

**Programm**  
der  
**Großh. Realschule zu Bingen**  
für  
**das Jahr 1882|83**  
als  
**Einladung zu den Schulfeierlichkeiten**  
am 14., 15. und 16. März 1883.

**Inhalt:**

- I. Schulnachrichten.  
II. Wissenschaftliche Beigabe: Ueber die Freude am Unterricht. Von Großherz. Real-  
lehrer H. Jäger.

Bingen, im März 1883.

Großherz. Direktion.  
Dr. Schneider.

1883, Progr. Nr. 574.

BING (1883)  
Singen am Rhein,  
Druck von A. J. Penrich,  
1883.



# I. Schulnachrichten.

## I. Die Lehre.

a. Über die Organisation der vollständig in zwei Klassen (VIII für die 6- u. 7-jährigen, VII für die 8- u. 9-jährigen Schüler) getrennten Vorschule, sowie die Verteilung des Unterrichtsstoffes für die Realschule vergleiche man den amtlichen Lehrplan (abgedruckt im Programm für 1880/81) und das vorjährige Programm.

b. Klasse II hat statt 3 nur 2 Stdn. Chemie und Min.

Nach vergleiche man in c unter „Mathematik“ die hier gültige Verteilung des Pensums im bürgerlichen Rechnen für die Kl. III—I.

c. **Lehrbücher, Pensum, Lektüre.**

**1. Vorschule.** VIII, 2: Handfibel v. Paulsch. VIII, 1: Lebensbilder I v. Berthelt u. Jäfel; Löfers Rechenfibel.

VII: Lesebuch v. Lüben u. Rade. — Rechenbuch v. Koch I in VII, 2; Koch II in VII, 1.

**2. Realschule.**

**Religion** (auch in VIII u. VII) a) für die Katholiken: der Diözesan-Katechismus, Bibl. Gesch. v. Schuster; b) für die Evangelischen: Lesebuch v. Schutnecht, Kad. Katechismus, Gesangbuch f. d. Großh. Hessen, Palmers Lehrbuch (in II u. I); c) für die Israeliten: Bibl. gesch. Rel.-Unt. nach Dr. Sondheimer in VIII u. VII, nach Dr. Herrheimer in VI, V, IV, III, II, I.

**Deutsch.** Lesebuch von Valbanus 1 in VI, 2 in V, 3 in IV, 4 in III, 5 in II, 6 in I. — Sid u. Jungfrau v. Orleans in II; Wallenstein, Hermann u. Dorothea, Minna v. Barnhelm in I. — Grammatik. Leitfaden v. Panitz: Kreis I ausgen. Abschn. 4, Kreis II ausgen. A. 1 u. 3 in Kl. VI; Kr. II, A. 1, Kr. III, A. 1 in Kl. V; Kr. III, A. 2, Kr. IV, A. 1 u. 2 in Kl. IV; Kr. I u. V in repet. u. erweil. Weise in Kl. III.

**Französisch.** Plöy, Elementargramm. Lekt. 1—60 in Kl. VI; 45—105 in V; 76 bis Ende und desj. Schulgramm. 1—14 in IV; Schulgr. 7—35 in III; 29—50 in II, 49—79 (Ende) in I. — Gelesen wurden in Plöy Lect. choisis. einige kleine Lesestücke in IV; 17 Seiten in III; 29 Seiten in II; 34 Seiten in I. Ferner in I Abschnitte aus Thierry, Hist. de la conqu. de l'A. par les N. (Bibl. ed. Göbel, XXV).

**Englisch.** Zimmermanns Lehrbuch der engl. Spr. I Kurs 1—44 in IV; I Kurs 2. 41—II. Kurs 2. 8 in III; II. Kurs 5—32 in II; 2. 25—54 (Ende) in I. — Gelesen wurden Abschnitte aus Lüdecking I. Teil in III; I. u. II. Teil in II; II. Teil u. aus Cooper: The adventures of Cortes and Pizarro, Cap. 1—6 (ed. Wiemann, Sch.-B. VIII).

**Geschichte.** Stoll, Erzähl. aus der Gesch. I. Teil in VI u. V; II. Teil in IV. (In VI auch die Nibelungen Sage erzählt). Dielig, Grundriß der Weltgeschichte, § 46—74 in III; § 70—101 in II; § 104 bis Ende in I.

**Geographie.** Seydlitz, kleine Schulgeogr. in V—II. In I Dronkes Leitfaden der G., Kurs V und Locher, Astronomie.

**Mathematik.** a. Rechnen. Rechenaufgaben v. Schellen in VI—III. Kl. VI—IV vergl. 1880/81. Kl. III. Zins-, Gewinn- u. Verlust-, Diskontorechnung; Schellen Abt. 2 § 1—18; rep. § 18—21, § 26—31. Kl. II. Gesellschafts-, Mischungs- u. Münzr. Rechenb. v. Koch § 15—18. Fortan Schellen. Kl. I. Repet. der Kaufmänn. Prozentrechn. Neu: Abschnitte der Wechselrechn. v. Koch § 6, 19, 20. — b. Allg. Arithm., Algebra. Barden, Arithm. Aufgaben Geometrie. Kambly, V—II; Brockmann (fortan Fischer) in I; (Trigonometrie) Leitfaden).

**Naturgeschichte.** Bänitz, Lehrb. der Botanik Kurs 1 in VI, 2 in V, 3 (mit Auswahl) in IV, 4 in III. — Desj. Lehrb. d. Zoologie entspr. in VI—III.

**Physik.** Bänitz, Lehrb. d. Ph. § 1—59 in III; § 59—80 in II; § 89—130 in I.

**Chemie und Mineralogie.** Bänitz, L. d. Ch. § 1—30 in II, § 31—62 in I; desj. L. d. Min. § 77—146 in I.

**Lateinisch. Abteil. 1 (Forsch. Kl. VII, 1):** Plöz, Lat. Vorschule L. 1—20. — **Abt. 2 (Kl. VI.):** dasj. L. 30—58. — **Abt. 3 (Kl. V):** dasj. L. 58—106; Wied. v. 1—58. — **Abt. 4 (u. 3):** Ellendt-Seuffert — § 107; Ostermann für V — Abschn. 14. Ausgew. Abschn. aus Herodot I—VII. Phädrus Fabeln, Auswahl. — **Abt. 2 (u. 1):** Ell.-Seiff. § 102—143. Osterm. für V, 1. Teil Abt. 11—15; 2. Teil; Osterm. für IV, Abt. 1—6 in Auswahl. — Caesar, bell. gall. I u. II.

Anm. In Kl. III u. I waren 1882/83 keine Lateinschüler, da dieselben in Gymnasien übertraten, wo sie, wie auch aus anderen Klassen dahin übergetretene Schüler vorher noch durch besondern Unterricht gefördert, sämtlich in entsprechende Klassen eingereiht wurden.

## 2. Die Lehrer.

Personalbestand und Verteilung des Unterrichts: 1. Dir. Dr. Otto Schneider, Ord. der I. Kl. Deutsch 4 Stdn. in I, Franzöf. je 4 Stdn. in III, II, I = 16 Stdn.

2. Großh. Reallehrer Hermann Jäger (naturhist., phys. u. chem. Sammlungen). Je 2 Stdn. Physik in III, II, I; Chemie u. Min. in II, 2 in I 3 Stdn.; Naturgeschichte in V, IV, III; Geographie in III, II, I je 2 Stdn. = 23 Stdn.

3. Großh. Reallehrer Dr. Karl Kemmer, Ord. in II. Mathem. u. geom. Zeichnen in I 6 Stdn.; Algebra in III 2, in II 3; Deutsch in II 4, Latein in V 4, Geometrie in V u. IV je 2 Stdn. = 23 Stdn.

4. Großh. Reallehrer Gustav Lenz, Ord. in V. Englisch je 3 Stdn. in I—IV, Deutsch 5, Franzöf. 6 in V = 23 Stdn.

5. Großh. Reallehrer Alfred Haller, Ord. in III. (Schülerbibl.) Deutsch 4 in III, Geom. u. Rechnen je 4 in III u. II; Rechnen 1 in I; Franzöf. 6 in VI; Turnen 2 in III u. 2 in I, II (komb.); Bibl. 1 = 24 Stdn.

6. Prov. Reallehrer Dr. Adolf Helmsdörfer, Ord. in IV. Deutsch u. Franzöf. je 5 St. in IV; Geschichte in III, II, I je 2; Lat. in Abt. IV (III) 4, II (I) 3; Bibl. 1 = 24 Stdn.

7. Reallehrer Joseph Schmitz, Ord. in VI. Deutsch in VI 6, Latein in VI, VII je 4, Geschichte in VI—IV je 2, Geogr. in VI—IV je 2 = 26 Stdn.

8. Reallehrer Heinrich Stassen. Rechnen in V, IV je 4, Turnen in VI, V, IV je 2; Singen in VI, V; IV, III; II, I je 1; Chorsingen in VI—I 1; Zeichnen in VI; V; IV; III; II, I je 2 = 28 Stdn.

9. Reallehrer Johann Ziegler, Ordinarius in VII. Deutsch in VIII 7, in VII 8, Anschauungsunterricht in VIII 3, in VII 3, Schreiben in VIII, VII je 2 = 25 Stdn.

10. Hilfslehrer Peter Seib, Ord. in VIII. Rechnen in VIII 5, in VII 5 1/2, in VI 4; Naturgeschichte in VI 2; Schreiben in VI 3, V 2, IV 1; Turnen in VIII, VII 2 1/2; Singen in VIII, VII 2 = 27 Stdn.

11. Pfarrer Dr. August Bergmann. Evang. Religion VIII, VII; VI, V; VIIIa—V je 1; IV—III; II, I je 2 = 7 Stdn.

12. Kaplan Joseph Engelhardt. Kathol. Religion VIII 1, VII 1, VIII, VII komb. 1; je 3 Stdn. in VI, V; IV, III; je 2 Stdn. in II, I = 11 Stdn.

13. Kreisrabbiner Moses Lebrecht. Israel. Religionslehre, Hebräisch in VIII, VII 5; VI, V; IV, III je 3; in II, I 2 = 13 Stdn.

## 3. Schülerbestand von 1882/83.

a. Statistik. Endbestand 1881/82: 213. — Eintritte 55, Gesamtzahl 1882/83: 240 Schüler. Austritte im Schuljahre 16. Endbestand 224. In I 20, II 24, III 28, IV 39, V 41, VI 35, VII u. VIII (Vorschule) 53 = 240; zuletzt 20, 21, 26, 35, 37, 34, 51 Schüler. Zunahme: der Gesamtzahl 1, des Endbestandes (224 gegen 213 im Vorjahre) 11 Schu

Konfession. 114 katholische, 58 evang., 68 israel. Schüler. — Herkunft: aus Bingen 167, auswärtige Hessen 36, aus anderen deutschen Staaten 36, Ausländer 1.

#### b. Nachricht über die Oftern 1882 entlassenen Abiturienten und über die ausgetretenen Schüler.

Folgende Schüler erhielten nach einjährigem erfolgreichen Besuche der ersten Klasse Oftern 1882 das Zeugnis über die wissenschaftl. Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst sowie ihr Abgangszeugnis: 1) Fritz Dreydel, 17<sup>3</sup>/<sub>4</sub>, 2) Richard Dreydel 16<sup>1</sup>/<sub>3</sub>, 3) Friedrich Franke aus Bingerbrück, 16, 4) Jakob Halm 15<sup>1</sup>/<sub>3</sub>, 5) August Hemmes aus Gausheim, 16<sup>2</sup>/<sub>3</sub>, 6) Karl May, 15<sup>1</sup>/<sub>2</sub>, 7) Rudolf Mayer aus Ober-Engelheim, 17, 8) Ludwig Müller, 16<sup>1</sup>/<sub>3</sub>, 9) Ferdinand Nathan aus Gau-Algesheim, 16<sup>2</sup>/<sub>3</sub>, 10) Heinrich Kohn, 16, 11) Leo Seligmann aus Oberwesel, 16, 12) Moriz Simon, 16 Jahre alt.

J. Halm trat in das Realgymnasium (Realschule I. Ordnung) zu Altona ein (Ober-Sekunda, Herbst 1882 Unter-Prima). Die andern Abiturienten widmeten sich dem Handelsstande.

Von den 16 Ausgetretenen traten 3 Schüler in Gymnasien, 2 in eine neu in ihrer Heimat gegründete Lehranstalt, 6 in andere (Volks-) Schulen über bezhw. zurück, 3 Schüler traten wegen ihrer Gesundheitsverhältnisse aus, 2 giengen in die Heimat zurück.

### 4. Chronik der Anstalt.

Am 27. April wies der Dir. den d. h. Verf. v. 19. desj. M. zum Hilfslehrer an der Anstalt ernannten Schulverwalter Peter Seib in den Dienst ein. Es wirken also jetzt an der Vor- und Realschule außer dem Dir. 5 akad., 3 semin. u. 1 Hilfs-Lehrer. So konnten seit Oftern 1882 denn alle Stunden der Kl. VIII u. VII (Vorschule) außer Turnen und Singen vollständig getrennt werden. Auch hat die Frequenz der Vorschule entsprechend zugenommen (53 Schüler).

Zur Förderung des körperlichen Wohls wurden an verschiedenen Nachmittagen Spiele auf dem Hochsberg unternommen und statt der Turnstunden im Sommer oft Baden und Schwimmen, im Winter Schlittschuhlaufen gepflegt. An den Schwimmkursen beteiligten sich denn auch ungefähr 80 Schüler. Dies wurde zum Teil nur durch die Liberalität der Spar- und Leihkasse und des Herrn St. George in Bidesheim möglich, da erstere aus ihren Mitteln, Herr George aus seiner Stiftung uns je 50 Mark als Zuschuß zu den Kosten der Schwimmkurse zur Verfügung stellte. Ebenso sind wir dem erwähnten Herrn bezhw. dem obengenannten Vorstand zu weiterem Danke für je 50 Mark Beitrag zu den Kosten der Neu-Organisation der Schüler-Bibliothek verpflichtet; ferner Herrn L. Müller für ein elektrisches Läutwerk im Werte von über 50 Mark, Herrn J. B. Krug in Bingerbrück für 12 Bände französ. Litteratur, Frau Notar Bayerthal für eine Büste Sr. Maj. des Kaisers mit Konfol. Großherz. Ministerium für das Werk von Herrn Dr. A. Weber, Referat und Memorial über die Augenuntersuchung an den höh. Schulen zu Darmstadt; der Großherz. Zentralstelle für die Landes-Statistik für ihre diesjährigen Lieferungen; endlich verschiedenen Verlagsbuchhandlungen, darunter den meisten der hier eingeführten Schulbücher, für Beiträge zur Lehrer- und Schülerbibliothek.

Weitere Ausflüge unternahmen am 26. Juni mit den Lehrern Herrn Ziegler und Seib Klasse VIII u. VII in den Binger Wald, Klasse VI u. V mit den Herren Staffen und Lenz nach Lorch, Klasse IV u. III mit den Herren Dr. Helmsdorfer und Jäger über Wiesbaden nach Schlangenbad und Etzville.

Die Sch. d. II. u. I. Klasse gingen mit Großh. Reall. Dr. Kemmer und dem Direktor über den Aussichtsturm auf dem Binger Wald nach Rheinböllen und ahen dort, worauf ersterer mit der Hälfte der Schüler über Oberwesel heimkehrte, während 20 Schüler, meist aus Klasse I, mit dem Direktor am Abend nach Simmern erreichten und den folgenden Tag durch das schöne Simmernbachtal, eine längere Strecke auf einem Leiterwagen zurücklegend, nach Schloß Dhann gelangten, dieses, dann Dörsbodenberg und zuletzt noch Kreuznach besuchten.

Alle dabei beteiligten Schüler betrugten sich durchaus anständig, mäßig und gesekt. Trotz der vorausgegangenen anstrengenden Märsche ruderten die meisten in Kreuznach noch ziemlich lange.

Die Verpflegung war in Rheinböllen (Weber), Simmern (Lamm) und (Dörsbodenberg-) Staudernheim (Will) vorzüglich.

Der Gesundheitsstand der Schüler war normal. Von den Lehrern fehlte Großh. Reall. Haller Urlaub 8 Tage; wegen Krankheit derselbe 9, Großh. Reall. Dr. Kemmer 3, Reall. Schmitz 4, ... 13 Tage und, um sich einer längeren Kur zu unterziehen, vom 31. Juli bis zum 12. ... in desepember bis 25. Oktober. Infolge Unwohlseins des kath. Religions-Lehrers, ... zu den

Kaplan Engelhardt mußte im Januar die Zeit für den kath. Religions-Unterricht beschränkt werden. Für die Vertretung desselben sind wir dem Herrn Kaplan Dr. Bruder zu besonderem Dank verpflichtet.

### 5. Schulfeierlichkeiten.

1. Mittwoch, 14. März, 8—12 Uhr: Öffentliche Prüfung; nachm.  $\frac{1}{2}$  4 Uhr: Turnschau.
2. Donnerstag, 15. März,  $\frac{1}{2}$  3—6 Uhr: Öffentliche Prüfung.
3. Freitag, 16. März, 10 Uhr: Schlussfeier.

Das Nähere darüber wird auf einem besonderen Blatt mitgeteilt.

### 6. Bekanntmachung,

die Organisation und Berechtigung der Anstalt sowie die Aufnahme in dieselbe betr.

Die Vorschule zerfällt in die vollständig getrennten Klassen VIII u. VII. Die 6- und 7-jährigen Knaben gehören nach VIII, die 8- und 9-jähr. nach VII.

Außer der Vorschule enthält die Anstalt 6 Klassen und 7 Parallel-Abteil. für Latein. Der einjährige erfolgreiche Besuch der I. Klasse berechtigt zum Eintritt in den einjährig-freiwilligen Dienst. Durch die Lateinabteilungen, deren Besuch nicht verbindlich ist, ist ein Anschluß an die entsprechenden Klassen der Realschulen I. O. bezhw. der Gymnasien hergestellt.

Der unterm. Direktor nimmt die Anmeldungen auf seinem Amtszimmer den 3. April vormittags von 9—12 $\frac{1}{2}$ , nachm. von 3—5 Uhr entgegen. Dabei werden Impf- und Geburtscheine sowie das Zeugnis der etwa bisher besuchten Schule vorgelegt.

Das Schulgeld beträgt für die Klassen VIII—IV Mark 48, für Kl. III—I Mark 60. Die Lateinschüler zahlen in VIIa—IV Mark 12, in III—I Mark 20 mehr. Der zweite Bruder genießt eine Ermäßigung von  $\frac{1}{3}$ , der dritte und folgende von  $\frac{1}{2}$  des Schulgeldes. — Die Prüfung der neu angemeldeten Schüler findet Mittwoch den 4. April von 8 Uhr ab statt; der Unterricht im neuen Schuljahre beginnt Donnerstag den 5. April.

Bingen, im März 1883.

Großherzogliche Direktion der Realschule.  
Dr. Schneider.



## II. Wissenschaftliche Beigabe.

### Ueber die Freude am Unterricht.

Von Reallehrer H. Jäger.

#### Einleitung.

In den zahlreichen Schriften und Reden über die Ueberbürdungsfrage, die unsere Zeit hervorgerufen hat, begegnet man häufig der Bemerkung, dieses oder jenes Unterrichtsverfahren sei schlecht, weil es den Schülern die Lust am Lernen raube, auf diesen oder jenen Punkt dagegen müsse großes Gewicht gelegt werden, weil bei den Schülern dadurch Freude am Unterricht erweckt würde, — ohne daß doch jemals mehr, als höchstens einige flüchtige Andeutungen darüber gemacht werden, inwieweit es überhaupt möglich sei, Lernlust künstlich zu erzeugen, und worauf eigentlich das Vergnügen am Lernen beruhe, und ebenso ohne daß versucht würde, im Zusammenhang anzugeben, welche besonderen Veranstaltungen etwa geeignet wären, Freude am Unterricht hervorzurufen. Es wird deshalb nicht als ein überflüssiges Bemühen erscheinen, wenn im Folgenden der Versuch gemacht wird, die eben aufgeworfenen Fragen zu beantworten.

Die Pädagogik ist angewandte Psychologie. Soll daher ein pädagogisches Thema wissenschaftlich behandelt werden, so ist es erforderlich, zunächst die allgemeine psychologische Grundlage festzustellen und alsdann daraus die pädagogischen Sätze abzuleiten. Im vorliegenden Falle, wo es sich darum handelt, die Bedingungen für die Erweckung der Freude am Unterricht aufzufinden, sind also zunächst die Bedingungen für die Erweckung der Freude überhaupt anzugeben. Bevor die Frage: „Wann erzeugt der Unterricht in der Seele des Schülers angenehme Gefühle?“ beantwortet werden kann, muß erst die andere: „Wann wird überhaupt Freude erzeugt?“ erledigt werden. Dies ist daher die erste Aufgabe, die uns beschäftigt.

