

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 7 (1897)
Heft: 1

Artikel: Die Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer im Dienst einer harmonischen Geistesbildung : 1. Teil
Autor: Herzog, Joh. Adolf
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789014>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 08.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer im Dienst einer harmonischen Geistesbildung.

Nach einem Vortrag an der Jahresversammlung der Schweizerischen Seminarlehrer
in Baden am 10. Oktober 1896, gehalten von Joh. Adolf Herzog.

I.

Die Forderung, dass die Bildung des jungen Menschen eine harmonische sein solle, ist sehr alt, aber trotzdem sie immer wieder aufgestellt wurde, blieb sie bis heute unerfüllt, und darum darf man mit ihr stets aufs neue hervortreten. Was ich gelegentlich an Kritik der gegenwärtigen Schulzustände vorzubringen habe, kann natürlich nicht überall zutreffen. Ich stütze mich auf Selbsterlebtes, Beobachtetes, auf Kenntnisnahme von Lehr- und Stundenplänen und Lektüre, und dass die Schule an manchen Orten noch nicht ist, wie sie sein sollte, wird wohl jedermann zugeben.

Unter harmonischer Geistesbildung verstehen wir die gleichmässige Entwicklung sämtlicher Seelenvermögen durch die Erziehung. Da wir es hier mit der Basis zu tun haben, auf welche die nachfolgenden Ausführungen gestellt werden, so ist eine Klarlegung unerlässlich.

Herbart sagt: „Die Seele ist ein einfaches Wesen, nicht bloss ohne Teile, sondern auch ohne irgend eine Vielheit der Qualität. Die Seele hat gar keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen noch zu produzieren.“

Bei aller Hochachtung vor dem bedeutenden Denker können wir diesen Satz nicht als richtig anerkennen. Gewiss ist die Seele etwas Einheitliches, wie es auch der Körper ist, der doch seine verschiedenen Sinnesvermögen hat. Tatsächlich sind der Seele verschiedene Funktionen eigen und ob man sie, wie wir es tun, als Vermögen bezeichnet oder nicht, läuft schliesslich auf einen Wortstreit heraus. Es kommt uns hier um so weniger darauf an, eine exakte Psychologie aufzustellen, als diese Fragen überhaupt von der Wissenschaft noch nicht gelöst sind. Wir haben die Ansicht, diese Lösung könne, wenn sie überhaupt möglich ist,

nur von der Seite der Physiologie, resp. Anatomie her vorgenommen werden. Die medizinische Wissenschaft arbeitet gegenwärtig eifrig und mit bewunderungswerten Erfolgen in dieser Richtung, wenn sie auch noch sehr weit von dem Ziele entfernt ist. *)

Auf unserm Standpunkte erscheint die Unterscheidung von Seelenvermögen für die Pädagogik unerlässlich. Die Psychologie, soweit wir ihrer bedürfen, wird dadurch auch sehr leicht fasslich und kann sogar den Schülern ohne Mühe verständlich gemacht werden. Das glauben wir unbedingt verlangen zu dürfen, dass jeder Lehrer einigermaßen mit der Psychologie vertraut sei. Wie könnte er den Geist des Kindes bilden, wenn er ihn ganz und gar nicht kennt? Schwierige und komplizierte Distinktionen kann man dabei ganz ruhig beiseite lassen, ja, wir müssen es sogar tun, um bei der Erziehungsarbeit nicht auf Abwege zu geraten. Als das Beste und Klarste für die Pädagogik ergibt sich nach unserer Ansicht die Unterscheidung von fünf Seelenvermögen. Sie sind:

1. Der Verstand, das Vermögen die Wirklichkeit erkennen, zu denken, zu rechnen, zu vergleichen, zu urteilen, resp. die Vernunft, das transzendente Denken, das Ordnen der geistigen Tätigkeit nach Prinzipien.

*) Die bisherigen Resultate der neuesten exakten Forschung scheinen auf die Konstatierung von Seelenvermögen hinauszulaufen. Wir berufen uns hier auf die ausgezeichnete Schrift „Gehirn und Seele“ von Dr. Paul Flechsig, Rektor der Universität Leipzig. 2. Aufl. 1896. Der gründliche und genaue Forscher sagt u. a. pag. 97: „Zu einer Unterscheidung von Organen für einzelne Seelenvermögen im Sinne der ältern Psychologie wird meine Einteilung nur innerhalb gewisser Einschränkungen führen — an jedes Assoziationszentrum (im Gehirn) sind recht komplizierte Leistungen gebunden: Gedächtnis, Schlussvermögen, Kombinationsfähigkeit etc.“ Dass verschiedenen Qualitäten von Vorstellungen, wie Gesichts-, Gehörsvorstellungen, den Wahrnehmungen des Tast- und Geruchsinnens im Gehirn räumlich getrennte Gebiete entsprechen, ist bereits erwiesen. Das Gehirn hat aber auch für die rein geistige Tätigkeit Assoziationszentren (pag. 25), „diese letztern aber harren mit Rücksicht auf ihre besondern Funktionen noch weiterer spezieller Bezeichnungen.“ Die Resultate dieser Forschungen werden mit der Zeit ihre Folgen für die Pädagogik haben!

In einem zweiten Vortrag über dieselbe Materie „Die Grenzen geistiger Gesundheit und Krankheit“, Leipzig 1896, sagt derselbe Gelehrte u. a. pag. 18: „..... nur darf man nicht wännen, wie Herbart, die Prinzipien für eine Statik und Dynamik der psychischen Kräfte auf dem Wege der Spekulation finden zu können.“ Und pag. 46: „Die sittlichen Defekte grosser Männer finden sich in gleicher Weise bei Millionen von Mittelmässigen, eine Tatsache, welche wiederum beweist, dass der Intellekt wenigstens teilweise von andern Faktoren abhängig ist als die sittlichen Gefühle.“

