

## A.

**ABC**, das deutsche. Die Buchstabenschrift, welche für einen einfachen Laut auch ein einfaches Zeichen setzt, wird gemeinlich den Aegyptern und Phöniciern zugeschrieben. Von dort her ward sie unter Griechen, Etruskern und Römern einheimisch und drang mit der römischen Cultur allmählich in das übrige Europa. Unter den zur germanischen Sprachfamilie gehörigen Stämmen nahm sie zum Theil sehr verschiedene Gestalt an. Die erste germanische Buchstabenschrift ist die Runenschrift, d. h. Geheimzeichenschrift, so benannt als eine nur von Gelehrten geübte Kunst (Räna im Gothischen, Althochdeutschen Geheimnis, rānen, raunen, flüstern). Aller Wahrscheinlichkeit nach reicht der Gebrauch der Runen bis ins höchste germanische Alterthum, jedenfalls vor die Bekehrung zum Christenthum hinaus. Im Zusammenhange mit der Runenschrift steht sodann das gothische Alphabet des Alfilas (richtiger Wulfila), von 348 bis 383 oder 388 Bischofs der Westgothen in Mörsien, das jedoch nicht von langer Dauer war, indem die römische Kirche im Abendlande bei den deutschen und romanischen Völkern das lateinische Alphabet einführte. Im Laufe des Mittelalters blieben sich jedoch die Gestalten der lateinischen Buchstaben nicht gleich. Wie der Charakter der bildenden Kunst überhaupt und der Architektur und ihrer Ornamentik insbesondere von der runden Linie zum Spitzbogen übergieng, so gestaltete sich auch in der Schreibkunst die Rundschrift in die eckige um. So entstand die sogenannte Mönchsschrift, die man wohl auch gothische Schrift genannt hat, aber ebenso unrichtig, als man die altdeutsche Baukunst die gothische heißt. Besser würde man sie die germanische oder deutsche Schrift nennen, denn sie entstand in der Zeit, da die Deutschen in Europa die erste Rolle spielten, und kam in Gebrauch außer den germanischen bei allen abendländischen Völkern, auf deren Sprachbildung das germanische Element Einfluß geübt hatte, sowie bei den sich lediglich an die deutsche Bildung anlehenden Slawen, Letten, Finnen, Ungern. Später hielten die germanischen Völker allein sie fest, während mit der zur Antike zurückkehrenden Umwendung des Kunstgeschmacks die romanischen Völker und die halbromanischen Engländer etwa vom 16. Jahrhundert an zu einem der alten Rundschrift ähnlichen Alphabete sich zurückwandten. Das Gleiche empfehlen neuerdings viele auch für Deutschland, vor allen unser großer Sprachforscher Jakob Grimm. Erwägt man aber namentlich, daß die deutsche Schrift analog mit der ganzen künstlerischen Entwicklung des Volkes sich ausgebildet hat, und daß die Deutschen die so entstandene Schrift festhielten, während die Romanen, ihrem eigenen Ursprung wieder nähertretend, ihr untreu wurden, so bleiben wir wohl mit Recht bei der Schriftform im wesentlichen stehen, die nun einmal im ganzen und großen Germanen von Romanen abscheidet.

**ABC-Buch**, s. Leseunterricht.

**ABC-Schützen**, ein Spottname für die jüngsten Elementarschüler, worin sich auch in den niedersten Schulen etwas von dem Pennalismus fortgeerbt hat, der unter manchen Formen in allen Lehranstalten seit dem Aufblühen derselben im Mittel-



alter die neu Eingetretenen so lange dem Drucke der Aelteren preisgab, bis die Geplagten sich an noch Jüngeren schablos halten konnten. Der Name speciell stammt von den fahrenden Schülern oder Bachanten her (s. d. Art.), welche kleine Knaben mit sich zu führen pflegten, angeblich um sie in verschiedenen Städten in gute Schulen zu führen, wohl auch selbst sie zu unterrichten; in Wirklichkeit aber daß sie betteln, vor den Häusern singen, insbesondere auch stehlen sollten, um ihren großen Bachanten Nahrung zu bringen; und weil dieses Stehlen als eine Art Jägerrecht galt und zum Unterschiede von gemeinem Diebstahl im Volksmunde „schießen“ heißt, so blieb daher jenen kleinen Reisenden der Name Schützen, der sich, zumal in den Volksschulen, bis heute erhalten hat.

**Abbitte.** Um den Werth, der diesem Acte reuevoller Selbstdemüthigung nach gethanem Unrecht in der Erziehung beizumessen ist, richtig zu bestimmen, gehen wir wohl am besten von der Frage aus: was ist als das Object anzusehen, das abgeben, durchs Bitten beseitigt werden soll? Die nächstliegende Antwort wäre: die Strafe; es wäre somit die Abbitte ein Analogon des Begnadigungsgesuches, das der Verbrecher einreicht. Man kann zwar bekanntlich niemals der Richter, wohl aber der König begnadigen; allein da gerade in diesem Acte die königliche Gewalt identisch ist mit der väterlichen, so kann auch der Vater, der Lehrer um der Bitte eines Kindes willen die Strafe erlassen; die Angst, die in der flehentlichen Bitte desselben sich kund giebt, kann sogar als Surrogat der Strafe selbst betrachtet werden. Es ist keine Frage, daß dem Erzieher Freiheit gelassen werden muß, solche Bitte je nach dem Individuum und nach der Qualität des einzelnen Falles zu gewähren. Allein es darf ebensowenig als Regel aufgestellt werden, daß, wosfern das Kind Abbitte leiste, immer die Strafe zu schenken sei, als es pädagogische Weisheit wäre, die Strafe nur dann zu schenken, wenn Abbitte geleistet worden. Das Erste hätte die Folge, daß Kinder von flüchtiger, oberflächlicher Art, die es leicht ankommt, alles zu sagen, was man will, wenn sie nur ihren Zweck damit erreichen, sich dieses Mittels zur Straßlosigkeit stets bedienen würden, während andere von männlicherem Charakter lieber die Strafe leiden würden, als sich durch ein solches Mittel davon befreien; denn gerade das feinere Gefühl menschlicher Würde ist durch eine gezwungene Bitte, überhaupt durch ein erzwungenes Wort — da doch das Wort, wie der Gedanke, zumal aber die Bitte etwas schlechtthin freies sein muß — viel tiefer verletzt, als durch ein Leiden, das man erduldet. Eben deshalb aber ist auch das Zweite verwerflich. Ich kann vollkommen genügende Gründe haben, eine Strafe zu erlassen; alsdann thue ich Unrecht, die wirkliche Erlassung an solch eine Formalität zu knüpfen, die gerade dem besseren, geziegenen Zögling, sobald sie gefordert oder zur Bedingung des Strafnachlasses gemacht wird, selbst als eine Strafe fühlbar werden könnte. Es ist daher an sich das Richtigere, als Object der Abbitte nicht die Strafe, sondern das Unrecht selbst, d. h., da das Geschehene auch durch Bitten nicht ungeschehen gemacht werden kann, die moralische Wirkung desselben, die Störung des Gemeinschaftsverhältnisses anzusehen. Diese Störung aufzuheben, die Negation selbst wieder zu negiren versuchen wir entweder dadurch, daß wir demjenigen, gegen den wir uns verfehlt haben, unsere Gesinnung persönlich als eine solche darlegen, die von jeher eine andere, bessere gewesen sei, als unsere That sie erscheinen ließ; oder dadurch, daß wir kund geben, unsere Gesinnung sei inzwischen eine andere geworden, somit den Beleidigten bitten, er möge in der Erinnerung und Meinung, die er von uns hege, unser jetziges besseres Ich das nicht entgelten lassen, was das frühere wider ihn verbrochen. Solche Bitte muß aber persönlich an den Beleidigten gebracht werden; in dieser Demüthigung, daß man sich selbst dem Unwillen im Blick, in den Worten des Beleidigten aussetzt, sich gleichsam ihm preis giebt, daß man das Peinliche solcher Situation freiwillig auf sich nimmt und damit den Ernst des innern Leidtragens kund giebt, liegt eine verbühnende Kraft. Unterscheiden müssen wir übrigens sogleich von diesem Act einen anderen, der auch pädagogisch häufig damit verwechselt wird, nämlich das Versprechen: „ich will's nimmer thun;“ das ist keine Abbitte, sondern ein Gelübde; seine ethisch-pädagogische Würdigung gehört somit auch erst in den Artikel, der diese behandelt. — Was nun die Abbitte selbst, d. h. die Bitte um Verzeihung, betrifft, so wird sie bei einem gutartigen, weichmüthigen Kinde ohne alle Anweisung sich von selbst hervor-



drängen; und wer könnte einer solchen Bitte: „o Mutter, sei wieder gut!“ lange widerstehen? Aber eine ganz andere Frage ist es, ob solche Bitte vom Kinde gefordert, ob sie zur *conditio sine qua non* für die Verzeihung gemacht werden soll. Man könnte versucht sein, dafür zu stimmen, damit das Kind die Scheu vor solcher Demüthigung überwinden lerne und desto bereitwilliger auch in reifen Jahren einen Fehltritt vor Gott und Menschen abbitte. Gleichwohl muß man Bedenken tragen, die Forderung ausdrücklicher Abbitte, die Gewöhnung an die Leistung derselben zu einer pädagogischen Regel zu erheben. Erstlich giebt es, wie wir aus der Erfahrung satzsam belegen können, deren nicht wenige, die von Eltern und Lehrern niemals zu solch einer Abbitte sind angewiesen worden, und die in reiferen Jahren dennoch die volle Bereitwilligkeit an den Tag legen, ein begangenes Unrecht einzugestehen und zu depreciren. Folglich muß diese Bereitwilligkeit, die wir nach christlicher Weise zur Bußfertigkeit zu rechnen haben, noch aus einer andern Quelle fließen, als aus jener äußeren Gewöhnung. Ist der innere Trotz, der nicht Unrecht haben oder auch im Unrecht lieber consequent bleiben will, einmal gebrochen durch tiefere sittliche Grundlegung, durch Heiligung, und ist andererseits die Blödigkeit, das verlegene, unbeholfene Wesen durch den Muth der Liebe und des sittlichen Ernstes innerlich überwunden, so kommt auch die Abbitte als Theil der Buße sicherlich von selber, wo sie kommen soll. Wird aber zweitens gesagt: gerade jenen Trotz und diese Blödigkeit soll die frühe Gewöhnung an die Leistung der Abbitte besiegen, so erwidern wir: es ist individuell möglich, daß der Zweck durch dies Mittel erreicht wird, aber ebenfogat — wir müssen glauben, in der Mehrzahl der Fälle — kann er auch durch daselbe vereitelt werden. Ein Knabe ist sich seines Unrechts vielleicht bewußt; es ist ihm leid, den Vater betrübt zu haben; er sucht es durch gesteigerte Aufmerksamkeit, Dienstfertigkeit u. gut zu machen. Zwingt man ihn nun zu einem Acte, der ihn verlegen macht, ihm darum peinlich ist, so kann gerade hiedurch der Trotz geweckt und gestachelt werden, den die Liebe in der Stille überwunden hätte; er geht von solcher Scene mit innerer Bitterkeit weg, zumal wenn dieselbe in Gegenwart anderer vor sich gieng, und so ist das zweite Uebel schlimmer als das erste. Aber die Wirkung kann auch die sein, daß sich das Kind sehr leicht an solche Formen gewöhnt. Ist damit wirklich etwas sittlich Hochanzuschlagendes gewonnen? Wir glauben nicht.

Soll mit dem Gesagten immerhin nur gegen die Erhebung dieser Maßregel zu pädagogischem Gesetze Einsprache gethan werden, da der sittliche Zweck bei manchen Kindern auf diesem Wege geradezu verfehlt, bei manchen aber auf anderem, weniger zweideutigen Wege ohnehin erreicht wird: so rechnen wir zu letzterem ein der Abbitte conformes, unserer Ueberzeugung nach viel wirksameres Verfahren. Der Erzieher slicht in das Abendgebet die Bitte um göttliche Verzeihung für die speciellen Vergehungen, die den Tag über vorgekommen sind, namentlich wenn sich eine von größerem Belange darunter findet, mit ein; die Stimmung des Kindes ist in diesem Momente ruhiger, das Gewissen kommt eher zum Worte; die Einsamkeit thut das Ihrige, und den andern Morgen ist die sittliche Stimmung sicher eine andere, nachhaltigere, als wenn das Kind nach einer förmlichen Abbitte sich zurückzieht.

Handelt es sich ferner um Beleidigungen der Kinder unter einander, so besteht die richtigste Satisfaction darin, daß der Thäter seine Strafe bekommt; wo eine solche nicht angemessen erscheint, werden zwei Zungen, die sich gebalgt haben, ohne alle Versöhnungsscene in der nächsten Viertelstunde wieder die besten Freunde sein. Mädchen finden sich weniger leicht wieder zusammen; hier heilt die Zeit kleine Herzenswunden besser als abgenöthigtes Depreciren. Bei Kindern, die einander lieb haben sollen und müssen, wie namentlich bei Geschwistern, auch bei Mitschülern, tritt an die Stelle der Abbitte einfach das Verbot: „du darfst nicht schmolten,“ wie natürlich gegen den Urheber des Zwistes das Verbot weiterer Unart und nöthigenfalls die Strafe. Wenn das Kind äußerlich mit dem andern gut Freund sein muß, so vergißt das junge Herz auch bald den wirklichen Groll. Häufig wird, zumal von Mädchen, die Rolle des schwer Gekränkten mit einer Art von Genuß gespielt; wird solche Komödie einfach nicht geduldet, so kommt auch das Herz, nachdem die erste Aufregung sich gelegt, ohne besonders auferlegte Abbitte bald wieder in Ordnung.

Ein besonderer Fall ist es, wenn ein Schüler seinen Lehrer persönlich beleidigt,



ihm z. B. eine Grobheit ins Gesicht sagt, etwas Injuriöses über ihn aussprengt oder an die Tafel schreibt, mit einer Geberde ihn verhöhnt u. dgl. Je älter der Schüler ist, um so mehr nähert er sich derjenigen Lebensstufe, auf welcher eine Injurie erst eigentlich möglich wird: denn genau genommen kann ein Unmündiger gar nicht beleidigen, also ist auch eine Abbitte im Sinne der Ehrenerklärung hier gar nicht am Platze, sondern einfach die Züchtigung. Von dem älteren Schüler aber, der an Bosheit kein Kind mehr ist, ist zu fordern, daß er außer der geeigneten Disciplinarstrafe in Gegenwart der übrigen Schüler Abbitte leiste. Mag damit sein innerer Trotz auch nicht gebrochen sein, es handelt sich hier um Aufrechthaltung der Auctorität des Lehrers. Weigert sich der Schüler solcher Abbitte, so muß er entlassen werden, oder, wenn die Lehranstalt das Recht der Ausstosung nicht hat (wie unsere Volksschulen), so muß die vorge setzte Behörde eine höhere, nicht vom Lehrer zu vollziehende Strafe ansetzen. Ebenso muß, wenn ein Dritter (z. B. der Vater oder die Mutter eines Schülers) in die Schule eingebrochen ist und den Lehrer irgendwie prostituirt hat, von dem Scholarchat entweder neben einer angemessenen Strafe oder in weniger gravirenden Fällen anstatt derselben dem Thäter förmliche Abbitte in Gegenwart der Schüler auferlegt werden. Auch hier kommt nicht die sittliche Rückwirkung auf den Thäter, sondern zuerst die Rückwirkung auf die Schüler als Gesamtheit in Betracht.

Endlich ist die Frage pädagogisch nicht unwichtig, ob der Erzieher selbst, falls er sich bewußt ist, einem Kinde Unrecht gethan zu haben, demselben Abbitte zu leisten verpflichtet sei oder wenigstens wohl daran thue? Bekanntlich wird diese Abbitte von schwachen Müttern, nachdem sie im Unwillen einen disciplinaren Act ausgeführt, in Gestalt von Zuckerbrod oder Liebkosungen geleistet; seltener wird sich ein Lehrer zu solch einer Buße herbeilassen. Jeder Fall dieser Art ist schlimm; es streitet mit der hohen Stellung, die der Erzieher dem Bögling gegenüber an Gottes Statt einzunehmen hat, daß er diesem jemals etwas abzubitten haben kann. Bestand das Unrecht in einer Züchtigung, so kann der Lehrer entweder einen Fall abwarten, wo das Kind eine solche wirklich verdient, und dann ihm sagen: „heute schenke ich dir die Strafe, weil dir neulich zu viel geschehen ist;“ käme aber zu solcher Compensation nicht so bald eine Gelegenheit, so bedarf es auch nur der ohnehin pflichtmäßigen Freundlichkeit und Gerechtigkeit im ganzen Benehmen gegen das Kind, um es den Vorfall vergessen zu machen. „Einem Lehrer, den die Kinder einmal achten,“ sagt Bizius, Leiden und Freuden I. S. 260 f., „verzeihen sie manches, verzeihen ihm selbst einzelne Aufwallungen und Uebereilungen.“ Wäre ein Vorfall dieser Art gravirender, so würde es am passendsten sein, daß der Lehrer nur dem Vater des Kindes, aber nicht in Gegenwart des letzteren, sondern unter vier Augen, oder vor dem Schulinspector, oder schriftlich sein Bedauern ausdrückte. Bestand aber das Unrecht nicht in einer That, sondern in einem Urtheil, so ist es pädagogisch vollkommen gerechtfertigt, rund heraus zu sagen: „ich sehe, daß ich dir Unrecht gethan habe, ich kenne dich jetzt besser,“ aber um Verzeihung zu bitten, wäre verkehrt; das Kind hat nur Ursache sich zu freuen, daß der Lehrer seinen Irrthum eingesehen und eine bessere Meinung von ihm gewonnen hat.

**Abendschule,** s. Gewerbliche Fortbildungsschule.

**Aberglaube** — ist eine Krankheit des Glaubens, deren Ursachen, Sitz und Kennzeichen so verschiedenartig sind, daß es unmöglich wird, sie kurz zu definiren, und sicherer erscheint, anstatt die Abstraction eines allgemeinen Begriffes zu geben, die im gewöhnlichen Leben sich darbietenden wichtigeren Krankheitsbilder aufzuzeigen. — Jene Krankheit kommt in allen Schichten des menschlichen Bewußtseins vor. So in der der sinnlichen Wahrnehmung, indem ein Sinnen schein für die Wirklichkeit gehalten wird — die Sonne ein goldener Teller, der Mann im Monde: es fehlt hier an der Regulirung der sinnlichen Wahrnehmung durch den Verstand, ohne dessen Hinzutritt jene nicht berechtigt ist, Urtheile über das Wahrgenommene zu fällen. Demnach entsteht Aberglaube bei wachen Sinnen, aber schlummernder Urtheilskraft, indem sodann die Phantasie an die Stelle der letztern tritt, um die sinnliche Wahrnehmung im Bewußtsein unterzubringen, dem Vorstellungskreis einzureihen, z. B. Sonnenfinsternis als Kampf eines Drachen mit der Sonne, sie zu verschlingen, im Aberg-



glauben der Türken vorstellig gemacht, die unsichern Gestalten im Zwiellicht des Mondscheins, das Rauschen und Flüstern in der Einsamkeit des Waldes — die Gelegenheitsursache der Gespensterfurcht und der Bevölkerung unheimlicher Orte mit umgehenden Geistern. — Auch der Verstand hat gewissermaßen seinen Aberglauben, indem er irrige Schlüsse bildet und darauf weiter baut, oder von andern erzeugte falsche Urtheile und Schlüsse auf Auctorität hin sich aneignet. Dies beweist die Geschichte der Philosophie, sofern gerade die Irrthümer und Einseitigkeiten der berühmten Denker von den Schülern oft am begierigsten aufgenommen und verfochten wurden; die Geschichte der Pädagogik, wenn das Heil der Welt von irgend einem neuen System oder einer neuen Methode, einem weiteren Unterrichtsfach (z. B. den Denkübungen, den Realien u. s. w.) erwartet wurde. Wie viel Verstandesaberglaube in politischen Meinungen und Systemen sei, lehrt der Tag, z. B. der an das allein den Volkswillen repräsentiren sollende allgemeine Wahlrecht oder der Aberglaube an die absolute Auctorität eines despotischen Willens, von welchem Aberglauben je die Nährer desselben (Demagogen, Häßlinge) sich selbst nähren, wie die Priester vom Götzenopfer. Man muß diese Art von Aberglauben eine Krankheit der Annahmung des Verstandes, da er über Gebühr an sich selbst glaubt, jene erstere aber, da den Sinnen ohne Urtheil geglaubt wird, die Krankheit des schlafenden Verstandes nennen, übrigens schon hier sich merken, daß Freiheit vom Aberglauben nicht ohne weiteres das Privilegium der sogenannten Gebildeten sei.

Das eigentliche Gebiet des Aberglaubens im engeren und gewöhnlichen Sinn aber ist das religiöse, und hier kommt er theils als Erbkrankheit vor, deren Anfänge sich nicht selten in das heidnische Alterthum zurückerstrecken, theils als neu entstandene Krankheit, local und auf einzelne Personen oder Gegenden eingeschränkt endemisch, oder epidemisch durch Miasma oder Contagion sich weit hin ausdehnend, chronisch oder acut. Meistens besteht diese religiöse Krankheit in einem Zuviel, sofern dabei mehr, als wahr ist, für wahr genommen, der Glaube überladen wird, aber so, daß der Aberglaube am Glauben zehrt, wie eine Aftervorgangion am Körper, und daß diese Aftervorgangion aus Mangel an Glaubensbildung, aus innerer Störung und ungesunden Säften hervorsproßt. Eben darum ist der religiöse Aberglaube, so sehr er auch in einzelnen Erscheinungen den Spott herausfordert, doch im Grunde sicher nicht zum Lachen, sondern eine gar ernstlich zu nehmende Sache, zumal er selten sich mit der Verunstaltung der Gedanken begnügt, sondern nicht minder den Willen angreift.

Daß in unserem deutschen Volke noch eine Menge von Nesten des alten, zertrümmerten Naturdienstes, wie ihn die Germanen hatten, bevor auf diesen Wildling das veredelnde Reis des Christenthums gepropft wurde, vorhanden seien, hat Grimm zu deutlicherem Verständnis gebracht. Nicht aber sind jene Nester in ihrer unmittelbaren Natürlichkeit vorhanden, sondern sie sind in dem innerlich bis heute noch unvollendeten Proceß der Christianisirung umgestaltet und (z. B. die weisen Frauen zu Hexen) verzerrt worden. Das Christenthum hat in sofern dies wenigstens bewirkt, jene Gebilde der heidnischen Vorstellung in den Gemüthern mit dem bösen Gewissen zu behaften, daß sie sich nicht öffentlich sehen lassen können, denn sie sind häßlich, böse, wild, oder wo noch ein gutmüthiger Zug in ihnen, komisch, kindisch, eingeschrumpft, sie führen ein in den dunkeln Grund des Bewußtseins zurückgedrängtes Leben, von wo aus sie immerhin schreckend und neckisch hervorwinken, aber nimmermehr das Tagelieben sich völlig zu unterwerfen vermögen. Es ist ein Hausglaube, der sich vor dem Kirchenglauben scheut, vor welchem er kein gutes Gewissen hat; aber eben darum ist es auch so schwer, diesem Volksaberglauben beizukommen, denn er verbirgt seine Traditionen mit besonderem Fleiß vor Geistlichen und Lehrern —, wie man dies schon bei Kindern warnimmt, welche gar ungern mit solchen Vorstellungen gegen ihre Lehrer herausrücken. — Wie übrigens das Christenthum dem deutschen Heidenthum seine Göttergestalten entstellt, seinen Glauben vergällt, so hat umgekehrt in dem unvollendeten Proceß dieses auf jenes theilweise entstellend zurückgewirkt; denn der Teufelsglaube unseres Volkes hat zwar den Namen und den Begriff des widergöttlichen Wesens an dem Satan aus der Bibel, aber Gestalt und Beiwerk, Bodschhörner, Pferdefuß &c., die greulichen Vorstellungen von dem Verhältnis des Teufels zu den



Hexen, der Teufelscult, wie er im Beschwören, Schatzgraben 2c. getrieben wird, hat seine Wurzeln in außerbiblischem Boden. Bei den Gebildeten gilt daher für abergläubisch, wer die Versuchungsgeschichte für wirklich hält, weil sie gewöhnt sind, sich den Satan nur in der Weise des heidnischen Volksglaubens vorzustellen und ihn also längst ins Fabelbuch geschrieben meinen.

Ähnlich wie diese Art von Superstition zu dem alten Heidenthum, verhalten sich etliche Vorstellungen bei dem evangelischen Volk zu dem vorreformatorischen Glauben. Hieher gehört die Meinung von der Zauberkraft der Hostie, daß man sich für kranke Angehörige Messen lesen läßt, den Segensspruch des Kapuziners oder Priesters über den Stall begehrt, das Vieh gegen böse Leute zu schützen; in dieser Beziehung haben häufig solche Orte, welche zur Zeit der Reformation bei dem alten Glauben blieben, während rings um sie her das Volk evangelisch ward, bis auf den heutigen Tag starken Zulauf.

Solches alles würde sich nicht fortgeerbt haben, wäre nicht im Gemüth des Menschen eine allgemeine Anknüpfung und Reizung, daher denn auch wo alter Aberglaube völlig beseitigt ist, neuer von selbst aus dem Boden wächst. Man denke im vorigen Jahrhundert an einen St. Germain, Cagliostro, Mesmer und andere, in unserer Zeit an den grassen Unsinn des Tischklopfens. Aberglaube verhält sich in dieser Beziehung zum Glauben wie Abgott zu Gott, denn der Abgott ist das eigene Wahngewand des Herzens, welches Gott verlassen hat und doch von dem Bedürfnis Gottes nicht loskommen darf (Apostelgesch. Cap. 17), daher es sich selbst seine Götter schaffen und in ruhelosem Suchen ermüden muß.

Es wäre ganz irrig, bloß bei den sog. ungebildeten Ständen Aberglauben vorauszusetzen; diese Krankheit zieht sich durch alle hindurch; nicht bloß die weltberühmte Kartenschlägerin Lenormand in Paris ist des Zeuge, es giebt auch in Deutschland Städte genug, da man zu weit geringeren Weibern wallfahrtet, in Equipagen wie zu Fuß, und die Magier auf dem Dorf, Schmiede, Schäfer, Schinder u. dgl. bringen es nicht selten zu einer Praxis, welche an Umfang die der berühmtesten Aerzte erreicht und zu welcher manchmal Leute ihre Zuflucht nehmen, von denen sich alles andere eher erwarten ließe. Ein psychologisches Problem, das sich doch unschwer löst. Denn an und für sich liegt in der menschlichen Natur ein Zug nach dem Wunderbaren, und wer daher an dem Mysterium des Christenthums vorübergeht, welches dem Geist nach allen Richtungen hin (Röm. 11, 33. Eph. 1, 17. Col. 2, 3) Arbeit und Nahrung gewährt, fällt in das Phantastische, Abenteuerliche, und hascht nach dem Spud selbstgemachter Mysterien. Bei den Ungebildeten aber ist es gewöhnlich ein unmittelbares, praktisches Bedürfnis, was sie dem Aberglauben zuführt, eine größere Noth, welche über sie kommt, für welche ihr Glaube, der etwa nur für den Bedarf des gewöhnlichen, täglichen Lebens ausreicht, zu schwach ist, z. B. eine Krankheit, welche der ärztlichen Kunst nicht bald weichen will, und so den Verdacht weckt, angehan zu sein u. dgl. Hier aber muß man einsehen, daß es eben ein oberflächlicher Glaube ist, welcher dem Aberglauben das Feld räumt, sobald das Ungewöhnliche erlebt wird; es fehlt an einem gründlichen Eingehen in den ersten Glaubensartikel: ich glaube an Gott Vater, allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erden, und an seine Auslegung: ich glaube, daß mich Gott erschaffen hat sammt allen Creaturen u. s. f. Die eigentlichen Trostsprüche, die da auf den tiefsten Grund des Herzens dringen, wo sie aus dem obersten Himmel geholt sind, als: „Denen, die Gott lieben, müssen alle Dinge zum Besten dienen;“ „ich weiß, daß weder Hohes, noch Tiefes . . . mich scheiden kann von der Liebe Gottes,“ und dem gleiche, wenn diese ignorirt sind und ihnen der Eingang gesperrt ist, so bleiben die schwierigeren Führungen des Lebensweges unerklärt, so ist der Seelengrund nicht hereingezogen in die christliche Erleuchtung, und also sobald er aufgeschreckt wird durch Schicksalsschläge, so reagirt er nicht christlich, sondern heidnisch, anstatt mit Gebet, mit Magie, anstatt mit Vertrauen, mit Verzweiflung — ein Saul, der zu der Todtenbeschwörerin in Endor wallfahrtet.

Man möge nicht einwenden, es gebe auch eine unschuldige Art von Glauben an Sympathie und Magie; ganz unschuldig kann es kaum sein, sich solchen dunkeln Dingen anzuvertrauen, zumal bekannt ist, daß fast bei aller Sympathie Mißbrauch



der göttlichen Namen auf Seiten der Leute, die sie als Gewerbe treiben, stattfindet. Aber man muß auch wissen, daß noch ganz anderes als solcher Mißbrauch gar nicht selten mitunterläuft, die sogen. schwarze Magie, eine Art Teufelscult mit Verwünschungen, mit Beraubung der Leichen in den Gräbern u. s. f., so daß hier nicht bloß Dunkelheiten, sondern wirkliche Werke der Finsternis sind. Daher ist es auch aus diesem Grund wiederum mit Spotten über den Aberglauben nicht gethan, sondern es muß hier eine wirkliche Nachtseite des menschlichen Lebens erkannt werden, selbst wenn man nicht daran zu erinnern hätte, wie viel Unfug, Unsittlichkeit (bei Behandlung von Liebesaffairen durch Kartenschlägereien u. dgl.), Betrug (bei Schatzgräberei), Feindschaft (aus der Beschuldigung, eine Hexe zu sein) und Mißhandlung sich mit solchem Aberglauben zu verbinden pflegt. — Eine besonders reiche Quelle des verkehrtesten und verderblichsten Aberglaubens eröffnen diejenigen Staaten, welche mit dem Lotto oder mit Spielbanken sich selbst eine Finanzquelle öffnen. Derlei Anstalten sind ein trauriger Beweis politischer Blindheit und unbegreiflichen Widerspruchs der Staatsfinanzkunst mit der Erziehungskunst.

Unschuldigeren Aberglauben möchte man denjenigen nennen dürfen, welcher sich ohne besondere Absicht mit Zeichendeuten und Tagewählen abgiebt. Als z. B. welchen Thieren man beim Ausgehen, auf einer Reise zuerst begegnet, wenn es einem geträumt hat von Geld, Perlen, Hochzeit, Zähneausfallen u. dgl., sodann die Schweue, am Freitag eine neue Arbeit anzufangen, den Dienst zu wechseln, zu reisen — aber es ist doch hierinnen eine nicht gering anzuschlagende sittliche Verkehrtheit. Denn in allem, das uns begegnet, eine Botschaft Gottes erkennen, ist christlich, aber die Ausdeutung zu einem Augurium heidnisch; in allem, was wir thun, unsern Willen von Gottes Willen lenken lassen christlich, heidnisch aber, uns hiebei nach äußerlichen Merkzeichen richten und unser Leben nach dem Kalender, anstatt nach dem Wegweiser des Ewigen reguliren. Es beweist mit für den tiefsittlichen Ernst der mosaischen Gesetzgebung, wie für die Höhe religiöser Vorstellung und die Innigkeit des Verhältnisses zu Gott, wenn dort das Volk gewarnt wird: „daß nicht unter dir gefunden werde ein Weissager, oder ein Tagewähler, oder der auf Vogelgeschrei achte, oder ein Zauberer, oder Beschwörer, oder Wahrsager, oder Zeichendeuter, oder der die Todten frage; denn wer solches thut, der ist dem Herrn ein Greuel; . . . Du aber sollst ohne Wandel sein mit dem Herrn, deinem Gott.“ (5. Mos. 18, 10–13, vgl. 3. Mos. 19, 31).

Aus dem Bisherigen geht schon hervor, wie dem Aberglauben zu begegnen sei. Worauf es vor allem ankommt, ist Befriedigung der tieferen Herzens- und Geistesbedürfnisse, Erleuchtung des Grundes der Seele, aus welchem die nächtlichen Dinge hervorbekommen, wenn nicht das Licht hinuntergedrungen ist. Christliche Erkenntnis und kindliches Gottvertrauen pflanzen und nimmt der Wurzel des Aberglaubens die Nahrung von innen; Beseitigung der Vorurtheile über Naturdinge, durch Mittheilung verständiger Ansichten und überhaupt Gewöhnung zu richtigem Wahrnehmen und Urtheilen die von außen; bei Knaben ist außerdem Herzhaftigkeit und Muth zu üben und wider Gespensterfurcht auch die Ambition ins Feld zu führen. Spott wird nur gegenüber von ganz aberwitzigen Kundgebungen des Aberglaubens am Ort sein, um Scham zu erzeugen und den Verstand aus dem Schlaf zu wecken; dagegen um so größerer Ernst der sittlichen Entrüstung wider das Gottlose, Lieblose und Unmoralische im Aberglauben. Ex professo ihn bekämpfen ist indicirt, wenn irgend etwas Auffallendes vorausgieng, seine Verkehrtheit und Verderblichkeit bloß zu legen. Den Streit wider ihn mit Haaren herbeiziehen bewirkt eher das Gegentheil. Auch soll man die Schwachen nicht verletzen ohne Noth, bei welchen der Aberglaube oft nur ein Ueberkleid des Glaubens ist, das mit schneller Gewalt ausziehen Erkältung bewirkt. Ein Lehrer, welcher die Großmütter im Orte wider sich hat, wird die Kinder seiner Schule schwerlich für sich haben. Verächtliche Behandlung der Abergläubischen scheidt ihren Irrthum ins Verborgene zurück und macht ihn desto zäher; Bekämpfung des Aberglaubens durch Waffen des Unglaubens pflügt bloß das Feld um, daß neues Unkraut statt des alten sprießt. Gleichwie die Fledermäuse um die angezündete Lampe flattern, aber vor der Sonne weichen, so weicht der Spuck aus dem alten Heidenthum und aus den heidnischen Regionen des Herzens nicht dem selbstgemachten Schein



der oberflächlichen Aufklärung, sondern dem Gotteslicht, das Glauben und Wandel durchleuchtet und das belehrende Wort im Munde des Erziehers bekräftigt.

**Abfragen** s. Fragen und Antworten.

**Abgangszeugnis** s. Entlassung, Schulzeugnisse.

**Abhärtung** s. Körperliche Erziehung.

**Abhören**, das, ist diejenige Thätigkeit des Lehrers, bei welcher er die Schüler das, was sie zu memoriren hatten, hersagen (recitiren) läßt, um zu sehen, wie sie ihre Schuldigkeit gethan haben. Dieses Geschäft scheint zwar eine sehr leichte Sache zu sein, weshalb es hin und wieder auch vorgerückteren Schülern (Monitoren) übertragen wird, und dünkt manchem langweilig und geisttödtend, verdient aber richtig angesehen alle Sorgfalt und kann richtig behandelt zu reichem Segen werden. Denn die Erreichung sowohl des formalen als auch des materialen Zweckes der Memorirübungen hängt größtentheils von der richtigen Behandlung des Abhörens ab.

Zu dieser gehört zuerst, daß immer die festgesetzte Zeit für dasselbe eingehalten werde, damit das Werk in seinem gleichmäßigen Gange bleibt; jüngere Schüler sollten in der Woche wenigstens zweimal abgehört, bei älteren das Abhören nicht über eine Woche hinausgeschoben werden. Bei diesem Abhören darf kein Schüler übergangen werden; der Lehrer muß sich überzeugen, daß jeder seine Aufgabe vollständig und pünctlich gelernt habe. Dazu ist aber nicht eben nöthig, daß man jeden alles von Anfang bis zu Ende hersagen lasse, was eben so zeitraubend als ermüdend wäre; vielmehr kann man immerhin den einzelnen Schüler nur einen Theil der Aufgabe hersagen lassen, doch sind die der Trägheit Verdächtigen mehr in Anspruch zu nehmen als die notorisch Fleißigen; auch darf man nicht immer in der gewöhnlichen Reihenfolge hersagen lassen, sondern muß je und je außer der Ordnung aufrufen. Alles Einblasen muß verpönt sein; den Einbläser sollte man die ganze Aufgabe segleich vollständig hersagen heißen. Sodann ist darauf zu sehen, daß kein Wort, keine Silbe weggelassen, geändert, versetzt werde, weil sonst der Sinn des Textes leicht wesentlich, oft mehr als der Lehrer vermuthet, in der Seele des Schülers geändert werden könnte, und ebenso darauf, daß die Schüler alle Strophen, Fragen, Sätze u. in der rechten Ordnung selber anfangen können. Von besonderem Werthe ist es, darauf zu sehen, daß die Schüler alles langsam, deutlich und mit guter Betonung vortragen; denn nur so kann der Lehrer sich überzeugen, daß die Schüler sorgfältig memorirt haben und den Inhalt, so weit es möglich und nöthig ist, verstehen. Dazu ist aber erforderlich, daß der Lehrer den Memorirstoff zuvor erklärt und den Schülern richtig vorliest. Aus dem Bisherigen geht zur Genüge hervor, daß es nicht taugt, durch Schüler abhören zu lassen; denn diese sind selten so genau und umsichtig wie der Lehrer, leichter zu betrügen, selten im Stande, auf guten Vortrag zu halten und das Verständnis zu berichtigen, selten über alle Parteilichkeit erhaben, wenigstens bei den als unfleißig notirten Schülern häufig im Verdachte derselben. — Bei denjenigen Schülern, welche ihre Aufgabe können, bedarf es keines besonderen Lobes, sie könnten nur dadurch eitel, wohl auch nachlässig werden; es genügt, daß der Schüler den Lehrer zufrieden sehe. Schwieriger aber ist die Behandlung derjenigen, welche bei dem Abhören nicht bestanden sind. Es gehört manchmal nicht wenig Umsicht und Einsicht dazu, zu entscheiden, ob es bei dem Einzelnen mehr an dem Willen oder an der Kraft oder an der Zeit und Gelegenheit oder an dem rechten Verfahren oder an allem zusammen gefehlt hat. Darnach hat sich die Behandlung dieser Schüler zu richten, und es ist Sache der Lehrerweisheit, in den einzelnen Fällen zu wählen zwischen mündlichem Verweise, körperlicher Züchtigung, Zurückbehalten im Schulzimmer, Vermehrung der Aufgabe oder Anordnung einer Nachhilfe u. s. w. Wo die Stunde des Abhörens eine bloße Prügelstunde ist, da geht die Lust am Memoriren, die Freude am Memorirstoffe und die Liebe zu dem Lehrer verloren. Um die rechte Lust und den rechten Eifer zu wecken, sollte der Lehrer vor allem die Kinder fühlen und erfahren lassen, wie wichtig ihm selbst der Memorirstoff ist, und es wäre gut, wenn er ihnen hie und da zeigen könnte, wie er selber ihren Memorirstoff wörtlich inne habe und ohne Buch ihn zu benützen im Stande sei. Er sollte ferner den Schülern es zeigen, wie sie es am leichtesten und



angemessensten angreifen können, das, was sie zu lernen haben, sich wohl einzuprägen; er sollte die Aufgaben während der Woche in der Schule mehrmals lesen, die schwächeren Schüler zugleich zur Uebung in der Orthographie mehrmals abschreiben, das Lied öfters singen lassen. Auch sollten bei schwachen Schülern die Aufgaben in möglichst kleine Theile je für einen Tag getheilt und solche Tagsaufgaben täglich abgehört werden. Diese und ähnliche Hülfeleistungen werden es sicher ermöglichen, daß von den Memoriraufgaben nicht eine peinliche Erinnerung, sondern ein bleibender Segen über das ganze Leben der Schüler sich erstreckt.

**Ablernen** heißt thun lernen, wie ein anderer thut, durch bloßes Beobachten, ohne Vermittlung des unterrichtenden Wortes. Das Ablernen beruht auf dem Nachahmungstrieb, und spielt im Leben eine wichtige Rolle. Wie viel erwirbt auf diesem Wege ein Kind schon bis zum schulpflichtigen Alter bei Gegenständen des inneren wie der äußeren Sinne! So manche Erfindungen hat der Mensch in ihrer ursprünglichen, unvollkommenen Gestalt der ihn umgebenden Natur abgelernt. Aber auch das Ablernen will gelernt und geübt sein. Es gehören dazu geschärfte Sinne, Disciplin des Geistes, Direction des Willens. Schon früh soll daher dem Kinde von den Eltern und Erziehern geflissentlich Gelegenheit zum Ablernen gegeben, Geschick und Neigung dazu vermittelt werden. „Thun kann nur durch Thun gelehrt werden,“ sagt Comenius. Man denke an weibliche Arbeiten, an die Handgriffe und Geschicklichkeiten, an sogenannte Vorthelle der Handwerker, an die Erlernung gewöhnlicher Feldarbeiten, an das Turnen. Im Schreiben, Zeichnen und Malen, im Clavier- und Geigenspiel u. s. w. ist Belehrung einseitig und nicht ausreichend, wenn nicht dem mustergültigen Vorthun das Nachthun folgen kann. Ja nicht nur für Fertigkeiten im engeren Sinne, sondern auch für das, was in andern Unterrichtsgegenständen Sache der Uebung ist, soll der Lehrer den Schülern ein rechter Meister sein, denn von einem solchen allein kann man wirklich ablernen. Nachahmung äußerer Sitte und äußeren Anstandes, der Bewegungen und der ganzen Art eines Redners, selbst der Betonung beim Lesen und Sprechen ist theilweis ein Ablernen. Eine besonders wichtige Stellung hat dasselbe in der Bildung des Taubstummen. Dieser lernt sprechen durch Absehen und Abfühlen.

**Abneigung. Antipathie. Abscheu.** Das Gesetz der Anziehung und Abstosung geht durch die ganze organische und unorganische Welt, und jene Wirksamkeit des Instinctes, der das Thier lehrt, alles seinem Leben und Wohlfeyn Widerstrebende zu meiden, erstreckt sich noch tief ins Menschenleben hinein.

Der Mensch, als vernunftbegabtes Wesen, hat aber eine viel höhere Bestimmung, als bloß durch Naturtriebe sich bestimmen zu lassen: er soll mit Bewußtsein handeln und auch seine Gefühle und Triebe sollen sich der Lichtregion des freien, selbstbewußten Geistes nicht entziehen, wie sie selbstverständlich dem allgemeinen Sittengesetz zu unterstellen sind.

Für den Erzieher folgt daraus, daß er keine Abneigung, sei sie welcher Art sie wolle, ohne besonnene Prüfung gelten zu lassen, sie vielmehr in Zucht zu nehmen habe, auf daß sie durch einen Act sittlicher Freiheit geadelt werde, um sich als berechtigt zu erweisen. Will das Kind diese oder jene Speise nicht essen, so prüfe er vor allem, was bei dieser Abneigung auf Rechnung der Laune oder der Schwächlichkeit zu setzen sei, wobei zuweilen der Beirath des Arztes nicht entbehrt werden kann. Regelwidrige Abneigungen gegen Objecte des Geschmacks oder Geruchs (Idiosyncrasien) können zuweilen unbezwinglich werden. Aber das Kind soll für die verschmähte Speise keinen Ersatz bekommen durch ein anderes Gericht, vielmehr sich gerne und willig das Opfer der Entbehrung auferlegen, bis es des Geschmacks Meister zu werden gelernt hat. Desgleichen soll auch nicht aus Weichlichkeit die bittere oder widerlich schmeckende Medicin so in Süßigkeiten eingehüllt werden, als müßte das Heilmittel ein Leckerbissen sein, vielmehr soll der Kranke seine moralische Kraft anwenden lernen, um wieder gesund zu werden. Ist das Kind durch seine bisherige Erziehung an Gehorsam gewöhnt, so wird es seine natürliche Abneigung überwinden und die Arznei nehmen, ob sie auch noch so bitter ist.

Der Jugend ist wie die Speiselust, so auch die Sehlust und Spiellust natürlich. Es kann aber ein Kind kränklich oder so nervös sein, daß es vor allem Lärmen und



Toben instinctartig erschrickt; in solchem Falle ist leibliche Stärkung vonnöthen und ein allmähliches Zurückführen zum Spiel der Genossen ein Act der Heilung selber. Oder es kann ein übertriebener Egoismus, Stolz und Eitelkeit, welche eine Rolle spielen möchten und daran verhindert werden, das Kind abgeneigt gegen gesellige Freuden machen; in solchem Falle muß die Erziehung mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln den Egoismus bekämpfen. Endlich aber kann das Meiden der Kinderspiele auch einen edleren Grund haben, der sich oft bei stillen, ernstern, innigen Gemüthern findet, die nur in der Einsamkeit volle Genüge des Daseins erlangen, denen ihr Leben lang Toben und geräuschvolle Vergnügungen unlieb bleiben und die sich in Gesellschaft nie so geben können, wie sie wohl selber möchten. Bei solchen Naturen denke man auf Spiele, welche stillen Kindern am meisten zusagen, und führe sie sanft und allmählich in den Kreis solcher Kinder, welche ihrem Naturell nicht zu ferne stehen.

Bei phantasiereichen, zur Reflexion und zum Studium geneigten Charakteren zeigt sich oft eine Abneigung vor aller Handarbeit und Hülfeleistung in der Wirtschaft des elterlichen Hauses. Aus Rücksicht auf die nützliche Beschäftigung mit den Büchern wird solchen oft manche Arbeit erlassen — mit Unrecht, denn es würde gerade dem künstlichen Gelehrten zu Statten kommen, wenn er früh gelernt hätte, mit der concreten Wirklichkeit sich zu befassen, und den Phantasiemenschen zumal ist es von größtem Nutzen, daß sie ihre Aufmerksamkeit auf praktische Dinge fixiren lernen. Charaktere dieser Art werden zwar nie in geschickter Handarbeit sich auszeichnen, aber man gebe ihnen immerhin den Spaten in die Hand und lasse sie auch in der nicht zusagenden Richtung ihre Kräfte versuchen.

Arbeiten, in welchen der Mensch seine Kraft zeigen und entfalten kann, werden gern gethan und Abneigung pflegt sich nur da einzustellen, wo das Gefühl der in Anspruch zu nehmenden Kraft nicht ermutigend ist. Wenn den Schülern Aufträge zugemuthet werden, für welche ihnen die Gedanken fehlen, oder wenn in der „Erklärung deutscher Classiker“ über das, was keiner Erklärung bedarf, ein Wortschwall ausgegossen wird, oder wenn der Religionsunterricht sich in breite dogmatische Erörterungen verliert, dann darf der Lehrer sich nicht wundern, wenn seine Schüler die entschiedenste Abneigung vor solchen Penssen offenbaren. Würden die Lehrer die Mienen ihrer Schüler schärfer beobachten, könnten sie daran ein vortreffliches Barometer und Thermometer der Ab- und Zuneigung haben.

In der Regel zeigen die Kinder Lust zum Beruf ihrer Eltern; ist jedoch eine entschiedene Abneigung dagegen vorhanden, so ist zunächst zu prüfen, ob nicht etwa eine zufällige Laune, bloßer Ehrgeiz oder eine Unklarheit in der Vorstellung des gewählten Berufes obwaltet; zeigt sich aber die Abneigung in den Anlagen und Kräften des jungen Menschen wohlbegründet, dann respectire man sie auch und wolle sie nicht mit Gewalt in die entgegengesetzte Neigung verwandeln. Die Individualität soll dem Erzieher heilig sein.

Abneigung der Schüler gegen die Person des Lehrers entsteht, wenn letzterer aus übertriebenem Eifer, seine Auctorität geltend zu machen, den Zögling bei jeder Gelegenheit sein Uebergewicht fühlen läßt, stets herrisch und barsch gebietet und verbietet, bei dem kleinsten Versehen in Zorn geräth und immer besorgt ist, zu viel nachzugeben. Das Herz verschließt sich vor solchen Auctoritätsmännern, und entschiedene Abneigung seitens ihrer Zöglinge ist ihr Lohn. Darum sei der Lehrer auf der Hut! Das Kind hat ein Bedürfnis — man möchte es ein religiöses nennen — zu achten und zu lieben, in seinen Lehrern und Erziehern die sichtbaren Träger der göttlichen Weisheit, Güte und Liebe zu verehren; es fühlt aber auch instinctartig, wenn die Stellvertreter der Gottheit keine Liebe haben und nur das Ihre suchen oder es an der Grundbedingung sittlicher Güte, der Gerechtigkeit, fehlen lassen.

Die Abneigung ist Antipathie, wenn sie lebhaft ins Gefühl tritt, so daß sie eine Gemüthsbewegung hervorruft; gesteigert wird sie zum Abscheu. Der sittliche Abscheu ist nur die andere Seite der sittlichen Begeisterung für das Gute, Wahre, Edle, und als solcher vollkommen berechtigt. Tritt er energisch bei gewissen Gelegenheiten im Zögling hervor, so wird sich der taktvolle Erzieher dessen freuen, er wird diese heilige Blut lebendig erhalten, aber auch dem Zögling zum Bewußtsein



bringen, daß niemand den Nächsten richten dürfe, am allerwenigsten die Jugend, die noch so wenig geprüft und versucht worden ist. In dieser Hinsicht haben oft Eltern gegen die Lehrer, Lehrer gegen die Eltern die Grenzen der Pietät zu schützen, im geselligen Verkehr ein bescheidenes Schweigen zu gebieten, ohne die Schärfe des sittlichen Urtheils abzustumpfen und ohne dem sittlichen Freimuth Abbruch zu thun, der die conventionelle Form nicht über die Wahrheit erheben mag.