#### I.

#### Die psychologische Grundlage.

Unter mehreren möglichen Thätigkeiten, die auf dasselbe Ziel hinstreben, ist die am erfreulichsten, die, alles Uebrige gleich gesetzt, das gewünschte Ziel mit der geringsten Kraftanstrengung zu erreichen gestattet<sup>\*)</sup>. Es gilt dies ebensowohl für körperliche, wie für geistige Thätigkeiten. Wird z. B.

<sup>\*)</sup> Dieser Satz ist (in anderer Fassung) zuerst von A. Avicenna unter der Bezeichnung „Prinzip des kleinsten Kraftmaßes“ in der Schrift „Philosophie als Denken der Welt gemäß dem Prinzip des kleinsten Kraftmaßes“ aufgestellt worden. So viele Erscheinungen nun auch aus diesem Prinzip sich begreifen lassen und so weit seine Anwendbarkeit auch reicht, so glaube ich doch in meiner Abhandlung „Das Prinzip des kleinsten Kraftmaßes in der Aesthetik“ (Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Philosophie (Jahrg. V, Heft 4) zunächst für den Bereich der Aesthetik nachgewiesen zu haben, daß es zur vollständigen Erklärung der Erscheinungen nicht ausreicht, sondern daß es nur die eine Seite derselben unter sich befaßt, deshalb zu seiner Ergänzung eines die andere Seite der Erscheinungen begreifenden Prinzips bedarf. Diese beiden, das Prinzip des kleinsten Kraftmaßes und seine Erweiterung lassen sich dann wieder als ein Prinzip ausdrücken, das man wohl „Prinzip der größten Leistung“ wird bezeichnen dürfen. Dieselben Einwendungen, die sich gegen das Prinzip der kleinsten Kraftanstrengung auf die Aesthetik machen lassen, treffen aber auch die übrigen Anwendungen; das Prinzip der größten Leistung erweitert werden.

eine Turnübung zum ersten Male ausgeführt, so geschieht dies in der Regel nicht, ohne daß mancherlei zur Erreichung des vorgelegten Zwecks nicht erforderliche Mitbewegungen erfolgen. In diesem Zustande erregt sie daher auch noch keine vollständige Befriedigung; es müßte denn gerade der betreffende Turner so wenig Erfahrung und Uebersicht haben, daß er annähme, die Übung lasse sich überhaupt nicht in einfacherer Weise ausführen. Ist er aber von dem Gegenteil überzeugt, hat er etwa dieselbe Übung schon mit Aufbietung geringerer Kräfte ausführen sehen, so wird er erst dann eine ganz ungetrübte Freude an der Thätigkeit haben, wenn er das vorgesteckte Ziel erreicht mit Weglassung aller der Bewegungen und Muskelanspannungen, die ihm als nicht unbedingt erforderlich erscheinen. Ich wähle absichtlich die subjektive Fassung „die ihm erforderlich erscheinen“ und gebrauche nicht den Ausdruck „die erforderlich sind“; denn häufig genug ist gar nicht festzustellen, was das Minimum von Kraft ist, das zur Ausführung genügt, und selbst wenn es festzustellen ist, beruhigt man sich doch sehr häufig bei dem, was man für das geringste Maß von Kraftanstrengung hält. Deshalb kommt es denn auch nicht selten vor, daß die ursprüngliche Befriedigung gestört wird durch die spätere Erfahrung, daß es Leute gibt, die die betreffende Übung in noch einfacherer Weise fertig bringen. Es ist also unser Satz, daß die mit der geringsten Kraftanstrengung verbundene Thätigkeit am erfreulichsten sei, durchaus relativ und subjektiv zu nehmen.

Dieselben Erfahrungen, wie beim Turnen, macht man beim Klavierspielen. Anfangs wird beim Anschlagen der Töne wohl der ganze Körper in Mitleidenschaft gezogen, später fahren wenigstens noch die Arme in allerlei überflüssigen Bewegungen hin und her, bis denn zuletzt die Thätigkeit sich mehr und mehr auf die Finger beschränkt, deren Bewegungen auch wiederum immer knapper und präziser sich gestalten und darum auch mit immer größerer Lust ausgeführt werden. Es gibt zwar ausgezeichnete Klavierspieler, die dadurch auffallen, daß beim Spiele alles an ihnen arbeitet, die bei manchen Stellen sich förmlich in die Tasten verkriechen, bei anderen wieder krampfhaft emporschnellen; allein diese Bewegungen haben offenbar einen ganz anderen Grund, als jene des ungeschickten Anfängers; sie sind gleichsam ein erweitertes Mienenspiel, Bewegungen, die den Gefühlen zum Ausdruck dienen, von denen der Künstler so mächtig erfaßt wird.

Es wird niemand bei einiger Aufmerksamkeit schwer fallen, aus dem Bereiche der körperlichen Thätigkeiten die Zahl der Beispiele, die unseren Satz bestätigen, aus eigener Erfahrung zu vermehren.

Gehen wir nun zu geistigen Thätigkeiten über, so ist im voraus klar, daß von zwei Darstellungen derselben Sache die leichter verständliche mehr Freude erweckt: sie ermöglicht die Erreichung desselben Ziels, nämlich die Auffassung des betreffenden Gegenstandes, mit geringerem Kraftaufwande. In wissenschaftlichen Darlegungen z. B. finden sich häufig sehr kompliziert gebaute Sätze, ferner seltene Ausdrücke oder solche, die zwar sehr gebräuchlich sind, mit denen aber ein ungewöhnlicher Sinn verbunden werden soll. Es kommt weiter vor, daß, wo beim Beginn eines neuen Abschnittes eine kurze Zusammenfassung des bisher Ausgeführten zur Hervorhebung des Hauptgedankenganges an Place wäre, eine solche Erinnerung an das Frühere nicht eingefügt ist, so daß man genötigt wird, schon Gelesenes noch einmal durchzusehen und sich die Hauptpunkte herauszufinden. Oder der entgegengesetzte Fehler wird gemacht und schon zur Genüge Erörtertes immer noch einmal aufgetischt; weil es dasicht, so muß man es lesen und wird also zur Kraftvergeudung genötigt. Alle derartigen Darstellungen befriedigen nicht, wenn sie nach der Meinung des Lesers ebenso gut auch in leichter gebauten Sätzen und mit allgemein gebräuchlichen Ausdrücken, mit größerer Uebersichtlichkeit und in geringerer Breite gegeben werden können.

Aufs deutlichste zeigt sich die Gültigkeit unseres Satzes in der Entwicklung der Wissenschaften. Eine Hypothese genügt erst dann, wenn sie die fraglichen Erscheinungen auf so einfache Weise erklärt, daß den Gelehrten keine einfachere denkbar ist. Welche Freude erfüllt aber den denkenden Geist, wenn er nun schließlich doch eine einfachere Annahme findet oder eine solche, durch die mehrere Erscheinungsgebiete einheitlich erklärt werden, Gebiete, die bis dahin für verschieden gehalten wurden und die deshalb auch zu ihrem Verständnis gesonderte Kraftanstrengungen erforderten!

Da der Mensch bei dem Unbefriedigenden nie stehen bleibt, so erklärt sich daraus das in der Geschichte aller Wissenschaften hervortretende Streben nach Vereinfachung der Grundsätze und Verminderung ihrer Zahl\*).

Auch über die Beziehungen unseres Satzes zu der Aesthetik mögen einige Bemerkungen verstatet sein, teils um die Allgemeingültigkeit des Prinzips zu zeigen, teils weil beim Vortrag des Unterrichtsstoffes auch ästhetische Verhältnisse in Betracht kommen. Wenn die Thätigkeit, die bei

\*) Man vergleiche hierzu Avenarius, Philosophie als Denken der Welt, S. 4 f.



der Auffassung von Kunstwerken ausgeübt wird, denselben Gesetzen unterworfen ist, wie die bisher betrachteten Thätigkeiten, so müssen solche Werke, deren Auffassung ästhetische Freude bereitet, die also schön erscheinen, so beschaffen sein, daß sie dem Betrachtenden die relativ geringste Kraftausgabe zuzumuten, daß sie ihn den vorliegenden Stoff auf die leichteste Art und mit Vermeidung alles Ueberflüssigen bewältigen lassen. In der That findet man, daß eine Menge ästhetischer Forderungen daraus abgeleitet werden können. Sind z. B. die Teile desselben Gegenstandes — das eine Mal symmetrisch, das andere Mal unsymmetrisch angeordnet, so erregt (unter später noch anzuführenden Beschränkungen) die letztere Anordnung zum mindesten ein weit geringeres Gefallen, ja vielleicht ein entschiedenes Mißfallen. Denn wenn bei symmetrischen Verhältnissen die eine Partie aufgefaßt ist, so ergibt sich die Auffassung der anderen entsprechenden fast von selbst, erfordert also weiter keine Kraftmittel. Sind aber die Elemente unsymmetrisch verteilt, so ist für jedes einzelne eine besondere Anstrengung nötig, im ganzen also viel mehr, als im ersten Fall.

Eine andere hierher gehörende ästhetische Forderung ist die, daß jeder Teil eines Kunstwerks mit allen andern in organischer Verbindung stehe. In einem Drama z. B. soll nichts vorkommen, das auf den Gang der Handlung oder die Entwicklung der Charaktere keinen bestimmenden Einfluß ausübt. Dadurch nämlich, daß alle in einem solchen Kunstwerke vorkommenden Handlungen auf ein gemeinsames Ziel sich beziehen, sind sie sich bis zu einem gewissen Grade gleich; bei jeder kehrt eine ähnliche Ueberlegung wieder, die, je ähnlicher sie ist, desto weniger Kraft erfordert. Ein Element nun, das in keiner solchen Beziehung zum Ganzen steht, ist also darin den anderen unähnlich und nötigst daher den auffassenden Geist zu einem, wenn auch kleinen, doch immer kraftvergeudenden Umweg.

Auch das wichtigste der ästhetischen Spezialprinzipien, das der einheitlichen Verknüpfung des Mannigfaltigen, ist in entsprechender Weise abzuleiten, und so noch viele andere\*).

Es fragt sich nun, ob durch diese Auseinandersetzungen unsere erste Aufgabe als gelöst betrachtet werden kann. Ist die Forderung geringsten Kraftaufwandes die einzige, der eine erfreuende, Befriedigung gewährende Thätigkeit genügen muß? — Wenn auch nunmehr feststeht, daß keine Thätigkeit, die nicht der angeführten Bedingung entspricht, Freude erwecken kann, so ist doch klar, daß nun durchaus noch nicht entschieden ist, ob jede solche Thätigkeit damit allein schon lustbringend ist. Es bedarf dies also noch der Untersuchung.

Kehren wir zu unserem ersten, dem Bereiche der körperlichen Thätigkeiten entnommenen Beispiele zurück. Wir sahen, daß eine Turnübung erst dann vollkommen befriedigt, wenn sie ohne allen überflüssigen Kraftverbrauch ausgeführt wird. Allein wenn es nun der Turner zu höchster Knappheit und Eleganz gebracht hat und die Übung von ihm bis zur völligen Geläufigkeit wiederholt worden ist, so büßt sie täglich mehr von ihrem Reize ein. Wie kommt das? Nach wie vor genügt sie doch der Forderung kleinsten Kraftaufwandes. Da also der Grund in einer Veränderung der Thätigkeit nicht liegen kann, so ist er in einer Veränderung des Ausführenden zu suchen. Dessen Fähigkeit zur Ausführung hat durch die öftere Wiederholung zugenommen, seine Muskeln sind stärker geworden und die Bahnen der einzelnen Bewegungen, aus denen die ganze Thätigkeit besteht, sind geebnet. Während die Übung ursprünglich nur mit Anstrengung ausgeführt werden konnte, also Kräfte, die nicht ohne weiteres zur Verfügung stehen, flott gemacht werden mußten, während später immer noch die stets disponiblen Kräfte vollständig gebraucht wurden, so muß allmählich mit immer noch weiter zunehmender Erleichterung ein Ueberschuß von nicht zur Verwendung kommende Kraft bleiben, und je mehr dieser Ueberschuß zunimmt, desto mehr nimmt die Befriedigung ab. Die Übung wird zwar nicht gerade ungern ausgeführt, allein der Turner wird davon sozusagen nicht satt und zieht eine Übung, durch die seine volle Kraft beschäftigt wird, vor.

So entdeckt sich uns hier eine zweite, nicht minder wichtige Bedingung, der eine Thätigkeit, die das Gefühl der Lust erzeugen soll, genügen muß, nämlich die volle Beschäftigung der disponiblen Kraft.

Worin zeigt sich nun diese Bedingung in dem Bereiche der geistigen Thätigkeiten? — Ein Vortrag kann das Möglichste an Klarheit und leichter Auffassbarkeit leisten und doch das Gefühl völliger Befriedigung nicht aufkommen lassen. Wir finden ihn langweilig, sprechen von platter Deutlichkeit, wir vermischen feine Pointen und zu weiten Ausblicken führende Andeutungen. Die zur Aufnahme des Vortrags bereit stehende Kraft wird eben nicht vollständig beschäftigt, der Ueberschuß strebt auch nach Thätigkeit und findet diese erst dann, wenn eine schwierigere Aufgabe zu bewältigen ist.

Dasselbe gilt nun nicht bloß für die Form des zu Denkenden, sondern auch für den Inhalt.

\*) Man vergleiche hierzu Avenarius a. a. O., Anm. 14; ferner Fehner, Vorschule der Aesthetik, sowie meine oben angeführte Abhandlung.

Unterricht und Erfahrung erzeugen in dem Geiste eines jeden gar mannigfache Gedankenläufe, die bald mehr, bald weniger ausgebildet sind. Solche Ideengruppen stehen anfangs gänzlich unvermittelt nebeneinander; der Geist hat genug zu thun, jede einzelne für sich auszudenken. Allein die Kräfte wachsen, insbesondere die Fähigkeit, größere Komplexe zu überschauen, entwickelt sich mehr und mehr. Alsdann bereitet aber das Denken der einzelnen Gruppen kein rechtes Vergnügen mehr, Gedanken, die früher durch ihre Einfachheit erfreuten, erscheinen schal und unbedeutend, und der Geist sucht eine ihn ganz ausfüllende Thätigkeit. Diese findet er nun in dem Herstellen von Verbindungen zwischen den bisher unvermittelt nebeneinander herlaufenden Gedankenmassen. So wird einerseits der Forderung kleinsten Kraftaufwandes entsprochen, indem zum Denken dieser größeren Massen im ganzen eine geringere Kraftmenge verbraucht wird, als früher für die einzelnen zusammengenommen nötig war, andererseits aber wird dem Streben nach vollständiger Beschäftigung Genüge geleistet, indem es sich um die Lösung der viel bedeutenderen Aufgabe handelt, solche Gedankenmassen nicht in mehrmaligen kleineren Kraftaufwendungen, sondern in einer einmaligen größeren zu bewältigen.

Diese Thätigkeit ist eine reiche, fast unverfügbare Quelle geistiger Freude, denn höchstens mag es in seltenen Fällen sehr systematisch angelegten und dabei einseitigen Köpfen gelingen, eine durchgehende Verbindung ihrer sämtlichen Geistesgebilde herzustellen und so die verbindende Thätigkeit zum Abschluß zu bringen. Müssen nun solche, bei denen dieser Abschluß erreicht ist, auf weitere rein geistige Vergnügungen verzichten, sind sie, da sie natürlich mit wachsender Übung ihren Gedankenfaden immer rascher und müheloser abspinnen, zu tödender Langeweile verurteilt? — Nicht mit unbedingter Notwendigkeit. Es darf nur die Fähigkeit, die immer von neuem einen endgültigen Abschluß der Wissenschaften und überhaupt alles Denkens verhindert, nicht erstarrt sein. Diese Fähigkeit ist das Unterscheidungsvermögen. Die fortschreitende Entwicklung des individuellen Denkens sowohl, als auch der Wissenschaften wird mindestens ebenso sehr durch die wachsende Ausbildung dieses Vermögens, als durch die steigende Fähigkeit, größere Gedankenkomplexe einheitlich zusammenzufassen, charakterisiert. Und zwar lernen nicht nur die Sinne immer besser und genauer unterscheiden und führen dadurch zu immer neuen Entdeckungen, sondern auch die Thätigkeit des Verstandes differenziert sich mehr und mehr. Dadurch ergibt sich aber fortwährend die Erweiterung alter und die Bildung ganz neuer Aufgaben. So sorgen Konzentration auf der einen und Differenzierung auf der anderen Seite stets auf's neue für Gelegenheiten zu geistigen Vergnügen.

Ohne Schwierigkeit läßt sich die zweite Bedingung für die Erzeugung von Freude (die volle Beschäftigung der disponiblen Kraft) auch auf dem ästhetischen Gebiet nachweisen. Wie oben gezeigt wurde, ist die symmetrische Anordnung im allgemeinen wohlgefällig, allein häufig sieht man sie absichtlich nicht innegehalten, offenbar weil dadurch eine bessere Wirkung erzielt wird. Die menschliche Gestalt ist symmetrisch gebaut und im großen und ganzen wird diese Symmetrie auch in der Kleidung gewahrt. Doch aber finden es die Damen schöner, nur auf einer Seite eine Blume im Haar zu tragen, und ein Herr, der das freie Knopfloch jeder Rockhälfte schmücken wollte, würde einen erheiternden Anblick darbieten. Ebenso lieben es beide Geschlechter zuzeiten die Kopfbedeckung schief zu legen. Das Langweilige und Uninteressante, das einer allzu strengen Symmetrie anklebt, wird dadurch glücklich vermieden. Solche kleine Unregelmäßigkeiten „fesseln“.

Oder nehmen wir ein anderes Beispiel. Jedes Kunstwerk bietet dem Beschauer eine Mannigfaltigkeit in einheitlicher Verknüpfung dar. Ist nun aber die Mannigfaltigkeit nicht groß genug, um die ganze Auffassungskraft zu beschäftigen, so findet man den Gegenstand dürftig, nüchtern und was dergleichen Ausdrücke mehr sind. So ist ein Gebäude, dessen Stockwerke und darin wieder die Fenster sämtlich ganz gleich sind, gewiß leicht aufzufassen, während ein anderes, bei dem unter Berücksichtigung der Hauptsymmetrieverhältnisse und der Einheit des Stils jeder Teil wieder anders gebildet ist, der Auffassung viel größere Schwierigkeiten bereitet, und doch werden die meisten das zweite Gebäude schöner finden. So auch kann ein und dasselbe Kunstwerk, etwa ein Musikstück, nach und nach die aller verschiedensten Eindrücke auf denselben Hörer machen. Anfangs, wo er noch kaum musikalische Bildung besitzt, kann ihm die große Mannigfaltigkeit, die kunstvolle Verschlingung der zahlreichen Fäden des Tongewebes das Verständnis, also die Zusammenfassung zu einer Einheit, ganz unmöglich machen, und er empfängt den Eindruck des Häßlichen. Später, nachdem er sich unterdessen vielfach in ästhetischer Auffassung von Tonschöpfungen geübt hat, hört er jenes erste Stück wieder. Nun in den Stand gesetzt, mit vollem Verständnis in das Werk einzudringen, allerdings unter Aufbietung seiner ganzen disponiblen Auffassungskraft, schwelgt er mit höchstem Entzücken in dem Genuß dieser ihm früher abstoßenden Komposition. Tritt ihm diese endlich wieder nach Verlauf einer gewissen Zeit entgegen, während welcher er in Ausbildung seines Musikverständnisses noch weitere

Fortschritte gemacht hat, so fällt ihm nun die Auffassung zu leicht und es ergreift ihn das Gefühl der Langweile.

Fassen wir alle bisherigen Erörterungen zusammen, so stellt sich als Endergebnis der Satz heraus: Eine Thätigkeit bereitet dann die größte Freude, wenn sie derart ist, daß sie eine ihr gestellte Aufgabe mit dem geringsten Kraftaufwand löst, dabei aber alle disponible Kraft zur Lösung dieser Aufgabe in Anspruch nimmt. Wenn nun eine Aufgabe so beschaffen ist, daß sie trotz Aufbietung aller disponiblen Kräfte doch nur dann gelöst werden kann, wenn diese Kräfte in sparsamster ökonomischer Weise verwendet werden, so ist klar, daß die Lösung dieser Aufgabe die größte Leistung darstellt, deren die betreffende Persönlichkeit ohne gewaltsame Anstrengung zur Zeit fähig ist. Man kann deshalb den eben aufgestellten Grundsatz bezeichnen als das Prinzip der größten Leistung. Eine Thätigkeit bereitet also dann die größte Freude, wenn sie am vollkommensten diesem Prinzip entspricht.

Daraus ergibt sich eine wichtige Folgerung. Es ist leicht zu beobachten, daß zwischen der Freude an einer Arbeit und ihrem Erfolg ein gewisser Zusammenhang besteht. Man pflegt dies nun so auszudrücken, daß man behauptet, eine Thätigkeit sei erprießlich, weil sie gern verrichtet werde, die Lust daran sei also die Ursache des Erfolgs. Nach der im Vorhergehenden gegebenen Darlegung aber ist die Sache gerade umgekehrt: nicht weil die Arbeit gern gethan wird, ist sie erfolgreich, sondern weil sie erfolgreich ist, wird sie gern gethan.