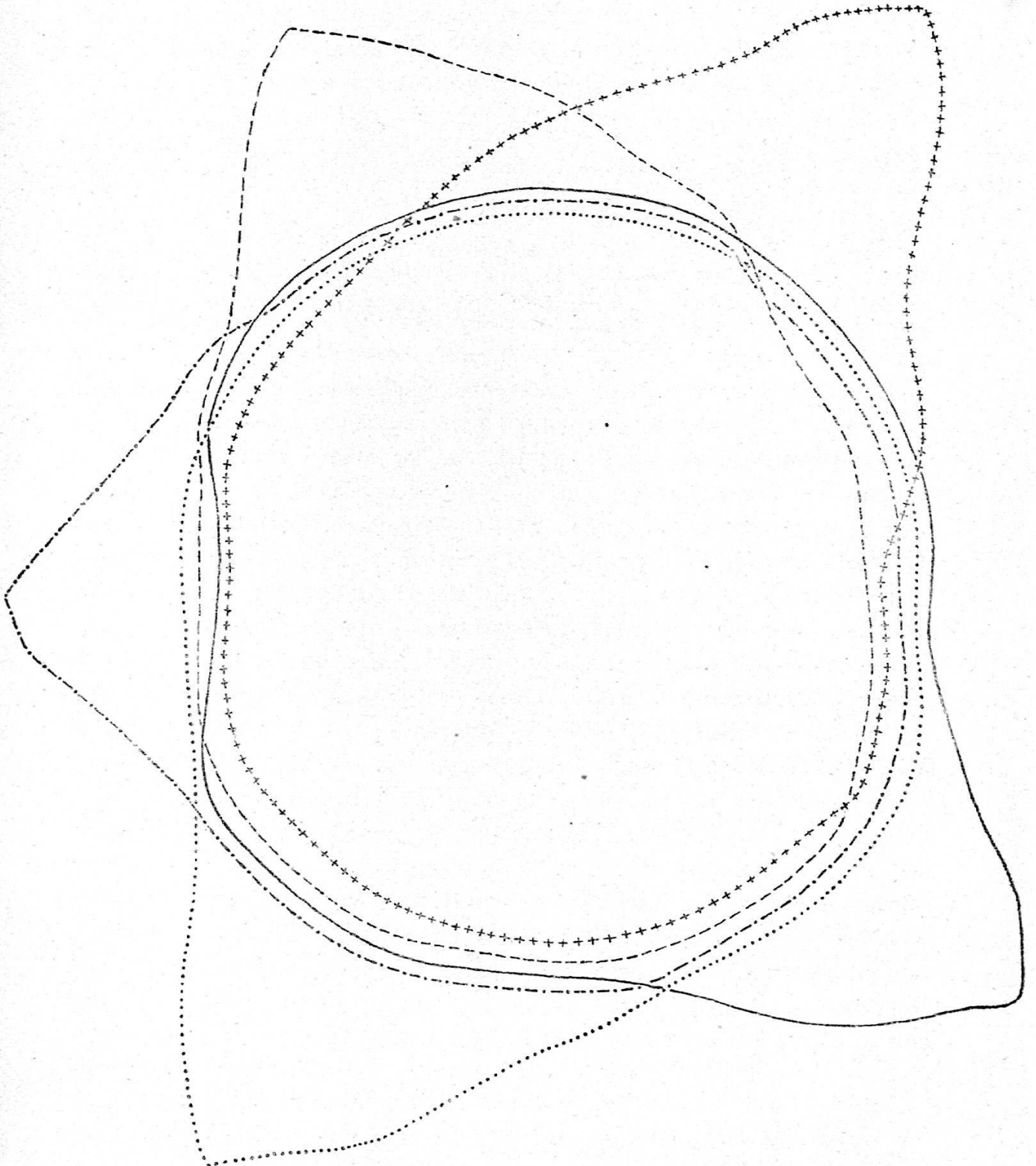
Einstweilen, bis eine sichere Psychologie geschaffen ist, sind wir also zur Unterscheidung von Seelenvermögen voll berechtigt.

2. Die Phantasie, das Vermögen, sich etwas bildlich vor die Seele zu stellen, was wir entweder einmal gesehen haben, oder was wir selbst hervorbringen, wie z. B. die Dichter fabelhafte Wesen geschaffen haben. Mit der Phantasie vermögen wir uns an die Stelle und in den Zustand eines andern hinein zu denken, und dies ist von grösster Wichtigkeit für den Lehrer zu richtiger Beurteilung der Kinder.

3. Das Gemüt, das Vermögen zu empfinden, Stimmungen zu haben wie Freude, Furcht, Hoffnung, Angst, Liebe, Zorn, Reue etc. Wir können mitempfinden mit andern Menschen, und wer nicht mit den Kindern zu fühlen vermag, kann unmöglich ein guter Erzieher sein. Sie handeln fast ausnahmslos nicht nach intellektuellen, sondern nach gemüthlichen Impulsen, und wer sie nur mit dem Verstande beurteilt, läuft Gefahr, sie falsch zu behandeln.

4. Der Wille. Diese Kraft pflegt schon von Natur aus stark zu sein, und es ist also weniger Aufgabe der Erziehung, sie zu entwickeln, als sie auf das sittlich Gute hinzulenken, den Willen zum Charakter zu bilden. Der Schule bleibt hier für die Zukunft noch sehr viel zu tun, da dieses Gebiet bis jetzt fast brach geblieben. Hinterher will freilich der Staat durch seine Gesetze für die Sittlichkeit sorgen. Da aber jedes Gesetz das Individuum in der Freiheit des Handelns beschränkt, so wird natürlich jeder, der nicht von sich aus gut zu handeln strebt, die Gesetze zu umgehen suchen. So vermag der Staat, wenn die Aufwachsenden nicht zur Sittlichkeit erzogen werden, letztere durch Gesetze nicht zu erreichen. Lebt aber das Sittlichkeitsgesetz im Menschen selbst, so sind äussere Vorschriften weniger mehr vonnöten. Einen idealen Zustand dieser Art zeigen uns die ersten Christen. Wenn auch bei weitem nicht daran gedacht werden kann, Ähnliches wieder zu erreichen, so sollte doch durch die Schule mehr für Charakterbildung getan werden. Die Kirche ihrerseits, welche die Erziehung zur Sittlichkeit als ihre ganz besondere Aufgabe bezeichnet, löst diese auch nicht, denn auch in kirchlichen Kreisen steht es durchgehends nicht besser als ausserhalb derselben. Eine Erscheinung übrigens lässt uns fragen, ob die Kirche heute noch die Ethik als ihr höchstes Arbeitsziel anerkenne. Wo sich das religiöse Gefühl aufs höchste steigert, nämlich im Fanatismus, sehen wir doch niemals, dass sich dieser gegen die Unsittlichkeit richtet; vielmehr wird er erregt durch dogmatische Differenzen und solche Äusserlichkeiten, welche für die Ethik ganz bedeutungslos sind. Wenn die Kirchen statt gegenseitige Abneigung den Grundsatz der Duldung verkünden würden, kämen sie schon dadurch ihrem eigentlichen Ziele näher.

5. Das Gedächtnis, das Vermögen etwas, was einmal im Geiste war, jederzeit wieder klar ins Bewusstsein zu rufen. Dieses Vermögen wird gegenwärtig von der Schule weitaus am meisten belastet.