**Abrichten.** Dressiren ist ein Beibringen bloß äußerlicher Fertigkeiten, wobei man von der Basis innerlicher Entwicklung völlig absteht und bloß zufällige Zwecke, sei es das eigene Vergnügen oder der eigene materielle Vortheil, im Auge hat. Da der abzurichtende Gegenstand hierbei als ein Wesen ohne persönlichen Werth, als bloße Sache, als bloßes Mittel, nicht als Selbstzweck behandelt wird, so folgt, daß der Mensch nie und unter keinen Umständen zum Gegenstand der Abrichtung gemacht werden darf. Pferde, Hunde, Falken können abgerichtet werden, indem man ihre thierischen Fähigkeiten und Triebe benützt, um ihnen gewisse Fertigkeiten beizubringen, die man zum eigenen Vergnügen oder Nutzen auszubeuten beabsichtigt. Ein an der Menschenwürde begangener Frevel aber ist es, wenn menschliche Personen zur Abrichtung misbraucht werden, denn diese verläugnet das Gesetz harmonischer und allseitiger Bildung und arbeitet bloß daran, die äußeren Seelen- oder gar nur Körperthätigkeiten zu glänzender Virtuosität zu bringen, ohne für den geistigen Unter- und Hintergrund zu sorgen. Sie tritt auf dem Gebiet der menschlichen Erziehung in dreifacher Richtung auf. Man kann unterscheiden zwischen gewerblich-künstlerischer, sittlicher und intellectueller Abrichtung. 1. Die gewerblich-künstlerische Abrichtung kommt z. B. vor, wenn Kinder von frühester Jugend an zu Seiltänzerkünsten, zu theatralischer Production, zum musikalischen Virtuositenthum u. s. w. dressirt, oder, wie es bei Fabrikkindern häufig der Fall ist, zu mechanischer Handarbeit verwendet werden, ohne daß weder für ihre allseitige innere Ausbildung gesorgt\*), noch der freien Selbstbestimmung in Absicht auf die Wahl ihres Lebensberufs Rechnung getragen wird. Häufig streift die Erziehung zur Arbeit in unsern niederen Ständen überhaupt an Dressur, überall nämlich, wo es an einem edleren sittlichen Familiengeist fehlt und die Kinder bloß als Maschinen zum Broterwerb angesehen und behandelt werden. 2. Die zweite Art der Abrichtung, die sittliche (sollte freilich eigentlich unsittlich heißen), begegnet uns am häufigsten in den Extremen der Gesellschaft, in den höchsten und in den niedersten Ständen. Findet sich doch bei letzteren nicht selten eine förmliche Dressur der Kinder zum Stehlen, Betteln, Lügen u. dgl., die zu einer Art von Kunst ausgebildet ist, oft mit Hülfe von Leckerbissen oder Hunger und Schlägen. In den höheren Ständen wird das Kind zuweilen z. B. in die conventionellen Formen des Anstands und der Höflichkeit so einexercirt, daß es sich wie eine Drahtpuppe in der Gesellschaft bewegen lernt, dabei aber die Pflanzung der Menschenachtung und Menschenliebe, von welcher jene Formen die äußeren Zeichen sein sollten, völlig außer Acht gelassen. 3. Die intellektuelle Abrichtung ist in unserer Zeit, obwohl sie die Schlagwörter „Naturgemäßheit“, „allseitige Entwicklung“, „harmonische Bildung“ so gern im Munde führt, verbreiteter, als man glaubt. Unsere Zeit huldigt auf dem Gebiet des Unterrichts theils einem einseitigen Formalismus, theils einem einseitigen Materialismus. In formaler Beziehung legt sie ein übermäßiges Gewicht auf die Ausbildung des Verstandes, so daß diese vielfach sich bis zum Extrem einer Verstandesdressur verirrt hat, die es bloß auf geläufigen Vollzug logischer Functionen ohne alles sachliche Verständnis abgesehen hat. Man denke z. B. an den formalen Sprachunterricht, der alle grammatikalischen Terminologien bis zu bewundernswürdiger Geläufigkeit einübt, ohne daß dadurch wirkliche Aneignung der Sprache erzielt würde, sodann an so manche in Schulen betriebene Kunststücke, z. B. Rechen-, Gesang-, Declamirkunststücke, bei denen es an allem geistigen Hintergrund fehlt. Diese Verstandesdressur macht, so viel an ihr ist, ihren Zögling zu einem oberflächlichen, für alles tiefere Denken unfähigen, den Gebieten des höheren Geisteslebens entfremdeten, also höchst bornirten, dabei aber

\*) Daß es lobenswerthe Ausnahmen giebt, sieht man aus B. A. Huber's Englischen Reisebriefen S. 68. 80 ff., wo sehr Ansprechendes aus England berichtet wird. Mit Obigem soll daher nicht die Verwendung der Kinder zur Fabrikarbeit absolut verworfen werden.



doch über alles, was seinen Horizont übersteigt, anmaßend absprechenden, gemüthlosen Verstandesmenschen. In materialer Hinsicht verlangt unsere Zeit, daß der Unterricht dem Kinde möglichst viele und vielerlei „nützliche“ Kenntnisse in möglichst kurzer Zeit beibringe. Folgt die Schule diesem Impuls des Zeitgeistes, so muß sie nothwendig zur Dressiranstalt herabsinken, die nur noch Zeit für die multa, keine mehr für das multum hat, die nur auf das Anlernen, nicht mehr auf das Erlernen, nur auf glänzende Resultate hinarbeitet, ohne sich eines der geistigen Entwicklungsstufen des Schülers angemessenen Unterrichtsganges zu befleißigen. Der ehrgeizige Lehrer, dem das Lob der Menschen und nicht das wahre Wohl seiner Schüler die Hauptsache ist, geräth unvermeidlich auf diesen Abweg; denn die blinde Menge, die nur aufs Neußere sieht, staunt die Ergebnisse der mechanischen Dressur bewundernd an. Uebrigens hat jedes elementarische Erziehen und Unterrichten nothwendig etwas Mechanisches an sich, sofern es sich dabei darum handelt, dem Kinde gewisse Gewöhnungen, z. B. an Arbeit, Reinlichkeit, Gehorsam, gewisse Fertigkeiten, z. B. im Lesen, Schreiben, Rechnen, so wie eine gewisse Menge positiver Kenntnisse beizubringen. Darum darf man aber keineswegs jede elementarische Erziehung und Unterweisung ein Abriichten nennen, sobald nur jene Gewöhnungen, Fertigkeiten und Kenntnisse nicht als höchster und einziger, von den höheren Erziehungs- und Unterrichtszwecken isolirter Zweck, sondern bloß als organische Grundlage für eine harmonische persönliche Ausbildung behandelt werden.

Aus dem Bisherigen ergibt sich auch das Verhältnis der Abriichtung zur Gewöhnung. Beide sind mit einander verwandt, sofern es sich bei beiden darum handelt, durch öftere Wiederholung gewisse Fertigkeiten anzubilden; sie sind aber von einander verschieden wie Mechanisches und Sittliches. Bei der Abriichtung wird der Mensch als Maschine behandelt, von der man eben nur die prompte Verrichtung gewisser Functionen verlangt, bei der Gewöhnung wird der freie Wille zur Hervorbringung der Fertigkeiten in Anspruch genommen. Letztere kann daher in der Erziehung gar nicht entbehrt werden.

#### Absehen s. Abneigung.

**Abschreiben**, d. h. das Nachbilden von Wörterbildern, die das Auge unmittelbar vorher anschaut, ist 1. ein Mittel, welches beim Unterricht in der Orthographie als dessen erste Stufe angewendet wird. Das Dictirschreiben kann erst dann Platz greifen, wenn die Kinder die Fertigkeit besitzen, mittelst des Gehörs und der Einbildungskraft aufgefaßte Wortbilder unmittelbar und leicht in die Schrift zu übertragen, wenn sie also schon einen ziemlichen Vorrath von Wortbildern in sich aufgenommen haben und darin geübt sind, sie ohne Schwierigkeit schriftlich darzustellen. Dies setzt zweierlei Uebungen als Vorstufen für das Dictirschreiben voraus: a. die Kinder müssen geübt werden, Wortbilder, die ihrem Gesichtssinn vorgeführt werden, geschriebene oder gedruckte, schriftlich nachzubilden, also richtig abzuschreiben, b. sie müssen geübt werden, das Memorirte richtig aus dem Gedächtnis abzuschreiben. Gewöhnlich wird freilich nur die unter a. beschriebene Uebung Abschreiben genannt. Die Uebungen bestehen anfangs im Abschreiben von Wörtern, Sätzen u. s. w. in Currentschrift, dann folgt das Abschreiben bestimmter, gedruckter Penssen, z. B. von Sprüchen und Liederversen, die die Kinder auswendig zu lernen haben, also die Verwandlung der Druckschrift in Schreibschrift. Diese Abschreibübungen sind sicher als ein treffliches Förderungsmittel der Rechtschreibung zu betrachten, wenn sie gut geleitet sind und Gedankenlosigkeit dabei möglichst verhütet wird. Die deutsche Rechtschreibung läßt sich nun einmal weder durchs Gehör, noch nach Regeln allein lernen; in unzähligen Fällen entscheidet eben der Schreibgebrauch; dieser aber läßt sich am besten durchs Anschauen lernen und zum sorgfältigen Anschauen sind die Kinder genöthigt, wenn sie abschreiben müssen; Taubstumme lernen das Rechtschreiben bloß durchs Auge, durchs Abschreiben, und bekanntlich lernen sie das Rechtschreiben viel besser, als hörende Kinder. „Einmal geschrieben ist zehnmal gelesen.“ Der Gedankenlosigkeit aber wird entgegengearbeitet, wenn man dafür sorgt, daß die Schüler eine Anschauung und ein Verständnis von dem haben, was sie abschreiben, wenn die Uebungen in stufenmäßigem Fortschritt vom Leichtern zum Schwereren sich bewegen und also immer neue Schwierigkeiten hinzutreten, und wenn endlich der Lehrer das Abgeschriebene genau controlirt und jeden Fehler rügt. 2. Das Abschreiben ist eine



in den Schulen und zwar ſowohl bei fähigen als bei ſchwachbegabten Kindern häufig vorkommende Unart, die darin beſteht, daß der Schüler die anzufertigende ſchriftliche Arbeit von ſeinem Nebenſitzer, oder, wenn es eine Hausaufgabe iſt, von irgend einem ſeiner Kameraden abſieht und ſie für ſeine eigene Arbeit ausgiebt. Es iſt alſo immer ein Betrug dabei beabſichtigt und die Pflicht der Wahrhaftigkeit und Gewiſſenhaftigkeit verletzt. Dem Lehrer, der eine genaue individuelle Kenntniß ſeiner Schüler beſitzt, und der gewohnt iſt, ihre Arbeiten genau durchzuſehen, wird es leicht ſein, den Betrug zu entdecken; er wird aber auch durch Pflanzung von Gewiſſenhaftigkeit und Ehrenhaftigkeit, durch zweckmäßige, nicht zu ſchwere Aufgaben, durch das Abſchneiden der Gelegenheit zu verhüten wiſſen, daß dieſes die Charakterbildung wie den ſcientiſchen Fortſchritt der Schüler gleichmäßig bedrohende Uebel nicht einreiße und wo es eingeriſſen iſt, es zu heilen verſtehen. Ohne Abndung darf er den Betrug keinesfalls hingehen laſſen. Hat derſelbe in Unleiſe und Bequemlichkeit ſeinen Grund, ſo wird ſelbſtändige Ausarbeitung der Aufgabe in der Freizeit gefordert werden müſſen, in Wiederholungsfällen wird man bei jüngeren Schülern zu körperlicher Züchtigung zu greifen haben. Iſt dagegen der Fehler durch wirkliche Unfähigkeit veranlaßt, ſo wird ein Verweis am Platze ſein, aber der Lehrer wird ſich fragen müſſen, ob er nicht ſeinerſeits durch Mangel an individueller Aufſicht und Lehrart, an Rückſicht auf die Schwachen, an methodiſchem Stufengang, durch fehlerhafte Classification, nachläßige Correctur, unangemeſſene Strenge u. ſ. w. einen Fehler gemacht und ſomit ſelbſt einen Verweis verdient habe. Zum mindeſten die gleiche Strafe wird den treffen müſſen, der mit Wiſſen und Willen ſeine Arbeit einem andern Schüler zum Abſchreiben geliehen hat. (S. auch den Art. Hintergehung.)

**Abſentenliſte** ſ. Schulacten, Schulverſäumnis.

**Abſonderung** ſ. Strafe.

**Abſpannung.** Der Phyſiolog Burdach unterſcheidet eine doppelte Art der Abſpannung, eine im Kreislauf des Lebens ſelbſt begründete und eine andere, die durch beſondere Anſtrengung herbeigeführt iſt. Die erſtere gleicht der Ebbe und Flut, dem Winter und Sommer in der Natur, und der Lehrer und Erzieher mag ſeine Anforderungen ſolchen Zuſtänden der Zöglinge anpassen, jedoch ſich nicht zu übertriebener Rückſichtnahme verleiten laſſen; der Menſch muß auch lernen, durch körperliche Schwachheit die Kraft des Geiſtes nicht unterjochen zu laſſen. — Die zweite Art dagegen hat beſtimmte Ursaſchen, z. B. große geiſtige und körperliche Anſtrengung (auch Onanie), heftige Bewegung des Gemüths, ſchwüle Witterung, unfruchtbarren pedantiſchen Unterricht u. dgl.

Doch wird übermäßig lange Anſpannung wohl nicht in der Volkſchule, eher hier und da in höheren Schulen Ursaſche der Abſpannung ſein; Abſtumpfung des Interesses für die Gegenstände des Unterrichts, im weiteren Verlauf Abnahme der geiſtigen Lebendigkeit und Regſamkeit überhaupt, ja Schwächung der geiſtigen Kraft ſind die natürlichen Folgen. Betreffs der pädagogiſchen Maßregeln, durch welche der Abſpannung begegnet wird, vgl. die Artikel Spiel, Abwechſlung, Aufmerkſamkeit.

**Abtheilungen** ſ. Claſſentheilung.

**Abtheilungsunterricht** ſ. Halbtagsſchulen.

**Abwechſlung.** Hinſichtlich der Frage, ob und wie weit Abwechſlung im Schulunterricht noth thue, kommt es

1) vor allem darauf an, ſich des Zweckes, den man hierbei im Auge hat, klar bewußt zu werden. Während Baſedow den Zweck hatte, die Arbeit, Mühe und Anſtrengung ſo weit als nur möglich zu beſeitigen, um die Kenntniſſe ſpielend beizubringen, erkennt es die evangeliſche Erziehung mit ihrem Ernſte als eine ihrer vornehmſten Aufgaben, das Kind zur Arbeit, zu angeſtrengter Thätigkeit zu gewöhnen und hofft davon eine heilsame Frucht für das ganze Leben. Darum verwirft ſie es als etwas Unſittliches, ſich der Kindesnatur nach Art der Philanthropiſten zu accommodiren und die Scheu vor Anſtrengung zu unterſtützen. Baſedow beabſichtigte in erſter Linie nur die Erzielung eines äußeren temporären Effectes; er bedachte nicht, wie er mit ſeiner ſpielenden Methode nur die Flatterhaftigkeit und Unſtetigkeit des Kindes nährte und durch die Vorführung der verſchiedenartigſten Gegenstände, Vorſtellungen und Gedanken in raſcher Aufeinanderfolge die Kindesnatur überreizte,



anstatt sie der Unstetigkeit zu entwöhnen. Die Abwechslung in der Schule soll und darf vielmehr nur den Zweck haben, neue Kraft und Frische zu erhöhten Anstrengungen zu geben, und hieraus ergibt sich

2) wo und wie Abwechslung eintreten soll.

a. Abwechslung zwischen Arbeit und Spiel, zwischen geistiger und leiblicher Thätigkeit.

Ein solcher Wechsel ist in den Zwischenpausen oder freien Viertelstunden geboten. Sie sollen aber nicht bloß zum Ausruhen, zum Luftschöpfen und zur Befriedigung natürlicher Bedürfnisse, sondern auch für den Zweck des Schullebens benützt werden. In ihnen hat das Spiel sein Recht; durch dasselbe soll den Kindern eine körperliche Bewegung als Gegengewicht gegen die geistige Anstrengung und das Sitzen gewährt werden, und neue geistige Belebung geht davon auf die nächste Unterrichtsstunde über.

b. Wechsel der Gegenstände.

Die rechte Abwechslung besteht darin, daß man für den Unterricht gegenständliche Mittelpunkte, um die sich die gesammte Thätigkeit des innern Lebens gruppirt, gewinnt; ein solcher Unterricht ermüdet nicht, weil er eine Mannigfaltigkeit der Gegenstände darbietet; er zerstreut dagegen auch nicht, weil sie unter einander zusammenhängen, so daß die Thätigkeit darin gesammelt und zusammengefaßt bleibt; die verschiedenen Thätigkeitsformen aber: Denken, Sprechen, Schreiben, Lesen, Singen, Zeichnen bringen eine wohlthuende, erfrischende Abwechslung in die Stunden und dienen dazu, den Gegenstand nach verschiedenen Seiten hin zu üben und sich immer weiter anzueignen. Die genauere Nachweisung muß dem Artikel über Concentration überlassen bleiben. Es genüge hier noch anzuführen, daß die dem Inhalte nach verwandten Gegenstände nach einander zu legen sind, z. B. nach den Unterrichtsstunden in der Religion, Weltkunde u. s. w. folgen die Lese- und Aufschreibestunden für die betreffenden Gegenstände.

c. Wechsel der Thätigkeiten in den einzelnen Unterrichtsstunden.

Größere Kinder vermögen eine ganze Stunde lang aufmerksam zu sein; bei jüngeren dagegen ist häufigere Abwechslung rätlich. In der bibl. Geschichte z. B.: Erzählen des Lehrers, fragendes Durchgehen der Geschichte, Beschauen des biblischen Bildes, Nacherzählen, Anwendung eines Spruches oder Liederversees auf die Geschichte, Hie und da auch Gesang eingelegter Liederverse. Ebenso ist es in dem sprachlichen Unterrichte. Im Rechnen wechselt mit dem Kopf- das Tafelrechnen.

Hiernach bedarf es selbst für die Unterclasse nur insofern noch einer weitem Abwechslung, als die mechanischen Thätigkeiten: Lesen und Schreiben innerhalb einer Stunde ebenso mit einander wechseln als Sprech- und Memorir- und Anschauungsübungen.

d. Wechsel im Lehrton und in der Lehrform (s. d. Art. Aufmerksamkeit).

e. Auch die äußere Regierung der Kinder und die Disciplin soll zur Abwechslung beitragen.

So entsteht Abwechslung zwischen Arbeiten und Spielen, geistiger und leiblicher Übung, Stehen und Sitzen, Sehen und Hören, Sprechen und Schweigen, Lesen und Schreiben, Empfangen und Wiedergeben.

**Accidenzien** s. Besoldung.

**Achtung, Ehrerbietung, Pietät, Frechheit.** Unter Achtung (gegenüber von Menschen) verstehen wir das Gefühl von der Würde und den Vorzügen, welche jemand als intellectuelle und sittliche Persönlichkeit besitzt. Diefelbe wird zur Hochachtung, wenn wir von diesem Gefühle in einem besonders hohen Grade durchdrungen sind. Legen wir durch unser äußeres Verhalten diese Anerkennung an den Tag, so beweisen wir Ehrerbietung. Bewahren wir gegen solche Personen, die einen wohlthätigen Einfluß auf unser Lebensschicksal und unsere Lebensentwicklung ausgeübt haben, ein ehrendes, liebevolles Andenken, suchen wir insbesondere alles zu vermeiden, wodurch dieses Andenken verletzt werden könnte, so haben wir Pietät. Letztere bezieht sich ganz besonders auf abwesende und verstorbene Personen. Aus Pietät befolgt man testamentarische Bestimmungen oder sonstige Willenserklärungen, auch wenn keine juristische Verbindlichkeit dazu vorhanden ist. Aus Pietät bewahrt man die Lieblingsgegenstände eines Geschiedenen in möglichst unverfähtem und unverändertem Zustand; man scheut sich etwas zu thun, wodurch derselbe, wenn er an-



wesend wäre, gekränkt oder betrübt werden könnte. Setzt man sich über das alles hinaus, nimmt man bei seinen Reden und Handlungen nicht die schuldige Rücksicht auf Eltern, Lehrer oder sonstige Personen dieser Kategorie, so legt man Impietät an den Tag. Frechheit dagegen offenbaret man, wenn man mit kühner Stirne den höherstehenden Personen entgegentritt und dabei selbst die Schranken des Anstandes außer Acht läßt.

Die Grundlage der genannten Tugenden ist die Achtung; wo diese in rechter Weise vorhanden ist, folgen die andern von selbst und die gerügten Fehler werden vermieden. Achtung läßt sich nicht durch einen Befehl erzwingen und kann nur dadurch erzielt werden, daß man sich achtungswerth zeigt. Dagegen ist die Ehrerbietung gegen bejahrtere Personen und besonders gegen Eltern und Erzieher schon im grauen Alterthume durch Staatsgesetze als eine Pflicht der Jugend dargestellt worden. Bekannt ist es, daß in Sparta der Jüngere vor dem Aelteren weichen mußte und daß der Jugend Schweigen geboten war, wenn ein Mann oder Greis das Wort hatte. Aehnlich bei den Aegyptern. Diese Ehrerbietung gegen das Alter war ein Grundzug der antiken Pädagogik. Ebenso wird in der Bibel mit besonderem Nachdruck geboten, das Alter zu ehren. Moses nennt 5. B. 28, 50 dasjenige Volk, welches nicht die Person der Alten ansieht, ein freches Volk. Er gebietet, vor einem grauen Haupte aufzustehen, III. 19, 31. Man soll die Mutter nicht verachten, wenn sie alt wird. Spr. Sal. 23, 22. bes. 30, 17. Da die Knaben den alten Elisa verspotteten, wurden sie von Bären verschlungen. 2. Kön. 2, 23. 24. Ueberaus schön schildert Sirach das aus Achtung hervorgehende Verhalten der Kinder gegen ihre Eltern 3, 13—18. Namentlich ist zu beachten, daß das erste Gebot, welches die Verheißung hat, Vater und Mutter zu ehren gebietet. Eph. 6, 2. Wie sich von selbst versteht, wurde durch das Christenthum in solchen Erziehungsmaximen nichts geändert. Auch im Mittelalter bis in das vorige Jahrhundert bildete dieses Dringen auf Ehrerbietung und Respect einen Grundzug in der öffentlichen und häuslichen Erziehung. Aus diesem Grunde durften die Kinder das vertraulichere „Du“ nicht gegen die Eltern gebrauchen. Ließ sich der Lehrer, besonders in Dörfern irgendwo sehen, so eilte die spielende Jugend weg, indem sie sich scheute, vor das Angesicht des gefürchteten Mannes zu treten. Leider war diese falsche Ehrerbietung mehr das Erzeugnis slavischer Furcht als kindlicher Ehrfurcht.

Wie anders in der Gegenwart! Freche Rücksichtslosigkeit ist vielfach an die Stelle jener übertriebenen Scheu getreten. Mit welcher Impietät äußern sich oft die Schuljungen, besonders den sogenannten gebildeteren Ständen angehörige, über ihre Lehrer oder über ihre Eltern! Wenn die alten Heiden und selbst viele wilde Völker der Gegenwart diese traurigen Folgen einer verkehrten Bildung betrachteten, sie würden sich mit Widerwillen von uns wenden.

Woher kommt aber diese Impietät der Jugend in der Gegenwart? Zunächst ist die ganze Richtung der Zeit als erster und hauptsächlichster Grund zu betrachten. Seit die französische Revolution einen Dammbau um den andern niedergerissen hat, ist eben anders geworden, als es damals war, wo Hebels Mutter nicht ermüdete, ihren Sohn zu ermahnen, daß er das Käppli abziehen sollte, wenn ein vornehmer Herr sich blicken ließ. Die Kinder hören in dem Familienkreis über die Beamten, Pfarrer und Lehrer mit eingeschlossen, ohne Scheu und Hinterhalt räsonniren. Die allenthalben sich geltend machende Neuerungssucht in politischen Dingen ist eine so augenfällige Verletzung der Pietät von Seiten der Erwachsenen, daß es ein Wunder wäre, wenn die Kinder von derselben unberührt bleiben sollten. Dazu die zahllosen Neuerungen in unserem Schulwesen, da ein Lehrbuch das andere, ein Schulgesetz das andere verdrängte, mußte nicht das Pietätsgefühl darunter leiden? Und nun endlich noch die verkehrten Erziehungsmaximen, welche wie zur Blütezeit des Philanthropinismus das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern vollends auf den Kopf stellten! Kästners Epigramm: )

„Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann;  
Da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm hinan.  
Jetzt kauern hin zum lieben Kindlein  
Die pädagogischen Männlein.“



enthält die lauterste Wahrheit: die philanthropistischen Erzieher stellten sich mit dem Zögling auf dieselbe Stufe, als wenn er ihresgleichen wäre, der Sohn wurde dem Vater und die Tochter der Mutter, der Schüler dem Lehrer und der Jünger dem Meister in allen Ansprüchen und Befugnissen vollkommen gleich gesetzt. — Solche Uebel mußten in schneller Progression wachsen, und sie sind in erschreckendem Maße gewachsen, oft bis zur frechsten Unbotmäßigkeit der Jugend.

Doch wie soll geholfen werden? Vor allem hat der Erzieher darauf zu sehen, daß er durch intellectuelle und sittliche Ueberlegenheit dem Zögling imponire. Seine ganze Haltung muß eine Achtung gebietende sein, er muß die Schwächen seines Charakters, natürlich nicht in heuchlerischer Weise, zu verbergen, d. h. zu bemeistern suchen, selbst in seinem äußeren Betragen, in seinen Manieren, in seiner Kleidung muß er alles vermeiden, was Anstoß erregen, oder ihn gar lächerlich machen könnte (s. den Art. Anstand). Es sei ihm eine heilige Gewissenspflicht, sich immer so gründlich vorzubereiten, daß er nicht in Verlegenheit kommt, wenn er auch durch Fragen der Schüler genöthigt wird, beim Unterricht ein wenig abzuschweifen. Trifft es sich jedoch einmal, daß er die gewünschte Auskunft nicht zu geben vermag, so gestehe er dieses offen ein, bemühe sich aber möglichst bald, wenn es irgend geschehen kann, die Wißbegierde des Zöglings zu befriedigen. In seinem geselligen Verkehr muß er vorsichtig sein, besonders hüte er sich bei geselligen Ergötzlichkeiten, sich als Kameraden seiner Zöglinge zu geriren, daß auch nicht für einen Augenblick das Verhältnis der Gleichheit und Brüderlichkeit eintreten kann. Dem zweijährigen Knaben mag der Vater wie weiland König Heinrich zum Reitpferd dienen, den Schlitten ziehen u. s. w.; der sechsjährige erhalte Aehnliches nur als ganz besondere Gnaden-erweisung. Mit letzterem mag man sich noch einen Scherz erlauben, der bei dem vierzehnjährigen bedenklich ist. Eigentliche Neckereien sind aber selbst den kleineren Kindern gegenüber verwerflich, weil sich dadurch der Erzieher der Gefahr aussetzt, ebenfalls geneckt zu werden. Speciell ist es Pflicht der Eltern, die Kinder schon frühe an äußere Ehrenbezeugungen zu gewöhnen. Das kleine Kind werde angehalten, guten Morgen und Abend zu wünschen, beim Kommen und Gehen zu grüßen zc. Es stehe auf, wenn die Eltern keinen Platz haben, schweige, wenn dieselben reden, und erlaube sich Gegenbemerkungen nur in geziemender Sprache. Diese Ehrerbietung sollen die Kinder auch gegen andere bejahrte Personen, ganz besonders die Großeltern an den Tag legen. Auch hierbei müssen natürlich die Eltern mit gutem Beispiel vorangehen. Sie seien doppelt vorsichtig in ihren Aeußerungen über andere Personen, gegen welche die Kinder Respect haben sollen, wenn diese zugegen sind. Sie müssen Pietät gegen ihre eigenen Eltern beweisen, wenn sie solche von ihren Kindern erwarten. Selbst scheinbare Kleinigkeiten, daß sie die Gräber der Verstorbenen in Ehren halten, diesen oder jenen Gegenstand gleichsam als eine unschätzbare Reliquie betrachten u. s. w., sind bei der Erziehung von Wichtigkeit. Wie nun die Eltern den Lehrern behilflich sein sollen, daß diese in der rechten Achtung stehen, so auch umgekehrt. Auch wo letztere Ursache haben, sich über die Eltern und den häuslichen Einfluß zu beschweren, geschehe es auf möglichst schonende Weise. Selbst wenn sie Laster rügen, denen einzelne Eltern ergeben sind, wie z. B. die Trunkenheit, seien sie vorsichtig. In Schulen sollte man das Andenken an würdige verstorbene Lehrer durch Bilder, Büsten, Ansprache an ihren Todestagen oder bei sonstigen Gelegenheiten in Ehren zu halten suchen. Was hierbei ein Lehrer dem andern thut, thut er sich selbst. Nur keine Uebertreibung und kein Mechanismus!

Bisher war von der Achtung die Rede, welche der Zögling dem Erzieher schuldet. Man kann auch die Sache umkehren und wie Herder reden: „Von der Achtung, die Lehrer ihren Schülern, Eltern ihren Kindern schuldig sind.“ Schon Juvenal sagt: »Maxima debetur puero reverentia.« Gegenliebe wird nur durch Liebe, gegenseitige Ehrerbietung nur durch zuvorkommende Billigkeit, väterliche Treue und sorgsame Achtung erweckt. Der Lehrer vergesse also nicht: was er ist, sollen die Kinder werden, ja das größte sind sie schon: Menschen, nach Gottes Ebenbild geschaffen. Dabei denke er an des Heilands Spruch Matth. 7, 12. Kaum möchte es nach dem Gesagten nöthig sein, der Opposition und Frechheit noch besonders zu gedenken. Ist auch die Opposition im staatlichen Leben mitunter berechtigt und heilsam, so darf ein



solcher Gedanke der unmündigen Jugend dem Erzieher gegenüber nicht in den Sinn kommen. Wo es geschieht, da geschieht es gewiß nicht ohne Schuld des Letzteren. Weiß dieser seine Ueberlegenheit zu behaupten und überlegt er vorher, ehe er befiehlt, so wird die abweichende Ansicht des Zöglings höchstens zur bescheidenen Vorstellung werden, niemals zur Opposition. Energie und Consequenz, verbunden mit Ruhe und Besonnenheit bewahren davor. Freches Auftreten werde strenge bestraft.

**Acte**, s. Schulfeste.

**Action**, s. Declamation.

**Adjunct**, s. Lehrer.

**Affectirt**. Affectirt nennen wir denjenigen, der seinen Empfindungen und Gemüthsbewegungen einen übertriebenen und unnatürlichen Ausdruck giebt, es sei in der Miene, Haltung, Kleidung, Sprache oder irgend einer anderen Form der Selbstdarstellung. Die Motive des affectirten Wesens sind verschiedenartig; das gewöhnlichste ist Eitelkeit, und wir denken uns daher unter einem affectirten Menschen immer einen eitlen Menschen. Aber während der Eitle sich von den Urtheilen der anderen abhängig macht und sein Verfahren sowie seine Meinung der Zeit und den Umständen nach verändert, um immer den gesuchten Beifall zu gewinnen, geht der Affectirte einen Schritt weiter; er anticipirt die Anerkennung und ertheilt sich selbst den Beifall seiner Umgebungen, indem er gewisse Formen des Benehmens, gewisse Eigenthümlichkeiten des sprachlichen Ausdrucks u. als mustergültige in seiner eigenen Person zur Anschauung bringt, überzeugt, daß andere dieser gewählteren Art ihre Bewunderung nicht versagen können. Verwandt ist das affectirte Wesen mit dem gezierten; aber, wenn auch oft mit demselben verwechselt, ihm doch nicht gleichzustellen. Wer sich ziert, geht zwar in der ängstlichen Sorge um den persönlichen Eindruck auf andere so weit, daß er zuletzt nicht weiß, wie er sich drehen und wenden soll; aber dieses Bemühen tritt nicht mit Prätension auf, geht nicht darauf aus, zu imponiren, sondern darauf, durch gefälliges Wesen zu gewinnen, und richtet sich hauptsächlich nur auf die conventionellen Formen des geselligen Lebens, die es durch kleinliche Rücksichten noch verbindlicher gestalten will; daher denn geradezu von dem, der unnöthige Umstände macht, gesagt wird, er ziere sich. Ziererei erscheint darum nicht selten mit einer gewissen Sorglosigkeit und Aufrichtigkeit gepaart, namentlich bei Frauen, denen durch Einsamkeit und Abhängigkeit der freiere Blick auf die größeren Lebensverhältnisse getrübt ist und die darum den conventionellen Beziehungen einen übertriebenen Werth beilegen. Das affectirte Wesen beschränkt sich aber keineswegs auf die Sphäre des Conventiellen und des Kleinlichen, sondern sucht oft gerade das Große und Bedeutende, das, was durch sittliche Energie und idealen Gehalt hervortritt, sich zu vindiciren. Denn der Affectirte will den Menschen fühlbar machen, daß er richtiger, gebildeter, edler, reiner, wärmer empfinde, als sie, daß sein Gemüth mit tieferer Bewegung das Große, mit zarterem Sinn das Schöne erfasse. Diese Absichtlichkeit aber, die an die Stelle des Natürlichen das Gemachte setzt, verräth sich leicht. Denn da die herausgekehrte Empfindung nicht aus der Tiefe, nicht aus dem Ganzen der Persönlichkeit kommt, so findet sich z. B. oft neben gesuchter Correctheit in der Aussprache einzelner Laute eine ungebildete Auffassung der Sprache überhaupt, neben forcirter Nachahmung irgend einer stutzerhaften Mode ein völliger Mangel des Sinnes für Ordnung und Reinlichkeit in der Kleidung, neben schwungreicher Ausbeutung einzelner Gesichtspuncte eine nüchterne und geistlose Auffassung der Hauptsache namentlich in der schriftlichen Darstellung, neben übertriebener Begeisterung für irgend eine politische oder religiöse Tagesfrage Gleichgültigkeit gegen die tieferen sittlichen Verhältnisse. Je mehr das Gemachte als solches empfunden wird, desto abstoßender wirkt es und desto deutlicher tritt der in allen Graden der Affectation wahrnehmbare Zusammenhang derselben mit der Lüge hervor.

Das Hervortreten des affectirten Wesens hängt mit der reicheren Entwicklung des Gemüthslebens und der Persönlichkeit als solcher zusammen und knüpft sich daher an das Alter der reiferen Jugend. Der Erzieher hat sich davor zu hüten, daß der Zögling nicht etwa durch ihn selbst darauf hingelenkt werde, gewisse Empfindungen zu affectiren, was leicht geschehen kann, wenn auf einzelne Aeußerungen des sittlichen



und religiösen Sinnes, oder auf besondere Formen der äußeren Selbstdarstellung ein besonderer Werth gelegt und der Zusammenhang solcher vereinzelter Aeußerungen mit der Grundrichtung des Gemüths außer Acht gelassen wird. Wo aber das affectirte Wesen bereits entwickelt dem Erzieher entgegentritt, da muß dasselbe unter dem zweiseitigen Gesichtspuncte der Lüge und der Eitelkeit behandelt und dem Zögling ebenso sehr die lächerliche Selbsttäuschung, in welcher der Affectirte sich gerade dadurch vor aller Welt verächtlich macht, wodurch er zu imponiren meint, als die gefahrvolle Rückwirkung dieser Richtung auf den ganzen inneren Menschen in Rücksicht auf Bildung des Geistes und Heiligung des Herzens zum lebendigen Bewußtsein gebracht werden.

**Affenliebe**, s. Erzieher.

**Afroamatisch**, s. Unterricht.

**Alcuin**, der Angelsachse, war geboren um 735 zu York in England und hatte in seiner Jugend die Segnungen der dortigen Bildungsanstalt genossen, deren Vorsteher er im Jahr 766 selber wurde. Hier wirkte er für die Bildung zahlreicher, später berühmt gewordener Schüler, unter welchen der nachmalige Bischof zu Münster, Liudger, der „Apostel der Sachsen“, vielleicht der bekannteste geworden ist, bis er auf einer Reise nach Rom mit Karl dem Großen zusammentraf und ihm gelobte, ihn bei der Anlegung von Unterrichtsanstalten in dem ganzen Umfange seines Reichs mit allen Kräften zu unterstützen. So kam Alcuin 782 an Karls Hof, wo er sich später bleibend niederließ. Er wurde von da an die Seele aller Culturschöpfungen Karls, das eigentliche und hauptsächlichste Werkzeug seiner Ideen zur Unterweisung seines Volkes. Karl faßte diese im unmittelbaren Zusammenhange mit der Kirche; er wollte, daß der öffentliche Gottesdienst zu einem geregelten Volksunterrichte benutzt werden sollte, und schärfte es daher vornehmlich ein, daß „jeder Priester der ihm anvertrauten Gemeinde das Gebet des Herrn und das Symbolum genau einpräge, sie über den Glauben unterrichte und eifrig zur Gottesfurcht ermahne.“ Gerade hiefür mußte es ihm aber besonders um Bildung von Lehrern und Geistlichen und um Errichtung von Anstalten dafür zu thun sein; Alcuin aber stand ihm bei der Gründung aller Gattungen von Schulen rathend, helfend und fördernd zur Seite. Obenan stand die schon früher gegründete Hofschule, schola palatina, in welcher zunächst die Kinder des Kaisers und der Großen Unterricht empfiengen; durch Alcuins Bemühungen kam sie zur Blüte; er verwandte hiezu vornehmlich die formale Bildungskraft der alten Sprachen und alle Schätze der im Mittelalter zugänglichen freien Künste und suchte vor allen Dingen tief und ernst in die heilige Schrift einzuführen. Eigenthümlich war seine Eintheilung der sämtlichen Schulwissenschaften, die ihm in die Ethik, Physik und Theologie zerfielen, d. h. in die drei großen Gebiete: Mensch, Natur und Gott; er umfaßte aber mit den ersten beiden das vollständige Gebiet der artes liberales, indem das trivium der Grammatik, Rhetorik und Dialektik in der Ethik, das quadrivium der Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie in der Physik enthalten war. Ueber die meisten derselben hat er auch Schriften zum Behufe des Unterrichts in dialogischer Form abgefaßt. Daneben entzündete er einen heiligen Wettstreit für Studium und Bildung auch durch die Sorge für Büchersammlungen und ließ von England viele Abschriften für die hauptsächlichsten Bibliotheken des fränkischen Reichs herüberholen. Im J. 796 gründete er nach dem Muster von York eine Schule in dem Kloster St. Martin zu Tours und siedelte, da er auch Abt des Klosters wurde, fünf Jahre später ganz dahin über, blieb jedoch in lebhaftem Briefwechsel mit dem Kaiser. Dieser ehrte aber auch seinerseits den treuen, offenen und freimüthigen Mann hoch: er war stolz auf seinen Besitz und nannte ihn seinen in Christo geliebtesten Lehrer. Dennoch trübte ein seinem Kloster vermeintlich von oben her zugesfügtes Unrecht seine letzten Tage; der Gram warf ihn auf das Krankenlager, von dem er nicht wieder aufstand. Er starb den 19. Mai 804. — Seine sämtlichen Schriften nebst Biographie, herausgegeben von Andr. du Chesne, erschienen zu Paris 1617 in Fol.; vgl. Alcuins Leben, e. Beitr. 3. Staats-, Kirchen- und Culturgesch. der karol. Zeit, von Fr. Lorenz. Halle 1829. (Vgl. d. Art. Karl d. Gr.)

**Alexandrinische Katechetenschule.** Die Katechumenen, d. h. die zum Christenthum übertretenden Proselyten, die vor der Taufe erst unterwiesen und in eine christ-



liche Lebensanschauung und Lebensführung eingewöhnt werden mußten, wurden in den ersten christlichen Jahrhunderten in der Regel von einem Geistlichen unterrichtet, ohne daß jedoch das Katechetenamt eine eigene geistliche Stelle gebildet hätte. Ein solches Institut war besonders nothwendig in Alexandria, da an diesem Mittelpuncte des Verkehrs zwischen drei Welttheilen, wo sich alle möglichen Culte zusammensanden, nicht nur die Zahl der Proselyten größer war, als an irgend einem andern Orte, sondern auch die hier einheimische Pflege aller Wissenschaften dem Christenthum die Nothwendigkeit auferlegte, auch für solche Katechumenen, die mit gelehrter Bildung und philosophischem Geiste ausgerüstet herbeikamen und im christlichen Glauben die sonst überall vergeblich gesuchte Wahrheit zu finden hofften, diese Wahrheit in einer für sie geeigneten Form darzubieten. So erweiterte sich die anfängliche Fürsorge für bloßen Unterricht der Taufcandidaten in den Elementen der christlichen Wahrheit zu einer höheren Lehranstalt, die nur noch in uneigentlichem Sinne den Namen einer Katechetenschule führte, die aber vorzugsweise unter diesem Namen vom 2. bis ins 5. Jahrhundert berühmt gewesen ist. Es war ein theologisch-wissenschaftlicher Cours (man könnte sagen: die älteste theologische Facultät), und auf diesem, wie er unter Clemens von Alexandrien († nach 211) und Origenes († 254) sich entwickelt hat, beruhte der universelle Ruhm, den die Anstalt genoß. Mehrere Nachrichten deuten auf die Tendenz, überhaupt wissenschaftliche Bildung unter den Christen zu verbreiten, sie insgesammt zu einer gebildeten Classe zu erheben, wie ein Jahrhundert später der Apoptat auf dem Kaiserthron umgekehrt sie insgesammt zu einem ungebildeten Pöbel herabdrücken wollte. Daß etwa die katechetische Methode befolgt worden wäre, daran zu denken wäre ein starker Anachronismus; das Alterthum lehrte nach pythagoreischer Weise, d. h. der Lehrer redete, der Schüler schwieg. Jeder Lehrer gab den Unterricht in seinem eigenen Hause; ein Schullocal war nicht vorhanden. Ebenso wenig bezogen die Lehrer einen fixen Gehalt, sondern die Schüler gaben den Lehrern Geschenke; von Origenes wird berichtet, daß er nie auch nur ein solches Geschenk annahm; er lebte von täglich 4 Obolen, die er sich als Leibrente auszahlen ließ für ein verkauftes Quantum sehr schön von seiner Hand gefertigter Manuscripte alter Classiker. Einige Lehrer aus früherer Zeit behielten den Philosophenmantel als eine Art Amtstracht noch bei, ein Gewand, das sogar mit der Entstehung einer eigenen Mönchstracht im Zusammenhange zu stehen scheint. — Der erste Lehrer der Schule, den die Geschichte nennt, ist Pantänus, ums Jahr 180, dessen Schriftforichung insbesondere den Clemens, nachdem er alles Wissen erschöpft und die Wahrheit vergeblich darin gesucht hatte, unwiderstehlich anzog und sättigte. Der letzte ruhmgekrönte Lehrer ist Didymus (335—395), der, blind von Kind auf, mittelst eherner Lettern und Figuren Lesen, Rechnen, Geometrie u. s. f. gelernt hatte, und sich, wie durch seine Kenntnisse in Dialektik, Grammatik, Rhetorik, Poetik, Astronomie und Musik, so durch seine Frömmigkeit auszeichnete.

**Altersstufen.** Im allgemeinen ist die Erziehung zu definiren als eine (bewusste und absichtliche) stetige Einwirkung Mündiger auf Unmündige, wodurch die letzteren gleichfalls zur Mündigkeit geführt werden sollen. Wie diesennach der Gegensatz der Mündigkeit und Unmündigkeit die Gesamtheit der menschlichen Individuen in zwei große Altersclassen, die der Mündigen und die der Unmündigen, spaltet, so scheidet sie auch den Lebensgang des einzelnen Individuums in zwei große Altersstufen, das Alter der Mündigkeit und das Alter der Unmündigkeit. Die Mündigkeit wird aber nicht im Sprunge erreicht, sondern allmählich bildet sie sich aus der Unmündigkeit hervor. Im Anfange des unmündigen Alters ist die Selbständigkeit des Kindes nur in einem minimum vorhanden und der Einfluß des Erziehers am größten; am Schlusse jener Periode dagegen findet sich durch die gewachsene Selbständigkeit des Zöglings die pädagogische Einwirkung auf ein minimum beschränkt, während in der Mitte ein größeres Gleichgewicht zwischen der Selbständigkeit des Zöglings und dem bestimmenden Einflusse des Erziehers stattfindet. Die schon hiermit angedeuteten drei Unterabtheilungen in der Periode der Unmündigkeit erkennt auch der Sprachgebrauch an, indem er zwischen Kind, Knabe und Jüngling unterscheidet, und in der physischen Entwicklung sind sie durch den um das 7. Jahr erfolgenden Zahnwechsel



und die um das 14. eintretende Pubertät begrenzt; die zwanziger Jahre sind die des Eintritts in die Mündigkeit.

Wir haben nunmehr die Kindheit, das Knabenalter und das Jünglingsalter, als die drei Stufen des unmündigen Lebensalters, näher zu charakterisiren, und zwar in Bezug auf ihre physische Grundlage, ihre geistige Entwicklung und die ihnen entsprechende eigentlich pädagogische sowohl, als didaktische Behandlung.