Wie erklärt sich dann aber die freudige Erwartung? — Das Gemüt ist bereits mit Freude erfüllt, obgleich die wirkliche Thätigkeit noch gar nicht begonnen hat. Man soll z. B. einen interessanten physikalischen Versuch ausführen oder, um noch ein Beispiel ganz anderer Art zu nehmen, man beabsichtigt, einem Feste beizuwohnen. Warum erzeugt dies bereits eine freudige Stimmung? — Die Ursache dieser Freude liegt in beiden Fällen augenscheinlich darin, daß man sich auf Grund früherer Erfahrungen ein Bild macht von dem, was eintreten soll; und diese gestaltende Thätigkeit der Phantasie ist es, die eigentlich die gegenwärtige Freude erzeugt. Deshalb können sich auch phantasiearme Leute lange nicht so sehr auf etwas Zukünftiges freuen, als mit starker Einbildungskraft Begabte, da letztere ein viel umfangreicheres, bis in's einzelne ausgeführtes und deshalb auch in höherem Grade beschäftigendes Zukunftsbild zu entwerfen wissen. Kann man sich durchaus keine Vorstellung von dem zu Erwartenden machen, so bleibt auch diese Vorfreude aus. Gerade solche nun, die sich besonders lebhaft schon vorher freuen, sind am häufigsten Enttäuschungen ausgesetzt; denn sie haben durch die Phantasiethätigkeit ihr Auffassungsvermögen schon so weit ausgespannt, daß es oft schwer durch die Wirklichkeit ausgefüllt werden kann. Allein andererseits ist gerade diese vorbereitende Thätigkeit die Ursache, daß dann die wirklich auszuführenden Verrichtungen, eben weil man sich mit ihnen in Gedanken schon vertraut gemacht hat, besser vollzogen werden, als wenn die Ausführung unerwarteterweise und sofort verlangt wird. Daraus mag wohl hauptsächlich der Schein entstehen, als ob die im voraus erzeugte freudige Stimmung eine erfolgreichere Thätigkeit zur Folge habe, während in Wirklichkeit die bereits bewirkte Mobilisierung der erforderlichen Kräfte die Ursache ist.

Wie steht es ferner mit der gewöhnlich angenommenen Einwirkung der Freude auf den Erfolg solcher späterer Thätigkeiten, die sich zu der ersten von Freude begleiteten nicht wie die Ausführung zur Erwartung verhalten? — „Freude ist eine gute Arznei“, sagt man wohl; denn wie oft beobachtet man, daß, wenn man einem Kranken in irgend einer Beziehung eine Freude bereitet hat, dadurch sein ganzer Zustand sich hebt und ganz verschiedene Thätigkeiten nun besser von statten gehen! Eine genauere Ueberlegung zeigt auch hier, daß nicht die Freude auf die späteren Thätigkeiten einwirkt, sondern die von jener Freude begleitete Thätigkeit selbst. Die Folgen einer von Freude begleiteten Erregung sind ja keineswegs immer vorteilhaft, oftmals auch schädlich, ja man kennt Fälle, wo der Tod eintrat. Wie sollte sich dies aus der in ihrer Qualität stets gleichen Freude ableiten lassen? Die verschiedene Wirkung hat eben ihren Grund offenbar darin, daß durch die ursprüngliche (die Freude erweckende) Thätigkeit gewisse Kraftmengen, die je nach Umständen und im Verhältnis zu der ganzen disponiblen Kraftsumme verschieden groß sind, in eine bestimmte Richtung geleitet werden.

So lassen sich die scheinbaren Widersprüche gegen die hier aufgestellte Theorie auf ungenaue Ausdrucksweise oder schiefe Auffassung richtig beobachteter Thatsachen zurückführen.

Noch eine andere derartige landläufige Annahme, die sich auf die Freude am Nichtsthun bezieht, wird später in anderem Zusammenhang ihre Erledigung finden.

### Hindernisse für die Erweckung der Freude am Unterricht.

Nachdem somit die psychologischen Grundlagen der Untersuchung festgestellt worden sind, also die Frage, wann überhaupt eine Thätigkeit Freude erweckt, beantwortet ist, können wir uns nun der zweiten in der Einleitung aufgeworfenen Frage zuwenden, nämlich wann in dem Schüler Freude am Unterricht erweckt wird. Die Antwort lautet einfach: es ist dies dann der Fall, wenn der Unterricht den Schüler zu einer Thätigkeit veranlaßt, die dem Prinzip der größten Leistung entspricht. Bevor dies näher ausgeführt wird, müssen aber noch zwei Fragen erörtert werden, nämlich 1) ob eine solche Einrichtung des Unterrichts, wie sie das genannte Prinzip vorschreibt, unter den gegebenen äußeren Verhältnissen überhaupt möglich sei, und 2) wenn sie möglich ist, ob man sie erstreben solle. Wird die erste Frage etwa verneint, so ist damit selbstverständlich auch die zweite und ebenso alles weitere erledigt; wird jene zwar bejaht, die zweite aber verneint, so könnte eine in's einzelne eingehende Durchführung der Forderungen unseres Prinzips nur noch ein rein theoretisches Interesse beanspruchen und würde daher überflüssig erscheinen müssen.

Da alle Menschen ungleich sind in Bezug auf die Menge sowohl, als auch die Richtung der von ihnen entwickelten Geisteskräfte, da ferner bei jedem einzelnen die Menge der verfügbaren Kraft sich fortwährend ändert, so müssen auch die den Schülern gestellten Aufgaben nicht nur mit den Individuen wechseln, sondern auch mit den Veränderungen des einzelnen selbst gleichen Schritt halten, soll anders der Unterricht vollständig dem Prinzip der größten Leistung entsprechen und demgemäß Freude bereiten. Nun ist es zunächst einmal klar, daß es äußerst schwierig sein muß, immer auch nur annähernd die Menge von geistiger Kraft zu bestimmen, die der Zögling disponibel hat, und danach das Maß der Anforderungen festzustellen. Allein man kann ja hier experimentell verfahren und ein gewisses Maß von Kraft voraussetzen; operiert man demgemäß, so hat man an den Erscheinungen der Freude, der Langweile, Unruhe, Ermüdung die besten Anhaltspunkte, um zu beurteilen, ob man das richtige Verhältnis zwischen vorhandener Geisteskraft und Thätigkeitsanforderung getroffen habe. Fortwährende Uebung würde auch hier einen hohen Grad von Sicherheit zu erreichen gestatten. Demgemäß ist es z. B. gewiß richtig, wenn Graf Pfeil\*) verlangt, man solle bei einem Schüler, der das Maß von Aufmerksamkeit, das zur Bewältigung des ursprünglich angelegten Pensums nötig ist, nicht aufzubringen vermag, nicht mit Gewalt die Aufmerksamkeit zu erzwingen suchen, sondern in den Anforderungen so weit zurückgehen, selbst bis auf ein Minimum von Zeit, bis das Verlangen der vorhandenen Kraft entspreche. Für die, bei denen nicht die Kraft mangelt, die im Gegentheil mehr als nötig haben und deshalb ihrer Aufmerksamkeit eine unerwünschte Richtung geben, wäre dann das entgegengesetzte Mittel am Platze, nämlich die Anforderungen so lange zu steigern, bis alle Kraft beschäftigt ist. Allein, wie sich von selbst versteht, ist dies nur möglich, wenn jeder Schüler einzeln unterrichtet wird. Bekanntlich ist dies ein sehr seltener Fall; bei dem Massenunterricht aber kann nie den Forderungen unseres Prinzips vollständig entsprochen werden. Eine gewisse Anzahl von Schülern einer Klasse kann dem Unterricht in einem bestimmten Fach von vornherein nicht folgen, weil sie entweder trotz nicht vollständig genügender Leistungen versetzt worden sind oder weil dies geschehen ist in anbetracht dessen, daß sie durch bessere Leistungen in einem anderen Fach die ungenügenden in diesem aufwiegen konnten. Solche geben es bold auf, sich anzustrengen und versinken entweder in ein dumpfes Hinbrüten oder versuchen auch wohl durch Beschäftigungen in anderer Richtung ihrem Thätigkeitstrieb Genüge zu leisten. Manche schließen sich aus dem entgegengesetzten Grunde diesen an, denn sie werden, weil der Unterrichtsgegenstand für sie zu leicht ist, nicht vollständig beschäftigt und langweilen sich. Die meisten, für die im großen und ganzen das Pensum angemessen ist, schwanken, weil doch nur vorübergehend einmal eine genaue Angemessenheit eintritt, hin und her zwischen Perioden voll Eifers und solchen, wo sie nur gewohnheitsmäßig die Einwirkungen des Unterrichts über sich ergehen lassen. So sind es denn schließlich indirekte Beweggründe, Regungen des Ehrgeizes, die Hoffnung auf Belohnung und die Furcht vor Strafe, die an Stelle des unmittelbaren Interesses die gewünschte Thätigkeit hervorrufen müssen, ebenso wie die wahre Freude am Unterricht ersetzt wird durch Befriedigung des Ehrgeizes und durch das Vergnügen darüber, eine Belohnung erhalten zu haben oder einer Strafe entgangen zu sein: alles gesundheitschädliche Surrogate!

Der Massenunterricht wirkt nun nicht nur, indem er ein vollständiges Eingehen auf die Indi-

\*) Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause. S. 16.

vidualität unmöglich macht, negativ schädlich ein, sondern er führt auch positive Nachteile mit sich, nämlich durch die Einwirkung der Schüler aufeinander. Man führt als Vorzug des Massenunterrichts an, daß träge und nachlässige Schüler, wenn sie in besserer Umgebung sich befinden, teils unwillkürlich, teils von Ehrgeiz getrieben, mehr Eifer bekommen und dann auch mit mehr Erfolg am Unterricht teilnehmen. Allein dies gilt nur von solchen, die aus Mutlosigkeit oder weil sie gewohnt waren, ihre Kräfte in anderen Richtungen zu bethätigen, sich träge erwiesen, denen aber die nötigen Anlagen nicht mangeln. Für die Unbeanlagten dagegen, die unter den Zurückbleibenden doch immer die größere Zahl bilden, gilt es nicht; denn was hilft es, wenn man einen Dummen zwischen zwei Gescheite setzt? Gescheiter wird er dadurch nicht. Er gibt sich wohl möglichst viel Mühe, angehacht durch das Beispiel der Nachbarn, ruiniert sich aber vielleicht seine ganze Zukunft durch solchen „Raubbau“ auf dem mageren Felde seiner Begabung. Außerdem steht diesem Vorteil des Massenunterrichts durch Einwirkung des guten Beispiels der Nachbar der Nachteil durch Einwirkung des schlechten gegenüber, und es fragt sich sehr, welcher Einfluß der überwiegende ist. Daß der Nachbar spielt, ist sehr oft den Umstehenden interessanter, als das, was im Unterrichte gerade vorkommt; und so ist die Unaufmerksamkeit häufig nicht Mangel an der Thätigkeit aufzumerten, sondern falsch gerichtete Aufmerksamkeit.

Auch sonst sind die Einwirkungen der Schüler aufeinander meist von der Art, daß sie ein Zustandekommen der Freude am Unterricht sehr erschweren. Durch das Zusammensein werden gewisse soziale Eigenschaften unter den Schülern entwickelt und so auch eine Moral ausgebildet, deren Vorschriften entsprechend der niederen Entwicklungsstufe, auf der das Kind noch steht, mit denen der Moral der Erwachsenen nicht übereinstimmen. Wie bei vielen wilden Völkern die Beraubung eines dem eigenen Stamme Angehörigen für ein Verbrechen, die an einem Fremdling ausgeführte dagegen für eine Heldenthat gilt, wie noch der Grieche des Altertums den Begriff des Unrechts, auf die „Barbaren“ angewendet, in viel engere Grenzen einschloß, so ist auch nach der Schülermoral dem nicht der Schülergemeinde Angehörenden, also dem Lehrer gegenüber vieles erlaubt, was sonst streng geahndet wird. Wo hat man je gehört, daß ein Schüler, der seinen Lehrer in Schulangelegenheiten betrogen hat, deshalb von seinen Mitschülern schlecht behandelt worden sei? — Bewunderung zollt man ihm. Daß dagegen einer verfolgt wird, der einen Mitschüler nicht unterstützt hat, wenn dies auch nur in betrügerischer Weise möglich war, ist eine alltägliche Erscheinung. So beherrschen die von den Wortführern des Schülervolks aufgestellten und mit den jugendlichen Gemütern sehr einleuchtenden Gründen unterstützten Ansichten die ganze Masse. Ich bemerke ausdrücklich, daß ich hier durchaus nicht beabsichtige, diese Verhältnisse vom ethischen Gesichtspunkte aus zu beurteilen, sondern daß es mir hier nur auf die Darlegung ihres Beitrags zur Verhinderung der Freude am Unterricht ankommt, wie ich ja hier überhaupt nur den gemeinsamen Unterricht, nicht die gemeinsame Erziehung bespreche.

Was nun das Abschreiben, Vorfagen, die Unselbständigkeit in Bearbeitung der häuslichen Aufgaben betrifft, so ist deren Einfluß offenbar; entweder werden diese Täuschungen entdeckt und geben dann zu Strafen Veranlassung, oder sie bleiben unbemerkt und vereiteln die Bemühungen des Lehrers, die Schüler zur Selbstthätigkeit anzuregen; denn nur diese kann Freude bereiten. Zur Selbstthätigkeit werden aber die von anderen unterstützten Schüler von Tag zu Tag unfähiger. Ferner werden vielerlei Unarten, wozu der einzelne nicht den Mut hat oder woran er vielleicht nicht einmal denken würde, in Gesellschaft häufig versucht. Den Lehrer zu ärgern, was im Einzelverkehr kaum jemals Reiz hat, wird so für gar manchen zum Genuß; damit ist aber der Genuß am Unterricht unverträglich. Auch der falsche Ehrgeiz mit seinem Gefolge übler, den Charakter verderbender Handlungen, ist ein kaum je ausbleibender Begleiter der gemeinsamen Unterweisung.

Aus allem geht hervor, daß der Massenunterricht es unmöglich macht, dem Prinzip der größten Leistung, von dessen Erfüllung die Freude abhängt, vollständig zu entsprechen. Ist damit also die Untersuchung beendigt? Muß man die Erzielung der Freude am Unterricht als unerreichbares Ideal aufgeben? —

Man muß wohl auf die jedesmalige Erzielung der größten, aber damit noch nicht aller Freude verzichten; denn wenn man dem genannten Prinzip auch nicht vollständig entsprechen kann, so ist man doch im Stande, ihm teilweise Genüge zu leisten und so wenigstens geringere Grade von Freude zu erreichen. Vor allem drei günstige Umstände ermöglichen es.

Erstens nämlich ist zwar kein Mensch dem andern vollständig gleich; immerhin sind sie sich aber ähnlich und wenn sie auf gleicher geistiger Entwicklungsstufe stehen, sogar in ziemlich hohem Grade ähnlich. Wenn man also nur solche, die ungefähr auf gleicher geistiger Entwicklungsstufe stehen, in

einer Klasse zusammenkommen läßt, so werden auch die Einwirkungen des Unterrichts auf die einzelnen Schüler eine nicht unbedeutende Ähnlichkeit zeigen.

Zweitens besitzt jeder Mensch und zumal der noch nicht fertig ausgebildete das Vermögen der Anpassung. Es fällt im allgemeinen nicht schwer, vorübergehend, also für kurze Zeit, eine über das gewöhnliche Maß hinausgehende Produktion von Kraft hervorzurufen oder die vorhandenen Kräfte in einer ungewohnten Richtung sich betätigen zu lassen.

Was endlich den dritten günstigen Umstand anlangt, so wird dieser vielleicht am deutlichsten, wenn zuvor die entsprechenden Verhältnisse, wie sie sich auf dem Gebiete der Aesthetik finden, angeführt werden. Es ist eine ganz gewöhnliche Erscheinung, daß bedeutende Kunstwerke Leute der verschiedensten Bildungsstufen entzücken, und zweitens, daß sie ihre Anziehungskraft Jahrhunderte hindurch bewahren. Wie verträgt sich das mit der oben in Verfolgung des Prinzips der größten Leistung aufgestellten ästhetischen Theorie? — Dies erklärt sich auf folgende Weise. „Gerade die bedeutendsten Kunstwerke sind bis in's Einzelne durchgearbeitet. Bei oberflächlicher Auffassung kann daher schon durch das leicht Aufzufassende, sei dies nun der Aufbau des Ganzen oder sei es eine Reihe von Einzelheiten, das höchste Wohlgefallen erzeugt werden, während das höher gebildete Auffassungsvermögen durch die von dem weniger gebildeten nicht bemerkten Feinheiten und höheren Einheitsbezüge befriedigt wird. Ebenso hat man“ — dies gilt für den zweiten Punkt — „bei der ersten Auffassung mit der Bewältigung der Hauptsache genug zu thun und es bleibt deshalb noch Stoff genug für wiederholte Betrachtungen, durch die man immer mehr die Mannigfaltigkeit im Einzelnen und dessen geistreiche Verknüpfung zu einem Ganzen kennen lernt“<sup>\*)</sup>.

Ganz ähnlich wie mit Kunstwerken verhält es sich nun auch mit vielen Erzeugnissen des wissenschaftlichen Denkens. Sie befriedigen verschieden hoch gestellte Ansprüche, wenn einmal die Hauptsache leicht verständlich dargelegt wird, daneben aber noch Ausführungen und Erweiterungen schwierigerer Art gegeben werden. So kann auch der Vortrag des Unterrichtsstoffes, indem er sich nach den Kräften der Minderbegabten richtet, doch durch dazwischen eingestreute Andeutungen, durch Hinweilung auf damit zusammenhängende Probleme und kleinere Exkurse in höhere Regionen auch Geistesstärkeren genügende Beschäftigung und Anregung zum Nachdenken gewähren. Lassen sich also beim Vortrag des Unterrichts-Stoffes die verschiedenen Stufen der aufnehmenden Kraft, der Rezeptivität, berücksichtigen, so ist dies in noch höherem Grade bei der weiteren Verarbeitung des Unterrichts-Stoffes durch die schaffende, die produktive Kraft möglich, indem nämlich Aufgaben gegeben werden, bei denen entsprechend den verschiedenen Stufen dieser Kraft verschiedene Lösungen vorgesehen sind. Bei Aufsätzen ist dies ja eine alte Praxis, die allerdings vielfach in dem Bestreben, den Aufsatz zu einer nur allzu gründlich vorbereiteten Reproduktion zu machen, verlassen worden ist.

Es ist demnach auch im Massenunterricht einigermaßen möglich, die Individualität zu berücksichtigen und somit Freude zu erzielen, natürlich um so eher, je kleiner die Schülerzahl ist. Ja es ist schließlich noch zu bemerken, daß unter besonders günstigen Umständen der gemeinsame Unterricht in sehr kleinem Kreise lustvoller sein kann, als der Einzelunterricht. Sind nämlich nur drei oder vier Schüler zusammen, die sich an Kraft so ziemlich gewachsen sind, so wird durch die Unterschiede in deren spezieller Beanlagung die Behandlung des Unterrichts-Stoffes für jeden einzelnen interessanter, vorausgesetzt, daß ihre Selbstthätigkeit so viel wie nur irgend möglich in Anspruch genommen wird. Die Gedanken des einen regen die andern zum Widerspruch oder zur Erweiterung an; fast jeder eine bestimmte Aufgabe in der seiner Begabung entsprechenden Weise an, so thun diese das Gleiche in ihrer Weise und der Austausch des jedem Eigentümlichen bringt eine entsprechende Erweiterung des geistigen Horizonts aller mit sich. Die Abwechslung aber und die größere Reichhaltigkeit erhöhen den Genuß, während doch die Nachteile des gemeinsamen Unterrichts kaum je hervortreten können, denn die Pausen, die in der Thätigkeit eines jeden eintreten müssen, da nicht immer alle zugleich beschäftigt werden können, sind bei einer solch geringen Zahl so kurz, daß sie wohl zu relativer Erholung dienen können, nicht aber Langweile und Zerstreuung hervorrufen.

Zimmerhin ist in der Regel der Einzelunterricht geeigneter, Freude zu erwecken, und man sollte deshalb nicht so ohne weiteres sich mit den gegenwärtig bestehenden Verhältnissen zufrieden geben, vielmehr in Erwägung ziehen, ob nicht dem Einzelunterricht oder wenigstens dem Unterricht kleinerer, gut harmonisierender Gruppen von Schülern in unserem Schulorganismus eine Stätte gewährt werden könne. Einzelunterricht und gemeinschaftliche Erziehung schließen sich ja nicht aus; der Vorteile dieser letzteren geht man also damit keineswegs verlustig. Da ferner im Einzelunterricht, abgesehen

\*) S. meine oben angeführte Abhandlung S. 426.

davon, daß er qualitativ günstigere Resultate erzielt, der einzelne Schüler quantitativ dasselbe in viel kürzerer Zeit lernt, als wenn er in einer großen Klasse sitzt, so bleibt ihm dabei viel mehr Zeit zu anderen Thätigkeiten, z. B. zu körperlichen Übungen. Das viele Sitzen in schlechter Luft würde dadurch also ganz wesentlich eingeschränkt. Für den Lehrer ist der Einzelunterricht weniger aufreibend und es könnte ihm deshalb darin ein größerer Zeitaufwand zugemutet werden. In der Praxis ist man ja in diesem Punkt schon weiter, als in der Theorie; es hat immer Lehrer gegeben, die gern einen Teil ihrer freien Zeit opferten, um Schülern, die entweder ganz freiwillig oder einem gewissen freundschaftlichen Zwange folgend zu ihnen kamen, schwierigere Partien des Unterrichts-Stoffes noch einmal besonders zu erklären, ihnen bei der Vervollständigung lückenhafter Kenntnisse zu helfen und dergl. mehr.

