß ihm eigen sein. Der Lehrer sei nicht in erster Linie wissenschaftlicher Spezialist, sondern Menschenbildner, Erzieher, kurzum Pädagoge. Der Lehrer muß frei werden, frei wie der schaffende Künstler. „Die Freiheit des pädagogischen Gewissens, das ist es, was ich fordere, nicht die Willkür pädagogischer Gewissenslosigkeit."

Nachdem das Jahrhundert des Kindes gefordert worden ist, muß ein Jahrhundert der Lehrerpersönlichkeit folgen. Weber betont, daß alle

Neugestaltung des Schulwesens in Äußerlichkeiten und Verkehrtheiten stecken bleiben muß, wenn sie nicht den Hebel da einsetzt, wo er wirklich zu heben vermag: bei der Persönlichkeitsbildung und -wertung. Das künftige Streben des Volksschullehrers muß in erster Linie auf berufliche Ertüchtigung eingestellt werden. Deshalb muß das eigentliche Arbeitsfeld des Lehrers immer die Schule, die tägliche Arbeit am Kinde sein.

Webers Pädagogik erinnert in kulturphilosophischer Beziehung an Rein und Paulsen. Auch er sieht wie beide die erziehungswissenschaftliche Bewegung nicht als Eigenbewegung an; sie ist ihm ein Teil der allgemeinen Kulturbewegung. Eigenartig ist Webers Pädagogik darin, daß er die Ästhetik als Grundwissenschaft der Pädagogik bezeichnet. Wir finden ja diesen Gedanken auch bei anderen Pädagogen; aber bei keinem anderen Pädagogen der neueren Zeit ist der Gedanke so ausgeprägt wie bei Weber. Er hat zuerst versucht, der künstlerischen Erziehung einen wertvollen Inhalt zu geben. Der Kunsterziehungsgedanke ist der beherrschende seiner Pädagogik. In allen Fächern der Schule muß die Kunst ihren Einzug halten. Weber lehnt jede Schablone ab. Der frei schaffende Lehrer allein verbürgt den Erfolg der Unterrichts- und Erzieherarbeit.

Weber hat u. a. folgende Schriften veröffentlicht: Deutsche Bildungsideale (1904), Zum Kampf um die allgemeine Volksschule (1904), Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche (1907), Ästhetik als Grundwissenschaft (1907), Die epische Dichtung (2. Aufl. 1921, 2. u. 3. Tl. 1923), Die Lehrerpersönlichkeit (3. Aufl. 1922), Kollegiale Schulleitung (1920), Lehrerbildung als Organismus (1920), Die Technik des Tafelzeichnens (6. Aufl. 1922), Unterrichtsgestaltung (1924), Zeichnerische Gestaltung und Bildungsarbeit (2. Aufl. 1920), Kunsterziehung und Erziehungkunst (2. Aufl. 1922), Die Tafelzeichnung im Unterricht (3. Aufl. 1925), Der Zeichenunterricht und seine methodischen Probleme (1924), Lebendiges Papier (2. Aufl. 1921), Der deutsche Spielmann (seit 1903, bisher 40 Bände, 2., 3. u. 4. Aufl.), Bogenlesebuch (1924), Deutsche Dichterpädagogik (1921) Die Geschichte der epischen und idyllischen Dichtung (1924), Deutsches Volkstum und nationale Erziehung (1924).

Über Weber:

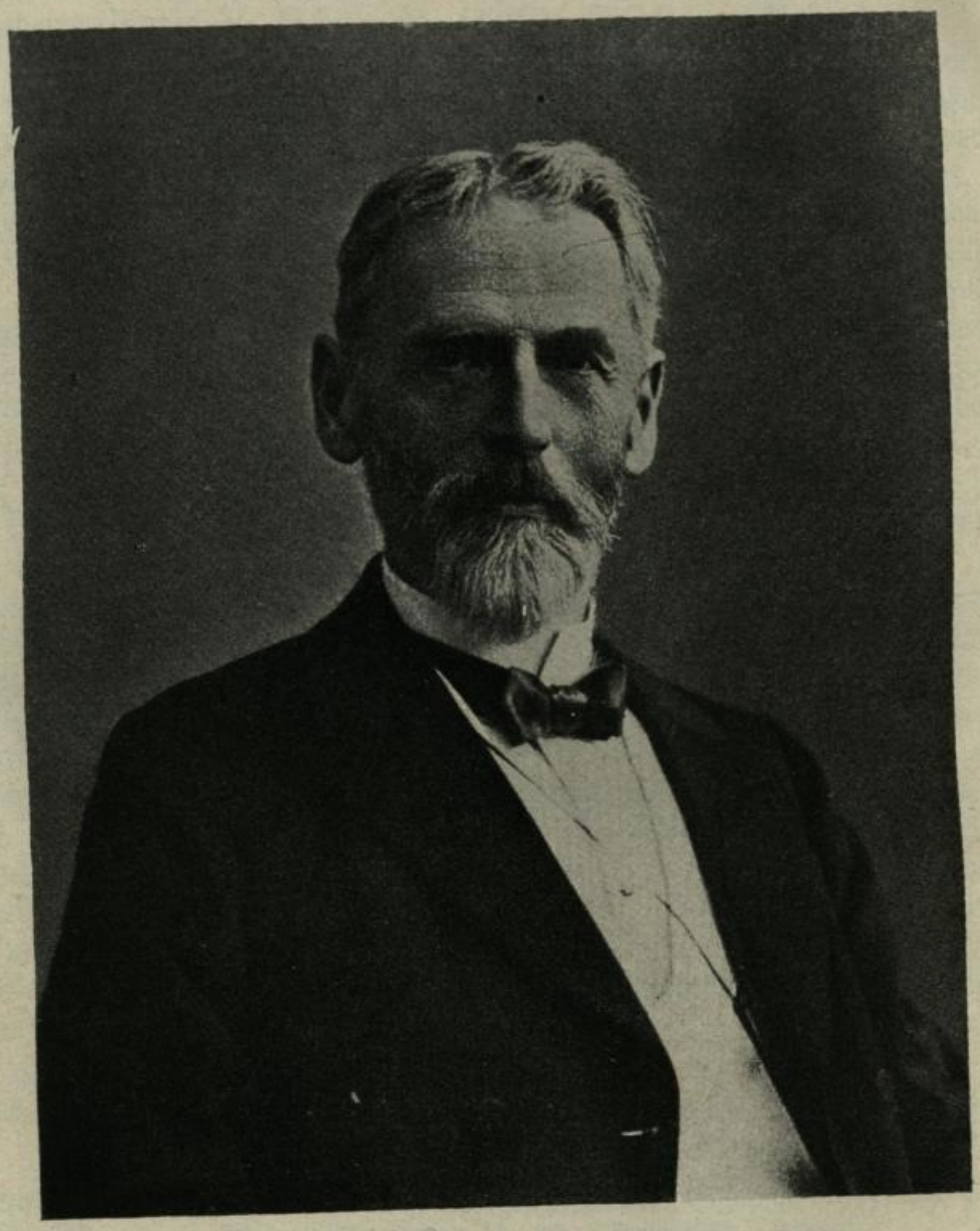
Schretzenmayr, Dr. Ernst Weber, Ästhetik als Grundwissenschaft. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1908. Bleyl & Kämmerer in Meißen.

Itschner, Ernst Weber, Deutsche Junglehrerzeitung, München 1921, Nr. 8.

Herget, Dr. E. Webers Bedeutung für die Schulpraxis. Ebenda

Zieroff, Richtungen und Probleme in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Abschnitt: Probleme der Erziehung durch die Kunst. Nürnberg, Korn.

*



O. Schollmann

Otto Willmann.

Otto Willmann wurde am 24. April 1839 als Sohn des Kreisgerichtsdirektors Johann Willmann in Lissa in Posen geboren. Er besuchte dort das Gymnasium, an dem 200 Jahre früher Amos Comenius Lehrer gewesen war und wo dieser seine Didactica magna geschrieben hatte. In Breslau und Berlin studierte er Philosophie. Seine wichtigsten Lehrer waren Haupt, der Sprachforscher Steinthal und der Psycholog Trendelenburg. Besonders vertiefte sich Willmann in die Philosophie des Aristoteles. 1862 promovierte Willmann zum Dr. phil., und 1863 legte er die Oberlehrerprüfung in den philologischen Fächern und in Mathematik ab. Im Herbst 1863 ging er nach Leipzig an die von Ziller gegründete Übungsschule des pädagogischen Seminars der Universität. Ostern 1864 wurde er Instruktor des Seminars und übernahm zugleich eine Lehrerstelle an der Erziehungsanstalt Barths. Willmann wurde Anhänger der Pädagogik Herbarts, neigte aber auch stark zur Philosophie des Aristoteles. 1868 wurde Willmann nach Wien berufen. Dort war eine Lehrerfortbildungsanstalt gegründet worden. Sie hieß „Pädagogium". Leiter des Pädagogiums war Dittes. Willmann wurde Leiter der damit verbundenen Übungsschule. Dittes, der Anhänger des freigesinnten Diesterweg, und Willmann, der überzeugte Katholik und Vertreter der Philosophie des Aristoteles, waren zwei ganz verschiedene Naturen, so daß sich sofort Schwierigkeiten ergaben. Es war ein Mißgriff, zwei so verschiedene Naturen an eine Anstalt zu berufen. Die Übungsschule wuchs zwar, obgleich Willmann zunächst wegen der Durchführung der Herbartschen Grundsätze auf Mißtrauen stieß. Die persönlichen Gegensätze zwischen Dittes und Willmann wurden größer. 1872 ging Willmann als ordentlicher Professor an die deutsche Universität Prag. Hier hat er eine vielseitige Tätigkeit entfaltet. Er schuf ein Pädagogisches Seminar und schrieb zahlreiche wertvolle pädagogische und philosophische Werke. 1903 legte er sein Lehramt nieder. 1910 siedelte er nach Leitmeritz über. Hier starb er am 1. Juli 1920.

Otto Willmann ist von Herbart ausgegangen. Er war ja in Leipzig unmittelbarer Schüler Zillers und Lehrer an dessen Übungsschule. Sämtliche Schriften Willmanns, besonders seine „Didaktik als Bildungslehre" lassen Herbarts Geist erkennen. Willmann hat aber Herbart gegenüber Nietzsches Wort beachtet: „Man erweist seinem Lehrer einen schlechten Dienst, wenn man immer nur sein Schüler bleibt." So ist Willmann der Fortbildner der Herbartschen Erziehungslehre geworden. Darauf weist besonders Otto Frick hin, der Willmanns hervorragende

Bedeutung für die Erziehungswissenschaft anerkannte. Willmann schätzte an Herbart die weitblickende Vertretung der Gesamtaufgabe des Unterrichts, die nachdrückliche Forderung, daß seine Einwirkungen sich an dem einen Gedankenkreise des Zöglings zusammenfinden und zu einem Totaleffekt verschmelzen müssen, der nicht nur ein intellektueller, sondern auch ein ethischer ist. Er erkannte an, daß Herbart die Pädagogik durch Wissenschaft zur Kunstübung erheben wollte. Herbarts philosophischer Begründung der Pädagogik konnte sich Willmann jedoch nicht anschließen. Seine Metaphysik sagte ihm nicht zu, „da Herbarts System von geistigen Organismen nichts wisse und nichts wissen könne". Er folgte wie Paulsen mehr Trendelenburgs Weltanschauung, die das Geistige mit dem Organischen nicht bloß vergleichbar, sondern innerlich verwandt erklärt. Willmann schließt sich Herbarts intellektualistischer Psychologie nicht an. Er betont auch, daß Herbarts Pädagogik eine Loslösung von der psychologischen Theorie verträgt. Nach ihm kann, worauf Otto Frick hinweist, die für die Didaktik als Hilfswissenschaft erforderliche Psychologie jede sein, die eine Bildsamkeit des Willens durch die Macht der Anschauungen und Gedanken annimmt und die die Gesetze des Seelenlebens auf empirische Weise erhält. Er legt auch nicht ein durch die Philosophie aufgestelltes ethisches System der Pädagogik zugrunde. Ihm ist die christliche Ethik des Evangeliums die Summe aller ethischen Wahrheiten. „Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang." Das Glaubensleben ist ihm Grundlage alles inneren Lebens. Alles sittliche Schaffen und Streben bleibt Stückwerk, wenn es nicht im Glauben wurzelt. Die Kirche ist nach Willmann eine große Erziehungsmacht. Willmann war Katholik. Er stimmt Görres Wort zu: „Grabet tiefer, und ihr werdet immer auf katholischen Boden stoßen." Er hegte sogar die Hoffnung auf Wiedervereinigung beider Kirchen, „den Wind wird Gott finden, der die zerstreuten Schifflein in den Hafen weht". Er wollte, daß gerade auf dem Gebiete der Schule eine Annäherung der Bekenntnisse erfolge. „Es ist, als ob die erzieherische Liebe die Gegensätze im Glauben mildere." Mit protestantischen Pädagogen stand Willmann in enger Beziehung, so mit Frick und Fries in Halle, mit Natorp in Marburg, mit Dörpfeld in Barmen, mit Sallwürk in Karlsruhe und mit Rein in Jena. Es war ja sein Bestreben, „Verständigung anzubahnen, Fühlung zwischen verwandten, aber noch getrennten Bestrebungen herzustellen, Einigungspunkte für vielteilige Arbeit zu schaffen". Doch wenden wir uns nun zu Willmanns pädagogischen Anschauungen.

Frick bezeichnet Willmanns „Didaktik" als ein Werk einer „organischen Einheit und Geschlossenheit", welche ihren Grund hat in einer organischen Weltanschauung, die den Kosmos: das Reich der Natur, das Reich der Menschheit und das Gottesreich, das Einzelleben wie die Arten des Gemeinschaftslebens von Familie, Volkstum, Staat und Kirche, die sichtbaren und unsichtbaren Güter in gleicher Weise umfaßt, ja für die letzteren, die Welt der unmeßbaren und unwägbaren, geheimnisvoll, aber sehr real mitwirkenden Mächte, für die Imponderabilien der Welt ein Verständnis hat, so daß hier die Weltanschauung lieber eine Weltachtung sein möchte.