I. Die Kindheit. Diese Altersstufe, welche die 7 ersten Lebensjahre umfaßt, ist in physischer Beziehung dadurch charakterisirt, daß in ihr die verschiedenen leiblichen Organe durch rasches Wachsen und Erstarren für die Functionen eines nunmehr vom Leben der Mutter getrennt, selbständig existirenden und zu freier Bewegung und geistiger Thätigkeit bestimmten Individuums zugerüstet werden. In keinem anderen Lebensalter nimmt der Körper so schnell an Masse und Gewicht zu: das Gewicht des siebenjährigen Kindes übertrifft das des neugeborenen um das Vier- bis Fünffache und es hat bereits die Hälfte der Körperlänge und fast ein Drittel des Gewichtes des Erwachsenen erreicht. — Mit der leiblichen Entwicklung geht die geistige parallel. Wie im Körper des Kindes Einnahme und Ausgabe noch nicht im Gleichgewicht stehen, sondern erstere bedeutend überwiegt, so soll auch der Geist des Kindes zunächst die Eindrücke der Außenwelt aufnehmen und festhalten und so einen geistigen Inhalt gewinnen, bevor es seinerseits auf die Außenwelt einwirkt: die Selbstthätigkeit wird auf dieser Altersstufe durch die Empfänglichkeit noch bei weitem überwogen. Nachdem im Säuglingsalter die höheren Sinne des Gesichtes und Gehörs sich immer mehr für die Außenwelt erschlossen haben, entwickelt sich zunächst das Vermögen der Wahrnehmung. Die Wahrnehmung wendet sich mit immer größerer Lebendigkeit den mannigfaltigen Gegenständen zu, welche in ihr Bereich eintreten, sie wird aber auch zugleich bestimmter, freier und selbständiger: das Kind, welches zuerst flüchtig von einem zum andern hinübereilt, lernt allmählich seine Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand concentriren, es beschäftigt sich nicht etwa bloß mit einem Bilderbuche anhaltend, sondern folgt bereits mit Theilnahme einer zusammenhängenden Erzählung. Damit hängt dann die weitere Fähigkeit zusammen, das Wahrgenommene im Gedächtnis zu bewahren; es ist bekannt, mit welcher Treue wir einzelne Eindrücke der ersten Kinderjahre bis zur Unvergeßlichkeit festhalten. Allmählich regt sich denn auch die Thätigkeit des Verstandes, welcher in den einzelnen Wahrnehmungen das Wesentliche von dem Zufälligen unterscheidet und so zu allgemeinen Begriffen aufsteigt, und das Urtheil, wodurch die neue Wahrnehmung mit früher gewonnenen allgemeinen Vorstellungen in Verbindung gesetzt wird; beide finden durch das gleichzeitig sich entwickelnde Sprachvermögen ihren unmittelbaren und nothwendigen Ausdruck. In allen genannten Beziehungen nun zeigt sich die Selbstthätigkeit nur im Festhalten und Ordnen des von außen Empfangenen; zu einer stetigen, auf die Erreichung reeller Lebenszwecke gerichteten absichtsvollen Einwirkung auf die Außenwelt ist in dem Kindesalter, wo die Eltern dem Kinde zuführen, was es bedarf, und alle seine Thätigkeit leiten, weder Bedürfnis noch Fähigkeit vorhanden. Der Thätigkeitstrieb des Geistes befriedigt sich daher im absichtslosen Spiele mit den eignen Vorstellungen, wie mit Dingen der Außenwelt, und die wunderbaren Erzählungen, welche aus diesem Spiel häufig erwachsen, sind so wenig Lügen, als das Spiel des Kindes mit seiner Puppe eine bössartige Verstellung, oder das Werk, in welchem die schaffende Phantasie des Dichters sich befriedigt, eine Lüge ist. — Die eigentlich pädagogische Einwirkung auf den Zögling in dieser ersten Lebensperiode ist rein propädeutischer Natur. Es kommt darauf an, daß sein Leib vor Schaden behütet werde und zu kräftiger und vielseitiger Entwicklung genügende Gelegenheit erhalte, daß das Gemüth vor gemeinen, überreizenden oder erschlassenden Eindrücken bewahrt bleibe, aber offen erhalten werde für alles, was der Hervorbildung des inneren Menschen förderlich ist; daß endlich der kindliche Geist durch mannigfaltige Wahrnehmungen angeregt und genährt werde, ohne verwirrt und übersättigt, und zur Unterscheidung des Wichtigen von dem minder Wichtigen angehalten werde, ohne beschränkt zu werden. Dieses positive Verhalten des Erziehers gegen den Zögling schließt auf Seiten des letzteren ein sehr ausgedehntes Abhängigkeitsverhältnis



ein. Solches ist dem Kindesalter durchaus natürlich, und die Erziehung hat dafür zu sorgen, daß dem Kinde auch das lebhafteste Gefühl seiner Abhängigkeit bleibe: es mag zur Strafe für etwaige Emancipationsgelüste erfahren, wohin es kommen würde, wenn man es sich selbst überließe, und so durch eigenen Schaden gehorchen lernen. Gehorsam, unbedingte Unterwerfung unter eine Auctorität, muß hauptsächlich auf dieser Altersstufe gelernt werden; doch darf die Zucht nicht in eine neckende oder tyrannische ausarten, die ohne höheren Zweck das Kind auf eine drückende und erbitternde Weise seine Abhängigkeit inne werden läßt oder jede freie Regung überhaupt unterdrückt; vielmehr muß der Erzieher die Freiheit des Kindes nur in so weit beschränken, als sie seine Erhaltung und Ausbildung in Gefahr bringen kann oder der Freiheit anderer im Wege ist. Die Erzieher werden in der Zucht der Kleinen das rechte Maß halten, wenn sie die Mahnung des Apostels beherzigen: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn!“ (vgl. Col. 3, 21; Eph. 6, 4 und dazu Schleiermacher's treffliche Predigten über die christliche Kinderzucht). Der erste Theil dieses Ausspruchs warnt davor, Laune, Willkür, Eigensinn, subjective Gereiztheit irgend einer Art in die erziehende Thätigkeit einzumischen, der zweite fügt zu der Warnung die positive Mahnung, statt einen subjectiven Eigenwillen durchzusetzen, das göttliche Gesetz in der Erziehung zur Verwirklichung zu bringen. Das Kind hat ein feines Gefühl für die höhere Weiße und den eigenthümlichen Nachdruck einer in diesem Geiste wirkenden Erziehung, und es ist für das ganze folgende Leben von unberechenbarem Werth, wenn in willigem, fast unbewusstem Unterordnen unter sie das Kind seine ersten Lebensjahre in Liebe, Zutrauen und Gehorsam verlebt hat. Zugleich wird dadurch ein eigentlich religiöses Leben in ihm erweckt; die Vorstellungen von Gott und Christus und überhaupt der übersinnlichen Welt, die biblischen Geschichten, die es hört, einzelne fromme Sprüche und Lieder, die es lernt, bleiben tod und unfruchtbar, wenn ihm nicht seine Erzieher, zunächst Vater und Mutter, von der göttlichen Heiligkeit, Gerechtigkeit, Liebe und Milde ein lebendiges Abbild werden. Uebrigens wird das Herausgehen des Kindes aus seinem natürlichen Eigenwillen und seine Unterordnung unter höhere Gesetze durch Eintritt in eine größere Gemeinschaft wesentlich befördert, und wie gewiß auch für die früheste Kindheit die Familie die einzig naturgemäße Stätte der Erziehung ist, so wünschenswerth ist daher doch, daß der Zögling am Schlusse des Kindesalters bereits einer tüchtigen Schule übergeben werden könne. — Daß das Kind auch etwas lerne, dafür hat die Natur auf dieser Altersstufe gesorgt, und nur am Schlusse derselben tritt ein geordneter systematischer Unterricht auf. Was von der außerordentlichen Kräftigkeit des kindlichen Assimilationsvermögens in leiblicher Beziehung gilt, das gilt auch in Rücksicht auf den kindlichen Geist, und es ist in der That staunenswerth, welche Masse von Vorstellungen er bereits auf dieser Altersstufe sich aneignet und festhält, und mit welcher Sicherheit er selbst einen sehr reich und feingegliederten Sprachorganismus zu handhaben versteht. Der eigentliche Unterricht hat in dieser Lebensperiode, abgesehen von dem auf Erzählung biblischer Geschichten gegründeten Anfang des Religionsunterrichtes, nur die Mittheilung der allgemeinsten und unentbehrlichsten Mittel des geistigen Verkehrs, durch Lesen, Schreiben und Rechnen, zum Zweck; nur gelegentlich verbindet sich hiermit die Unterweisung in verschiedenen Realien. Lebendigkeit des Unterrichts, Eingehen auf die kindliche Auffassungsweise werden genügen, den Unterricht für die Kinder angenehm und erfolgreich zu machen, und man hüte sich, es mit dem „spielenden Unterricht“ zu weit zu treiben und so in den Fehler mancher „Kindergärten“ zu verfallen, die alles Ernste spielend treiben und nur das Spiel mit pedantischem Ernst. Es ist durchaus nöthig, daß der Zögling bei Zeiten sich gewöhne, eine Zeit lang still zu sitzen, aus seiner natürlichen Zerstreuung seine Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand zu sammeln, daß er überhaupt auch gegen seine augenblickliche Neigung seine Pflicht thun lerne.

II. Das Knabenalter. Dieses, die zweiten sieben Lebensjahre umfassend, kennzeichnet sich durch das Hervortreten der Zähne, die nun für die ganze Lebenszeit bleiben sollen, durch die Vollendung des Wachstums des Gehirns u. dgl. und durch die beginnende Geschlechtlichkeit: das Kind fängt an zum Knaben oder Mädchen



zu werden. Wie nun das Kindesalter hauptsächlich der Bildung der leiblichen Organe diene, so kommt es nun auf deren Uebung durch häufigen Gebrauch an, und darum ist die lebhafteste Beweglichkeit des Körpers dem Knabenalter charakteristisch. Diese Beweglichkeit erscheint dem gesetzteren Alter als Wildheit; eine solche „Wildheit“ ist dieser Altersstufe ganz natürlich; und wie nothwendig es auch ist, zur Vermeidung der Excesse, zu welchen sie führen kann, sie stets unter der Zucht des Gesetzes zu halten, so muß der Erzieher sich doch wohl hüten, sie nach dem Maße der Ruhe und Sittigkeit zu messen, welche dem späteren Alter allerdings wohl ansteht, und sie nur darum einzuschränken, weil seine eigene Bequemlichkeit sich durch sie genirt fühlt. Das Mädchen, welches am Anfange dieses Lebensalters an den wilden Knabenspielen noch gerne theilnimmt, fühlt bald, daß sein künftiger Beruf es auf ruhigere Beschäftigung in engerem Kreise hinweist. Doch thut auch ihm in dieser Zeit häufige und regelmäßige Bewegung durchaus noth, und durch das vielfach übliche mit einseitiger Kopfarbeit verbundene anhaltende Sitzen wird bei dem Mädchen der Grund zu künftigen Unwohlsein um so sicherer gelegt, als der harmonischeren Natur des Weibes eine solche einseitige Anstrengung überhaupt am wenigsten angemessen ist. — Der fortgeschrittenen Ausbildung und Kräftigung des Körpers entsprechend tritt auch in dem Geiste des Knaben das Streben nach Selbständigkeit stark und deutlich hervor. Er will jetzt nicht mehr in Gesellschaft von Erwachsenen sein, sondern sucht die von Altersgenossen auf, unter welchen er gerne den Ton angiebt, um sich so für seine Abhängigkeit von den Erwachsenen schadlos zu halten. Reelle Lebenszwecke kennt zwar auch der Knabe noch nicht, er bewegt sich auch noch im freien Bereiche des Spiels; aber das Spiel wird jetzt mit mehr Plan, Ernst und Ausdauer getrieben: der künftige Beruf des Zöglings tritt darin schon deutlicher hervor, „der Knabe, der mit Kutscher und Soldaten begonnen hatte, schreitet zum Ritter und gebietenden Herrn fort,“ ganze Gesellschaften vereinigen sich zum Spiele, das eine bestimmte Organisation erhält und aus der Beschränktheit des Kinderzimmers ins Freie heraustritt. Theils das Streben nach Selbständigkeit an sich schon, theils das Interesse, die ihm eigene Welt des Spiels vor der Berührung mit dem Ernste der Erwachsenen und vor ihrer Kritik zu beschützen, macht den Knaben leicht trotzig und verschlossen, und es kommt darauf an, daß der Erzieher das Vertrauen des Knaben ganz gewinnt, indem er dessen ungestüme Lebhaftigkeit nicht geradezu unterdrückt, sondern auf sie eingeht, um sie zu leiten, und namentlich dem stark erregten Thätigkeitstriebe den erforderlichen Stoff darbietet. Die sich entwickelnde persönliche Kraft muß durch die Zucht des äußeren Gesetzes in Schranken gehalten werden, und der Zögling bedarf mehr als sonst die Einwirkung einer kräftigen Auctorität, die ihn gehorchen lehrt, damit er künftig befehlen könne. Auch ist der Verstand in diesem Lebensalter reif genug, um die Berechtigung des Gesetzes zu erkennen. — Was den Unterricht anlangt, so waltet gegenüber dem dargebotenen Unterrichtsstoff auch in dieser Periode noch das receptive Verhalten vor: das Gedächtnis faßt leicht und behält treu, und für Aneignung fremder Sprachformen, historischer Thatsachen u. s. w. ist gerade jetzt die rechte Zeit gekommen. Wird diese versäumt, so kann schwerlich in späterer Zeit die gehörige Sicherheit und Gewandtheit in diesen Dingen noch erreicht werden; und es hat gerade im Knabenalter der Zögling die Bestimmung, eine große Menge für das ganze Leben brauchbaren und unentbehrlichen Unterrichtsstoffes sich anzueignen. Zugleich aber zeigt sich doch die wachsende Selbständigkeit des Geistes darin, daß die Phantasie erstarkt; für alles Große und Außerordentliche in Geschichte und Dichtung hat der Knabe ein steigendes Interesse: es ist die Zeit, da die Helden der Geschichte u. s. w. als Ideale beginnen in das Herz geschlossen zu werden.

III. Das Jünglingsalter währt vom Beginne der Pubertät bis zur vollendeten Ausbildung der Geschlechtlichkeit, welche mit der Vollendung des Wachstums am Anfange der zwanziger Jahre zusammenfällt. Am Schlusse der vorigen und zu Anfange dieser Altersstufe hat die bestimmter hervortretende geschlechtliche Differenz die Folge, daß der Knabe das Mädchen vermeidet und ihm gegenüber nicht selten in prahlerischer und plumper Weise das Uebergewicht seiner physischen Kraft zeigt; je mehr dagegen die Geschlechtlichkeit der Reife sich nähert, desto mehr fühlen beide Geschlechter, daß sie, um mit dem Dichter zu reden, sich „entgegen reifen,“ sie



fühlen sich angezogen statt abgestoßen, doch beherrscht bei gesunder Entwicklung das geistige Interesse den sinnlichen Trieb, und wegen dieses den Betheiligten selbst meist nicht klar bewußten Widerstreites im eignen Inneren und weil das Wesen des einen Geschlechtes dem andern noch ein Geheimniß ist, tritt diese gegenseitige Zuneigung zunächst in der Form der Scham und Schüchternheit auf, durch welche zugleich vermieden wird, daß der sinnliche Trieb ausarte, bevor er in einer erst der folgenden Stufe des reifen Lebensalters angehörnden bleibenden Verbindung beider Geschlechter seine Bestimmung erreicht. Der Körper nimmt auf dieser Altersstufe an Fülle des Stoffes und der Kraft rasch zu: das Wachsthum macht, wenn es vorher nicht bedeutend vorgerückt war, einen neuen oft sehr auffallenden Schuß und allmählich geht der Körper auch in die Breite auseinander, Mädchen, die nicht selten beim Beginne des Jungfrauenalters schon ihre volle Körperlänge erreicht haben, nehmen um so bedeutender an Fülle zu. Damit aber die physische Ueberfülle nicht zu gefährlicher Versuchung werde, hat gleichzeitig auch der Geist an Reife, Kraft und Schwung gewonnen: das Individuum erhebt sich über seine egoistische Beschränktheit. Die Gedanken an die Menschheit, an Volk und Vaterland, an Gott und die übersinnliche Welt, an Freiheit und Ehre, erhalten einen bedeutenden bestimmenden Einfluß und werden nicht selten mit wahrer Begeisterung ergriffen; dem entsprechend ist auch körperlich das Jünglingsalter das Alter der Schönheit. Der innere Drang der ihn bewegenden Gedanken; der Wunsch, seiner inneren Welt entsprechend die äußere gestaltet zu sehen, hat bei dem Jünglinge eine lebhaftere Thätigkeit zur Folge; indem er aber hierbei mit der Wirklichkeit, von welcher er noch keine Erfahrung hat, in Conflict geräth, wendet er von einem Unternehmen sich rasch einem anderen zu, und so erklärt sich die diesem Alter eigenthümliche Wandelbarkeit der Neigungen, Entschließungen und Bestrebungen. Dabei kommt jedoch alles darauf an, daß der Jüngling allmählich dazu gelange, auf einen bestimmten Lebenszweck, nicht auf bloßen Genuß, seine Neigung und seine Kraft zu richten, auf die Anerkennung von Seiten solcher, welche er als Repräsentanten der von Gottes Gesetz geleiteten Menschheit betrachten darf, den gebührenden Werth zu legen, sowie daß er im Besitze der echten Ehrliche, eines Gefühles, das dem Jünglinge sehr natürlich ist, vor der Ausartung in egoistischen, leidenschaftlichen, bald übermüthigen, bald verbitterten Ehrgeiz geschützt bleibe. Von einzelnen pädagogischen Maßregeln ist nicht mehr viel zu erwarten, indem bei der gewachsenen Selbständigkeit des Zöglings die pädagogische Einwirkung auf ein immer kleineres Maß reducirt ist. Namentlich auf der Grenze zwischen Knabe und Jüngling, in den sogenannten Flegeljahren, tritt das Streben nach Selbständigkeit, welches doch das entsprechende Benehmen noch nicht gefunden hat, häufig auf sehr ungeberdige Weise auf; später wird der Jüngling gefetzter und bescheidner, Männern gegenüber im Gefühle seiner Unfertigkeit sogar schüchtern, aber, indem er seine eigenthümliche Welt innerlich sich aufbaut, leicht verschlossen. An sich ist diese Verschlossenheit gerade kein Fehler; aber sie zeigt, daß das Herz des Zöglings kein weiches Wachs mehr ist, sondern daß die directe pädagogische Einwirkung jetzt zurückzutreten und der Erzieher sich mehr auf Rath, Mahnung und Warnung in einzelnen Fällen zu beschränken hat. — In ihrer ganzen Ausdehnung gelten übrigens diese Bemerkungen nur für die Erziehung von Jünglingen, welche für einen eigentlich wissenschaftlichen Beruf, oder für ein höheres technisches Fach bestimmt sind; diejenigen, welche einem einfacheren mechanischen Geschäfte sich widmen, treten im Jünglingsalter bereits in dieses ein, und ebenso findet die Jungfrau jetzt in häuslicher Arbeit bereits ihren Beruf, und durch diese Gebundenheit, durch wirkliche ernste Berufsarbeit bleiben beide in höherem Grade vor den Gefahren bewahrt, welchen die bei einer bereits sehr ausgebildeten Selbständigkeit doch noch in einem nur vorbereitenden Cursus verbleibenden Jünglinge ausgesetzt sind. Nur bei den letzteren ist auf dieser Altersstufe noch von einem ausgedehnten systematischen Unterrichte die Rede, dessen Methode jetzt dem streng wissenschaftlichen Charakter sich immer mehr nähert. Jünglinge, welche bereits in ein mechanisches Geschäft eingetreten sind, können in Abend- und Sonntagsschulen die Ergänzung des bei ihnen früher abgebrochenen geordneten Schulunterrichts finden. Die Jungfrau aber gehört in die Familie: was sie lernt, wird nur dann ihr wahres geistiges Eigenthum, wenn in der Familie Theilnahme und



Verständnis dafür vorhanden ist. Es mag zur Erweiterung ihres Gesichtskreises und zur Beförderung der zu ihrem häuslichen Beruf erforderlichen Umsicht und Gewandtheit dienlich sein, daß sie das elterliche Haus eine Zeitlang verläßt: eine auswärtige tüchtige Familie wird dann die beste Bildungsstätte darbieten; jede Institutsbildung aber schließt die Gefahr ein, daß in Bezug auf Auffassungsweise und Sitte gewisse andressirte Gewohnheiten sich festsetzen und jene Unbefangenheit und Frische der individuellen Auffassungs- und Aeußerungsweise stören, die ein so wesentliches Element der schönen Weiblichkeit ausmacht.

#### Alterszulagen, i. Besoldung.

**Altflug** erscheint uns zunächst derjenige, der in seinem Urtheile eine reifere Erfahrung durchblicken läßt, als seinen Jahren angemessen ist. Bei Kindern treten oft schon früh solche altkluge Aeußerungen hervor, was indessen unverfänglich ist, da Kinder bei ihrer Neigung und Fähigkeit, alles aufzufassen, was sie sehen und hören, auch gelegentlich gewisse sittliche und praktische Urtheile sich aneignen, deren Bedeutung sie keineswegs erfassen. Aehnlich, wenn Knaben und Jünglinge über vieles, was dem Horizonte der jugendlichen Erfahrung und Beurtheilung durchaus fern liegt, nicht selten ganz treffende Bemerkungen machen, so reflectirt sich in diesen zum größten Theile nur die in ihrer Umgebung herrschende Anschauung, welche die Jugend um so leichter aufnimmt, je weniger sie zu einer Prüfung derselben befähigt ist. Wohl zu unterscheiden aber von diesen, immer doch vereinzeltten Urtheilen, die wir altklug nennen, ist das altkluge Wesen gewisser Kinder, welches weniger auf der Richtigkeit und Reife der ausgesprochenen Urtheile als vielmehr darauf ruht, daß solche Kinder die kindliche Natur und das jugendliche Wesen überhaupt verläugnen und in einem Alter, in welchem die Unbefangenheit und Sorglosigkeit des Gemüths, die Neigung zur Idealität und die Phantasie naturgemäß vorwalten, bereits den Standpunct der Reflexion und der besonnenen Rücksicht auf die wirklichen Verhältnisse des Lebens einnehmen. Was solche altkluge Kinder urtheilen, überschreitet den Kreis jugendlicher Erfahrung keineswegs, aber daß das Kind reflectirt, daß es praktische Bedenken geltend macht, über welche andere sich von der Phantasie sorglos hinwegtragen lassen, das ist es, was das Kind als ein altkluges bezeichnet. Und wie das Uebergewicht der Phantasie in der Jugend einen gewissen Reichthum der Vorstellungen und eine tiefere Innigkeit der Gefühle erzeugt, so charakterisirt sich diese Altflugheit durch den beschränkteren Kreis von Vorstellungen, in dem sie sich bewegt, und durch die Nüchternheit der Gefühle, für welche sie zugänglich ist. Gleichsehr zu unterscheiden von der Frühreife, in welcher das vorzeitige Erwachen idealer Richtungen, wie von der Blasirtheit, in welcher die vorzeitige Geringschätzung idealer Bestrebungen sich darstellt, ist die Altflugheit mit beiden nur durch den Umstand verwandt, dem Alter, in welchem sie auftritt, nicht natürlich zu sein. Während aber der Grund der Frühreife nicht selten in der Schuld der Erzieher, der Grund der Blasirtheit immer in einer Schuld des Blasirten zu suchen ist, kann das altkluge Wesen des Zöglings weder diesem selbst noch anderen zum Vorwurf gemacht werden, denn es ist von der Natur selbst gegeben. Und da die Natur mit zunehmendem Alter die auffallenden Seiten des altklugen Wesens immer mehr verbirgt, indem sie dieselben in ein immer richtigeres Verhältnis zur Lebensaufgabe stellt, so gehen aus solcher Naturanlage, falls sie nicht sich selbst überlassen wird, oft die tüchtigsten und besonnensten Leistungen hervor. Wo aber die sittliche Grundlage vernachlässigt, die intellectuelle Bildung verkümmert bleibt, da erwächst aus der altklugen Jugend ein egoistisches Geschlecht prosaischer Nützlichkeitsmenschen, die für das Große und Schöne und Heilige keinen Sinn haben. Darum hat der Erzieher eben so sehr darauf zu sehen, daß das Gemüth eines solchen Kindes durch die Liebe, die man ihm widmet, erwärmt und seine schwer erregbare Phantasie durch Vorhaltung einer wahrhaft idealen Welt erregt wird, als darauf, daß dem vorwaltenden Verstande ein wirklicher Reichthum von Vorstellungen, eine heilsame Uebung an bildenden Stoffen und eine gesunde Richtung auf die sittlichen Grundlagen des Lebens gegeben wird, damit der Verstandesmensch sich in einen verständigen verwandle. Nicht selten ist das altkluge Wesen nur eine vorübergehende Erscheinung an solchen Kindern, denen der naturgemäße Umgang mit Kindern lange versagt gewesen, oder die durch früh erduldeten



Trübsale zu einer gewissen Abgeschlossenheit und Theilnahmlosigkeit gegen kindliche Freude und Natur gekommen sind. Beides wird der Erzieher nicht unbeachtet lassen dürfen.

**Amos Comenius** s. Comenius.

**Amtsantritt und Amtsaustritt.** Die Verhältnisse der Schuldiener bringen in Beziehung auf den Amtsantritt und Amtsaustritt in so ferne etwas eigenthümliches mit sich, als man sich bei jenem den ersten, bei diesem den letzten Moment denkt, in welchem der Lehrer mit seinen Schülern ohne Zeugen zusammen ist. In diesen Momenten mag der Lehrer manches auf dem Herzen haben, worüber er mit den Schülern in vertraulicher Weise reden möchte. Insbesondere gilt dies von dem Amtsaustritt, welcher in den wenigsten Fällen mit Schulfeierlichkeiten, die Gelegenheit zu Ansprachen geben, verbunden ist. Wir halten dafür, daß es für den Lehrer Herzensbedürfnis sein werde, in dem Augenblick des Abschieds, da er zum letztenmal in den Kreis seiner Schüler tritt, welche ihm auf die Seele gebunden waren und die er nun den Händen eines andern übergeben muß, noch herzliche vertrauliche Worte an dieselben zu richten, ihnen das Bild seines Wirkens und dessen Ziel noch einmal vorzuhalten, alle, und nach Bedürfnis auch einzelne an das, was ihnen am ernstlichsten gesagt werden mußte, eindringlich zu erinnern und zuletzt seine Anliegen, Bitten, Wünsche in einem herzlichen Gebete vor dem Throne Gottes niederzulegen. — Weniger nahe liegt dieses Bedürfnis beim Antritt des Amtes darum, weil derselbe doch immer mit einer Schulfeierlichkeit verbunden ist, welche von selbst zu einer Ansprache an die Schüler Veranlassung giebt und die Dinge, welche beim Antritt des Amtes, in dem Moment, da das Band zwischen Lehrer und Schüler erst geknüpft wird, zu besprechen sind, noch nicht so sehr auf der Voraussetzung eines vertraulichen Verhältnisses beruhen, daß sie nicht in die Ansprache bei der officiellen Amtseinweisung aufgenommen werden könnten.

**Amtseid** s. Beeidigung.

**Amtseinweisung** (Einführung). Der Begriff der Amtseinweisung hat ein locales Element. Es ist das Hinführen des Beamten zu seinem Amt, das Zusammenführen mit den Gegenständen und Personen, auf welche seine Thätigkeit sich beziehen soll. Der Act der Amtseinweisung schließt sich auf natürliche Weise an den Act der Beeidigung an. Aus dem Kreise derer, denen der Beamte sich verpflichtet, tritt er hinein in den Kreis, in welchem er sein Gelübde lösen soll. Vom Angesichte Gottes weg tritt er vor die Augen der Menschen. Es ergiebt sich hieraus, daß bei der Einweisung in das Amt eine gewisse Feierlichkeit oder je nach dem Charakter des Amtes eine gewisse Feierlichkeit stattfinden muß. Daher finden wir fast überall eine feierliche Amtseinweisung auch der Volksschullehrer angeordnet. Diese soll erfolgen durch den Bezirkschulvorstand oder meist an dessen Stelle durch den Localschulvorstand, als dessen Organ der Geistliche erscheint. Da und dort wird ein Gewicht darauf gelegt, daß die Einweisung erfolge unter angemessener Ansprache nicht nur in der Schule vor den Schülern und den Mitgliedern des Schulvorstands und wer sonst von der Gemeinde sich einfinden wolle (R. Sachsen), sondern vor öffentlicher Gemeinde und deshalb am passendsten in der Kirche (S. Weimar). An den feierlichen Act der Einweisung reiht sich dann an die protokollarisch zu beurkundende Uebergabe des Schullocals und Schulinventars.

**Amtsinstruction** (Dienst-, Amtsvorschrift). Eine Amtsinstruction, welche die Amtspflichten eines öffentlichen Dieners übersichtlich zusammenstellt, seine Befugnisse regelt und abgrenzt, und die Art und Weise, wie die Amtshandlungen vorgenommen werden sollen, angiebt, erscheint unter allen Umständen zweckmäßig, wenn nicht der Amtskreis eines Dieners so ausgedehnt, oder die einzelnen Amtspflichten so allgemeiner Natur sind, daß eine Zusammenstellung und Aufzählung unmöglich wird, die Dienstvorschrift sich daher nur in allgemeinen Ausdrücken bewegen muß.

Nothwendig ist eine Amtsinstruction überall, wo nicht 1) die Dienstobliegenheiten und Befugnisse einfach aus dem Begriff und Wesen des Amtes hervorgehen; 2) wo nicht die Dienstobliegenheiten und Befugnisse unmittelbar aus einem Gesetz oder einer Verordnung sich ergeben.

Im Dienste der Schule nun giebt es Amtsverhältnisse, für welche eine besondere



Amtsinstruction entbehrlich erscheint. Das Amt eines Lehrers an einer einzelnen Classe einer Volksschule, mit welchem sonst keine Nebenämter verbunden sind, ferner das Amt eines Fachlehrers an einer Lehranstalt ist so einfach, seine Verpflichtungen sind so natürlich und unmittelbar durch die Anstellung selbst, den vorgeschriebenen Lectionsplan oder die allgemeine Schulordnung gegeben, seine Befugnisse gegenüber von Collegen und Obern ergeben sich gleicherweise aus den genannten Gründen so von selbst, daß es scheint, eine Amtsinstruction könne für einen Volksschullehrer der genannten Art wohl entbehrt werden, wie sich denn auch für solche einfache Verhältnisse in vielen Staaten keine Dienstinstructionen vorfinden. Anders gestaltet sich freilich die Sache vom Standpuncte der Zweckmäßigkeit aus und da, wo diese Stellen gemischte Verpflichtungen haben und zusammengesetzter Natur sind.

Was nun das Letztere betrifft, so sind die meisten Volksschullehrstellen auf dem Lande von der Art, daß mit denselben noch andere Functionen, z. B. die eines Organisten, Cantors, Küsters, verbunden sind. Da diese aber localer Natur sind, so eignen sie sich keinesfalls in eine allgemeine Dienstinstruction, sondern finden am natürlichsten ihren Ort in den Beschreibungen der Stellen, Competenzen, Grundbeschreibungen. (Kirsch, Deutsches Volksschulrecht. II. S. 118. 126. f.)

Wenn nun gleich für die große Mehrzahl der Lehrer bei der Einfachheit ihrer amtlichen Verhältnisse Amtsinstructionen nicht nothwendig erscheinen, so sind doch solche von verschiedenen Regierungen, z. B. in Preußen, Sachsen-Weimar, S. Altenburg, Kurhessen u., erlassen oder angekündigt worden und vom Standpunct der Zweckmäßigkeit aus kann man es nicht anders als billigen, wenn Schulmännern, deren Amtskreis ein beschränkter ist, durch eine kurze und klare Zusammenstellung ihrer Amtspflichten und Befugnisse ein leichter Ueberblick gewährt und ihnen damit aus der allgemeinen Schulgesetzgebung, so weit sie ihre Dienstverhältnisse berührt, ein Auszug als Hand- und Hausbüchlein zugestellt wird. Eine Beschreibung der einzelnen Lehrstelle, welche die localen Verhältnisse angeht, wird dadurch nicht überflüssig. Wir können uns aber nur Gutes davon versprechen, wenn der Lehrer eine Belehrung in seinen Händen hat, welche über seine Stellung zu Vorgesetzten, Gleichgestellten und Untergebenen, sowie zu den Eltern der Schüler ihn aufklärt, die Rechte, Befugnisse und Ansprüche, die in seiner Stellung liegen, auseinandersetzt, seine Pflichten in kurzen, aber kräftigen Strichen zeichnet, das Ziel, das er zu erreichen hat, ihm deutlich vorhält, und die Mittel der Disciplin, sowie die Wege des Unterrichts namhaft macht, durch welche dieses Ziel erreicht wird.

#### Analytisch, s. Methode.

**Andacht, Andachtsübungen.** Andacht ist die ungetheilte Hinwendung des Gemüthes zu Gott — ein Ausgehen aller Gedanken aus dem creatürlichen Sein und ein völliges Sichversenken in das Wesen Gottes, sei es in der Form der frommen Erinnerung an Gottes Nahesein, oder der Betrachtung, oder des Gebets, sei es mit dem Gefühl des Schmerzes (Buße) oder der Freude und des Friedens. — So gewiß nun die geistige Gesundheit eines Menschen davon abhängt, daß sein geistiges Leben in der Religion wurzelt und gipfelt, so gewiß muß das Gemüth immer aufs neue zu Gott sich hinwenden, so gewiß ist die Nothwendigkeit der Andacht. Denn der natürliche Hang des Menschen in seiner Zerrüttung durch die Sünde geht nicht aufwärts, sondern abwärts und auswärts; ließe der Mensch sich gehen, das natürliche Leben würde das religiöse überwuchern; das Ich in seiner Hoffahrt oder Sinnlichkeit, die Mannigfaltigkeit der Dinge umher, die Einwirkung gottwidriger geistiger Gewalten würden sich zwischen den Menschen und seinem Gott hineindrängen und seinem wahren geistigen Leben die Quelle verstopfen. Darum ist nothwendig, daß immer wieder im Gewirre des creatürlichen Seins das Gemüth auf Gott sich befinnt, um in der Welt nicht von der Welt, sondern Gottes zu sein. — Als Urbild nicht vereinzelter andächtiger Stimmung, sondern eines ununterbrochenen andächtigen Lebens erscheint der Gottmensch, in dessen ganzem Leben kein Moment denkbar ist, der nicht von der Beziehung zu Gott erfüllt gewesen wäre. Je näher der Mensch diesem seinem Urbild kommt, desto freier, unmittelbarer, beständiger wird seine Andacht, desto mehr wird sie zum Beren ohne Unterlaß, in welchem die Momente des natürlichen Lebens nicht als Unterbrechungen des religiösen Lebens erscheinen,



sondern als die einzelnen Noten in der religiösen Grundstimmung des Gemüthes. Hat aber selbst Christus die Andachtsübung nicht verschmäht, indem er, um zu beten, die Einsamkeit aufsuchte, und die Methode der Andacht nicht, indem er laut und mit äußerlicher Geberde betete, — wie viel mehr werden wir der Übung und Methode in der Andacht bedürfen, die wir nicht allein von außen, sondern auch durch unsre eigene Natur aus dem frommen Leben herausgedrängt werden. Werden Tag über durch lärmende Weltgeschäfte von Gott abgezogen wird, der wird durch treue Übung der Andacht in der Stille des Abends allmählich dahin kommen, daß er am Tage auch durch Geschäfte sich nicht mehr zerstreuen läßt. Wer beim Beten durch die offenen Augen zerstreue Bilder einläßt, der senke sie oder schließe sie zu. Darum ist es nicht nur überhaupt heilsam, von Zeit zu Zeit die Einsamkeit zu andächtiger Betrachtung zu suchen, durch Gebrauch des göttlichen Wortes mit Gott in Verbindung zu treten, durch Gebet eine innige Vereinigung mit ihm zu vollziehen, sondern es ist rätlich, daß der Mensch regelmäßig und in bestimmter Ordnung sich ins Kämmerlein schließe oder Gottes Wort höre und lese, zu ihm bete und singe. So wird allmählich der Unterschied zwischen den andächtigen und nicht andächtigen Momenten des Lebens sich verringern, und das freie, unmittelbare, freudige Leben und Weben in Gott anbrechen, darinnen des Menschen höchste Herrlichkeit liegt. Die Bedeutung dieser Sätze für die Pädagogik wird zunächst von der psychologischen Möglichkeit der Andacht im Kindesalter abhängen. Die segnende Hand des Herrn auf den Häuptern der Kinder, seine Aufforderung an die Erwachsenen, wie die Kinder zu werden, um ins Himmelreich eingehen zu können, die Gesamtanschauung der hl. Schriften, nach welcher den Weisen und Klugen verborgen ist, was den Unmündigen geoffenbart wird, sind für den Christen Beweis genug, daß das religiöse Leben nicht durch die Reife der Erkenntnis vermittelt wird, sondern in der Unmittelbarkeit der Gemüthswelt seinen Boden hat. Und wenn demgemäß das Gemüth des Kindes am unbefangenen die Offenbarungen Gottes einläßt, warum sollte es nicht zu Gott sich hinzuwenden fähig, zu andächtiger Stimmung geschickt sein? Nicht bloß besonders begabte Kinder, wie der Graf Zinzendorf, sondern alle gutgearteten zeigen oft ein außerordentlich reiches religiöses Leben, freilich nur in der Form unmittelbaren Gefühls und kindlicher Vorstellung. Darum thut die Pädagogik nichts Verkehrtes, wenn sie das Kind zur Andacht zu erwecken sucht. Das Kind erhalte zuerst durch den am Tisch betenden Vater, die über das Bett gebeugte betende Mutter einen Eindruck der Andacht. Sobald es den Namen der Eltern spricht, lerne es auch den Namen des himmlischen Vaters, sobald in ihm der Sinn für die Welt erwacht, werde ihm der Schöpfer derselben vorgeführt — und von Stufe zu Stufe werde der Zögling geübt, in frommer Erinnerung an Gott, in sinnender Betrachtung seines Wortes, im Gebete, im Gesange andächtig zu sein. Eine erzieherische Leitung der Andacht ist aber nöthig, damit weder religiöse Schlafheit, noch religiöse Fülle, noch geniale Naturkraft der wahren Andacht Eintracht thue. Wenn z. B. Kinder nicht zum eigentlichen methodischen Gebete vor'm Zubettegehen, sondern nur zu frommen Gedanken an Gott ermuntert werden, so ist die Gefahr vorhanden, daß im Halbschlummer Göttliches und Natürliches sich wunderlich vermengt, die Meinung sich bildet, man sei wirklich andächtig gewesen und habe wirklich gebetet, während doch die Andacht nicht zur Kraft, das Gebet nicht zur Wahrheit gekommen ist. Durch das ganze Leben hindurch kann solche Vernachlässigung den Nachtheil unkräftiger, unwahrer, verschwommener Frömmigkeit nach sich ziehen. Wenn aber Kinder zeitweilig von einem besonders starken Triebe zur Andacht ergriffen werden und die Erziehung versäumt, dem religiösen Aufschwung in der Tüchtigkeit und Fülle des natürlichen Lebens einen gesunden Boden zu schaffen, so kann leicht die Andacht zur falschen Weltflucht, zu ungesunder Askese werden oder die Gefahr liegt nahe, daß das Gemüth, ohne Leitung ungestüm aufwärts gehoben, einen tiefen Fall in die Welt der Sinnlichkeit abwärts thue. Wozu aber geniale Naturkraft, wenn sie nicht in den gottgeordneten Bahnen ihre religiöse Befriedigung sucht, sondern ihre Wege selbst sich wählt, verführt werden kann, das zeigt der selbsterfundene Cultus des Jünglings Göthe (vgl. Wahrheit und Dichtung, sechstes Buch). Zur Leitung der Andacht des Zöglings ist aber das Beste schon geschehen, wenn dem Zögling Ge-



legenheit gegeben wird, mit seinem individuellen religiösen Leben sich an eine Gemeinschaft anzuschließen. Im Gemeinschaftsleben hat der Einzelne einestheils ein Correctiv, daß er nichts ungesundens sich aneigne, anderntheils das Feld, auf dem der religiöse Trieb sich entfalten kann. Darum komme das Haus (siehe „Hausgottesdienst“, „Gebet“), die Schule (siehe „Schulgottesdienst“) und die Kirche (siehe „Kirchenbesuch“, „Sonntagsfeier“) dem Zögling entgegen, nicht um sein individuelles religiöses Leben in starre Formen zu zwingen, sondern durch heilsame Zucht es zu reinigen, durch innige Gemeinschaft es zu bereichern.

**Angeberei** ist die Untugend des Kindes, bei der es zur übeln Gewohnheit geworden ist, die Fehltritte anderer gerne bei den Eltern und Lehrern zur Anzeige zu bringen. Wie jede sündliche Entwicklung, so beruht auch sie auf der Verkehrung einer an und für sich naturgemäßen und gesunden Richtung, vermöge welcher das Kind, verletzt in seinem sittlichen Gefühl, freimüthig gegenüber den Wächtern der Sitte und Zucht Zeugnis von dem giebt, was es Schlimmes gesehen und gehört hat.

Die Ursachen der Entartung dieser Richtung liegen im allgemeinen in dem Mangel an einer demüthigen Selbsterkenntnis, bei welchem man blind für die eigenen Fehler das Böse nur an andern bemerkt, und in der natürlichen Selbstsucht, vermöge der das Kind sich noch nicht in das Wesen und die Zustände eines andern zu versetzen vermag und geneigt ist, denselben nur zum Mittel des Eigenwesens zu machen. Dadurch begründen sich die Versuche, mittelst der Eltern und Lehrer seinem Vortheil, seiner Eitelkeit und Ehrsucht, seiner Herrschsucht zu dienen — und so verstecken sich dahinter die schlimmsten sittlichen Unarten: Schmeichelei, Neid, Eifersucht, Schadenfreude und Bosheit, die sich möglicher Weise bis zur raffinierten Lüge, Heuchelei und Intrigue steigern können. Grund genug, daß die Erziehung aufs entschiedenste gegen solche Untugend ankämpfen muß. Dazu gehört aber um so mehr wachsamer Ernst, Weisheit und Umsicht, als Eltern und Lehrer so leicht versucht sind, die Angeberei zu begünstigen. Einmal sind beide oft in der Lage, ein offenes, freies und rückhaltloses Bekenntnis fordern zu müssen; sodann sind sie häufig genöthigt, die Hilfe anderer Kinder bei der Beaufsichtigung in Anspruch zu nehmen. Daran schließt sich dann so leicht die Bequemlichkeit, Unbesonnenheit, Unwissenlosigkeit und eine verwerfliche Neugierde an, welche das Nothwendige und Erlaubte ins Schlimme verkehrt.

Soll das Uebel der Angeberei dem jugendlichen Gemeinschaftsleben fern bleiben, so ist nöthig, daß in dasselbe der Geist der Ehrenhaftigkeit, der Selbsterkenntnis, der brüderlichen Liebe und des Gemeinnsinn eingepflanzt werde. Es gehört dazu vor allem, daß Eltern und Lehrer nicht nur auf keinerlei Weise nach Anzeigen von Seiten der Kinder irgendwie haschen, sondern überhaupt Angaben über andere so wenig als möglich annehmen. Dieselben sind unbedingt zurückzuweisen, wo es sich bloß von äußerlichen und leichtern disciplinarischen Vergehen handelt und wo der psychologische Blick des Lehrers die innere Unlauterkeit des Anzeigers durchschaut. Die Fälle, in denen sie zu beachten sind, müssen schwerere Gesetzesübertretungen und sittliche Mergernisse betreffen. Damit das Anzeigen hierbei nicht entfittlichend wirke, sind folgende Gesetze zu beobachten: 1) Das Auftreten und Verfahren dabei sei ein durchaus offenes. Das Schlimmste wäre ein Spioniersystem. 2) Man halte darauf, daß bei allen Veranlassungen, die nicht ein alsbaldiges Einschreiten nöthig machen, der Angeber nachweise, wie er den andern vor der Anzeige gewarnt habe, wenn dies überhaupt möglich war. 3) Daß auf Anzeigen in keiner Weise eine Belohnung folgen darf, leuchtet ein; damit unreine Beweggründe so ferne als möglich gehalten werden, lasse man vielmehr Vergehen, die nur durch Angeben offenbar geworden sind, die möglichst milde Behandlung zu Theil werden. 4) Das Wichtigste ist endlich, daß der Erzieher aus dem Recht des Angebens eine Pflicht mache, d. h. daß er dasselbe nicht bloß in gewissen Fällen erlaube, sondern auch gerade dann, wenn etwas Unangenehmes damit sich verbindet, fordere. Dadurch wird das Verhältnis zu einem Mittel der Uebung sittlichen Ernstes und der Erziehung zur Charakterfestigkeit.

Was insbesondere das Censoren-Institut in der Schule betrifft, so werden schlimme Wirkungen desselben nur in dem Maße beseitigt bleiben, als es gelingt, demselben den Charakter eines Pfliegerwesens aufzuprägen (vgl. Palmer, evang. Pädag. 1853. II., S. 126); und als man zum Behuf der Aufrechterhaltung der äußern Schul-



disciplin das Aufseheramt nicht an einzelne begünstigte Persönlichkeiten bindet, die Thätigkeit derselben zu einer offenen macht, ihre Angaben nur auf besondere Anforderungen beschränkt, in diesem Falle aber unummwundene, rückhaltlose und der strengen Wahrheit gemäße Aussagen mit aller Entschiedenheit in Anspruch nimmt.

**Aengstlichkeit. Furchtsamkeit. Schreckhaftigkeit.** Aengstlichkeit ist die Geneigtheit des Gemüthes, sich der Angst zu überlassen. Die Angst aber ist eine Tochter der Furcht und des Schreckens; sie trägt die Merkmale dieser Herkunft, jedoch zu neuer Eigenthümlichkeit verschmolzen. „Furcht“ nennen wir diejenige Gemüths-erregung, welche aus der Vorstellung eines drohenden Uebels entspringt, mit dem Gefühl der Unfähigkeit, diesem Uebel Widerstand zu leisten. Nach Maßgabe der Größe des Uebels tritt die Vorstellung desselben so in den Vordergrund, daß dadurch nicht nur alle übrigen Functionen der Seele gehemmt, zuweilen ganz absorbiert, sondern auch die Organe des Leibes in ihrer Thätigkeit gestört und krank werden können.

Der Schrecken ist insofern der Furcht entgegengesetzt, daß er es nur mit der Gegenwart zu thun hat, auf den Augenblick sich concentrirt. Das Uebel bricht plötzlich herein, die Nerven werden auf eine heftige Weise alterirt, das Gemüth wird überfallen, durch Einen Ruck gleichsam zu Boden geworfen, und auf physischer Seite, wenn der Schrecken sehr groß ist, erfolgt Betäubung, Lähmung, Zerrüttung aller Lebensfunctionen. Doch bei niederen Graden, also in den meisten Fällen, reagirt die Lebenskraft augenblicklich und sucht den Angriff zurückzuschlagen. Der durch einen plötzlichen Knall Erschreckte hemmt den Schritt, biegt sich zurück, streckt abwehrend die Hände aus; die Hand, welche unversehens den glühenden Gegenstand ergriffen hatte, schleudert ihn augenblicklich von sich.

Gelingt es nun aber nicht, den schreckenerregenden Gegenstand zu entfernen, so wird das Gefühl der Schwäche und Unfähigkeit lebendig, es gesellt sich zum Schrecken die Furcht und die Phantasie beginnt sogleich wieder ihr Spiel, indem sie zu dem in der Gegenwart drohenden Uebel die Perspective auf eine Reihe ähnlicher wo möglich noch größerer Uebel eröffnet. So oscillirt das Gemüth zwischen Gegenwart und Zukunft; es flucht unter der Last, die es niederzudrücken droht und wird doch von der Furcht einer noch ärgeren Last wieder aufgestachelt, einen neuen Versuch der Flucht zu wagen — es ist im heillosen Zustande der Angst.

Das Kind hat eine Seite geschrieben, vielleicht im Glauben, es ganz recht gemacht zu haben; nun kommt der Lehrer, fährt es zornig über das Mißlungene mit hartem Scheltwort an, droht mit Strafe und gebietet, allsogleich eine neue Seite ohne Fehler zu liefern. Das Kind ist erschrocken, seine Hand beginnt zu zittern, die Furcht vor der kommenden Strafe, wenn's nicht gelingt, die drohende Gegenwart des Lehrers wirken zusammen, um seine Kraft zu schwächen und das Gefühl seiner Unfähigkeit aufzuregen; es geräth in Angst und seine Arbeit mißlingt. Noch öfter bildet die Furcht den Ausgangspunct der Angst. Der faule Schüler fürchtet sich vor der Prüfung, die aber noch in der Ferne steht; wenn der Tag näher rückt und endlich herankommt, dauert nicht nur die Furcht vor dem ungewissen Ausgang noch fort, sondern es erfüllt auch die Gegenwart, der Anblick der Examinatoren u. das Gemüth mit Schrecken — Gegenwart und Zukunft durchdringen, Furcht und Schrecken vermählen sich und es wird die Angst geboren.

Wie man nun die Furcht nicht direct, etwa durch Vernunftgründe und Ermahnungen, davon abzulassen, sondern indirect bekämpfen muß durch Stärkung der Nerven und der Willenskraft: so läßt sich auch der Aengstlichkeit entgegenwirken durch Verminderung krankhafter Reizbarkeit der Nerven und durch thatsächliche Erfahrungen, welche zeigen, daß der Mensch mit getrostem Muthe die Gefahr sehen und überwinden kann. Zarte, empfindliche Kinder, wenn sie in Angst gerathen, zu schelten, hieße Del ins Feuer gießen; noch thörichter wäre es, von ihnen in solchem Zustande zu fordern, etwas Verfehltes besser zu machen.

Der Erzieher muß zu unterscheiden wissen, ob die jungen Seelen durch physische oder psychisch-moralische Ursachen in Erzitterung gerathen; aber für die Praxis hat er zumeist beides, Stärkung der leiblichen Gesundheit und der moralischen Kraft, Hand in Hand gehen zu lassen. Es zeigt z. B. bei einer Untersuchung oft der Unschuldigste eine größere Angst als der Schuldige, einerseits weil er moralisch reizbarer,



andererseits weil er von schwächeren Nerven ist. Die moralische Reizbarkeit ist ein Vorzug, es ist jene sittliche Scheu und Schamhaftigkeit, welche erröthet, wenn auch von anderen etwas Unanständiges gethan oder gesprochen wird. Diese soll nicht bekämpft, wohl aber in Schranken gehalten werden, daß sie nicht in eine gewisse Schwächlichkeit ausartet. Oder bei herannahender Prüfung wird oft der Fleißigste ängstlich und besangen: solche ängstliche Naturen muß der Lehrer besonders berücksichtigen, muß ihr Selbstbewußtsein durch ermunternden Zuspruch wecken, durch stufenmäßige Uebungen stärken, aber oft ist auch der geistigen Thätigkeit durch leibliche Uebungen ein Gegengewicht zu geben. Die Turnübungen sind ganz unschätzbar für die Uebung der Geistesgegenwart überhaupt und helfen auch die psychische Zimperlichkeit beseitigen.

Da bei der Furcht die erregte Phantasie die Hauptrolle spielt, so werde auch zur Beseitigung der Aengstlichkeit alles vermieden, was die Phantasie übermäßig aufregt. Die Eltern sollten vor allen Dingen — eingedenk der Macht des Vorbilds\*) — ihren Kindern das Beispiel des Muthes und mannhafter Unererschrockenheit geben; Vorbild und mahnendes Wort soll und wird sie zeitig lehren, die Dinge fest ins Auge zu fassen und herzhalt ihnen zu Leibe zu gehen. Leider verderben manche Fehler der häuslichen Erziehung schon früh die kindliche Phantasie; dahin gehört das Drohen mit dem „schwarzen Mann“ Seitens der Kinderwärterinnen, auch das zu frühzeitige Erzählen grausiger Märchen. Ebenso müßte noch viel sorgfältiger die Kinderseele vor allem Schrecken bewahrt bleiben, da sie in ihrer zarten Organisation kein Mittel hat, heftigen Eindrücken von außen Widerstand zu leisten und große Schrecken oft für das ganze Leben ihre verwüstenden Spuren zurücklassen. Aber diese Sorgfalt soll nicht ausarten in jene Verzärtelung, die das Kind unter eine Glasglocke setzt, um es vor allen Stürmen des Lebens zu bewahren; denn es ist gut, wenn die Kinder schon früh manches Ungemach mit den Eltern und Erziehern gemeinsam durchleben. Angst und Schrecken werden keinem Menschenleben erspart, haben im Physischen wie im Moralischen ihre große Bedeutung und es wäre schlimm, wenn niemand sich mehr zu fürchten brauchte; aber als Angriffe auf die Integrität der menschlichen Natur wirken sie höchst verderblich, wenn der Mensch nicht gelernt hat, diesen Affecten mit allen Mitteln, die ihm der Schöpfer gleichfalls hat zu Theil werden lassen, die Spitze zu bieten. Diese Mittel liegen aber viel weniger auf der leiblichen als auf der geistigen und sittlichen Seite, und das Hauptremedium bleibt auch hier der feste Glaube des Christen, der die Dinge der Zeitlichkeit nach ihrem wahren Werthe zu schätzen und auch in Zeiten der Trübsal die rechte Freude zu bewahren gelernt hat.