Ohne auch nur einigermaßen entsprechenden Erfolg. Oder zeichnen sich die Menschen, welche lange Zeit die Schule besuchten, wirklich auch nur irgendwie auffallend durch gutes Gedächtnis vor ungeschulten aus?

Zur Verdeutlichung des Gesagten können wir uns von der Seele ein Bild machen. Natürlich ist keine Rede davon, dass wir uns die Seele überhaupt in irgend einer Form denken, die graphische Darstellung soll bloss dem bessern Verständnis dienen.

(Wir verweisen an dieser Stelle auf die beigegebene Zeichnung.)

Die normal entwickelte Seele besteht aus fünf ungefähr konzentrischen Kreisflächen, von denen jede eines der Vermögen repräsentirt. Diese sind, soweit sie sich decken, durcheinander in eines verwachsen. Aber jedes Vermögen wächst auch an einer Stelle über die gemeinsame Peripherie hinaus, um so stärker und weiter, je kräftiger es entwickelt ist. In der unharmonisch entwickelten Seele können ein oder mehrere Vermögen verkümmert sein.

Je nachdem ein Eindruck irgendwo in die Seele fällt, wirkt er auf alle Vermögen zugleich oder nur auf einige derselben oder nur auf ein einziges. Gerade hierin kann man einen Beweis für das Vorhandensein der Vermögen erblicken, dass sie vereinzelt funktioniren, ja einander entgegenwirken können. Zur Lösung einer Rechnung brauche ich lediglich den Verstand, das Gedächtnis muss allerdings auch allerlei Material dazu liefern. Wenn ich weine, so ist dies bloss Sache des Gemütes; der Verstand wird mir sagen: Lass das bleiben, es nützt weder dir noch andern. Auch der Wille strebt vielleicht entgegen: ich will aufhören, aber das Gemüt erweist sich stärker, und die Tränen fliessen fort. Das Märchen wirkt einzig auf Phantasie und Gemüt, der Verstand ist dabei gewissermassen ausgeschaltet, vor ihm müsste ja dergleichen Fabelwerk als Unsinn erscheinen. Man weiss, dass es excentrische Menschen gibt, bei denen der Schwerpunkt der geistigen Persönlichkeit ausserhalb des Kreises in einem ausserordentlich stark ausgewachsenen Vermögen liegt. So redet man von Verstandesmenschen, bei denen nicht selten das Gemüt entsprechend verkümmert ist (die Geschichte macht uns hinreichend mit solchen Gestalten bekannt, es sind vorab die Cäsaren). Beim Sentimentalen oder beim Phantasten pflegt dagegen der Verstand weniger entwickelt zu sein. Der Verstand kommt auch beim Eigensinn nicht zur Geltung. Dass es Menschen mit phänomenal entwickeltem Gedächtnis gibt, weiss wohl jedermann.

II.

Wir halten es nun für die wichtigste Aufgabe der geistigen Erziehung, alle Seelenvermögen gleichmässig zu entwickeln, ja dies ist eben mit dem Begriffe der Erziehung identisch. Aber wer sorgt dafür, dass alle Geisteskräfte in dem jungen Menschen zu harmonischer

Ausbildung gelangen? Auf den Mittelschulen, welche wir bei diesen Darlegungen vorab im Auge haben, arbeitet jeder Lehrer für sein Fach. Er richtet seine Tätigkeit nicht nach der Beschaffenheit des jugendlichen Geistes, nicht dessen Vervollkommnung ist sein Ziel; dieses erblickt er vielmehr darin, eine möglichst hohe Summe von Fachwissen in den jungen Menschen hineinzubringen. Und dieses Ziel muss immer wieder als ein falsches bezeichnet werden. Ich kann mich hier, wie bei meinen andern wichtigsten Postulaten, auf Pestalozzi berufen. Man hat vor kurzer Zeit in unserm Vaterlande überall Gedächtnisfeiern für ihn veranstaltet und ihn als einen der grössten Heroen auf dem Gebiete des Erziehungswesens verherrlicht — wenn jedoch seine hauptsächlichsten Forderungen nicht erfüllt werden, so darf man einigermaßen an der Aufrichtigkeit der dargebrachten Huldigungen zweifeln.

Aber der von der Schule heutzutage vor allen andern angestrebte Erfolg, alles „Wissenswürdigste“ der Jugend beizubringen, wird nicht einmal erreicht. Wir wollen zuerst für diese Behauptung den Nachweis leisten und dann die Ursache des Misserfolges aufsuchen.

Dafür, dass das meiste des Angelernten bald wieder vergessen wird, brauchen wohl keine Beweise erbracht zu werden. Aber ausser dem Verluste durch Vergessen ist zu bedenken, dass mit Fug und Recht gar manches noch als wissenschaftlich bezeichnet werden darf, was von der Schule den jungen Leuten nicht beigebracht wird. Vernünftigerweise sollte man fordern dürfen, dass jeder, der die Schulen durchlaufen, die französische oder eine andere fremde Sprache sprechen könnte; die geschulten jungen Bürger müssten doch eigentlich auch bekannt sein mit den wirtschaftlichen Strömungen der Gegenwart; wäre es ferner unsinnig, vorauszusetzen, dass ein Jüngling, der von den Schulen durch ein besonderes Examen als „reif“ erklärt wird, z. B. auch etwas wisse von Sebastian Bach und dass er wenigstens das eine oder andere Werk der grossen bildenden Kunst oder der Musik im Unterricht genau kennen gelernt? Führen wir doch bis heute fast noch allgemein die Schüler der Gymnasien, Industrieschulen und Seminarien nicht einmal ein in die Kenntnis des Staatsorganismus und der Prinzipien des Gesellschaftslebens; nirgends hat die Bildung des korrekten Ehrgefühls im Erziehungswesen einen festen Platz, weshalb die konfusesten Auffassungen des Begriffes der „Ehre“ noch überall verbreitet sind und zuweilen eine verhängnisvolle Wirkung haben. Gesellschaftskunde und Klärung des Ehrgefühls böten das vorzüglichste Material zur Charakterbildung und damit zur Sittlichung der Gesellschaft. Wir fordern diese Leistungen heute von der Schule nur deshalb nicht, weil wir an das Vorhandene

gewöhnt sind; aber eine spätere Zeit wird uns mit Recht vorwerfen können, dass unsere Schule manches Notwendige versäumt habe. Über die Portale unserer Schulgebäude, wo fast ganz ausschliesslich nur die Vielwisserei kultiviert wird, sollten wir die Inschrift setzen:

Eritis sicut Deus, scientes bonum et malum,

aber wir müssten auch den höhnischen Revers des Mephistopheles begeben:

Folg' nur dem alten Spruch und meiner Muhme, der Schlange,
Dir wird gewiss einmal bei deiner Gottähnlichkeit bange!