Erziehen ist mehr als Ziehen und Aufziehen. Erziehen ist nach Willmann ein von Grund anhebendes und abschließendes Ziehen, zugleich aber ist es ein höheres, aus dem Organischen in das Moralische gesteigertes Tun. Es ist ein Ausstatten mit einem Besitz, das Vermitteln mit geistigen Gütern; damit zieht es das Unterrichten in seinen Bereich. Die Erziehung ist als Kunst ein Höhepunkt der geistigen Tätigkeit; sie bezeichnet aber ihren Umkreis nicht. Sie soll ja nach Willmann der Lebenserhöhung oder der Lebensweite dienen. Durch diese Ziel- und Aufgabensetzung faßt Willmann den Begriff der Erziehung weit. „Die Bildungsarbeit hat die Aufgabe, die Werte der Kultur in der rechten Weise zusammenzuführen, sie zu frei verfügbaren Elementen des Geisteslebens zu machen und die Fortpflanzung der Kultur zu sichern." Durch diese Ausdehnung des Umkreises der Erziehung und Bildung werde die Pädagogik und Didaktik recht eigentlich zur Wissenschaft erhoben. Die Erziehung soll nach Willmann Individual- und Sozialerziehung sein. Das Individuum ist das soziale Moment, das Endglied einer gedachten Teilung der Gesellschaft. Eine genaue Erkenntnis der Erziehung kann nur gewonnen werden, wenn man das Individuum in seine Verbindungen zurückversetzt; da die Personen Einzelwesen sind, die die Gesellschaft einschließt, „ein" Mensch, kein Mensch, sondern zur Gemeinschaft geboren ist, so hat sich alle Erziehung an die Gemeinschaftsnatur des Menschen zu erinnern, kann also von diesem Standpunkte aus gesehen nur Sozialerziehung sein. Wie sich die Individual- und die Sozialerziehung gestalten soll, sagt Willmann in folgenden Worten: „Die Bildungsarbeit funktioniert richtig, wenn sie die Werte dem Individuum in solcher Weise zu eigen gibt, daß dessen Streben und Wollen die Richtung auf das Rechte, Gute und Heilige erhält. Zu diesem Zwecke muß sie die sittlich fördernden Lehrinhalte in den Mittelpunkt stellen, ferner neben dem Wissen auch dem Können sein Recht geben, also Lernen und Üben zweckmäßig verbinden und ihre Einwirkungen so weit in das Leben des Schülers vorschieben, bis sie die in Zucht und Sitte ausgeübten Einwirkungen erreichen und verstärken. Damit sind auch für die soziale Bildungsarbeit Merkmale gegeben; denn was die Gesellschaft für die Bildung zu tun hat, bestimmt sich nach den Bedürfnissen der Individuen, allein doch so, daß die soziale Gestaltung zugleich neue Momente mit sich bringt. Die soziale Bildungsarbeit funktioniert richtig, wenn sie auf die Totalität der Güter angelegt ist, und vorerst den pflichtmäßigen, dann den würdigen, schließlich den nützlichen Gütern ihre Stelle gibt; wenn sie ferner nach Maßgabe dieser Wertstufen die sozialen Verbände als ihre Stützen sucht und in organischem Anschlusse an deren Erhaltung und zugleich zu deren Erhaltung und zugleich unter Fernhaltung aller Verstiegenheiten an deren Vervollkommnung mitarbeitet: endlich wenn sie eingedenk ihrer inneren Verwandtschaft mit der Tradition und ihrer Bewurzelung in deren Autorität Zusammenhang sucht mit der Ordnung, welche diesen beiden erhaltenden und einigenden Mächten ihre Weite gibt." Willmann unterscheidet die Begriffe Erziehung und Bildung. Erziehung ist in erster Linie auf die Strebungen und den Willen, Bildung auf die geistigen Tätig-

keiten gerichtet. Das Erziehungswesen wird durch das Ethos und die Formen des häuslichen und des öffentlichen Lebens, durch die soziale Gliederung und die Sitte der Gesellschaft bestimmt. Das Bildungswesen dagegen hängt in erster Linie von der geistigen Tätigkeit ab, wie sie in Sprache und Sprachkunst, Glauben und Wissen, Kunstschaffen und Forschen sich äußert. Aus dieser Unterscheidung folgert Willmann auch die Verschiedenheit von Pädagogik und Didaktik. Pädagogik ist nach ihm die Lehre von der fürsorgenden, auf die ethische Assimilation der Jugend gerichtete Tätigkeit, wie sie auf Grund und als Grund des Erziehungswesens von und auf Individuen ausgeübt wird. Didaktik dagegen ist die Lehre vom Bildungserwerb, wie er auf Grund und als Grund des Bildungswesens von Individuen vollzogen und vermittelt wird.

Diese Unterscheidung von Pädagogik und Didaktik deckt sich nicht mit der herkömmlichen, auch nicht mit der Herbarts. Unter Pädagogik versteht man sonst die gesamte Lehre von Erziehung und Bildung. Bei dieser Auffassung schließt die Pädagogik als Oberbegriff die Didaktik ein. Willmann lehnt es ab, die Didaktik als Anhängsel der Pädagogik zu bezeichnen. Die Aufgaben der Didaktik seien zu eng gefaßt, weil die Bildungsarbeit als Ganzes keine rechte Stellung darin habe. Diese Auffassung entspreche wohl der individualistischen, nicht aber der sozialen Gestaltung der Erziehungsaufgabe. — Willmann verlangt von dem Lehrer, der Lehrpläne aufstellt, gründliche Fachkenntnisse, vor allem aber auch eine genaue Kenntnis der Erziehungs- und Bildungslehre. Er darf auf das einigende Band nicht verzichten. Der Unterrichtszweck, das Verhältnis des einzelnen Gegenstandes zum andern, die Entwickelungsstufen der Schüler, die allgemeinen Vermittelungen des Wissens und Könnens, die herrschenden Lehreinrichtungen, die geistigen Interessen der Zeit beeinflußten auch den Fachunterricht, und darum unterstehe er auch den allgemeinen Erkenntnissen und Vorschriften. Doch es sei ein Mangel der Lehrpläne, daß auf das gemeinsame Ziel der Schüler nicht genug Rücksicht genommen werde. Verständnis für wissenschaftliche Arbeit und für die didaktischen Ergebnisse müssen sich im Lehrer vereinigen. Die Didaktik als Lehre von der Bildungsarbeit umfaßt nach Willmann folgende Gebiete: 1. Das Bildungswesen a) die geschichtlichen Typen desselben, b) die Organisation des Bildungswesens. 2. Der Bildungserwerb und zwar a) die Bildungszwecke, b) der materiale, c) der formale Bildungsinhalt. 3. Die Bildungsarbeit im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben. Wie Herbart und Ziller betont auch Willmann, daß alles Wissen nur Wert hat, wenn es der Bildung des sittlichen und religiösen Willens dient. Er geht aber auch hierin über Herbart hinaus, indem er den Zug der menschlichen Natur zum Transzendenten und die sozialethische Aufgabe der Bildung und Erziehung stärker betont.

Bildungszwecke sind nach Willmann der instinktive Drang nach Wissen, das zielbewußte Streben, durch Bildung sich Beruf, Einfluß und Ehre zu verschaffen, das Streben nach innerer Ausbildung und Entfaltung der Persönlichkeit. Das Streben nach ästhetisch-intellektueller Bildung

muß sittlich-ethische Veredelung einschließen. Grundzüge aller Bildungsideale sind reiches Wissen, durchgeistigtes Können und geläutertes Wollen.

Von der Erziehung gibt Willmann folgende Begriffserklärung: „Die Erziehung ist die fürsorgende, regelnde und bildende Einwirkung gereifter Menschen auf die Entwickelung werdender, um diesen an den die Lebensgemeinschaften begründenden Gütern Anteil zu geben.“ Während Herbart Unterricht, Regierung und Zucht als Mittel der Erziehung bezeichnet, setzt sich nach Willmann die Erziehung aus Pflege, Zucht und Lehre zusammen. Die Aufgabe der Pflege ist, das körperliche Wohl des Schülers zu fördern. Sie gewährt Schutz, Nahrung, Wartung, überhaupt die physischen Lebensbedingungen. Die Pflege des Körpers soll nicht Selbstzweck sein; der gesunde Leib ist ja der Herd der sittlichen Kraft. Die Zucht soll die sittliche Anlage im Menschen zur Ausbildung bringen; ihr Gegenstand ist das rechte Wollen. Deshalb soll sie die Strebungen des Kindes regeln, die abträglichen zurückdrängen, die förderlichen unterstützen, die schwankenden halten und so befestigen, daß gute Gewohnheiten daraus entstehen. Doch ist die Aufgabe der Zucht bei Willmann viel weitgreifender als bei anderen Erziehern. Sie hat den Schüler in das Lebensganze, in die Gemeinschaften, den Staat, die Stände, die Berufskreise, die Nation, die Religionsgemeinschaft einzuführen und der Jugend Anteil an den Gütern der Gemeinschaften zu geben. — Die Lehre, der Unterricht, ist ein Einwirken auf das innere Leben; er dient der Entwickelung vorhandener Anlagen. Die Lehre ist eine der stärksten Kräfte der Erziehung, indem sie eine umfassende, geregelte Betätigung und Kraftanspannung in die Mitte der mannigfachen Strebungen der jugendlichen Natur hineinstellt und den Gesichtskreis erweitert und bereichert, Interessen wachruft, aus denen neue Antriebe und Betätigungen entspringen. Es kommt im Unterricht nicht auf den Zuwachs von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern auf das geistige Gedeihen an. Diese drei Erziehungsmittel, Pflege, Zucht und Lehre, bezeichnet Willmann als den pädagogischen Ternar. Die Bildungsarbeit beginnt nach Willmann mit der Organisation des Bildungsinhaltes. Dieser Begriff tritt an Stelle eines Begriffes, der in der Herbart-Zillerschen Pädagogik eine große Rolle spielt, der Konzentration. Willmann erstrebt, wie bereits angedeutet, wie Herbart sittlich-religiöse Bildung. Sie ist ihm das Zentrum der Erziehung. Er baut nun den Bildungsinhalt in drei Zonen auf:

1. Die innerste Zone: Bildungsinhalte, die das Gemüt bis zur Hingebung erwärmen. Die Stoffe der Heimat, sowohl der ewigen (Einführung in das Christentum, Religionsunterricht) wie der natürlichen und geschichtlichen (heimatlich-vaterländische Stoffe); die Muttersprache und Nationalliteratur, die hineinragenden Beziehungen aus der vaterländischen Geschichte; heimatkundliche Geographie und Naturkunde — Einführung in das Volkstum.

2. Die mittlere Zone: Bildungsinhalte, die den Geist zu Idealen (Erkenntnis) und zugleich das Gemüt zur Teilnahme bilden. Stoffe: das

philologische Lehrgut, Einführung in das Altertum (neben Christentum und Volkstum), zugleich Vorbereitung auf die moderne Welt. Durch die Sprachkunst Fühlung mit der Tonkunst, durch die Sprachkunde mit der Geschichte und Erdkunde. Philosophie als Herausarbeitung, Deutung und Zusammenfassung der idealen Momente des ganzen Gebietes.

3. Die äußere Zone: Bildungsinhalte, die zunächst dem Geist, dem Wissen (Erkenntnis) und Können (Gestaltung) zugute kommen: Mathematik, Naturkunde, Fertigkeiten, aber auch Geschichte und Geographie, die in die 1. und 2. Zone hineinreichen, wie das philologische Lehrgut als Sprachkunde und Sprachkunst in diese 3. Zone.

Anhang: Der alle Zonen begleitende, ihren Stoffen sich anschließende und ergänzende freie Bildungserwerb. (O. Frick.)

Die Bildungsstoffe selbst teilt Willmann in fundamentale (grundlegende) und akzessorische (hinzutretende) ein. Die fundamentalen Stoffe sind diejenigen, auf die sich die Anstrengung des Lernens und Übens besonders richtet, die von jeher für den Jugendunterricht als die wichtigsten galten; die akzessorischen sind erst nach und nach angereiht worden. Grundlegende Wissenschaften sind nach Willmann: Sprachlehre, Mathematik, Religion, Philosophie, hinzutretende: Geschichte, Weltkunde, Naturkunde, polymathisches Wissen. Dazu treten noch die Fertigkeiten: Musik, Schönschreiben, Zeichnen, Technik (Handfertigkeit und Arbeitsunterricht), Gymnastik (Turnen). Polymathie ist die Kunst, Wissensinhalte aller Art aus Leben und Lektüre, Geschichte und Natur zu sammeln. Willmann will mit dieser Anordnung des Bildungsinhaltes den Grundgedanken der Pädagogik Herbarts, „daß man nur dann die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß", verwerten und vertiefen. Er leitet die Organisation des Bildungsinhaltes aus dem sittlichen Zwecke des Unterrichts ab und nennt den Gesichtspunkt, der für ihn maßgebend war, die ethische Konzentration. Willmann will die planvolle Herstellung einer organischen Wechselbeziehung der Lehrfächer, wie sie Lessing, Pestalozzi, Herbart und Ziller forderten. Den „Atomismus" im Lehrbetriebe verwirft er. Lessings Forderung, man solle den Knaben aus einer Scienz in die andere hinübersehen lassen, soll nach Willmann für die wechselseitige Verbindung der Lehrfächer ein Wegweiser sein. „Die Pädagogik muß die Fugen kennen, in denen sich das menschliche Wissen berührt; denn sie ist nicht nur für den Stoff, sondern auch für die Fügung verantwortlich." Willmann berührt sich hier mit Herbart, indem auch er betont, daß unter der Vielseitigkeit des Stoffes die Persönlichkeit des Schülers, die auf der Einheit des Bewußtseins beruht, nicht leiden darf. Assoziierende Lehrfächer sind nach Willmann Philosophie, Erdkunde, Geschichte und Sprachunterricht. Besonders der letztere ist nach seiner Ansicht für die Verknüpfung der sprachlichen Fächer geeignet: „Sprache vernehmen, das Gesprochene verstehen, die sprachliche Form zergliedern und wieder

zusammenfügen, das zuwachsende Können in Rede und Schrift anwenden", das ist Aufgabe des Sprachunterrichts.