Selbst wenn nun aber der Massenunterricht durch den Einzelunterricht, bezw. in den dazu geeigneten Fällen durch gemeinsamen Unterricht im engsten Kreise ersetzt wird — manche haben ja die Mittel, das eine oder das andere durchzuführen —, so sind damit doch noch keineswegs alle Hindernisse, die der Erzielung eines freudebringenden Unterrichts entgegenstehen, beseitigt. Wir wenden uns deshalb jetzt zu der Erörterung eines weiteren ungünstigen Umstandes.

Selbst angenommen, daß der planmäßige Unterricht schon mit den ersten Lebensstagen des Kindes begänne, daß er alle Thätigkeiten regelte und also nicht bloß auf bestimmte Unterrichts-Stunden beschränkt wäre, sondern die ganze Zeit umfaßte, so würde er doch in vielen Fällen mit den vererbten Anlagen in Konflikt geraten; manche Thätigkeit, für die eine gute Disposition vorhanden ist und für die deshalb auch viel Kraft entwickelt werden könnte, wird gar nicht oder nicht in dem der Anlage entsprechenden Maße gepflegt, und bei anderen Thätigkeiten ist es wieder umgekehrt; denn der Unterrichts-Stoff ist ja kein beliebiger, sondern er ist ganz bestimmt durch unsere gegenwärtigen Kulturverhältnisse gegeben. Es müssen gewissermaßen alle Menschen, so verschieden sie auch sonst sein mögen, anfangs denselben Beruf wählen: den des Schülers. Und wenn auch diese Berufsart wieder in mehrere Unterarten zerfällt (in die des Gymnasiasten, des Realschülers, des Volksschülers u. s. w.), so ist doch die Mannigfaltigkeit der Beanlagung der Individuen unendlich viel größer, als die der bestehenden Schulkategorien.

Nun trifft aber die eben gemachte Voraussetzung eines so tiefen Eingreifens des Unterrichts nicht entfernt zu. Die Kinder werden der Schule übergeben, wenn sie schon ein ganz beträchtliches Stück ihrer Entwicklung hinter sich haben. Vererbte Anlagen konnten sich da in hohem Maße ausbilden; durch den Einfluß der Umgebung, in der das Kind aufgewachsen ist, haben mancherlei Thätigkeitsrichtungen einen Vorzug erhalten und nun nimmt die Schule nur eine geringe Zeit für sich in Anspruch, die alten Einflüsse wirken also noch fort, wenn auch geschwächt. Wie vieles von dem kann der Schulunterricht gar nicht gebrauchen, wie vieles muß er verlangen, was den Neigungen des Kindes widerstrebt! Der Unterricht kann daher formell schon sehr hohen Ansprüchen genügen und doch wegen der Beschaffenheit der zu behandelnden Materie nicht im stande sein, bei dem Schüler Freude zu erwecken.

Leider kommen noch einige Verhältnisse hinzu, um den Uebelstand zu verschärfen.

Immer häufiger werden die Klagen über Schädigung der Gymnasien und Realschulen I. Ordnung durch die an die Absolvierung niederer Klassen geknüpfte Berechtigung zum einjährig freiwilligen Dienst. So sagt z. B. Laas (Gymnasium und Realschule): „Dafür liegen uns die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien und Realschulen von Schülern voll, die stumpf und schwerfällig dem Unterricht folgen, den ihre ganze geistige Struktur gleichsam von sich abstößt — schlaff und halb-benommen sitzen sie da, um unter Mühen und Qualen die wichtigste aller Berechtigungen zu er-si-sen, die auf den einjährigen Militärdienst, und sollten sie darüber achtzehn Jahr alt werden. Es ist unsäglich, wie die Klassen bis zum Schluß der Unter-Sekunda unter diesem Ballast leiden — es muß sogar Mitleid erregen, daß man ihnen (jenen jungen Leuten) keine Schulen schafft, auf denen auch sie ihrer Jugend froh würden, auf denen sie eine Bildung empfangen, die, weil sie ihrer Naturanlage entspräche, auch Früchte tragen würde, von denen die Gesellschaft etwas hätte.“

Aber auch solche Anstalten, die mit der Erteilung der Berechtigung abschließen, die also annähernd der in den letzten Zeilen ausgedrückten Forderung entsprechen, sind immer noch geplagt mit Elementen, die ihren Anlagen nach nicht viel mehr als die Ziele der Volksschule zu erreichen im stande sind, die aber, weil die pekuniären Verhältnisse der Familie es gestatten, auch als Einjährige dienen sollen.

Alle höheren Schulen endlich werden von einer Klasse von Schülern besucht, die besser einen Mittelschulbesuch einbringen, die aber doch deshalb hineingeschickt werden, weil ihre Eltern eine

höhere soziale Stellung entweder wirklich einnehmen oder doch einzunehmen wünschen. Geschieht dies nur aus Standeseitelkeit oder überhaupt aus Ehrfurcht, so ist es gewiß zu verurteilen. Allein es ist dies doch nicht immer der Grund. Wie die Verhältnisse nun einmal liegen, ist die Behandlung der Schüler in den Elementarschulen der tieferen Kulturstufe der niederen Volksschichten angepaßt und dies sowohl, wie auch namentlich der Umgang mit den Mitschülern wirkt — Ausnahmen natürlich nicht ausgeschlossen — verrohend auf feinere Elemente ein. Seine Kinder und seine ganze Familie aber vor dem nun in der Regel eintretenden Zwiespalt zwischen häuslicher und öffentlicher Erziehung zu bewahren, ist gewiß ein nicht unberechtigter Wunsch. Gar manche vernünftige Eltern, die frei von falschen Beweggründen ihre entweder überhaupt oder speziell für das Betreiben der Wissenschaften schlecht beanlagten Kinder in die Elementarschule schickten, mußten die daraus erwachsenden Unannehmlichkeiten bitter empfinden. Da eben die Schulen nur auf die verschiedenen Grade der *U n t e r r i c h t b a r k e i t*, nicht aber auf die ebenso verschiedenen Grade der *E r z i e h b a r k e i t* Rücksicht nehmen und nach ihrer jetzigen Einrichtung auch nur darauf Rücksicht nehmen können, so sieht sich oft gerade der einsichtige Vater, der in der unangenehmen Lage ist, unbegabte Kinder zu besitzen, in die mißlichste Lage versetzt.

Es fragt sich nun, ob nicht Mittel ausfindig gemacht werden können, die diesem Uebelstande, daß nicht jeder einen der Qualität seiner Anlagen und Neigungen entsprechenden Unterricht genießen kann, abzuheben im Stande sind. Man könnte daran denken, mehr Unterrichtsfächer fakultativ zu machen und die freie Zeit, die dadurch für die Dispensierten gewonnen wird, durch Repetitionen oder andere Beschäftigungen auszufüllen. Da nun aber hierbei sowohl das Ziel des Unterrichts überhaupt, als auch der Zusammenhang und die gegenseitige Unterstützung der einzelnen Fächer unter einander in Betracht kommen, so bedürfte diese Frage offenbar einer sehr eingehenden Untersuchung, die uns hier zu weit führen würde. Wenden wir uns lieber, statt ein erst noch zu schaffendes Mittel zu erörtern, der Betrachtung eines bereits existierenden, unmittelbar aus der Natur des Menschen entspringenden Umstandes zu.

Früher schon wurde die *v o r ü b e r g e h e n d e* Anpassung als ein der Erzeugung der Freude förderlicher Umstand erwähnt; diesmal ist es die *d a u e r n d e* Anpassung, die einige Abhülle verspricht. Nämlich wenn der Mensch gezwungen wird, längere Zeit hindurch Bahnen einzuschlagen, die seinen Anlagen ursprünglich nicht entsprechen, so findet in der Regel eine dauernde Aenderung und Verschiebung seiner Kräfte statt, so daß gewissermaßen ein neues Organ für die betreffenden Thätigkeiten ausgebildet wird. Dieses strebt dann natürlich auch nach Beschäftigung und so ist die Bedingung zur Entstehung von Freude gegeben. Erleichtert wird die Anpassung dann, wenn zugleich dafür gesorgt wird, daß in anderen Richtungen, die sich mit der gewünschten gar nicht oder nur schwer vereinigen lassen, keine Thätigkeit mehr stattfindet; dann tritt gewöhnlich nach dieser Seite hin eine Organverkümmern ein und es macht sich dann auch ein viel geringeres Bedürfnis nach Beschäftigung in dieser Richtung geltend.

Da alle solche Veränderungen viel Zeit erfordern, so ist es ganz natürlich, daß derart unglücklich veranlagte Individuen, die aus irgendwelchen Gründen in der Schule bleiben sollen, einer viel längeren Einwirkung von Seiten der Schule ausgesetzt werden müssen, daß es nötig ist, sie sitzen zu lassen. Denn sie sollen ja nicht nur das Pensum der Klasse bewältigen, sondern sich auch noch innerlich umgestalten, oder es soll doch eine in höherem Alter sich von selbst einstellende Stärkung der Geisteskraft abgewartet werden. Werden in Verkennung dieser Verhältnisse die Schüler aus einer Klasse in die andere mit Ach und Krach fortgeschleift, so wird es immer weniger möglich, Freude am Unterricht zu erwecken. Diese Unglücklichen müssen sich übermäßig anstrengen, ohne daß deswegen dem an sein Pensum gebundenen und die Rücksicht auf die normalen Schüler nicht hintansetzenden Lehrer ein Vorwurf gemacht werden könnte; außerdem werden die paar noch frei bleibenden Brocken von Zeit durch Privatunterricht verschlungen, bis denn endlich das abgehezte Kind zusammenbricht. Dieser Ursache der Ueberbürdung kann nur durch Sizenbleiben abgeholfen werden, und die Anwendung dieses Mittels ist um so nötiger, als das Vorhandensein einer großen Zahl nicht genügender Schüler in einer Klasse einen sehr ungünstigen Einfluß auf die Unterrichtsmethode ausübt. Um nämlich nicht alsbald diese Ungenügenden fallen lassen zu müssen und doch etwas mit ihnen zu erreichen, verfällt der Lehrer auf das „Drillen“, auf das mechanische Einpaucken und unendliche, einförmige Wiederholen des Lernstoffes. Dabei ist dann alle freie Selbstthätigkeit ausgeschlossen, das Gedächtnis wird übermäßig und die anderen Geisteskräfte werden, weil sie eben bei einem großen Teil der Klasse zu schlecht entwickelt sind, bei dem andern Teile viel zu wenig in Anspruch genommen. Doch es ist nicht nötig, die Folgen dieser Methode noch ausführlicher darzulegen, da dies ja in der Ueber-



büdinglitteratur schon zur Genüge geschehen ist. Nur das sollte hier festgesetzt werden, daß das Nichtabwarten der Vollendung der dauernden Anpassung, häufig eine Ursache der Ueberbürdung ist.

Bei alledem soll nicht verkannt werden, daß das Hinarbeiten auf eine dauernde innere Veränderung auch sehr bedenkliche Seiten hat. Einmal kann es leicht dazu kommen, daß das betreffende Individuum schließlich weder in der Richtung, die seiner ursprünglichen Anlage entspricht, noch auch in der anderen, die ihm aufgedrungen wurde, etwas zu leisten im Stande ist. Wie ferner auf Seiten des Körpers die Atrophie eines Organs die richtige Funktionierung der anderen stört, so darf man wohl auch für die geistige Seite ohne genaueren Nachweis annehmen, daß durch Unterdrückung einer Tätigkeitsrichtung die anderen beeinträchtigt werden. Jedenfalls aber — und darum handelt es sich hier zunächst — ist die Zeit, während welcher die Anpassung sich vollzieht, notwendigerweise eine freudenleere, in der viel Kraft verbraucht wird, die in anderen Verhältnissen nutzbringender angewendet werden könnte.

Solche Geschöpfe, die einerseits für die gegebenen Unterrichtsgegenstände nichts übrig haben und bei denen andererseits schon eine Verkümmern ihrer ursprünglichen Anlagen eingetreten ist, sind es, die schließlich an keinerlei geistigem Thun mehr Freude zeigen und die jede Gelegenheit benutzen, solchen Beschäftigungen ganz aus dem Wege zu gehen. Diese sind es dann, die der häufig ausgesprochenen Ansicht, daß den Menschen ursprünglich das Nichtsthun am meisten erfreue, als Belegstücke dienen müssen. Wäre wirklich dem Menschen die Trägheit, worüber so viel gekammert wird, angeboren, so müßte allerdings die hier vertretene Ansicht aufgegeben werden. Denn nach dieser hat ja gerade im Gegenteil der Mensch ein stetes Streben nach größtmöglicher Thätigkeit. Es ist jedoch leicht zu zeigen, daß Erscheinungen, wie die eines nach Unbeschäftigkeit sich Sehnennden, der hier vortragenen Theorie durchaus nicht widersprechen. Die Größe des Thätigkeitsdrangs richtet sich genau nach der Größe der zur Verfügung stehenden Kraft; wird diese zu Null, so hört natürlich auch jener Drang auf. So ist also das Ruhebedürfnis ein spezieller Fall der Theorie.

Häufig findet aber auch vollständige Unthätigkeit nur deshalb statt, weil zwar Kraft vorhanden ist, diese aber in Bahnen sich zu äußern strebt, die durch äußere Hindernisse geschlossen sind. Werden diese weggeräumt, ist z. B. die Schule geschlossen, so kann man häufig an den scheinbar besten Beispielen für die Theorie der allgemeinen Trägheit die Freude an ausgiebiger Beschäftigung beobachten. Vor einer halben Stunde saß der Betreffende noch stumpfsinnig da, teilnahmslos die elegantesten mathematischen Beweise oder die feinsten grammatischen Auseinandersetzungen über sich ergehen lassend, gleichsam nur als ein physikalischer Apparat, der notwendigerweise auf gewisse optische und akustische Eindrücke reagiert. Nun aber thront er hoch auf dem Ausschöck und lenkt mit sicherer Faust, ganz Aufmerksamkeit und Eifer, die schäumenden Kasse. Oder er hilft, eine wahrhaft fieberhafte Thätigkeit entwickelnd, den Wagen anschirren; da ist ihm keine Mühe, keine Anstrengung zu viel, kein Niemen, keine Schnalle entgeht seinem sorgsam prüfenden Blick, seiner ordnenden Hand.

So gibt's ja auch beim Vorhandensein disponibler Kraft keine größere Qual, als zur Unthätigkeit verdammt zu sein, und selbst das, was das „süße Nichtsthun“ so süß macht, was ist es anders, als selbst wieder eine Thätigkeit, das Verfolgen der von der regsamen Phantasie hervorgezauberten Gebilde? —

Doch, um den Faden der eigentlichen Untersuchung wieder aufzunehmen, so hat sich also ergeben, daß die Freude am Unterricht erst durch den Massenunterricht, nun durch die Disharmonie zwischen Anlagen und Unterrichtsgegenständen auf immer kleinere Bezirke eingeschränkt wird. Und damit nicht genug findet man leicht noch andere Verhältnisse, die ebenfalls die Freude verkümmern müssen. So kommen nach unseren Gesetzen alle Kinder mit 6 Jahren in die Schule. Für viele ist das zu früh und sie werden deshalb gleich von vornherein zu stark angestrengt.

Ferner wird immer allgemeiner anerkannt, daß die Mathematik ein Fach ist, das zu seiner erfolgreichen Bewältigung einen viel gereifteren Verstand, eine viel größere Ueberschauungskraft erfordert, als normal beanlagte Kinder des Alters, in dem nach unseren Lehrplänen die Mathematik begonnen wird, besitzen. Es ist eine ganz allgemeine Erscheinung, daß den meisten Schülern dieses Fach, auch wenn es sich in den Händen des vorzüglichsten Lehrers befindet, einen Abscheu erregt, der meist das ganze Leben hindurch anhält, während Leute, die in späteren Jahren entweder ganz neu oder nach langer Unterbrechung wieder einmal an die Elemente kommen, sich mit diesen sehr gern und erfolgreich beschäftigen. Warum verlegt man also nicht das Betreiben der Mathematik ganz in höhere Klassen?! Sicherlich würde man verhältnismäßig mehr erreichen.

Auch noch andere Umstände, denen abzuwehren wäre, bedingen eine überflüssige Erschwerung des

Unterrichts. Hinter den anderen europäischen Kulturvölkern zurückgeblieben, haben wir noch das gotische, i. g. „deutsche“ Alphabet beibehalten und so muß denn unsere Jugend außer den schönen, klaren lateinischen Buchstaben auch noch diese krausen, undeutlichen Zeichen, denen „alle Knochen im Leibe zerbrochen sind“, mühselig erlernen.\*) Hoffentlich sind die Aerzte\*\*) in ihrem Bemühen, diese Quelle der Augenverderbnis zu verstopfen, glücklicher, als es die Philologen bisher waren. Ein weiterer Grund der Ueberbürdung würde damit wegfallen.

Es liegt nahe, hier auch an die trotz der neueren Vereinfachungen doch immer noch dem Erlernen außerordentlich viel unnötige Schwierigkeiten bereitende Orthographie sich zu erinnern. Welche Aufgabe ist es doch für das Kind, sich zu merken, daß der F-Laut das eine Mal durch f, das andere Mal durch v und das dritte Mal durch ph bezeichnet wird! Oder darf man sich wundern, wenn ein Junge, dem bekannt ist, daß der K-Laut bisweilen durch den Buchstaben q bezeichnet wird, nun Quecksilber schreibt? Was für eine Regel gibt es ferner, nach der er behalten soll, wenn gar kein Dehnungszeichen eintritt, wann als solches die Verdoppelung des Vokals, wann ein e und wann ein h gebraucht wird, und dann wieder, wann dieses h vor dem zu dehrenden Vokal oder hinter ihm oder an einer dritten Stelle steht, und dergl. mehr?! (Man vergleiche z. B.: klar, haar, Gefahr, mir, hier, ihr, Thor, Rohr, Thräne.) Doch es ist dies alles so vorzüglich in den unten\*\*\*) angeführten Schriften auseinandergesetzt, daß ich mich damit begnügen kann, darauf zu verweisen.

Wir gehen nun über zu einem weiteren, der Freude am Unterricht nicht günstigen Umstand, der von großer Wichtigkeit ist. Bisher war noch nie die Rede von dem Lehrer. In seiner Eigenschaft als Mensch hat auch er seine Fehler und Mängel, und es versteht sich von selbst, daß dadurch gleichfalls die Erzeugung der Freude am Unterricht erschwert wird. Die Erkenntnis der individuellen Verschiedenheiten der Schüler und der wieder in jedem einzelnen stattfindenden steten Veränderungen der Auffassungskraft lehrt, welche Schwierigkeiten der Lehrer zu überwinden hat. „Da wird bald nötig, die verschiedenen Thätigkeiten während des Unterrichtes, das Aufnehmen und das Wiedergeben u. a. m. in bestimmte Reihenfolge zu bringen, bald die stetige Vertiefung des zusammenhängenden Vortrags durch katechetischen Verkehr zu unterbrechen, bald runde und gedehnte Sprache an die Stelle der accentuiereten Kürze treten zu lassen, die Hülfe der bildlichen und übrigen Anschauungsmittel bald in den Vordergrund, bald zurückzustellen, die Mitwirkung einzelner Schüler bei der ganzen Unterrichtsarbeit aufzurufen oder fallen zu lassen, bald Episoden einzuschalten, bald in strenger Fortschreitung, bald successiv, bald discursiv das vorliegende Feld zu durchlaufen, hier dogmatisch, dort heuristisch, dort „kalkulierend“ das Neue zum Eigentum des Schülers zu machen, und das alles je nach Bedürfnis mehr oder weniger bei der analytischen, wie bei der synthetischen, wie bei der genetischen Methode.“\*\*\*\*) Wo aber ist der Mann, der da immer das Richtige träge und der stets die Lebendigkeit und Beweglichkeit besäße, die nötig ist, um allen jenen Forderungen zu genügen!