Indem wir nun nach der Ursache fragen, warum trotz der intensiven Schularbeit der bleibende Besitz an Wissen nur ein sehr mässiger sei, kommen wir auf den Hauptpunkt unserer Ausführungen. Jeweilen nur auf ein einzelnes Seelenvermögen einzuwirken, ist ein Missgriff. Alle Einwirkung muss auf das Zentrum der Seele geschehen, denn die Seele wächst von innen heraus. Unrichtig dargebotene Nahrung wird nicht assimiliert. Physiologisch korrekter können wir unsere Hauptforderung auch so fassen: Bei jeder Betätigung des Geistes müssen möglichst viele oder alle Leitungsbahnen des Gehirns in Funktion gesetzt werden. Wir wollen das Postulat im einzelnen motivieren.

Was bleibt im Gedächtnis? Etwa, was demselben unverstanden eingeprägt wird? Nein. Jene gewöhnlichen Erscheinungen, dass Schüler noch rasch vor der Unterrichtsstunde sich etwas aus dem Buche gewaltsam einprägen, dass sie dann schon bei ihrem Referat oder kurze Zeit nachher das Angelernte vergessen haben, dass man sie etwa sagen hört: vor der Stunde „habe ich es gekonnt“, etc. etc. — sind Belege für die unrichtige Arbeitsweise der Schule. Das Gedächtnis wird nur leistungsfähig bei der Mitwirkung der andern Seelenvermögen. Was durch den Verstand hindurchging, also ganz klar begriffen wurde, was durch die Phantasie geschaut, durch das Gemüt empfunden war, das lagert sich von selbst bleibend in dem Reservoir des Geistes. Stellen Sie Ihren Schülern die Aufgabe, sie sollen irgend eine ihrer Erinnerungen als Gegenstand eines Aufsatzes wählen; es ist tausend gegen eins zu wetten: sie werden einen Vorgang darstellen, durch welchen ihre Phantasie oder ihr Gemüt kräftig angeregt wurde, war es eine Festlichkeit, eine Feuersbrunst, ein Unglücksfall oder was sonst von der Art. Was uns nicht „etwas zu hoffen und fürchten und sorgen“ gibt, geht der Erinnerung verloren.

Wann arbeitet der Verstand mit bleibendem Erfolg? Nicht etwa dann, wenn ausschliesslich er allein tätig ist. Diese Art der Arbeit, welche man als „Büffeln“ zu bezeichnen pflegt, ist unfruchtbar. Die Gegenstände, welche vom Verstande bedacht werden, müssen von der Phantasie auch lebendig geschaut sein, und im Gemüte muss sich der Zustand der Lust an der Arbeit bilden; das letztere ist das sicherste Zeichen dafür, dass dem Intellekt nicht Gewalt angetan wird, sondern dass er sich in der Tätigkeit gesund fühlt und dass er selbst in der Arbeit beharren will.

Einseitige Einwirkung auf den Willen fördert diesen nicht. Man erzieht durch blosses Moralisiren keine Charaktere. Wer jeden Augenblick mit einem „man soll“, „ihr sollt“ bei der Hand ist, meint damit vielleicht etwas Rechtes zu tun, er wird aber, statt den erwünschten Eindruck hervorzubringen, die jungen Leute für das Gute nur abstupfen und gleichgültig machen. Verstand und Gefühl sind mitzubetätigen, wenn wir den Willen bilden wollen. Nur wer einsieht, dass sittliches Handeln ihm selbst und der Umgebung am besten bekommt, der will auch aus eigenem Antriebe das Rechte tun.

Heisst es nun aber nicht den Geist überanstrengen, wenn man alle Funktionen desselben gleichzeitig in Tätigkeit setzen will? Im Gegenteil! Die einseitige Betätigung wirkt ermüdend, die allgemeine dagegen kräftigend und erfrischend. Das ist es eben, dass der Mensch sich da am wohlsten fühlt, wo alle Seelenvermögen gleichzeitig angeregt werden. Jeder kann selbst hiefür Beispiele in Hülle und Fülle finden. Warum lieben viele so sehr das Spiel, und was ist eigentlich das Spiel? Es betätigt die ganze Seele: wir müssen berechnen; wir empfinden Lust, Hoffnung, Ärger, Spannung, Behagen, Furcht etc.; wir kombinieren Möglichkeiten mit der Phantasie; wir entschliessen uns zu einem gewagten Coup; wir bedienen uns jeden Augenblick des Gedächtnisses, um mit Hülfe des in ihm ruhenden Materials neue Entschlüsse zu fassen. Und solch ausserordentlich komplizirte Tätigkeit nennen wir eine Erfrischung! Wir bezeichnen diejenigen Berufsarten als angenehm, welche viel Abwechslung bieten, diejenigen als langweilig, welche immer ebendieselbe Tätigkeit von uns fordern.

Die geistige Arbeit ist also dann zugleich am angenehmsten und am ausgiebigsten, wenn möglichst alle Seelenvermögen miteinander sich in Funktion befinden.

Wenn nach dem Vorgebrachten noch jemand einwenden wollte: „Aber das Wissen lässt sich doch nicht entbehren, ein gewisses Mass desselben muss unbedingt jedem jungen Menschen von der Schule für

das Leben mitgegeben werden“, so haben wir nur noch das zu erwidern: Eben dann wird das Wissen am sichersten und in ebenso grossem Umfange wie bisher erreicht, wenn wir uns nicht das Wissen selbst, sondern eine harmonische Geistesbildung zum Ziele setzen.

Wenn wir uns oben nicht haben einverstanden erklären können mit einem Fundamentalsatze Herbarts, so stimmen wir dafür ganz unumwunden einem andern desselben Philosophen zu: Jeder Mensch muss sich für alles interessiren, in einem Fache aber Meister sein. Denn ein Mensch im vollen Sinne ist doch nur, wer alle seine Anlagen entfaltet hat, und der da wie Faust von sich sagen kann: „Und was der ganzen Menschheit zugeteilt ist, will ich in meinem innern Selbst geniessen.“ Wer nur das Fach versteht, in welchem er beruflich tätig ist, und sich nicht für die Angelegenheiten aller andern Menschen interessirt, für Gewerbe, Handel, Verkehr, Staatsleben, Kunst, Wissenschaft, der ist doch mehr oder weniger nur ein Philister oder ein Barbar. Das kann sich natürlich nur auf solche Menschen beziehen, welche höhere Schulen besucht haben und also mit der Fähigkeit ausgerüstet wären, das Interesse über die Schranke der eigenen Person und des eigenen Berufes hinauszudehnen. Vorab aber müssen, wenn sie harmonisch erziehen sollen, die Lehrer selbst über eine allseitige Geistesbildung verfügen. Eine Harmonie wird beim Schüler nicht dadurch erreicht, dass ein Dutzend einseitiger Fachmänner auf ihn einwirken. Denn auf diese Art wird er, genau besehen, nur zu einem zwölffachen Philister gemacht, was er so lange bleibt, bis er sich auf ein Fach, den Gegenstand seines Berufes konzentriert. Dann vergisst er das andere, und der einfache Philister ist der Rest.