Er verknüpft aber auch wie Dörpfeld den Sprachunterricht eng mit dem Sachunterrichte; denn die Sprachlehre ist ein Zweig der Lehre vom Menschentum. Die Geographie ist ein vortreffliches Band zwischen Gesinnungs- und Naturunterricht. Wenn der Schüler nach der Forderung der Konzentration aus einer Wissenschaft in die andere geleitet wird, so wird gewonnen, was der Enzyklopädismus Gutes und Richtiges erstrebt, ohne zusammenhangloses Stückwerk zu geben. Die geistige Beweglichkeit wird gefördert. „Die Konzentration zum Prinzip machen, heißt uns nicht, von dem einen die Aufgaben für den anderen hernehmen und so den Aufbau aus seinen eigentümlichen Elementen verkümmern, es heißt uns vielmehr: Hineinarbeiten darauf, das in der Seele vereinzelt Dastehende zusammenzuführen, das Auseinanderfallende zu verknüpfen; es heißt, Wege suchen zwischen verschiedenen Lehrgegenständen, Gruppen des Lehrstoffs bilden, die übergreifen von einer Disziplin zur andern, damit von jedem Punkte des Wissens aus Verbindungen hergestellt werden." Willmann warnt vor dem unnatürlichen Anschluß von Stoffen formaler Art an gesinnungsbildende Unterrichtsstoffe; die Konzentration Zillers lehnt er ab; z. B. will er nicht, daß das Rechnen an Abschnitte der Bibel, wo von Zahlen und Maßen die Rede ist wie beim Tempelbau, angeschlossen wird. Der Unterricht dürfe nicht zum Kommentar der Gesinnungsstoffe herabgedrückt werden. Er nimmt also in der Frage der Verknüpfung der Lehrfächer und des Gesamtunterrichts den Standpunkt ein, den Gaudig vertritt. Wie die Herbartsche Schule unterscheidet auch Willmann eine Dreiheit im Lehrverfahren: Aufnehmen, geistiges Durchdringen und Anwenden und legt auch auf die logischen Momente der Aneignung, auf Zerlegung und Zusammenfassung großen Wert: Er kommt zu dem Ergebnis: Analyse, wenn nötig, Synthese, wenn möglich. Nach Willmann entsprechen Analyse und Synthese der Induktion und Deduktion, dem einleitenden und ableitenden Verfahren, dem Aufstieg von den Beispielen zur Regel, dem Abstieg von der Regel zu den Beispielen. Für die Behandlung des Lehrstoffes ist ihm Losung: „Nichts sagen, was der Schüler sagen, nichts geben, was er finden kann." Willmann legt vor allem großen Wert darauf, daß der Lehrinhalt als ein Organismus, ein Ganzes, welches Leib und Seele hat, angesehen wird. Der Unterricht soll dafür sorgen, daß der Lehrstoff durch zweckbestimmte Entfaltung und durch Wechselbeziehung zwischen dem Ganzen und den Teilen ein Abbild des lebenden Wesens bilde. Um dieses Ziel zu erreichen, muß der Unterricht artikuliert sein, also eine Reihenfolge unterscheidbarer, zu einer Einheit verbundener Punkte enthalten. Deutlichkeit, systematische Übersichtlichkeit, Assoziation und Kombinierbarkeit, das sind die wichtigsten Weisungen für den Unterricht. — Willmann unterscheidet drei Unterrichtsformen. Er vergleicht diese Unterrichtsformen mit den Registern einer Orgel. „Der Lehrer soll wissen, auf welchem er spielen wird, wenn er die Schulstube betritt. Jede der drei Formen verlangt andere Maßnahmen, die sich noch vermehren, insofern jede derselben wieder

Unterarten hat." Der darstellende Unterricht hat es mit dem sinnlich und geistig Anschaulichen zu tun. In ihm spielen die Erzählung und Beschreibung eine große Rolle. Besonderen Wert legt er der Erzählung bei. „Eine Erzählung ist ein Wertstück für den Unterricht, ein Kapital, mit welchem er wuchern muß. Der Lehrer, der einer Erzählung Genüge zu tun versteht, kommt darin dem Rhapsoden nahe; er hat das Vorrecht, die Schüler nicht bloß zum Zuhören, sondern auch zum Lauschen zu bestimmen, nicht bloß ihr Interesse zu gewinnen, sondern ihnen Teilnahme und Hingebung einzuerzeugen." Die erklärende Unterrichtsform soll das Verständnis von Schriftwerken vermitteln. Der entwickelnde Unterricht bewegt sich im Abstrakten; er ist derjenige Unterricht, bei dem der Lehrer vor dem Schüler und unter dessen Mitarbeit einen Lehrinhalt entwickelt. Der Unterricht soll sich so gestalten, daß der Lehrstoff Bildungsmittel und Lehrgut zugleich ist und gleichzeitig seinem materialen und formalen Zwecke dient. „Die Bildung soll den Geist des Lernenden durch Wissenschaft und Kunst wachsen machen, aber auch zur Wissenschaft und Kunst hinaufwachsen machen." Die Lehrstoffe müssen organisch-genetisch gegliedert werden. Diese Betrachtungsweise geht der Natur des Gegenstandes nach. Sie führt in der Naturkunde zur Lebensgemeinschaft, in der Geschichte zur Betrachtung der sozialen Gemeinschaften wie Familie, Stamm, Volk, Kirche, Menschheit, Gemeinleben und Gemeinwesen.

Willmanns Didaktik beschäftigt sich nicht allein mit dem Bildungserwerb, sondern auch mit dem Bildungswesen. Das Bildungswesen muß als ein organisches Gebilde, als ein Organ der geistigen Güterbewegung aufgefaßt werden. Dem Bildungswesen liegt eine doppelte Aufgabe ob: Ausbildung der Persönlichkeit und Hineinbildung in die Gesellschaft. Die Schulen sind das für den geistigen Verkehr, was Kanäle und Eisenbahnen für den materiellen Verkehr sind. Das Bildungswesen ist ein organisches Ganze, in dem die Wirksamkeit aller sozialen Verbände zusammentreffen soll. Es ist das Adersystem der Güterbewegung, das die Bildungswerte in die Gesellschaft verzweigt. Die sozialen Verbände, die zu Trägern des Bildungswesens werden, sind: die Familie (als ein Anfangsglied der dreifachen Reihe: Familie, Stamm, Nation; Haus, Heimat, Vaterland; Familie, Gemeinde, Kirche), das Gemeindeleben und die Gesellschaft i. e. S., die schon dem Volksleben angehören, sich nach Ständen gliedern und ein ständisches Lehren sowie einen lehrenden Stand erzeugen, die Kirche, deren Lehrwesen sich aus dem Lehramt, dem priesterlichen und dem Hirtenamt organisch zusammensetzt, endlich der Staat, der als „Wirklichkeit der sittlichen Idee die natürliche Lebensordnung zur Rechtsordnung erhebt und nun auch die Bildungsarbeit nach Maßgabe der allgemeinen Interessen und nach den verschiedenen Richtungen des Gemeinlebens hin reguliert, nicht aber souveräner Bildner des Volkes ist, noch weniger despotisch sein darf, sondern, wenn er seine Aufgabe erfaßt, nur der Verwalter des dem Volke gehörigen Bildungskapitales ist". Willmann baut nun folgendes System der Schulen auf:

Das System der Schulen.

	Gelehrte Bildung:	Weltbildung:		Technische Vorbildung:	Vulgärbildung:
Schulfähige Kindheit	Gymnasialvorschule	Mädchenelementarschule	Realvorschule		Volksschule
Alter vor der Mündigkeit	Gymnasium Unterstufe oder Lateinschule	Höhere Mädchenschule	Realschule oder Sprachenschule	Gewerbeschule	
Erste Jugendreife	Oberstufe oder Lyzeum			Realschule Oberstufe oder Realkurse	
Volle Jugendreife	Universität			Höhere technische Schulen	

In allen Schulen soll der religiöse und der vaterländische Gedanke hervortreten. Die Schulen sollen Bekenntnisschulen sein. — Der Lehrerstand ist berufen, die Wechselbeziehung zwischen den einzelnen Schulen zu vermitteln. Willmann bedauert die Zerklüftung im Lehrerstande; er tritt wie Rein für die Einheitlichkeit des Lehrerstandes ein. „Gegenwärtig gibt es im Grunde keinen Lehrstand, sondern nur Kategorien von Lehrern, welche sich kastenartig gegeneinander abschließen. Die Universitätslehrer wissen sich als Gelehrte und haben keine Beziehung zu den Schulmännern; von diesen wieder fühlen sich die mit dem gelehrten Unterricht beschäftigten hoch über den „Schulmeistern", während diese sich als Vertreter der Lehrtechnik wissen, die sie den übrigen absprechen. Der Grund dieses Auseinandergehens liegt in der Aufteilung dessen, was überall vereinigt bleiben sollte: Kenntnisse und Lehrtechnik, positives Wissen und methodisches Können." Willmann fordert eine Neugestaltung der Oberlehrerbildung. Die Volksschule schätzt er sehr hoch. Sie wirkt aufklärend und versittlichend auf die Massen. Sie wirkt auf alle Anstalten bestimmend, die das volkstümliche Lehrgut verwalten. Er erklärt sich gegen die Gleichmacherei im Schulwesen. Jede Schule, besonders jede Dorfschule müsse etwas Eigenartiges bekommen, weil jedes Dorf eine Heimat für sich sei, die Heimat aber nicht nur den Gesichtskreis, sondern teilweise den Interessenkreis, die Sitten, das ganze Leben bestimme. Die Lehrerbildungsanstalten sollen auf ein Doppeltes gerichtet sein, auf ein sachliches Können und auf didaktisches Arbeiten, didaktisches Können, d. h. Vertrautheit mit der Technik des Unterrichts, und didaktisches Wissen, d. h. Verständnis für das Lehrgeschäft. Der Lehrer muß im Unterricht Fertigkeit, Technik, Meisterschaft und Kunst zeigen.

Aller Unterricht aber soll dem Zwecke der Lebenserhöhung und Lebensweite dienen.

Willmann ist ein pädagogischer Klassiker. Seine Schriften, besonders seine Didaktik, sind Meisterwerke der erziehungswissenschaftlichen Darstellung. Sie stehen unter den Werken des erziehungswissenschaftlichen Schrifttums, die in den letzten Jahrzehnten geschrieben worden sind, mit an erster Stelle. Wir finden bei Willmann Gedanken, die in der neuesten Zeit zur Anerkennung gekommen sind. Er fordert Arbeitsunterricht und Haushaltungskunde, betont den Wert des Spieles, des Sportes und des heimatkundlichen Unterrichts. Wie Kerschensteiner erstrebt Willmann die Einstellung des Fortbildungsschulunterrichts auf den Beruf. Er sagt: „Die Beziehung des Lernens auf die Berufstätigkeit ist nicht notwendig banausiert, sondern wirkt als Ferment sammelnd und anspornend auf das Bildungswesen." Die Forderung, die Fortbildungsschule zur Berufsschule zu machen, wurde von Willmann schon früh erhoben.

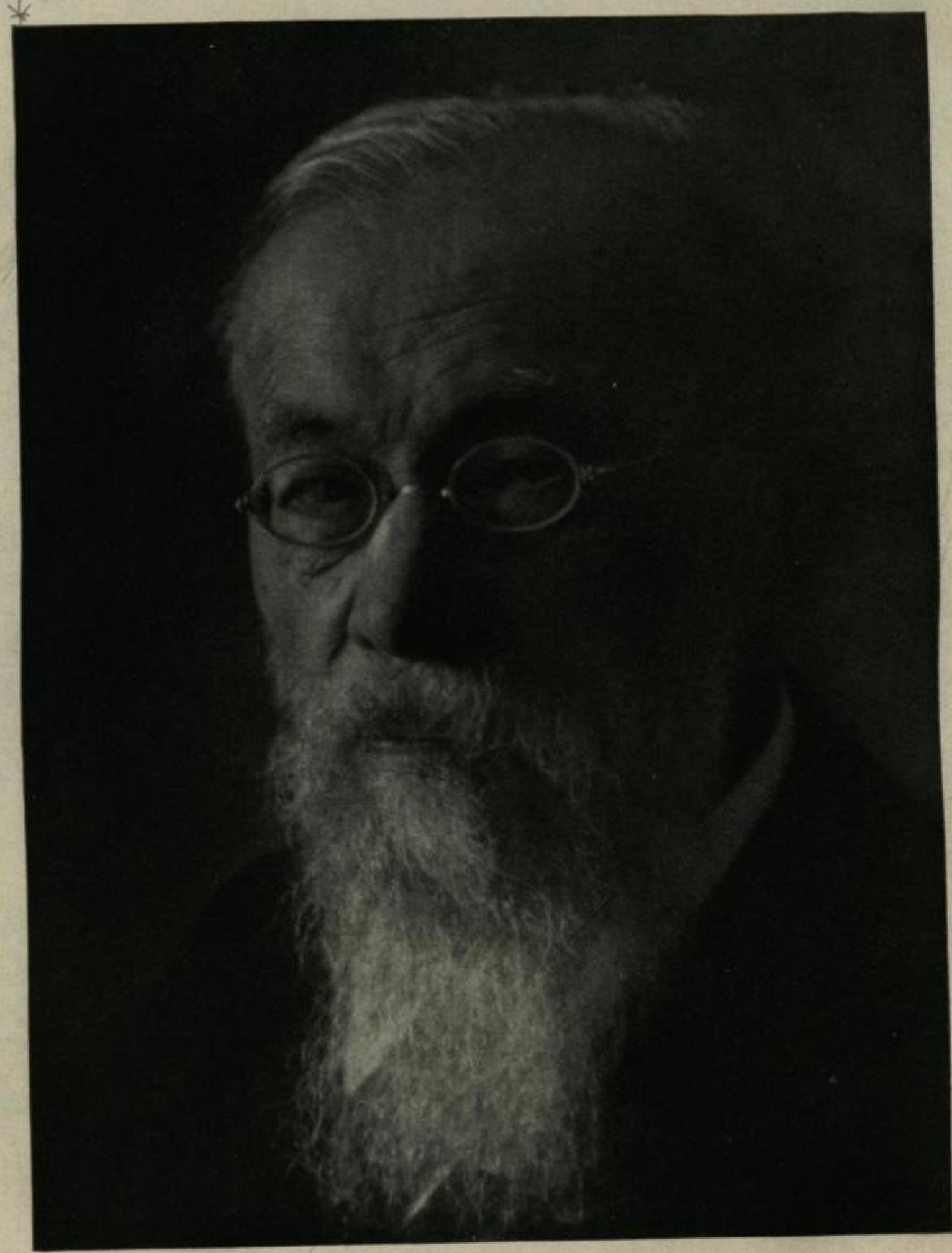
von Sallwürk nannte Willmanns Werk einen Wendepunkt der pädagogischen Anschauungen. Fricks Urteil haben wir bereits erwähnt. Willmann hat, wie Messer im Hochland 1904, 5. Heft, richtig sagt, zum ersten Male die großartige Bedeutung der Bildungsarbeit in der Gesamtheit menschlicher Betätigungen mit überwältigender Klarheit zum Bewußtsein gebracht. Wer Willmanns Arbeiten recht liest, wird erfüllt mit hoher Achtung vor dem inneren Adel des Lehramtes, mit klarer Einsicht in die Erziehungsaufgabe und mit Wertschätzung der Erziehungswissenschaft.