**Anlagen, Fähigkeiten, Talente.** Von diesen oft als gleichbedeutend gebrauchten Begriffen ist der der Anlage der allgemeinste, denn wir verstehen unter den Anlagen eines Menschen alle in seiner geistig-leiblichen Natur sich ankündigenden Reime und Möglichkeiten zu weiteren Entwicklungen, wenn gleich diese Entwicklungen keineswegs immer realisirt werden. In diesem allgemeinen Sinne ist nichts bestimmtes als realer Grund der Anlagen gesetzt, bald ist an eine Kraft oder an den Mangel derselben, bald an eine Richtung oder an deren Verkehrtheit gedacht. Dies alles fließt z. B. zusammen in dem medicinischen Sprachgebrauch, wenn von bestimmten körperlichen Anlagen (Dispositionen) geredet wird. Aber genauer befehen weist unser Begriff auf den der Individualität. Wie schon auf den unteren Stufen des creatürlichen Lebens die individuelle Anlage, die sich als Trieb offenbart, das eigentlich Gestaltende ist, so äußert sich in jedem Menschen die allgemein menschliche Lebensthätigkeit als eine eigenthümliche Art und Nothwendigkeit, sich selbst zu gestalten, und die Dinge in religiöser, sittlicher, künstlerischer und anderen Beziehungen eigenthümlich aufzufassen. In dieser ursprünglichen Art und Nothwendigkeit des Individuums, auf besondere Weise die allgemeinen Zwecke der menschlichen Bestimmung zu realisiren, ist das Wesen der Anlage ausgesprochen. Die christliche Pädagogik er-

\*) Aus der Macht des Beispiels, sowie den heilkräftigen Einflüssen der Gemeinschaft ist es auch zu erklären, daß ängstliche Knaben, welche aus dem Privatunterricht in eine öffentliche Anstalt übergehen, oft sehr bald ihr zaghaftes Wesen verlieren und mehr Entschlossenheit und Energie entwickeln.



kennt in der individuellen Anlage das eigentlich Gottverliehene, das heiligste Eigenthum des Einzelnen, und faßt sie daher von vorn herein, nach der Schrift, als Gabe auf, die zunächst als natürliche sich ankündigt, aber vom heiligen Geiste durchdrungen zum Charisma verklärt und für die Zwecke des Reiches Gottes angewendet werden soll. Wenn so die Summe der Anlagen als die besondere, psychisch wie physisch in seiner Person gesetzte, anerschaffene und durch den Naturzusammenhang bedingte Eigenthümlichkeit des Einzelnen aufgefaßt wird, so muß von dem Begriffe der Anlage alles ausgeschlossen werden, was substantiell und wesentlich zum Begriffe der Menschheit gehört. Nicht das gehört zu den Anlagen des Einzelnen, daß er Sinnlichkeit, Verstand, Vernunft, sittliche, künstlerische, praktische und andere Interessen hat, oder daß er mit der Erbsünde (s. diesen Artikel) behaftet ist, denn dies alles hat er als Mensch überhaupt, nicht als dieser bestimmte; wohl aber charakterisirt es die Anlage, in welchem Grade diese verschiedenen Seiten des menschlichen Wesens bei ihm hervortreten, welche besondere Interessen ihm nahe gelegt sind, und in welchen Mischungsverhältnissen die verschiedenen geistigen und leiblichen Kräfte zu einander stehen.

Was die Mannigfaltigkeit der Anlagen betrifft, so geht dieselbe in eine zwiefache Reihe auseinander, je nachdem entweder die in der Anlage wurzelnde Beziehung auf die Außenwelt oder das in der Anlage sich aussprechende Verhältnis derselben zu den übrigen Seelenkräften ins Auge gefaßt wird. In ersterer Rücksicht ist die Anlage als Richtung, in der zweiten als Kraft gedacht. Es giebt daher in jener ersten Reihe so viele Anlagen, als es überhaupt Gebiete der Thätigkeit für den menschlichen Geist giebt, und daß auch hier ein ursprünglicher, innerlich gesetzter Factor eine wichtige Rolle spielt, und keineswegs alles von den durch die Umgebung angeregten Vorstellungen abhängt, lehrt die Erfahrung immer wieder, namentlich in den Entscheidungen der Menschen für die Art des irdischen Berufs. Wenn Kinder, die in ihren Umgebungen nie ein ausgezeichnetes Gemälde gesehen haben, von dem Momente an, wo ein solches ihnen vor das Auge tritt, durch den Anblick desselben gefesselt und für alle Zeit zur Ausübung der Malerei bestimmt werden, wenn unter den Jünglingen, die sich dem Seebienste widmen, notorisch die ausdauerndsten, tüchtigsten und für den Beruf am meisten begeisterten oft grade solche sind, die vorher nie das Meer oder ein Schiff gesehen haben; so reicht zur Erklärung solcher Erscheinungen das alles, was von der durch Erzählung oder Lectüre erregten Phantasie oft ohne allen Grund vorausgesetzt wird, keineswegs aus. Allerdings lassen andere Erscheinungen den starken Einfluß der Umgebung auf den kindlichen Geist auf das bestimmteste wahrnehmen, wie wenn z. B. in manchen Familien durch verschiedene Generationen gewisse Anlagen sich fortpflanzen, aber dadurch wird nur bewiesen, daß aus diesen verschiedenen Erfahrungen keine feste Regel zu entnehmen ist.

Der Richtung auf das Object, die in der Anlage sich ankündigt, muß eine Kraft entsprechen, oder vielmehr, die Richtung ist nur die nach außen gewendete Kraft der Seele. In dieser Beziehung hat man die Einzelnen zu allen Zeiten gern ihrer Anlage nach classificirt und spricht darum von Verstandesmenschen, Gefühlsmenschen, sittlichen Naturen etc. Das Unrichtige solcher Classificationen jedoch liegt darin, daß sie allgemeine Begriffe auf die Individuen anwenden, welche weder die anderweitige Natur derselben errathen lassen, noch auch in ganz unbedingter Weise von ihnen ausgesagt werden können. Der Verstandesmensch ist nicht ganz ohne Gemüth und ohne Willen, er beweist aber seinen Verstand auch nur in gewissen Gebieten der Vorstellungswelt. Die Anlage ist niemals ein einzelnes Vermögen, sondern allezeit ein eigenthümliches Mischungsverhältnis der Kräfte, in welchem dann allerdings bestimmte Kräfte vorwiegend sich geltend machen. Was so auf natürliche Weise zusammengewachsen und gegeben ist, das eben macht das Wesen der Individualität aus. Daher haben wir die Kategorien für die individuellen Anlagen nicht in allgemeinen psychologischen Begriffen, sondern in den von Gott selbst gesetzten Individualitäten allgemeinerer Art zu suchen, wie z. B. in den Geschlechtern, den Altersstufen und Nationalitäten. Unter diesen individuellen Naturformen aber tritt uns eine entgegen, welche durch alle übrigen hindurchgeht und daher für allgemeine Classification der individuellen Anlagen die angemessenste ist, dies ist der sich überall wiederholende Unterschied der



Temperamente. Denn das Temperament ist eben jene Grundlage des ganzen leiblich-geistigen Wesens eines Menschen, in welcher die anerschaffene Energie seiner Seele und die natürliche Reizempfänglichkeit seines Körpers zusammenschließt. Daher ruht das Temperament auf der Wechselbeziehung zwischen Wahrnehmung und Affect. — Das sanguinische Temperament, welches eine offene Empfänglichkeit für alle Eindrücke erzeugt, ruft jenen Sinn für alles hervor, in welchem die Seele eine so große Empfänglichkeit für die Mannigfaltigkeit und den Wechsel derselben offenbart, der vorzugsweise bei dem kindlichen Alter, bei Völkern, denen eine reichgestaltete Natur zur Heimat gegeben ist, und bei den für das Auge schaffenden Künstlern sich offenbart. Denn das Auge, welches in jedem Augenblick eine Welt von mannigfaltigen Eindrücken ausschließt, ist das Organ, an dessen Lebendigkeit und Beweglichkeit sich dieser Sinn für alles am meisten anlehnt und zu erkennen giebt. Dieser allseitigen Empfänglichkeit der Seele tritt der Tiefsinn entgegen, welcher auf dem melancholischen Temperamente ruht. Der Melancholiker achtet nur auf das, wozu er sich innerlich durch eine besondere Bestimmtheit seines Wesens hingezogen fühlt; was er aber erfaßt hat, das hält er energisch fest. Günstig ist darum der Entwicklung des Tiefsinns die Einförmigkeit des Lebens und die Aermlichkeit der äußeren Verhältnisse, welche die Zersplitterung der Aufmerksamkeit verhütet. Auf der andern Seite ist er darum auch der oft plötzlich hervortretende Begleiter der reiferen Jugend, welche die große Aufgabe zu lösen hat, die innerste Eigenthümlichkeit des Wesens in freier Wahl des Berufes geltend zu machen und die Verwandtschaft der Seelen zu erproben. Darum hat der Tiefsinn auch eine enge Beziehung zu dem Gehör, welches nicht, wie das Auge eine mannigfaltige Ausbreitung des Nebeneinander giebt, sondern auf die Entwicklung des Nacheinander die Aufmerksamkeit lenkt. Und da der Tiefsinnige, in seine eigne Welt und Anschauungsweise sich gern versenkend, von der Wirklichkeit oft bitter getäuscht wird, so führt der Tiefsinn nicht selten zu Hypochondrie, Schwermuth und zur Verzweiflung. Vereintigt sich aber mit der allgemeinen Empfänglichkeit des Sanguinikers die energische Auffassung des Einzelnen, die dem Melancholiker eigenthümlich ist, so entwickelt sich auf dieser Basis, der des cholерischen Temperaments, die dritte Form der Individualität, der Scharfsinn, der sich durch schnelle Auffassung der Dinge in ihrem Zusammenhange und in ihrer Sonderung, durch Genauigkeit der Unterscheidung und rasches Auffinden des Gesuchten charakterisirt. Dem phlegmatischen Temperamente entspricht schließlich die Sinnigkeit, welche in ruhiger Betrachtung die Eindrücke auf sich wirken läßt, mit tiefer und dauernder Empfindung an den Gegenständen festhält und sich in sie hineinlebt. Die Sinnigkeit stellt sich dar in dem Affecte der Befriedigung, und läßt sich genügen an dem Geringsten und Einfachsten, das sie jedoch mit ganzer Seele umfaßt; sie sammelt in geräuschloser Stille, anknüpfend an das Gegebene, ausbauend und nachbessernd und immer zufriedener mit dem, was sich eben erreichen läßt. Sie heutet den Reichthum des Einzelnen aus, wie der Tiefsinn, ohne in die ideale Einseitigkeit desselben zu verfallen, sie wendet ihre Aufmerksamkeit auf die Mannigfaltigkeit der Dinge, wie der Sinn für alles, ohne doch, wie dieser, an dem bloßen Wechsel derselben sich zu erfreuen. In dieser Ruhe und Objectivität der Wahrnehmung und Empfindung ist die Sinnigkeit die natürliche Qualität des höheren Alters. (Da die Lehre von den Temperamenten zu den bestrittensten gehört, so wird auf den besonderen Artikel verwiesen.)

In der Anlage liegt, wie oben gezeigt wurde, immer die zwiefache Vorstellung einer Kraft und einer Richtung. Die Richtung weist auf ein zweites Element der menschlichen Natur, welches die eigenthümliche Grundlage aller auf die Außenwelt gerichteten Bewegung ist: den Instinct. Die Verknüpfung beider Elemente, der Einwirkung von außen auf die individuell bestimmte Seele und der rückwirkenden Thätigkeit der so bestimmten Seele auf sich selbst und durch den Leib auf die Verhältnisse der Außenwelt, kann in vierfacher Form auftreten, die wir als Anlage, Talent, Fähigkeit und Geschmac zu bezeichnen pflegen. Die Anlage (in diesem engern Sinne) geht hervor aus dem für alles empfänglichen Sinn. Sie bezieht sich daher nicht eigentlich auf etwas bestimmtes, sondern auf die allgemeine Entwicklungsfähigkeit zu jeder Geschicklichkeit. Ein Mensch von guten Anlagen ist derjenige, der alles, was er angreift, sich mit Leichtigkeit aneignet.



Aber die besten Anlagen gehen verloren, oder führen zu unbedeutenden Erfolgen, wenn sich die Kraft nicht auf einen Punct concentrirt und ihm die ungetheilte Neigung zuwendet. Dies ist Sache des Talents, welches auf einer eigenthümlichen Befähigung für den bestimmten Gegenstand beruht, und das ganze Leben zu diesem in Beziehung bringt. Während die Entwicklung der Anlagen von den glücklichen Verhältnissen abhängig ist, geht das Talent daher auch unter äußern Hemmungen und Widerwärtigkeiten beharrlich seinen Weg, ringt in der Stille mit sich selbst und tritt oft plötzlich und unerwartet hervor. Selten zeigt es sich schon in früher Jugend und auf der Verwechslung des Talentes mit der Anlage ruht die Erscheinung, daß sogenannte Wunderkinder im spätern Alter zu alltäglichen Menschen herabsinken. Das Talent ist mit dem Tieffinn und mit dem melancholischen Temperamente verwandt, und wie dieses zum Gehör eine besondere Beziehung hat, so ist das musikalische Talent nicht nur dasjenige, welches am frühesten auftritt, sondern auch das in der Zeit der reiferen Jugend am weitesten verbreitete. In dieser Zeit soll sich aber überhaupt das Talent aussprechen, um die Wahl des Berufes zu bestimmen, und seine Productivität überdauert selten die Blüthe der Jugendzeit. Je weniger es von der für alles empfänglichen Anlage unterstützt wird, desto leichter giebt es sich der Einseitigkeit hin, fällt ins Barocke und tritt, in sich gekehrt und gegen fremde Sitte gleichgültig, den Forderungen der Außenwelt oft mit Schroffheit entgegen. Aber je inniger Anlage und Talent, aus deren Verbindung die Fähigkeit, die Spontaneität der Seele, hervorgeht, zusammentreten, desto sicherer entwickelt sich der wahre Charakter der Fähigkeit, die Verhältnisse zu beherrschen und sie einem großen Zwecke dienstbar zu machen, wie dies die Aufgabe des Mannes in der Wirksamkeit für seinen Beruf ist; je lockerer jene Verbindung ist, desto mehr zersplittert sich die Fähigkeit ohne bestimmten Zweck oder concentrirt sich in einer einzelnen und abgeschlossenen Sphäre, deren Bedeutung fürs Ganze dann leicht überschätzt wird. Die Fähigkeit giebt sich oft schon frühzeitig zu erkennen. Wenn daher oft die Begriffe Fähigkeit und Anlage fast ohne Unterschied gebraucht werden, so deutet doch die Sprache unabweisbar darauf hin, daß unter der Anlage das im Menschen Ruhende, unter Fähigkeit seine Thätigkeit zu denken ist, durch welche er etwas fahen, sich aneignen will. Die Fähigkeit findet ihre Ergänzung in dem Geschmacke, der Virtuosität des Individuums, in harmonischer Anordnung die einzelnen Theile zu einem abgerundeten Ganzen zu gestalten. Der Geschmack ruht einerseits auf der Sinnigkeit, die jeden Gegenstand nach seinem Werthe zu schätzen weiß, andererseits auf dem Affecte der Befriedigung, die von der Gewohnheit größtentheils abhängig ist. Dadurch ist er mit dem phlegmatischen Temperamente verwandt, und wenn dieses auch nicht das Element rascher Förderung in sich trägt, so besitzt es doch die Gabe des vollendenden Abschlusses, an dem sich erst der wahre Geschmack bewährt, wie denn vieles, was der choleriche Franzose auf diesem Gebiet erfindet, von dem phlegmatischen Deutschen erst gereinigt und zum gediegenen Ausdrucke wahrer Schönheit umgeschaffen werden muß. In der vollständigen Durchdringung und Wechselwirkung dieser vier Formen der Begabung liegt das Wesen des Genies.

Betrachten wir schließlich die Pflicht, welche die individuelle Verschiedenheit dem Erzieher und Lehrer auferlegt, so fordert evangelische Pädagogik, daß der Erzieher oder Lehrer den Zögling nicht als einen bestimmten Stoff für seine Thätigkeit, sondern als ein von Gott für einen besondern, vielleicht überaus wichtigen Beruf bestimmtes Wesen ansehe, welchem er zur Lösung dieser irdischen Aufgabe und zur Erfüllung seiner ewigen Bestimmung behülflich zu sein heilig verpflichtet sei. — Alle erziehende und lehrende Thätigkeit soll Erweisung der helfenden und dienenden Liebe sein und kann ohne Selbstverleugnung nicht gelingen. Nur wo liebevolle und sorgsame Beachtung seiner eigenthümlichen Gaben dem Zöglinge das Vertrauen zu der eigenen Kraft giebt, wird sein Verhältnis zum Erzieher ein innerliches, und gewinnt seine eigene Thätigkeit jene Frische und Freudigkeit, welche die Bedingung gedeihlicher Einwirkung ist. Aber wie heilig das Recht der Individualität auch ist, so darf doch das Recht und die Pflicht der Erziehung nicht aufgegeben werden. Die Anlage fordert die Erziehung, denn sie will geweckt, auf das rechte Ziel gerichtet und



dauernd gepflegt werden. Nun ist zwar dem Begriffe nach das Erste, daß die Anlage richtig erkannt werde; da sie aber nur in den seltensten Fällen sich vom Anfang an bestimmt und klar ausspricht, so muß das Streben, sie zu erkennen, mit dem andern, sie zu wecken, immer Hand in Hand gehen. Die fortgesetzte Beobachtung wird vor dem nicht seltenen Fehler schützen, den Zögling zu früh für abgeschlossen und unempfänglich zu halten, und auf der anderen Seite davor bewahren, sich in einen unnöthigen oder gar eigenfönnigen Kampf mit dem, was einmal festbegründet ist, einzulassen. Was den gemeinsamen Unterricht der zu einer Classe vereinigten Schüler anlangt, so besteht die höchste Forderung an ihn darin, daß alle auf eine möglichst gleichmäßige Weise beschäftigt und gefördert werden sollen. Da aber die Verschiedenheit der Individuen sich dieser Absicht immer aufs neue spröde entgegenstellt, so muß der ganze Lehrton in einer solchen Höhe gehalten werden, daß die fähigen Schüler sich dadurch angezogen und angespornt, die unbegabten nicht abgesehreckt fühlen. Diese „mittlere Diagonale der vorhandenen Kräfte“ zu finden, wird immer nur die Sache vielfältiger Erfahrung, natürlichen Tactes und aufmerksamer Beobachtung sein. Wo eine Classe im großen und ganzen wenig leistet, ist immer jene richtige Mitte des Standpunctes noch nicht gefunden. Aber auch im gemeinsamen Unterricht hat der Lehrer die Individualität des Einzelnen im Auge zu behalten und, je entschiedener sich die Anlage desselben herausgestaltet, desto sorgfältiger diese zu berücksichtigen und zu pflegen. Nur erhebt sich hier die Frage: soll die Individualität, soll die mit Sicherheit sich aussprechende Anlage allein gepflegt, soll alles übrige hintenangesezt werden, oder soll die individuelle Anlage zwar nicht ignorirt, aber doch nur neben allen anderen Factoren der Bildung gepflegt und in einem Niveau mit ihnen erhalten werden? Auf beide Fragen hat man bejahend durch dieselbe Forderung der harmonischen Bildung geantwortet. Denn die einen fassen den Begriff der harmonischen Bildung so, daß darunter ein Gleichgewicht zwischen allen Arten des Wissens und Könnens vorgestellt wird. Aber mit Recht hat Diesterweg darauf hingewiesen, daß das Bild dieses Normalmenschen nur das Ideal der Menschheit, nicht des Einzelnen sei. In der That wäre das Resultat einer solchen Bildung die absolute Mittelmäßigkeit und die Vernichtung aller Individualität. Dagegen haben andere die Elemente der harmonischen Bildung in dem, was in der Individualität selbst gegeben ist, gesucht, wonach es denn für jeden Einzelnen eine andere Harmonie der Bildungselemente gäbe. Und darin liegt zunächst das Richtige, daß auf jeden, so lange er erziehenden Unterricht empfängt, alle wesentlichen Gegenstände wirken sollen, damit er sich von jedem so viel aneigne, als seiner Individualität angemessen ist. Aber die Frage geht eben dahin, wie viel dem Einzelnen in jedem Gebiete der Bildung angemessen sei und in welchem Dignitätsverhältnisse die verschiedenen Factoren des geistigen Lebens zu einander stehen. Wichtig behauptet daher Beneke, daß die Harmonie des menschlichen Seins in dem Uebergewichte des Höheren über das Niedere bestehe, so daß dieses zum Dienste des Höheren gebildet werde. Daran schließt sich die christliche Anschauung von der wahren Humanität gegenüber der heidnischen an und indem sie in dem Menschen nicht bloß ein natürliches, sondern zugleich ein heiliges Princip anerkennt, stellt sie als Norm für alle besondere persönliche Entwicklung ein christliches Bildungsideal auf, in welchem die von Gott gegebenen Anlagen in dem richtigen Verhältnisse der irdischen zu den ewigen Zwecken der Persönlichkeit harmonisch geordnet erscheinen. (S. Bildung und Bildungsideal.)

**Anschauung.** Gehen wir von dem Sprachgebrauche des gemeinen Lebens aus, so unterscheidet sich Schauen vom Sehen dadurch, daß jenes eine tiefere Versenkung in das Object, ein absichtliches Verweilen bei ihm und ein Erfassen desselben nach allen Richtungen, dieses, das Sehen, dagegen die bloße Activität des Gesichtsinnes bezeichnet, welche, sogar ohne dem Geiste eine eigentliche Frucht einzutragen, vollzogen werden kann. In der Zusammensetzung Anschauen ist, wie in den ähnlichen Wörtern anfühlen, anhören etc., die Absichtlichkeit des Thuns und die bewußte Beziehung auf ein bestimmtes Object noch entschiedener hervorgehoben. Sehen, Schauen und Anschauen deuten also ähnliche Gradunterschiede der zunächst durch den Gesichtssinn, sodann in weiterer Bedeutung der durch die Sinne überhaupt vermittelten Auffassung



der Außenwelt an. Bedeutsam ist ferner die in neuerer Zeit beliebt gewordene Anwendung des Begriffes Anschauung zur Charakterisirung eines allgemeinen Standpunctes. Man redet von christlicher Naturanschauung, von philosophischer Lebensanschauung &c. In diesen Ausdrücken liegt die bestimmte Vorstellung, eine gewisses Gebiet von Erscheinungen werde von einem gewissen Gesichtspuncte aus in seiner Totalität so erkannt, daß die Beziehung der wesentlichsten Theile dieses Gebietes auf einander und auf das Ganze dem denkenden Subjecte gegenwärtig sei. Der populäre Begriff der Anschauung enthält so in erster Linie folgende Merkmale: sinnliche Unmittelbarkeit, Auffassung einer Erscheinung in ihrer Totalität und selbstthätige Beherrschung dieser Totalität durch Gliederung derselben. In zweiter Reihe schließen sich hier an die Lebendigkeit, Realität und Objectivität, Merkmale, welche indessen der anschauenden Thätigkeit keineswegs allein zukommen. Von der sinnlichen Unmittelbarkeit ist der Name hergenommen und wir haben darum zunächst die Anschauung als sinnliche zu betrachten, d. h. als eine durch Affection des Gesichtsinnes oder überhaupt irgend eines Sinnes vermittelte Erfassung der Außenwelt.

Wie kommt nun aber die sinnliche Anschauung zu Stande? — Die Wissenschaft hat sich mit dieser ebenso wichtigen als schwierigen Frage bekanntlich seit Kant immer wieder und mit der genauesten Sorgfalt beschäftigt. Als Resultat der neuesten Forschungen können wir Folgendes aufstellen.

Zunächst ist die Anschauung als Vorstellung von der sinnlichen Empfindung, sodann als eigenthümliche Art der Vorstellungen von einer andern Art derselben, dem Begriffe zu unterscheiden. Betrachten wir die Seele in ihrer durch den leiblichen Organismus vermittelten Wechselwirkung mit der Außenwelt, so finden wir, daß ihre erste Function Empfindung ist. Aber die Empfindung ist nicht bloß ein passiver Eindruck, sondern es findet in ihr ein Zusammenwirken der von außen stammenden Bewegung mit der eigenen Bewegung des lebendigen Organismus statt, welsch letztere wir die reagirende Thätigkeit nennen.

Diese reagirende Thätigkeit ist es eigentlich, die wir empfinden, oder mit andern Worten, die Seele empfindet sich selbst in ihrem Selbsterhaltungstreiben gegen die Wirkung des Eindringens, die nur eine zerstörende sein könnte, wenn sie der Kraft des organischen Widerstandes überlegen wäre, wie sich denn auch alle zu heftigen Reize der Sinne als Schmerzen äußern. Was den Inhalt der sinnlichen Empfindung betrifft, so sind es nicht Vorstellungen von Gegenständen als solchen, von ihrer Größe, Entfernung, Dichtigkeit, Rauigkeit, Glätte &c., welche die Sinne uns geben, sondern eben nur gewisse Reize verschiedener Art, aus denen das Bewußtsein jene Vorstellungen erst schafft. Das Auge hat nur eine bestimmte Empfindung: die Farbe, ebenso das Ohr, der Geschmack, der Geruch; nur das Gefühl (der Tastsinn) hat deren zwei: Wärme und Druck. Es ist also ein Chaos von Farbigen, Tönendem, Schmeckbarem, Riechbarem, Kaltem, Warmem &c., was die Sinne uns geben. Wie viel also wird durch den Geist! Dieser kommt in Thätigkeit, wenn unter den vielen gleichartigen Reizen ein intensiv stärkerer seine Wahrnehmung auf sich zieht. Die Aufmerksamkeit ist geweckt — sie ist noch kein Denken, noch keine Reflexion, noch kein Bewußtsein, sie ist erst der Anfang von alle dem: die bestimmte Richtung auf ein Einzelnes, welche der Geist nimmt; aber sie giebt in dem Ocean fluctuirender Erscheinungen der Seele einen festen Punct, von welchem aus sie ihre Beherrschung der Außenwelt beginnen kann. Und doch stehen wir mit diesem Minimum schon an der Grenze dessen, was die sinnliche Empfindung für das geistige Leben thun kann. Weiter vermag uns der sinnliche Reiz die Außenwelt nicht aufzuschließen. Alles, was darüber hinausgeht, also das Erfassen der Eigenschaften, Gestalten, räumlichen und zeitlichen Verhältnisse der Dinge ist Sache der eigenen geistigen Thätigkeit. Das Bewußtsein erkennt sich zunächst als wandelnden Punct und die Objecte sind zunächst nichts anderes als Ortspuncte, deren örtliches Auseinander zu Beziehungen des einen Punctes auf den andern Veranlassung bietet. Hier treten wir in das Reich der Vorstellung, denn unter Vorstellung verstehen wir jedes im Bewußtsein selbst vorhandene Bild der Gegenstände, sei es, daß wir dieses Bild an dem gegenwärtigen und auf uns wirkenden Gegenstände selbst entwerfen, oder daß wir es dann, auch



wenn der Gegenstand nicht mehr vorhanden ist, im Geiste bewahren. Die Grundlage aller Vorstellung ist also in den räumlichen Beziehungen zu suchen; alles Sehen ist ein Zeichnen, mit welchem wir von den markirtesten Puncten aus uns den Gegenstand nach allen Richtungen hin tastend bestreichen, und endlich die Conturen sowohl der einzelnen Theile als des Ganzen auffuchen. Ist nun der ganze Proceß auf jeder Stufe der Auffassung zu einem relativen Abschluß gekommen, — der allemal dann erreicht ist, wenn die Gestalt, wenn die Vorstellung des Ganzen und seiner Theile entstanden ist — so ist die Vorstellung zur Anschauung geworden. Zum Wesen derselben gehört, daß die Beziehungen der einzelnen Puncte auf einander, so wenige derselben auch mögen fixirt worden sein, und das darauf ruhende Verhältnis der Theile zum Ganzen dem Bewußtsein gegenwärtig seien. Das Moment der sinnlichen Unmittelbarkeit ist daher keineswegs das die Anschauung wesentlich bestimmende. Es deutet nur den primären Weg an, auf welchem überhaupt Anschauungen gewonnen werden; die sinnliche Unmittelbarkeit kann daher auch ganz fehlen und die gewonnene oder hervorzubringende Vorstellung dennoch eine Anschauung sein. Während so die Anschauung die Vorstellung eines abgegrenzten Objectes, die Vorstellung des Einzelnen, Individuellen ist, so ist die Subjuntion gleicher und ähnlicher Objecte unter eine Vorstellung der — Begriff.

Die Merkmale der Objectivität, Realität, Lebendigkeit, Frische etc., von denen in pädagogischen Lehrbüchern bei Gelegenheit des Anschauungsunterrichtes oft so viel Ruhmens gemacht wird, kommen der Anschauung keineswegs in höherem Grade zu, als dem Begriff. Niemand wird bezweifeln, daß das Volk der Deutschen ebenso sehr wirklich ist, als Göthe oder Schiller es war. Aber freilich die Realität der Anschauung ist eine andere, als die des Begriffs. Ebenso giebt es eine gewisse Lebendigkeit, die der Unterricht nur durch die Anschauung erlangt, aber auch eine andre Art von Lebendigkeit, die er nur aus dem Begriff schöpfen kann. Das Denken hat eben eine zweifache Richtung, und hat dieselbe auf jeder Stufe der Entwicklung: die intuitive und die discursive, die anschauliche und begriffliche. Mit diesen beiden Richtungen ist es den beiden geheimnisvollen Polen der Welt zugewendet, deren Achse durch alles Leben geht: der Individualität und der Allgemeinheit. Die Lösung des Erkenntnisproblems fällt in die Metaphysik; uns genügt es an diesem Orte, auf die gleiche Berechtigung beider Denk- und Erkenntnisformen hinzuweisen.

Es bleibt noch übrig, die pädagogische Wichtigkeit und die methodische Anwendung der Anschauung beim Unterricht zu betrachten. Es giebt drei verschiedene Gebiete der Unterweisung, in denen die Anschauung zur Anwendung kommt, aber in jeder derselben in verschiedener Bedeutung: die sogenannte Kultur der Sinne, der eigentliche elementarische Anschauungsunterricht und das ganze Gebiet des wissenschaftlichen Unterrichtes, auf dem die „Anschaulichkeit“ immer eine der wesentlichen Forderungen bleibt.

Was die Kultur und Uebung der Sinne betrifft, so gehört diese der häuslichen Erziehung, nicht dem schulmäßigen Unterricht an. Wenn manche Pädagogen (z. B. Schwarz) umständliche Exercitien der Sinne mit ihren Zöglingen vornehmen lassen wollen, so ist das im ganzen etwas durchaus überflüssiges, denn der Umgang mit der Natur, die tägliche Erfahrung an den Dingen der Umgebung sind, wie die Sinnenshärfe des Indianers beweist, viel bessere Lehrer der Sinne, als jene pedantischen Väter, welche auch da experimentiren wollen, wo ihnen ein größerer Meister die Mühe abgenommen hat. Man eröffne nur dem Kinde einen angemessenen Anschauungskreis, man gestatte ihm nur die nothwendige Bewegung in demselben, und die Sinne werden geschärft und gestärkt werden. Man gebe nur dem Kinde frühzeitig den Griffel und die Bleifeder in die Hand, an denen es sich so gern versucht, und überlasse es ihm ruhig, damit nach Lust und Belieben zu schalten, und man wird bald beobachten können, wie sich das Anschauungsvermögen stärkt.

Die Berechtigung des eigentlichen Anschauungsunterrichtes wird in dem folgenden Artikel untersucht.

Die dritte Sphäre, in welcher von der Anschauung beim Unterrichte die Rede ist, umfaßt das Gesamtgebiet aller Wissenschaften. Anschaulich soll aller Unterricht sein. Alles klare Denken beruht auf einer anschaulichen Gliederung der Vorstellungs-



reihen. Selbst die rechnende Mathematik stützt sich in ihren Untersuchungen auf ein Bild des Weges, den die Operationen machen müssen; die historischen Wissenschaften bedürfen der anschaulichen Gruppierung, der Gliederung in der Zeitlinie und in dem Nebeneinander der Ereignisse; auch die Sprache und der Unterricht in derselben kann der Anschaulichkeit nicht entbehren. Diese Anschaulichkeit liegt in der Correctheit des Ausdrucks, in der Hervorhebung des Charakteristischen durch Wahl der treffenden Epitheta, sowie durch prägnante und eigenthümliche Wortstellung, und läßt uns in dem wohlgegliederten Periodenbau, in der Uebersichtlichkeit der ganzen Darstellung, die uns in den Stand setzt, in jedem Augenblicke das Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen uns zu vergegenwärtigen, das wahre Wesen der eigentlichen Anschauung deutlich wieder erkennen.

**Anschauungsunterricht.** Kein anderes Stück der Schulkunde ist so viel umstritten und in sieben Jahrzehnten so wenig zu klarem Stand und Wesen gebracht als dieses Erzeugnis und Schöpfkind der Pestalozzischen Schule. Man hat Pestalozzi selbst den Vater des Anschauungsunterrichts genannt. Wir werden sehen, wiewfern man das thun kann. Man hat diesem Anschauungsunterricht auch noch eine längere Ahnenreihe nachweisen wollen. Ueber Basjedow, Rousseau, Locke ist man auf Amos Comenius und Baco von Verulam auch auf Luther zurückgegangen, um zu zeigen, wie schon vor Pestalozzi Bildung der Sinne, Benützung der sinnlich wahrnehmbaren Dinge im Unterricht, Hinzunahme der Sache oder wenigstens des Bildes zum Worte verlangt und versucht worden ist. Ebenjogut kann man mit Schütze in seiner ev. Schulkunde bis ins Paradies zurückgehen, um den Anschauungsunterricht als von Gott selbst geübt und gewollt darzuthun nach 1. Mose 2. Mit mehr oder weniger Bewußtsein und Nachdruck wurde ja gewiß zu allen Zeiten von jeder verständigen Mutter und von jedem vernünftigen Lehrer dem Kinde gewährt, wornach es instinctmäßig verlangt, weil seine Geisteskräfte sich daran entwickeln müssen. Auch in dem „finstersten“ Mittelalter, in der Zeit des dürrsten Scholasticismus wurde dem Volke, das noch keine Schule besuchte, in unzählbaren Werken der bildenden Künste, in Miniatur-, Altar- und Glasgemälden, in großen und kleinen Gebilden aus Stein, Holz und Metall an heiligen und weltlichen Orten, seit Erfindung der Buchdrucker- und Holzschneidekunst aber vollends in zahllosen Bilderbögen, Bilderbüchern und Bilderbibeln der Sinn geöffnet für Form und Farbe, die Phantasie genährt mit Anschauungen jeder Art, wie aller Anschauungsunterricht dieses Jahrhunderts es nicht so gut vermochte, schon weil er nicht die bildende Kunst in den Dienst der Volksschule zu ziehen und durch sie auch wirklich brauchbare Anschauungsmittel zu gewinnen vermochte.

Was ein Baco für die Wissenschaft, was Comenius, was der Pietismus und Philanthropinismus für die lateinische und Realschule gethan, kam der Volksschule nicht zu gut; diese fuhr fort, mechanisch Lesen, Schreiben, Rechnen und Katechismus zu treiben und die Schulbank zu einer Folterbank zu machen. Als einer der Ersten hat der edle von Rochow († 1804) unmittelbar vor Pestalozzi durch seine Schriften und durch seine Musterschule zu Neukah auf die Nothwendigkeit der methodischen Sinnes- und Verstandesübungen vor und neben dem Bücherunterrichte auch für die Volksschulen aufmerksam gemacht. Aber von allen solchen Vorgängern hatte Pestalozzi keine Kunde. Im armen Wittwenstübchen erzogen, in der Schule der Alten einseitig und nicht einmal gründlich gebildet, von der Theologie durch sein praktisches Ungeschick zurückgeschreckt, in juridischen und historischen Studien überreizt, hat er als zwanzigjähriger Jüngling auf einmal alle Bücher weggeworfen, seine Papiere verbrannt und Bauer und Schulmeister zu werden beschlossen. Auf diesem Wege wollte er „das verwilderte und entwürdigte Volk veredeln“ und die verkommene europäische Welt verbessern. Dabei aber hat er sich „Culturhalber,“ wie er selbst spottet, so verwahrlost, daß er keine Zeile ohne Fehler schreiben konnte, als er mit 34 Jahren sein berühmtestes Buch: „Lienhard und Gertrud“ schrieb. Als er im 55. Jahr das ebenso wichtige Buch „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ verfaßte, mußte er bekennen, er habe seit 30 Jahren kein Buch mehr gelesen.

Pestalozzi hat also, was er für die Schule Neues suchte und fand, nur, wie er selbst sagt, seinem blinden Drange als vollendeter Träumer folgend, ohne Vorgang, ohne Schule, auf eigensten Wegen und Irrwegen erdacht und erprobt, im selbst-



losen Trieb seines von Menschenliebe überwallenden Herzens und seines tief sinnigen, bis auf die letzten Gründe und Zusammenhänge des menschlichen Erkennens hinein dringenden Geistes.

Von Rousseau's Emil angeregt, hat er „das Grundübel der Zeit im leeren, verstandlosen Wortlernen und Wortmachen, das Grundübel der Zeiterziehung im naturwidrigen Voreilen zu den höhern Stufen des Unterrichts vor der soliden Begründung der Anfangspuncte“ erkannt. Die Geisteskraft der Kinder, das war ihm gewiß, darf nicht in ferne Weiten gedrängt werden, ehe sie durch nahe Übung Stärkung erlangt hat, den Wortlehren müssen Sachkenntnisse vorangehen. Der Kreis des Wissens fängt nah um einen Menschen an und dehnt sich von da concentrisch aus. Die unverkünstelte Menschennatur hat eine Kraft der Anschauung und ein festes Bewußtsein des Erkannten und Gesehenen, wovon Pestalozzi in den damaligen altherkömmlichen ABC-Schulen kaum eine Spur mehr finden konnte. Er ist überzeugt, daß das oberflächliche Buchstabenwesen und Maulbrauchen, an dem das Geschlecht krankt, überwunden werden könne nur, wenn der Volksunterricht auf psychologische Fundamente gegründet wird, wenn wirkliche Anschauungserkenntnisse zu seinem Fundament gelegt werden. Als Waisenvater im Kloster zu Stanz, als Kleinkinderlehrer in der Hintersafenschule zu Burgdorf mit den verwahrlosten und vernachlässigten, aber auch durch falschen naturwidrigen Schulunterricht noch nicht geistig abgestumpften und versumpften Kindern sich vom Morgen bis zum Abend abmühend, hat er die Ahnung gewisser Gesetze bekommen, nach welchen unser Geist alle äußeren Eindrücke aufnimmt und behält. Es kommt nur darauf an, folgerte er, die Unterrichtselemente so auseinanderzulegen, wie sie den allmählich sich entwickelnden Kräften des Kindes genau entsprechen, so daß genau nur dasjenige gegeben wird, was für jedes Alter des Kindes paßt. Schon das kleine Kind aber ist zu einem hohen Grad von Anschauungs- und Sprachkenntnissen zu bringen, es fehlt nur, daß es vom frühesten Alter eine psychologische Führung zur vernünftigen Anschauung aller Dinge erhalte. Es gilt, von den einfachsten Bestandtheilen der menschlichen Erkenntnisse aus die wesentlichsten Formen aller Dinge den Kindern tief einzuprägen, früh und deutlich das erste Bewußtsein der Zahl- und Maßverhältnisse in ihnen zu entwickeln und für den ganzen Umfang ihres Bewußtseins und ihrer Erfahrungen ihnen Wort und Sprache zu geben. Stufenweise und in lückenlosem Fortschritt ist der Kreis ihrer Anschauungen zu erweitern und jede Anschauung zu bestimmten Vorstellungen und diese zu deutlichen Begriffen zu erheben. Von der Anschauung muß alle wahre, lebendige Erkenntnis ausgehen, auf Anschauung muß auch alle Erkenntnis zurückgeführt werden. Anschauung aber ist zunächst alles, was durch die Sinne aufgefaßt wird, unter denen das Auge nur die Haupteingangspforte der Dinge zum Bewußtsein ist, während auch durch Nahebringen der Dinge an die übrigen Sinne (innere) Anschauungen vermittelt werden.

Bildung und Entwicklung der Seelenkräfte durch Anschauung, das also ist nach Pestalozzi Grund und Zweck des Unterrichts und der Erziehung. Nicht materielle Bereicherung durch Kenntnisse, sondern formelle Bildung, kraft welcher Real- und Idealkenntnisse aus Natur und Menschenleben richtig aufgefaßt und geordnet werden können, hat die Schule durch ihre Anschauungskunst zu geben. Wahre Anschauung ist nicht durch ungeordnete, unzusammenhängende, zerstreute Vorhaltung, Vergleichung und Erklärung mannigfaltiger Gegenstände aus Natur und Kunst, nicht durch Mannigfaltigkeit der vor das Auge gestellten Sachen zu bewirken. Es gilt, eine durch Einheit und Stetigkeit festhaltende innere, nicht sinnliche, sondern intellektuelle Anschauung, weniger von Einzelwesen als von Begriffen zu erzielen. Das Kind muß gewöhnt werden, überall Bestimmtheit, Deutlichkeit und Gewißheit zu suchen, sich nicht mit oberflächlichen und verworrenen Ansichten oder Kenntnissnahmen zu begnügen, sondern den Dingen auf den Grund zu sehen. Je mehr durch Unterscheiden, Zusammenfassen und Vergleichen, durch Verbindung und Entwicklung mannigfaltiger Verhältnisse des Ganzen und der Theile eine vielseitig vermittelte und bestimmte Deutlichkeit erstrebt wird, desto gewandter wird das Kind im Durchdenken, Vergleichen, Unterscheiden und Schließen, desto mehr wird Einbildungs-, Gedächtnis-, Urtheils-Kraft geübt und gestärkt.

Zu allererst aber müssen im Kinde ausgebildet werden die Sprachorgane. Schon



Früh muß man es Töne, Silben, Wörter durch wiederholtes Vorsagen deutlich aussprechen lehren und an vernehmliche, reine, articulirte Töne gewöhnen. Es sollen nur solche Wörter gelehrt werden, deren Bedeutung vom Kinde leicht verstanden wird und ihm in der Anschauung durch Sehen, Hören, Fühlen, Riechen, Tasten gegeben werden kann. Da nun dem Kinde der eigene Körper mit seinen Theilen und Verrichtungen das Nächste ist, so muß es mit demselben zuerst bekannt gemacht werden. Dies sollte durch die Mutter geschehen und nur wenn es durch diese versäumt worden ist, in der Kleinkinder- oder Elementarschule nachgeholt werden. Daher verfaßte er in Burgdorf mit seinem Gehülfen Krüsi, dem frühern Weber und Schulhalter in Gais „das Buch der Mütter, oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren“ 1803. Nach dem Sprechen folgt Lesen und Schreiben, welches in der Schule zugleich vorgenommen wird unter Benützung von verschiedenen Anschauungsmitteln (auf langen Stäbchen je nur ein Buchstabe 10—12-mal aufgeklebt behufs mannigfacher Verschiebung und Zusammenlegung); die Buchstaben in regelmäßig dazu abgetheilte Vierecke zeichnen, um Ebenmaß und Verhältnis der Theile richtig kennen zu lernen. Außerdem soll Zeichnen eckiger und runder Figuren nach eigenem Belieben Hand, Auge und Einbildungskraft üben. Damit geht es an das „ABC der Anschauung“ oder an die Zahlen- und Maßverhältnisse, welche nicht sowohl die Kunst des Rechnens, sondern Uebung in Gewandtheit und Bestimmtheit des Denkens, Sicherheit und Fertigkeit in der mathematischen Anschauung zum Zwecke haben. Wie diese „Elementarmethode“ Pestalozzi's auf Grund äußerer Anschauung eine ganz klare, bestimmte innere Anschauung erstrebte, so wurde auch beim Unterricht in den Realien, den Pestalozzi in seinem Institut zu Burgdorf nur auf Wunsch der Eltern seiner Schüler hinzunahm, alles auf Anschauung zurückgeführt. Aber nicht bloß die Gegenstände aus der Naturgeschichte, Geographie, Geometrie wurden da in Wirklichkeit oder in Figur vorgezeigt, beschrieben und durch häufiges Vor- und Nachsprechen dem Gedächtnis eingepägt, sondern auch Moral und Religion, ja Gott selbst sollte lediglich Gegenstand der (inneren) Anschauung, nicht lehrhafter oder begrifflicher Erklärung sein. Das Kind sollte überall nicht durch Schrift und Wort, nicht durch religiösen oder biblischen Unterricht, sondern nur an der Liebe, Sorgfalt und Würde der Mutter, welche es immer im Innern anschaut, das Dasein, die Liebe, Vorsehung und Größe Gottes ahnen, fühlen, anschauen lernen. Moralität und Religion kann und soll dem Kinde nicht gegeben, sondern nur in ihm aufgeweckt werden. Durch Anschauung, nicht durch Dogma und Katechismus muß Gott erkannt werden; durch Betrachtung der physischen und moralischen Welt muß Gott im Innern gefühlt werden, so daß die Idee der Gottheit sich dem Gemüth innerlich und lebendig aufdringt. Also keine Religionslehre in der Pestalozzischen Schule, keine Lehre von Gott und göttlichen Dingen, nur Gefühl und Anschauung. — So faßt Pestalozzi das Wort Anschauung bald als äußerlich-sinnliche, bald als mathematische, bald als intellectuelle, bald als Vorstellung der Einbildungskraft, bald als inneres Gefühl. Und in diesem umfassenden Sinn ist denn auch das Wort Anschauung zu verstehen, wenn Pestalozzi in dem Buche, welches sein Ahnen und Ringen, sein Suchen und Finden so ergreifend schildert (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1806.) als die Summe seiner Leistungen für das Wesen des menschlichen Unterrichts das erklärt, daß er „die Anschauung als das absolute Fundament aller Erkenntnis festgesetzt und als obersten, höchsten Grundsatz des Unterrichts zur Anerkennung gebracht habe.“

Wie hat sich nun aus Pestalozzi's Grundsätzen und Anfängen das entwickelt, was man mit einem von Pestalozzi noch nicht gebrauchten Namen Anschauungsunterricht nennt? Das erste Pestalozzische Methodenbuch, das Buch der Mütter, welches Anleitung geben wollte, die kleinen Kinder bemerken und reden zu lehren, wurde im Institut zu Burgdorf den ersten Sprachübungen zu Grunde gelegt. Es sollte in erster Linie zur Entwicklung und Ausbildung der Sprachkraft, dabei auch zur Uebung und Stärkung des Bemerkungs- und Unterscheidungsvermögens dienen, indem die dunkeln Anschauungen der Kinder zu klaren Begriffen erhoben werden. Pestalozzi hat den menschlichen Körper zum Gegenstand der ersten Sprech- und Denkübungen machen zu müssen geglaubt, weil er sah, wie ja die Mütter bei



der Pflege ihrer Kleinen diese die einzelnen Glieder benennen und also das erste Sprechen lehren. Nun wollte er in seinem Buche Anleitung geben, den ganzen Kreis der Gegenstände, welche die Sinne des Kindes nahe berühren, nach den gleichen Gesichtspuncten: Name, Lage, Zusammenhang, Zahl, Eigenschaften, Verrichtungen, Nutzen u. s. w. in's Auge zu fassen und mit dem Kinde so zu behandeln, daß Sache und Wort sich decken, Verstand und Sprache gleichzeitig und gleichmäßig klar und sicher gebildet werden.

Gierig wurde allerwärts nach dem so viel und eine ganz neue, allein naturgemäße Bildung versprechenden Buche gegriffen; aber niemand wußte es zu gebrauchen und schnell sank sein Credit auch bei den Freunden, während die Gegner Pestalozzi's in den Wunderlichkeiten seiner Methode eine Zielscheibe ihres Spottes fanden.

Da entschloß sich ein feuriger Verehrer der Pestalozzischen Ideen aus dem hohen Norden Deutschlands, selbst in die Pestalozzische Elementarschule zu gehen, und indem er selbst das einemal sich auf die Schulbank setzte, das andremal die Kleinen unterrichtete, sich klare Einsicht in die Methode zu verschaffen. Das war der herzoglich oldenburgische Justizrath von Türck. In seinen „Briefen aus München-Buchsee“ wollte er allen, welche Pestalozzi's Elementarbildungsmethode anwenden und seine Bücher gebrauchen lernen wollten, vorzüglich Müttern und Lehrern, ein Handbuch liefern (1806). Aus diesem Berichte tritt uns der erste Pestalozzische Anschauungsunterricht in folgender Urgestalt entgegen.