Nach diesen theoretischen Auseinandersetzungen kommen wir zum praktischen Teil. Nach welchen Grundsätzen ist der Unterricht in den einzelnen Fächern zu erteilen, wenn eine harmonische Geistesbildung erreicht werden soll? Wir stellen zuerst in einem allgemeinen Teil die Forderungen zusammen, welche sich gleichmässig auf alle Fächer beziehen, nachher reden wir von den Fächern selbst und ihren Besonderheiten.

III.

Zwei Forderungen stellen wir, die für alle Lehrfächer gleiche Gültigkeit haben sollen.

1. Der Unterricht ist zu erteilen, ohne dass dabei ein Lehrbuch zur Verwendung kommt. Die Gegenwart leidet an einer eigentlichen Lehrbücherepidemie; niemand vermöchte die Hochflut von Leitfäden, Anleitungen, Kompendien etc. auch nur zu überblicken.

Diese Fülle aber beweist, dass man allgemein das Lehrbuch für ein Bedürfnis hält. Es freut mich, dass ich mich auch dieser mächtigen Zeitströmung gegenüber auf Pestalozzi berufen kann, welcher kein Buch im Unterricht dulden wollte. Da wir in Maturitäts-, Patent- und Staatsprüfungen so viel von den Examinanden verlangen, ohne uns Skrupel zu machen, soll anderseits die Forderung gegenüber dem Lehrer eine zu hohe sein, dass er seinen Lehrstoff beherrsche? Dabei kann er sich zudem auf jede Unterrichtsstunde vorbereiten, und soll es auch tun. Dem Schüler steht ja jederzeit zu Hause das Buch zur Verfügung, dass er mit Hülfe desselben arbeite, nachschlage, vergleiche, ergänze. Halten wir Erwachsene es doch auch nicht anders, und wenn wir wieder gezwungen wären, Schüler zu sein und die Wahl hätten, den Unterricht entweder bei einem Lehrer, der ihn frei, oder bei einem solchen, der ihn mit dem Buche erteilt, zu besuchen, wir wären bald entschlossen. Allerdings ist der Unterricht ohne Buch schwerer, er fordert mehr vom Lehrer und auch von den Schülern, aber er ist anregender, allgemein wirkend, fruchtbarer.

Der Unterricht, welcher sich immerfort an ein Buch anschliesst, hat verschiedene Mängel. Zunächst droht er, wenn der Lehrer nicht beständig mit ganzer Spannkraft arbeitet, auf das Niveau des Buches herabzusinken. Dieser Satz darf nicht missverstanden werden. Lehrbücher pflegen ja ihren Stoff mit wohlerwogener Klarheit darzulegen. Aber dieser Stoff ist auch sehr gedrängt, logisch knapp geordnet, und das junge Gehirn ist oft nicht weit genug entwickelt, um ganz korrekt aufzunehmen, auch fehlen dem Schüler häufig Vorbegriffe, Zwischenglieder und sogar die äussere Aufmerksamkeit und das innere Begehren zum Lernen. Aus allen diesen Gründen muss sich eigentlich der Lehrer wie ein Koch verhalten, er hat im Unterricht den Stoff so zu präparieren und darzubieten, dass er von den Schülern als etwas Angenehmes mit Nutzen aufgenommen wird. Weil dieses aber eine keineswegs leichte Arbeit ist und beständige Klarheit über den Seelenzustand der Schüler erheischt, so begnügt sich mancher Lehrer damit, das Material des Buches tale quale in den Schüler hineinzupraktizieren. Hiemit wird freilich für die geistige Bildung so viel wie gar nichts gewonnen, und das unverarbeitet Angelernte vergisst sich in kurzer Zeit naturgemäss.

Wenn ein Buch benützt wird, so ist die direkte geistige Verbindung zwischen Lehrer und Schüler unterbrochen und von beiden Seiten auf diesen zwischen sie hineingeschobenen Gegenstand gerichtet. Dann verliert der Lehrer das präzise Urteil darüber, was vom Schüler völlig verstanden sei und was nicht. Wenn letzterer ungefähr in den Worten des

Buches über eine Sache referiren kann, so macht dies allerdings den Eindruck, als sei sie begriffen. Aber in bezug auf das Verständnis wird in der Regel viel zu viel vorausgesetzt. Sogar wo etwas ganz und gar zu „sitzen“ scheint, braucht man nur den Gesichtspunkt ein wenig zu verrücken, und die Verständnislosigkeit kann zum Vorschein kommen. Der Lehrer aber, welcher sich ausschliesslich und unvermittelt an die Schüler hält, kann auf Schritt und Tritt wissen, wie es mit ihnen steht und ob sie mitmarschiren. Man gestehe sich nur eines zu: In der Schule, wo immer nur gelehrt und gelernt werden soll, erlahmt leicht die Aufmerksamkeit und die Schüler verzichten gerne darauf, alles Dargebotene ganz begreifen zu wollen. Hiemit wird aber die Gefahr geschaffen, dass ein Einprägen ohne Verständnis schulgemäss erscheint und überhaupt leicht einreisst. Wer sonst im Leben etwas nicht versteht, erkundigt sich und bittet um eine Erklärung, und auch die Kinder tun dies ausserhalb der Schule. Aber in der Schule: wie oft hört man den Einwand: „Dies oder jenes habe ich nicht verstanden, ich bitte um eine Erklärung“? Der Schüler fühlt: Es steht ja im Buch, und darum darf man mir zumuten, dass ich es verstehe. Wenn ich reklamire, erscheine ich als ein Schwachkopf. Ich halte es für ein schlimmes Zeichen, dass die Schüler selten oder nie mit einer Einrede auftreten. Denn die eigenen Äusserungen sind wie Schösslinge Beweise des Wachstums.