Schriften von O. Willmann: Pädagogische Vorträge 1869, Herbarts pädagogische Schriften 1873/75, Didaktik als Bildungslehre (4. Aufl. 1909), Geschichten des Idealismus 1907, Erhebung der Pädagogik als Wissenschaft 1898, Die Volksschule und die soziale Frage 1900, Christliches Volkstum als Grundlage der Jugendbildung 1900, Aristoteles als Pädagoge und Denker 1909. Mit Theodor Fritsch gab er die 3. Ausgabe von Herbarts pädagogischen Schriften (3 Bände; 1913/1919) heraus (Zickfeldt in Osterwieck).

Über Willmann:

Seidenberger, Otto Willmann und seine Bildungslehre.
Greißl, Otto Willmann als Pädagog und seine Entwickelung. Beide im Verlag von Ferd. Schöningh in Paderborn.
Frick, Willmanns Didaktik in seinen Gesammelten Aufsätzen. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses.
O. Hellmuth, Otto Willmann. Erziehung und Bildung 1920. Nr. 9.

*



[illegible]

Wilhelm Wundt.

Wilhelm Wundt wurde am 16. August 1832 in Neckerau bei Mannheim als Sohn eines Pfarrers geboren. Seine Vorfahren stammten aus Österreich und waren dort aus religiösen Gründen vertrieben. Er studierte von 1851 in Heidelberg, Tübingen und Berlin Medizin. 1857 habilitierte er sich für Physiologie an der Universität Heidelberg. Die Beschäftigung mit den Fragen der Sinneswahrnehmung führte ihn von der Physiologie zur Psychologie. Er schrieb deshalb schon damals psychologische Werke. 1874 ging er als Professor der Philosopie nach Zürich. Schon 1875 folgte Wilhelm Wundt einem Rufe an die Universität Leipzig. Er gründete Ende der 70er Jahre hier das psychologische Institut, das durch Wundts Tätigkeit einen Weltruf erhielt und Forscher aus allen Teilen der Welt nach Leipzig zog. Die berühmtesten Psychologen der Neuzeit waren Wundts Schüler, so Meumann, Külpe, Krueger, Störring, Deuchler. Sein Sohn Max Wundt ergriff ebenfalls den akademischen Lehrberuf. Er war Privatdozent in Straßburg und außerordentlicher Professor in Marburg und ist seit 1919 als Nachfolger Euckens ordentlicher Professor der Philosophie an der Universität Jena. 1917 trat Wilhelm Wundt in den Ruhestand. Am 30. August 1920 starb er.

Es wird zunächst befremden, daß wir Wilhelm Wundt in die Reihe der Pädagogen der jüngsten Vergangenheit aufnehmen. Wundt ist Philosoph und Psycholog von Weltruf. Von seiner Bedeutung für die Erziehungswissenschaft wird im erziehungswissenschaftlichen Schrifttum kaum gesprochen. Sein Nachfolger auf seinem Lehrstuhl der Universität Leipzig, Professor Felix Krueger, weist in einer ausgezeichneten Würdigung seines Meisters „Wilhelm Wundt als deutscher Denker" (Verlag der Deutschen Philosophischen Gesellschaft in Jena) darauf hin, daß sich Wundt wohl auf dem Gebiete der gesamten Philosophie, weniger aber auf dem der Ästhetik und der Pädagogik betätigt hat. Und Professor Ernst Meumann, Wundts hervorragender Schüler, sagt in der Deutschen Rundschau 1912, Augustheft, „Wundt hat für eine besonders aufstrebende Wissenschaft der Gegenwart nie rechtes Verständnis gezeigt, nämlich für die Pädagogik". Es ist richtig, daß wir bei Wundt kein philosophisches System der Pädagogik und keine Behandlung von Unterrichtsfragen finden. Wundt ist wie Leibniz ein universaler Geist. Seine Philosophie durchdringt alle Geisteswissenschaften. Er hat als Ethiker hervorgehoben, daß die Hauptaufgaben der Ethik die drei verbundenen seien: die Frage nach dem Ideal der Persönlichkeit, nach dem Ideal der menschlichen Gemeinschaft und nach dem rechten Verhältnis beider. Das sind auch drei Fragen der Erziehungswissenschaft.

Und es lag für Wundt nahe, daß er bei der Erörterung dieser sittlichen Hauptfragen auf die großen Fragen der Erziehung und Bildung einging. Er verfolgte, trotzdem er im Sinne Sprangers die theoretische Lebensform verkörperte, alle politischen Ereignisse mit lebhafter Spannung. Als junger Dozent der Heidelberger Universität war er 4 Jahre Mitglied der badischen Ständekammer und arbeitete besonders in den Ausschüssen an der Gesetzgebung über Unterrichtsangelegenheiten mit. Mit seinem politischem Verständnis verband er ein tiefes soziales Gefühl. „Die Freiheit und Selbständigkeit des Arbeiterstandes" mit zu erkämpfen, hielt er für seine Pflicht. Die Bestrebungen der Arbeiterbildungsvereine förderte er schon in Heidelberg. Aus seiner experimentellen Psychologie ist die experimentelle Pädagogik hervorgegangen. Sein Voluntarismus und seine schöpferische Synthese führten zu Fragen der Pädagogik. Wundt hat deshalb der Erziehungswissenschaft große Dienste geleistet. Große Männer sind stets auch Erzieher gewesen. Das gilt auch von Wundt. Es ist also durchaus begründet, seine Bedeutung für die Erziehungswissenschaft an dieser Stelle zu würdigen. —

Wer ist der Schulherr? Die Frage, die auch im Kampfe um den Entwurf eines Reichsschulgesetzes eine Rolle spielt, beantwortet Wundt in seiner Ethik (Stuttgart, Enke) durchaus richtig. Es ist der soziale Staat. Wundt betont, daß dieser Staat nicht unter dem Zeichen rücksichtsloser Gewalt, sondern nur unter Mithilfe geistiger Ideale und unter den Antrieben eines echten Gemeinsinnes entstehen könne. Der Staat ist ihm wie den Sozialpädagogen und wie Kerschensteiner Rechtsgemeinschaft, Gesellschaftseinheit und Bildungsmacht ersten Ranges. Ihm gebührt die Leitung der geistigen Bildung, weil er Staatsbürger heranbilden muß, die ihre staatsbürgerlichen Rechte wahren und die staatsbürgerlichen Pflichten erfüllen. Weil aber der Staat die gesellschaftliche Lage der niederen Klassen heben und die Klassenunterschiede ausgleichen muß, hat er die geistige Bildung des Volkes zu fördern. Der Staat muß als Bildungsgemeinschaft die Leitung des Unterrichts allein in der Hand behalten. Auf keinem andern Gebiete hat der Staat die Hoheit seiner sittlichen Aufgaben über den einzelnen so zum Ausdruck gebracht als in der allgemeinen Sorge für die Bildung. Sie ist Recht und Pflicht des Staates. Schon Plato wollte die Bildung der Jugend allein in die Hand des Staates legen. Doch übersah dieser den Wert der Familienerziehung. Die staatliche Erziehung darf die Familienerziehung nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. Sie faßt die Vorbereitung für den Beruf und die bürgerliche Stellung ins Auge. Wundt betont mit der Forderung der Leitung der Schule durch den Staat ein Doppeltes: 1. Der öffentliche Unterricht ist leistungsfähiger als der private. Der Lehrer an öffentlichen Schulen hat eine größere Autorität als der Privatlehrer. 2. Die Leitung der Schule durch die Kirche ist abzulehnen, da diese nur für das Bekenntnis erzieht.

Der Staat hat als Bildungsmacht die Aufgabe, für den Bestand der Gesellschaft zu sorgen. Dies hat Gemeinsamkeit gewisser geistiger Interessen zur Voraussetzung. Diese wird aber nur eine Gleichförmig-

keit der grundlegenden Bildung verwirklichen. — So kommt Wundt zur Forderung der Einheitsschule. In dieser Forderung liegt nicht nur das Streben nach Gleichheit der grundlegenden Bildung, sondern auch das Streben nach Überbrückung der sozialen und religiösen Gegensätze. Wundt lehnt die Standesschule und die Konfessionsschule ab. Er tadelt die Vorherrschaft des Besitzes auf dem Gebiete der Schule; der Reichere sei nicht immer der Tüchtigere. Die Begabung ist grundlegend für die Tüchtigkeit im Beruf; deshalb soll sie ausschlaggebend sein für die Wahl des Berufs.

Um Begabten auch der unteren Stände den Zugang zur höheren Bildung zu gewähren, fordert Wundt die Unentgeltlichkeit des Unterrichts von der Volksschule bis zur Universität, ferner die größere Strenge der Anforderungen beim Übergang von einer niederen zu einer höheren Stufe der Schule. Die nationale und humane Erziehung verlangt die Verwirklichung der Forderung der Einheitsschule.

Die Staatsschule kann nur eine allgemein humane und nationale Bildung erstreben. Mit der Feststellung dieses Bildungszieles wendet sich Wundt gegen die von Grundsätzen der Nützlichkeit bestimmte Lebensauffassung, die von Anfang an die Rücksicht auf den späteren Beruf in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen will. Wir finden hier in Wundts Bildungslehre einen Gegensatz zu Kerschensteiners Ansicht über die Aufgabe der Schule. Wundt betont, daß nur durch eine gewisse Übereinstimmung der geistigen Zwecke, die durch die Allgemeinheit und Gemeinsamkeit der grundlegenden Bildung verwirklicht wird, der einzelne zum Glied einer sittlichen Gemeinschaft erzogen werden kann. Die Berufsbildung soll an die allgemeine Bildung anknüpfen. Dem Satze Kerschensteiners, daß die Allgemeinbildung über die Berufsbildung gehe, kann also Wundt nicht zustimmen. Er kehrt Kerschensteiners Forderung um. Jeder soll an den geistigen Gütern der Menschheit, besonders aber des eigenen Volkes teilnehmen. Höchstes Ziel der Bildung ist die produktive geistige Arbeit. Der Grad der geistigen Bildung kann wegen der verschiedenen Anlagen nicht für alle gleich sein. Darum ist für den sittlichen Wert nicht der Umfang der geistigen Interessen, sondern die Stärke und Kraft, mit der sie zur eigenen Gemütsbildung verwendet werden, maßgebend. Wir finden hier bei Wundt Anklänge an Gaudig, dem ebenfalls die freie geistige Arbeit das höchste Ziel des Unterrichts ist. Dr. Jesinghaus hat an Wundts Bildungsziel getadelt, daß der Bildungsbegriff nur formal bedingt sei. Das sei falsch; denn nicht die Ethik allein sei für die Erziehungswissenschaft die Grundlage. Ein solcher Bildungsbegriff vernachlässige den inhaltlichen Wert der Erziehungs- und Unterrichtsgüter. Doch bestimmt ja Wundt mit der Forderung nach humaner und nationaler Bildung zugleich den Bildungsinhalt. So gewinnt er auch die Mittel, die dem Erziehungszwecke dienen. Diese drei Mittel sind Religion, Kunst und Wissenschaft. Es sind also dieselben Bildungsmittel, die auch Rudolf Lehmann angibt. Die erste und allgemeinste Stufe der geistigen Entwickelung ist die Stufe des religiösen Bedürfnisses; dazu tritt als nächste Stufe des geistigen Lebens die Kunst; die dritte Stufe geistiger Interessen ist die Wissenschaft.

Die völkerpsychologische Analyse hat ergeben, daß sich der Mensch mit seiner Umwelt nacheinander religiös, künstlerisch und wissenschaftlich auseinandersetzt.

Die Religion soll als unveräußerlicher Bestandteil der Erziehung zur allgemeinen Humanität auf jeden Fall erhalten bleiben. Die für die öffentliche Erziehung maßgebenden religiösen Grundanschauungen müssen allgemeingültig sein. Diese Anforderung erfüllt das Christentum. In dem Leben und der Lehre Jesu, wie sie sich unabhängig von später gekommenen dogmatischen Gestaltungen und befreit von den unserer heutigen Erkenntnisstufe widerstreitenden Überlieferungsbestandteilen darstellen, erblickt Wundt den wesentlichen Inhalt des religiösen Bewußtseins und die allgemeinen Grundlagen eines christlichen Religionsunterrichts: „Ein in seiner gesamten Kultur christlicher Staat, der zugleich den verschiedensten Formen christlicher Glaubensbekenntnisse in sich Raum gibt, kann nur ein undogmatisches, den christlichen Konfessionen gemeinsames Christentum zur Basis des religiösen Teiles seiner Erziehung machen, während er die konfessionelle und dogmatische Unterweisung dem freien Ermessen der Konfessionen und ihrer Angehörigen überlassen muß.“ Nach Wundt besteht der bleibende Wert des Christentums nicht in den künstlichen Gedankenbildungen der Theologie, sondern in der schlichten Lehre Jesu und in dem von den mythologischen Trübungen einer wundersüchtigen Zeit befreiten Teile der neutestamentlichen Geschichte. Die Gestalt Jesu hat doppelte Bedeutung; sie soll selbst sittliches Vorbild sein (Jesus ist nicht als Gott, sondern als Mensch von reifster Sittlichkeit anzusehen); Jesus soll als Mensch, als vornehmster Zeuge des unendlichen, aber dem sittlichen Ideal gleich zu denkenden Grundes und Zweckes der Welt gelten. Wundts Stellung zum Religionsunterricht deckt sich mit der Reins und der sächsischen Lehrerschaft, als sie noch an den „Zwickauer Thesen“ festhielt. Er lehnt den Rationalismus, aber auch die Anschauung ab, daß die Religion eine primitive durch die Wissenschaft zu verdrängende Anschauungsform sei; Wundt ist bestrebt „einen Weg zu finden, auf dem den großen Massen des Volkes die religiöse und mit ihr die von der Religion gepflegte ideale sittliche Gesinnung erhalten und, wo sie verloren ging, wiedergewonnen werden kann“. Der bekenntnislose, undogmatische Religionsunterricht entspricht nach Wundt auch dem Wesen der Religion. „Denn wenn es wirklich an dem wäre, daß nicht das Leben und die Lehre Jesu, sondern die Confessio Augustana oder die Beschlüsse des Tridentinums für uns heute das ausmachen, was wir christliche Religion nennen — dann würde sich voraussichtlich die Gemeinde aller Denkenden nicht nur, voraussichtlich auch die der wirklich Religiösen in zunehmendem Maße von ihr abwenden.“ Wundt bezeichnet die Forderung nach Ausscheidung des Religionsunterrichts als einen schweren pädagogischen Fehler. Diese Forderung habe nur dann einen Sinn, wenn man sich zu einem Vernichtungskampfe gegen die Religion entschlossen habe; dieser müsse bei der Schule beginnen. Wer diesen Kampf unternähme, befände sich in Widerspruch mit der Geschichte und der Natur des Menschen.