Erste Uebung. Lehrer (mit beiden Händen vom Kopfe an über den ganzen Leib hinunter bis an die Füße zeigend) spricht: der Körper oder der Leib. Kinder (dieselbe Bewegung nachmachend): der Körper oder der Leib. Lehrer (mit den Händen den ganzen Kopf umfassend): der Kopf oder das Haupt. Kinder (ebenso u. c.): der Kopf oder das Haupt. Lehrer (mit der Hand von dem Scheitel bis zum Kinn hinfahrend): das Angesicht. Kinder (ebenso): das Angesicht. Und so fort bezeichnet der Lehrer immer den Theil, den er benennt, zugleich mit der Hand oder dem Finger und läßt die Kinder den nemlichen Theil gleichfalls im Chor und Takt benennen und bezeichnen. Daneben können die Geräthe des Zimmers, der Küche, des Gartens oder auch die Spielsachen eines Kindes von der Mutter gleicherweise vorgezeigt und benannt, von dem Kinde nachgesprochen werden. In der 2. Uebung soll das Kind die Lage der verschiedenen Körperteile kennen lernen. Lehrer: Der Körper oder der Leib geht von den Fußsohlen an bis an den Scheitel hinauf (mit den Händen erst auf die Füße und sodann an dem Körper hinauf bis an den Scheitel zeigend) und von dem Scheitel an bis an die Spitzen der Finger an beiden Händen. (Beide Arme und die Finger ausstreckend.) Kinder (indem sie dieselbe Bewegung machen) wiederholen die Worte des Lehrers alle zugleich im Takte. Lehrer: Das rechte Auge (mit den Fingern es berührend) liegt unter der rechten Seite der Stirne (diese Seite berührend) über der rechten Backe zwischen dem obern Theile der Nase und der rechten Schläfe. (Diese Theile jedesmal zugleich berührend.) Hernach fragt der Lehrer: Wo liegt die Nase? oder beschreibe die Lage der Nase. Kind: Die Nase liegt in der Mitte des Gesichts, unter der Stirne, über dem Munde, zwischen den Augen und Backen. Weiter fragt der Lehrer: Wo liegt deine Nase? Kind: Meine Nase liegt in der Mitte meines Gesichts, unter meiner Stirne, über meinem Munde, zwischen meinen Augen und meinen Backen. Und ähnlich: Mutter: Wo steht der Tisch? Kind: Der Tisch steht auf dem Fußboden, unter dem Spiegel, an der Wand, zwischen den beiden Fenstern u. s. w. In der 3. Uebung werden die Kinder auf den Zusammenhang der Theile, auf die Haupt- und Nebentheile ihres Körpers aufmerksam gemacht. Lehrer: Der Kopf ist ein Haupttheil des Leibes, der Scheitel ist ein Haupttheil des Kopfes. Also der Kopf ist ein Haupttheil wovon? u. s. w. Die übrigen Theile des Körpers — oder auch des Tisches oder sonstigen Hausrathes. Die 4. Uebung lehrt die Kinder bemerken, was an ihrem Körper einfach, doppelt oder mehrfach vorhanden ist. So auch, was am Tisch, in der Stube einfach, zweifach, mehrfach vorhanden ist. In der 5. Uebung lernt das Kind die wesentlichsten Eigenschaften jedes Theiles seines Körpers (oder eines Geräthes) bemerken und benennen. Hat ein Kind richtig geantwortet, so wiederholen es die Kinder alle zusammen. Hat eines falsch geantwortet, so berichtigt der Lehrer durch Vorzeigen. In der 6. Uebung lernt das



Kind diejenigen Körpertheile zusammenstellen, die eine bekannte Eigenschaft gemein haben. Lehrer: Welche Theile sind vollkommen rund u. s. w. Ebenso die Mutter mit dem, was die dem Kinde sichtbaren Dinge gemein haben in Form, Farbe, Stoff, Größe u. s. w. „So wird die Anschauungskraft, (dieses bisher so sehr verkannete und verwahrloste Geschenk der Natur) gehörig entwickelt und gestärkt, die Anschauungen selbst werden berichtigt und die Reflexion wird angeregt.“ Gegenstand der 7. Uebung sind die wesentlichsten Verrichtungen des Körpers, die auffallendsten Verschiedenheiten dieser Verrichtungen und die gewöhnlichsten Gelegenheiten, bei denen sie statt haben. Beim Sehen z. B. werden die verschiedenen Arten, wie man sehen kann, angegeben und in folgender Ordnung niedergeschrieben: sehen, ansehen, aufsehen, durchsehen, hinsehen, hinabsehen, hinauf-, hinweg-, hinein-, hinüber-, hinunter-, hindurch-, wieder-, nach-, um-, zu-, be-, über-, absehen. Dann werden Beispiele zu jedem Worte gegeben. 8. Was zur Besorgung des Körpers gehört. 9. Der Nutzen der bekannten Eigenschaften der Körpertheile. 10. Alles Bisherige wird zusammengefaßt und jeder Körpertheil so weit beschrieben, als das Kind ihn durch die vorangegangenen Uebungen bestimmt kennen gelernt hat. — Es liegt auf der Hand, warum auch die begeisterte Empfehlung von Türks dem Buche der Mütter und seinen ebenso läppischen als pedantischen „Uebungen“ keinen Eingang in die Häuser oder Schulen zu verschaffen vermochte. Von Türk selbst erkannte mehr und mehr das Verfehltedesselben und setzte an seine Stelle eine eigene Schrift: „Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache.“ 1811. 2. Aufl. 1813. Darin nimmt er nicht den eigenen Leib des Kindes, sondern Dinge aus der nächsten Umgebung desselben und ordnet sie nach den fünf Sinnen, wodurch sie wahrgenommen werden können. Also zuerst die sichtbaren Dinge; dieselben werden benannt, dann im Stande der Ruhe und Bewegung, je nach Form, Richtung, Farbe, dann nach Ursache, Wirkung, Gebrauch betrachtet und angegeben. An den sinnlichen Wahrnehmungen soll reden und denken gelernt, nebenbei durch Betrachtung und Beschreibung der Gegenstände auch der erste Realunterricht vorbereitet werden.

Am nächsten der Zeit und Art nach schließt sich hieran das Buch von Harnisch: „Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen, Zeichnen, Lesen und Schreiben, Beschauen und Verstehen.“ 1. Aufl. 1814. 3. Aufl. 1831. Darin wird das Kennen und Benennen der Gegenstände in Schule und Haus, Straße und Garten nach Zahl, Theilen, Farbe, Zusammengehörigkeit, Ursache, Wirkung, Nothwendigkeit und Wirklichkeit, Mittel und Zweck und endlich das Zusammenfassen dieser Gesichtspuncte in 15 Uebungen gelehrt.

Während diese und noch eine Reihe anderer Schriften nur formelle Ausbildung der Sprach- und Denkkraft anstrebten, drang Denzel in Gßlingen darauf, daß in der ersten Elementarclasse das Fundament für den ganzen folgenden Unterricht der Volksschule gelegt werden müsse sowohl in Absicht auf Formen als in Absicht auf Sachen und nicht bloß in den Realien, sondern auch in der Religion, welche „den Mittelpunkt alles Volksschulunterrichts bilden müsse.“ Sie sei die „Stammclasse,“ der in ihr zu ertheilende Unterricht der Stammkursus für alle folgenden. Außer dem Unterricht in der Kunst des Lesens und Schreibens, welche eigentlich erst nach den zwei ersten Schuljahren zu lehren seien, gebe es in ihr nur einen einzigen Unterrichtsgegenstand als Grundlage für alle übrigen Gegenstände des Wissens und der innern geistigen Thätigkeit. Der erste Elementarunterricht sei also Stammunterricht für den folgenden Real- und Sprach-, Rechen- und Religionsunterricht. Dabei soll es sich aber nicht eben folgerichtig doch wieder nicht sowohl um Beibringung von eigentlichen Kenntnissen, als um Zubereitung der innern Kraft für jede Schulthätigkeit handeln. Die Grundkraft sei die in diesem Alter vorherrschende Anschauungskraft, mit ihr müsse die Sprachkraft geübt werden, weil ohne richtige Bezeichnung durch die Sprache es keine richtige und deutliche Vorstellung giebt und die Spracharmut des Schülers den ganzen folgenden Unterricht hemmen würde. Also muß das Kind in der Unterclasse für das richtige Auffassen der Dinge, so wie für einen geordneten Unterricht überhaupt erst fähig gemacht werden. Die erste Elementarclasse ist daher



wesentlich Vorschule. Diese hat in das Dunkel der verworrenen Kindesvorstellungen Klarheit, in das Gemisch der Bilder Ordnung zu bringen, das Bemerkten soll sich in ein Betrachten verwandeln, die Gefühle und Empfindungen aber, welche die Bilder des Lebens in dem Kinde erregen, sollen zum Bewußtsein kommen und in ihrem notwendigen Zusammenhang mit der Sache, welche sie erregt hat, erscheinen. Zu diesem Zweck führt man die Kinder in ihre nächsten Verhältnisse zu Eltern, Lehrern, Schule, Mitschülern ein und läßt sie über die Art, wie sie sich in denselben zu verhalten haben, sich deutlich aussprechen. Dann belebt man das Gefühl für die Sache durch Erzählungen aus dem Leben, durch Naturbilder. Sind so die einfachen sittlichen und religiösen Wahrheiten ungezwungen hervorgetreten, so wird der Gang des Unterrichts biblisch (im II. Curs vom 8.—10. Jahre). Ehe aber das Kind der Aufmerksamkeit auf sein Inneres fähig sein kann, muß vorher seine Aufmerksamkeit einigermaßen an äußern Gegenständen geübt werden, auch schließen sich an die äußern Anschauungen von selbst die Empfindungen und Gefühle an, welche der Grund der Religion sind. Es wird also der erste Religions- und Realunterricht ganz zweckmäßig miteinander verbunden.

Und gerade wegen dieser Verbindung nennt er den Unterricht, welchen die jüngsten Elementarschüler (neben Lesen und Schreiben) erhalten sollen, „die erste elementarische Anschauungslehre“ oder „allgemeinen Anschauungsunterricht.“ So ist der ehrwürdige Denzel der eigentliche Vater des „Anschauungsunterrichts.“ Hiemit hat er der deutschen Volksschule ein Vermächtnis gemacht, an welchem sie sich bis heute übel zerarbeitet und mehr die Verwunderung als die Bewunderung der Fremden erworben hat. So unzutreffend der Name ist, so zweifelhaft ist die Sache und ihre Begründung.

Denzel hat selbst gefühlt, wie unpassend der „rein formalistische Name“ gewählt sei. Er nahm ihn nur, weil er, wie er sagt, keinen passendern Ausdruck für den Unterricht der jüngsten, noch auf der Stufe der Anschauung stehenden Schüler wisse. Gegen den herkömmlichen Namen „Erste Sprach- und Denkübungen“ hat er nur das einzuwenden, daß er nicht umfassend genug ist, indem diese Uebungen nicht nur die ersten Uebungen der Denk- (und Sprach-)kraft, sondern auch die des sittlichen und religiösen Gefühls sein sollten. Da dieses gerade nach Pestalozzi wesentlich auf Anschauung beruht, so hat Denzel, den sein tieferes schwäbisches Gemüth auf das religiöse Element schon in der Unterclasse nicht verzichten, vielmehr das Hauptgewicht legen ließ, den Namen Anschauungsunterricht eben von dem hergenommen, um dessen willen die eigentlichen Pestalozzianer, wie Diesterweg im Vorwort zu dem bald nachher zu nennenden Buche, ihn allein getabelt haben.

Offenbar sind aber die Widersprüche und Schiefheiten der Denzelschen Aufstellung. Der Unterricht in der Elementarclasse soll es nicht eigentlich auf Veibringung von materiellen Kenntnissen abheben und doch der Stammkursus sein, aus welchem sich die späteren Unterrichtsmaterien abzweigen. Es soll in dieser Elementarclasse, in welcher eigentlich auch Lesen und Schreiben noch nicht zu lehren ist, nur einen Unterrichtsgegenstand als Grundlage für alle übrigen Gegenstände des Wissens geben, und doch kommt, wie die Ausführung zeigt und es ja nicht anders sein kann, eine Menge von realen Gegenständen zum Lernen und Einprägen. Wird aber in der Elementarclasse wirklich und ernstlich schon gelernt, im Anschauen, Denken, Sprechen geschult, warum soll sie bloß „Vorschule“ sein? Und wie seltsam: in dieser Vorschule soll das Kind zwei Jahre lang erst „für einen geordneten Unterricht fähig“ gemacht werden — durch einen sehr genau geordneten Unterricht, für den das Kind schon im sechsten Jahre fähig sein muß, wenn überhaupt mit ihm etwas angefangen werden soll. „Zubereitung der innern Kraft für die Schulthätigkeit“ geschieht eben durch die Schulthätigkeit des Lehrens und Lernens vom Anfang der Schule bis zum Ende der Schulzeit. Will man von einer Vorschule reden, so ist das nicht die Elementarclasse, sondern die Mutter- und die Kleinkinderschule oder der s. g. Kindergarten. Endlich ist es doch ein schwerer Irrthum, wenn Denzel die biblische Geschichte, welche religiöse Belehrung und Belebung gerade für die jüngsten Schüler in einzig wirksamer Anschaulichkeit gewährt, erst vom 8.—10. Jahre getrieben wissen will, „nachdem vorher die nöthigen sittlichen und religiösen Grundanschauungen und Gefühle durch den Anschauungsunterricht zubereitet worden sind.“ Diese Grundgefühle oder,



wie Denzel auch sagt, „das Bedürfnis der Religion,“ hat nach ihm erst der Elementar-  
 klassen- oder Anschauungsunterricht methodisch (durch moralisirende Erzählungen und  
 Beispiele!) zu erwecken, bevor die biblische Geschichte in der Mittelklasse, „im Cursus  
 der Uebung,“ richtig Platz greifen kann! Kaum im mütterlosesten und verwahrloseten  
 Kindesherzen wird die Weckung des religiösen Bedürfnisses erst auf den Schul-  
 meister warten müssen. Aber im Geiste jener Zeit mußten die religiösen und sittlichen  
 Grundgefühle und Grundanschauungen aufgeklärt, verständig und vernünftig sein und  
 dieser Verstand war natürlich dem Kinde nur durch Schule und Methode beizu-  
 bringen.

Würde also Denzel nicht in der rationalistisch-supranaturalistischen Zeitrichtung  
 befangen gewesen sein, hätte er die unmittelbare Beziehung der Kindesseele zu ihrem  
 Gott und Heiland tiefer erfaßt nach dem Wort: „lasset die Kindlein zu mir kommen,  
 denn solcher ist das Reich Gottes,“ hätte er darum auch der Elementar-  
 klasse den ihr gebührenden ersten positiven Religionsunterricht in Form der hiezu tauglichsten Ge-  
 schichten zugetheilt, so hätte er außer diesem Hauptfach und neben den unerläßlichen  
 Fächern des Lesens, Schreibens, Zählens und Singens noch „die ersten Sprech- und  
 Denkübungen“ gehabt, für welche seine feine, kundige Hand nur den geeigneten  
 wissenswerthen Stoff und die rechte, auf Anschauung gegründete Methode hätte suchen  
 dürfen. Und da die Aufgabe des ersten Elementarunterrichts weniger die Beibringung  
 umfangreichen realen Wissens, als Entfesselung und Bereicherung des Sprachvermö-  
 gens ist, welche bei richtiger Behandlung an tüchtigem Stoffe von selbst Uebung im  
 Denken ist, so wäre auch der Name „Sprachunterricht“ genügend und der ganze Un-  
 verstand und Unbestand des Anschauungsunterrichts unserer deutschen Volksschule er-  
 spart geblieben.

Einen ersten Entwurf seines Anschauungsunterrichts gab Denzel in dem für  
 nassauische Lehrer im Herbst 1816 zu Idstein gehaltenen methodologischen Lehrcurs,  
 herausgegeben 1817 unter dem Titel „Die Volksschule.“ Erweitert und ver-  
 bessert ist derselbe in der „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-  
 lehre für Volksschullehrer.“ 1. Aufl. 1822. 3. Aufl. 1828. Im 3. Theil  
 steht die „Darstellung des Anschauungsunterrichts nach der Reihenfolge seiner Uebungen  
 mit Andeutungen zur Behandlung desselben“ S. 31—83. Das Schulzimmer, die  
 Schule, der menschliche Körper (nach Pestalozzis Buch der Mütter), häusliche und  
 Familienverhältnisse, das elterliche Haus, das Dorf (die Stadt), der Garten; Wiesen,  
 Acker, Weinberge; Wald; Berge, Hügel, Thäler; Wasser, Quelle, Bach, Fluß; Mar-  
 kung; Thiere; Himmel, Wolken, Sonne, Mond und Sterne; Veränderungen in der  
 Natur; endlich die Natur im allgemeinen (und die aus ihr zu erkennenden Eigen-  
 schaften Gottes) und der Mensch — damit hat er die Grundlinien gegeben, über  
 welche die Methodiker bis heute nicht wesentlich hinausgekommen sind. Ueberall sind  
 die gemüthlichen, sittlichen und religiösen Bezüge eingeflochten in einer dem aufrichtig  
 frommen, mild aufgeklärten Geiste Denzels entsprechenden Weise. Denzels Entwurf  
 des Anschauungsunterrichts wurde „in katechetischer Reihenfolge“ und in voller Breite  
 mit Sittensprüchen u. s. w. praktisch ausgeführt von Brage, Lehrer in Flensburg  
 1837. 5. Aufl. 1853 (und II. Curs 1871). Daß alles auf Grund unmittelbarer  
 Anschauung gelehrt werden soll, ist bei Denzel und Brage so wenig als bei den  
 reinen Formalisten durchgeführt. Nur zu häufig werden die fälschlich so genannten  
 „mittelbaren Anschauungen,“ d. h. die im Innern der Kinder vorausgesetzten  
 oder die in's Gedächtnis aufgenommenen Vorstellungen nach logischen und mora-  
 lischen Gesichtspuncten nicht sowohl anschaulich als begriffsmäßig abgehandelt.

Nach Denzel hat Graßmann in Stettin ebenfalls den ersten Elementarunter-  
 richt als Stammunterricht, aus dem alle übrigen Unterrichtsgegenstände sich wie  
 Zweige ausscheiden, behandelt in seiner „Anleitung zu Denk- und Sprech-  
 übungen als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten  
 Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volks-  
 schulen.“ 1. Aufl. 1825. 4. Aufl. 1850. Sein Lehrgang ist 1) Name der Dinge,  
 2) Ganzes und Theile, 3) Zahl, 4) Ort und Lage, 5) Licht und Farbe, 6) Gestalt,  
 7) Größe, 8) Richtung, 9) Schall, 10) Gefühl, Geruch, Geschmack, 11) Ruhe und  
 Bewegung, 12) Zusammenhang, 13) Zeit. Bei der 3. Uebung wird die Zahlenlehre



abgezweigt, bei der 9. der Gesang, bei der 10. Naturlehre und Himmelskunde, bei der 12. Religion und bei der 13. Geschichte. Dieses in seiner Art meisterhafte Werk ist im Grunde eine Denk- und Sprachlehre, eine praktische Logik und Grammatik für ganz gehobene Schulen, nimmermehr aber für 6—8jährige Schüler, für welche, da auch Graßmann den Leseunterricht erst nach dem 8. Jahre beginnen lassen will, diese ununterbrochenen abstracten Denk- und Sprachübungen unerträglich sein müssen. Zur Durcharbeitung des ganzen, auf zwei Jahre berechneten Stoffes würden 5—7 Jahre, also die ganze Schulzeit gehören. Ist es nach Diesterweg „ein Musterbuch für denkende Lehrer,“ so werden diese Lehrer immer daran lernen können, wie man es in der Elementarschule nicht treiben soll und kann.

Etwas mehr Maß gehalten hat Diesterweg selbst in seinem Büchlein: „Der Unterricht in der Kleinkinderschule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule (1. Aufl. 1827. 3. Aufl. 1838).“ Nach ihm hat der Elementarunterricht nicht bloß formell das Kind zu rechtem Gebrauch seiner wichtigsten Sinne, zu genauem Anschauen und Betrachten anzuleiten, mit klaren (!) Empfindungen, Vorstellungen und Anschauungen zu bereichern, zu besonnenem, deutlichem Sprechen anzuleiten, sondern auch zu befähigen, mit dem seinem Alter entsprechenden Grade von Bewußtsein und Verstand den engen Kreis seines Wissens und Könnens sachlich zu erweitern. Demnach läßt er zuerst 1) sämtliche Gegenstände im Schulzimmer benennen und beschreiben, 2) dieselben miteinander vergleichen, 3) die regelmäßigen Körper betrachten (für Elementarschüler viel zu schwer), 4) die Hausthiere, 5) den menschlichen Körper und 6) die Pflanzen des Hausgartens als die Anfangsgründe der Naturgeschichte, 7) das Haus und 8) den Wohnort als Anfänge der Heimatskunde, endlich 9) die Elemente als die Anfänge der Naturlehre beschreiben. Hiernach sollten die Kinder nach den zwei ersten Schuljahren 1) die Gegenstände ihrer Umgebung richtig benennen, durch Vergleichung ihre gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale auffinden und angeben können. Es sollte 2) durch Betrachtung der regelmäßigen Körper (!) das Anschauungsvermögen vielseitig geübt, das Kind durch die Betrachtung der Hausthiere, Gartenpflanzen und des menschlichen Körpers zu mancherlei naturgeschichtlichen Sachkenntnissen gebracht sein. 3) Es sollte durch die Betrachtung des Wohnorts die Heimatskunde eingeleitet und durch das über die Elemente Gelernte auch ein Blick in's Weite eröffnet sein. Die Hauptsache aber sollte sein, daß die 6—8jährigen Schüler anschauen, beobachten, aufmerken, sprechen und denken gelernt haben außer den daneben getriebenen Vorübungen zum Zeichnen und Schreiben, dem Leseunterricht, dem Anfang der Zahlenlehre, den Gedächtnisübungen, den Anklängen für Kopf und Herz und den Anfängen des Gesangunterrichts.

Stark genug hat hiemit Diesterweg die moderne Elementarschule als Denkschule gezeichnet, in welcher der mathematisch-realistische Weltverstand wie in einem Frühbeet gezogen und dem wohlraffinirten jungen Verstandesmenschen die christlich-religiöse Wurzel und Nahrung durch gelegentliche „Anklänge an Kopf und Herz“ ersetzt werden soll. |

Den Formalisten gegenüber trat gleichzeitig mit Denzel in ureigener Weise der geistvolle Schulrath Graßer in Bamberg mit seiner tief sinnigen, freilich ein viel zu künstliches Lehrgebäude aufstellenden „Elementarschule für das Leben (1. Aufl. 1817. 3. Aufl. 1821).“ Der Unterrichtsstoff der Schule wird darin nach den verschiedenen Lebensgemeinschaften gegliedert und entfaltet. Die unterste Lebensgemeinschaft, die Familie wird als der Stoff für die Elementarclasse oder die „Elementargeistesgymnastik“ bezeichnet. Ein Modell des Wohnhauses sollte zur ersten Uebung des Anschauungs- und Urtheilsvermögens dienen, hernach sollten die Bewohner des Hauses und ihre Bedürfnisse die Uebungsstoffe für die intellectuelle und sittliche Auffassung des Kindes bieten und endlich sollte die Sprache als Mittel der Mittheilung zur Erkenntnis gebracht werden.

Unter denjenigen, welche sich bemühten, darnach den „Lebensunterricht“ für die zwei ersten Schuljahre methodisch zu bearbeiten, ragt Raimund Wurst hervor mit seiner gekrönten Preisschrift: „Die zwei ersten Schuljahre“ 1830. In derselben behandelte er als ersten Lebenskreis das elterliche Haus und als zweiten den



Wohnort oder das Gemeindeleben. In der zweiten Auflage (1839) hat er dagegen auf den Denzelschen Lehrgang zurückgehend „die Anschauungs- und Sprachübungen oder den sinnlichen Anschauungsunterricht“ aufgefaßt in der 1. Stufe als Anschauen und Benennen I. der Gegenstände, welche innerhalb des Schulzimmers und daher unmittelbar zu sehen sind, und dann derer, welche außerhalb des Schulzimmers, also nur mittelbar zu sehen sind; II. das Haus als Wohnplatz des Menschen; III. die leiblichen Bedürfnisse des Menschen. Die 2. Stufe ist Auffuchen, Anschauen und Benennen der Eigenschaften der Gegenstände; 3. Stufe Auffuchen, Anschauen und Benennen der Thätigkeiten der Dinge. Im 2. Abschnitt kommt der sittliche Anschauungsunterricht (!) oder Entwicklung sittlicher Begriffe und Anregung und Verstärkung religiöser Gefühle.

Wenn hier in Denzelscher Spur auch von „sittlichem Anschauungsunterricht“ gesprochen wird, so hat es Curtman in seinem Lehrbuch der speciellen Methodik (1844 und 1846) unternommen, auch noch einen „unmittelbaren“ und „mittelbaren“, einen „erzählenden“ und „beschreibenden“, einen „ungeschiedenen“ und „geschiedenen“ Anschauungsunterricht zu erfinden, um das Maß des Schillernden voll zu machen. Er faßt zunächst in klarer Weise die bis dahin zur Gültigkeit gekommenen Ansichten über den ersten positiven Unterricht dahin zusammen, daß er an die zufällig oder doch ungeordnet und unvollständig gewonnenen Vorstellungen des Kindes anzuknüpfen, sie zu ergänzen, zu berichtigen, zu ordnen und ihr Bewußtsein zu steigern habe, ohne an ihrer Art etwas zu ändern. Der einzige Eintheilungsgrund für die zu behandelnden Vorstellungen ist die Nähe und die Anschaulichkeit. Jeder Lehrer sollte für diese Geistesgymnastik nach Gelegenheit des Orts und der Zeit den passenden Stoff auswählen, um daran Anschauungen zu gewinnen, diese durch Benennungen zu Vorstellungen zu erheben und diese zu Begriffen auszubilden. Curtman unterscheidet sodann von den unmittelbaren Anschauungen seltsamer und nicht nachahmenswerther Weise die mittelbaren, welche neben jenen auch cultivirt werden sollen. Das Kind müsse nemlich „urtheilend und sich erinnernd anschauen,“ d. h. es muß die bereits gewonnenen Vorstellungen sich im Geiste vergegenwärtigen, um die einfachsten Beziehungen zwischen den Gegenständen kennen zu lernen. Allmählich soll das Kind durch diesen ungeschiedenen Anschauungsunterricht für den geschiedenen fähig gemacht werden. Der Lehrer hat nur Repräsentanten alles Anschaulichen zu wählen, damit dieselben Maßstab und Anlehnungspunct für das künftig zu Lernende geben. Neben dem Anschauungsunterricht ist anfänglich gar kein anderer, später nur Lese-, Schreib- und Rechenunterricht, sowie biblische Geschichte. Die Anfänge aller Realkenntnisse, der Sprache und sogar der Religion sind in dem Anschauungsunterrichte enthalten.

Für ganz kleine Kinder, welche noch wenig an die Ordnung einer Schule gewöhnt und deren Erinnerungen noch sehr unsicher sind, dürfen nur kleine, in sich geschlossene Anschauungen und leicht vorzeigbares, ja betastbares Material gewählt werden, wie Scheere, Messer, Schlüssel, Knopf, Stock, Stein, Blume, Obst, Wurzel, Blatt, Same, Tuch, Leder, Haar, Ei, Feder u. s. w.

Für die an die Schule schon Gewöhnten schlägt Curtman folgenden Lehrgang vor: Schulzimmer, Lehrgeräthe, Schüler und Lehrer, der menschliche Körper; das Thier; die Nahrung; Kleidung; Wohnung; Familie; Hausthiere; Umgebung des Hauses; Stadt oder Dorf; Berufsarten; der Sonntag; Umgebung des Wohnorts; der Wald; umliegende Ortschaften; Berg, Thal, Ebene; Gewässer; Thiere; Pflanzen; Mineralien; der Himmel; die Witterung; die Zeit; die Festtage; Menschenwerke; Obrigkeit; Militär; Fabriken; Geld; Maß und Gewicht; Handel; Gesundheit und Krankheit; Tod. Diesen Anschauungsunterricht heißt Curtman den beschreibenden und davon unterscheidet er wunderlicherweise noch einen historischen oder erzählenden Anschauungsunterricht, dessen Stoff sein sollen: Fabeln, Märchen mit behutsamer Auswahl, Parabeln, Legenden, Anekdoten, Lehrerzählungen, historische Erzählungen. Auch die poetische Form, die gebundene Rede dürfe dem Kinde nicht ganz fremd bleiben.

Mit diesem Theoretiker, welcher den Unfug mit dem verkehrten Gebrauche des Wortes Anschauungsunterricht auf die Spitze getrieben hat, können wir die erste



Entwicklungszeit des modernen Wunderkinds als abgeschlossen ansehen. Nur noch eines wackern Praktikers wollen wir gedenken, der als Schüler Niecke's, des Nachfolgers von Denzel am Seminar in Gfllingen, den für sich bestehenden, ganz den ersten Elementarschulunterricht bis auf Gesang und Zeichnen in sich befassenden Anschauungsunterricht in sinniger und inniger Weise auszuführen und „durch genauen Anschluß an das Leben der Kinder allseitig anziehend und lebendig zu machen“ gesucht hat. Wir meinen L. Th. Knaus, Volksschullehrer in Waiblingen und sein Buch: „Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht oder Darstellung eines Anschauungsunterrichts, der den gesammten Schulunterricht begründet.“ (1848.) Auch er will das Lesen und Schreiben erst im zweiten Schuljahre und im ersten nur „unmittelbare und mittelbare“ Anschauung mit Zeichnen und Singen. Den Rahmen für seine 102 „Unterhaltungen“ bilden in allerdings zum Theil sehr erkünstelter Weise die vier Jahreszeiten. Im Frühling kommt vor: Schule, Leib, Kleider, Garten; im Sommer: Wiese, Fluß, Bach, See, Kirche, Wald, Feld, Himmel; im Herbst wieder Feld und der Weinberg; im Winter: Wohnhaus und Wohnort u. s. w. Lieder, Sprüche, biblische und moralische Erzählungen, Parabeln und Räthsel, Gesänge und elementarste Zeichnungen sind eingestreut. Das Buch ist übermäßig breit und für den Unterricht 6–7jähriger Kinder zu hoch angelegt, zeichnet sich aber vor allen andern durch seinen frischen, fröhlichen Ton, durch seine religiöse Wärme und Tiefe und durch die Benützung und Betonung der biblischen Geschichte aus. Das immer noch vielfach brauchbare Buch hat 1852 eine zweite Auflage erlebt.

Ein halbes Jahrhundert hindurch hatte der Anschauungsunterricht in den deutschen Schulen sich selbständig einzurichten und seine Wunder zu thun versucht. Von Anfang stieß sein Formalismus auf heftige Gegner. Gewichtige Stimmen sprachen sich gegen das Beginnen aus, der Volksschule eine ganz neue Disciplin zu geben und damit namentlich den biblisch-christlichen Lehrstoff mehr oder weniger zu verdrängen. Was schon Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation bei aller Begeisterung für Pestalozzi gegen die falsche Behandlung der Sprache im Elementarunterricht, als wieder nur zu leerem Maulbrauchen und mechanischem Nachplappern führend, gesagt hat; was der Philosoph Niethammer (in der Schrift: „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus“ 1808) gegen das schulmäßige „Ueben der Sinne,“ gegen die verflachende Spielerei der formalen Anschauungs- und Sprachkraftübungen, besonders gegen das verfrühte Abstrahiren, Reflectiren und Räfonniren, gegen die ganze un- und widernatürliche Künstelei dieser Pädagogik und Didaktik geschrieben hat; was der Meister in der Pädagogik, Roth, gegen die abstracte Denkereie und ungezügelte, unreife und vorlaute Schwärmerei, in welche der Anschauungsunterricht ausartete, gesprochen hat, das wurde in verstärkter Weise durch den in Pestalozzi's Schule ernücherten Karl von Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik (1. Aufl. 1843. 3. Aufl. 1856) im Abschnitt über Pestalozzi und über Sinnenbildung, so wie in der Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens unter dem Artikel „Anschauungsunterricht“ ausgeführt. Unwiderlegt weil unwiderlegbar ist, was er über das Wesen und Zustandekommen wirklicher Anschauung darlegt gegenüber der unverständigen Weise, in welcher der landläufige Anschauungsunterricht durch eiliges Uebergehen von der Sache zum Wort meist nur ein flüchtiges Bemerkten und ein papageiartiges Reden ergiebt, statt einer lebendigen, eindrücklichen und nachhaltigen innern Anschauung und eines daraus hervorgehenden verständigen, naturgemäßen Ausdrucks.

Am entschiedensten hat L. Völter in seinem Süddeutschen Schulboten (1852. S. 89 und anderwärts), besonders in dem zweiten Artikel über Anschauungsunterricht in der Encyclopädie gegen dieses angebliche Universalfach und Universalmittel der Elementarschule, gegen den selbständigen Anschauungsunterricht als ein Fach, das doch eigentlich gar kein Fach ist, da es keinen eigenen Stoff hat, gekämpft. Ein tüchtiger Lehrer werde und müsse mit den gewöhnlichen Lehrfächern bei möglichst elementarischer und anschaulicher Behandlung derselben fähig sein, die Denk- und Sprachfähigkeit des Kindes gehörig zu entwickeln. Im besondern bekämpft Völter die Ansicht, das Kind müsse durch den s. g. Anschauungsunterricht erst unterrichtsfähig gemacht und überhaupt müsse alles erst durch die Schule erkünstelt, nicht der eigenen gesunden Ent-



wicklung der Kindesnatur überlassen werden. Mit scharfem Wort rügt er den Ausschluß der biblischen Geschichte.

Mit größtem Nachdruck wendet er sich auch gegen den Pestalozzischen Grundsatz, nur das Zunächstliegende zum Gegenstand des Elementarunterrichts zu machen. Nicht das schon Bekannte sei Gegenstand der Wissbegierde und Mittel für Weckung der Geisteskraft. Der Bildungstoff müsse zwar dem bereits Bekannten verwandt und ähnlich sein, aber dabei etwas dem Kinde Neues und Fremdes an sich haben, wodurch der Gesichtskreis erweitert und dem Geiste neue Anschauungen zugeführt werden. Völter beruft sich dafür auf Palmer, der in seiner Pädagogik 2. Aufl. S. 362 sagt: „Eine Begebenheit aus fernen Räumen oder Zeiten, wenn sie dem innern Auge des Kindes faßbar ist, liegt dem Kinde weit näher, als was im eigenen Wohnort am heutigen Tage vorgeht, ihm aber innerlich fremd ist; das Gemeine, Alltägliche ist seinem Geiste ferner, als das Hohe und Göttliche.“ Dies ist ganz richtig gegenüber dem Wahn der strengen Pestalozzianer, daß dem kleinen Kinde die biblischen Geschichten als zu fern und fremd vorenthalten und durch faßlichere Erzählungen aus dem Gesichtskreise des Kindes ersetzt werden sollen. Giebt es doch nichts die Kindesseele mehr ansprechendes, tiefer und nachhaltiger fesselndes, als eine für ihr Alter gut gewählte und nicht bloß äußerlich gut erzählte biblische Geschichte. Und gewiß darf eine Pädagogik, welche sich auf Psychologie gründen will, die biblische Geschichte aber für unbrauchbar im Elementarunterrichte hält, immerhin noch erst weiter Seelenkunde lernen. Aber der Grundsatz, „vom Nahen zum Fernen“ und daß das Zunächstliegende Gegenstand des elementaren Sach- und Sprachunterrichts sein soll, ist von Völter nicht erschüttert. Es giebt für den Mann noch genug zu sehen und zu denken an den ihn umgebenden Dingen, geschweige für das Kind, das zu genauerer Betrachtung, Benennung und Beurtheilung des bisher nur halb oder unrichtig oder gar nicht Wargenommenen sehr angehalten werden darf und soll. Auch dem schon Bekannten läßt sich ein immer neues Interesse der Schüler abgewinnen. (Vergl. die ganz richtigen Bemerkungen Niede's in der Erziehungslehre 3. Aufl. S. 177.) Es ist zu viel gesagt, wenn Völter verlangt, „der Anschauungsunterricht darf, wenn er geistbildend sein will, seinen Stoff nicht aus dem Leben, in dem sich das Kind täglich bewegt, sondern muß ihn aus der Fremde holen.“ Dagegen hat er vollkommen Recht, wenn er verlangt, der Anschauungsunterricht darf seiner Form nach nicht über die Einzelanschauung hinausgehen zu begrifflichen Abstractionen und systematischen Uebersichten. Letztere gehören überhaupt nicht in die Volksschule. Schließlich verwirft Völter einen isolirten Anschauungsunterricht überhaupt und verlangt, die Volksschule müsse schon aus Ehrgefühl ihm entgegenwirken. Wie sie die weiland für sich bestehenden Verstandesübungen durch eine mehr verstandesmäßige Betreibung ihrer Lehrfächer beseitigt hat, so müsse sie auch einen eigenen Anschauungsunterricht durch größere Anschaulichkeit ihres ganzen Unterrichts überflüssig machen. Ein förmlicher, wirklicher Anschauungscurs aber sei nur in den zwei Fächern möglich, die es mit anschaulichen Realitäten zu thun haben, nemlich Natur und Geschichte. Die drei Naturreiche, besonders das Thier- und Pflanzenreich und die biblische Geschichte in richtiger Auswahl, Behandlung und Veranschaulichung geben den schönsten und reichsten Stoff für einen inhaltvollen, wahrhaft bildenden Unterricht.

Die formalistische, abstract logische, geschwätzige, angeblich allein naturgemäße, in Wahrheit für das Kind unnatürliche, dem Volksgemüth wie dem positiven Christenthum abgewandte, denkwürdige, systemtolle Art, in welche der sog. Anschauungsunterricht in vielen Büchern und unzähligen Schulen sich verirrt hatte, fand endlich nicht nur theoretischen, sondern auch praktischen Widerspruch. Man fand, daß die für sich bestehenden Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen ohne bestimmten, werthvollen Inhalt nichts weniger als selbständige, weiterer Entwicklung fähige Denk- und Sprachbildung bewirken konnten. „Das Auffassen, Nachbilden und Aneignen inhaltvoller Gedanken anderer, wie sie in musterhaftem sprachlichen Ausdruck sich in einem geeigneten Lesestoffe darbieten, mit dem das Kind sich lange und wiederholentlich zu beschäftigen hat, führt das im Denken noch ungeübte und wortarme Kind in seiner Denk- und Sprachbildung viel weiter, als die langweiligen und ermüdenden Uebungen im eigenen Denken an allerlei dürftigem Stoff, der weder auf die Denkkraft, noch



auf das Gemüth der Kinder anregend einzuwirken geeignet ist.“ An Stelle der formalistischen, inhaltslosen Bildung, welche an nichts bilden will, als an dem, was keinen realen Inhalt hat, an Zahl, Form und Sprache, und für welche die wirkliche Welt nur dazu dient, um an ihr Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen anzustellen, sollte eine Schulbildung aus dem Leben für das Leben in seinen sittlichen Gemeinschaften treten. So hat das Regulativ vom 4. Oct. 1854 aus den preussischen Volksschulen den sog. Anschauungsunterricht mit einem Satze hinweggefegt. „Da aller Unterricht sich auf Anschauung gründen und in derselben, sowie im Denken und Sprechen üben soll, so ist der einclassigen Elementarschule abgesonderter Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle.“ Die gesammte Denk- und Sprachbildung der Kinder sollte auf Darreichung und Auffassung der in einem geeigneten Lesestoff enthaltenen werthvollen Gedanken von berechtigtem Inhalt begründet werden. Wenn aber das Kind noch nicht gehörig lesen kann, also jedenfalls im ersten Schuljahre? Darauf antwortet Volkssch im Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen 3. Aufl. 1855. S. 64: „Wenn das Kind im eigentlichen Sinne Lesen lernen und befähigt werden soll, nach und nach die im Lesestoff dargebotenen Gedanken anderer sich anzueignen, so ist ein besonderer Sach- und Sprachunterricht nöthig als Grundlegung und Vorübung zum eigentlichen Lese- und zu dem an das Lesebuch sich anschließenden Sach- und Sprachunterricht. Das Kind ist da zu belehren über alles, was von Welt und Leben bisher seiner Anschauung vorgelegen hat, dabei ist ihm der Wortschatz seiner Muttersprache zum Verständnis und Gebrauch insoweit zu übergeben, als es dessen bedarf zur Bezeichnung alles dessen, was es von Welt und Leben wahrgenommen, erfahren und in der Schule gelernt hat. Der Anfang geschehe mit dem, was in der Schule zur Anschauung vorliegt. Aber dabei soll nicht unnöthig lang verweilt werden. Zur Fortführung des ersten verbundenen Sach- und Sprachunterrichts dienen neben den wirklichen Dingen bildliche Darstellungen (wie die Wille'schen Bildertafeln), welche aber nicht als Belehrungs-, sondern mehr als Erinnerungsmittel auf dieser Stufe dienen sollen. Durch den ersten Sach- und Sprachunterricht sollen die Kinder in den Besitz der Mittel gesetzt werden, über alles, was sie wissen, Rede und Antwort geben zu können. Der Lehrer hat daher für jede gewonnene Vorstellung das richtig bezeichnende Wort zu erfragen oder zu geben, die Kinder in dessen Gebrauch zu üben, sie die verschiedenen Vorstellungen zu Gedanken verbinden und in sprachrichtigen Sätzen aussprechen zu lassen, den Haupttheilen des Satzes nähere Bestimmungen beizufügen, den Satzbau und die Betonung nach Umständen abändern zu lassen. Besonderer Fleiß ist dabei auf die Formenbildung der Wörter zu verwenden. Es wird aber bei dem dargebotenen Stoffe nur so lange verweilt, als er anregend wirkt und einen Gewinn für Erweiterung der Sachkenntnisse und der Sprachbildung der Kinder erwarten läßt. Alle Übungen im bloßen formalen Denken sind abzuschneiden. Schließlich schreiben die jüngsten Schüler, sobald sie soweit gefördert sind, einzelne Worte nieder, die sie haben verstehen und gebrauchen lernen; die größern schreiben einzelne Sätze, die als das Hauptergebnis der vorangegangenen Betrachtung mehrfach, oft im Chore, ausgesprochen worden waren, die übrigen Kinder aber fertigen einen zusammenhängenden Aufsatz.“

Allem diesem schließt sich Bormann an in der Unterrichtskunde für evangelische Volksschullehrer auf Grund der preussischen Regulative (8. Aufl. 1867. S. 17 u. 154). „Um die Kinder für weitere Unterweisung empfänglich zu machen, bedarf es eigener vorbereitender Übungen der Denk- und Sprachkraft an wirklichen Gegenständen aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes. Dieselben dürfen aber nicht ganze Jahrescurse einnehmen, sondern hören auf, sobald das Kind durch gewonnene Lesefertigkeit im Stande ist, Sach- und Sprachunterricht nach dem Lesebuch zu empfangen.“

In gleicher Richtung verlangt der Wegweiser für Volksschullehrer von E. Volk, 1. Aufl. 1855. 5. Aufl. 1871, daß aller Unterricht von der Anschauung ausgehe und daß der „Sach- und Sprachunterricht auf der unteren Stufe“ im Anschluß an das dafür eingerichtete Lesebuch nach dem Jahreslauf, insbesondere nach den kirchlichen Zeiten geordnet werde, „damit das Kind in die Lebenskreise, in



welchen nach Gottes Anordnung das Leben des Menschen in fortwährendem Kreislauf sich bewegt, eingeführt werde.“ Der Stoff umschließt die für diese Altersstufe beachtenswerthen Vorkommnisse und Beziehungen des Lebens in Kirche, Haus und Natur. Daher sind die Gegenstände in ihrem natürlichen Zusammenhange, wie das Leben sie dem Kind in seiner nächsten Umgebung zeigt, zu gruppieren. In Haus und Hof, Dorf und Stadt, Wald und Wiese, Garten und Feld soll es orientirt werden. Die naturkundlichen sind mit den sprachlichen Stoffen: Gedichten, Fabeln, Erzählungen vereinigt. Zur Veranschaulichung dienen die „Bilder zum Anschauungs- und Sprachunterricht“ von Winkelmann und die Gfölinger Bilder. Alle Pflanzen, die zu haben sind, werden in Natur vorgezeigt. Sobald die Kinder lesen und schreiben können, wird dieses damit verbunden. Auch das Singen und Zeichnen schließt sich an. Auf der Mittelstufe erweitert sich die Anschauung und die verschiedenen Zweige des weltkundlichen Unterrichts, Naturkunde, Geographie und Geschichte werden — nicht in getrennten Stunden — so behandelt, daß im Sommer die Naturkunde, im Winter die provincielle Geographie und Geschichte vorwaltet. Das Lesebuch soll hier den sachlichen Unterricht nicht ersetzen, dieser ist vielmehr womöglich in besonderen Stunden unabhängig von demselben zu ertheilen und durch wirkliche Gegenstände, durch Bilder und Zeichnungen an der Wandtafel zu veranschaulichen.

Die Regulative vom 3.—5. October 1854 haben der von Pestalozzi ausgegangenen modernen rationalistischen und humanitaristischen Richtung in der Pädagogik, in welcher sich von Pestalozzi's Herzenswärme, Tiefblick und Selbstlosigkeit viel weniger als von Rousseau's hochfahrendem Radicalismus und selbstherrlichem Verstandesfanatismus spüren läßt, um so tiefer ins Fleisch geschnitten, je unwiderleglicher ihre Grundsätze bei aller Fehlbarkeit ihrer einzelnen Aufstellungen bleiben. Der Sturm, der sich gegen jene „Reaction“ erhob, betraf auch das Sein oder Nichtsein des Anschauungsunterrichts. Der ständige Ausschuß der allgemeinen deutschen Lehrer-Versammlungen erließ auf dem Lehrertag in Hildesheim 1867 ein Preisaus schreiben über Aufgabe, Stellung und Mittel des Anschauungsunterrichts in den Elementarclassen. Den Preis erhielt Karl Richter, Lehrer in Leipzig. Seine Schrift: „Der Anschauungsunterricht in den Elementarclassen“ (Leipzig 1869) ist ohne Frage eine sehr tüchtige Arbeit über den Gegenstand. Schneidig und schroff bekämpft sie die Gegner eines besondern Anschauungsunterrichts. Auf Grund der von Locke ausgehenden Psychologie, welche rein nichts im Geiste sein läßt, als was vorher in den Sinnen war, erörtert sie einleitend Begriff, Wesen und Bedeutung der Anschauung und ihr Verhältnis zur Sprache. Dann stellt sie dem Anschauungsunterricht zur Aufgabe: 1) Bildung der Anschauung im allgemeinen, 2) reale Bildung, 3) Bildung der Sinne, 4) Bildung der Sprache, 5) sittlich-religiöse Bildung. Das Kind, so beginnt die Ausführung Richters in hohem und höchstem Kathederton, das Kind bringt in die Schule meist nur rohe Anschauungen, welche der nöthigen Klarheit, Bestimmtheit, Vollständigkeit und Ordnung entbehren. Diese müssen vorweg bearbeitet, es müssen die Einzelvorstellungen herausgehoben, verdeutlicht und berichtigt, ergänzt und erweitert, zu größern Gruppen und reihenförmigen Verbindungen zusammengeordnet werden. Die Kinder müssen genau und scharf einen Gegenstand betrachten, alle (?) seine Theile aufmerksam beschauen und vergleichen lernen durch absichtlich angestellte analytisch-synthetische Uebungen, denn das lernt sich nicht von selbst. Dabei muß in das Wesen und Leben der Dinge und ihrer Theile eingegangen werden unter Betrachtung ihrer Gegensätze, ihres Stoffes und Gebrauches, Nutzens oder Schadens. Es darf nicht oberflächlich von einem Gegenstande zum andern fortgeschritten werden, als bis das Kind durch vielfache gleichartige Wahrnehmungen ihn so erschöpfend in sich aufgenommen, als es sein jedesmaliger Standpunct zuläßt. Auch das Kind kann in seiner Weise gründlich sein. Daher maßvolles Verweilen und fleißiges Wiederholen. Sobald eine hinreichende Anzahl verwandter sinnlicher Gegenstände deutlich und geklärt aufgefaßt ist, müssen sie zu Gesamtbildern gruppiert werden. Durch die Erweiterung und Ergänzung der geklärten, berichtigten und geordneten Vorstellungen werden 2) die realen Kenntnisse des Kindes innerhalb des von ihm wirklich erreichbaren Anschauungs- und Erfahrungskreises vermehrt. Die Aneignung



realer Kenntnisse ist aber auf dieser Stufe nicht die Hauptsache. Mit der Bildung der Anschauung hängt innig zusammen 3) die Bildung der Sinne, besonders der Organe für Farbe, Form, Maß und Ton. Hier eifert Richter gegen Schlotterbeck, welcher in seiner Schrift über Sinnesbildung (Glogau 1860, 2. Aufl. 1870) den Anschauungsunterricht nur als Sinnesbildung auffaßt und eigentlich die Kleinkinderschule oder den „Kindergarten“ in die Elementarschule hereinstellen will. Es sei genug, wenn der Anschauungsunterricht die Kinder gewöhnt, die der Betrachtung und Besprechung vorliegenden Dinge scharf anzusehen und bei Gelegenheit auch scharf zu hören, genau zu fühlen. Der Anschauungsunterricht als Ergänzung dessen, was das Leben dem Kinde nicht (?) bieten konnte und kann, muß 4) auch die Sprache bilden und den Sprachschatz erweitern. Aber die Bildung und Pflege der Anschauung darf nicht nur als ein Mittel für die Sprachübungen dienen, der Sprachzweck darf nicht vorherrschen und der Anschauungsunterricht darf vollends nicht in einen bloßen, mit den Wörtern, ihren Formen und Beziehungen als solchen sich beschäftigenden Sprachunterricht ausarten (wie bei Türk, Grafmann, Harnisch, Wurst etc.). Der Anschauungsunterricht hat sich aber auch nicht bloß mit sinnlichen Erscheinungen zu beschäftigen, sondern 5) die Beziehungen auf das Uebersinnliche und Sittliche zum klaren Bewußtsein des Kindes zu bringen, so weit sie dem Kinde zugänglich sind. Auch dem Herz und Gemüth muß gesunde, stärkende und belebende Nahrung zugeführt werden. Dies geschieht freilich am allerwenigsten durch die biblische Geschichte, welche dem Kinde so Fremdes, Unbegreifliches und selbst Unsittliches vorführt (!). Die vom Anschauungsunterricht auch zu fordernde sittlich-religiöse Bildung wird dem deutschen Kinde viel besser als durch jene „poetischen Erzählungen des Morgenlandes“ gewonnen durch Erzeugnisse der einheimischen Literatur (Sagen, Märchen, Lieder, welche auch Prof. Ziller in Leipzig sowohl dem Anschauungsunterricht als dem „Gesinnungsunterrichte“ zur Vorbereitung auf den spätern christlich-sittlichen Unterricht zu Grunde legen will! — vgl. Lehrplan von Leipzigs Übungsschule 1862 Seite 78). Was schließlich Wahl und Ordnung der Gegenstände des Anschauungsunterrichts betrifft, so darf nur das Werthvollste und Beste von den Natur- und Kunst-erzeugnissen, nicht aber unwichtige und werthlose Dinge, wie Töpfe und Tiegel, Schuhe und Stiefeln, Hacken, Bürsten, Nägel und Knöpfe etc. dazu verwendet werden. Die beste Anordnung ist die nach den vier Jahreszeiten. — Der Anschauungsunterricht hat mit dem beginnenden Lesen und Schreiben von Wort und Satz sich mit dem Schreibleseunterricht zu verbinden und ihm seinen Stoff zu bieten und seinen Weg vorzuzeichnen. Aufzuhören hat der Anschauungsunterricht als solcher mit der vollständig erlangten Lesefertigkeit, oder mit dem Ende des 2. Schuljahrs, von wo an der anschauliche Unterricht in den einzelnen Fächern beginnt. In der Bestimmung des Anschauungsunterrichts als Grundlage und Vorübung zum eigentlichen Leseunterricht stimmt Richter auch mit den verhassten Männern der Regulative überein, welchen Richter nur das zum „Verbrechen“ (!) anrechnet, daß sie allen Unterricht ans Lesebuch anschließen und so das Amt des Lehrers, das eine freie Kunst (!) sein soll, zu einem elenden Handwerk herabwürdigen (?), das ein Invalide oder brotloser Dorfhirt besorgen kann, weil er nur (?) ans Lesebuch sich zu halten braucht. Schreibleseunterricht übrigens will Richter erst im 2. Schuljahr, wenigstens erst in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahrs beginnen lassen, nachdem Auge und Sinn der Kinder gehörig geöffnet sind. Doch soll der Anschauungsunterricht, der alle einzelnen Zweige des Elementarunterrichts in sich organisch vereinigt, auch dem Schreiben und Lesen gegenüber das Regiment in den Elementar-  
klassen führen.