Durch die beständige Anlehnung an das Buch bekommt der Unterricht etwas Maschinenmässiges. Wir beklagen uns über das Maschinenzeitalter und treiben es in der Schule doch auch nicht besser. Bei aller Arbeit von früh bis spät ist doch verhältnismässig wenig Selbstthätigkeit da. Der Schüler braucht sich nicht zu fragen nach dem Gang des Unterrichts, nicht was jetzt folgt, zu welchem Punkt man logischerweise überzugehen habe, nicht wie eine Materie zu besserer Übersicht nach Charaktermerkmalen einzuteilen sei; das alles liegt fertig gedruckt schon im Buche vor.

Lassen wir das Buch beiseite, so kann sich der Lehrer viel besser dem Schüler anpassen; dieser wird intensiver denken, und indem man es ihm gelegentlich überlässt, den Pfad zu finden, selbst auf einen ihm neuen Gedanken zu stossen, so lassen wir ihn der Erfindergefreude teilhaftig werden, die zwar wohl jeder Gelehrte und Lehrer für sich kennt, welche aber zu selten in der Schule aus den Augen aufleuchtet. Sie ist ein momentaner, hoher Glückszustand, in welchem die ganze Seele funktionirt. In ihr liegt der höchste Lohn für geistige Arbeit. Man darf aber nicht glauben, dass auch das N a c h empfinden in einen

ähnlichen Zustand versetze. Die tausend und tausend Erfindungen, welche im Augenblick ihres Werdens so mächtig die Brust des Erkennenden hoben, gehören heute zum Bestande des Überlieferten, und die Schüler werden sehr kühl zuhören, wenn wir ihnen den Grundgedanken des „Nathan“ vorführen, wie ihn Lessing zuerst fasste, oder wenn wir erzählen, wie mächtig Haydn ergriffen ward, als er die Stelle „es werde Licht“ in seinem eigenen Werk (Schöpfung) aufführen hörte. Aber indem wir die Schüler selbst wieder Gedanken finden lassen, empfinden sie die Lust für sich selber.

2. Der Unterricht soll langsam vorwärts schreiten. Auch in diesem Punkte können wir uns auf Pestalozzi berufen.

Ein sehr rascher Gang ist heute zur Regel geworden. Die Masse des in allen Lehrfächern zu bewältigenden Stoffes, die Examen, wo fast ausschliesslich das viele Wissen in Betracht kommt, ja die reglementarischen Vorschriften selbst fordern diese Hast. Also verlegt man sich häufig, statt erziehen zu wollen, darauf, den Vorschriften zu genügen, und so bewahrheitet sich das Wort Schillers: „Das Gesetz ist ein Freund des Schwachen.“ Denn es züchtet und schützt die Mittelmässigkeit, die ohne sonderliche Anstrengung dem genügen kann, was der Buchstabe verlangt, sich aber nicht zu selbständiger und auf das richtige Ziel gehender Arbeit aufrafft.

Auf eines allerdings muss der langsam fortschreitende Unterricht verzichten: auf das systematische Durchlaufen ganzer Wissensgebiete. Wenn manche vor diesem Verzicht erschrecken, so erblicken wir unserteils in demselben einen grossen Gewinn: Der jugendliche Geist verlangt noch gar nicht nach Systemen, es besteht auch die Welt in Wirklichkeit nicht aus solchen. Wenn heutzutage das systematische Wissen wirklich erreicht würde und Eigentum der Jugend bliebe, so würden wir uns mit unserm Postulat nicht hervorwagen dürfen. Aber die Jungen wissen hinterher doch blutwenig mehr von dem, was sie lernten; was ihnen aber bleibt, ist der Dünkel, dass sie alles wissen oder alles „gehabt haben“, bei vielen Denkenden aber auch der Missmut darüber, dass man so viele Zeit über verständnisloser Tätigkeit zugebracht. Nähme der Abiturient das Bewusstsein mit, dass ihm ganze Gebiete terra incognita geblieben, so wäre es viel besser um ihn, seine Bildung, seine Lust zu späterer Arbeit und die Fähigkeit zu solcher bestellt.

Heute aber stehen wir mit der Pflege der Vielwisserei in direktem Widerspruch zu Pestalozzi — und wir nehmen keinen Anstoss daran; die Lehrer selbst müssen sich immer wieder aufs neue ihren eigenen Unterrichtsstoff einprägen, um ihn den Schülern beibringen zu können —

und wir sehen darin, dass die Schüler alles Wissen besitzen sollen, keine unnatürliche Forderung; wir können uns im Leben alles Wissenswerte jeden Augenblick verschaffen und müssen dies trotz der Schule tun, wo wir seiner bedürfen — und wir bilden uns ein, den Schülern dasselbe für die Dauer des Lebens mitzugeben; wir vernachlässigen über der Vielwisserei die Erziehung des Menschen, die Pflege seines Gemütes, seines Rechtlichkeitsbewusstseins, seines wahren Ehrgefühls, seiner Empfänglichkeit für die Lust am Schönen — und wir erblicken darin keine Unterlassungssünde.

Wir lachen über jene Bädeker Reisenden, welche mit dem roten Bande in der Hand die Kunstgalerien durchhasten und, wenn sie eine Minute vor einem Gemälde gestanden, dessen Erkenntnis wiederholt die Betrachtung von Stunden erfordern würde, glauben und sagen, „sie hätten es auch gesehen“. Aber die Eindrücke, welche die Schule den Kindern gibt, sind nicht besser, nicht kräftiger, nicht bleibender. Stelle man sich zwei Photographien desselben Objektes vor: die eine ist so verwischt, dass man nicht weiss, ob man ein Wolkengebilde oder das Porträt eines Menschen vor sich hat; die andere ist klar, scharf, markirt. Unsere Schule will lieber den Kindern fünfzig Bilder der ersten Art mitgeben, als fünf von der zweiten. Wenn sie ein bisschen über eine Sache stammeln können, nehmen wir an, die Kinder haben dieselbe erfasst, also weiter, weiter! Und dabei behauptet man, wo sich ein Anlass zum Reden bietet: Für die Jugend sei nur das Beste gut genug!

Der Forderung, der Unterricht solle langsam fortschreiten, bringt man zwei ganz falsche Vorurteile entgegen: er würde langweilig sein, und das Arbeitsmass werde vermindert.