Bei dem zweiten Bildungsmittel, der Kunst, ist zu beachten, daß nur die Werke der Kunst von allgemeingültiger Bedeutung sind, die teils an die gemeinsamen religiösen Anschauungen, sowie an den gemeinsamen Schatz nationaler Erinnerungen anknüpfen, teils sittliche Fragen behandeln, die entweder von allgemein menschlicher Bedeutung sind oder in dem Leben der Gegenwart eine Rolle spielen. Alle Bestrebungen, die Kunst zum Gemeingut des Volkes zu machen, sollen unterstützt werden. Die dritte Stufe geistiger Bildung, die Wissenschaft, ist den wenigsten zugänglich. Für ein gewisses Mindestmaß von Kenntnissen über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung kann eine verhältnismäßig allgemeingültige Bedeutung beansprucht werden. Ein großer Teil der Wissenschaften (philosophische Erkenntnistheorie, systematische Rechtswissenschaft, Sprachgeschichte, höhere Mathematik) kann nur von wenigen gepflegt werden.

Aus der Forderung einer humanen und nationalen Bildung ergeben sich die Hauptgebiete der Wissenschaft, die in der Schule gepflegt werden sollen. Der Mensch ist überall in die Natur hineingestellt; auch greift der Lauf der Natur oft bestimmend in das Schicksal der Menschen ein. Der Mensch lebt aber auch in einer Gemeinschaft; er wirkt in ihr und muß deshalb die bürgerliche Ordnung und ihr Verhältnis zur anderen, Gesetz und Sitte, kennen; er muß auch mit der Vergangenheit der Menschheit, der Geschichte seines Volkes und der menschlichen Kultur vertraut sein. Wundt beklagt die Unkenntnis der Gebildeten auf den Gebieten, die hier in Frage kommen. Naturkunde, Staatslehre (staatsbürgerliche Erziehung) und Geschichte sind die Grundpfeiler der allgemeinen Bildung. Gerade auf dem Gebiete der Staatslehre sei die Unkenntnis groß. Diese drei Gebiete sind in formaler und materialer Hinsicht grundlegend für die Bildung des Menschen. Die Naturkunde weckt in der Verfolgung der unverbrüchlichen Verkettungen der Naturkausalität den Sinn für strenge Gesetzmäßigkeit, und der Einblick in innere Zweckmäßigkeit vertieft die sittliche Wirkung der Natureindrücke und dient zur persönlichen sittlichen Ausbildung. Die Staatslehre verleiht den bürgerlichen Pflichten einen höheren Wert, indem sie jede persönliche Leistung unter dem Gesichtspunkte des allgemeinen Zweckes, dem sie dient, auffassen lehrt; sie erzieht den Sinn für allgemeine soziale Pflichten. Die Geschichte endlich erweitert diese Teilnahme an den Gesamtinteressen, da sie ihren Blick über die Gegenwart hinaus auf die höchste geistige Gemeinschaft richtet, in der alles Leben und Streben aufgeht, die wandelbaren Schicksale des einzelnen und der Völker verfolgt und die Idee eines allgemeinen sittlichen Fortschritts vermittelt. Höhere Bildungsanstalten sind wegen der verschiedenen Begabung der einzelnen Menschen notwendig. Für diese höheren Schulen, die auch unentgeltlich sein müssen, ist es neben einer großen Vertiefung in die allgemeinsten Bildungsgüter Aufgabe, Philosophie, Sprachkunde und Kulturgeschichte zu lehren. Der Zweck der höheren Schulen, eine Vorbildung zu vermitteln, die die Grundlage einer die gesamten Kulturinteressen der Zeit umfassenden allgemeinen Bildung umspannt, wird heute von keiner Schule wirklich erreicht. Wundt ist ein Freund des humanistischen

Gymnasiums, das durch Erschließung des griechisch-römischen Altertums eine Grundlage der modernen Bildung bietet. Allerdings werden im Gymnasium die Naturwissenschaften zu wenig berücksichtigt. Wundt glaubt, daß die höhere Einheitsschule, die im Entstehen begriffen ist, einen Ausgleich zwischen den Natur- und den Geisteswissenschaften bringen wird.

Für den akademischen Unterricht gilt die Verbindung der Freiheit der Lehre und der Forschung für Lehrer und Lernende als Forderung. Die Freiheit des Studierenden schließt die Verpflichtung ein, sich selbst fortzubilden und selbständig auf dem Übermittelten weiterzubauen. Lehrer und Lernende der Hochschulen werden durch das geistige Band, an der Fortentwicklung der geistigen Güter zu arbeiten, verbunden. Das letzte Ziel aller Bildung ist die freie, selbstbewußte Selbstbestimmung der Persönlichkeit und die produktive geistige Leistung. Damit hat Wundt einen Gedanken ausgesprochen, der in der Persönlichkeitspädagogik Gaudigs, aber auch in der Erziehungslehre Sprangers ausgesprochen ist.

Es ist bereits gesagt worden, daß Wundt vor allem Philosoph und Psycholog ist. Er hat als Psycholog zu wichtigen Fragen der Pädagogik Stellung genommen. In seiner Abhandlung über reine und angewandte Psychologie in den Psychologischen Studien, Band V (Leipzig, Engelmann), betont er, daß die Pädagogik mehr als andere Wissenschaften, z. B. die Psychiatrie und die Rechtspflege, eine Anlehnung an die Psychologie voraussetzt und der Psychologie nehmend und zugleich gebend gegenübertritt. „Nehmend, da die Grundanschauungen, von denen die psychologische Beobachtung des Kindes geleitet wird, mit den allgemeinen Ergebnissen der reinen Psychologie in Einklang stehen muß. Gebend, insofern die psychologische Entwickelungsgeschichte ein wichtiger Teil der Psychologie selbst ist.“ Für den Pädagogen ist für die Arbeit an den Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts eine allseitige psychologische Bildung weit fruchtbarer als die Ansammlung einzelner technischer Erfahrungen auf Grund eigener oder fremder Experimente. Die Kinderpsychologie ist eng an die Pädagogik geknüpft, da dem Lehrer im Kinde die Unterlagen für kinderpsychologische Beobachtungen geboten werden Die Pädagogik ist nach Wundt ein wichtiges Gebiet der angewandten Psychologie. Er bezeichnet drei Gebiete der Pädagogik, sofern sie angewandte Psychologie ist:

1. Praktisch-technische Aufgaben: Untersuchungen über die zweckmäßigsten Lern- und Lehrmethoden, über die Zeitverhältnisse der Erholung und Übung bei verschiedenen Arten geistiger Arbeit, über Erholungspausen, Zeitdauer und Verteilung der Arbeit usw.

2. Praktisch-theoretische Aufgaben: Ermittelungen über die Unterschiede der Begabung der Altersstufen, der Geschlechter, über Hilfsmittel zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Interesses.

3. Rein theoretische Aufgaben: Entwickelungsgeschichte des Kindes, Prüfung der Ausdrucksbewegungen, der Willenshandlungen, der Intelligenzäußerungen, der Sprache usw.

Diese drei Aufgaben greifen vielfach ineinander; die dritte Aufgabe kann auch praktischen Interessen dienstbar gemacht werden.

Wenn Wundt hiermit auch Aufgaben der Pädagogik nennt, die wir bei den Vertretern der experimentell-pädagogischen Forschung wie Lay und Meumann finden, so lehnt er doch eine selbständige experimentelle Pädagogik entschieden ab. Er warnt vor allem, wie übrigens das auch Meumann, gegen den er sich sonst wendet, tut, vor zu unvorsichtiger Anwendung psychologischer Feststellungen auf die Pädagogik. Er sagt: „Die Pädagogik verengt unter dem Drange der praktischen Verwertbarkeit ihrer Ergebnisse naturgemäß das Gebiet der von ihr bearbeiteten Aufgaben in einer Weise, die nicht bloß andere, für die theoretische Erkenntnis psychischer Vorgänge wichtigere unverhältnismäßig zurückdrängt, sondern auch die Einreihung der gewonnenen Ergebnisse in den allgemeinen Zusammenhang des psychischen Lebens im Wege steht. Die Pädagogik wird durch die gleiche Beschränkung zu einer schablonenhaften Anwendung experimenteller Ergebnisse veranlaßt, bei der leicht die Einsicht in die Bedingungen und die Grenzen solcher Anwendung abhanden kommt." Der Lehrer muß ja die Bedingungen der Gedächtnisarbeit (die Ökonomie und Technik des Gedächtnisses) kennen lernen; aber die starke Betonung der Lern- und Gedächtnisversuche führt doch zu der falschen Annahme, als sei das Auswendiglernen die Hauptaufgabe des Unterrichts. Es entsteht ferner die Neigung zu übereilten Verallgemeinerungen von Ergebnissen und abschließenden Begriffsbildungen; ja es ist zu befürchten, daß die ganzen Untersuchungen in die alte Vermögenstheorie einlenken. Wer allerdings Meumanns Arbeitsweise kennt, weiß, daß er selbst derartige Folgen der experimentellpädagogischen Forschung vermeiden wollte. Er selbst sagte, daß die Pädagogik nicht angewandte Psychologie, sondern die Wissenschaft von den Erziehungstatsachen sei. — Wundt wandte sich scharf gegen den Intellektualismus, „jenen durch die Jahrhunderte immer wiederholten Versuch, alles geistige Sein und Geschehen nach dem Muster der gegenständlichen Inhalte und Erzeugnisse unserer Erfahrungen zu begreifen, letzten Endes, verstandeseinseitig, es in Akte absichtsvollen Erkennens umzudenken." Er verurteilte im letzten Bande seiner Logik die Verstandeseinseitigkeit als unkritische Übertragung der bei der subjektiven Beurteilung stattfindenden Geistestätigkeit auf die zu beurteilenden Erscheinungen selbst. Er stellt dem Intellektualismus den Voluntarismus gegenüber. Wundts ganzes Wesen war so gestimmt, daß er den Kern des Wirklichen in willensartigen Zusammenhängen suchte. Er kam zu der Überzeugung, daß sich im Wollen allein die psychophysische Bewegung zu ihrer vollständigen Gestalt runde. Der Voluntarismus bedeutet nach Wundt nicht, „daß das Wollen die einzige realexistierende Form des psychischen Geschehens sei, sondern nur, daß es mit den ihn eng verbundenen Gefühlen und Affekten einen ebenso unveräußerlichen Bestandteil der psychischen Erfahrung ausmache, wie die Empfindungen und Vorstellungen." Dieser Willenslehre steht die heterogenetische Willenslehre Herbarts, die den Willen im Vorstellungsleben wurzeln läßt, gegenüber. Sie hat Jahr-

zehnte die Lehre von der Erziehung und dem Unterrichte beherrscht. Aus Wundts Willenslehre ist die neuere Arbeitsschulbewegung hervorgegangen.

Die psychologische Begründung der Arbeitsschule liegt in dem Wundtschen Gedanken: das Entscheidende ist der ganze, von innen heraus Einheit schaffende Wille; das schaffende Lernen, die Forderung der freien geistigen Arbeit, der Erziehung zur Selbsttätigkeit und des Erlebnisunterrichts: sie haben ihre Wurzel in Wundts emotionaler Willenslehre. Nach Wundts Lehre von der schöpferischen Synthese ist das Seelenleben nicht ein zusammenfassendes Nebeneinander, sondern ein gegliedertes Ganzes ganzheitsbezogener Teile. Das Gesetz des geistigen Wachstums lautet nach Wundt: „Geistige Vorgänge wachsen, indem sie sich verbinden, über sich hinaus; oder die Verbindungen geistiger Vorgänge zeigen Eigenschaften, die in den Vorgängen, die sich verbinden, noch nicht enthalten waren.“ Deshalb trägt jede neue Erkenntnis den Antrieb zu neuem Forschen in sich; jeder Erfolg treibt zu neuen Taten an. Es betätigt sich in diesem Gesetze die „schöpferische Synthese.“ Dieses Gesetz hat unsere Unterrichtslehre im Sinne der Ausbildung aller seelischen Fähigkeiten beeinflußt. Wir finden in Wundts Ethik Anklänge an die Sozialpädagogik. Er steht im Gegensatz zum abstrakten Individualismus. Er umschreibt das Wesen des Kulturgeschehens, „die Gemeinschaft ist es, die in dem einzelnen die geistigen Kräfte auslöst, durch die er wieder selbst auf jene zurückwirkt, und von alledem, was er zu dem gemeinsamen Besitzstande beizubringen vermag, bleibt nur das wirksam, was in der Gemeinschaft selbst vorgebildet war.“ Erziehung für die Gemeinschaft durch die Gemeinschaft ist auch Wundts Forderung für die soziale Erziehung. Eine Erziehung, die sich auf den Grundgedanken der englischen Utilitaristen Mill, Bentham und Spencer aufbaut, lehnt Wundt ab. Die deutsche Erziehung zielt nirgends ab auf den Nutzen, wie es in England und Amerika der Fall ist. Die Erziehung muß getragen werden vom Geiste des deutschen Idealismus. In Wundts Weltanschauung sind der Materialismus und der naturalistische Monismus abgetan. „An ihre Stelle tritt eine Weltanschauung der idealen Tat, ein Wille, der in der Gemeinschaft und durch sie entwickelt, gereift, ihr bewußt und planvoll dient und im letzten unbedingt den humanen Normen untersteht.“

Der Leipziger Lehrerverein hat Wundt zu seinem 80. Geburtstage zum Ehrenmitgliede des Instituts für experimentelle Psychologie und Pädagogik ernannt und ihn in der Ehrenurkunde gerühmt als den empirischen Forscher, der durch Anwendung der experimentellen Methode der Psychologie neue Bahnen wies und dadurch zugleich der Pädagogik und der Kinderpsychologie neue Wege zu sicheren Erkenntnissen zeigte. Er würdigt ihn weiter als den großen Systematiker, der in der Arbeit von fünfzig Jahren die gesamte Psychologie in unübertroffener Weise in sich geschlossen darstellte und auch für die Kinderpsychologie und Pädagogik Kräfte zu einer systematischen empirischen Begründung auslöste, als den tatkräftigen Organisator und Erhalter des ersten psychologischen Instituts, das vorbildlich für die praktische Arbeit in der Psychologie die ganze Welt ahnen ließ, welcher wissenschaftliche Fortschritt aus der Arbeit solcher Institute erwächst.