Alle bis jetzt angeführten Umstände beziehen sich nur auf die Thätigkeit in der Schule. Aber auch außer derselben wirken mancherlei Umstände der Freude am Unterricht entgegen. Vielen Schülern, die sonst ganz gern dem Unterricht folgen, wird die Freude daran verkümmert durch die häuslichen Aufgaben. Es scheinen mir drei Umstände zu sein, die hierbei in Betracht kommen. Zunächst wirkt natürlich das Uebermaß solcher Arbeiten ungünstig ein. Ueber diesen Punkt enthält die Ueberbürdungslitteratur bereits so viel, daß ein einfacher Hinweis genügt. Ein zweiter Umstand ist der, daß sich mit den mündlichen Hausaufgaben bei Schülern, die entweder von Natur ängstlich sind oder die durch mehrfache trübe Erfahrungen ängstlich geworden sind, das quälende Gefühl der Sorge verbindet. Ein davon geplagter Schüler kommt in seiner Aufregung nicht eher zu einer ruhigen Hingabe an den Unterricht, als bis in der betreffenden Stunde die Aufgaben erledigt sind. Nach der Beseitigung der viel Kraft verbrauchenden Sorge, die ihn bis dahin beunruhigt hat, bedarf er nun eigentlich der Ruhe und ist deshalb in diesem Gemütszustand wenig geeignet zur richtigen Teilnahme am Unterricht. Sehr nervöse Kinder werden sogar häufig so sehr von der Sorge beherrscht, daß sie dann, wenn sie nun in der Schule aufgerufen werden, trotz aller Mühe nur dummes Zeug zu Tage fördern und dadurch erst recht in Aufregung geraten. Besonders verschlimmert wird dieser Uebelstand

\*) Leider war es nicht möglich, die vorliegende Abhandlung in Antiqua zu drucken.

\*\*) Vgl. das ärztliche Gutachten über das höhere Schulwesen Elsaß-Lothringens, ferner das Gutachten des ärztlichen Zentralausschusses im Großherzogtum Hessen (November 1882) und den gutachtlichen Bericht der Kommission zur Prüfung der Frage der Ueberbürdung im Großh. Hessen. (Dezember 1882.)

\*\*\*) F. W. Friede, Die Orthographie, 1877; — M. Kleinert, Die Reform der deutschen Schreibung, 1877; — Reform, Zeitschrift des allgemeinen Vereins für vereinfachte deutsche Rechtschreibung, 1877—82.

\*\*\*\*) Stoy, Encyclopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. S. 78 f.

durch den dritten, daß nämlich die Schüler auf einen und denselben Tag Aufgaben aus mehreren verschiedenen Fächern haben. Dieses Vielerlei wirkt in hohem Grade verwirrend; in der einen Stunde wird schon an die folgenden gedacht und dadurch Konzentration und gespannte Aufmerksamkeit erschwert. All dies würde aufhören und damit auch die Hauptklage über Ueberbürdung verstummen, wenn die häuslichen Aufgaben gänzlich beseitigt würden. Dann müßten aber die Anforderungen an das zu Leistende ganz beträchtlich ermäßigt oder die Schulstunden vermehrt werden. Ferner sieht ein so radikales Vorgehen die Erwägung entgegen, daß es doch von großem Vorteil für die Schüler ist, wenn sie selbständig arbeiten lernen. Auch soll ihnen Gelegenheit gegeben werden, in häuslicher Muße und Unge störtheit sich produktiv zu bethätigen. Ein besseres Mittel, die mit den häuslichen Arbeiten verknüpften Anzuträglichkeiten wegzuschaffen, ist es, von schriftlichen häuslichen Arbeiten nur Aufsätze beizubehalten, die sonst für nötig erachteten schriftlichen und vor allem die mündlichen Aufgaben dagegen unter der Aufsicht von Lehrern erledigen zu lassen\*) und dabei die Mannigfaltigkeit der Aufgaben möglichst zu beschränken. Hat der Schüler einmal die tröstende Gewißheit, daß er seine Aufgabe innehat, ist ihm dies gewissermaßen offiziell bescheinigt, so ist er von dem Alp der Sorge befreit. Wer zu schätzen weiß, welchen Wert es hat, in das spätere Leben ein intaktes Nervensystem mitzubringen, wird nur lebhaft wünschen können, diese beständige Ursache der Aufregung beseitigt zu sehen. Solche in den amtlichen Plan aufgenommenen Arbeitsstunden erfordern freilich ein größeres Lehrpersonal, es handelt sich also in letzter Instanz um den Geldpunkt.

Ist es noch nötig, auf den schädlichen Einfluß hinzuweisen, den das häusliche Leben durch verfrühte und übertriebene Genüsse auf das Verhalten der Jugend dem Unterricht gegenüber ausübt? — Es ist dieser Einfluß etwas so Selbstverständliches und die Thatsachen sprechen hier so deutlich, daß ich mich darauf beschränken kann, auch diesen Umstand als einen der Erzeugung der Lernlust hinderlichen einfach anzuführen.

Kann nach allem, was bis jetzt angeführt wurde, auch kein Zweifel sein über die, sowohl was Größe, als Mannigfaltigkeit angeht, außerordentlichen Schwierigkeiten, die sich der Freude am Unterricht entgegenstellen, so muß man doch schließlich die Frage, ob diese Freude überhaupt möglich sei, bejahen. Wird auch unser Pflänzchen, wie es schon auf magerem, steinigem Boden erwuchs, schier erstickt unter Schutt und Geröll und überwuchert von allerlei Gestrüpp, so sprießt es doch immer wieder hier und da an einer geschützten Stelle hervor. Soll man es nun hegen und pflegen, soll man es von Gestrüpp und Geröll befreien oder verdient es diese Bemühung nicht, ist es am Ende gar ein zwar schönes, aber giftiges Gewächs? —

Diese zweite von den beiden im Anfang dieses Abschnitts aufgeworfenen Fragen erledigt sich einfacher, als die erste. Mag man nun Ansichten über den Endzweck alles Unterrichts haben, welche man wolle, so steht es doch wohl fest, daß der Unterricht der beste sei, bei dem es die Schüler, ohne sich über ihre Kräfte anzustrengen, zu den größten Leistungen bringen. Nun hat sich ergeben, daß gerade eine Thätigkeit dieser Art von Freude begleitet werde, daß die Freude das Symptom sei, an dem man eine solche Thätigkeit erkenne. Arbeitet man also auf Erweckung von Freude hin, so kann man dies eben nur, indem man eine die größte Leistung hervorbringende Thätigkeit veranlaßt. Folglich ist die Freude am Unterricht zu erstreben. Sie ist das sicherste Zeichen, daß keine Ueberbürdung auf dem Schüler lastet, sondern daß gerade das für die Erhaltung der geistigen Gesundheit vorteilhafteste Maß von Beschäftigung getroffen ist.

Ferner ist zu bedenken, daß jede Thätigkeit, die einmal von angenehmen Gefühlen begleitet war, einen Trieb zu ihrer Wiederholung erweckt. Hat also der Schüler am ersten Unterricht Vergnügen gefunden, so strebt er ganz von selbst nach Erneuerung dieses Vergnügens. Auch aus diesem Grunde ist daher die Freude am Unterricht zu erstreben.

Der einzige Grund, der, wie mir scheint, gegen das Erstreben eines freudebringenden Unterrichts geltend gemacht werden kann, ist der folgende.

Wenn der Unterricht stets so eingerichtet wird, daß er nur zu angenehmen Thätigkeiten Veranlassung gibt, wird dann nicht der Schüler, wenn er der Schule entwachsen in's Leben hinaustritt, unerquickliche Arbeiten, wie sie das Leben sehr häufig, ja man kann fast sagen vorzugsweise verlangt, mit Widerwillen zurückweisen? Oder wenn er dies nicht will oder nicht kann, wird er dann nicht im höchsten Grade unglücklich werden? —

Zunächst ist in bezug hierauf folgendes zu beachten. Nicht mit Unrecht schreibt man einem fröhlichen Gemüte die Gabe zu, Thätigkeiten, die an sich unangenehm sind, so umzugestalten, nament-

\*) Einen Vorschlag in dieser Richtung macht der gutachtliche Bericht der hessischen Kommission zur Prüfung der Frage der Ueberbürdung (Darmstädter Zeitung vom 29. Dezember 1882).

lich aber aus eigenen Mitteln so zu ergänzen, ich möchte sagen zu verzieren, daß sie aufhören, lästig zu sein. Wie ganz anders geht eine sonst verdrüßliche Arbeit von statten, wenn der Arbeitende sie zu umkleiden weiß mit schönen Gedanken aus Vergangenheit und Gegenwart, mit lieblichen Zukunftsbildern, oder da dies nur wenige von der Natur besonders Begünstigte können, wenn die Arbeit in Gesellschaft gethan wird, wo Scherze und mutwillige Wechselreden hin und herfliegen! Wie oft hört man aus Werkstätten Gesang und fröhliches Gelächter schallen! Mir ist es immer aufgefallen, wie viele junge Leute beim Zeichnen, namentlich wenn es sich um solche Arbeiten, wie Schattieren, Auszeichnen u. dgl. handelt, vor sich hin zu summen oder zu pfeifen pflegen. Da nun durch einen Unterricht, der stets freudvoll gewesen ist, sicherlich die Fröhlichkeit des Gemüths genährt worden wäre, so würden jedenfalls solche, die so glücklich waren, einen derartigen Unterricht zu genießen, auch oft diese „verzierende“ Thätigkeit bei sonst langweiligen Arbeiten ausüben. Allein es ist wohl klar, daß dies doch in der Mehrzahl der Fälle nicht möglich ist. Der Einwand bleibt also, wenn ihm auch etwas von seiner Schärfe genommen ist, bestehen. Allein diese Schärfe ist lediglich in der Theorie vorhanden. Wie wir sahen, ist es ja in der Praxis aus den angeführten Gründen nur in sehr geringem Umfang möglich, den Forderungen des Prinzips der größten Leistung zu entsprechen. Mag also das Streben nach Freude am Unterricht noch so erfolgreich sein, so hat der Schüler doch immer noch mehr als hinreichende Gelegenheit, einen Vorgeschmack von des Lebens Bitterkeit zu bekommen und so sich auch auf intellektuellem Gebiet gegen Unlustempfindungen abzuhärten. Sollte aber bei einem ausnahmsweise Begünstigten im Einzelunterricht eine geistige Verwöhnung einzutreten drohen, so ist dem selbstverständlich leicht abzuhelfen. Man braucht nur von Zeit zu Zeit teils langweilige teils sehr anstrengende Arbeiten in die Reihenfolge der den Kräften des Zögling's genau entsprechenden einzuflechten.

Somit darf auch die zweite Frage, ob man nämlich die Freude am Unterricht erstreben solle, abgesehen von einzelnen absonderlichen Fällen, bejaht werden.



#### Mittel zur Erweckung der Freude am Unterricht, die sich aus der Lehrmethode ergeben.

Um alles bisher Erörterte noch einmal kurz zusammenzufassen, so wurde zuerst festgestellt, daß eine Thätigkeit, um Freude zu erregen, dem Prinzip der größten Leistung gehorchen müsse, — zweitens, daß also auch der Unterricht, soll er ein freudebringender sein, so eingerichtet sein müsse, daß er den Schüler zu Thätigkeiten veranlasse, die jenem Prinzip entsprechen. Im weiteren Verlauf wurden dann der Massenunterricht, ferner die Nichtübereinstimmung zwischen den individuellen Anlagen und den durch den jetzigen Stand unsrer Kultur geforderten Unterrichtsgegenständen, einige z. T. mit dem Lehrplan zusammenhängende Verhältnisse, die Unvollkommenheiten des Lehrers, die häuslichen Arbeiten und die Einwirkung eines zu genußreichen und zerstreuen Lebens als die Hauptursachen ermittelt, durch welche die Möglichkeit, beim Unterricht Freude zu erzielen, ganz außerordentlich beschränkt wird. Zuletzt wurde dargethan, daß trotz aller Hindernisse doch die Freude am Unterricht nach Kräften zu erstreben sei, weil der von der meisten Freude begleitete Unterricht zugleich auch als der erfolgreichste sich ergab.

Nachdem die Untersuchung soweit gefördert worden ist, besteht ihre fernere Aufgabe darin, im einzelnen die Forderungen festzustellen, die sich für die Methode des Unterrichts aus dem Prinzip der größten Leistung ableiten lassen.

Es ist eine bekannte Sache, daß ein neuer Lehrgegenstand, der von den bisher betriebenen sehr verschieden ist, anfangs mit vielem Eifer und großer Freude gelernt zu werden pflegt. Wer hat nicht als Gymnasiast die Anfänge des Griechischen mit Lust betrieben oder wem ist es als Realschüler nicht ähnlich mit dem Englischen gegangen! Woher kommt das? — Man spricht wohl von dem Reiz der Neuheit, allein man übersieht, daß man damit nur einen anderen Ausdruck für die Sache, nicht aber eine Erklärung gibt. Diese scheint mir vielmehr in folgendem zu liegen. Erstens: die Anfänge eines neuen Lehrgegenstandes sind noch verhältnismäßig einfach und deshalb leicht zu bewältigen; — zweitens aber sind sie doch, weil sie neu sind, bedeutend schwieriger, als ein gleich einfaches Kapitel eines alten Lehrgegenstandes; denn der Geist wird genötigt, einmal von den bisherigen, hundertmal durchlaufenen und deshalb ihm geläufig gewordenen Bahnen abzuweichen und einen neuen Pfad mit anderer Umgebung und anderen Aussichtspunkten zu betreten. Dazu kommt

drittens für manche Fächer, z. B. für Physik, daß mit ihrem Beginn manche Kräfte, die bisher noch brach lagen, ebenfalls in Thätigkeit versetzt werden, was etwa dem Fortschritt vergleichbar ist, den einer macht, wenn er zu der ihm bisher allein gewohnten Fortbewegungsart des Gehens und Laufens noch die des Schwimmens hinzulernt. Viertens kommt noch ein fremdartiger Faktor hinzu, nämlich die befriedigte Eitelkeit. Es ist nun zu überlegen, ob sich durch eine geeignete Anordnung diese der Erzeugung der Freude günstigen Umstände nicht auch da hervorrufen lassen, wo sie sonst nicht vereinigt zu sein pflegen. Bei einer solchen Ueberlegung darf jedoch der zuletzt angeführte Umstand, die befriedigte Eitelkeit, nicht in Betracht kommen, weil dadurch nur ein indirektes Interesse hervorgerufen wird; auch hört dieser Faktor häufig sehr bald auf, wirksam zu sein. Die anderen nun lassen sich allerdings durch geeignete Veranstellungen bis zu einem gewissen Grade herbeiführen, wenn man nämlich den Unterrichts-Stoff in viele kleine, abgerundete, möglichst charakteristische Gruppen zerschneidet. Wegen der Kleinheit der Gruppe erfordert die einheitliche Verknüpfung der dargebotenen Mannigfaltigkeit keinen zu großen Kraftaufwand, wegen des verschiedenen, scharf ausgesprochenen Charakters bietet jede Gruppe wieder etwas völlig Neues; es ist also jede solche Gruppe gewissermaßen ein neuer Lehrgegenstand. Diese Gruppen müssen aber, der Entwicklung des Kindes entsprechend, von Jahr zu Jahr größer werden. Eine Mannigfaltigkeit, die ein Maß von Zusammenfassungskraft verlangt, wie es einem sehr jungen Schüler zu Gebote steht, genügt nicht mehr dem Bedürfnis, dem Thätigkeitsdrang eines weiter vorgeschrittenen Schülers.

Es drängt sich hier sofort die Frage auf: Wird durch eine solche Zerschneidung nicht eine heillose Zersplitterung herbeigeführt und der Zusammenhang des Unterrichts-Stoffes aufgehoben? — Dies wäre allerdings der Fall, wenn die verschiedenen Gruppen nicht in eine bestimmte Beziehung zu einander gesetzt würden. Allein man hat ja längst eine Anordnung gefunden, um einerseits dieser allmählich wachsenden Auffassungskraft durch den Fortschritt vom Einfacheren zum Komplizierteren gerecht zu werden und andererseits trotz aller Verschiedenheit der Gruppen doch wieder einen innigen Zusammenhang unter ihnen herzustellen, indem man nämlich die kleinsten Gruppen selbst wieder als Elemente in die größeren, erweiterten eingehen läßt. Es ist dies bekanntlich die s. g. konzentrische Methode. Das Alte wird auf der höheren Stufe wiederholt, Neues hinzugefügt und beides einheitlich verknüpft. Durch diesen Zusammenhang mit dem Neuen rückt auch das Alte in eine andere Beleuchtung und entgeht dadurch dem Schicksal, als schon zu genau Bekanntes uninteressant zu erscheinen.

Damit ist bis jetzt nur die Vorschrift gegeben, daß die später vorzunehmenden Gruppen größer seien, als die früheren. Es ist aber nicht festgesetzt, welche bestimmte Größe denn nun die einzelne Gruppe im besonderen Fall haben soll. Zunächst läßt sich da die Regel aufstellen, daß die Reihe der verbundenen Vorstellungen nur so groß gemacht werde, daß die erste Vorstellung dem Bewußtsein noch nicht völlig entschwunden sei, wenn die letzte in dasselbe eintritt. Doch bedarf diese Regel offenbar einer Erweiterung. Denn die Weite des Bewußtseins nimmt zwar mit steigender allgemeiner Entwicklung zu; allein man würde immer bei sehr kleinen Gruppen stehen bleiben müssen, wenn sie nur gerade den Raum des Bewußtseins ausfüllen sollten. Eine Zusammenfassung zahlreicher kleiner Gruppen zu einem System, wie sie die meisten Wissenschaften darstellen, wäre dann aber auch nicht entfernt möglich. Nun kann und soll ja auch die Schule eine Wissenschaft nicht vollständig durchnehmen, allein es wäre bei einer derartigen Beschränkung nicht einmal eine genügende Vorbereitung möglich. Schon auf der Schule muß vielmehr das Auffassungsvermögen so geübt werden, daß es später auch ein vollständiges System, das ja natürlich selbst in das weiteste Bewußtsein nie gleichzeitig eintreten kann, zu bewältigen im Stande ist. Diese Bewältigung wird nun dadurch ermöglicht, daß von jeder durchgenommenen Gruppe bei unvollkommener, nur gedächtnismäßiger Aneignung ein Schlagwort, bei richtiger, verstandesmäßiger eine repräsentierende Vorstellung im Bewußtsein festgehalten wird. Diese Vorstellungen werden dann oft wieder verschmolzen und es bleibt wiederum nur eine, also jetzt einen größeren Komplex repräsentierende Vorstellung im Bewußtsein zurück. Durch diese Verteilung der Bewußtseinsintensität auf die Führer der einzelnen Abteilungen wird also bis zu einem gewissen Grade die gleichzeitige Anwesenheit eines ganzen Systems im Bewußtsein ermöglicht. Die Regel für die den Gruppen zu gebende Größe wäre also, dieselben so groß zu gestalten, daß wenn auch nicht mehr sämtliche, so doch alle die kleineren Abteilungen repräsentierenden Vorstellungen gleichzeitig im Lichtkreis des Bewußtseins sich befinden können. Bei der Vorführung solcher Gruppen im Vortrage des Unterrichts-Stoffes ist es nötig, die repräsentierenden Vorstellungen zu betonen; dies wird sehr zweckmäßig unterstützt am Schluß der Unterrichts-Stunde entweder durch eine gedrängte Zusammenstellung der Hauptpunkte durch den Lehrer oder im allgemeinen besser durch eine Reihe auf diese Hauptpunkte hinielender, sehr präziser, von den Schülern sogleich

zu beantwortender Fragen, so daß die Schüler mit einem solchen leicht zu überblickenden Kompendium des Durchgenommenen von dem Unterricht scheiden, der dadurch zugleich eine naturgemäße Abrundung erhält.

Es wird bei der Einteilung des Unterrichts-Stoffes in Gruppen bezw. konzentrische Kreise immer von der stillschweigenden Voraussetzung ausgegangen, daß es der Lehrer in der Hand habe, gerade nur soviel Vorstellungen in dem Geiste des Zögling's hervorzurufen, als ihm wünschenswert erscheinen. Diese Voraussetzung erweist sich aber bei genauerer Betrachtung als unrichtig. Der Geist eines Kindes von schulpflichtigem Alter ist ja keine tabula rasa, sondern bereits erfüllt mit Vorstellungen, die je nach Umständen in bald größerer bald geringerer Zahl zu den neu aufgenommenen in Beziehung treten. Infolge dessen nehmen denn die neu zugeführten Gruppen, wie sie der Vortrag des Lehrers und das Lehrbuch bieten, häufig eine veränderte Gestalt an; die Vorstellungskreise werden so groß, daß nicht mehr alle Vorstellungen (auch nicht indirekt durch Vermittlung repräsentierender Vorstellungen) zugleich in's Bewußtsein treten können und daß also manche der dargebotenen gar nicht aufgenommen werden. Dadurch, sowie durch Eingehen der neuen Vorstellungen in falsche Verbindungen entstehen Lücken, schiefe Auffassungen und Mißverständnisse. Wie kann man nun diesen unerwünschten Aenderungen im Umfang und in der Richtung der Vorstellungskreise abhelfen? — Nur dadurch, daß man möglichst genau zu erkennen sucht, was für Vorstellungen bereits vorhanden sind, und dementsprechend nun diese vorhandenen Vorstellungen absichtlich mit den neu aufzunehmenden in Verbindung bringt. Alsdann beherrscht man nicht nur viel besser die zu bildenden Reihen nach Umfang und Bildung und kann sie deshalb viel genauer den zur Verfügung stehenden Geisteskräften anpassen, sondern man kommt hier auch dem natürlichen Einheitsbedürfnis des menschlichen Geistes fördernd entgegen. Freilich stellen sich der Ausführung in der Praxis des Massenunterrichts und, wie man gleich hinzufügen kann, des Fachlehrersystems sehr bedeutende Schwierigkeiten in den Weg; man kann in der Regel nur auf das Vorhandensein solcher Vorstellungen Rücksicht nehmen, von denen man mit einiger Wahrscheinlichkeit vermuten kann, daß sie allen Schülern einer Klasse gemeinsam sind. Im Einzelunterricht läßt sich natürlich diese Verbindung von Neuem und Altem viel leichter und in größerem Umfang herstellen.