Was die Langeweile anbetrifft, so hätte die gegenwärtige Schule sehr wenig Grund, sich vor derselben zu fürchten, da so viele Kinder fast beständige Apathie zeigen. Wie leidenschaftlich leben sie draussen, wie ist alles an ihnen tätig, wie wechseln in ihrer Seele Begehren, Versagen, Aufwallung, Liebe und Hass; wie erfassen sie klar und schnell, wo sie unter sich sind! Und wie wird ihr Leben schemenhaft in der Schulbank, wo der Geist sich so oft im Halbschlummer befindet! Aber eben nicht ein flüchtiger, sondern ein gründlicher Unterricht wirkt anregend; er lässt dem Schüler Zeit zum Schauen, zum Denken, zum Empfinden, alles Neue vom Bekannten aus zu vergleichen und zu erfassen. Solcher Unterricht nimmt die Kräfte des Lehrers und des Schülers stärker in Anspruch, denn es ist schwieriger, die Anlagen des

jungen Menschen allseitig zu entwickeln, das Dargebotene ganz dem Verständnis zu erschliessen, Vorstellungskraft und Gemüt in Tätigkeit zu setzen, als bloss den Kopf mit Wissen anzufüllen, wie es auch schwieriger wäre, in einem Examen den gesamten seelischen und geistigen Stand eines Menschen, als bloss seine Kenntnisse festzustellen.

Wo finden wir aber den rechten Taktmesser, um zu wissen, wie rasch oder wie langsam wir fortschreiten sollen? Heutzutage wirkt der Umfang einer Disziplin oder der Inhalt eines Lehrbuches bestimmend. Darum wächst mit dem wissenschaftlichen Material auch der Lehrstoff der Schule beständig, und die Zumutungen an die Jugend werden grösser. Und doch bleibt sich diese und ihre Leistungsfähigkeit durchschnittlich ungefähr gleich. Nicht ausserhalb dem Kinde, sondern in ihm selbst muss der Masstab für das Tempo des Fortschreitens gefunden werden: es heisst *Naturgemässheit*. Wir gehen von keiner Sache weg, sie sei denn von grund aus erfasst und zwar nicht bloss für den Moment und für die nächste Lehrstunde. Wir sollten die Zeit haben, jeden Gegenstand, welcher zur Behandlung ausgewählt wird, durch die Schüler selbständig darlegen, von verschiedenen Seiten beleuchten, mit Beispielen belegen, zum Leben in feste Beziehung setzen zu lassen. Jede gute Arbeit erfordert Zeit, und das Leben verlangt von jedem Einzelnen gute Arbeit. Kein Schuhmacher kann einen Gesellen brauchen, der flüchtig und ungenau ist; jeder Handwerker in der Werkstatt, jeder Rechner in der Schreibstube, jeder Packer im Magazin, jeder Bauer in Scheune und Stall, bei der Saat und bei der Ernte, beim Dreschen und Keltern, jeder Krämer im Verkaufsladen muss *genaue* Arbeit verrichten. Kann das die Schule auch? Ist es uns unter den bestehenden Verhältnissen möglich, die Aufwachsenden zu guten Arbeitern heranzuziehen, ihnen Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit gleichsam zur Natur zu machen? Die Überfüllung mancher Schulen, das Mitschleppen unfähiger, arbeitsscheuer Leute in Mittelschulen, deren Besuch doch nicht obligatorisch ist, die überladenen Lehrpläne, die zur Schablone gewordenen Examen, die durch unzureichende Bezahlung bedingte Abhängigkeit vieler Volksschullehrer verhindern eine Lehrweise, welche besserer Erkenntnis entspräche. Wohl mag es noch lange dauern, bis unsere Wünsche sich erfüllen. Denn es müssen manche Vorurteile und manche Einrichtungen, die noch für gut oder unerlässlich gelten, erst verschwinden, und damit pflegt es langsam zu gehen. —

Nach diesen allgemeinen Ausführungen wollen wir in der Weise auf die einzelnen Lehrfächer übergehen, dass wir jeweilen nur die wich

tigste Gesichtspunkte herausheben. Wir erinnern hier an Erasmus von Rotterdam, welcher forderte, dass die Jugend unterwiesen werde in alten Sprachen, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte — „durch welche Studien man lernt das Herz rühren“. Rühren wirklich die heutigen Unterrichtsmethoden das Herz? Oder nach unserer Fassung: Wirkt jeder Lehrer auf das Zentrum der Seele und auf den ganzen Menschen?

IV.

Wir ziehen in Betracht die Muttersprache, fremde Sprachen, Mathematik, Geographie, Naturkunde, Geschichte, Zeichnen, Gesang und Musik.

1. Die Muttersprache.

Unsere Bemerkungen zu diesem Fache beschränken sich auf Lektüre und Literaturgeschichte.

Die Lektüre in Verbindung mit der Besprechung des Gelesenen liegt noch vielfach sehr im argen. Dieser Unterricht hat doch wohl den Zweck, den Schüler auf rechte Weise lesen zu lehren, d. h. ihn fähig zu machen, dass er Geist und Form des Gelesenen ganz in sich aufnehme, dass er später auch bei rascher Lektüre doch den ganzen Nutzen und Genuss habe, welchen ein Lesestück bieten kann und dass er auch lerne, Gutes von schlechter Ware zu unterscheiden. Zu alledem ist freilich die Betätigung des ganzen Menschen nötig, darum muss bei der Lektüre auch der ganze Mensch beschäftigt und entwickelt werden.

Zwischen Prosa und Poesie ist wohl zu unterscheiden, denn beide sind in der Tat so verschieden wie eine Marmorbüste vom Feldspat in der Mineraliensammlung, wie ein Gemälde von einem Farbenspektrum. Denn Poesie ist Kunst. Das poetische Lesestück hat mit der Prosa nur das gemein, dass es auch zuerst mit dem Verstande klar erfasst werden muss, denn allem andern geht, wie überall, das Verständnis voran.

Wenn wir ein Prosastück verständlich ganz erfasst haben, so ist die Arbeit getan. Wir lesen eine Abhandlung, die Beschreibung einer fremden Landschaft, eines Naturphänomens etc.: unter Zuhilfenahme der Vorstellungskraft müssen die Lesenden eine Anschauung und ein klares Verständnis des dargestellten Objektes bekommen. Haben wir aber eben dasselbe mit einem Gedichte auch erreicht, dann muss erst diejenige Wirkung sich geltend machen, welche der Poesie eigen ist; man könnte sagen: die wichtigste Arbeit bei der Erklärung von Gedichten beginnt erst da, wo sie bei der Prosa aufhört.