Von Wilhelm Wundts Schriften seien genannt: Vorlesungen über Menschen- und Tierseele 1863, Grundzüge der physiologischen Psychologie 1874, Logik 1880 (3. Aufl. 1908), Ethik (3. Aufl. 1903), System der Philosophie (3. Aufl. 1907), Grundriß der Psychologie, Einleitung in die Philosophie 1909, Völkerpsychologie, Einführung in die Psychologie.

Über Wundt sind u. a. folgende Arbeiten erschienen:

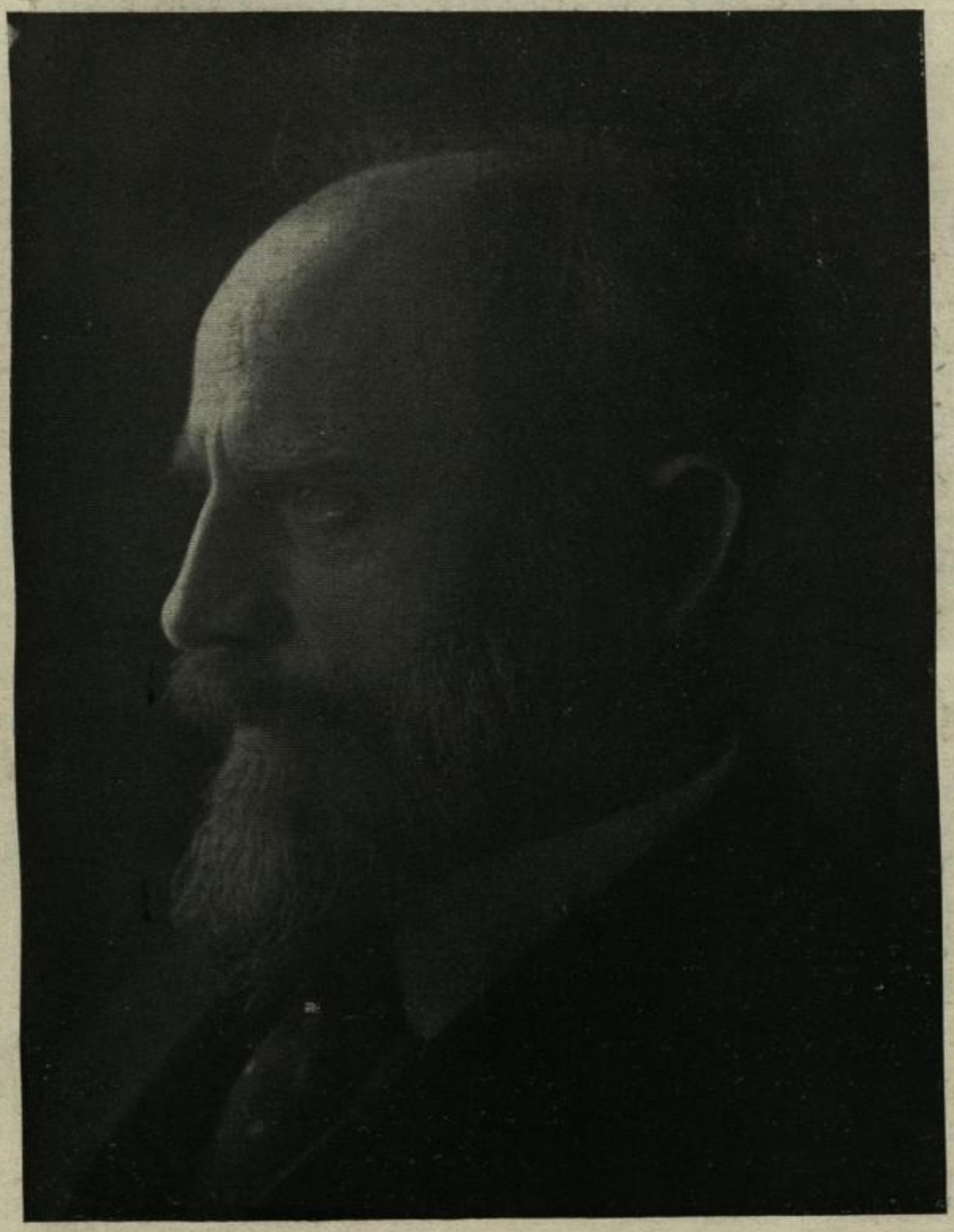
Meumann, Wilhelm Wundt. Deutsche Rundschau. 1912.
Krueger, Wilhelm Wundt als deutscher Denker. 1922.
Paßkönig, Die Psychologie Wilhelm Wundts. 1912.
Heußner, Wilhelm Wundts Psychologie und Philosophie. 1918.
Dr. Jesinghaus, Wilhelm Wundts schulpolitische und pädagogische Anschauungen. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1912.
Saupe, Wilhelm Wundts pädagogische und schulpolitische Anschauungen. Pädagogisches Magazin 807, 1920. Beyer & Söhne in Langensalza.
Conrad, Erziehung und Schule in Wundts Ethik. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1908. Bleyl & Kaemmerer in Meißen.
Nef, Die Philosophie Wilhelm Wundts. 1924. Leipzig, Felix Meiner.

*

Gustav Wyneken.

Gustav Wyneken wurde am 19. März 1875 zu Stade, wo sein Vater, Dr. phil., D. theol. E. T. W. Wyneken, Pfarrer war, geboren. Unter der Leitung des Vaters erhielt er auch die erste philosophische und nationalökonomische Bildung. Er besuchte die Klosterschule Ilfeld am Harz und studierte Theologie, Philosophie, Nationalökonomie, Germanistik und Latein. 1900 ging er zu Lietz und war Lehrer am Landerziehungsheime Ilsenburg, das er 1901 bis 1903 organisierte und leitete; von 1903 bis 1906 war er im Landerziehungsheime in Haubinda tätig, verließ es aber, weil Lietz es verpachtete, und gründete die „Freie Schulgemeinde Wickersdorf", wo seine wichtigsten Mitarbeiter der Musiker Halm und der Dichter der Jugendbühne Luserke waren. 1910 wurde er von der Meininger Regierung vertrieben. Er schrieb deshalb eine Schrift „Kabinett gegen die Freie Schulgemeinde" (München 1910). Bis 1914 hielt er sich in München, Zürich und Berlin auf. Er versuchte, eine neue Freie Schulgemeinde zu gründen. Der Krieg vereitelte das Unternehmen. An dem Jugendfest auf dem hohen Meißner Oktober 1913 nahm er regen Anteil. Er hatte vor der Veranstaltung einen wirkungsvollen Aufruf geschrieben. Von jetzt an stand er an der Spitze der Jugendbewegung, und zwar hat er sich nicht eingedrängt; die Jugend wünschte seine Teilnahme, obgleich er Bedenken hatte. 1914 bis 1918 war Gustav Wyneken Schriftleiter der Zeitschrift „Der Anfang". Nach der Staatsumwälzung trat er in das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in Berlin als Mitarbeiter von Konrad Haenisch ein. Als solcher war er der Verfasser des Schulgemeinde-Erlasses vom 27. 11. 1918. 1919 kehrte er nach Wickersdorf zurück, wurde aber 1920 das zweite Mal vertrieben, steht aber jetzt noch in loser Verbindung mit Wickersdorf. 1921 und 1922 (nach Revision) wurde Wyneken zu einem Jahr Gefängnis verurteilt. Seine Mitarbeiter sprachen ihm öffentlich ihr unvermindertes Vertrauen und schärfste Mißbilligung des Urteils, das übrigens nicht vollstreckt wurde, aus. Wyneken lebt zur Zeit in Pippelsdorf bei Probstzella. Er ist Herausgeber der Zeitschrift „Die Grüne Fahne".

Gustav Wyneken ist in pädagogischer Hinsicht von Hermann Lietz ausgegangen. Er wirkte ja an dessen Landerziehungsheime als Lehrer. Seine geistigen Väter aber sind Nietzsche, Hegel und Fichte. Er ist wie der letztere von einem hohen Idealismus beseelt und fragt wie dieser, nicht was ist, sondern was sein soll. Der Staat und mit diesem die Schule ist ihm „ein Werdendes, das unsere Hilfe verlangt, eine Aufgabe, die noch lange nicht gelöst ist". Er verlangt wie Fichte die unbedingte Unterordnung der Einzelpersönlichkeit unter die überindividuellen Werte der menschlichen



G. Wyneken.

Geisteskultur, und zwar soll diese Unterordnung ganz im Sinne F. W. Foersters durch Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit, nicht durch äußeren Zwang geschehen.

Freie Schulgemeinde, Jugendkultur, Kulturschule, diese drei Begriffe bezeichnen den wesentlichen Inhalt der Pädagogik Wynekens. Wyneken nannte seine Schule in Wickersdorf eine Freie Schulgemeinde; sie sollte wie die Landerziehungsheime von Lietz und wie Dörpfelds Schulgemeinde frei sein von jeder Bevormundung von Staat, Kirche und bürgerlicher Gesellschaft. Frei soll die Jugend sein von der Familie, ja von der ganzen älteren Generation. Die Jugend hat ihr Eigenrecht, das ist der Ausgangspunkt der Pädagogik Wynekens. In dem von ihm verfaßten Aufruf zum „Ersten Freideutschen Jugendtag" auf dem hohen Meißner bei Cassel am 11. u. 12. Oktober 1923 heißt es: „Die Jugend, bisher nur ein Anhängsel der alten Generation, aus dem öffentlichen Leben ausgeschaltet, angewiesen auf eine passive Rolle des Lernens, auf eine spielerisch-richtige Geselligkeit, beginnt sich auf sich selbst zu besinnen. Sie versucht sich selbst ihr Leben zu gestalten, um abhängig von den trägen Gewohnheiten der Alten und von den Geboten einer häßlichen Konvention. Sie strebt nach einer Lebensführung, die jugendlichem Wesen entspricht, die es ihr aber zugleich ermöglicht, sich selbst und ihr Tun ernst zu nehmen und sich als einen besonderen Faktor in die allgemeine Kulturarbeit einzugliedern." Ihm schwebt als gemeinsames Ziel der Jugendbewegung die Erarbeitung einer neuen, edlen deutschen Jugendkultur vor. Für diese neue Jugendkultur gibt es nach Wyneken kein Rezept. Er sagt von der Bewegung, daß sie mit einem Feste beginne, beweise, daß „wir unseren Instinkt, unsere Ahnung, unsere Liebe, unsere Lust zu Worte kommen lassen und zwar ungefälscht und ungeteilt durch Begriffsklitterung". Wenn man oft Wyneken den Vorwurf des „kalten Intellektualismus" gemacht hat, so zeigen seine Worte, daß er wirklich einen Blick für das unbewußt Instinktive, das warm Gefühlsmäßige und Ahnungsvolle der neuen Bewegung hat. Er erkannte, daß ein neues Lebensgefühl, nicht ein Lebensprogramm das Einigende war (Messer). Wenn sich Wyneken auch gegen den Individualismus Ellen Keys und Gurlitts wendet, so huldigt er doch auch einem Individualismus, indem er sagt: „Die Freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen ein."

Es ist bereits angedeutet worden, daß Wyneken die Befreiung der Jugend von der Familie will. Nach Wyneken hat die Erziehung, als ein Prozeß der Menschwerdung, zwei Seiten: „Die Erfüllung des Intellekts mit Sozialintellekt, das ist der Unterricht, und die Einstellung des Willens in die Richtung des Sozialwillens, das ist die Erziehung im engeren Sinne" (Schule und Jugendkultur S. 13). Heute beginnt die Erziehung in der Familie. Wyneken bestreitet, daß Familie und Erziehung etwas miteinander zu tun haben. Die Familie dient der Fortpflanzung des Geschlechts und der Organisation der Konsumtion. Erziehung leistet die

Familie nur im Nebenamte. Familienerziehung ist Noterziehung. Wyneken sagt sogar, daß die Familie der wahren Erziehung entgegenwirkt: „Die Familie zwang ihre jungen Mitglieder, den Alten nachzuäffen.“ Oft sündigt sie gegen die Grundsätze gesundheitsgemäßer Lebensweise und körperlicher Ausbildung, weil die Eltern diesen Grundsätzen selbst nicht folgen. Viele Eltern geben sich nicht die Mühe, die Kinder pädagogisch zu beobachten und zu kontrollieren. Vielen fehlt dazu die natürliche Begabung oder wegen Inanspruchnahme im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben die Zeit zur Erziehung der Kinder. Der Familie fehlt die elementarste Vorbedingung der Erziehung: Gesellschaft von Gleichaltrigen. Es wäre richtiger, daß die Familie mehr Objekt der Erziehung als Subjekt der Erziehung werde. Wenn die Familie zu dieser Erkenntnis gekommen ist, dann kann sie wieder für die Erziehung bedeutungsvoll werden. In dem Buche: „Die neue Jugend“ S. 39 sagt Wyneken: „Das Elternhaus wird gerade auf die Besten unter der Jugend nur dann seinen erziehenden Einfluß bewahren oder neu gewinnen, wenn es sich, geradeso wie es in der Lehrerschaft verlangt wird, mit der Jugend in die gleiche Front stellt, stillschweigend ehrlich eingestehend, daß es selber neuer hoher Ziele unter der Führung zu solchen Zielen ebenso bedürftig sei wie die Jugend selbst.“ Wyneken behauptet, daß in der Familie Wahrheit und Aufrichtigkeit weniger wichtig sei als ihre Bequemlichkeit. Da Wyneken die Jugend in ihrem Kampfe um Befreiung von der älteren Generation unterstützt, erhebt er auch Klagen gegen dieses Geschlecht. Die ältere Generation gehe völlig in materiellen Interessen auf und bleibe ohne jedes tiefere Verständnis der wahren geistigen Kultur gegenüber. Deshalb werde die Jugend jetzt falsch erzogen: „Solange die Gesellschaft und die Nationen ganz unter dem Zeichen des wirtschaftlichen Daseinskampfes stehen, solange wird es keine Jugend geben, solange wird die Versklavung der Jugend dauern.“ Wyneken hält das jetzige Erziehungsziel, Tüchtigmachung der Jugend für den wirtschaftlichen Daseinskampf, für falsch. Dieses Ziel entspricht nach Wyneken der Verkommenheit des Zeitalters. Doch tritt er nicht nur für die Emanzipation der Jugend von den Erwachsenen ein. Er glaubt, daß eine rechte Erziehung der Jugend nur bei völliger Isolierung möglich sein. Die Jugendkultur muß auf einer „heiligen Insel“ geschaffen werden. Er sagt: „Jugendmöglichkeit! in unserer Gesellschaft und Konvention ist sie nicht vorhanden. In der großen Stadt vermag selbst die einsichtigste Familie beim besten Willen ihren Kindern die Möglichkeit, ein der Jugend gemäßes Leben zu führen, nicht zu bieten. Und die Schule gar ist mit Bewußtsein ein Veralterungsapparat. Wo ist das Heim, die Insel der Jugend?“ (a. a. O. S. 36 bis 37).