So ergibt sich also auch die längst bekannte Forderung, das neu zu Lernende an das Bekannte anzuknüpfen, als eine Bedingung zur Erweckung der Freude am Unterricht.

Der ältere Mensch unterscheidet sich vom jüngeren nicht nur dadurch, daß er im ganzen mehr Kraft besitzt, sondern daß er auch diese Kraft mehr zu konzentrieren vermag; die Kräfte der nicht beschäftigten Organe fließen in größerer Menge dem gerade in Anspruch genommenen Organe zu, so daß dieses bedeutenderer Ausdauer fähig ist. Bei dem jüngeren Menschen findet dagegen viel rascher eine Erschöpfung des einzelnen in Thätigkeit versetzten Organs statt, während in anderen unbeschäftigten Organen die dort aufgesammelte Kraft immer heftiger nach Beschäftigung strebt, so daß bei Nichtberücksichtigung dieser Verhältnisse den ganzen Menschen eine prickelnde Unruhe erfasst. Je jünger der Schüler ist, desto häufigere Unterbrechungen sind deshalb nötig, sei es nun daß dadurch ein vollständiges Ausruhen ermöglicht wird, was aber nur selten nötig ist, sei es daß ein Wechsel in der Thätigkeit herbeigeführt wird, also namentlich ein Uebergang von geistiger zu körperlicher Thätigkeit. Während der Unterrichts-Stunde selbst ist aber ein solcher Wechsel bereits erforderlich, nämlich das Unterbrechen der bloß aufnehmenden, rezeptiven Thätigkeit des Schülers durch die selbst verarbeitende und neu schaffende, die produktive Thätigkeit.

Die einfache Wiederholung des Dagewesenen durch den Schüler bildet den Uebergang von der rezeptiven Thätigkeit zur Produktion. Diese Art der Wiederholung hat wesentliche Vorzüge vor der durch den Lehrer, einmal wegen der Abwechslung in der Thätigkeit des Schülers und dann deshalb, weil sonst die Repetition, die doch zum Einprägen unbedingt erforderlich ist, leicht langweilig wird, weil sie zu geringe Anforderungen an die Thätigkeit des Schülers stellt. Muß aber der Schüler selbst das noch einmal thun, was er den Lehrer thun sah, so wird er dadurch in der Regel auf Dinge aufmerksam, die ihm vorher selbstverständlich vorkamen oder die er nicht einmal bemerkte. Der Stoff tritt also in schwierigerer Form an den Schüler heran, so daß nun eine vollständige Beschäftigung damit stattfindet, ja daß der Schüler sogar sehr häufig noch der Unterstützung durch den Lehrer bedarf. Diese wird gewährt durch kurze, präzise Fragen.

Größere Anforderungen an die zusammenfassende und ordnende Kraft des Schülers stellt die Aufgabe, über das Durchgenommene einen wenn auch noch so kleinen Vortrag zu halten, bezw. einen Aufsatz zu schreiben. Es ist dies also die Stufe, wo der Schüler die Form frei zu produzieren hat. Die höhere Stufe ist dann die, wo dem Schüler etwas völlig Unbekanntes, doch mit früher Dage-

wesentlichem Verwandtes zur Bearbeitung vorgelegt wird, so daß er auch dem Stoffe nach Neues produzieren muß.

Da, wie schon früher bemerkt wurde, sich bei Vorträgen und Aufsätzen eine von den seltenen Gelegenheiten bietet, der Verschiedenheit der Individualitäten gerecht zu werden, so ist diese Art von Aufgaben möglichst zu pflegen. Solche Produktionen können nur dann wirklich aus der Individualität herauswachsen, wenn in Bearbeitung des Themas weitgehende Freiheit gelassen und auf möglichste Selbständigkeit gedrungen wird. Von diesem Gesichtspunkte aus muß es als verfehlt gelten, den Aufsatz sehr genau vorzubereiten. Man wird mir entgegen: Ja, dann machen die Schüler entweder gar nichts oder sie fördern das tollste Zeug zu Tage! — Ist dies der Fall, dann liegt entweder bereits eine bedauerliche Gewöhnung an Unselbständigkeit vor oder die Aufgabe ist zu schwer. Der Aufsatz sinkt auf diese Art zur bloßen Reproduktion des vom Lehrer Angegebenen herab, die eigentlich produktive Kraft wird gar nicht in Anspruch genommen und von einer Freude an solchen Erzeugnissen ist natürlich keine Rede. Schon öfter ist ein stärkeres Betreiben des Aufsatzes verlangt worden; insbesondere hat man auch diese Form der Produktion auf noch andere Gebiete, als das des deutschen Sprachunterrichts auszudehnen gewünscht, und es sind Versuche in dieser Richtung gemacht worden. Allein ein Uebelstand stellt sich allen solchen Bestrebungen mit brutaler Hartnäckigkeit entgegen, nämlich die, namentlich bei einigermaßen gefüllten Klassen, ganz ungeheure Korrigierlast, 40 oder 50 Exerzitien, die nur aus kurzen und bestimmten, sich immer wiederholenden Antworten auf ebenso kurze und bestimmte Fragen bestehen, erfordern zur Durchsicht und Verbesserung zwar auch schon ein beträchtliches Zeitquantum, aber doch nur einen kleinen Bruchteil von der Zeit, die von der Korrektur von 40 oder 50 Aufsätzen über ein geschichtliches, geographisches oder naturwissenschaftliches Thema verschlungen wird. Dieser Uebelstand fällt weg beim Veranlassen von Vorträgen, doch tritt hier ein anderer, in seiner Art ebenso unangenehmer ein, daß nämlich, wenn von 40 Schülern jeder einen, wenn auch kurzen, Vortrag halten soll, hierdurch ein ungehörlich großer Teil der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit in Anspruch genommen wird, so daß die 39, die nicht vortragen, einen im Verhältnis zu der verbrauchten Zeit sehr geringen Nutzen daraus ziehen.

Wurde bei der Aufnahme des Lernstoffes Anknüpfung an das bereits Vorhandene, also auch namentlich an die im Leben außer der Schule erworbenen Vorstellungen verlangt, so entspricht dieser Forderung umgekehrt hier, gewissermaßen als Spiegelbild, die andere Forderung, das Gelernte außer der Schule anzuwenden, so daß auch auf produktivem Gebiete Schule und Leben nicht getrennt neben einander hergehen, sondern immer inniger mit einander verflochten werden und demgemäß eine lebhaftere Wechselwirkung auf einander ausüben. Es ist bekannt, welches Vergnügen mit der Anwendung von Sprachkenntnissen verbunden ist. Ein Fach, das seiner Natur nach sehr geeignet ist, solche Produktionen außer der Schule anzuregen, nämlich das Zeichnen, hat gewöhnlich diesen Erfolg nicht, und während es von einigen wenigen, den besonders Beanlagten, mit großem Vergnügen betrieben wird und bei diesen deshalb auch recht befriedigende Ergebnisse zur Folge hat, so ist dagegen der Nutzen, den die große Masse davon hat, äußerst gering. Diese Erfolglosigkeit und der Mangel an Anregung zu eigenen Produktionen, die beide sich vereinigen, dieses in so vieler Beziehung wichtige Fach geringschätzen zu lassen, scheinen mir in ursächlichem Zusammenhang zu stehen und ihre Wurzel in der gewöhnlichen Methode dieses Unterrichtsfachs zu haben. Ist es nicht auffallend, zu sehen, wie viele Kinder mit großem Eifer und Vergnügen das, was sie beobachtet haben, zu zeichnen und zu malen suchen, wie sie unter günstigen Umständen auch an das Bilden von Wachs- und Lehmfiguren, ja selbst an das Holzschnitzen sich wagen und wie gern sie dabei Belehrungen annehmen und befolgen. Und einige Jahre später? — Da haben sie gerade Linien und Quadrate und komplizierte aus diesen zusammengesetzte Figuren gezeichnet, haben sich diese umerquickliche Arbeit durch Benutzung unerlaubarer Hilfsmittel zu erleichtern gesucht und sind dann endlich auf der Stufe angelangt, daß sie Vorlagen ansprechenderen Inhalts kopieren dürfen. Ich will hiermit durchaus nicht bestreiten, daß es nützlich und nötig ist, gerade Linien zu zeichnen, sondern wende mich nur gegen das Uebermaß, das so leicht alle Freude an der Sache ertödet. Ferner ist zu bedenken, daß man ja allerdings, wie oben abgeleitet wurde, mit dem Einfachsten anfangen und dann zum Komplizierten fortschreiten soll, daß aber das mathematisch Einfachere durchaus nicht immer auch das physiologisch und psychologisch Einfachere ist. Es ist mindestens fraglich, ob nicht das Auge vermöge seines Baues eine leicht geschwungene Linie mit geringerer Anstrengung verfolgen kann, als eine vollkommen gerade; bekannt ist ferner, daß es, gleichfalls aus physiologischen Gründen, für die Hand eine keineswegs leichte Aufgabe ist, gerade Linien, die eine gewisse Größe übersteigen, zu ziehen. Und wie wenig einfach in physiologischem Sinne das Quadrat ist, zeigt deutlich der Umstand, daß man im Zweifel darüber sein kann,

ob man das Quadrat so zeichnen soll, daß es richtig ist, oder so, daß es richtig erscheint. Ein mathematisch richtig konstruiertes Quadrat erscheint nämlich dem menschlichen Auge falsch und zwar höher, als breit.\*) Wichtiger jedoch als dies ist wohl das folgende. Wie gezeigt wurde, ist es von größter Wichtigkeit, daß der Schüler gewöhnt werde, nicht bloß veranlaßt durch eine Reihe bestimmter Fragen, die ihm den Gang und die Form der Reproduktion genau vorschreiben, das Gelernte wiederzugeben, sondern auch in freier Beantwortung einer unbestimmten, allgemein gehaltenen Frage selbst die Elemente richtig zu ordnen. Dadurch erst wird seine Zusammenfassungskraft geübt und gestärkt, dadurch sein Bewußtsein ausgespannt. Was entspricht nun beim Zeichnen dieser unbestimmten Frage? — Wie mir scheint, die Aufforderung, eine nach einer Vorlage oder nach der Natur gefertigte Zeichnung rein aus dem Gedächtnis wiederzuzeichnen. Wenn man ewig nur Vorlagen abzeichnet, so ist man niemals unmittelbar genötigt, sich die Anordnung der Teile klar zum Bewußtsein zu bringen, und so kommt es denn, daß Menschen von mittlerer Begabung, die z. B. schon Tugende von Pferden fleißig und gut abgezeichnet haben, vor der Aufgabe, einmal ein Pferd frei aus dem Gedächtnis zu zeichnen, ratlos dastehen. Die Uebersicht über so komplizierte Gebilde, die dann auch zum freien Entwerfen befähigt, kommt eben nicht von selbst, sondern bedarf der Übung. Dadurch daß man dies vernachlässigt und immer nur die unfreie Reproduktion pflegt, führt man aber auch eine Verkümmern der im früheren Lebensalter noch so lebendigen Produktionskraft herbei; denn es bleibt ja zwar neben dem Zeichenunterricht jedem unbenommen, sich in eigenen Schöpfungen zu ergehen, allein teils wird durch die Nötigung, technisch schwierige und psychologisch unerfreuliche Dinge, wie die geradlinigen Figuren sind, zu zeichnen, überhaupt die Lust am Zeichnen sehr vermindert, teils wollen dem Kinde, das durch den Unterricht wohl in der Technik, nicht aber in der Kompositionsfähigkeit sich vervollkommen hat, seine eigenen Produktionen, die hinter den ihm geläufigen Vorbildern weit zurückstehen, nicht mehr gefallen. So kommt also das geistbildende Moment in dem Zeichenunterricht, wie er gewöhnlich betrieben wird, zu kurz. Uebrigens ist auch diese Forderung schon lange ausgesprochen und auch stellenweise ausgeführt\*\*). Im geographischen Zeichnen gilt das Zeichnen von Karten aus dem Gedächtnis wohl allgemein als das zu erstrebende Ziel.

War bisher nur von der zusammenfassenden Tätigkeit (in rezeptiver wie produktiver Beziehung) die Rede, so ist nun auch deren Gegenstück, die u n t e r s c h e i d e n d e Tätigkeit des Geistes (gleichfalls in beiden Beziehungen) zu betrachten.

Gerade wie wir sahen, daß die zusammenfassende Kraft beim Kinde mit den Jahren wächst und demgemäß zu ihrer genügenden Beschäftigung immer größere Gruppen nötig werden, so nimmt auch die Unterscheidungsfähigkeit fortwährend zu und erfordert deshalb gleichfalls eine entsprechende Aenderung der ihr gestellten Aufgaben. Es ist eine falsche Meinung, als ob die umgebende Welt auf das Kind als ein chaotisches Durcheinander einströme, in dem es sich nur mit Mühe zurechtfinde. Vielmehr ist seine Welt von äußerst einfacher Beschaffenheit, denn es spürt ja nur die allergrößten Unterschiede, die feineren existieren für es noch nicht. Erst allmählich differenziert sich sein Empfinden, und seine Welt wird vielgestaltiger. Was ergibt sich daraus für die Pädagogik? — Jene Gruppen, in die der Unterrichts-Stoff zerschnitten werden soll, dürfen anfangs alles nur in groben Zügen bringen. Geht man sofort auch zu feineren über, so bereitet man dadurch dem Kinde Schwierigkeiten, die es entweder gar nicht oder nur mit größter Anstrengung und jedenfalls ohne Freude überwindet. Man täuscht sich hier in dem Zulässigen sehr leicht, weil es dem Erwachsenen ebenso schwer fällt, sich in die Lage eines Kindes von so geringer Unterscheidungsfähigkeit zu versetzen, als etwa einem in Bezug auf Farbenunterscheidung normal Ausgebildeten, sich ein Bild von den Empfindungen eines Farbenblinden zu machen. (So hat man auch im Sprachunterricht anfangs die Ausnahmen von den Regeln wegzulassen.) Von größter Wichtigkeit ist es ferner, sich zu erinnern, daß d a u e r n d e Eindrücke nach einiger Zeit unter die Schwelle des Bewußtseins sinken. Das Brausen des Wasserfalls, der Pendelschlag der Uhr und das Klappern des Mühlrads werden ja bekanntlich bald nicht mehr gehört und nur ihr plötzliches Aufhören kommt zum Bewußtsein. Aus diesem Grunde ist es auch ganz vergeblich, einen ruhenden Gegenstand, etwa ein Modell, ein ausgestopftes Tier oder eine Landkarte längere Zeit stumm betrachten zu lassen. Ein höchst unbestimmter Eindruck ist das Ergebnis dieses Verfahrens. Setzt man dagegen das Modell vor den Augen der Schüler aus seinen Teilen zusammen oder zerlegt es allmählig in diese, hat man statt des ausgestopften ein lebendiges Tier, dessen Glieder man sich bewegen läßt, und zeichnet man die Karte an die Tafel, erzeugt man

\*) Vgl. Wundt, Physiologische Psychologie, II., 96.

\*\*\*) Vgl. den Artikel „Zeichnen“ in Schmid's Encyclopädie.



also eine fortwährende Bewegung, so wird jeder Teil genau von den andern unterschieden und die vorhandenen Kräfte in viel vollkommenerer Weise und weit längere Zeit hindurch beschäftigt. Ein bestimmter, durchweg klarer Eindruck und Freude an der Auffassung sind in diesem Falle das Ergebnis. Darauf beruht auch zum großen Teil der Vorzug, den die Zoologie vor der Botanik im Unterricht behauptet. Was in mäßiger Bewegung begriffen ist, wird am leichtesten unterschieden. Deshalb erregen die Tiere schon viel früher die Aufmerksamkeit des Kindes, als die Pflanzen, und sind auch später aus demselben Grunde leichter aufzufassen. Auf Grund der schon so früh begonnenen Erfahrungen tritt dann bei Betrachtung lebloser Tiere oder der Bilder von Tieren, zumal wenn sie in lebensvoller Stellung ausgestopft oder in einer solchen abgebildet sind, an die Stelle der wirklich beobachteten Bewegung die Vorstellung einer solchen, so daß, besonders wenn noch eine lebhaftes Schilderung die Anschauung begleitet, die Unterscheidung der einzelnen Teile schließlich ebenso leicht fällt, wie bei dem lebendigen Tier.

So verdient auch in der Botanik die physiologische Betrachtung der Organe den Vorzug vor der rein morphologischen. Und so kann es auch nur vorteilhaft auf die Ausbildung der Unterscheidungsfähigkeit einwirken, wenn die Beschreibung möglichst zur Erzählung umgewandelt wird.

Noch zwei weitere Kunstgriffe, die Ausbildung der Unterscheidungsfähigkeit zu unterstützen, werden beim Vortrag des Unterrichtsstoffes mit Vorteil angewandt. Die Stoffgruppen, also die Elemente je eines konzentrischen Kreises, sollen, wie schon früher angegeben, jede einen scharf ausgeprägten Charakter tragen, sie sollen individualisiert sein. Die Einförmigkeit und das undeutliche, der Stellung im System nicht entsprechende Verschmelzen mehrerer Gruppen in einander wird dadurch vermieden.

Um ferner die Unterscheidungsfähigkeit noch mehr zu steigern, muß man dafür sorgen, Dinge von geringer, noch gerade merkbarer Verschiedenheit nahe neben einander oder in unmittelbarer Aufeinanderfolge vorzubringen; überhaupt kann man Kontrastwirkungen mit Vorteil benutzen, Selbes auf dunklem Hintergrunde, sonst Undeutliches in greller Beleuchtung zeigen, und dies alles nicht nur in eigentlichem, sondern auch in übertragenem Sinne. Bei solcher Anordnung werden auch sehr kleine Unterschiede noch deutlich bemerkt; ist dies aber einmal geschehen, so werden sie dann auch unter weniger günstigen Umständen wieder aufgefunden.

Das Unterscheidungsvermögen bedarf nun auch der Beschäftigung nach der produktiven Seite hin. Dazu eignen sich im Anschauungsgebiete Aufgaben wie die, zwischen zwei bisher noch nicht als verschieden erkannten Dingen Unterschiede aufzufinden. Die naturgeschichtlichen Klassifikationen bieten eine Fülle von Unterscheidungsaufgaben, und wenn man weiß, welches Vergnügen dem einzelnen die gelungene Bestimmung einer Tier- oder Pflanzenspecies bereitet, so sollte man denken, daß durch eifriges Betreiben von Übungen im Bestimmen die Uebelstände, die sich beim Betreiben der naturgeschichtlichen Systematik fast regelmäßig einstellen, beseitigt werden könnten. Bisher nämlich pflegt (in der Zoologie weniger, als in der Botanik) alles Interesse zu verschwinden, sobald von der Betrachtung einzelner Arten und Gattungen zu dem System übergegangen wird. Die Belebung des Unterrichts durch Selbstbeobachtung hört auf dieser Stufe entweder zum Teil auf, wenn es nämlich nicht möglich ist, alles Durchzunehmende vorzuzeigen, oder, wenn die Sammlungen sehr gut versorgt sind, so lähmt gerade die Massenhaftigkeit der Eindrücke das Interesse, und schließlich wird das meiste leerer, schnell verfliegender Gedächtnisraum, weil allein die zusammenfassende Thätigkeit und auch die fast nur ihrer rezeptiven Seite nach in Anspruch genommen wird. Könnte diese Einseitigkeit durch eingeklochtene, mit Erfolg betriebene Bestimmungsübungen wenigstens in der Botanik ergänzt werden, so würde sich allerdings nur ein viel geringerer Teil des Systems durchnehmen lassen, dieser würde sich aber um so mehr festsetzen, die erzielte, weniger umfassende, aber sicherere, weil selbstervorbene Pflanzenkenntnis würde dem darauf folgenden Betreiben der Physiologie einen besseren Boden bereiten und es wäre wohl sogar zu erwarten, daß auch der großen Masse der Schüler das solchergehalt durch selbstthätige Unterscheidung wachgerufene Interesse noch außer der Schule bewahrt bliebe. Bis jetzt ist dies ja nur bei einigen wenigen, durch natürliche Anlage oder durch private Anregung oder durch beides sehr Begünstigten der Fall. Allein der Umstand, daß man Massen von Schülern gleichzeitig zu behandeln hat, stellt dem Betreiben dieser Übungen so außerordentliche Schwierigkeiten entgegen, es treten so mancherlei Anzutraglichkeiten dabei auf, daß in der Regel der Erfolg äußerst gering und die Freude an solchen Übungen fast null ist.