Hiemit tritt Richter in entschiedenem Gegensatz nicht bloß gegen die Regulative, welche ohnehin die Religion als besonderes Fach aufstellen, und Lesen und Schreiben gleich im Anfang lehren heißen, sondern auch mit Lügen, mit Keßler und allen, welche nach der Schreiblese- oder Normalwörter-Methode den Anschauungsunterricht mit dem ersten Lese- und Schreibunterricht verbinden. Lügen hat im Pädag. Jahresbericht von 1866 und 1870 diese Verbindung für eine ganz natürliche erklärt, weil dadurch das Verstehen des Lesestoffes ermöglicht und die Zahl der Unterrichtsgegenstände der Elementar-  
klasse um einen verringert wird. Mit dieser genauesten Verbindung



vertrage es sich vollkommen, dem Anschauungsunterricht wöchentlich einige halbe oder ganze Stunden ausschließlich zu widmen. Früher schon (1862) hat Lüben sich über die Aufgabe des Anschauungsunterrichts dahin ausgesprochen, daß er als solcher nur in die Elementarschule gehöre und hier zu lehren habe: 1) richtig sehen, 2) das Angesehene und Erkannte correct sprachlich darstellen, 3) die Vorstellungen zu deutlichen Begriffen (?) erheben und 4) nützliche Realkenntnisse sammeln. Täglich sollen Anschau- und Sprechübungen sein als Mittelpunkt des ganzen Sprachunterrichts in der Elementarschule, nicht bloße Kraftübungen über unbedeutende Dinge, denn der Anschauungsunterricht erfüllt seinen Zweck nur, wenn in jeder Stunde das Erkenntnisvermögen mit werthvollen Vorstellungen bereichert wird (am besten an Naturkörpern und Erscheinungen — nicht an Schultube, Ofen, Bank und Fenster, Bett, Tisch u. s. w.).

„Die Praxis der Volksschule“ von Kehr (1. Aufl. 1868, 3. Aufl. 1869) macht den Anschauungsunterricht zu einer Disciplin lediglich für die unterste Stufe. „Schon vom zweiten Schuljahre an hört er auf, Disciplin zu sein, er wird Princip“ für alle folgende Schul- und Lebenszeit. Eingeeordnet ist er von Kehr in den deutschen Sprachunterricht. Der erste Unterricht der Schule muß in (hochdeutschen) Sprechübungen bestehen. Nun giebt es aber kein Sprechen ohne Denken und das Denken hat seine Wurzeln in den Anschauungen. Mithin müssen die ersten Sprechübungen nothwendig auch Denk- und Anschauungsübungen sein. Der erste Sprachunterricht ist also Anschauungsunterricht. Dieser soll dem Kinde behülflich sein, a) die Außenwelt kennen zu lernen und richtig aufzufassen, b) das Aufgefaßte in bestimmte Gedanken zu verarbeiten und c) den gewonnenen Inhalt in sprachrichtiger Form zum Ausdruck zu bringen. So soll er theils falsche Vorstellungen berichtigen, theils die richtigen weiterbilden, theils die fehlenden erzeugen und durch dies alles die Kinder lernfähig (?) machen. Das Anschauungsmaterial muß aus dem sinnlichen Gesichtskreis des Kindes genommen werden gemäß der Kraft desselben. Und nur wirkliche Dinge sollen vor die Sinne geführt werden, Bilder bloß im Nothfalle als Erinnerungsmittel — die Stoffe müssen gehaltvoll und der Stufengang muß methodisch sein. Je nachdem sie Raum- oder Zeit-erfüllend sind, bilden sie den beschreibenden oder erzählenden Anschauungsunterricht. Im Dienst des erstern stehen die Stoffe aus Schule, Haus und Umgebung, im Dienst des zweiten stehen Geschichten, Fabeln und Märchen, durch welche die innern Anschauungen (Erfahrungen) des Kindes theils zum Ausdruck gebracht, theils geklärt, theils erweitert werden. Die Stoffe müssen den Schülern die Grundelemente des Denkens (Ding-, Zahl-, Eigenschafts-, Thätigkeitsvorstellungen; Orts-, Zeit-, Art und Weise- und Zweckbestimmungen) darbieten. Da aber mit den Elementen des Denkens die Elemente der Sprache in inniger Wechselbeziehung stehen, so muß der Anschauungsunterricht auch mit dem gesammten Sprachunterricht der Unterclasse in organische Verbindung gebracht werden. Daher giebt es keinen gesonderten Anschauungsunterricht auch in der Unterclasse, sondern einen auf sogenannte Normalwörter basirten vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Les-, Gesangsunterricht als Anfang der ganzen schulmäßigen Sprachbildung im ganzen ersten Schuljahre. (Hiezu ist zu vergleichen die Methodik des sprachlichen Elementarunterrichts von Kehr und Schlimbach.)

Die Kehr-Schlimbach'sche Methode, eine Abart der Jacotot'schen, welche der Elementarlehrer Seltsam in Breslau zuerst für den ersten Sprech-, Schreib-, Lesunterricht angewandt, Krämer in Leipzig nachgeahmt und Director Vogel daselbst ausgebildet und eingeführt hat durch „des Kindes erstes Schulbuch“ 1843, zeigt ihre neueste Gestaltung in der Schrift: „Das erste Schuljahr. Praktische Anleitung für den ersten Unterricht im Anschauen, Sprechen, Zeichnen, Schreiben, Lesen, Memoriren, Singen und Rechnen von A. Klawewell, Elementarlehrer an der IV. Bürgerschule zu Leipzig.“ 1. Aufl. 1866. 3. Aufl. 1872. Hiernach sollen die ersten Dreiviertelstunden eines jeden Schultages auf den Anschauungsunterricht verwendet werden, welcher das eigentliche Lebenselement der Elementarclasse, die Wurze des ersten Schullebens, die beste Vorbereitung für den nachfolgenden strengern Unterricht, die Grundlage des ganzen Elementarunterrichts und gleichsam sein Stamm ist, weil die Gegenstände, an deren Namen die Schüler schreiben und lesen lernen sollen, auch die Lehrobjecte des Anschauungsunterrichts sind. Der gleichen Methode dient die „Anleitung zum Gebrauch



der Lesefibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht von A. Böhme, Seminarlehrer in Berlin" 6. Aufl. 1872. Ferner Dietlein, die deutsche Fibel und das „Begleitwort“ dazu: „der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht auf der Unterstufe.“ 1874. Die großen Vorzüge dieser Methode sind unleugbar, aber unbestreitbar ist auch, daß nur ausgezeichnete Lehrer unter besonders günstigen Umständen bei mäßiger Schülerzahl damit etwas befriedigendes ausrichten können. Bemerkenswerth ist uns aber vor allem, wie bei dieser Methode die isolirte Stellung des Anschauungsunterrichts gründlich aufgehoben ist und die Anschauungsübungen nur ein erstes Moment der gesammten Elementarübungen sind.

Uebersieht man die Bewegung und Entwicklung der letzten zwei Jahrzehnte, so kann man nicht verkennen, daß gegenüber der ersten Periode, die mit den Regulativen schließt, eben durch letztere eine Ernüchterung, Klärung und Vereinfachung in Theorie und Praxis des Anschauungsunterrichts eingetreten ist. Für die weitere Entwicklung ist es von großer Wichtigkeit, daß, was durch das Regulativ vom 4. October 1854 aus den preussischen Volksschulen entfernt worden ist, auch durch die „Allgemeinen Bestimmungen betreffend das Volksschulwesen vom 15. October 1872“ nicht zurückgebracht wird. In diesen findet sich nicht einmal das Wort Anschauungsunterricht. Es heißt in §. 22, 23 bloß: „Der Unterricht im Deutschen schließt die Uebungen im Sprechen, Lesen und Schreiben in sich. Diese Gegenstände müssen auf allen Stufen in organischem Zusammenhange mit einander bleiben. Die Uebungen im mündlichen Ausdrucke erfordern keinen abgesonderten Unterricht. Sie bereiten vielmehr den Schreib- und Leseunterricht vor und begleiten ihn auf seinen weitem Stufen. Ihre Stoffe nehmen sie auf der Unterstufe von den einfachsten und den Kindern zumeist bekanten Gegenständen, auf der Mittelstufe von Gruppenbildern u. dgl., auf der obern von den Sprachstücken des Lesebuchs.“ Hiernach hat denn auch der Normallehrplan für die Volksschulen in Berlin vom 3. Juni 1873 bestimmt: „Der Unterricht im Deutschen ist Lesen, Schreiben und Sprachlehre. Der Unterricht in der deutschen Sprache geht von der Förderung des angemessenen mündlichen Ausdrucks auf der Unterstufe aus. Hier ist das Sprachvermögen der Kinder zu entwickeln, Sprachstoff zuzuführen, aus der Sprache, welche das Kind in die Schule mitbringt, das Fehlerhafte auszuschneiden und der Geist des Kindes so anzuregen, daß es mit neuen Begriffen neue Worte gewinnt. Den Lehrern sind zur Benützung die Bildertafeln von Strübing nebst Anweisung überwiesen.“

Gleicherweise vermeidet z. B. die Anweisung zur Ausführung der Allgemeinen Bestimmungen im Regierungsbezirk Merseburg vom 28. Februar 1873 das Wort Anschauungsunterricht und heißt in der Unterstufe nur durch Besprechung naheliegender Gegenstände, sowie durch richtige Wiedergabe gelernter Sprachstücke den Stilübungen vorarbeiten.

Dies stimmt so ziemlich überein mit dem, was schon die Grundlinien für die Lehrpläne der evangelischen Volksschulen in Oldenburg vom 21. Mai 1862 als Zweck und Ziel des Anschauungsunterrichts auf der Unterstufe bezeichneten, nemlich Fertigkeit der Schüler, über einfache Gegenstände, die im Kreise ihrer Anschauungen liegen, in kleinen geordneten Sätzen sich hochdeutsch auszudrücken.

Wird in diesen Bestimmungen der Anschauungsunterricht richtig in einen tüchtigen, an einen passenden Stoff, der in unmittelbarer Anschauung dargeboten ist, angeschlossenen elementaren Sprachunterricht aufgelöst, so lassen andere, wie der Lehrplan für den Regierungsbezirk Düsseldorf vom 26. März 1873 und der für den Regierungsbezirk Oppeln vom 18. Januar 1873 den Sprachbildungszweck hinter dem realistischen und logischen zurücktreten und den Anschauungsunterricht vorzugsweise Vorbereitung für den Realunterricht sein.

Bei solcher Betonung des realistischen Elements im Anschauungsunterricht wird derselbe wohl besser geradezu unter die Rubrik Realien gestellt, wie der Lehrplan für die badischen Volksschulen vom 24. April 1869 thut, indem er den Anschauungsunterricht in Form von „Sprechübungen und vorbereitendem Unterricht“ auf die drei ersten Schuljahre folgendermaßen vertheilt: 1) Benennung von Gegenständen aus der Umgebung des Kindes, im Anschluß daran Bilden von rein einfachen Sätzen in sprachlicher Ordnung, Beschreibung und inhaltlich geordnete Besprechung von Gegen-



ständen der Anschauung in rein einfachen und erweitert einfachen Sätzen; Entwicklung des Verhaltens des Kindes zu Eltern, Hausangehörigen, Schule und Kirche. 2) Besprechung über Thiere, Pflanzen und Mineralien der Umgebung, über ihren Nutzen und Schaden; desgleichen über die Kunstgegenstände des gewöhnlichen Gebrauchs und ihre Bereitung durch die verschiedenen Gewerbe, Belehrung über das Verhalten des Kindes gegen die Thier- und Pflanzenwelt, sowie gegen die Mitmenschen. 3) Fortsetzung der naturgeschichtlichen Besprechungen. Heimatkunde. Im Anschluß hieran beginnt vom 4. Schuljahre an der eigentliche Realunterricht in der Geographie (mit dem Amtsbezirk) und in der Naturgeschichte.

Eine eigenthümliche Doppelstellung wird dem Anschauungsunterricht gegeben im Normallehrplan für die einclassige Volksschule in Württemberg vom 21. Mai 1870. Zuerst heißt es unter der Rubrik „Sprache“ im §. 9: „Der Sach- und der Sprachunterricht im ersten Schuljahr besteht aus dem Anschauungs- und Schreibleseunterricht nach der ersten Fibel, für die folgenden Schuljahre wird ein die Jahreszeiten berücksichtigender Lehrgang empfohlen, dessen Hauptträger die Stücke der zweiten Fibel sind. Im zweiten Jahr: Schwalbe, Igel, Maientalbkäthen, Pfingsten, Vogelneest, Singvögel, Lerche, Kirschbaum, Kleefeld, Heuernte, Fruchtfeld, Weinstock, Zugvögel, Herbst, Reif, Baumpflege, Winter, Eis, Weihnacht; im 3. Jahr: Schlüsselblume, Blumenpracht, Biene, Fliege, Tulpe, Flieder, Erdbeere, Rosenstock, Gewitter, das blühende Roggenfeld, die Quecken, die Linde, das Bilsenkraut, das Rothkehlchen im Herbst, das fremde Kind im Schnee, Schneesturm, Schneelawinen, die Krippe zu Bethlehem, das Christbäumchen, zu Ostern (theils Beschreibungen, theils Erzählungen und Gedichte). Dann wird unter der Rubrik Realien nochmals gebracht: der Anschauungsunterricht zur Vorbereitung auf den eigentlichen realistischen Unterricht in den 3 ersten Schuljahren. Als seine Aufgabe wird angegeben: er führt den Kindern äußere Gegenstände zur Wahrnehmung vor, hält ihre Aufmerksamkeit daran fest, übt sie im Auffassen und Vergleichen von Merkmalen, verhilft ihnen zu klaren Vorstellungen und leitet sie an, sich dabei in kurzen Sätzen richtig auszudrücken. Den Stoff bieten theils solche Gegenstände dar, welche den Schülern beim Unterricht unmittelbar gegenwärtig sind oder vor Augen geführt werden, theils solche, welche ihnen sonst bekannt sind, theils bildliche Darstellungen. Hienach kommen in Betracht: Schule, Haus, Hausthiere, Wohnort, Garten, Feld, Wald, Wasser, Erde, Luft, Himmel, Mensch (vgl. die Lesebücher für diese Stufe). Dieser Anschauungsunterricht findet seine Fortsetzung und Ergänzung in dem vereinigten Sach- und Sprachunterricht für die Schüler des 2. und 3. Schuljahrs. Von den hier vorkommenden naturgeschichtlichen Gegenständen werden einige zur Vorbereitung auf den spätern realistischen Unterricht so behandelt, daß an ihnen die unterscheidenden Merkmale und Eigenthümlichkeiten hervortreten. (Hiezu eignen sich etwa Tulpe, Schlüsselblume, Rosenstock, Bilsenkraut; Hund, Igel, Hase, Kuh, Pfau, Sperling, Ente, Hecht etc.) Bei den Gegenständen der täglichen Anschauung darf nicht zu lange verweilt werden, überhaupt ist Weiterschweifigkeit zu vermeiden und darauf zu sehen, daß die Schüler klar und bestimmt den Gegenstand oder das Bild auffassen und das Gelernte wiedergeben. Solche Stoffe, die sich zugleich für die gemüthliche Anregung der Kinder eignen, sind auch nach dieser Seite hin zu benützen, um Freude an der Natur, Schonung und liebevolle Behandlung der Naturgegenstände und religiösen Sinn zu wecken und zu pflegen.

Unklar und unbestimmt wie in den Lehrplänen der Behörden, schwankt der Anschauungsunterricht auch in den neueren Methodenbüchern zwischen Sprach- und Realunterricht hin und her.

Die praktische Methodik von Oberlehrer Guth in Nürtingen, 1. Aufl. 1873, 2. Aufl. 1874, betrachtet den Anschauungsunterricht zunächst als Brücke zwischen Schule und Haus, als Angewöhnung an die eigentliche Schulthätigkeit, dann näher als Sinnes-, Verstandes- und Sprechübung. Stofflich wird er nach Denzel als Stammunterricht für den später in mehrere Aeste auseinandergehenden eigentlichen Schulunterricht bezeichnet. Thatsächlich wird er als erster Realienunterricht gefaßt.

Dagegen stellt „die evangelische Schulkunde von Seminar-director



Schütze zu Waldburg in Sachsen," 1. Aufl. 1870, 3. Aufl. 1874, den Anschauungsunterricht unter die Rubrik Deutscher Sprachunterricht. Sie unterscheidet mittelbare und unmittelbare Sprachbildung und weist für letztere der Elementarclasse „den sog. Anschauungsunterricht“ und das Lesen und Schreiben zu. „Der Anschauungsunterricht aber, welcher keinen selbeigenen Stoff hat, sondern nur eine formale Thätigkeit an dem andern Fächern zugehörigen Stoff übt, kann nicht eine besondere Disciplin sein und auch der Name sollte auf den Lektionsplanen der Volksschule verschwinden.“ Doch will Schütze aus übel angebrachter „Pietät gegen den historisch so bedeutsam gewordenen Namen“ ihn beibehalten und für einen bestimmten Kreis von elementaren Lehrstoffen den Namen „Heimatlicher Anschauungsunterricht“ empfehlen. Dieser Name soll anzeigen, daß hier nur Gegenstände behandelt werden sollen, die das Kind wirklich schauen und wahrnehmen kann. „Darin sind auch die allereinfachsten Anfänge aller realistischen Schulfächer enthalten: heimatliche Naturgeschichte, heimatliche Geographie, heimatliche Naturlehre, welche Namen übrigens hier noch nicht zu brauchen sind, weil das, was aus diesen Fächern materiell geboten wird, doch gar zu wenig ist. Das materielle Wissen ist ja auch hier zunächst nicht die Hauptsache, sondern Weckung und Bildung des Anschauungsvermögens an sinnlichen Gegenständen mit Bildung des elementaren Denkens und Sprechens.“ Eine eigenthümliche Zukunft! Den Anschauungsunterricht unter die Rubrik Sprachunterricht stellen und ihn doch mit einem realistischen Bestimmungswort benennen! Den Lehrgang für diesen wöchentlich zwei- bis dreistündigen Sprach- und Sachunterricht ordnet Schütze nach dem Naturjahr so, daß er mit eingestreuten Versen, Gedichten, Räthseln folgende Gegenstände umfaßt: die Schule, der menschliche Körper, Kuh und Kalb, Kaze, Pferd, Hund, Schaf und Lamm, Maikäfer, Regen und Gewitter, Kornblume und Rabe, Kirschbaum, Biene, Schmetterling, Garten, Wiese und Blume, Feld und Getraide, Ernte, Kartoffel, Berg und Thal, Fluß und See, Jahres- und Tageszeiten, Sonne, Mond und Sterne, Wohnort, Jahrmarkt, Fisch, Schwein, Gans, Hase und Hasenjagd, Fuchs, Bär, Löwe, Kamel, Rabe, Schnee, Tanne (Christbaum), Bäcker, Fleischer, Tischler, Schuster, Böttcher, Hausbau und Stoffe dazu, Körpertheile, Lebensalter, Nahrung, Beschäftigungen des Menschen, Lebensende, Kirche und Kirchhof.

Mit (und nach?) Schütze setzt die „Methodische Anleitung zur Ertheilung des Unterrichts in der einfachen Volksschule von Robert Reichardt, Kirchschullehrer zu Reinsberg in Sachsen“ (1873), den Anschauungsunterricht unter die Rubrik Sprachunterricht, giebt ihm aber als der Unterweisung in den Anfängen der realen Fächer den Namen heimatlicher Anschauungsunterricht. Durch diesen soll das Kind in die Lebenskreise, denen es angehört, eingeführt werden, wobei sich für die Förderung der Sprachbildung der Kleinen vertrefliche Gelegenheit bietet. Ist die Sprachbildung nur das Gelegenheitliche, so darf der Anschauungsunterricht doch nicht unter die Rubrik Sprachunterricht, sondern er müßte unter Realunterricht gestellt werden.

„Karl Barthels Schulpädagogik, neu bearbeitet von Wanjura,“ 5. Aufl. 1873, stellt neben Religion, Lesen und Schreiben, Rechnen und Singen als fünftes Fach der Unterclasse vier Wochenstunden „Sprech- und Anschauungsübungen“, durch welche die Kinder Sach- und Sprachkenntnis nach Inhalt und Form gewinnen sollen. „Diese ersten Anschau-, Sprech- und Denkübungen aber bilden, weil sie ihren Stoff aus der Umgebung der Kinder nehmen, zugleich die unterste Stufe der Realien oder Weltkunde unter dem Namen Heimatkunde. Heimat im gewöhnlichen Sprachgebrauch des Volkes als der Geburts- oder Wohnort genommen.“ Die einzelnen Theile der Heimatkunde sind dann: 1) Schulleben (Schulstube und ihre Theile, Geräthschaften, Farben, Zahl, Größe, Stoffe, Urheber, Nutzen, Thätigkeiten, Ordnung), 2) das Familienleben (Wohnhaus, Hausbau, Gattungsnamen und Eigenschaften der Geräte, Bewohner, der menschliche Körper und seine Thätigkeiten und Sinnes- und Sprachwerkzeuge, sittliche Beziehungen, Familienleben, Familienpflichten), 3) das Gemeindeleben (Wohnort und seine Lage, Stadt und Dorf, Kirche, Beschäftigungen der Bewohner, Umgebung als Grund zur Erd- und Naturkunde, Mineralien, Pflanzen, Thiere, physikalische Vorgänge). Dies die Unterlage für



die in der Mittelstufe beginnende Vaterlandskunde (das Leben im Vaterland in geographischer, geschichtlicher und naturkundlicher Beziehung).

So viel ansprechendes diese Anordnung hat, so viel gesuchtes und willkürliches läuft mitunter. Wer wird die Schulstube mit ihrem Inhalt, den menschlichen Körper und seine Thätigkeiten, seine Sinnes- und Sprachwerkzeuge u. s. w. zur Heimatskunde rechnen und unter den Begriff des Wohnorts fassen können? Wer wird überhaupt in der ersten Elementarclasse „Heimatkunde“ treiben wollen? Der Name ist viel zu kostbar für die in der Unterstufe auf Grund von anschaulichem Nabeliegenderem anzustellenden Sprechübungen. Doch scheint der Gedanke Anklang gefunden zu haben. Wird ja heutzutage alles gern ergriffen, was besonders laut klingt und hoch tönt und insbesondere in den neuen Zauberton „nationale Bildung“ einzustimmen verspricht. Eine übrigens fein angelegte Sammlung von D. W. Jütting und Hugo Weber führt den Titel: „Der Wohnort. Lehr- und Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung.“ Die Verfasser haben für das erste Schuljahr die Fibel als Lehr- und Lesebuch nach der analytisch-synthetischen oder Realmethode bestimmt, welche in ihrer zweiten Hälfte durchaus mit dem Anschauungsunterricht verbunden ist. Für das 2. und 3. Schuljahr bildet der Anschauungsunterricht ebenfalls den Faden, an den sich die Lesestücke, größtentheils dichterische Erzeugnisse, „wie Perlen an eine Schnur anreihen.“ Im Kreislauf der Jahreszeiten werden alle diejenigen Erscheinungen der Natur und des Menschenlebens vorgeführt, die sich im Rahmen des Wohnorts darbieten. Die Lesestücke mit ihrem poetischen Gewand sollen sittlich-religiös wie national bilden, indem sie das deutsche Gemüth und die deutsche Naturförmigkeit anregen. Was nicht bequem unmittelbar anschaulich ist, wird durch Holzschnitte verbildlicht. Im 4. und 5. Schuljahr soll dann die Heimatkunde behandelt werden (die dann als Provinzialkunde sich aufthun und den Uebergang zur Vaterlandskunde bilden wird). Indessen dürfte auch „der Wohnort“ für Kinder des 2. und 3. Schuljahrs theils zu eng, theils zu weit sein. Vieles kann und soll ihnen in diesem Alter schon mitgetheilt werden, was über den Ortsetter hinausliegt, ebensovieles muß ihnen, als noch unverständlich, vorenthalten werden, was zum Wohnort gehört. Daher für ein der Unterstufe entsprechendes, das Sprechen und mit ihm das Denken und Fühlen an passendem, leicht zu veranschaulichendem Stoffe bildendes Lehr- und Lesebuch nur keinen realistisch schillernden Aushängeschild!

In der Unterstufe ist für Realien nicht der Ort. Es wäre ungeheuerlich, aller gesunden Seelenkunde zuwider, mit 6-8jährigen Kindern auch nur „Elementar-Naturlehre, Elementar-Naturgeschichte, Elementar-Geographie und Elementar-Geschichte“ treiben zu wollen. Daher können wir auch nicht mit dem übereinstimmen, was die „Methodik des gesammten deutschen Unterrichts in der Volksschule von Dr. Vogel, Rector an der Bürgerschule in Potsdam“ (1874) vorschlägt, so sehr wir auch mit ihm für Abschaffung eines isolirten Anschauungsunterrichts bis auf den Namen stimmen. Dr. Vogel sagt ganz richtig: „Man beginne in jeder Disciplin mit den Elementen, nach Principien geordnet, so daß sie Grundlage und Anfang in den betreffenden Unterrichtsgegenständen bilden und Lehrer und Schüler auch genau Rechenschaft zu geben vermögen von dem Gelernten. Wird aus dem Anschauungsunterricht ein anschaulicher Unterricht, dann ist er ein wesentliches Moment im Entwicklungsproceß der Pädagogik gewesen.“ Wohl! aber niemand wird im Ernste verlangen und thatsächlich es erlangen, daß „die Elemente der Realien, nach Principien geordnet“ schon in der Unterclasse gelehrt und gelernt werden. Wenn hier die Schüler an einem gutgewählten und wohlverständlichen Stoffe tüchtig sprechen und denken und sonst einiges Neue lernen, so ist das Mögliche geschehen. Daher wird es dabei bleiben, oder vielmehr dazu kommen müssen, daß das, was man Anschauungsunterricht nennt, unter die Rubrik Sprachunterricht gestellt, noch besser geradezu „Sprachunterricht“ genannt wird.

Letzteres geschieht von Prof. und Seminar-director Rüegg in Bern in seinem kleinen Werke: „Der Sprachunterricht in der Elementarschule. Ein Wegweiser für Lehrer und Lehrerinnen. Bern 1872.“ Mit Recht erklärt er Sprachbildung durch anschauliches Denken und denkendes Anschauen als die Aufgabe der Unterstufe und den elementaren Sprachunterricht, den lebendigen Umgang



mit und die Uebung in der Muttersprache an dem geeigneten Stoffe als die Wurzel des später erwachsenden besondern Sprach- und Realunterrichts. Er verbindet den ersten Unterricht im Lesen und Schreiben mit dem elementaren Sach- und Sprachunterricht aufs engste und in beachtenswerther Weise.

Auch ein anderer Schweizer, der Rector am Schulseminar in Marienberg bei Rorschach, Vargiader, in seiner „Volkschulkunde“ (1. Aufl. 1870, 2. Aufl. 1871) faßt den Anschauungsunterricht mit dem Lese- und Schreibunterricht in der Unterclasse als „Sprachunterricht“ zusammen. Den Anschauungsunterricht selbst theilt er in Uebungen behufs materieller Bereicherung des Wissens und formeller Ausbildung des Geistes und der Sprachkraft. Jene Uebungen bilden den beschreibenden und den erzählenden Anschauungsunterricht (diesen übeln Curtmanschen Ausdruck behält der Verfasser sehr unnöthigerweise bei). Die formellen Sprachübungen sind Satz- und Urtheilsübungen. Die formellen und die materiellen Uebungen zusammen bilden den Anschauungsunterricht, welcher (so wunderbarlich drückt sich das Buch aus) mit dem Schreib- und Leseunterricht den Sprachunterricht in der Unterschule ausmacht. Der beschreibende Anschauungsunterricht erstrebt in geistiger Beziehung die Ausbildung besonderer Vorstellungen, in sprachlicher Hinsicht die richtige Beschreibung der angeschauten Gegenstände. Der Anschauungsunterricht als die natürliche Vorstufe des Realunterrichts soll in den Kenntnissen zugleich geistige Kraft zur selbsteigenen Erwerbung neuer Kenntnisse geben, daher nur Dinge wählen, die dem Schüler weder ganz bekannt noch ganz fremd sind. Der erzählende Anschauungsunterricht soll die ästhetische und sittlich-religiöse Anlage des Kindes entwickeln. An diese Stoffe haben sich dann die formellen Denk- und Sprech- oder Satzübungen anzuschließen. Im ersten Schuljahr gilt es Anschauen, Auffassen und Beschreiben einiger der bekanntesten Gegenstände in Schule, Haus und Umgebung zu Bildung richtiger Gegenstands-, Eigenschafts- und Thätigkeitsvorstellungen, richtiges Benennen und Verbinden derselben zu einfachen Sätzen. Im 2. Schuljahr Erweiterung des Gesichtskreises durch wiederholte Anschauung und vollständigere Auffassung bereits betrachteter und durch Herbeiziehung neuer Gegenstände in Schule, Haus und Umgebung (Dinge, Pflanzen, Thiere, Menschen). 3. Schuljahr: das Schulhaus, das Wohnhaus und andere Gebäude, sowie der ganze Wohnort mit Umgebung bis zur Unterscheidung der verschiedenen Himmelsgegenden. Vorführung der am meisten vorkommenden Beschäftigungen. Die formellen Sprachübungen führen im ersten Jahr eine größere Zahl bekannter oder leicht vorweisbarer, irgendwie verwandter Gegenstände vor; im 2. Jahr Auffuchen und Zusammenstellen verwandter Gegenstände zur Ausbildung entsprechender Begriffe, Aussage der Eigenschaften und Thätigkeiten, die Hauptzeitformen, die wesentlichsten Formen des einfachen Satzes. 3. Jahr: die wesentlichsten Formen des zusammengesetzten Satzes ohne grammatische Erörterung zur Ausbildung eines sichern Sprachgefühls.

Ein Schüler Denzels, Oberlehrer Georg Luz in Biberach, hat nicht bloß in seiner „Praktischen Methodik“ (2. Aufl. 1873), sondern auch in einer besonderen Schrift: „Der Anschauungsunterricht für die unteren und mittleren Classen der Volksschule“ (1871) den Gegenstand eingehend theoretisch und literargeschichtlich besprochen und zugleich eine Sammlung von prosaischen und poetischen Lehr- und Lesestoffen für den Anschauungsunterricht zum praktischen Schulgebrauche dargeboten. Er bestimmt den Anschauungsunterricht „als die erste schulgerechte Uebung im Denken und Sprechen über meist reale Stoffe in den ersten drei oder vier Schuljahren, oder als die erste Stufe des praktischen Sprech- und Realunterrichts.“ Von Denzel weicht er ab, sofern er den Anschauungsunterricht bis zum neunten oder zehnten Jahre fortgehen, daneben aber von Anfang den religiösen Unterricht selbständig hergehen läßt. Insofern hat er auch kein Recht, das Wort Anschauungsunterricht zu gebrauchen, welches Denzel mir angenommen hat, um auch das religiöse Element mitzubefassen. Einen selbständig ausgeführten Anschauungsunterricht befürwortet er, weil ein solcher planmäßigere Ordnung der Sprech- und Wissensstoffe, eine richtigere, mehr eingehende Behandlung der Einzelndinge, eine sorgfältigere Begründung des nachfolgenden realen Stoffes, ein sichereres Fortschreiten vor der Sache zum Worte, ein erfrischendes Element für Kinder und Lehrer bei den ein-



feitig anstrengenden Übungen des Lesens und Rechnenlernens und eine schätzbare Vereinigung verschiedener Altersklassen zu gemeinsamem Unterricht ermöglicht. Uebrigens würde Luz auch füglich einen selbständig ausgeführten Anschauungsunterricht für entbehrlich erklären, sobald die amtlich eingeführten Fibeln und Lesebücher für die Unter- und Mittelklassen so eingerichtet sind, daß sie den ersten Sprach- und Realunterricht wahrhaft bildend vornehmen lassen; denn „der Anschauungsunterricht, d. h. die erweiterten Übungen der Schüler im Denken und Sprechen muß ein gut geordneter, anschaulicher Sachunterricht sein und vorzugsweise an wirklich anschaulichen Gegenständen und Abbildungen vor sich gehen.“ Zum Ersatz oder zur Herstellung solcher Lehr- und Lesebücher hat der Verfasser seine reiche Sammlung von prosaischen und poetischen Lehr- und Lesestoffen — Beschreibungen, Erzählungen, Verschen, Lieder, Räthsel — nach sachlichen Gesichtspuncten im Rahmen der Jahreszeiten geordnet. 1) Frühling: Schule, Haus, Familie, Wohnort, Thiere des Hauses, Garten, Wiese, Feld (Blumen, Vögel etc.). 2) Sommer: Thiere des Hauses, Garten und Flur; Berg und Wald, Naturerscheinungen. 3) Herbst: Im Wohnorte; die Markung; Stadt und Fremde; Nutzen verschiedener Dinge. Einige Begriffsbestimmungen (möglich, wesentlich, Ursache, Genügsamkeit). 4) Winter: Wohnstube, Tagesbeschäftigungen, Feld, Wald, Nachbarschaft, Vergleichen; der Mensch; Lebensbilder. Uebergang zum Frühling; Ostergruß. Größe der Werke Gottes, Gottes Allgegenwart. Sprichwörter, Räthsel.

Macht Luz durch verständiges Maßhalten in seinen theoretischen Erörterungen und praktischen Ausführungen seinem Lehrer Denzel Ehre, so rauscht in den Fußstapfen eines viel schrofferen und radicaleren Meisters (Diesterweg) einher: „Die Methodik der Volksschule auf geschichtlicher Grundlage“ von Dr. Dittes. Leipzig 1874. Den Realisten gegenüber stellt Dittes den Anschauungsunterricht weniger in Dienst des positiven Wissens, als der formellen Ausbildung der Sinne, der Aufmerksamkeit, der Beobachtungsgabe, der elementarischen Grundvorstellungen und des Sprachvermögens der Kinder. Er habe von dem naturwüchsigen Geistesleben des vorschulpflichtigen Kindes zu dem sachlichen Schulunterrichte überzuleiten. Den eigentlichen Gegenstand des Anschauungsunterrichts bilden die Grundvorstellungen: Ganzes, Theile, Zahl, Ort, Stellung, Lage etc., wie Graßmann sie in seinem von Dittes als einziges Musterbuch anempfohlenen Werke durchführt. Wenn dann diese Grundvorstellungen, welche an einem sehr gemischten Stoffe gewonnen werden, festgestellt, wenn die Vorbegriffe gesammelt und geklärt sind, so erhebt sich aus diesem Stammunterricht der Fachunterricht. Der Anschauungsunterricht ist in den 2 ersten Schuljahren mit wöchentlich 4—6 Lehrgesprächen eine allgemeine Propädeutik des Volksschulunterrichts, eine methodische Bearbeitung des gesammten Anschauungskreises der Kinder. „Nur durch Mißverständnis, namentlich durch Mangel an psychologischer Einsicht und durch methodisches Ungeschick ist der von dem Meister der neuern Methodik begründete Anschauungsunterricht in Misachtung gekommen. Sofern der Anschauungsunterricht in alle Gebiete der Natur- und Menschenwelt einführt, also der Inbegriff alles Realunterrichts auf dieser Stufe ist, und sofern er die Sinne, das Anschauungsvermögen, das Gedächtnis, das Denken, den Scharfsinn, den Witz, die Beobachtungsgabe, das sittliche Gefühl, den Schönheitsinn (durch Zeichnen), das Gemüth und das Darstellungsvermögen entwickelt, bildet er das Kind allseitig, so materiell wie formell. Wer religiöse Gespräche für angezeigt hält, und die rechte Stimmung für sie hat, wird dazu vielfach Gelegenheit finden.“ Religionsunterricht und biblische Geschichte hat in der Dittes'schen Volksschule keinen Raum, in der Dittes'schen Psychologie keinen Ort. Der logische, grammatische, realistische und ästhetische Umtrieb ersetzt und erfüllt als „Anschauungsunterricht“ alles im Unterstock dieser modernen Verstandesfabrik.

Wir reihen noch einige neuere praktische Handbücher für den Anschauungsunterricht an. „Der Lehrer der Kleinen“ von Franz Wiedemann in Dresden (1869) ist ein Leitfaden für den Anschauungsunterricht im ersten Schuljahr, aus dem nach des Verfassers Ansicht auch Lesen und Schreiben noch fern bleiben sollte. Nach den Kategorien: Name, Arten, Theile, Gestalt, Stoff, Farbe, Verfertiger, Zweck, Gebrauch, Vergleichung, sinnbildliche Bedeutung sollen folgende Gegenstände



nach einander behandelt werden: Der menschliche Körper, seine Bedürfnisse, der Schüler, die Schulstube, das Schulhaus, die Wohnstube, das Schlafzimmer, die Küche, das Wohnhaus, andere Häuser, Dorf und Stadt. Von dem gewandten Verfasser dieses manches Brauchbare enthaltenden Büchleins sind auch erschienen „200 Präparationen für den allgemeinen Anschauungsunterricht, 2. Aufl. 1874, und „200 Präparationen für den naturkundlichen Anschauungsunterricht“ 1874. Wenn hier der nothwendig in anschaulicher Weise zu gebende Unterricht in der Naturkunde naturkundlicher Anschauungsunterricht genannt, mithin das Wort Anschauungsunterricht auf die Oberstufe selbst ausgedehnt wird, so entspricht das dem vielverbreiteten „Theoretisch-praktischen Handbuch für den Anschauungsunterricht (mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in den Realien)“ von Harber, 1. Aufl. 1853. 5. Aufl. 1871. Der Verfasser huldt einem die Volksschule überwuchernden Realismus. Nach den ersten Unterhaltungen mit den Anfängern wird die Schule und der Wohnort eingehend besprochen. Zu einem ersten Kurs kommt noch ein zweiter als Vorbereitung zum Realunterricht. Der Verfasser bestimmt auch diesen noch für die Unterclasse, aber selbst die Oberclasse kann den überreichen Stoff kaum in der gewöhnlichen Schulzeit bewältigen. Genommen wird er aus dem Schul- und Familienleben, aus dem bürgerlichen und dem gewerblichen Leben mit seinen Bedürfnissen. Damit ist eine elementare Menschen- und Seelen-, Thier-, Pflanzen-, Erd- und Himmelskunde gegeben, welche weit über die Unterclasse hinausgeht.

Eine gleich unberechtigte Ausdehnung erfährt das in Wahrheit zu allem und nichts taugliche Wort Anschauungsunterricht in dem Werke: „Der Anschauungsunterricht in der Volksschule. Oder Anschauen, Denken, Sprechen und Schreiben zur Begründung der Realien, des Stils und der Grammatik von J. H. Fuhr und J. H. Ortman. 2. Aufl. 1873. Das erste Heft enthält nach einleitenden Vorübungen für die Anfänger den „eigentlichen Anschauungsunterricht“ über die Schule und ihre Gegenstände in 18 Lektionen für die Schüler der IV. und III. Classe, dann über die Thiere in Haus und Hof für die Schüler der IV., III., II. und I. Classe in der Weise, daß die leichteren sachlichen, logischen und sprachlichen Bestimmungen den untern, die schwereren den obern Classen zufallen. Das II. Heft enthält „die Stilübungen mit angelehnter Grammatik für alle vier Classen der Volksschule im Anschlusse an den I. Heft ausgeführten Anschauungsunterricht. Dieselben Gegenstände sollen hienach auf jeder Stufe angeschaut, und mündlich wie schriftlich von Classe zu Classe eingehender beschrieben werden, bis in der Oberclasse die vollständige Kenntnis und die freie stilistische Darstellung des betreffenden Gegenstandes in Aufsatz-, Brief- und anderer Form erreicht ist. Ein fein und künstlich ausgedachter, aber mühsam und nicht ohne Ermüdung auszuführender Lehrgang.

Wenn nun in diesen Handbüchern der Anschauungsunterricht auf die ganze Schulzeit ausgedehnt wird, so ist es eine nichts besagende Willkür, für die Unterclasse noch einen „eigentlichen Anschauungsunterricht“ vorzubehalten. Es bleibe dabei, daß Anschauung die Grundlage des ganzen Volksschulunterrichts, daß dieser durchaus anschaulich, nie abstract begrifflich sein soll. Ein besonderer Anschauungsunterricht für die Unterclasse ist hinfällig. Er hat seinen Dienst gethan, wenn der Grundsatz der Anschaulichkeit im ganzen Volksschulunterrichte zur Geltung gebracht ist. Das Wahre an der Sache muß bleiben, der falsche Name mit dem daran hängenden Falschen des Inhalts und der Form soll verschwinden. Man hat zwar gemeint, auf den Namen komme es nicht an. So kann man überhaupt nur in Deutschland sprechen, wo schon seit zwei Jahrhunderten eine Vernachlässigung der Sprache, eine Gleichgültigkeit gegen Echtheit der Form und Wahrhaftigkeit des Ausdrucks, wie kein Volk der Welt sie aufweist, namentlich bei Gelehrten und Gebildeten herrscht. Daß es auf Namen und Wort nicht ankomme, sollte jedenfalls kein Lehrer sagen, welcher weiß, was der Hauptsatz der neuern Methodik bedeutet und verlangt: von der Sache zum Wort, vom klaren Inhalt zum bestimmten Ausdruck. Allgemein zugestanden ist aber von jedem der Sache Nachdenkenden, daß jener Name die damit bezeichnete Sache nicht decke. Anschauungsunterricht könnte auf gut deutsch nichts anderes sein, als Unterricht



im Anschauen. Pestalozzi hat auch von einer Anschauungskunst, einer Kunst, die Grundgestalt der Dinge zu erkennen, zu erfassen, zu behalten gesprochen. Aber der bis heute sog. Anschauungsunterricht ist leider nicht einmal überall und immer ein Unterricht auf Grund wirklicher, unmittelbarer Anschauung. Neben die Theoretiker von einem mittelbaren, von einem historischen oder erzählenden Anschauungsunterricht, so ist das geradezu ein Anschauungsunterricht ohne wirkliche Anschauung. Wie denn auch thatsächlich der sog. Anschauungsunterricht allermeist ohne alle oder wenigstens ohne genügende Anschauung mit bloßen Worten, Namen, Kategorien und Begriffen, mit viel Verstandesbeize wohl, aber mit wenig Augensalbe gegeben wird. Es spricht freilich einer dem andern nach, der Anschauungsunterricht sei „erstens Bildung der Sinne, Uebung des Anschauungsvermögens.“ Aber Sinnebildung ist gar nicht Aufgabe der Schule, sondern des natürlichen, gewerblichen und künstlerischen Lebens. Und wo solche Sinnebildung, Bildung des Gesichts-, des Gehör-, des Tastsinns fach- und schulmäßig erzielt werden soll, da muß ihr so viel Zeit, Fähigkeit und Uebung von Seite des Lehrenden und Lernenden gewidmet werden, wie die Volksschule sie nicht aufreiben kann. Denn was sind einige halbe oder ganze Stunden in der Woche für solche Uebung? Und was kann erzielt werden in einer Schule von 50—100 Kindern? Wo ist es da möglich, den Gegenstand oder das Bild so groß, so deutlich, so von allen Seiten und namentlich so lange und so oft den vielen Kindern vor die Sinne zu bringen, daß die hintersten wie die vordersten, die blöden wie die aufgeweckten ihn genau wahrnehmen, anschauen, zum klaren innern Bild in sich aufnehmen könnten? Zu einem sinnigen, völligen, fruchtbaren Anschauen gehört Zeit, Ruhe und Nähe. In hunderten von Schulen, die wir inspicirt haben, ist es uns kaum einmal vorgekommen, daß ein Gegenstand nahe und lange genug allen Schülern vorgehalten worden ist. Allermeist geht der Gegenstand nur wie ein Meteor vorbei und nicht von „der Sache zum Worte,“ sondern von Worten zu Worten geht es mit Vorsprechen und Nachsprechen weiter, mehr zerstreuet als sammelnd und uneingedenk des Spruches: Reden können ist gut, Schweigen können ist besser. Unterricht im Anschauen ist denn überhaupt eine Unmöglichkeit für die Schule, daher spreche sie, welche eine Hüterin und Lehrerin der Sprache sein soll und will, auch nicht von Anschauungsunterricht. Es ist schon schwer genug, einigermaßen fruchtbaren Unterricht auf Grund von wirklicher Anschauung mit gegenwärtigen Anschauungsmitteln zu geben; denn das erfordert eine solche Herrschaft über den Stoff und die Sprache, eine solche Durchdringung des Gegenstandes und ein solches Durchdrungensein von ihm, eine solche Klarheit und Bestimmtheit, wie nur die freudigste Hingebung, die sorgsamste Vorbereitung und die unverdrossenste Uebung sie geben kann. Vollends ohne äußere Anschauungsmittel doch innerlich anschaulich erzählend oder beschreibend zu unterrichten, ist eine Gottesgabe, welche unter zehn Lehrern kaum einer hat. Für's praktische Schulleben kommt noch in Betracht, daß, was schon Diesterweg in seiner „Kleinkinderschule“ beklagt hat, an die jüngsten Classen, denen der sogenannte Anschauungsunterricht zugewiesen ist, meistens gerade die jüngsten, unerfahrensten und unfertigsten, ungeduldigsten und unruhigsten Lehrer kommen, welche, je näher sie selbst noch dem Kindesalter stehen, desto weniger in die Natur und Fähigkeit des Kindes sich versetzen können. Daß die Meister des modernen „Anschauungsunterrichts“, daß die Virtuosen im Unterrichten, daß Männer, welche von der Thatkraft, Verstandesschärfe und Geistesklarheit eines Diesterweg ihr einfaches oder zwiefaches Theil bekommen haben, mit fähigen, nicht zahlreichen Schülern durch jene „Geistesgymnastik“ an Sinnen, Verstand und Sprache Außerordentliches erzielen können, ist nicht zu bezweifeln. Aber im großen Ganzen darf wohl von dem literarischen und schulmäßigen Betrieb des Anschauungsunterrichts gesagt werden: viel Geschrei und wenig Wolle.