Wyneken betont, wie bereits gesagt, den Eigenwert der Jugend. Dieser bisher unterdrückte und verkümmerte Eigenwert besteht darin, daß die Jugend mehr als ein anderes Lebensalter für ideale Werte empfänglich und begeistert ist. Wyneken will die Jugend nicht glücklich, aber heroisch machen. Er weist auf Schopenhauers Wort hin: „Ein glückliches Leben ist unmöglich; das Höchste, was der Mensch erlangen kann, ist ein heroischer

Lebenslauf." Das muß auch der Leitstern für die Erziehung der Jugend sein. Man betrügt und verstümmelt sie, wenn man die Jugend zu einem glücklichen Leben erziehen will. Wir sehen, daß Wyneken das Erziehungsziel der Philanthropen ablehnt. Er will dem Leben durch die Erziehung einen Inhalt geben. „Die Menschheit wird ihr Dasein nicht mehr ertragen, wenn es nicht gelernt hat, es heroisch zu machen." Die Jugend strebt zum Unbedingten. „Sie ist die Zeit der Leidenschaft und Liebe, der Glaubens- und Begeisterungsfähigkeit, und das sind Güter, deren unermeßlichen Wert die erwachsene Generation erst wieder begreifen wird, wenn einmal eine neue Religion über sie kommt." Wir Erwachsenen würden alles darum hingeben, wenn wir wieder wirklich jung werden könnten. Wenn wir die Jugend erziehen wollen, so bedarf es nach Goethes Wort nur eines Rettungsmittels, nämlich der Liebe. Wyneken unterscheidet sich von anderen neueren Vertretern der Erziehungswissenschaft, wenn er behauptet, daß die Jugend in erster Linie nach geistigen Gütern, nach „unbedingten Werten" verlange und Berufsvorbildung, praktische Arbeit und naheliegende Dinge mißachtet. Selbst Gurlitt, der auch für die Jugend begeistert ist, behauptet, daß der Sinn der Jugend vorzugsweise aufs Praktische gehe und von Lebenshoffnungen und Berufsplänen erfüllt sei. Er hält deshalb eine klare Standesbildung und Berufsbildung für die erfolgreichste Bildung. Wir wissen, daß Kerschensteiner Berufsbildung als Aufgabe der Schule bezeichnet. Er kommt von verschiedenen Gesichtspunkten zu diesem Ziele; u. a. behauptet er, daß trotz aller Bucherziehung 90 vom Hundert aller Schüler und Schülerinnen jede praktische Betätigung dem stillen, abstrakten Denken und Reflektieren vorziehen. Die Jugend hat ihren Eigenwert. Diesem Grundsatze soll die Schule gerecht werden. „Die Jugend soll sich bewußt bleiben, daß die Jugend ihr eigenes Recht, ihr eigenes Leben, ihre eigene Schönheit hat und nicht lediglich Vorbereitungszeit, nicht lediglich Mittel zum Zweck ist." Wie sich Wyneken die Schule denkt, sagt er in Worten, die er selbst als Definition der neuen Schule bezeichnet: „So soll eine neue Schule erstehen, in der sich die Jugend in einem ihrer Natur gemäßen Leben glücklich fühlt und zugleich den ernsten Aufgaben des Daseins von Stufe zu Stufe näher geführt sieht, damit sie am Ende mit eigener Begeisterung und selbständigem Entschlusse sich der Mitarbeit an diesen Aufgaben weihe." Aus diesen Worten folgt das Programm der Freien Schulgemeinde. Wenn sich auch bei Wyneken Anklänge an Dörpfeld finden und wenn er auch von Lietz ausgegangen ist, so unterscheidet er sich doch in dem, was das Wesen der freien Schulgemeinde ausmacht, von beiden Pädagogen, besonders auch von Lietz, der in weitgehender Weise die Selbstregierung eingeführt hatte. Rhoden sagt mit Recht: „Dort ist ein enger Konnex mit dem Allernächstliegendsten, Einfachsten, eine Abkehr von allem philosophischen und ästhetischen Intellektualismus, Vorbereitung auf Beruf und Leben; hier wird alles dies mit Entrüstung zurückgewiesen; was an Stelle dessen geboten wird, bleibt stets mit etwas nebelhafter Metaphysik umhüllt." In der Schulgemeinde sind Lehrer und Schüler Kameraden; denn sie sind Genossen im derselben geistigen Arbeit. In ihr gibt es führende und geführte. „Führende keines-

wegs allein unter den Lehrern. Es kann ältere Schüler geben, die es in höherem Grade sind als mancher Lehrer. — Das Wesen unserer Schulgemeinde besteht darin, daß der ganze Schulkörper, Schüler und Lehrer, sie bildet." Wyneken hält aber nichts von Schülerparlamenten, Schulgerichtshöfen und dergleichen. Er hält nichts von sogenannten staatsbürgerlichen Betätigungen der Schüler. Er will nicht, daß junge Menschen über ihre Kameraden zu Gericht sitzen. Er ist trotzdem für Selbstverwaltung. Ein Verwaltungsausschuß wird ohne Einfluß der Lehrer gewählt. Seine Aufgabe besteht in der regelmäßigen Besprechung allgemeiner Angelegenheiten, sowie der Stellung von Anträgen; das Recht, zu beschließen, hat er nicht. In der Freien Schulgemeinde kommen Direktion, Lehrerschaft und Schüler zu freier Besprechung aller Schulfragen zusammen. Aufgabe des Verwaltungsausschusses ist regelmäßige Besprechungen allgemeiner Angelegenheiten der Freien Schulgemeinde mit Führung der Schulgeschichte, sowie Stellung von Anträgen bei der Direktion, Lehrerkonferenz oder Schulgemeinde. Doch geht die Aufgabe des Ausschusses weiter; denn jedes Mitglied hat ein bis drei Schüler der unteren Klassen als Schützlinge zu übernehmen, deren Ordnung und Sauberkeit zu überwachen und für sie gegebenenfalls zu übernehmen. Die Freie Schulgemeinde muß sich mit der Arbeitsschule verbinden. Die Vereinigung beider soll das Sinnbild einer wiedergewonnenen Volkseinheit nach der Zeit der sozialen Zerrissenheit sein. Nach Wyneken hat die Arbeitsschule nur rein methodische Bedeutung, während die Freie Schulgemeinde das Erziehungsziel aufstellt. „Beide verhalten sich wie Leib und Geist, wie Form und Inhalt." Der Grundsatz der Arbeitsschule gilt nach Wyneken mehr für die Volksschule, der der Freien Schulgemeinde für die höheren Schulen. Die Arbeitsschule lebt von der Liebe zum Kinde, die Freie Schulgemeinde gründet sich auf den Glauben an die Jugend.

Wyneken hält nicht viel von der „Einheitsschule". Er glaubt nicht, daß sie zum Ausgleich sozialer Gegensätze beiträgt. Nicht die Verschleierung bestehender Gegensätze führe zu ihrer Überwindung, viel eher ihre Betonung. Er bezweifelt auch, daß die Volksschule zur Kulturschule wird. Sie kann nach seiner Meinung nicht der Ausdruck eines Ideals oder einer idealen Zukunft, sondern nur der Wirklichkeit in ihrer rationalisiertesten Form sein. Die Schule soll eine „verinnerlichte neue Kulturgesinnung" schaffen helfen. Nach Wyneken ist nur „Kultur eine Einheit, ein einheitliches Empfinden, ein Stil, ein gemeinsamer Instinkt, der sich schöpferisch äußert" (Was ist Jugendkultur S. 15). Für die Volksschule kann mit einem bloßen Fordern „aus sozialem Affekt" nichts erreicht werden. Wyneken sieht die sozialen Kämpfe der Neuzeit nicht als bloße Selbstzerfleischung des Volkes an, sondern sieht in ihnen „eine kräftige Aufwärtsbewegung der unteren Schichten des Volkes", die zur Widergeburt des Volkes führen kann. Er glaubt, daß am Ende des Kampfes dem Volke andere und ewige Sterne leuchten werden. In diesem Kampfe soll der Stand der Volksschullehrer nach Wyneken eine große Rolle spielen. „Dieser Stand ist bestimmt, die Vermittlung zu übernehmen. Ihnen vor allen Dingen muß die Kulturschule

erschlossen werden. Er muß aus dem Kampfe herausgenommen und nicht, wie jetzt, in ihn hineingedrängt werden. Auf seiner Einsicht und Treue beruht vielleicht das Schicksal der Volkskultur." Die höhere Schule, an die ja Wyneken zumeist denkt, soll die neue Kulturschule werden. „Die Kulturschule sieht ihre zentrale Aufgabe in der Einführung in die großen und tiefen Gedanken der idealistischen Philosophie und in das Verständnis großer Kunst" (Schule und Jugendkultur S. 81). Er will den philosophischen Unterricht in der Prima an das Lesen eines Werkes Schopenhauers oder an eine Einführung in Kants Philosophie anschließen. Wichtiger als die Philosophie erscheint ihm die Kunst, weil das Kunsterlebnis das tiefste und wichtigste überhaupt ist. Er weiß, wie schwierig es ist, ein echtes Verhältnis zur Kunst zu gewinnen. Es sei eine Anmaßung zu glauben, daß dies gelingen könne, ohne daß man sich für ein Erfassen der Kunstwerke, für ein Verständnis ihrer Struktur und ihres Willens ausrüste durch redliches Studium ihrer Formen und Gesetze. Rhoden bezeichnet mit Recht Wynekens Bildungsideal als aristokratisch-intellektuell, obgleich Wyneken das ganze der jugendlichen Lebensführung der ganzen Generation im Auge hat. Wyneken weiß, daß die Freien Schulgemeinden nur in geringer Zahl vorhanden sein können, aber von der Intensität ihres Wirkens erhofft er eine sehr hohe Wirkung. Er glaubt, daß eine einzige freischaffende Schule schon einen Wert darstellen kann, der den eines ganzen wohlgeordneten nationalen Schulsystems aufwiegt. Die Jugend will nicht nur frei sein und selbständig sein. Sie soll außerhalb der Familie eine Stätte eigenen Lebens erhalten, ein eigenes, geistiges Heim, in dem sie sich als Jugend zusammenfindet. Wyneken denkt bei der Jugend ja lediglich an die Jugend in der Zeit von der Pubertät bis zum 21. Jahre. Er unterscheidet sich dadurch von Lietz, der in seinen erziehungswissenschaftlichen Bestrebungen die Jugend während der gesamten Schulzeit vom ersten Schuljahre bis zum Ende des Hochschulstudiums im Auge hat. Seinem Typ der „Freien Schulgemeinde" ist mit dem der Landerziehungsheime gemeinsam die Freiheit und zwar die Befreiung von den Einflüssen des gesellschaftlichen und bürgerlichen Lebens und von den Eingriffen der Schulverwaltungsbehörden. Freiheit ist überhaupt das Schlagwort der Wynekenschen Pädagogik. „Wo Freiheit ist, da soll Geist sein." Nicht eine frohe, gesunde und nützliche Jugendzeit sollen die Freien Schulgemeinden bieten; sie wären dann nur „Bestandteile der kapitalistischen Gesellschaftsordnung". Die Bedeutung der freien Schule liegt darin, daß sie aus einer einheitlichen Kulturgesinnung heraus einen neuen Geist der Schulerziehung organisch verbinden will mit einer neuen Gesundung des Jugendlebens. Eine solche Schule ist ein Kunstwerk und als solches unnachahmbar. Solche Schulen werden Ausgangspunkte geistiger Menschenverjüngung sein. Nirgends auf der Welt wird die Jugend besser aufgehoben sein als in der freien Schule.

Den Fragen der Schulorganisation schenkt Wyneken zwar nicht die Aufmerksamkeit wie andere Pädagogen. Doch finden wir bei ihm Hinweise auf diese Fragen. Das humanistische Gymnasium lehnt er ab. Er

sieht voraus, daß die beiden alten Sprachen Latein und Griechisch aus dem allgemeinen Lehrplan verschwinden und lediglich auf der Universität gelehrt werden. Vielmehr sei die deutsche Kultur zu pflegen. Er betont auch, daß in der Jugendbewegung das Deutschtum, das sich im Glauben und Willen ausprägt, eine große Rolle spielt. Es wurde bereits hervorgehoben, daß sich Wyneken von der sozialen Einheitsschule nicht viel verspricht. Er lehnt auch die differenzierte Begabungsschule ab, da Allgemeinbildung wie auch Berufsbildung Aufgabe der Schulbildung ist. Die Schule soll auf Grund des Studiums der Mathematik, der Naturwissenschaften, der Soziologie und der Kulturgeschichte der Jugend ein wissenschaftliches Weltbild vermitteln. Die Berufsbildung soll in verschiedenen Abteilungen, der naturwissenschaftlichen, technischen, historischen Abteilung, der Handelsschule und der Kunstschule vermittelt werden. Wyneken begrüßt den Kampf der Volksschule um ihre Anerkennung. Dieser Kampf ist ja nur ein Teil des sozialen Ringens. „Von dem Ernst und der Begeisterung sozialer Kämpfe ist die Volksschule durchwärmt und belebt." Er tritt für Trennung von Schule und Kirche ein. Den bisherigen Religionsunterricht lehnt er ab, weil er der kindlichen Psyche nicht entspricht. Er will auch eine Pädagogik vom Kinde aus und hebt hervor, daß nicht die Familie, sondern die Pädagogik und die Schule den Reiz des Kindes, seine eigene Schönheit und Vollkommenheit zuerst erkannt hat. Gerade die Volksschule bemüht sich, alle ihre Grundsätze aus dem Wesen des Kindes abzuleiten. So sehr Wyneken die Grundsätze der Arbeitsschule anerkennt, so kennt er auch ihre Grenzen. Die Arbeitsschule reicht wohl fürs Leben aus, erzeuge Kräfte und Können, bestimme aber nicht die Richtung der Kräfte, bilde nicht die Gesinnung. Deshalb fordert Wyneken auch die bereits gekennzeichnete Kulturschule. Gewiß will auch er die Selbsttätigkeit der Schüler in allen Fächern in Anspruch nehmen. Das unbedingte Fragerecht der Schüler soll herrschen. Das Fragen des Kindes soll die Grundlage für den ganzen Unterricht sein, „so daß dieser ohne das spontane Fragen und Wissenwollen gar nicht denkbar wäre".