Auf anderen Gebieten kann die produktive Unterscheidung gefördert werden durch Disputationen, sei es nun daß in der Lektüre vorkommende angreifbare Behauptungen kritisiert werden, sei es daß der Lehrer selbst paradoxe Ansichten aufstellt, die von den Schülern bekämpft werden. Es paßt dies allerdings im allgemeinen nur für die höchsten Stufen.

Selbst philologische Textkritik darf hier und da in den Unterricht hereingezogen werden. Wenn dies in vereinzelt, besonders geeigneten einfachen Fällen geschieht, so kann hierdurch ein sehr lebhaftes Interesse erregt werden; die Meinungen der Schüler sind gewöhnlich ebenso geteilt, wie die der Gelehrten, und jeder sucht die seinige mit großem Eifer als die wahrscheinlichste zu erweisen. Es braucht ja dabei nicht gerade zu der Leidenschaftlichkeit zu kommen, wie sie bei wissenschaftlichen Kontroversen auf diesem Gebiete so gewöhnlich ist. Man betrachtet meistens die Hereinziehung aller solcher, in größerer Ausdehnung natürlich nur für die Universität geeigneter Disziplinen, wie eben der Textkritik, als eine skandalöse Verletzung der dem Schulunterricht gesteckten Grenzen. Allein man verfällt dabei doch wohl dem Fehler, der bei pädagogischen Erörterungen so häufig gemacht wird, daß man auf die quantitativen Verhältnisse gar keine oder zu wenig Rücksicht nimmt. Es ist damit, wie mit Urteilen des täglichen Lebens. Da sagt auch der eine: „der Wein ist dem Menschen schädlich“, und der andere: „er ist ihm zuträglich“, und beide fallen womöglich in hitzigem Wortgefecht über einander her, während die Sache doch einfach so liegt, daß eine gewisse Quantität Wein zuträglich, dagegen was dieses Maß überschreitet, schädlich ist und auch dies wieder je nach Individualität. So kann auch eine kleine Dosis Textkritik unter Umständen sehr wohl belebend und interessetärfend wirken, während eine größere Portion allerdings schlimme Folgen herbeiführen würde.

Werfen wir nun einen Rückblick auf die Darlegungen dieses Abschnitts, so wurde gezeigt, wie eine Menge bewährter methodischer Regeln, wie die konzentrische Anordnung, der Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten, das Anknüpfen an das Bekannte, das successive Erzeugen der aufzunehmenden Bilder u. dgl. m. als Folgerungen aus den vorausgehenden allgemein psychologischen Auseinandersetzungen sich ergeben, ferner wurde gezeigt, wie doch andererseits nach verschiedenen Richtungen eine gewisse Unvollständigkeit in den bisher aufgestellten pädagogischen Forderungen besteht, deren Ergänzung wenigstens andeutungsweise versucht wurde. Damit ist überhaupt der Weg gewiesen, der eingeschlagen werden muß, um bei dem Unterricht rein als solchem Freude zu erwecken.

#### IV.

#### Der persönliche Einfluß des Lehrers.

Es fragt sich nun, ob außer den im vorigen Abschnitt angegebenen Mitteln zur Erweckung der Freude am Unterricht nicht noch solche ganz anderer Art existieren, durch die jene unterstützt werden.

Wenn man die Fälle, wo Freude am Unterricht zu bemerken ist, genau beobachtet, so findet man oft, daß die Schüler ihre Freude weniger daran finden, daß dieser oder jener Unterrichtsgegenstand durchgenommen wird, als vielmehr daran, daß sie von diesem oder jenem Lehrer unterrichtet werden. Und zwar ist dies um so mehr der Fall, je jünger die Schüler sind. Es ist hier offenbar ein Faktor vorhanden, der häufig einen größeren Einfluß ausübt, als die Beschaffenheit und Anordnung des Unterrichts-Stoffes. Dieser Faktor ist die Persönlichkeit des Lehrers.

Die Verhältnisse, die hier in Betracht kommen, sind von zweierlei Art. Sie beruhen, wie im folgenden gezeigt werden wird, teils darauf, daß die Unterscheidungsfähigkeit der Kinder noch nicht genügend ausgebildet ist, teils auf dem ebenfalls mit der niederen Entwicklungs-Stufe notwendig verbundenen Mangel an innerer Selbstständigkeit.

1.) Je jünger der Mensch ist, desto weniger vermag er Person und Sache zu trennen. Wenn ihm jemand entgegentritt, um eine bestimmte Einwirkung auf ihn auszuüben, also in unserem Falle, ihn zu unterrichten, so sucht er unwillkürlich zunächst die Person des Unterrichtenden aufzufassen; diese interessiert ihn vor allem und die Thätigkeit des Unterrichtens nimmt er nur auf in ihrer Beziehung zu dieser bestimmten Persönlichkeit. Das ganze Äußere, die Stimme, der Ausdruck einfacher Gemütsbewegungen, dies alles macht auf ein Kind einen viel tieferen Eindruck, nimmt also auch einen viel größeren Teil der verfügbaren Auffassungskraft in Anspruch, als es bei einem älteren Menschen der Fall ist. Während es sich deshalb bei diesem von selbst ergibt, daß er von dem Persönlichen mehr und mehr abzieht, so ist dies dagegen dem Kinde unmöglich, es kann nicht anders, es muß auch die Persönlichkeit unabhängig von der Sache auf sich wirken lassen.

Bei der Bestimmung des persönlichen Einflusses ist nun zuerst zu beachten, daß das Kind bisher, ehe es in die Schule ging, in dem Umgang mit der Familie an ein entschiedenes Ueberwiegen der rein persönlichen Einwirkungen gewöhnt war. Wenn also der Lehrer jetzt ganz auf derartige Einwirkungen verzichtet, wenn er vermeidet, den Schülern rein menschlich nahe zu treten, so wird das kindliche Bedürfnis nach persönlichem Umgang natürlich nicht befriedigt und die unangenehmen Ge-

fühle, die daraus entstehen, trüben den Eindruck, den der Unterricht macht, mag dieser auch noch so vorzüglich sein. Umgekehrt wirkt selbst ein weniger guter Unterricht doch entschieden erfreulich, wenn der Lehrer denselben nicht rein sachlich gestaltet, wenn er die Schüler nicht bloß als mit Wissensstoff zu füllende Gefäße, sondern vor allem als Persönlichkeiten betrachtet, die in allen möglichen Richtungen nach Thätigkeit streben, und wenn er demgemäß auf all die hundertertei Fragen, Wünsche und Bedürfnisse der Kleinen eingeht. Die Kinder bekommen eben einen Gesamteindruck, von dem der Eindruck des Unterrichtens nur ein Teil ist.

Während demnach sich als unerläßliche Bedingung eines freudebringenden Unterrichtens ergeben hat, daß neben der Erfüllung der in den früheren Abschnitten angegebenen Erfordernisse auch das persönliche Moment — bei jüngeren Schülern mehr, bei älteren immer weniger — betont werden muß, so ist damit doch durchaus nicht gesagt, daß jeder Unterricht, der dies thut, angenehm wirke. Vielmehr kommt es natürlich nicht bloß darauf an, daß dies geschieht, sondern auch wie es geschieht. Die persönliche Einwirkung kann eben auch angenehmer oder unangenehmer Art sein und danach entscheidet es sich, ob der Unterricht im ganzen Lust oder Unlust erweckt. Es fragt sich also jetzt, welche Umstände hierfür in Betracht kommen.

„Edel sei der Mensch, hilfreich und gut.“ Diese Göthe'schen Worte gelten besonders vom Lehrer. Besitzt er diese Eigenschaften und bewährt sie auch im Privatverkehr, so kommen ihm die Schüler mit Zutrauen entgegen und die Thätigkeit des Lernens, bei der sie eben jene Eigenschaften erfahren, bereitet ihnen Freude. Aufmunternde Worte, Lob und Belohnung für gute Arbeit machen nicht bloß für sich einen angenehmen Eindruck und erhöhen die Lernfreude, sondern sie lassen auch den, von dem sie ausgehen, in freundlichem Lichte erscheinen. Leider kann und darf man nicht gegen alle Schüler hilfreich und gut sein; denn es sind ja nicht, wie Rousseau glaubte, alle Menschen von Natur gut; sondern wie zwar kein Mensch ein vollendeter Teufel ist, auch der schlechteste noch eine oder die andere gute Seite hat, so kommt doch auch keiner als reiner Engel auf die Welt, vielmehr ist jeder mit einem Häkchen schlechter Eigenschaften ausgestattet und dem Auspacken und Entfalten derselben muß in der Regel mit anderen Mitteln, als mit Güte, entgegengetreten werden. Es werden Strafen nötig und hier zeigt sich nun der Nachteil davon, daß die Kinder unfähig sind, Person und Sache zu trennen. Denn nicht nur die Strafe, sondern auch der Anblick des Strafenden erweckt bittere Gefühle, und so ist dem Kinde nicht bloß die Stunde, wo es die Strafe erhielt, unangenehm, sondern der üble Eindruck, den es davon empfing, bleibt an der Person des Lehrers haften und stört die Freude am Unterricht auch noch für einige weitere Stunden, ja wenn der Lehrer genötigt ist, oft zu strafen, sogar für immer. Dieser Uebelstand würde nur einem solchen Lehrer nicht entgegenstehen, der es versteht, ganz ohne Tadel und Strafen auszukommen, ein Fall, der für einen Massenunterricht, der sich nicht auf akademisches Dozieren beschränkt, undenkbar ist. Also gerade bei den Schülern, bei denen die Erweckung der Lernfreude am nötigsten wäre, bei denen nämlich, die am häufigsten in Strafe verfallen, versagt das Mittel des Lobens und Belohnens am leichtesten und verkehrt sich in sein Gegenteil. Aber unglücklicherweise ist auch die Anwendung dieses Mittels selbst bei den Fleißigen nicht unbedenklich. Wenigstens ist man mehr und mehr davon abgekommen in der Erwägung, daß es der Erreichung der Erziehungszwecke hinderlich ist; denn einmal muß es Eitelkeit und Ehrsucht wecken und dann braucht einer dafür, daß er seine Schuldigkeit thut, nicht gelobt zu werden, eine höhere Leistung aber soll ihren Lohn in sich finden. Ob man freilich mit solch rigoroser Ansicht immer der Entwicklungs-Stufe des Kindes gerecht wird, möge dahingestellt bleiben.

Wenn der Schüler öfters von einem Lehrer wirkliche oder eingebildete Unannehmlichkeiten zu erfahren gehabt hat, unzarte Behandlung, Verspottung seiner Schwächen, Tadel und Strafe, so bewirkt, wie schon bemerkt wurde, die Erinnerung daran und die Erwartung von Ähnlichem, daß ihm der betreffende Lehrer, auch wenn er nicht straft, einen unangenehmen Eindruck macht, so daß schon im voraus dem Zustandekommen der Freude am Unterricht entgegengearbeitet wird. Doch gilt dasselbe auch für den umgekehrten Fall. War die Einwirkung eines Lehrers vorzugsweise angenehmer Art, so kommt dieser günstige Eindruck auch der weiteren Thätigkeit dieses Lehrers zu statten, sein Unterricht erweckt Freude, auch ohne daß er immer Wohlthaten ausstreut.

Und haben dann die Kinder erst einmal genügende Erfahrungen über den Ausdruck der Gemütsbewegungen gesammelt, so bewirkt schon der Anblick auch einer noch unbekanntem Person, die einen freundlichen Gesichtsausdruck hat und darin also anderen als angenehm bekannten Personen gleicht, im voraus eine freudige Stimmung.

So einfach sich dies alles auch ausnimmt, so liegt hier doch eine theoretische Schwierigkeit vor, die etwas genauer in's Auge gefaßt werden muß. Nach früheren Auseinandersetzungen sind die Ge-

fühle der Lust und Unlust Begleiterscheinungen von inneren Thätigkeiten, die in einer ganz bestimmten Beziehung zu dem Verbrauch der disponiblen Kräfte stehen. Das Gefühl der Unlust wird also z. B. bei der Strafe dadurch hervorgerufen, daß durch die Strafe ein größerer Kraftverbrauch, als normal ist, bewirkt wird (Strafarbeiten) oder daß dadurch Organen, die nach Beschäftigung streben, diese Beschäftigung vorenthalten wird (Entziehung von bestimmten Genüssen und der Freiheit) oder daß die durch die Strafe hervorgerufenen Vorstellungen mit den Vorstellungen vom Gedeihen des eigenen Ichs sich nicht einheitlich verknüpfen lassen (Entehrungs-Strafen). Und da das kindliche Auffassungsvermögen die Empfindung der Strafe und die gleichzeitige Wahrnehmung des Strafenden noch nicht scharf zu trennen vermag, so ist es verständlich, daß diese beiden ununterschiedenen Eindrücke zusammen das Gefühl der Unlust erwecken. Ist es nun aber nicht ein direkter Widerspruch gegen die Theorie, wenn, wie es ja scheint, dasselbe Gefühl der Unlust auch schon durch die bloße Wahrnehmung dessen, der früher gestraft hat, ohne die gleichzeitige Empfindung einer Strafe hervorgerufen wird? — Mit der alltäglichen Erfahrung scheint es vollkommen übereinzustimmen, wenn man sagt: weil die Empfindung einer bestimmten Einwirkung (hier der Strafe), die das Unlustgefühl hervorrief, stets von der Wahrnehmung einer gewissen Person begleitet war, so ruft nun diese Wahrnehmung allein schon jenes Gefühl hervor\*). Alsdann entstände also das Gefühl auch schon durch eine innere Thätigkeit, nämlich die bloße Wahrnehmung, die einen viel geringeren Kraftverbrauch veranlaßt, als ursprünglich nötig war, wo diese Wahrnehmung zusammen mit der Empfindung der Strafe dieselbe Wirkung hatte. Wäre dies richtig, so würde natürlich das Gefühl nicht von der Größe des Kraftverbrauchs abhängen. Da aber die Wahrnehmung der Person, ehe noch irgend eine Strafe von ihr erteilt worden war, nicht das unangenehme Gefühl erweckte, so muß doch diese Wahrnehmung sich verändert haben; denn sonst wäre ja kein zureichender Grund für die veränderte Wirkung vorhanden. Worin kann aber diese Veränderung bestehen? — Doch wohl nur darin, daß die Wahrnehmung reicher geworden ist, daß sie noch mit anderen inneren Thätigkeiten in Verbindung steht. Und was können das für andere Thätigkeiten sein? — Doch wohl nur Reproduktionen jener Empfindungen der Strafe. In vielen Fällen weckt ja auch die Wahrnehmung der Person eine ganz deutliche Erinnerung an die erlittenen Strafen; in anderen Fällen wird diese Erinnerung nicht zu vollem Bewußtsein erhoben und in noch anderen bleibt sie ganz unter der Schwelle. So kommt es denn, daß es scheint, als rufe die Wahrnehmung allein schon die entsprechenden Gefühle hervor, während dies in Wirklichkeit geschieht durch diese Wahrnehmung in Verbindung mit denselben inneren Thätigkeiten, also hier den Empfindungen der Strafe, die das erste Mal das Unlustgefühl erweckten. Nur finden diese inneren Thätigkeiten bei der Reproduktion in geringerer Intensität statt und vielfach eben in so geringer, daß sie nicht mehr zum Bewußtsein kommen. Daß sie aber doch stattfinden, beweisen jene Uebergänge. Wie allen anderen geistigen Vorgängen, so kommt eben auch diesen reproduzierten Empfindungen die Eigentümlichkeit zu, daß sie alle Grade der Deutlichkeit und Bewußtheit annehmen können.

Man kann nun denken, daß, wenn dies alles sich so verhält, mitunter folgendes eigentümliche Resultat sich ergeben muß: Die Empfindung sei deshalb unangenehm gewesen, weil für sie, diese innere Thätigkeit, keine genügende Kraft sofort bereit stand. Nun wird die Empfindung reproduziert; in den Organen der geistigen Thätigkeiten geht dann dieselbe Bewegung vor sich, nur in schwächerem Maße. Ist nun die Abschwächung so bedeutend, daß zur Bewältigung der reproduzierten Bewegung jetzt genügende Kraft vorhanden ist, oder ist die Kraft seitdem gewachsen, so müßte nun die Erinnerung angenehme Gefühle erwecken, während die Empfindung damals unangenehme Gefühle erweckt hat. Die Folgerung ist wohl kaum anfechtbar; das Resultat aber erscheint auf den ersten Blick als mit der Wirklichkeit sehr wenig verträglich. Allein doch auch nur auf den ersten Blick; denn bei näherer Betrachtung findet man in der That Fälle, wo die reproduzierte Empfindung ein anderes Gefühl erweckt, als die ursprüngliche. Mit Vergnügen erinnert man sich häufig an früher ausgehaltene Mähen und Strapazen. In allen solchen Fällen findet dies statt, wo das unangenehme Gefühl durch die Empfindung nur deshalb hervorgerufen wurde, weil die unmittelbar zur Verfügung stehenden Kräfte nicht ausreichten; die Elemente der Empfindung konnten also wohl objektiv zu einem Ganzen verknüpft werden, nur waren sie für das betreffende Subjekt zu zahlreich und von zu großem Umfang.

Nehmen wir dagegen einen anderen Fall, den Fall, daß die Empfindung deshalb von einem unangenehmen Gefühl begleitet wurde, weil ihre Bestandteile unter sich nicht harmonierten und deshalb auch von keiner noch so großen Kraft einheitlich verknüpft werden konnten, — denn eine innere Thätigkeit, die angenehm sein soll, muß ja nach dem früheren die vorhandene Kraft nicht nur voll-

\*) Diese Ansicht vertritt G. H. Schneider in seinem Werk: Der menschliche Wille.

ständig, sondern auch einheitlich beschäftigen. — so ist klar, daß dann die Reproduktion der ursprünglichen Empfindung niemals ein Lustgefühl hervorrufen kann, mag auch die Verblässung einerseits und die Zunahme der Auffassungskraft andererseits noch so weit vorgeschritten sein.

Wieder anders gestalten sich die Verhältnisse in dem Fall, wo das unangenehme Gefühl deshalb sich einstellte, weil die Elemente der Empfindung zwar unter sich, nicht aber mit anderen durch sie wachgerufenen Vorstellungen harmonierten. Dies findet nun in der Regel bei Strafen statt. Denn der Schüler faßt infolge seiner Unfähigkeit zu einer rein objektiven Betrachtungsweise die Strafe in der Regel als eine beabsichtigte Schädigung, als Demütigung auf; es werden also durch die Strafe Vorstellungen von dem Werte und dem Gedeihen des eigenen Ichs geweckt, die mit der Vorstellung der Strafe nicht in Uebereinstimmung zu bringen sind. In diesem Fall wird nun auch die Erinnerung an die erlittene Strafe unangenehm sein, solange sich nicht die Vorstellungen von dem, was der eigenen Persönlichkeit zuträglich ist und war, in der Weise geändert haben, daß sie nun mit der Vorstellung der Strafe in Harmonie gebracht werden können. Da eine solche Aenderung bei vielen in späteren Jahren eintritt, so kommt es denn auch vor, daß Erwachsene sich mit Befriedigung an in der Jugend erlittene Strafen erinnern.

Doch wir nehmen nach dieser theoretischen Abschweifung den Faden der früheren Untersuchung wieder auf. Zunächst ist hier noch ein Mittel zur Erreichung eines günstigen persönlichen Eindruckes zu erwähnen, ein Mittel, das man sich freilich nicht beliebig verleihen kann, die Gabe nämlich, den Unterricht durch Humor und durch Anregung der Phantasie zu würzen. Die unmittelbare Wirkung dieses Mittels ist fast mehr eine störende, weil z. B. gerade ein sehr guter Witz oder eine blendende, die Phantasie sehr stark erregende Bemerkung den Schüler zu sehr abzieht, ihn zu lange beschäftigt. Auch ist Mißbrauch von seiten des Lehrers sowohl als von seiten der Schüler etwas sehr Gewöhnliches. Doch zu rechter Zeit und nicht zu viel angewandt übt dieses Mittel eine vorzügliche indirekte Wirkung aus. Diese Seiten des menschlichen Gemütes werden ja sonst im Unterricht fast gar nicht berührt, die humoristischen und Phantasie-Anlagen streben aber doch auch nach Aeußerung, und wenn ihnen die nicht bisweilen gestattet wird, so führt das immer stärker werdende Streben zu einer Demüthigung anderer Geisteskräfte und im ganzen zu einem Gefühl der Unbehaglichkeit. Und was das persönliche Moment betrifft, so macht ein im ganzen ernstes, doch mit Heiterkeit gemischtes Wesen einen angenehmeren Eindruck, als ein gleichmäßig ernstes.