Die schlechteste Erklärungsweise für Prosa wie für Poesie ist diejenige, wo der Lehrer nur einzelne Wörter und Begriffe aus dem Texte

heraushebt und umschreiben lässt. Wo beispielsweise Hebels „Herr Charles“ gelesen wird, stellt der Lehrer die Frage: wo ist Petersburg? dann was heisst das: „von Geburt ein Franzose?“ dann: wo ist Polen? Und so geht es fort. Es wird auf keinen Gedankenzusammenhang gedrungen, die Schüler haben überhaupt bei diesem ausschliesslichen Aufpicken von Wörtern keine Ahnung davon, dass in dem Lesestück vernünftiger, erfassbarer, anschaulicher Inhalt ruht; sie gewöhnen sich so sehr an die gedankenlose Erklärungsweise, dass sie nach dem Durchlesen eines neuen Stückes zuweilen kein Wort über den dargestellten Gegenstand vorbringen können. Dass man dem Schüler neue Begriffe erklären muss, ist ja selbstverständlich, aber das ist nur ein kleiner Teil der zu verrichtenden Arbeit und nur das Anfängliche und Vorbereitende.

Besser schon ist es, wenn die in den Sätzen ausgesprochenen Gedanken vom Schüler erfasst werden müssen. Aber diese Arbeit wird auch häufig so matt verrichtet, dass die Lesenden sehr wenig davon gewinnen. Und es genügt eben nicht, einzelne Gedanken jeweilen für sich zu erfassen, der ganze Inhalt muss als Eines aufgenommen werden.

Bei der Poesie aber kommt hinzu, dass das Dargestellte mit der Phantasie lebendig geschaut und dass alle Affekte im Gemüte empfunden werden, welche das Gedicht erregen will. Ein Beispiel. Wir lesen Schillers „Siegesfest“:

Priams Feste war gesunken,
Troja lag in Schutt und Staub,
Und die Griechen, siegestrunken,
Reich beladen mit dem Raub

Sassen auf den hohen Schiffen
Längs des Hellespontos Strand,
Auf der frohen Fahrt begriffen
Nach dem schönen Griechenland.

Nichtsnutzig ist eine Besprechung, die da nur Wörter heraussucht: Was ist eine Feste? Was ist Priams Feste? Wo lag Troja? Was heisst siegestrunken? etc. etc. Die Lesenden müssen das glanzvoll herrliche Bild vor ihrer Vorstellungskraft erstehen lassen; sie sollen sich selbst mit den Griechen auf den hohen Schiffen befinden und vor sich einerseits einwärts im Lande das gebrochene rauchende Troja, auf der andern Seite das im Sonnenglanze schimmernde grüne Meer sehen und dessen Rauschen hören; sie sollen die Stimmung der Sieger teilen, die nach zehnjährigen Beschwerden, nach herbem Leide endlich, die Brust vom Gefühl des Erfolges geschwellt, sehen wie die Kiele der Schiffe sich westwärts wenden zur Heimkehr in das schöne lang vermisste Vaterland, aus dem während des ganzen Kriegszuges keine Kunde hierhergedrungen. Siegesfreude, Trauer um die Verlorenen, beglückende Sehnsucht nach der Heimat, leises Bangen wie wir die Unrigen etwa treffen werden — alle diese Gefühle müssen auch in unserer Seele leben, so will es der

Dichter; wenn wir aber nichts schauen und nichts empfinden, so haben wir die Poesie nicht genossen, sondern mit der „Erklärung“ eines Gedichtes nur eine sklavische und sinnlose Arbeit verrichtet. —

Der Literaturgeschichte würden wir für Mittelschulen durchaus eine sekundäre Stellung anweisen. Wir unterschätzen ihre Bedeutung als Bestandteil der Kulturgeschichte nicht. Aber die erste Hauptsache ist selber lesen. Wie gelangt man eigentlich auf natürlichem Wege zur Literaturgeschichte? Doch so, dass, wenn uns ein Gedicht interessirt und erfreut, wir gerne wissen möchten, wer derjenige war oder ist, dem wir dasselbe verdanken. Literaturgeschichte ohne Kenntnis der Literatur selbst ist ein Luftschloss. ¹⁾ Es wäre gewiss viel fruchtbarer, den Geschmack der jungen Leute zu bilden u. a. in der Weise, dass man nach dem Durchlesen zunächst eines kleinen Gedichts die Frage stellt: wie gefällt euch das? Ich gestehe, dass es mir niemals unangenehm war, die Antwort zu bekommen: Ich finde nichts Besonderes daran! Sie zeigt den wahren Stand der Dinge und zeugt von Aufrichtigkeit. Es ist dann die Sache des Lehrers, das Verständnis zu öffnen für wirkliche poetische Schönheit und dahin zu gelangen, dass die Schüler ein Gedicht mit Bewusstsein von Herzen lieb bekommen, wenn es solches verdient. Ich halte es für möglich, dass junge Leute, welche die ganze Literaturgeschichte von den Merseburger Zaubersprüchen bis auf Sudermann durchwandert und alle Hauptwerke der Klassiker aus der Literaturgeschichte kennen gelernt haben, trotzdem am Berge stehen dürften, wenn sie selbständig urteilen und ihren Geschmack beweisen sollten.

¹⁾ Mit grosser Befriedigung habe ich im „Kunstwart“ (zweites Augustheft 1896) folgende Äusserungen eines Rezensenten gelesen: „Solange ich in deutscher Literatur unterrichtete, hat es mich immer am meisten gewurmt und empört, dass ich gegen meine feste Überzeugung den Schülern auch über deutsche Dichtung abfragbaren Stoff einbläuen musste, anstatt sie in erster Linie in den Geist und in das Verständnis der Dichtungen einzuführen und ihren Geschmack bilden zu dürfen. Das Examen ist das drohende Gespenst, das den Lehrer abhält, sein Bestes zu geben; Geschmacksbildung ist kein Gegenstand, der sich abfragen lässt; dagegen stehen Lehrer, Schüler und Schule glänzend da, wem im Examen Schlag auf Schlag geht: „Wann und wo wurde Johann Ludwig Gleim geboren?“ „1719 zu Ermsleben!“ „Wohin hat Paul Fleming seine grosse Reise unternommen?“ „Nach Russland und Persien 1635—39.“ „Welches ist das Hauptwerk von Hans Michael Moscherosch?“ „Wunderliche und wahrhafte Gesichte Philanders von Sittewald, herausgegeben seit 1640.“ Auf diese triste Abfragerei muss der Unterricht eingestellt werden, wenn anders er für das Examen fruchtbar sein soll... Die grosse Mehrzahl (der Lehrer) ist durch die öde Methode, nach der ihnen meist auch auf der Universität Literatur und Poesie vorgeführt worden sind, so einseitig gedrillt für die formal-philologische Behandlung, dass ihnen das Verständnis für den Kern des Poetischen einfach abgeht.