Es leuchtet ohne weiteres ein, daß Wynekens Pädagogik eine Umgestaltung des inneren Schullebens, des Inhaltes, des Unterrichts, zur Folge hat. Die Schule der Zukunft wird den Geschichtsunterricht in der bisherigen Form nicht mehr nötig haben. Wie sein Meister Nietzsche wendet sich Wyneken gegen den Geschichtsunterricht. Wyneken spricht vom Kulturunterricht, der in der Schule erteilt werden soll. In diesem Unterricht soll nicht der Bericht von allem Guten und Schönen in dem Mittelpunkte stehen, sondern der lebendige Umgang mit dem Guten und Schönen selbst, das Miterleben und Mitschaffen (a. a. O. S. 145). Mitschaffen soll die Jugend am Gemeinschaftsleben und an der Kunstpflege. „Es gilt, eine vom historischen Denken befreite, eine unhistorisch denkende Generation zu erziehen." Wynekens Stellung in der Frage ist widerspruchsvoll; auf der einen Seite lehnt er den Geschichtsunterricht ab, auf der anderen verlangt er, daß er die Einführung in die Geschichte der Menschheit, des menschlichen Geistes, der Kultur in sich begreife und ein Bild der Entwickelung

des menschlichen Geisteslebens und der sozialen Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart gebe. Aber der Geschichtsunterricht Wynekens ist eben ein anderer, ein von soziologischer Betrachtungsweise beherrschter Kulturunterricht. Er wird in zwei Stufen erteilt; auf der Mittelstufe herrscht das Einzelne und Besondere, das immer noch Wert hat, vor; auf der Oberstufe schreitet dieser Unterricht zum Allgemeinen fort: zur Anschauung des Allgemeinen im Querschnitt (Kultur), zur Erkenntnis des Allgemeinen im Längsschnitt (Gesetz). Wynekens Geschichtsunterricht erinnert an die Forderungen, die Kawerau in seiner „Soziologischen Pädagogik" darlegt. Er glaubt mit seinem Kulturunterricht das Ziel zu erreichen, das Goethe in seiner Doppelforderung ausspricht: sowohl unsern Geist zu befreien, als auch uns die Herrschaft über uns selbst zu geben, nämlich über die jetzt noch ungebändigten Naturgewalten im menschlichen Zusammenleben (a. a. O. S. 151).

Der Kunstunterricht soll in der Schule Wynekens eine große Rolle spielen. Er soll zum festen Stamm des eigentlich bildenden Unterrichts überhaupt werden. Von der Kunstpflege hält er nicht viel, sie führt zur Kunstheuchelei und sei durch Urteilslosigkeit bezeichnend. Er will eine künstlerische Kultur im Sinne Richard Wagners. In der klassischen Literatur sei wenig eigentliche Kunst und wenig eigentlicher Kunstwille vorhanden. Als die größten Künstler unseres Zeitalters bezeichnet er Anton Bruckner und Carl Spitteler, die beide den Dornenweg des Genies gehen mußten. Unsere Jugend will er so erziehen, daß ihr die Sprache der Kunst keine Fremdsprache ist; sie soll dichterisch, malerisch und musikalisch denken lernen.

Der Religionsunterricht soll ein Teil des Geschichtsunterrichts sein; „denn der Stoff des Religionsunterrichts ist der Bestand der Religion nach Lehre, Kultur und Verfassung. Und dieser Stoff gehört zum allgemeinen Stoff der Geschichte". Wyneken stellt für den Religionsunterricht drei Mindestforderungen auf: 1. daß er streng historisch, mit völliger Objektivität gegeben werde, einer Objektivität, die sich schon von selbst einstellen wird, wenn der Unterricht wirklich von unten herauf die ganze Entwickelung der Religion vorführt; 2. daß das Gesamtgebiet der Religion zur Darstellung komme; und 3. daß die unteren Altersstufen vom Religionsunterricht ganz freigelassen werden (a. a. O. S. 170).

Mit dem kirchlichen Religionsunterricht ist Wyneken fertig. Er kennt nur einen profanen, aus dem Geiste der Geschichte wiedergeborenen, wissenschaftlichen Religionsunterricht. Wenn so Wynekens Religionsunterricht anscheinend rein intellektualistisch erscheint, so ist das doch nicht der Fall. Es geht durch seinen Religionsunterricht ein fast mystischer Zug. Erziehung zum Menschentum, zur Kulturbejahung wollen wir mit heiliger Hingebung erstreben. „Wir wissen nicht, ob unser Tun einen Sinn hat, oder ob alles Sein einst dem kosmischen Tode verfallen ist. Aber wir handeln so, als ob wir wüßten daß, uns unsichtbar, hinter dem Dasein Erlösung und Seligkeit auf ihre Stunde warten. Wir kränzen uns mit heiligem Willen, wir entzünden die Fackeln stolzen und tapferen Glaubens, und so schreiten wir unsern Weg, ohne Ziel, doch der Richtung gewiß.

Wenn es einen Heiland der Welt gibt, werden wir ihm begegnen; wenn er ausbleibt, so können wir doch nicht anders, als in seinem Sinne wirken" (a. a. O. S. 181). In diesem Sinne soll alle religiöse Erziehung ausklingen, in diesem Sinne alle Erziehung religiös begründet sein. Wynekens religiöse Anschauungen berühren sich mit dem Fiktionalismus Vaihingers, der ebenfalls die Religion zum Zwecke ethischer Brauchbarkeit konstruiert.

Wynekens pädagogische Ansichten sind kein einheitliches, geschlossenes Gedankengebäude. Sie werden in der pädagogischen Kritik fast durchweg als zwiespältig bezeichnet. Karsen urteilt allerdings über Wyneken sehr günstig in dem Buche: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart. Er sagt: „Wyneken ist der gewaltigste pädagogische Anreger der Gegenwart. Durchdrungen vom tiefsten Ahnen des gesellschaftlichen Werdens entreißt er die Schule dem öden seelenlosen Mechanismus des Lernbetriebes und führt sie über den romantischen Individualismus hinauf zu ihrer tiefen unvergänglichen Bedeutung. Sie ist Lebensstätte der Jugend mit ihren Führern, sie ist autonome Gemeinschaft und ihr Sinn fern allen äußeren Zwecken allein der der Kultur, als des Dienstes am Geist". Wyneken ist begeistert für die hohen Ideale der Jugend. Der Jugend zu dienen, gilt sein ganzes Streben. Er will die Jugend aus ihrer Passionsgeschichte befreien. Im Sinne Nietzsches fordert er Lebensbejahung und Persönlichkeitsbildung, nicht Fortbildung, sondern Aufwärtsentwickelung der Menschheit. Seine Beurteilung der Familienerziehung lehnen wir ab; sie enthält aber eine ernste Warnung an alle Eltern, die Kinder mit echtem Wahrheitswillen und auch mit dem Sinn für alles Gute und Schöne zu erfüllen. Wyneken bekämpft mit Recht den einseitigen Historismus, unterschätzt aber die Werte der deutschen klassischen Literatur. Seine Freien Schulgemeinden können ebenso zum Technischen führen, wie andere Formen der Selbstverwaltung, die er bekämpft. Wenn auch seine Begeisterung für die Jugend anzuerkennen ist, so schließt doch die Betonung des Eigenwertes der Jugend die Führung durch wahre Führernaturen nicht aus. Der Gedanke der Schulgemeinde in ihrer reinsten Form hat sich in den höheren Lehranstalten nicht durchgesetzt; aber in unseren höheren Schulen besteht seit Jahren gerade infolge des Einflusses der Gedanken Wynekens ein viel größeres Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Wyneken hat wie kein anderer Pädagog der Neuzeit den Eigenwert der Jugend betont, wenn er auch den Freiheitsbegriff zu weit faßt; denn zur Freiheit muß die Autorität, der freiwillige Gehorsam kommen. Er hat aber bisher unbekannte Werte der Jugend entdeckt. Leider unterschätzt Wyneken die Bedeutung der Volkserziehung. Seine Pädagogik ist individualistisch. Die eigenartigen, ursprünglichen Gedanken, die temperamentvoll vorgetragen und begründet werden, haben die Öffentlichkeit viel beschäftigt und besonders in der Jugend viel Anklang gefunden.

Wyneken hat u. a. folgende Schriften verfaßt: Schule und Jugendkultur (1913), Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde (1913), Was ist Jugendkultur (1914), Wider den altsprachlichen Schulunterricht (1916), Der Kampf für die Jugend (1919), Die neue Jugend (1914), Der Krieg

und die Jugend (1914), Eros (1921), Der europäische Geist (1921), Wickersdorf (1922), Revolution und Schule (1919). — Von 1910 bis 1920 gab Wyneken die „Freie Schulgemeinde" heraus.

Über Wyneken:

Rudolf Lehmann, Wyneken. Deutsche Schule 1915. Nr. 6.
Dr. von Rhoden, Hauptvertreter des Schulgemeindegedankens. Pädagogisches Magazin 877. Beyer & Söhne in Langensalza.
Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart. Leipzig 1923, Verlag der Dürrschen Buchhandlung.

*

Druckfehlerberichtigung.

Auf Seite 97, Absatz 2, fehlt nach dem 1. Satze das Fragezeichen.

Auf Seite 116, 8. Zeile von unten, muß es Grundlegung, nicht Grundbesserung heißen.

Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart

Von

Professor Dr. W. Moog

(Der Bücherschatz des Lehrers Band 1)

Geh. 2.50 R.-M., geb. 3.90 R.-M.

Das im letzten Jahrzehnt geförderte pädagogische Gedankengut wird in diesem Buch in umfassender Weise kritisch geprüft und zum ersten Male systematisch verarbeitet. Es dringt entschieden und begriffsscharf ins überpersönliche Zentrum des pädagogischen Sachverhalts vor.

Jedem Psychologismus abhold, behandelt der Verfasser die systematisch bedeutsamen Grundbegriffe und Fundamentalprobleme der Pädagogik in philosophischem Geist. Er überwindet die Einseitigkeit von Nietzsches Individualismus und Natorps Sozialismus, indem er die Bildung kulturpädagogisch auffaßt und wertheoretisch verankert. Der dreigliedrige pädagogische Akt, der Zögling, Erzieher und werthaltiges Bildungsgut umfaßt und zwischen Sein und Sollen, Leben und Ideal eine Brücke schlägt, erfährt eine allseitige Beleuchtung.

Mir erscheint dies unausgesetzt zum vertieften Nachdenken reizende Buch des Greifswalder Professors hervorragend geeignet, ja geradezu beruten, in dem wirren Streit gegensätzlicher Meinungen klärend, ausgleichend zu wirken; denn Moog projiziert die pädagogischen Wesensfragen auf die tendenz- und zeitlose Ebene philosophischer, insbesondere kulturphilosophischer Besinnung und fördert dadurch um ein gutes Stück ihre reine, sinnvolle Lösung.

Dr. Schnaß in der „Päd. Warte".

A. W. Zickfeldts Verlag · Osterwieck-Harz.

Deutsches Kulturgut als Grundlage der Schule

Herausgegeben von

Reg.- und Schulrat E. Saupe

Brosch. 2.40 R.-M.

Außer einer kurzen Einführung des Herausgebers enthält das Buch folgende Beiträge: Vom Wesen und Wert der deutschen Kultur von Prof. Dr. Steinhausen. — Deutsches Kulturgut von Dr. Richard Müller-Freienfels. — Deutsches Kulturgut als Grundlage der Schularbeit von Dr. Walther Hofstaetter-Dresden. — Das deutsche Kulturgut als Grundlage des Unterrichts von G. Klemm. — Deutsches Bildungsgut als Grundlage der Schularbeit von Johannes Tews in Berlin. — Deutschkunde im Rahmen der Kulturkunde von Rektor Willeke in Hagen. — Deutsche Dichtung als kulturbildende Grundlage der Schularbeit von Studienrat Dr. Walther Kühlhorn in Bernburg. — Der deutsche Sprachunterricht im Dienste der Kulturkunde von Oberstudiendirektor Dr. Aug. Graf von Pestalozza. — Die volkstümlichen Überlieferungen der erzählenden Dichtung unserer Vorfahren als Mittel zur Erziehung im Geiste des deutschen Volkstums von Lehrer Karl Brüger in Jena. — Volkskunde von Dr. Boehm in Berlin-Pankow. — Deutsche Ausdruckskultur von Universitätslektor Dr. Wittsack in Halle. — Die Erdkunde — auch ein Weg zur deutschen Kultur von Studienrat Dr. Schnaß in Hannover. — Deutsches Kulturgut im Geschichtsunterricht von Rektor W. Schremmer in Breslau. — Bildende Kunst, ein wichtiges Kulturgut von Professor Dr. Wilhelm Rein in Jena. — Deutsche Musik und deutsche Schule von Oberlehrer Ernst Linde in Gotha. — Deutsches Kulturgut als Grundlage unserer Schule von Oberschullehrer G. Wolff in Berlin.

Der Herausgeber hat zum Schlusse die Titel wichtiger Schriften über die Frage zusammengestellt. Anerkannte Fachmänner zeigen hier das Wesen und den Wert der deutschen Kultur und stellen dar, wie die Schularbeit weit mehr als bisher dieses Kulturgut berücksichtigen muß. Es wird bei jedem Fach nicht nur die methodische Seite der Frage, sondern auch die wissenschaftliche Grundlegung eingehend erörtert.

Das Buch dürfte als bedeutungsvoller Beitrag zur Verbandsaufgabe des Deutschen Lehrervereins anzusehen sein. In allen Lehrervereinen wird die Frage jetzt behandelt und erörtert werden. Das Buch wird den Vortragenden außerordentlich wichtige Unterlagen bieten, es wird aber auch jedem Lehrer für seinen Unterricht wertvolle Dienste leisten.

A. W. Zickfeldts Verlag · Osterwieck-Harz.

Deutsche Pädagogen der Neuzeit

von E. Saupe

Mit 30 Abbildungen

3.–4. Auflage

1925

Verlag von A. W. Zickfeldt · Osterwieck-Harz.

6,50

VII S.; 297 S.; 2 Bl.

npeln I

28,
98,
268,

Bildniskatalog

Schlagwort-Kat.
Pädagog. K. (Pädagogik)