Wenn es denn gut sein wird, von demselben „mäßiglich zu halten,“ so soll, ob auch der unzutreffende Name aufzugeben ist, die Sache selbst nicht unterschätzt, geschweige abgethan sein. Unterzubringen ist dieselbe jedenfalls unter den Sprachunterricht und nicht unter den Realienunterricht, da, wie allgemein anerkannt ist, in der Unterclasse, wohin allein die Sache gehört, die Bereicherung mit stofflichem Wissen nicht erstrebt werden kann und soll. Ihre Aufgabe ist „Werbung und Ausbildung des kindlichen Sprachlebens“ durch Besprechung und Beschreibung anschau-



barer, wissenwerther und Anziehungskraft beweisender Gegenstände. Sprach- und damit Verstandes- und Gemüthsbildung auf Grund wirklicher oder guter bildlicher Anschauung (wie solche durch die ganze Schul-, ja Lebenszeit nothwendig ist für alles richtige und tüchtige Auffassen) — das ist gleich von dem Eintritt in die Schule an ernstlich und methodisch zu betreiben. Etliche besondere ganze oder halbe Stunden wöchentlich müssen für „Sprachübungen“ ausgesetzt werden neben dem Unterricht in der biblischen Geschichte, im Schreiben, Lesen, Zählen und Singen. Die Form für diese ersten Sprech- (und Denk-)übungen sind die freien, die Aufmerksamkeit und Selbstthätigkeit der Schüler anregenden Lehrgespräche. Die Stoffe dazu werden am sichersten, ohne daß der Lehrer selbst schlechtthin und immer daran zu binden wäre, der Fibel und dem ersten Lesebüchlein entnommen, welche beide freilich auch nach diesem Gesichtspunct wohl eingerichtet sein müssen. So lange solche nicht vorhanden sind, muß sich der Lehrer einen genauen Lehrgang selbst entwerfen. Für die Ordnung des Stoffes, welcher im dritten Schuljahr immerhin die Elemente der Realien in sich aufnehmen wird, hat der bisherige „Anschauungsunterricht“ den sichern Grundriß in Schule, Haus, Wohnort und Umgebung, sowie in der Reihenfolge der Jahreszeiten genugsam herausgearbeitet. Mit „gemüthlichen“ Tändeleien, mit Kleinigkeiten und Alltäglichkeiten, die das Kind nicht erst in der Schule kennen und nennen zu lernen hat („die Kuh hat 2 Hörner, 4 Füße, 2 Ohren, 2 Augen und einen Schwanz!“), mit dem, was zur Bilderbuchunterhaltung in der Kinderstube gehört, darf die edle Zeit und der heilige Ernst der Schule nicht vergeudet, des Kindes Empfänglichkeit nicht abgestumpft werden. Es darf aber auch nicht überreizt und überfrüht werden durch ein Collegium logicum in Graßmanns Manier oder durch sonst grammatischen, naturwissenschaftlichen und poetischen Unrath.

Wo möglich werden die den „Sprachübungen“ zu Grunde zu legenden Gegenstände in Natur vorgestellt und langsam und deutlich Vant für Vant bis zur hintersten vorgezeigt. Sind es kleinere Gegenstände, so sollten sie stets in Mehrzahl beigebracht und zum Anschauen ausgegeben werden. Der Lehrer muß darauf halten und sich die Ueberzeugung verschaffen, daß alle Kinder den Gegenstand gesehen oder vor Augen haben. Was nicht in Natur beigebracht werden kann, muß im Abbild erscheinen, am besten im Modell, das den Gegenstand von verschiedenen Seiten zeigen läßt, oder in der Zeichnung. Eigentlich sollte jeder Lehrer zeichnen können und zwar frei an die Wandtafel, was mehr und mehr im Seminar und in der Fortbildung nach dem Seminar geübt werden muß. Kann ein Lehrer den Gegenstand der Beschreibung oder Erzählung vor den Augen der Kinder entstehen lassen, so ist das, auch bei minder vollkommener Ausführung, besser als die Vorhaltung auch des besten fertigen Bildes. Ein strebsamer Elementarlehrer wird neben der Uebung im Zeichnen die Anlegung einer Bildersammlung zum Zweck seiner Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsertheilung nicht versäumen.

Leider haben wir so wenig gute, eigentlich gar keine guten Bilder für die Schule. Was bisher für den „Anschauungsunterricht“ veröffentlicht worden ist, genügt weder nach Form noch nach Inhalt. Die Schreiberschen Bilder, welche in Eßlingen fabricirt werden, sind nur theilweise brauchbar, größtentheils zu hölzern und unlebendig, auch theilweise zu klein und überladen für den Massenunterricht. Mehr für Lehrern durch ihre Größe geeignet, auch im ganzen ziemlich gut ausgeführt erscheinen die 42 Bilder für den Anschauungsunterricht in Schule und Haus von Wagner, Dresden bei Naumann (zu dem Lesebuch von Berthelt, Jäkel u. s. w. nach der Normalwörtermethode). Die meisten dieser Gegenstände können aber in Natur vorgeführt werden und bedürfen daher keiner Abbildung. Die einst durch Bormann eingeführten „Sechszehn Bildertafeln für den Anschauungsunterricht, gezeichnet von C. Wille,“ erscheinen gegenwärtig „nach pädagogischen Vorschlägen von Heinemann in Wolfenbüttel neu gezeichnet von A. Toller in Leipzig, in lithographischem Farbendruck von Straßberger daselbst, Braunschweig bei C. Wreden.“ 16 Tafeln für 8 Mark. Die Bilder sind zwar vereinfacht, im einzelnen natürlicher, aber doch ist noch immer zu vielerlei auf einem Blatte zusammengestellt, und das Format für größere Schulräume zu klein. Ganz das Gleiche ist zu sagen von den sechs etwas größern Blättern „Neue Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht“ von Se-



minarlehrer Strübing, Berlin bei Winkelmann und Söhne, zu 1½ Thaler (1861). Diese „Gruppenbilder“ geben keine wahre, naturgemäße Anschauung weder im einzelnen noch im ganzen. Sie mögen einigermaßen zum Anhaltspunct oder Ausgangspunct eines Lehrgesprächs dienen, aber sie werden meist noch mehr dazu helfen, daß der Unterricht (wie es der landläufige sogenannte Anschauungsunterricht fast immer thut) die Kinder unruhig und zerstreut macht. Nicht wesentlich besser, noch für den Classenunterricht brauchbarer sind die „Bilder zum Anschauungs- und Aufsatzunterricht“ von Schuhmacher und Cüppers in Brühl mit Anleitung zum richtigen Gebrauch. 3 Aufl. Bonn 1874. Möchte die deutsche Kunst sich endlich nach Gebühr der deutschen Schule annehmen!

H. Merz.

**Anstand** (inclus. Höflichkeit). — Anstand, d. h. ein zur Natur gewordenenes Benehmen, das wohl ansteht, das mit dem innern Wesen, der innern Würde harmonisirt und sie äußerlich repräsentirt, ist eine Tugend, deren Analyse uns zunächst darauf führt, ein natürliches und ein conventionelles Moment zu unterscheiden. Ein natürlicher Anstand, ein Bewußtsein von dem, was sich schickt und was nicht, findet sich bei allen Völkern, sobald sie sich über die thierische Rohheit und Wildheit erhoben haben. Derselbe ist wesentlich negativer Art, sofern gewisse Dinge einem reinen Naturinstincte gemäß für unanständig gelten. Der conventionelle Anstand dagegen ist positiv, er fordert, daß ich mich so oder so kleide, ausdrücke, den und den Besuch mache u. dgl. Dieser ist zu jeder Zeit, bei jedem Volke, auf jeder Culturstufe und in jeder Gesellschaftsschichte wieder anders bestimmt. Möglicherweise kann der conventionelle Anstand sich vom natürlichen so weit entfernen, daß jener Dinge fordert, für die sich im natürlichen Anstandsgefühl auch nicht das geringste Motiv mehr findet, und dagegen Dinge gestattet, die dem natürlichen Gefühl schlechthin unanständig erscheinen; aber doch muß auch der conventionelle Anstand immer seine Wurzel in etwas Natürlichem und Gemeinsamem haben, sonst hört er überhaupt auf Anstand zu sein. Wird so der Gegensatz des Natürlichen und Conventionalen zu einem bloß relativen, so tritt dies noch stärker in Folgendem zu Tage. Was wir natürlichen Anstand nennen, ist bereits mehr als Natur, es ist Ueberwindung und Niederhaltung der Natur durch die Sitte, Ueberwindung des Egoismus durch die Rücksicht auf andere; folglich ist er etwas wesentlich sittliches, eine im geselligen Leben sich manifestirende, demselben einen edleren Charakter verleihende Art, das Fleisch dem Geiste zu unterwerfen. Der Anstand duldet z. B. nicht das Auslobern des Zornes, nicht den Ausbruch irgend einer Leidenschaft, und wenn er auch die böse Wurzel nicht aus dem Herzen reißen kann, so ist doch das Gesetz des Anstandes eine Zucht, die, indem sie den Ausbruch des Bösen verhindert, auch wider das Böse im Innern selbst ankämpft. Wer unlauteren Herzens ist, den allerdings macht der Anstand zum Heuchler, die feine Weltsitte wird bei ihm zur Falschheit; wer aber aufrichtig ist, den bringt das Gesetz des Anstandes zur Bestimmung auf seine Pflicht, es hilft dem Geiste das Fleisch meistern; was zunächst nur äußere Nöthigung war, das macht er innerlich wahr. Ist es einem Gewissenssache, die persönliche Würde, die er als Mensch, als Christ zu haben sich bewußt ist, auch consequent zu behaupten und sie eben dadurch sich zur andern Natur werden zu lassen, so wird er im eigenen Hause wie draußen durchaus anständig auftreten. Jene Würde befreit ihn allerdings nicht von Naturtrieben, Naturbedürfnissen, Naturprocessen; aber sie gebietet ihm, alles in dies Gebiet Fallende keusch zu verhüllen. Und selbst was weder sündig noch aus Schamhaftigkeit zu verhüllen ist, kann als ein nicht überwundenes Natürliches den Anstand verletzen, wenn es nämlich den Charakter einer Bequemlichkeit an sich trägt, der sich Jeder für sich ungehindert hingeben kann, die aber, sobald wir jemand gegenüberstehen, dem wir Achtung schuldig sind, und an dessen Achtung uns etwas liegt, überwunden und beseitigt werden muß; denn diese Achtung fordert, daß ich mich nicht in schlaffer Natürlichkeit, sondern gleichsam in meinem bessern Ich, also auch äußerlich in einer Figur vor ihm sehen lasse, die der Stellung entspricht, worin ich wünsche, daß er sich meine Person vorstellt. Dies führt übrigens bereits auf ein weiteres, besonderes Moment, das sich als ästhetisches dem sittlichen anschließt, und vornehmlich im geselligen Leben seine Anwendung findet. Hier ist nur das Schöne auch das Anständige; das Sittliche muß, wenn es sich selbst vollenden soll, auch die schöne Form annehmen. Daher muß auch, z. B. je mehr



eine gesellige Vereinigung, wie ein Festmahl u. dgl., einen festlichen Charakter hat, um so mehr das Schöne in allem, was hier zusammenwirkt, in der Festkleidung, in der Decoration des Locals u. s. w. hervortreten; darf doch selbst Rede und Musik, also die Kunst, nicht fehlen: das alles ist nicht überflüssige Zuthat, es ist Forderung des Anstandes, weil es das Schöne ist, das hier mitwirken soll. Daher ist das Lob des Anständigen ebenso sehr das niederste und erste wie das letzte und höchste; mit der Beobachtung des Anstandes fängt des Lebens Veredlung an und ebenso vollendet sich die Sittlichkeit in der schönen Form; ohne das Schöne wird jene zu einem abstoßenden Rigorismus. Unter diesen Gesichtspunct fallen darum auch eine Menge Neuzerlichkeiten, die der Rigorist wie der Cyniker verachtet; dieser meint, auch mit ungekämmtem Haar, auch mit beschmutztem Hemdkragen sei er dennoch ein vortrefflicher Christ. Er ist es nicht, denn er überwindet nicht das roh Natürliche durch das Gefühl der Würde, der das Äußere wenigstens nicht widersprechen soll; es mangelt ihm die Achtung vor sich und dem Nebenmenschen. — Nur als eine Rubrik des Anständigen ist die Höflichkeit anzusehen; eigentlich: die Beobachtung der Höflichkeit im Gegensatz zum Plebejischen, also im wesentlichen dasselbe wie die Urbanität im Gegensatz zur Rusticität. Vom Anstand unterscheidet sich die Höflichkeit, wie vom Unanständigen, von der Schamlosigkeit die Grobheit. Sie verlangt nicht nur im allgemeinen, daß man sich nicht dem Natürlichen überlasse, also nicht sage und thue, was einem einkommt, sondern fordert specieller, daß man einem andern wo möglich nichts unangenehmes oder widriges sage, daß man ihn die eigene Ueberlegenheit nicht absichtlich fühlen lasse, ihm vielmehr in so weit Ehre anthue, als dies nicht zur Unwahrheit, zur Täuschung oder, wenn er sie merkt, zum Hohne wird. Für das hiedurch bestimmte Benehmen hat die Sitte eine Menge Formen festgestellt, die sich der Höfliche aneignen muß. — Daß die Werthschätzung des äußeren Anstandes und der Höflichkeit dem Geiste des Christenthums und der Bibel durchaus gemäß ist, beweisen Hauptstellen wie Phil. 4, 8. 1 Tim. 2, 9. 1 Kor. 13, 4. 5. Röm. 12, 10. 1 Petr. 2, 17., wie vielfache Stellen der beiden pädagogischen Hauptbücher des N. T., der Proverbien (z. B. 25, 17) und des Buches Sirach (21, 29. 31, 12 ff. 32, 6. 10—13.).

Ist hiemit die sittliche Taxation des Anstandes und der Höflichkeit festgestellt, so ergiebt sich die pädagogische Folgerung von selbst. Sie gilt in Bezug auf das natürlich Anständige um so mehr, als, wenn darauf nicht sorgfältigst gesehen wird, nicht nur ein pöbelhaftes Benehmen überhaupt, sondern geradezu Unsittlichkeit entsteht; für das Kind entwickelt sich die geschlechtliche Scham zuvörderst nur aus der Pflege des Anstandsgefühls (s. die evang. Pädag. von Palmer). Was aber die conventionellen Anstandsformen betrifft, so fallen zwar viele derselben für das Kind von selber weg, weil es gar noch nicht in die Lage kommt, sich ihrer zu bedienen; aber gleichwohl muß damit schon in früher Jugend ein Anfang gemacht werden. Also erstlich ist alles irgend unanständige schlechtweg nicht zu dulden in Reden oder Handlungen; zu unvermeidlichen Natürlichkeiten muß das Kind frühe in's Verborgene sich stille zurückziehen gewöhnt werden; es muß jedes sogleich nach dem Aufstehen vollständig sich ankleiden und darf nur so beim Familienfrühstück erscheinen; es darf keine Rohheit im Ausdruck, kein gemeines Scheltwort, kein heftiges Auffahren des einen wider das andere gebuldet werden. Nur wird in dem allem Wort und Zucht vergeblich sein, wenn etwa die Eltern selbst oder der Lehrer nicht mit gutem Beispiel vorangehen. Ein ungewaschenes Hemd oder Gesicht des Lehrers, ein Loch in seinem Ermel, das Umherschleichen in zusammengesetzten Hauschuhen, seine plumpe Redeweise, sein linkisches, sei es serviles, sei es trotziges Gebaren, wenn der Vorgesetzte eintritt, eine Scene zwischen Collegien, zwischen einem schulmeisterlichen Ehepaar, die auf dem Gange hörbar ist — das sind lauter Dinge, über die der ordentliche Schüler denken muß, was er nicht sagen darf, an denen aber der unordentliche sich ein wirksames Exempel nimmt. Die positiven Anstandslehren sofort werden sich sehr einfach, aber in unermüdeter Wiederholung an's tägliche Leben anschließen, ohne daß es eines Complimentirbuches bedürfte. Das Kind darf nicht ausgehen, ohne zuvor vor der Mutter oder ältern Schwester sich gestellt zu haben, ob Haar oder Hemdkragen in Ordnung, kein Loch im Ermel oder Beinkleid, Gesicht und Hand gewaschen ist; es darf nicht zu



Bette gehen, ohne „gute Nacht“ gesagt zu haben, bekommt keinen Apfel, keinen Teller Suppe, ohne ordentlich darum gebeten zu haben; es muß die eintretenden Hausfreunde oder Gäste grüßen, muß ebenso grüßen, wenn es von Bekannten begegnet; der blöde Knabe darf nicht bei Seite sehen oder den Rücken kehren, wenn ihn jemand, auch ein Unbekannter, fragt; der lebhafteste, leicht erregbare aber darf ebenso wenig lärmend hereinfahren oder, wenn ihm etwas nicht nach Wunsche ist, darob aufschreien; insbesondere darf der Knabe bei Tische nicht laut sein, mit seinem Essen nicht spielen, nicht den Ellbogen auflegen, sein Kleid nicht beschmutzen; hat er Kameraden zum Besuch, so muß er, auch wenn es ihn sauer ankommt, sich ihnen widmen, muß überhaupt lernen, den Gast als Gast mit Aufmerksamkeit behandeln. Sind andere Gäste da, oder wird auch nur im Familienkreise die Unterhaltung von den Erwachsenen geführt, so darf das Kind nicht dreinreden was ihm einfällt, soll auch nicht mit seinem Wissen einen Beitrag zur Unterhaltung geben wollen, wenn man es nicht reden heißt; ebenso wenig aber auch in Gegenwart eines dritten einem andern etwas in's Ohr flüstern. Auch die Körperhaltung im Sitzen, Stehen und Gehen fällt unter das Geſetz des Anstandes. Ob dazu besondere Exercitien, etwa unter Anleitung eines Tanzmeisters nöthig seien, wird in spätern Artikeln, die die Leibesübung betreffen, erörtert werden; wir glauben, was den Anstand betrifft, sollte eine gebildete Mutter solcher Hülfe kaum bedürfen.

Noch ist die Bemerkung nicht überflüssig, daß, wenn wir oben Urbanität und Rusticität einander gegenüber stellten, darum nicht unsere Meinung ist, als sei die Erziehung zum Anstande nur Sache der höheren Classen, wie dies in früheren Jahrhunderten, wo der Ritter dem Bürger und Bauer gegenüberstand, allerdings verstanden wurde. C. H. Zeller hat in seinen „Lehren der Erfahrung“ (1. Aufl. III. S. 150 ff.) sehr gut auch dem Volks- und Armenthullehrer die Bedeutung dieses Gegenstandes und die richtige Art, den Zweck zu erreichen, vorgestellt. Der Bauerjunge braucht keine Redensarten aus dem Salon zu lernen, aber alles, was oben als zum Anstand erforderlich bezeichnet worden ist, muß auch von ihm gefordert und kann bei ihm erzielt werden. Es macht einen ungemein erfreulichen Eindruck, wenn beim Eintritt in eine Dorfschule alsbald die Anständigkeit in Kleidung und Haltung, der diesem Völkchen mundgerechte, aber frische Gruß, das bescheidene, aber darum nicht verschüchterte Benehmen des Lehrers pädagogische Tüchtigkeit uns verräth; ob der Fremde, der durchs Dorf geht, freundlich begrüßt wird und Bescheid erhält oder nicht, das läßt oft einen sichern Schluß machen auf die Tüchtigkeit der Ortspädagogen. Unserem Volk, namentlich in Schwaben, ist allerdings ein geräuschvolleres Benehmen zur Gewohnheit geworden; der Bauer, der seinem Pfarrer auf dem Studzimmer etwas zu berichten hat, spricht auch da fortissimo, wie er in der Kirche und im Wirthshause stets ff singt; aber ebenso ist es erfahrungsgemäß, daß alle diejenigen, welche religiös erweckt sind und in christliche Gemeinschaftskreise kommen, dieses lärmende Wesen vollständig ablegen und manierlich werden, — ein Beweis, wie auch die Rusticität, ohne sich zur Urbanität im specifischen Sinne hinaufzuschrauben, dennoch durch die sittliche Macht des Christenthums zum natürlichen Anstande sich verebelt.

Schließlich wird man im ganzen damit einverstanden sein müssen, wenn die Pflege des Anstandes vornehmlich den Frauen zur Pflicht gemacht wird. Zwar wissen wir die Männer darum nicht von der Aufmerksamkeit in dieser Richtung zu dispensiren; der Mann soll den Verstoß gegen den Anstand, überhaupt das Unschöne ebenso bestimmt wahrnehmen und ebenso widrig empfinden, wie die Frau; aber bei ihm wird dies mehr Folge der Bildung, bei der Frau mehr natürliches Gefühl sein, nur bedarf auch dies der Bildung, wenn nicht aus dem Anstand eine Zwangsjacke oder eine Lächerlichkeit werden soll. Und wie in Bezug auf den Erzieher, so erscheint uns auch in Bezug auf den Jögling die geschlechtliche Differenz weniger groß als man gewöhnlich anzunehmen geneigt ist. Das Mädchen hat mehr natürliches Anstandsgefühl, es folgt instinctmäßig dem Trieb, zu gefallen; bei dem Knaben besteht das Correlat hievon in der Furcht, ausgelacht zu werden, und gerade diese Furcht macht ihn blöckisch. Nun ist zwar bei dem Knaben, wie bei dem Manne nicht in der Art der ganze persönliche Werth durch das Gefällige der Erscheinung bedingt,



wie dies vom Mädchen, vom Weibe gilt; der Mann kann den Mangel daran durch andere Eigenschaften vergessen machen, das Weib niemals. Aber daraus folgt nun weder ein gradueller noch ein spezifischer Unterschied, den die Erziehung zum Anstand zwischen der Behandlung des Knaben und des Mädchens zu machen hätte; diese ist für beide die gleiche; daß der Unterschied im anständigen Benehmen beider zu seinem Rechte komme, dafür sorgt die Natur und das Leben.

**Anstellung, s. Beispiel.**

**Anstellung** ist die förmliche Uebertragung einer selbständigen Bedienstung. In dem Worte „Uebertragung“ liegt, daß der Angestellte von irgend einer Seite her ein Mandat erhält und nicht etwa dasselbe von Hause aus (durch Geburt, Erbschaft 2c.) besitzt, oder durch's Loos erhalten hat. Der Ausdruck „Bedienstung“ aber bezeichnet, daß es sich dabei nicht von einem vorübergehenden Auftrag, sondern von einem ständigen Geschäft handelt. Wesentlich ist ferner der Beisatz „förmlich“. Eine Anstellung läßt sich ohne gewisse Förmlichkeiten nicht denken. Die Anstellung wird in dieser Beziehung bestimmt entgegengesetzt der vorübergehenden Verwendung von solchen Dienern, welche ohne weitere Förmlichkeiten, oder mit Kündigung auf kurze Frist gehen und kommen, wie nicht bloß Knechte, Mägde, Lehrgesellen und Gehülfen, sondern auch Amtsverweser aller Art. Bei der Anstellung findet nicht bloß ein Wechselverhältnis von Forderung und Leistung zwischen dem Angestellten und Anstellenden statt; sondern es gehört wesentlich dazu, daß die näheren Bestimmungen dieses Verhältnisses urkundlich verzeichnet oder dasselbe durch einen förmlichen Act versiegelt werde. Dies geschieht in Privatverhältnissen durch Contracte, in den Verhältnissen des öffentlichen Dienstes durch die verschiedenen hieher gehörigen Acte und Urkunden (Berufung, Präsentation, Bestätigung, Anstellungsdecret mit Uebergabe der Competenz, Beeidigung, Amtseinweisung, Dienstvorschrift oder Instruction). Eine wirkliche Anstellung im öffentlichen Dienst muß durch die genannten Acte, oder einzelne derselben, jedenfalls durch ein Anstellungsdecret consignirt sein. An die förmliche Anstellung knüpft sich dann die Theilnahme an den für öffentliche Diener conventionell oder gesetzlich bestehenden Rechten und Vortheilen. Daher ist auch das durch die „Anstellung“ gebildete Verhältnis seinem Wesen nach ein festes und dauerndes; das Interesse des Amtes selbst fordert, daß das Verhältnis ein dauerndes sei und nicht so schnell wieder sich löse. Man unterscheidet zwar zwischen fixer, bleibender, definitiver Anstellung einerseits und einer widerruflichen, provisorischen oder einer Anstellung auf Probe andererseits. Allein auch bei Stellen der letztern Art ist doch der Sinn der „Anstellung“, wo sie erfolgt, der, daß der Diener nicht bloß ein vorübergehendes, sondern ein bleibendes Verhältnis zu seiner Stelle eingehe; und es findet dabei nur eine deminutio derjenigen Dienstrechte statt, welche für angestellte Diener genießen. Eine solche Anstellung ist also nicht eine weniger förmliche oder dauernde, wohl aber eine solche, welche dem Bediensteten geringere Rechtsansprüche und eine weniger gesicherte Stellung gewährt.

Ein weiteres wesentliches Moment in dem Begriff der Anstellung ist, daß die Bedienstung, in die der Angestellte eintritt, ein selbständige sei, im Unterschied von der Stellung z. B. eines Diensthofen gegenüber seiner Herrschaft, eines Lehrlings gegenüber dem Meister. Der Angestellte bewegt sich unbeirrt von fremder Einsprache in einem bestimmten Kreise mit Freiheit, Selbständigkeit und ebendamit unter eigener Verantwortung.

Es bedarf wohl keiner nähern Ausführung, um nachzuweisen, daß vorstehende Begriffsbestimmung bei den Dienern der Schule jeder Kategorie zutrifft. Angestellt nennen wir einen Lehrer, sofern er förmlich in eine selbständige Lehrthätigkeit eingesetzt ist. Als angestellt sind also zu betrachten: Lehrer an öffentlichen und Privatschulen aller Art, sofern ihnen unter Beobachtung der gesetzlichen oder conventionellen Formen eine selbständige Bedienstung übertragen ist. Als nicht unter diesen Begriff fallend müssen angesehen werden: Amtsverweser, Lehrvicare, Assistenten, Repetenten, Lehrgehülfen und Provisoren. Ebenso erscheint die Anstellung als nicht vollzogen, so lange dieselbe auf Probe stattfindet, wie es in Bayern bei allen Staatsdienern in den ersten 3 Jahren der Fall ist. In Preußen erfolgt die erste Anstellung der Volks-



Schullehrer, wenn sie die Anstellungsprüfung nicht mit ausgezeichnetem Prädicat bestehen, für die ersten 2—3 Jahre stets auf Probe.

Legen wir nun die in dem Begriff der Anstellung liegenden Momente nach der gegebenen Definition mit Beziehung auf die verschiedenen Classen der Schuldiener auseinander, so entsteht uns wesentlich eine gedoppelte Aufgabe: 1) den Act der Anstellung nach seinem Ausgangspunct, seinen Voraussetzungen, seiner Form und Ordnung darzustellen; 2) die dadurch geschaffene Stellung des Bediensteten näher ins Auge zu fassen.

Was den Act der Anstellung betrifft, so fragt sich zuerst, wer stellt an, sodann wer wird angestellt, endlich in welcher Form und Ordnung geschieht die Anstellung?

Die Uebertragung einer öffentlichen Schulstelle geschieht — mit welchem Recht, darüber s. d. Art. „Besetzungsrecht“ — 1) durch Ernennung der vollziehenden Staatsgewalt, sei diese nun das Staatsoberhaupt oder das Ministerium, oder eine diesem untergeordnete Staatsbehörde; 2) durch einen Wahllact der bei Besetzung der Stelle zunächst Betheiligten, seien es nun Privatpatrone oder Schulcollegien oder Ortsbehörden oder ganze Bürgergemeinden; 3) durch ein gemischtes System. Am natürlichsten geschieht die Uebertragung — und dies ist auch der historische Hergang der Sache — durch den, der die Stelle fundirt hat und den Diener bezahlt. Dieses einfache System bestand, so lange die Verhältnisse noch einfacher waren; es mußte aber verlassen werden, seitdem zu Bezahlung eines Schuldieners mehrere Theile (Patron, Staat, Kirche, Gemeinde) zusammenzuwirken anfiengen, und die Anforderungen an die Lehrer in einer Weise sich steigerten, daß der nächste und natürlichste Collator sich nicht mehr allein ein Urtheil über die Befähigung des Anzustellenden zutrauen konnte, seitdem endlich die Ueberzeugung herrschend wurde, das gesammte Unterrichtswesen sei nicht bloß eine locale, sondern eine Staatsangelegenheit und es könne daher die Staatsregierung bei Anstellung der Lehrer nicht gleichgültig zusehen. Je complicirter in dieser Richtung die Verhältnisse wurden, desto mehr trat in Betreff der Uebertragung von Schulstellen ein gemischtes System ein. Die Mischung ist aber eine verschiedene, je nachdem die Staatsgewalt oder die localen Interessen das Uebergewicht haben. Am stärksten sind die localen Interessen da vertreten, wo die Mitwirkung der Staatsgewalt nur darin besteht, daß sie über die Form der Wahl zu cognosciren hat, und die Bestätigung nur dann verweigern kann, wenn die Wahl auf eine den bestehenden Verfügungen widersprechende Weise geschehen ist; so im Canton Waadt und in Baselland. Umgekehrt tritt die Staatsregierung mit ihrer Bethheiligung da am entschiedensten auf, wo die örtlich Betheiligten auf das bloße Bitten beschränkt sind, wie dies in Württemberg der Fall ist. In geringerem Grade ist dies der Fall, wo, wie in Sachsen-Weimar und Braunschweig, im Königreich Sachsen, den Localbehörden gestattet ist, sei es in Folge einer mit dem designirten Volksschullehrer anzustellenden Probe oder nicht, gegen diesen etwaige Einwendungen und Bedenken vorzubringen, wobei sich die Regierungsbehörde die Entscheidung vorbehält. Noch etwas mehr tritt die Regierungsgewalt zurück in Frankreich, wo der Gemeinderath aus einer ihm durch die Unterrichtsbehörde (akademischen Rath) vorgelegten Liste von wahlfähigen Candidaten, oder auf Präsentation geistlicher Behörden einen Schullehrer erneunt, der akademische Rath des Departements die Wahl prüft, ob sie dem Gesetze gemäß ist, und wenn nicht, d. h. wenn die Wahl auf eine nicht in der Liste enthaltene Person gefallen ist, Vorsorge für eine andere Wahl trifft. Die Bestätigung ist unter allen Umständen dem Minister des öffentlichen Unterrichts vorbehalten.

Eine besondere Erwähnung verdient das an Privatanstalten gewöhnliche, bei der älteren Einrichtung der Schulen aber allgemein gangbare Verfahren, wornach der Lehrer von dem Schulvorstand angestellt wird. Bei der alten Schuleinrichtung erschienen der Lehrer als Meister (Schulmeister), seine Mitarbeiter als in seinem Dienste stehende Gehülften oder Gesellen. Er entließ und stellte sie an nach Bedürfnis, auf Kündigung, wie er selbst auch auf Kündigung angestellt war. Man hielt auf regelmäßige Lehrzeit wie in den Zünften. Von daher erhielt sich bei vielen Anstalten bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts die Uebung, daß der Rector die Lehrer und Col-



legen berief, oder ihm wenigstens die Hauptstimme dabei zukam. Bei längerer Amtsführung eines solchen Rectors prägte sich allmählich auf diese Weise der Schule ein bestimmter Charakter auf, der wohl ein sehr einseitiger, aber auch ein sehr wohlthätiger, der Anstalt sehr förderlicher sein konnte, wie denn die Geschichte der Pädagogik von solchen Schulen weiß, welche bei dieser Einrichtung unter einem Rector berühmten Namens sich Jahrzehende hindurch eines ausgebreiteten Rufs erfreuten. Es fällt in die Augen, daß diese Einrichtung, bei der alles auf der Persönlichkeit des Rectors ruhte, die Schule selbst die Gestalt eines Privatunternehmens annahm, nur zu einer Zeit bestehen konnte, in welcher der Unterricht noch nicht als eine Staatsangelegenheit, sondern lediglich als Sache der Gemeinden und Corporationen betrachtet wurde, und daher ein geordnetes Prüfungs-, Anstellungs- und Beförderungssystem nicht bestand. Der Grundsatz indessen, daß bei Besetzung von Lehrstellen an umfassenderen Anstalten, Gymnasien, Lyceen, Schullehrerseminarien u. dem Vorstand der Anstalt eine gewisse Mitwirkung eingeräumt werde, verdient, mag das Recht der Besetzung sonst zustehen wem es will, alle Beachtung. Nur scheint uns diese Mitwirkung darauf beschränkt werden zu sollen, daß der Rector über die Bedürfnisse der Anstalt bei jeder Besetzung einer Stelle gehört werde und seine Wünsche der besetzenden Behörde vortrage.

Wo der moderne Staat die Aufsicht und Fürsorge für den Unterricht und die Erziehung der Jugend auf allen Stufen als seine Angelegenheit betrachtet — ein Standpunct, der auch in England immer mehr der herrschende wird —, da scheint uns dasjenige Verfahren bei Uebertragung von Schulstellen das richtige, bei welchem Staats- und Localbehörden zusammen wirken und zwar in der Weise, daß auf allen Stufen die entscheidende Stimme der Staatsregierung zukommt, aber da, wo die Schule vorwiegend localen Interessen dient und aus örtlichen Kassen unterhalten wird (Volksschule, Bürgerschule, kleine Latein- und Realschule), auch den Vertretern der localen Interessen bei Besetzung von Lehrstellen ein Einfluß eingeräumt wird. Hierbei müssen aber sogenannte Volkswahlen, d. h. Wahlen der gesammten Bürger- oder Schulgemeinde, ebenso wie alle Proben und Prüfungen bei den Gemeinden ausgeschlossen bleiben. Welche Misstände, welchen Unfug jene Volkswahlen mit sich führten, das ist in einem bekannten in dem Tone des niedern Humors gehaltenen Schriftchen (die Schulmeisterswahl in Blendheim, von Wagner) aus der Erfahrung wahrheitsgetreu geschildert. Was aber die Prüfungen und Proben betrifft, so dürften wohl die erstandenen Staatsprüfungen und Proben genügen. Die Mitwirkung der Localbehörde denken wir uns so geordnet, daß dieselbe unter einer kleinen Anzahl von der Oberschulbehörde designirter Candidaten einen wählen dürfte, welchen die Regierung aber zu bestätigen hätte. Hierbei bliebe den Localbehörden unbenommen, ihre Einwendungen gegen diejenigen unter den Designirten vorzubringen, welche sie nicht wählen wollen. Je entschiedener aber die Schulen ihrer Bestimmung nach über das bloß locale Bedürfnis hinausgehen und nicht nur einem weiteren Umkreis dienen, sondern auch in der Bildung, welche sie gewähren, die Bedürfnisse des Ganzen ins Auge fassen und höhere Interessen verfolgen (Gymnasien, Lyceen, Seminarien, Akademien für Techniker, Pädagogien, Progymnasien, größere Latein- und Realschulen), desto mehr, scheint es uns, müße die Betheiligung der örtlichen Behörden, wenn sie auch die Mittel zu Unterhaltung der Anstalt vollständig oder in größerem Betrag liefern, in den Hintergrund treten.

Nach allem diesem ist noch die Frage zu beantworten, ob die Anstellung der Lehrer in der angegebenen Weise durch das Staatsoberhaupt oder das Ministerium, oder eine untergeordnete Central- oder Staatsbehörde zu erfolgen hat. Eine allgemeine Norm läßt sich jedoch nicht geben. In einem Lande von beschränktem Umfang kann es nicht auffallen, wenn die Anstellung der Volksschullehrer durch die höchste Staatsbehörde oder auch durch das Staatsoberhaupt selbst vollzogen wird, während sie in einem großen Reiche füglich der Oberschulbehörde oder Kreisbehörde überlassen wird.

Die zweite Frage beschäftigt sich damit, wer an Schulstellen anzustellen sei. Die Vorbedingungen für die Anstellung sind bei Schulstellen, wie bei andern



Bediensungen, entweder äußere oder innere. Jene beziehen sich auf das Alter, die Erfüllung der Militärpflicht, die Nationalität, diese auf die kirchliche, politische, berufliche Befähigung des Anzustellenden.

In Betreff des Alters eine Bestimmung zu treffen, kann da als überflüssig erscheinen, wo überhaupt zur Anstellung im öffentlichen Dienste Volljährigkeit verlangt wird, und wo die Erfüllung der Militärpflicht bei den Anzustellenden vorausgesetzt wird. In Preußen, in Württemberg und Baden ist eine Altersbedingung für die Anstellung nirgends gestellt. Die Ableistung der Militärpflicht muß im deutschen Reich der definitiven Anstellung im Schuldienste vorangehen; aber die Schulamtscandidaten sind nur zu sechswochiger Dienstzeit verpflichtet, und selbst in diese haben nur diejenigen einzutreten, welche durchs Loos zum stehenden Heer, nicht aber diejenigen, welche zur Landwehr berufen werden. Im allgemeinen waltet die richtige Ansicht vor, daß Leistung der Militärpflicht und definitive Anstellung im Schulamte nicht vereinbar sind. Daher sind nicht nur die definitiv angestellten Schullehrer überall von der Militärpflicht frei, sondern es werden auch die Aspiranten begünstigt oder zurückgestellt. — Hinsichtlich der Nationalität ist an den anzustellenden Lehrer die Forderung zu stellen, daß er dem Lande, welchem er seine Dienste zu widmen gesonnen ist, durch Geburt oder Naturalisation angehöre, nur mit der Beschränkung, daß da, wo die Anstellung bloß auf Kündigung erfolgt, wie in manchen Cantonen der Schweiz, eine Naturalisation nicht verlangt werden kann. Ob freilich ausländische Lehrer auf fremden Boden verpflanzt, um später wieder die Heimat zu suchen, sich fremder Art und Sitte so hingeben, eine fremde Jugend mit der Liebe umfassen, fremden Interessen mit der Aufopferung dienen werden, wie solche, die von vorne herein sich entschließen, dem neuen Lande hinfort ganz anzugehören, ist sehr zu bezweifeln. Daß ferner ein Ausländer sich ebenso, wie ein Inländer, über seine Befähigung zu der fraglichen Stelle auszuweisen hat, ist selbstverständlich. Uebrigens ist die Bedingung, daß der im Schuldienste Anzustellende ein Inländer oder naturalisierter Ausländer sei, einerseits wichtig gegenüber von religiösen Congregationen, denen der Schulunterricht übertragen werden will und deren Mitglieder nicht eben nothwendig Inländer sind, andererseits da nicht festzuhalten, wo die Lehrkräfte des Inlands nicht ausreichen, weil es an einem gehörig gebildeten Lehrerstand fehlt. Die Forderung der Nachweisung eines Gemeindegemeinschaftsrechts, welche in Württemberg an jeden Anzustellenden gerichtet wird, hängt mit den jedem Lande eigenthümlichen gesetzlichen Bestimmungen über Bürgerrecht und was dazu gehört zusammen.

Hinsichtlich der Anstellungsbedingungen, welche sich auf die innere Befähigung des Candidaten für den Schuldienst beziehen, ist zuerst das Religionsbekenntnis zu besprechen (vgl. auch den Art. Vereidigung). Die erste Frage, welche sich hier erhebt, ist die: Hat der anzustellende Lehrer Religionsunterricht zu ertheilen? Wird diese Frage bejaht, wie sie in Betreff der Volksschullehrer bejaht werden muß, so muß an den Anzustellenden die Bedingung gestellt werden, welche das württembergische Volksschulgesetz ausspricht, „daß er nach seinem Glaubensbekenntnis zu der zu besetzenden Stelle befähigt sei.“ Hiernach haben sich die Volksschulen überall nach Confessionen zu scheiden (s. d. Art. Communal Schulen, Confessionsschulen). An katholischen Schulen können nur katholische, an protestantischen nur protestantische, an israelitischen nur israelitische Lehrer angestellt werden. Hat aber der anzustellende Lehrer an der Stelle, welche er nachsucht, keinen Religionsunterricht zu geben, so wird theils der Zusammenhang der Unterrichtsgegenstände, welche ihm anvertraut werden sollen, mit der Religion, theils der ganze Charakter der Anstalt überhaupt ins Auge zu fassen sein; da dies jedoch nur auf höhere Anstalten Anwendung findet, so ist es hier zu übergehen.

In Betreff der Forderung politischer Unbescholtenheit, welche an die Anzustellenden zu richten ist, versteht es sich von selbst, daß der Staat keine Lehrer anstellt oder anstellen läßt, deren Grundsätze und Tendenzen darauf gerichtet sind, die Ordnung des Staats zu untergraben und die Verfassung umzustürzen. Aber es ist eben so schwierig, dieses zu erforschen, als genügende Garantien dagegen zu finden. In ruhigen Zeiten treten solche Tendenzen weniger zu Tage; in bewegten Zeiten da-



gegen wird der Einzelne öfters weiter fortgerissen, als er bei ruhiger Ueberlegung verantworten möchte. Aber polizeiliche Nachforschungen hierüber halten wir weder für würdig, noch für zum Ziele führend und glauben, daß es einzig dem Gewissen zuverlässiger Vorgesetzten zu überlassen sei, hierüber die nöthige Aufklärung zu geben. Ueberdies ist der zu leistende Anstellungsseid, in welchem ja überall Treue gegen den Fürsten und Wahrung der Landesverfassung gelobt wird, ein starkes Band für das künftige Verhalten, und da Vorsicht immerhin besser ist als Nachsicht, so erscheint es als das zweckmäßigste, wenn die Regierungen ein entscheidendes Gewicht auf die moralische Ueberwachung schon der Aspiranten legen und sich vergewissern, ob dieselben sich ehrenhaft und anständig benehmen, sich von schlechter Gesellschaft ferne halten, eine ernste, gesetzte und zuverlässige Gesinnung an den Tag legen und sich leichtfertiger, frivoler Urtheile enthalten. Nach solcher Vorschule wird dann auch die Handhabung einer ernstesten Disciplin unter den Angestellten, wornach nicht nur Unordnungen streng gerügt, sondern auch die Auctorität überall gewahrt wird, und sodann eine anständige auskömmliche Belohnung der Diener sichere Bürgschaft geben, daß der Lehrstand Loyalität und Treue bewahre.

Die besondere berufliche Befähigung des anzustellenden Lehrers, welche eine nothwendige Voraussetzung der Anstellung ist, wird erhoben theils durch Prüfungen, theils durch Proben. Es muß verlangt werden, daß jeder, der an der Schule eine Anstellung erhalten will, sei es unmittelbar durch die Staatsbehörde selbst, oder mittelbar in Folge einer patronatischen Präsentation, mit Erfolg geprüft und praktisch erprobt sei. Von der Einrichtung der Lehrerprüfungen selbst zu sprechen, ist hier nicht der Ort, s. d. Art. Lehrerprüfung. Hier handelt es sich nur von deren Bedeutung für die Anstellung. In dieser Beziehung ist zu fordern, 1) daß die Prüfungsordnung das Maß der zu verlangenden Kenntnisse für jede Stufe richtig feststelle, 2) daß die Prüfung die Kenntnisse des Candidaten richtig erhebe. In ersterer Hinsicht ist das Zuviel ebenso bedenklich wie das Zuwenig. Was aber die richtige Erhebung der Kenntnisse der Candidaten betrifft, so muß von diesem Standpunkte aus nicht nur auf eine strenge Aufsicht zur Vermeidung jeglichen Unterschleifs, sondern auch auf Vielseitigkeit der Prüfung in ihrer Form, auf genaues Eingehen in die Antworten und Arbeiten, endlich darauf gedrungen werden, daß dem Candidaten Raum gestattet werde, sich über das Vorgelegte zu äußern, damit nicht am Ende die Prüfung nur für den Examinator eine Gelegenheit abgebe, zu glänzen. Die praktische Erprobung der Candidaten, bevor sie angestellt werden, kann auf verschiedene Weise bewerkstelligt werden, entweder durch eine ausdrücklich festgesetzte Probezeit, oder durch eine zweite mehr praktische Anstellungsprüfung, wie in Württemberg, K. Sachsen u. a., oder durch Verwendung zu vorübergehenden, unständigen Dienstleistungen unter der Aufsicht der Behörden, oder endlich auch durch provisorische Anstellung auf Probe, wie nach dem oben Bemerkten in Preußen und Bayern. Nach unserem Dafürhalten genügt eine einmalige mit Probelectionen verbundene Prüfung, sofortige Verwendung des Candidaten unter der Aufsicht bewährter Schulmänner und, wenn immer möglich, eine Zeitlang an größeren Anstalten. Nach allem diesem aber erst noch eine provisorische Anstellung eintreten zu lassen und das endliche Einlaufen in den Hafen noch ein paar Jahre hinauszuschieben, scheint uns für den öffentlichen Dienst wenigernuthigendes zu haben. — Die Frage, ob das erlangte Anstellungszeugnis für immer gültig sei, oder nur auf eine gewisse Zahl von Jahren (im Canton Waadt auf 5 Jahre, wenn keine Anstellung erfolgt), nach deren Verfluß die Prüfung zu wiederholen wäre, kann offen gelassen werden. Es stehen die Lehrer so fortwährend unter Aufsicht und unter der Controle des Publicums, daß im allgemeinen eine solche Anordnung unnöthig scheint; dagegen wird es der Behörde jederzeit unbenommen bleiben, Individuen, bei denen sie es nöthig findet, zu Wiederholung der Prüfung zu berufen.

Es bleibt uns zu noch zu besprechen übrig, in welcher Form und Ordnung der Act der Anstellung vor sich geht. Die Form der Anstellung betreffend beziehen wir uns auf das zu Anfang des Artikels Bemerkte und beschränken uns darauf, hier zu wiederholen, daß zur Form der öffentlichen Anstellung wesentlich eine Anstellungsurkunde, ein Anstellungsdecret gehört, dessen Folge die Verpflichtung, Amtseinweisung



und der Amtsantritt ist. Eine eingehendere Behandlung verlangt die Frage über die Ordnung und Reihenfolge, in welcher die Anstellung im öffentlichen Schuldienst gehandhabt wird (Anstellungs-Beförderungsordnung).

Wir gehen hiebei von den zwei Sätzen aus, einmal, daß es sich bei jeder öffentlichen Anstellung in erster Linie ausschließlich um das Interesse des öffentlichen Dienstes und die Bedürfnisse der zu besetzenden Stelle handelt, sodann, daß niemand ein Recht auf Anstellung hat. Wenn daher eine gewisse Reihenfolge und Ordnung in der Anstellung und Beförderung eingehalten wird, so geschieht dies auch vor allem und zuerst mit Rücksicht auf das öffentliche Wohl. In zweiter Linie ist es eine Frage der Billigkeit gegenüber von den Anzustellenden. Wenn es sich nun gleich hier von Rechtsansprüchen der Anzustellenden nicht handeln kann, so liegt es doch im Interesse des öffentlichen Dienstes, wenn bei Bestellung der Candidaten und Beförderung der Angestellten gewisse Normen festgehalten werden, bei welchen ein muthmaßliches Vorrücken und eine gesicherte Stellung in Aussicht genommen werden kann, unter der Voraussetzung, daß man den Anforderungen des öffentlichen Dienstes entspreche. Sowie es niederschlagend und lähmend wirken muß, wenn der Diener sich gekränkt, zurückgesetzt, willkürlich behandelt glaubt, so wird der Eifer aufgemuntert und die Freudigkeit in der Berufserfüllung gefördert, wenn der Anzustellende oder Angestellte sieht, daß bei der Anstellung oder Beförderung nach billigen für alle gleichmäßig gestellten Grundsätzen verfahren wird.

Ein gleichmäßiges Verfahren kann aber nur dann eingehalten werden, wenn die Anstellung und Beförderung in Einer Hand liegt. Auch aus diesem Grunde erklären wir uns gegen die Patronate; denn wenn wir auch annehmen, daß persönliche Rücksichten nicht obwalten und den Bedürfnissen der Stelle alle Rechnung getragen wird, so kann doch der Patron, schon weil ihm die Uebersicht mangelt, Rücksichten der Billigkeit, welche bei gleicher Befähigung dem einen den Vorzug vor dem andern geben, nicht in dem Grade Raum geben, wie es bei der Staatsbehörde der Fall ist, welcher die wissenschaftlichen und sittlichen Eigenschaften sämmtlicher Bewerber und Angestellten nicht minder ausgebreitet vorliegen, als ihre persönlichen Verhältnisse.