Neben all diesen bis jetzt angeführten Umständen wirken auch sekundäre Ursachen auf das Gesamtergebnis ein. Wer kennt nicht die erregende und belebende Einwirkung, die eine angenehme Gesellschafft auch auf die trockensten Menschen ausübt, und wer hat nicht schon beobachtet, wie solche im Zusammensein mit Leuten, mit denen sie gern verkehren, immer mehr und mehr aufstauen und Kräfte entwickeln, von denen man vorher keine Ahnung hatte! — So bewirkt auch in dem Schüler die freundige Stimmung, die beim Anblick einer angenehmen Lehrerverpersönlichkeit entsteht, eine Mobilisierung der Kräfte und es können nun noch Aufgaben erledigt werden, die unter gewöhnlichen Umständen, also ohne diese persönliche Einwirkung, nur mit Mühe bewältigt worden wären. Andererseits hat der Anblick einer Persönlichkeit, die nach der langweiligen Seite hin unangenehm ist, eine „Abrüstung“ zur Folge, die es nun nicht einmal zu einer lustvollen Bewältigung leichterer Aufgaben kommen läßt. Eine solche Persönlichkeit aber, die gar abschreckend und Furcht einflößend ist, ruft eine teilweise Lähmung der Kräfte oder ein Widerstreben und Abwehren aller von ihr ausgehenden Einwirkungen hervor.

2.) Während alle bisher (unter 1.) betrachteten Verhältnisse deshalb fördernd oder hindernd auf die Freude am Unterricht einwirken, weil der Schüler noch nicht die Person des Unterrichtenden von dem Unterricht selbst genügend zu trennen vermag, so gibt es nun aber noch eine ganz andere Art der persönlichen Einwirkung, die nicht auf der unvollkommenen Unterscheidungsfähigkeit, sondern auf dem Mangel an innerer Selbstständigkeit seitens der Schüler beruht.

Unentwickelte Menschen haben das Bestreben, alle Thätigkeiten, die sie bei anderen sehen, nachzuahmen und zwar unwillkürlich und oft ohne Bewußtsein. Kinder gewöhnen sich die Eigentümlichkeiten ihrer Umgebung an, sowohl in den Bewegungen, als in der Sprache. Bekannt ist, daß man von den Angehörigen unzivilisierter Stämme oft keine Antwort bekommen kann, weil sie, statt zu antworten, die Worte des Fragenden wiederholen, wie dies ja auch bei zivilisierten Menschen mitunter vorkommt, die in Verlegenheit sind oder aus irgend welchem anderen Grund momentan ihre Selbstbeherrschung verloren haben. Am bekanntesten sind wohl die Fälle, wo der Ausdruck der Gemütsbewegungen auf den Gesichtern der Umgebung sich wieder spiegelt. So vermag ein freundliches Lächeln oft den heftigsten Thränenstrom zu hemmen, während umgekehrt der Anblick einer weinenden Person leicht zum Mitweinen veranlaßt.

Ebenso wie Sinnesempfindungen, besonders Gesicht- und Gehörseindrücke, bei dem sie Aufnehmenden dieselben äußeren Thätigkeiten hervorrufen, die an dem anderen wahrgenommen werden, so geschieht es auch mit inneren Thätigkeiten. Die Sprache (im weitesten Sinne) ruft in dem Hörer die nämlichen Vorstellungen hervor, wie sie der Sprechende hat.

Es fragt sich nun, wann diese Art der persönlichen Einwirkung angenehm ist und wann unangenehm. Da in dem Beeinflussten dieselben äußeren und inneren Thätigkeiten erzeugt werden, wie sie der Beeinflussende ausführt, so müssen im allgemeinen in ersterem auch dieselben Gefühle entstehen, wie sie der letztere hat. Der Enthusiasmus des Redners erfüllt die Zuhörer mit dem gleichen Gefühl, die heitere Stimmung eines Mitglieds einer Gesellschaft teilt sich den anderen mit, und dergl. mehr. Dasselbe gilt dann auch für das Verhältnis von Lehrer und Schüler. Wenn der Lehrer mit Wohlwollen und Freundlichkeit unterrichtet, wenn er sich bald in behaglicher Gemüthlichkeit, bald mit Wärme und Begeisterung ausdrückt, so wirkt dies, ich möchte sagen, ansteckend auf diejenigen von seinen Schülern, die noch einer solch unmittelbaren Einwirkung zugänglich sind. Selbst da, wo ein Berühren der Willens-Sphäre völlig ausgeschlossen ist, zeigt sich diese Erscheinung. Trägt z. B. der Lehrer einen Gegenstand vor, der ihm selbst schon seit langem vollständig geläufig ist, so wird er sich nicht sonderlich dabei erwärmen und die Schüler werden den Stoff dann ebenfalls kühl aufnehmen. Hat sich dagegen der Lehrer unmittelbar aufs neue mit dem Gegenstand beschäftigt, hat er vielleicht eigene Forschungen in diesem Fach angestellt oder ist ihm klar geworden, daß der vorliegende Stoff besser in einer ihm selbst noch neuen Weise geordnet und in einen anderen Zusammenhang, als bisher üblich, gebracht werde, — kurz, hat er das Vorzutragende selbst eben erst in Arbeit gehabt, so bleibt die dadurch bedingte Frische des Vortrags nicht ohne Wirkung und der mittlingende Gefühls-ton weckt ein Echo in dem Gemüthe der Hörer.

Vor allem kann aber auch das Gefühl, auf das es bei der Erkenntnisthätigkeit hauptsächlich ankommt, das Gefühl des Ueberzeugtseins, der Wahrheit, auf diesem direkten Weg anderen mitgeteilt werden. Wie oft findet man auch bei Erwachsenen, daß sie von einer klaren Darlegung einer bestimmten Angelegenheit, die ihnen im Tone der Ueberzeugung vorgelesen wird, selbst sofort überzeugt sind, einige Zeit darauf aber, wo ihnen das Gegenteil ebenso dargelegt wird, nicht umhin können, nun sofort wieder dies für wahr zu halten. So glauben auch Kinder anfangs alles, was ihnen ein Erwachsener sagt, und es kann daher auch im Unterricht, soweit es sich dabei um die Bildung einer Ueberzeugung handelt, die Befriedigung, die hiermit verbunden ist, auf direktem Wege hervorgerufen werden.

Gerade an diesem letzten Beispiel lassen sich am deutlichsten die Grenzen nachweisen, die dieser Art des persönlichen Einflusses gesteckt sind. Es ist wohl richtig, daß häufig dasselbe Gefühl, das den Beeinflussenden bewegt, auch in dem Beeinflussten entsteht. Allein der Umstand, daß dies durchaus nicht immer der Fall ist, selbst nicht immer dann, wenn der Beeinflusste (z. B. im Zustande der Verlegenheit) die entsprechende innere oder äußere Thätigkeit ausführt, zeigt deutlich, daß wohl diese Thätigkeiten, nicht aber die Gefühle übertragen werden; letztere stellen sich nur deshalb auf beiden Seiten, der aktiven und der passiven, gleichmäßig ein, weil häufig die inneren Zustände beider in hohem Grade ähnlich sind. Ähnlich können aber diese Zustände erstens nur dann sein, wenn der, auf den eingewirkt wird, so viel Kraft zur Verfügung hat, um überhaupt die gewünschten inneren oder äußeren Thätigkeiten in annähernd gleicher Weise ausführen zu können, und zweitens dann, wenn die verfügbare Kraft auch vollständig durch diese gewünschten Thätigkeiten absorbiert wird und nicht ein erheblicher Ueberschuß bleibt, der keine oder eine andere Beschäftigung findet.

Tritt einer dieser letzteren Fälle ein, so muß sich ein Gefühl der Unlust einstellen. Denn nach dem Prinzip der größten Leistung sind Thätigkeiten dann unangenehm, wenn sie die vorhandene Kraft nicht vollständig und nicht einheitlich beschäftigen. Findet das erste statt, wird also z. B. zur Auffassung des Vorgelegenen nicht alle Kraft in Anspruch genommen, so stellt sich auch nicht unmittelbar das Gefühl des Ueberzeugtseins ein und die rechte Befriedigung fehlt. Zeigt sich schon in der abwartenden Stimmung, in dem Bestreben, sich die Sache erst einmal zu überlegen, die gewissermaßen negative Seite der inneren Selbstständigkeit, so tritt diese positiv hervor, wenn die überschüssige Kraft das neu Aufgenommene, eben Gehörte in Zusammenhang zu bringen sucht mit früher gewonnenen Vorstellungen und Anschauungen, die nun reproduziert werden. Stimmen diese aus dem eigenen Vorrat hinzugefügten Elemente mit den neu hinzutretenden überein, so bleibt nun auch das Gefühl der Befriedigung nicht aus, und die Ueberzeugung ist dann um so fester. Häufig aber rufen die neuen Eindrücke auch Erinnerungen und Gedanken wach, die mit jenen nicht harmonieren, durch die also auch die gesamte vorhandene Kraft nicht einheitlich beschäftigt werden kann. Dann erweckt dieser

Widerstreit unangenehme Gefühle oder es kommt wohl gar zu einer Zurückweisung der neuen Vorstellungen. In diesem letzten Falle siegt die innere Selbstständigkeit und von persönlichem Einfluß ist keine Rede mehr.

Diese letzten Bemerkungen leiten über zu der Erörterung der Frage, welche allgemeinen Ursachen den beiden unter 1.) und 2.) angeführten Arten des Einflusses, den die Persönlichkeit des Lehrers auf die Erweckung der Freude am Unterrichte ausübt, entgegenwirken. Zunächst ist es von der größten Wichtigkeit, zu beachten, daß der persönliche Einfluß, sowohl insofern er auf der mangelnden Unterscheidung zwischen Person und Sache, als insofern er auf dem Mangel an innerer Selbstständigkeit auf Seiten der Kinder beruht, bei naturgemäßer Entwicklung immer geringer wird und desto mehr verschwindet, je näher man dem Ziele der Entwicklung kommt. Man soll auch diesen Gang nicht aufzuhalten, ja eher zu beschleunigen suchen (ohne doch dadurch schädliche Frühreife zu erzeugen). Denn es ist zwar recht schön, wenn eine dem Kind sympathische Lehrerpersönlichkeit einen an und für sich weniger angenehmen Lehrgegenstand erfreulich macht oder wenn die Freude an einem interessanten Unterrichte der Zuneigung zu dem Lehrer zu gute kommt. Allein es beruht doch auf derselben Unvollkommenheit des noch nicht ausgebildeten kindlichen Geistes, daß auch wieder dem Kinde durch eine aus irgend einem Grunde unsympathische Lehrerpersönlichkeit die Lust an einem sonst angenehmen Unterrichtsfach verleidet wird; und, was noch schlimmer ist, wenn der Unterrichtsgegenstand dem Schüler nicht behagt — und es sind ja der Ursachen des Mißfallens so viele —, so wirkt dies in hohem Grade beeinträchtigend auf die Beliebtheit des betreffenden Lehrers ein. Alle, die so unglücklich sind, Mathematik die dafür noch nicht reifen Geister lehren zu müssen, erfahren dies. Je früher nun aber die Jugend einer objektiven Beurteilung fähig wird, desto besser ist es für ihre Bewährung im späteren Leben. Zu einer solchen objektiven Beurteilung gehört vor allem die scharfe Trennung des Persönlichen und Sachlichen. Ferner gehört dazu die von momentanen Impulsen freie, gelassene Erwägung möglichst vieler Faktoren, die etwa auf die zu überlegende Angelegenheit von Einfluß sein können. Dies erfordert aber eine im Zusammenfassen großer und komplizierter Gedankengruppen geübte und zu innerer Selbstständigkeit gelangte Geisteskraft. Also auch nach dieser Seite hin ist es durchaus nicht zu bedauern, wenn der persönliche Einfluß allmählich schwindet. Es ist deshalb auch als eine ganz normale Erscheinung aufzufassen, daß Schüler höherer Klassen der unmittelbaren Einwirkung immer unzugänglicher werden, vorausgesetzt, daß dieses Abwenden auf wirklicher Selbstständigkeit beruht und nicht, wie ja leider häufig der Fall ist, auf dem Ueberwiegen schädlicher Einflüsse außerhalb der Schule. Thut der Lehrer in und außer der Schule seine Schuldigkeit, so wird ihm die Achtung reiferer und dabei sittlich nicht verwahrloster Schüler nicht fehlen, und auf Grund dieses Gefühls wird eine andere Art des persönlichen Einflusses sich geltend machen können. Diese andere Art kommt wohl bei der Erziehung sehr, bei dem Unterrichte dagegen, soviel ich sehe, gar nicht in Betracht oder höchstens nur insofern, als eben noch eine unklare Vermischung von Person und Sache besteht. Langweiligkeit im Unterrichten z. B. mindert bei älteren Schülern die Achtung vor einem vortrefflichen Charakter nicht im geringsten.

Daß es sich somit herausgestellt, daß die Einwirkung der Persönlichkeit auf die Erzeugung der Freude am Unterrichte durch die Natur der Entwicklung in bestimmte Grenzen gebannt ist, so ist doch klar, daß da, wo keine Nachteile daraus erwachsen, dieses Mittel in vollem Maße angewendet werden darf. Es fragt sich nur, ob der Anwendung nicht noch andere Schwierigkeiten im Wege stehen. Eine solche ist vor allem der Massenunterricht. Wie dieser schon die erfolgreiche Anwendung der im III. Abschnitt angeführten Mittel zur Erzeugung der Freude am Unterrichte und damit auch indirekt die hier angeführte Art des günstigen persönlichen Einflusses sehr beeinträchtigt, so schmälert dessen Wirkung auch in unmittelbarer Weise. Ist doch die Empfindlichkeit gegen persönliche Einflüsse ebenso verschieden, als die gegen sachliche! Was auf den einen diesen Eindruck macht, macht auf den anderen jenen und auf einen dritten gar keinen. Ferner zeigt sich die Mißlichkeit des Massenunterrichts auch z. B. in folgendem: Ist es nötig geworden, einen Schüler zu strafen, so weckt die Ausführung der Strafe fast immer Mitgefühl mit dem Bestraften bei einem großen Teil seiner Mitschüler und dieses Gefühl läßt nun auch bei diesen den Strafinden in ungünstigem Lichte erscheinen.

Ganz besonders bemerkbar macht sich aber die Schädigung durch die Masse bei der zweiten Art des persönlichen Einflusses, bei der also, die auf dem Mangel an innerer Selbstständigkeit beruht. Denn ebenso wie Schüler in diesem Entwicklungsstadium leicht auf die vom Lehrer ausgehenden Eindrücke reagieren, so thun sie es auch auf die von Mitschülern ausgehenden; denn die ersteren Eindrücke sind zwar im allgemeinen bedeutender, aber andererseits stehen sich die Schüler untereinander

doch näher. Und so ist denn oft der persönliche Einfluß der Mitschüler größer, als der des Lehrers. Es braucht z. B. nur ein den anderen imponierender Schüler Frivolität in eine Klasse zu tragen und es wird bald auf alle Wärme und Begeisterung im Vortrage des Lehrers bei der Mehrzahl nur ein überlegenes Lächeln antworten. Da ferner Stumpfsinn wissenschaftlichen Dingen gegenüber sich sehr wohl verträgt mit Eigenschaften, die von der Jugend sehr geschätzt werden und deshalb von großem Einfluß sind, so wirken oft solche stumpfsinnige, für nichts zu interessierende Gesellen lähmend auf die Erregbarkeit ihrer Mitschüler ein. In besonders unangenehmer Weise zeigt sich dieser persönliche Einfluß der Schüler aufeinander in folgendem. Regsame Kinder von guter Gemüthsart haben das Bedürfnis, solchen, die ihnen freundlich entgegenkommen, die sich ihnen hülfreich erweisen, überhaupt solchen, von denen sie einen angenehmen Eindruck empfangen, selbst angenehm zu erscheinen, und dies zeigt sich auf dem Gebiete des Unterrichts darin, daß sie für den Lehrer, dem sie besonders zugethan sind, auch besonders eifrig lernen. Nun sind aber in der Klasse immer solche, denen ein so zartes Fühlen, wie es sich in diesem Verhältnis ausdrückt, fremd ist und die nun, wenn sie nicht gerade gänzlich einflußlos sind, auf die anderen ungünstig einwirken und dieses schöne Verhältnis untergraben.

Liegen die soeben angeführten Hindernisse für die Erzeugung der Freude am Unterricht in den Schülern, so liegen andere in dem Lehrer. Es ist nach dem früher Bemerkten klar, daß die unmittelbare Einwirkung auf die Schüler nur dann möglich ist, wenn der Lehrer von den Gemüthsbewegungen, die er in jenen erwecken will, selbst erfüllt wird. Ist ihm die Thätigkeit des Unterrichts langweilig, so wird er nicht lange auf das Gähnen der Schüler zu warten brauchen; fällt ihm das Lehren beschwerlich, so ist's auch mit dem Lernen am Ende; und liegt er seinem Beruf mit handwerksmäßiger Gleichgültigkeit ob, so darf er sich nicht wundern, wenn seinen Schülern der rechte Eifer fehlt. Mit einem Wort: Soll der Schüler Freude am Unterricht bekommen, so muß der Lehrer auch Freude am Unterrichten haben. Wodurch nun diese Freude am Unterrichten befördert und durch welche inneren und äußeren Ursachen sie gestört wird, dies zu untersuchen, ist selbst wieder eine so umfassende Aufgabe, daß ich darauf verzichten muß, dieselbe hier weiter zu verfolgen.

Ebenso lasse ich unerörtert, welchen Einfluß die körperliche Frische und Gesundheit der Schüler, die Tages- und Jahreszeit, ferner die Zweckmäßigkeit, Bequemlichkeit und Schönheit der Unterrichtsräume, der Subsellien und der Lehrmittel auf die Freude am Unterricht ausüben. Möge jedoch der Hinweis auf diese Einflüsse zweiten und dritten Ranges zum Schluß daran erinnern, welche außerordentlich große Zahl der verschiedenartigsten Faktoren bei unserer Frage berücksichtigt werden müssen, wenn man mit einiger Sicherheit erkennen will, was für Maßregeln anzuwenden sind, um wenigstens das Maß von Freude am Unterricht zu erreichen, das die nur allzu mächtigen entgegenwirkenden Verhältnisse im günstigsten Fall zu erreichen gestatten.





doch näher. Und so ist denn oft  
 Es braucht z. B. nur ein den  
 und es wird bald auf alle Wärm  
 ein überlegenes Lächeln antwort  
 sehr wohl verträgt mit Eigensch  
 großem Einfluß sind, so wirken o  
 auf die Erregbarkeit ihrer Mitsch  
 fönliche Einfluß der Schüler auf  
 das Bedürfnis, solchen, die ihnen  
 haupt solchen, von denen sie ein  
 und dies zeigt sich auf dem Gebi  
 zugethan sind, auch besonders ein  
 zartes Fühlen, wie es sich in di  
 gerade gänzlich einflußlos sind,  
 untergraben.

Liegen die soeben angeführ  
 Schülern, so liegen andere in d  
 mittelbare Einwirkung auf die E  
 wegungen, die er in jenen erweck  
 langweilig, so wird er nicht lang  
 Lehren beschwerlich, so ist's auch  
 werksmäßiger Gleichgültigkeit ob,  
 fehlt. Mit einem Wort: Soll  
 muß der Lehrer auch Fre  
 am Unterrichten befördert und d  
 untersuchen, ist selbst wieder eine  
 weiter zu verfolgen.

Ebenso lasse ich unerörtert,  
 die Tages- und Jahreszeit, ferner  
 Räume, der Subsellien und der  
 der Hinweis auf diese Einflüsse zu  
 ordentlich große Zahl der verschie  
 wenn man mit einiger Sicherheit  
 das Maß von Freude am Unte  
 Verhältnisse im günstigsten Fall

höher, als der des Lehrers.  
 in eine Klasse zu tragen  
 rers bei der Mehrzahl nur  
 hen Dingen gegenüber sich  
 werden und deshalb von  
 essierende Gefellen lähmend  
 Beise zeigt sich dieser per  
 on guter Gemütsart haben  
 hilfreich erweisen, über  
 t angenehm zu erscheinen,  
 Lehrer, dem sie besonders  
 immer solche, denen ein so  
 die nun, wenn sie nicht  
 dieses schöne Verhältnis

eude am Unterrichts in den  
 merkten klar, daß die un  
 Lehrer von den Gemütsbe  
 thätigkeit des Unterrichts  
 n brauchen; fällt ihm das  
 r seinem Beruf mit hand  
 n Schülern der rechte Eifer  
 richt bekommen, so  
 Bodurch nun diese Freude  
 n sie gestört wird, dies zu  
 erzichten muß, dieselbe hier

nd Gesundheit der Schüler,  
 Schönheit der Unterrichts  
 ht ausüben. Möge jedoch  
 ran erinnern, welche außer  
 erüchtigt werden müssen,  
 enden sind, um wenigstens  
 lächtigen entgegenwirkenden