Das Verfahren nun bei Handhabung der Anstellungs- und Beförderungsordnung hat sich, wie uns scheint, nach folgenden Normen zu richten. Die allererste Rücksicht gebührt der Stelle, die zu besetzen ist und es ist hiebei nicht nur im allgemeinen nach den vorliegenden Bedürfnissen in Beziehung auf Unterricht und Erziehung zu fragen, sondern wesentlich zu erwägen, ob nicht besondere Bedürfnisse vorliegen und daher auch besondere Kräfte verlangt werden. Ist im letzteren Fall ein Bewerber zu finden, der in hervorragendem Grade der Stelle gewachsen ist, so soll demselben der Vorzug vor allen andern ohne weitere Rücksicht auf andere Umstände gegeben werden. Liegen aber solche besondere Bedürfnisse nicht vor oder sind unter den Bewerbern mehrere, welche der Stelle in gleichem Grade gewachsen sind, so sind noch andere Rücksichten in die Waagschale zu legen. Hier ist in erster Linie das Dienstalter zu nennen. Wir sagen das Dienstalter, nicht das Lebensalter, denn ein Verdienst kann nicht darin liegen, daß einer alt ist, wohl aber darin, daß er lange dient. Das Dienstalter aber beginnt mit dem Anfang der definitiven Anstellung. Von dem Grundsatz der Anciennetät ist nur dann eine Ausnahme zu machen, wenn unverdiente längere Dienstzeit collibirt mit unverschuldeter Verspätung der Anstellung. — Nächst dem Dienstalter mögen auch die ökonomischen Familienverhältnisse bei der Anstellung eine Berücksichtigung verdienen. Ist es doch natürlich, daß ein Bediensteter, der eine Beförderung sucht, oder ein Aspirant, der angestellt werden will, diese seine persönlichen Verhältnisse nicht unberührt läßt, und es ist ebenso billig, daß die anstellende Behörde nächst dem Dienstalter auch auf diese Verhältnisse Rücksicht nehme. Der Dienstsuchende wird aufgemuntert und an das öffentliche Wohl gekettet, wenn er sieht, daß der Staat auch seinen Familienangelegenheiten Aufmerksamkeit widmet. In manchen Fällen wird es sich sogar rechtfertigen lassen, wenn einem Diener bei geringerem Dienstalter unter Voraussetzung gleicher Befähigung um seiner Privatverhältnisse willen der Vorzug gegeben wird vor einem anderen, der vielleicht länger dient, dessen Verhältnisse aber eine Beförderung nicht so dringend erheischen.

Wenn nun bei der Anstellung und Beförderung eines Lehrers zuerst und vor



allem in Betracht kommt dessen Tüchtigkeit für die genannte Stelle, sodann sein Dienstalder, endlich die Rücksicht auf seine Privatverhältnisse, so fragt es sich noch, wie ist zu urtheilen über das vielfach übliche Verfahren, wornach Lehrer, wie andere Beamte, im disciplinaren Wege auf eine Stelle versetzt werden können? Wie reimt sich dies mit der in erster Linie postulirten Rücksicht auf die Bedürfnisse der erledigten Stelle? Es kommt nun hier alles auf die einzelnen Fälle an. Ist die Stellung eines Lehrers um besonderer persönlicher Verhältnisse willen, weil er mit Collegen oder Vorgesetzten oder der Gemeinde in Conflict gerathen ist, unhaltbar geworden, während doch zugleich gegründete Hoffnung vorhanden ist, er könne anderwärts auf einem neuen Boden sich zurecht finden und noch ersprießliche Dienste leisten, so kann weder vom Standpunct des öffentlichen Wohles aus, noch auch, wenn man das Interesse der Stelle, an welche er versetzt werden soll, ins Auge faßt, etwas gegen die Versetzung des Lehrers eingewendet werden, wenn auch eingeräumt werden muß, daß die eine Stelle auf Kosten der andern berücksichtigt erscheint. Auch die Disciplinarordnung hat ihre gute Berechtigung und es ist andererseits Pflicht, einen Lehrer, weil er sich etwa in besonderen vielleicht schwierigen Verhältnissen veranlagt hat, nicht sofort aufzugeben, sondern ihm noch eine weitere Probe zu gestatten, innerhalb deren er sich besinnen und der Schule noch nützliche Dienste leisten kann. Anders verhält sich die Sache, wo ein Lehrer dem Unterricht, der Disciplin, der Erziehung an der Stelle, die er bekleidet, nicht mehr gewachsen ist. Wir glauben, daß, wenn man sich von diesem Stande der Dinge einmal entschieden überzeugt hat, eine Besserung nicht mehr zu hoffen ist; wer einmal nicht mehr gut unterrichtet, keine Disciplin handhaben kann, auf die Erziehung der Jugend einen nachtheiligen Einfluß ausübt, bei dem wird dies an der einen wie an der andern Stelle, unter leichteren und schwierigeren Verhältnissen der Fall sein, dafür aber wird eine Schule mit ihm angeführt sein und das nachwachsende Geschlecht zeitlebens die Nachtheile davon haben. Vom Standpunct der Strafe aus aber läßt sich eine solche Versetzung in keiner Weise rechtfertigen. Die Strafe fällt vornehmlich auf die Jugend, auf die Gemeinde, auf die Anstalt, an welche der Diener versetzt wird. Kann in solchen Fällen die Entlassung oder Pensionirung oder Verwendung des Lehrers in andern Zweigen des öffentlichen Dienstes nicht eingeleitet werden, so ist das in manchen Staaten vorgesehene Verfahren am meisten zu empfehlen, wonach einem solchen Lehrer ein Hilfslehrer gesetzt wird, an welchen er den ganzen Unterricht oder einen Theil desselben abzugeben hat, und an dessen Kosten ihm, je nach seinem Dienstalder, einen größeren oder kleineren Theil zu tragen auferlegt wird, während für das Uebrige die Staatskasse ins Mittel tritt.

Es ist noch übrig, von der Stellung zu sprechen, in welche der angestellte Lehrer eintritt. Wir haben schon oben aus dem Merkmal der Förmlichkeit bei der Uebertragung, sowie der Selbständigkeit der Bedienung die Folgerung gezogen, daß die Stellung den Charakter der Dauer haben müsse; es fragt sich daher, wie weit mit dem Beruf eines Lehrers sich die Anstellung auf kürzere Zeit, auf Kündigung vereinigen lasse. In einigen Schweizercantonen z. B. werden die Lehrer überhaupt auf 4, 5, 6, 8 Jahre angestellt. In dem oldenburgischen Bezirk Birkenfeld ist die Kündigung in die Hände der Schulcommission gelegt. Diese ist befugt, jeden Schullehrer während der ersten 6 Dienstjahre nach vorgängiger sechsmonatlicher Kündigung zu entlassen. — Dem Princip der Anstellung auf Kündigung oder auf Zeit liegt zu Grunde einmal Mangel an einer festen Ueberzeugung von der Tüchtigkeit des Angestellten, sodann der Wunsch, für die Schulstelle selbst dadurch die möglichste Fürsorge zu treffen, daß man den Angestellten nicht für immer behalten muß. Diese Art der Anstellung ist daher leicht erklärlich da, wo man häufig auf Ausländer recurriren und dabei auf Zeugnisse von zweifelhafter Zuverlässigkeit sich verlassen muß, oder es hängt dieses Princip oft auch mit dem allgemein in Betreff der Anstellung der Beamten üblichen Verfahren zusammen, von welchem beim Lehrstande keine Ausnahme gemacht wird, wie in den kleinen Republiken der Schweiz. Durch dieses Anstellungsverfahren wird aber der Lehrer in eine so unsichere und unwürdige Stellung versetzt, daß am Ende das Interesse des Unterrichts und der Schule sich nicht damit vereinigen läßt. Ein Berner Regierungsrath, in Folge von Großrathswahlen auf



den Schauplatz berufen, mag nach 3 oder 6 Jahren wieder sein Amt abgeben und zu seiner früheren Beschäftigung zurückkehren. Ein Berner Schulmeister oder Professor aber, der keine andere Beschäftigung hat und kennt, wird bei einer Kündigung auf die Straße gesetzt und muß, wenn er nicht anderwärts wieder eine Anstellung findet, seine Lebensaufgabe für verfehlt halten. Ohne gesicherte Rechtsstellung giebt es keinen achtbaren Lehrerstand, ohne einen solchen Lehrerstand keine guten Schulen. Unwürdig nennen wir die Stellung nicht bloß deshalb, weil die Lehrer dadurch, wie man schon sagte, dem Gesinde gleichgestellt werden, sondern hauptsächlich darum, weil sie dadurch in eine ganz misliche Abhängigkeit von denen gestellt werden, welche über ihre Existenz verfügen, von der Gemeinde oder deren Behörde, den Eltern der Kinder, welche sie unterrichten. So wenig dem Lehrer bei diesem Anstellungssystem ungetheilte Hingebung an seinen Beruf angemuthet werden kann, eben so wenig kann ihm eine geachtete Stellung dabei zu Theil werden.

Wir nehmen für die Anstellung des Lehrers jeder Kategorie, damit er in seiner Existenz gesichert und würdig gestellt sei, Stabilität in Anspruch, d. h. Anstellung auf Lebenszeit und unter gesicherten Rechtsformen. Die nahe liegende Befürchtung, daß man dabei schlechte Lehrer nicht los wird, vermindert sich sehr, wenn bei Anstellung von Lehrern sorgfältig und nach den oben bezeichneten Grundsätzen verfahren wird. Eine Staatsbehörde, welche für die Heranbildung von Lehrern sorgt, wird, wenn sie auch nicht frei von Fehlgriffen bleibt, doch gewiß selten Lehrer anstellen, deren Befähigung zweifelhaft ist. Wenn dies aber dennoch vorkommt oder wenn schon angestellte Lehrer Grund zu Beschwerden geben, so wird es wohl angemessener sein, Mittel und Wege in Bereitschaft zu halten, durch welche solche Lehrer entweder gebessert, oder unschädlich gemacht oder von ihrem Amte entfernt werden können, als von vorne herein jeden Lehrer mit dem Mißtrauen anzustellen, daß er den Erwartungen nicht entsprechen könnte und Maßregeln zu treffen, wodurch man sich gegen ihn sicher stellt.

**Anstellungsprüfung**, s. Prüfung der Lehrer.

**Anthropologie**, s. Seelenlehre.

**Antipathie**, s. Abneigung.

**Antworten**, s. Fragen und Antworten.

**Arbeit** ist zugleich Mittel und Zweck des Lebens und darum auch der Erziehung.

„Im Schweiß deines Angesichts sollst du dein Brod essen!“ (1 Mos. 3, 19.) In der That, kein religiöses, kein sittliches Leben ist denkbar ohne Arbeit; kaum das physische, vegetative: nichts thun heißt nichts sein. Wird nun für das Leben erzogen, so muß auch zur Arbeit erzogen werden. Somit ist Arbeit der Zweck der Erziehung, wie des Lebens. Aber auch das Mittel der Erziehung ist Arbeit. Die Arbeitsfähigkeit, welche anerzogen werden soll, beruht auf zwei Factoren: der Lust und der Kraft; durch welche Mittel nun lassen sich diese beiden wecken und entwickeln? Es giebt deren mehrere, nicht alle aber darf die Erziehung anwenden. Das erste und unentbehrlichste Mittel, Arbeit zu lehren, ist eben die Arbeit selbst. Nur an der Arbeit kann man Arbeit lernen und ein Unterschied der Erziehungsweisen entsteht erst dadurch, ob man rein und naturgemäß an der Arbeit selbst Lust und Kraft zur Arbeit zu entwickeln sucht, oder außer der Sache gelegene Mittel in Anwendung bringt. Wir behaupten, um Lust und Kraft zur Arbeit zu wecken und zu entwickeln, genügt die Arbeit, die recht geleitete und gelehrte Arbeit. Unläugbar, der Mensch hat nicht bloß einen Lebenstrieb, sondern auch einen angeborenen Arbeitstrieb. Derselbe spricht sich zuerst als Spieltrieb aus, welcher, wenn richtig geleitet, das Spiel zur Vorschule der Arbeit macht. Indem aus dem Spieltriebe sich der eigentliche Arbeitstrieb entwickelt, will sich das Kind mit seinem Thun wichtig, selbst nützlich machen, freut sich, wenn es ein Geschäft bekommt, dessen Erfolg man anerkennt, ein deutlicher, nicht genug zu beachtender Wink der Natur für den Erzieher. Ist nun das Kind zur Arbeit wirklich reif geworden, so halte man es in Schule und Haus zu wirklicher Arbeit an und trenne wohl Arbeit und Spiel: zuerst Arbeit und dann Spiel! Das Kind wird allerdings zuerst die Arbeit als ein Mühen empfinden, dem es sich bald wieder entziehen möchte, und auch die zweite Stufe, die des Sollens, da der Geist schon ja zu sagen gelernt hat, das Fleisch aber noch auf seinem Nein beharren will,



läßt die Arbeit noch als Feind erscheinen — aber als einen Feind, an dem sich schon Ehre erholen läßt. So wird die Arbeit zu einer Schule der Selbstüberwindung, des Gehorsams und der Treue. Aber zur Lust wird auch die Arbeit, wenn nur durch jene zwei Stufen hindurch mit der Arbeitskraft auch die Arbeitsfertigkeit so gewachsen ist, daß die Arbeit leicht von statten geht, daß Früchte sichtbar und genießbar werden, daß aus ihr dem Denken Licht, dem Willen Stärkung, dem Gemüthe Befriedigung zufließt. Und diese Lust ist wiederum der mächtigste Hebel der Kraft. Wann leuchtet des Schülers Auge am freudigsten, klarsten? Ist es nicht dann, wenn es dem Lehrer gelungen ist, seine Arbeitskraft recht in ihrem innersten Grunde anzuregen? Umgekehrt: wann sind die Schüler am verdrossensten, schwierigsten? Dann unfehlbar, wenn es der Lehrer nicht versteht, sie in Arbeit zu setzen. Die Arbeitslust und die Arbeitskraft, beide in natürlicher Wechselwirkung mit einander, können also ganz aus der Arbeit selbst geholt werden. — Daneben nun erscheinen andere Mittel, welche eine falsche Erziehungskunst anwendet, um Arbeit zu lehren und anzugewöhnen, nicht nur als unsittlich, sondern auch als unnöthig und unwirksam, wir meinen den Terrorismus, die Anregung des Eigennutzes und die Aufstachelung des Ehrgeizes. Sie können höchstens eine Angewöhnung, bei manchen Naturen große Fertigkeit, wohl auch eine epikureische Befriedigung hervorbringen, nie aber die nachhaltige, reine Freude und Hingebung erzeugen, welche allein aus der Arbeit selbst, als einer göttlichen Pflicht erwächst, abgesehen davon, daß sie die sittliche Natur des Zöglings vergiften. In dieser Entwicklung der Arbeitslust und Arbeitskraft durch Arbeit hat aber die Erziehung alle Aufforderung, Maß zu halten, da blinder Eifer und ebenso blinde Zärtlichkeit nach zwei Seiten hin zu fehlen so sehr geneigt sind. Sie darf nicht vergessen, daß zur Arbeit die Ruhe gehört, daß beide Geschwister sind, freilich, wie Kastor und Pollux, getrennt. Aber das richtige Maß der Arbeit und Ruhe in ihrem Verhältnis zu einander zu finden, ist ebenso schwer als nothwendig. Wie lange soll der Zögling arbeiten, wie lange ruhen? Wie oft abwechseln mit Arbeit und Ruhe? Wann arbeiten, wann ruhen? Die Erziehungslehre kann auf diese Fragen wohl im allgemeinen, nicht aber im einzelnen bestimmte Antworten geben. Die Ausdauer bei der Arbeit beruht einentheils auf der Kraft, andernteils auf dem guten Willen, diesen kann man von allen verlangen, jene giebt die Natur. Darum bemesse der Erzieher die Arbeitszeit allein nach der Kraft, und wenn er mehrere Zöglinge zugleich arbeiten lassen muß, nehme er die Kraft der schwächsten zum Maßstab und gleiche das Misverhältnis dadurch aus, daß er den stärkeren in gleicher Zeit das Maß der Aufgabe erhöht. Bis zur Erschöpfung jedoch darf es aus medicinischen wie pädagogischen Gründen nicht kommen. Ein aufmerksamer und gewissenhafter Erzieher kann durch Beobachtung auf das richtige Maß kommen, das er in Arbeit und Ruhe bei seinen Zöglingen anwenden darf. Eine andere, nicht weniger wichtige Frage ist: wenn nun das Maß der Arbeitszeit feststeht, was ist besser, diese Arbeitszeit in größere oder kleinere Abschnitte zu theilen, in wenigere oder mehrere, mit längeren oder kürzeren Unterbrechungen durch Ruhe? Obwohl auch hier Rücksichten wie Individualität, Alter, Jahreszeiten wesentliche Verschiedenheiten begründen, so muß doch im allgemeinen als Grundsatz ausgesprochen werden: ein allzuhäufiges Unterbrechen der Arbeit durch Ruhezeiten ist vom Uebel! Ausdauer ist eines der Haupterfordernisse rechter Arbeit, aber gerade zur Ausdauer kommt es nicht bei jenem System kleinster Arbeitszeiten: lieber im ganzen etwas abgebrochen, und die einzelnen Zeiten länger gemacht, bei den jüngeren nicht unter einer, bei den älteren nicht unter zwei Stunden! Ja zur Vorbereitung auf Außergewöhnliches darf dieses Maß wohl auch verdoppelt werden. Freilich auch die Ruhezeiten zwischen der Arbeit sind ebenfalls richtig zu bemessen. Nach zwei Stunden angestrengter Arbeit braucht der Knabe und im Wachsen begriffene Jüngling wohl eine halbe Stunde Erholung, nach vier, auch mit dieser Pause, wenigstens zwei; ebenso nach Tagen der Arbeit seine Nachmittage und seinen Sonntag, nach Monaten seine Vacanzwochen. Wann, fragt es sich drittens, ist Arbeit, wann Ruhe geboten? Von Natur gehört der Tag der Arbeit, die Nacht der Ruhe; indessen haben auch die Morgenstunden des Winters vor Sonnenaufgang, wie die köstlichen Arbeitsstunden nach Sonnenuntergang, ihr Gold im Munde. — An pünctlichen Anfang und gehöriges Aushalten der



Arbeitszeiten ist mit aller Strenge zu gewöhnen, weil die Lebensordnung, an welche später der Erwachsene sich bindet, von jener Gewöhnung wesentlich mit abhängt, und weil Ordnung und Ausdauer überhaupt wesentliche Bedingungen gedeiblicher Arbeit sind. Aber nicht nur zwischen Arbeit und Ruhe muß eine wohl geordnete Abwechslung herrschen: es giebt innerhalb der Arbeit selbst, wie auch in der Ruhe, gewisse Unterschiede, welche dem Verhältnis von Arbeit und Ruhe entsprechen; sie zu beachten, ist ebenso wichtig für die Erziehung, als das richtige Verhältnis von Arbeit und Ruhe zu treffen. Vgl. darüber den Artikel Abwechslung. — Nicht minder wichtig ist ein richtiges Verhältnis der Schul- und Privatarbeit: dort das Aufnehmen, hier das Vorarbeiten muß in richtig bemessenen Zeitmaßen mit einander wechseln. Wenn somit das rechtzeitige Aufhören und Aussetzen der Arbeit, d. h. die Ruhe, die zwar negative aber nicht minder wichtige Bedingung der Arbeitslust und Arbeitskraft ist, als das rechtzeitige Beginnen und Fortsetzen, so scheint dagegen der Müßiggang der entschiedenste Feind und Widerpart der Arbeit zu sein. Und doch läßt auch er in den Dienst der Arbeit sich hereinziehen. Man straft den Müßiggänger pädagogisch, wie polizeilich, mit Arbeitszwang; mit vollem Rechte, wenn dieser Zwang die Absicht und Wirkung hat, daß der Gefrahte die Arbeit lieb gewinnt. Der Arbeitszwang kann diese Wirkung haben dadurch, daß er den Gefrahten zur Einsicht bringt, daß es um die Arbeit die Last und Unlust doch nicht sei, welche der Müßiggang sich vorstellt und daß man am Ende gar mit leichterer Mühe arbeite, als müßig gehe. Pädagogisch verkehrt aber wäre es, den Müßiggang durch Müßiggang, d. h. durch Verurtheilung zu unthätigem Sitzenbleiben, zu strafen; solches hätte geistigen Stumpf-sinn oder noch schlimmere Dinge zur Folge. Der Erzieher hat die Aufgabe, auch dem Trägen in positiver Weise freie, sittliche Lust zur Arbeit einzuhauchen.

**Arbeiten**, häusliche, s. Aufgaben.

**Arbeitsamkeit**, s. Fleiß.

**Arbeitschule**, s. Industrieschule.

**Aergernis**. Dieser biblische Begriff, der directer Gegensatz der „Erbauung,“ (das zu=Fall=bringen als Gegensatz des Auserbauens) umfaßt alles dasjenige, was wir Kindern gegenüber zu meiden verpflichtet sind, damit wir nicht, statt sie dem Zweck aller Erziehung näher zu bringen, sie vielmehr davon zurückhalten. Kein Aergernis zu geben, ist die allererste, negative Voraussetzung der positiven Möglichkeit einer christlichen Erziehung; und was Christus Matth. 18, 6—10 einem jeden, der mit einem Kinde in Berührung kommt, sagt, das gilt in desto höherem Maße dem Erzieher, der gerade die Aufgabe hat, zu erbauen, statt zu ärgern, ja die unvermeidlichen Aergernisse (a. a. O. Vs. 7.) fern zu halten oder zu paralyfieren.

Wenn wir sagen, Aergernis sei ein biblischer Begriff, so soll deshalb nicht vergessen sein, wie sehr auch die pädagogische Weisheit des Heidenthums, des römischen mehr als des griechischen, diesen Punct gewahrt wurde und seine Wichtigkeit begriff. Der Römer wollte, so lang überhaupt ein sittlicher Geist in ihm wohnte, vor seinem Sohne nichts unehrenhaftes thun, sowohl um nicht unmittelbar schlimm auf denselben einzuwirken, als auch um nicht die Achtung, die der Sohn vor dem Vater, überhaupt die Jugend vor dem Alter haben soll, selber unmöglich zu machen; zwei Momente, die auch in dem christlichen Begriffe des Aergernisses zusammentreffen. Bekannt ist die römische Sentenz: *sacra res puer est* (es ist etwas heiliges um ein Kind), und das classische Dictum bei Juvenal: *maxima debetur puero reverentia* (dem Kinde bist du die höchste Achtung schuldig), aber das Heidenthum kam zu solcher Erkenntnis erst in einer Zeit, als die Aergernisse mit solchen guten Lehren nicht mehr aus dem Felde zu schlagen waren.

Diese Achtung, die der Erwachsene vor dem Kinde haben soll, motivirt Christus theils durch das Allgemeinere, daß das Himmelreich der Kinder ist, Marc. 10, 14., daher wir, statt ihnen durch Aergernisgeben dieses ihr Erbgut zu rauben, vielmehr selber mühen Kinder werden, um ins Himmelreich zu gelangen; theils durch das Besondere, Matth. 18, 10., daß ihre Engel allezeit das Angesicht des Vaters im Himmel sehen, — ein Wort, das jedenfalls die Kinder als Gegenstände ununterbrochener göttlicher Aufmerksamkeit und Fürsorge bezeichnet, deren Verletzung und Verwahrlosung eben deshalb als schweres Verbrechen erscheint.



Um nun den Begriff dieses Verbrechen, d. h. des Aergernisses, genauer des Aergernisgebens (— vom Aergernis nehmen wird unten besonders die Rede werden) näher zu bestimmen, müssen wir specieller fragen: 1) wer diejenigen sind, die geärgert werden? 2) wer das Subject ist, von dem das Aergernis ausgeht? und 3) welche Handlungen oder Zustände als Aergernisse prädicirt werden müssen.

1) Geärgert werden können nur „die Kleinen“, d. h. nach jener Matthäusstelle sowohl die im Kindesalter stehenden, als auch die, welche im Glauben an den Herrn wieder Kinder werden. Welches Attribut sie zu Objecten möglichen Aergernisses macht, das ist am leichtesten zu erkennen, wenn wir erst ausscheiden, für wen es gar kein Aergernis geben kann? Das ist einerseits nicht nur Gott, sondern auch die Heiligen; denn der Gute kann zu Fall kommen, der Heilige nicht mehr; für ihn ist die Sünde wohl ein Greuel, aber kein Aergernis mehr. Andererseits aber kann auch der Bösewicht nicht mehr geärgert werden; denn es liegt im Begriff des Sataniſchen, daß das Böse als Eigenes vollständig assimilirt ist. Somit liegt das Object des Aergernisses in der Mitte zwischen diesen Endpunkten. Aber auch an denen, die wir in dieser Mittelstellung treffen, ist es nicht diese für sich schon, sondern ein specielleres Attribut, was sie dem Aergernis aussetzt, nämlich die Einfalt: sie ist das Correlat zum Begriff des Aergernisses. Aber was ist Einfalt? Sie ist ein Zustand, da a. das Subject diese und jene Sünde, ja die Weltſünde im allgemeinen noch gar nicht kennt; durchs Aergernis erfährt es erst ihre Existenz; oder b. das Subject weiß vielleicht wohl, daß es Sünden giebt, die man so oder so nennt, aber es hat zugleich auch ein dunkles Grauen davor; das Aergernis nun ist's, wodurch ihm diese Sünde in natura vor Augen gebracht wird, und zwar sieht es, wie diese Sünde mit Leichtigkeit begangen wird; man sieht, der Thäter wird nicht etwa sofort vom Blitze getroffen, er lacht seiner That: das wirkt lähmend auf jenen vorherigen Abscheu zurück. Oder endlich c. das Subject hat eine Sünde, ein Laster wohl längst erfahren, ja vor Augen gesehen, aber nur als That solcher Menschen, die es zum Voraus schon als lasterhafte kennt; nun aber wird dieselbe That begangen von jemand, der sich seither als rechtschaffener Mann benommen, und dessen Frömmigkeit auch nur an die Möglichkeit solcher Vergehung zu denken verboten hatte; dadurch nun, daß auch er zu Falle kommt, wird die Einfalt auf die Vorstellung geleitet, es gebe überhaupt keine makelloſe Rechtschaffenheit; das Gemüth verliert den Glauben an ein objectives Bestehen des Guten und damit auch einen Halt für die eigene Rechtschaffenheit.

2) Dies führt bereits auf den weiteren Punct: wo wir diejenigen zu suchen haben, die da Aergernis geben? Nach Matth. 18, 6 ist dies die Welt. Vom Satan sagt die Schrift nicht, daß er Aergernis gebe; wo das Böse als eine absichtlich verführende Macht auftritt (wie 1 Petr. 5, 8), da reden wir von Versuchung und Verführung, aber nicht von Aergernis. Diesem kommt vielmehr das Merkmal des Unabsichtlichen zu, d. h. der Vorſatz der Verführung liegt nicht darin; es wird im Leichtſinne geſündigt, man thut es, nicht weil andere es gewar werden, sondern obgleich sie es gewar werden. Die da Aergernis geben, stehen daher immer in einem Verhältnis der Superiorität zu jener Einfalt; es kann nur der Starke dem Schwachen, der Erwachsene dem Kinde, der scheinbar Fromme dem, der erst fromm werden soll, wirkliches Aergernis geben; sollte je ein Kind nicht mehr Object, sondern bereits Subject des Aergernisses sein, so wäre dies nur möglich entweder einem andern Kinde gegenüber, das noch mehr als jenes in Einfalt steht, das jünger oder unſelbſtändiger ist, oder aber giebt nicht das Kind als Kind Aergernis, sondern die schlechte Erziehung, die es verräth. — Auf Eine biblische Redeweise scheint dies allerdings nicht zu passen, wenn nämlich a. a. D. Ps. 8 u. 9, wie schon in der Bergpredigt 5, 29. 30 und Marc. 9, 43—47 das eigne Auge, die eigne Hand, der eigne Fuß als Subjecte des Aergernisses genannt werden, die man in dem Fall lieber vom Körper abwerfen soll. Aber es ist klar, daß der speciſiſche Begriff des Aergernisses auf Auge, Hand u. nur uneigentlich übertragen werden kann; der Gebrauch des Wortes ärgern ist hier nur durch die Perſonificirung von Auge, Hand und Fuß herbeigeführt kann also auch für die Bestimmung des Begriffes selbst nicht entscheidend sein.



3) Gehen wir zum Materiellen über, so ist zunächst das Aergernis eine sündhafte Handlung oder eine sich zu einem Zustande (z. B. in einer Gemeinde) verdichtende Reihe von sündhaften Handlungen, die ohne Scheu öffentlich hervortreten und dadurch die oben bezeichneten Wirkungen auf die noch Einfältigen ausüben. Jede Sünde, welchen Namen sie habe, kann hiedurch zum Aergernisse werden, sobald solche Individuen vorhanden sind, die noch in der Einfalt stehen, und andere, die sich nicht um jener willen scheuen, öffentlich Böses zu thun oder zu reden. Aber es kann auch, was an sich nicht Sünde ist, zum Aergernis werden, und wird eben dadurch, daß es ärgert, auch zur Sünde; dies geschieht nach Röm. 14, 1—15, 2., wenn der Starke die Meinung, das Gewissen des Schwachen nicht schont, indem er etwas thut, was nach seiner freieren und wohl auch richtigen Ueberzeugung nicht Sünde ist, was aber der schwache Bruder für Sünde hält; hierauf nicht Rücksicht zu nehmen, also seine Freiheit nicht um des schwachen Bruders willen beschränken zu wollen, ist selbst Sünde, weil es lieblos ist. —

Es bedarf nun keiner weitläufigen Erörterung, um von allem oben Gesagten die pädagogische Anwendung zu machen, da das einfache Gesetz alles umfaßt: in Gegenwart eines Kindes nichts zu reden noch zu thun, was die Einfalt desselben auf eine der oben unter a. b. und c. besprochenen Arten zerstören und so dem Bösen einen Weg in die Gedanken und in den Willen des Kindes bahnen kann. Es ist also Pflicht, nicht nur nicht irgend etwas schändliches sich vor ihm zu erlauben, sondern auch jede ungeordnete Neigung, wie den Zorn, oder überhaupt eine Leidenschaft, ja selbst eine Regung, die an sich berechtigt, doch in der Seele des Kindes in anderem, falschem Lichte sich reflectirt, mit der doppelten Energie festen Willens niederzuhalten, wenn ein Kind Zeuge davon wäre; sieht es den Vater, den Lehrer in solchem Zustande, der die Ehrerbietung für immer schwächt, wo nicht zerstört, so ist, wie oben gezeigt, damit ein Aergernis gegeben; anderer üblen Dinge nicht zu gedenken, von denen die Schulwände mancherlei erzählen könnten. (Zeitungslesen oder Notenschreiben oder bei den Collegien herumlaufen während der Schulstunden, oder des Schulzen Bubens eine Bosheit hingehen lassen, die dem Kinde des Tagelöhners eine Strafe einbringt — das alles sind gewaltige Schulärgernisse, zu denen wir ein großes etcetera setzen.) Ebenso klar ist das Gesetz, das Kind von allen Orten und von allem Umgang strenge zurückzuhalten, wo es Aergernis nehmen kann. Allein es fragt sich: ist das möglich? Ich kann meinen 8 und 10jährigen Knaben nicht unter Schloß und Riegel legen; lasse ich ihn aber auch nur in die Schule — geschweige auf die Gasse —, wie viel kann sich seinem Blicke darbieten, wie viel kann er hören, was vollständig ein Aergernis ist?

Sowohl dies nun als das unter Ziffer 3. Gesagte führt noch auf eine andere Seite der Sache; ich habe nämlich als Erzieher nicht bloß dafür zu sorgen, daß dem Kinde nicht von irgend jemand — am wenigsten von mir selber — ein Aergernis gegeben werde, sondern auch dafür, daß es kein Aergernis nehme, daß es wenigstens so sehr als möglich von innen heraus dagegen sicher gestellt werde. Das ist aber von zwei Seiten zu betrachten.

1) Allerdings ist dem Erzieher als erste Pflicht aufzuerlegen: halte dein Kind so lang als möglich in der Einfalt, ja bewahre sie ihm für sein ganzes Leben, damit es stets am Bösen ein Aergernis nehme; denn wenn es dessen einmal unfähig, wenn es über dies hinaus ist, so findet alsdann das Böse, was von außen kommt, keinen festen Punct mehr in des Bögling's sittlichem Bewußtsein, keine Mauer, woran es sich stieße (daher der bezeichnende Ausdruck „Anstoß“); soll aber eine solche vorhanden sein und stehen bleiben, so ist damit auch die Nothwendigkeit als eine bleibende anerkannt, daß er sich zu ärgern die Fähigkeit nie verliert. Und nie wird das Aergernis ganz ohne sittlichen Nachtheil für die sein, die es nehmen. Wenn nämlich auch ihr eigenes Bewußtsein von Gut und Böse nicht die mindeste Alteration erleidet, so wird doch z. B. bei einer Sünde wie die Sonntagsentheiligung ihr Glaube an die Gerechtigkeit der öffentlichen Gewalten, an die Christlichkeit des Staates, an die Wirksamkeit der Kirche, somit entweder an die Auctorität beider als objectiver Mächte oder doch an die Pflichttreue der Würdenträger und Beamten tief verletzt, und es kann daraus ein Pessimismus in kirchlicher und staatlicher Beziehung ent-



stehen, welcher auch für die Reinheit und Lauterkeit ihrer Gemüthsverfassung gefährlich, ja selbst schon ein Makel an derselben ist. Müßen wir also einerseits wohl dem Jüdling die Fähigkeit zu erhalten suchen, Aergernis an allem schlechten zu nehmen, besser er gewar wird, so muß doch zugleich dafür gesorgt werden, daß er unterscheiden lerne zwischen den Personen, durch deren Schuld in Kirche und Staat immer wieder Aergernisse vorhanden sind, und zwischen diesen Institutionen selbst, und sich durch jene nicht verleiten lasse, diesen seine Liebe, seinen Glauben an ihre göttliche Bestimmung und an den Segen zu entziehen, den sie trotz ihrer Verfallung durch ihrer eigenen Diener Schuld fortwährend in sich tragen und verbreiten.

2) In der Stelle Römer 14, 1—15, 2 ist von Schwachen die Rede, welche Anstoß daran nehmen, wenn andere noch von Götzenopferfleisch essen, das auf dem Markte feil sei. In ihrer Einfalt können sie sich nicht vorstellen, daß in solchen Dingen auch beide Theile Recht haben können, wofür jeder nur seinem Gewissen folgt; ihre Einfalt besteht eben darin, daß sie nicht verschiedene Standpunkte zu unterscheiden und anzuerkennen wissen, daher auch, wer von einem freieren Standpunkt aus anders handelt als sie, ihnen das objective Gesetz des Guten zu verletzen scheint, also ihnen ein Aergernis giebt. Aber solch ein Schwacher soll nicht schwach bleiben, sondern stark werden (1. Kor. 14, 20); und das hat die Erziehung zu leisten. Sie soll das sittliche Bewußtsein dermaßen stärken und klar machen (s. auch den Artikel Aufklärung), daß der Jüdling nicht an demjenigen ein Aergernis nimmt, was nur dem Schwachen als ein solches erscheint. Wird dies zunächst auf negative Weise geschehen, sofern ihm nicht einseitig beschränkte Vorstellungen eingepflanzt werden, die ihn auch in reiferen Jahren zu einem freieren sittlichen Urtheil unfähig machen: so wird später insbesondere der Unterricht darauf hinzuwirken haben, daß sich der Jüdling, statt nur in seinem eigenen Ideen- und Lebenskreise sich geistig festzubannen (dies wäre die falsche Einfalt), allmählich dazu erhebe und daran gewöhne, sich auch in fremde Individualitäten, in den Geist anderer Zeiten, anderer Völker hineinzudenken und dieselben aus ihrem eigenen Wesen zu begreifen. Wir können sagen: gegen ein bornirtes Aergernisnehmen ist die Weckung geschichtlichen Sinnes das beste Präservativ; es ist überhaupt merkwürdig, wie heilsam geschichtlicher Sinn gerade in dieser Hinsicht nach zwei verschiedenen Seiten hin wirkt, sofern er ebenso sehr jener Frivolität steuert, die sich über alle vergangenen Zeiten erhaben dünkt und sie als Zeiten der Beschränktheit geringschätzt, wie er der Bornirtheit entgegenarbeitet, die sich zum Begreifen und Anerkennen des Fremden gar nicht zu erheben vermag. Die schwierige pädagogische Aufgabe ist dann nur, jene Einfalt im rechten, edlen Sinne dennoch zu bewahren, daß sich nicht das objectiv Wahre und Gute, was nur Eines ist, für den Jüdling auflöse in lauter verschiedene Standpunkte, von deren jedem wieder etwas anderes wahr und gut sein kann; die Aufgabe ist aber deswegen nicht unlösbar, weil gerade das Christenthum, so sehr es nur Eine Wahrheit verkündigt und Eine Forderung stellt (Eins ist noth, Luc. 10, 42), dennoch zugleich einerseits so liebevoll den verschiedensten Individualitäten in Personen, Völkern, Zeiten sich anschließt und sie lebendig durchdringt, sie umschafft, ohne ihr individuelles Gepräge zu verwischen, und andererseits jedem seiner Bekenner diejenige Liebe zur Pflicht macht und factisch einflößen will, die auch im Mitmenschen das Gute, was und wie es ihm gegeben ist und in ihm sich darstellt, bereitwillig anerkennt, statt nur die eigene Meinung und Weise für die absolut gültige zu halten. In diesem Sinne kennt auch die Schrift ein Aergernisnehmen, das nicht nur Schwachheit, sondern Sünde ist. Den Täufer läßt der Herr Matth. 11, 6 warnen, sich nicht an ihm zu ärgern; den Jüngern sagt er Matth. 26, 31: ihr werdet euch in dieser Nacht alle an mir ärgern; 1. Kor. 1, 23 ist Christus der Gekreuzigte (vgl. Römer 9, 32) den Juden ein Aergernis, den Heiden eine Thorheit. Allen diesen gegenüber liegt die Schuld nicht an dem Herrn; er giebt ihnen kein Aergernis, sondern sie nehmen eines; daß seine Erscheinung im Fleische, sein stilles, ruhiges Vorgehen, seine Martergestalt nicht in ihren Vorstellungskreis von einem Messias paßte, das war ganz nur ihre eigne Schuld, ihre Beschränktheit, um deren willen der Erlöser nicht etwa aus schonender Rücksicht einen andern Weg hätte gehen können. Bezeichnend ist namentlich die



Stelle 1. Kor. 1, 23; denn nicht ebenso gut könnte es (etwa wie B. d. Weish. 5, 3. 4) auch heißen: den Heiden ein Vergerniß, den Juden eine Thorheit; nur für die Juden war die Messiasvorstellung ein Dogma, eine religiöse Idee; und nur wo diese, in ihrer Einheit mit dem sittlichen Bewußtsein, sich verletzt findet, wo also nicht zu Spott und Lachen gereizt, sondern Aerger im Gemüth angerichtet wird, da ist Vergerniß.

**Arithmetik**, s. Rechnen.

**Armenschule.** Unter Armenschulen verstehen wir diejenigen Volksschulen, deren Schüler lediglich den ärmeren Classen der Bevölkerung angehören, im Gegensatz zu denjenigen Schulanstalten, welche unterschiedslos für alle Schichten der Bevölkerung bestimmt sind. Ausgeschlossen bleiben also hier alle Landschulen und auch die Schulen der kleineren Städte, selbst wenn die Eltern der sie besuchenden Kinder zum größten Theil unbemittelt und arm sein sollten, weil hier eine Theilung der gewöhnlichen Volksschule bei der Beschränktheit sowohl der Kinderzahl wie auch der verfügbaren Mittel weder nöthig noch möglich sein würde. Daher haben nur größere Städte, etwa von 5000 Seelen an, Armenschulen eingerichtet, theils aus eigenem Antrieb, theils durch die Staatsgesetzgebung dazu veranlaßt. Da aber sind sie auch nothwendig und selbst dort, wo man etwa aus falscher Humanität, „um die Armen nicht in ihrem Gefühl zu verletzen,“ diese Anstalten aufgehoben und mit den Bürgerschulen verschmolzen hat, wie dies im J. 1848 hie und da geschehen, ist man wieder davon zurückgekommen, weil theils die Bildungsstufe jener Bevölkerungsclassen es nicht erheischt, theils auch die Kinder nicht die erforderliche Zeit auf den Schulbesuch verwenden können.

Da in den Armenschulen in der Regel kein oder nur ein sehr unbedeutendes Schulgeld bezahlt wird, so werden sie auch häufig „Freischulen“ genannt. Außerdem sind an vielen Orten auch Stiftungen vorhanden oder bestimmte Summen in den städtischen Stats dazu ausgeworfen, um die nöthigen Lehr- und Lernmittel, Wandtafeln, Schulbücher und Schreibmaterialien den armen Kindern unentgeltlich zu liefern. Der Lehrplan solcher Schulen ist natürlich dem Stande der Kinder angepaßt und erstreckt sich daher nur auf die unentbehrlichsten Gegenstände des Volksschulunterrichts, Religion (etwa 6 Stunden), deutsche Sprache (12 St.), Rechnen (4 St.), Singen (2 St.), sowie auch noch, falls dies nicht schon an das Lesebuch angeschlossen werden kann, auf das Wichtigste aus den Realien (2 St.). In Fabrikstädten, wo die Kinder den Eltern mühen das Brod erwerben helfen, beträgt der wöchentliche Unterricht wohl auch bloß 12 Stunden.

Die hauptsächlichsten Schwierigkeiten, welche die Erreichung des Schulzieles bei diesen Anstalten erschweren oder ganz vereiteln, sind die Gleichgültigkeit der Eltern gegen Erziehung und Unterricht, der geistige Stumpfsinn und die verdorbene Atmosphäre, in der solche Kinder aufwachsen, die sehr häufigen Schulversäumnisse, welche nur mit Hilfe der Polizei bekämpft werden können, und endlich noch andere entferntere Ursachen, welche im Proletariat einmal festgewurzelt sind, wie Unreinlichkeit, Liederlichkeit, schlechte Nahrung &c.

Erst die neuere Zeit ist die Mutter der Armenschule. Den Anstoß gab auch hier Pestalozzi; Realisirung fanden seine Ideen in dem Fellenberg'schen Institut zu Hofwyl und in den sogenannten Wehrlichschulen oder Wehrlianstalten (vgl. d. Art.).

Die von Chalmers in Schottland besonders gepflegten ragged schools oder Lumpenschulen bieten zwar manches analoge, können aber in unsern Verhältnissen nicht ohne weiteres nachgebildet werden, da sie auf der freiwilligen Armenpflege beruhen.

Bezüglich der Literatur über diesen Gegenstand aus neuerer Zeit verweisen wir besonders auf die Berichte aus dem rauhen Haus von Dr. Wichern. Vgl. auch den Art. Industrieschule.

**Arndt** (Ernst Moritz). Aus dem langen und reichen Leben dieses deutschen Mannes im vollen und schönsten Sinne des Wortes, dem auch in der Geschichte der Pädagogik ein Platz gebührt, führen wir in Kürze folgende Hauptmomente an. Arndt ist am 26. December 1769 zu Schoritz auf Rügen geboren, wo sein Vater



zuerst als Inspector, dann als Pächter adeliger Güter ein nicht reiches, aber genügendes Auskommen für sich und die Seinen hatte. Nachdem Arndt im einfachen, aber für das Gemüth so reichen Landleben eine schöne und fromme Jugend verlebte und auf dem Gymnasium zu Stralsund seine wissenschaftliche Vorbildung erhalten hatte, studirte er von 1791—1794 zu Greifswalde Theologie und Philosophie, bereiste hierauf Deutschland, Ungarn, Oberitalien, Frankreich und wurde, nachdem er sich im J. 1800 mit einer natürlichen Tochter des Professors Quistorp verheirathet hatte, Privatdocent und 1805 außerordentlicher Professor der Philosophie zu Greifswalde. Schon 1801 starb seine Frau, nachdem sie ihm einen Sohn geschenkt hatte. Sein nie verhehlter Haß gegen Napoleon und die Franzosen machte ihm rätzlich, nach der Schlacht bei Jena (1806) nach Schweden zu entweichen, wo er eine Anstellung erhielt. Im J. 1809 kehrte er zurück, erhielt auch im folgenden Jahre seine Stelle wieder, nahm aber 1811 seine Entlassung und begab sich das Jahr darauf über Berlin, Breslau, Prag nach Rußland, wo er unter dem berühmten v. Stein für die Befreiung seines Vaterlandes von dem französischen Joch arbeitete. Im folgenden Jahre begleitete er die verbündeten Heere bis Frankfurt a. M., wo er den Winter 1813—1814 zubrachte, bis 1815 lebte er dann in Berlin, bis 1816 in Köln. Im Herbst 1817 ließ er sich, in Erwartung einer Anstellung an der Universität, in Bonn nieder und vermählte sich mit einer Schwester Schleiermachers, Nanna Maria. Im folgenden Jahre wurde er an der neugegründeten Universität zu Bonn zum Professor der neueren Geschichte ernannt; aber bereits 1819 mußte er gewar werden, daß, wie Barnhagen sagt, „ihm das herbe Loos beschieden war, Anfechtungen von solcher Seite zu erfahren, wohin er seine Liebe gewendet hatte.“ Er wurde in Untersuchung gezogen, suspendirt, zwar freigesprochen, aber in Ruhestand versetzt und erst 1840 durch Friedrich Wilhelm IV. rehabilitirt. Im J. 1848 wurde er vom 15. rheinischen Wahlbezirk in die Nationalversammlung zu Frankfurt gewählt, aus welcher er zugleich mit Dahlmann, H. v. Gagern u. a. am 20. Mai 1849 seinen Austritt anzeigte. Hochverehrt von der ganzen deutschen Nation lebte der Greis fortan zu Bonn bis an seinen Tod am 29. Jan. 1860.

Die glorreiche Zeit der Befreiungskriege ist die Zeit der Regeneration unseres deutschen Volks, und für diese hat auf pädagogischem Gebiet neben Fichte unmittelbar G. W. Arndt seine ganze Kraft eingesetzt. Schon bevor Fichte seine kühnen „Reden an die deutsche Nation“ gehalten (Winter 1807—1808), hatte Arndt seiner patriotischen Gesinnung im ersten Theile seines „Geist der Zeit“ kräftige Worte geliehen. Noch ein Jahr früher waren seine „Fragmente über Menschenbildung“ erschienen (2 Theile. Altona, 1805). Hier redet er einer naturgemäßen Erziehung das Wort, naturgemäß nicht im Rousseau'schen Sinne, als ob in der sinnlichen Natur des vereinzelt Individuums das Wesen des Menschen zu suchen sei, sondern in dem Sinne, in welchem das geistige Theil des Menschen, seine Beziehung zu den Eltern, zur Familie, zur Gesellschaft, zum Vaterlande, zu Gott, recht eigentlich seine Natur ausmacht. Von diesem Standpunkte aus tritt Arndt der Rousseau'schen Hofmeistererziehung, wie der philanthropistischen Institutsdressur gleichmäßig entgegen, und indem er mit Pestalozzi verlangt, daß die erste Lehrerin die Mutter sei und ihr Unterricht von dem Naheliegenden, Concreten ausgehe, statuirte er Liebe, Nothwendigkeit und Freiheit als die drei Mächte, welche zusammenwirkend den Weg zum pädagogischen Heile führen. Die Wirksamkeit jener drei großen Erzieherinnen ist durch die natürliche leibliche und geistige Entwicklung des Zögling's bedingt, welcher der Erzieher geduldig nachzugehen, nicht hastig vorzugreifen hat. Im Kindesalter offenbart sich ihm, durch die Mutter vertreten, vorzugsweise die Macht der Liebe, unter deren Walten es lebt und spielt und spielend Gott, den Menschen und das Leben kennen lernt. Die Macht der Nothwendigkeit hat dann im wilden Knabenalter Zucht zu üben und zu fleißigem Lernen anzuhalten, bis endlich im Jünglingsalter Liebe und Nothwendigkeit zur Freiheit verhöhnt und damit die schöne menschliche Bildung vollendet wird. In dem „Entwurf der Erziehung und Unterweisung eines Fürsten“ (Berlin, 1813) sind die Grundgedanken der früheren Schrift kurz zusammengefaßt und auf Fürstenerziehung angewandt nach dem Grundsatz: „Ein fürstliches Kind ist ein Mensch wie alle



andern; die Gesetze müssen dieselben bleiben für alle; nur das Maß ist verschieden. Man muß ein größeres Maß an den legen, der sich künftig in den weitesten Kreisen bewegen soll.“ — Größeren Einfluß indes, als durch diese eigentlich pädagogischen Schriften, hat Arndt durch seine anderweite schriftstellerische Thätigkeit auf die Jugenderziehung geübt. Zunächst sind hier seine Märchen zu nennen, welche, soweit sie nicht wirkliche Volksmärchen sind, doch durch die volksmäßige Reinheit, Gesundheit und Tüchtigkeit ihres Tones wohl vor allen von einem Einzelnen erdichteten oder umgedichteten Märchen den Vorzug verdienen, zumal der prächtige „Klas Avenstaken.“ Auch muß der vaterländischen Lieder Arndt's mit allen Ehren gedacht werden, hinsichtlich deren in Vergleich mit Körner, Schenkendorf, Rückert vor allem zu rühmen ist, daß nirgends sich die Gesamtstimmung jener großen Zeit so allseitig, so gesund, so männlich klar und kräftig ausspricht, als in ihnen, weshalb sie auch vor allen volkstümlich geliebt und geeignet sind, in der Jugend einen reinen und kräftigen vaterländischen Sinn zu wecken und zu nähren. „Des Deutschen Vaterland,“ „das Lied vom Feldmarschall,“ „Vaterlandslied“ (Der Gott der Eisen wachsen ließ u. s. w.), „Bundeslied“ (Sind wir vereint zur guten Stunde u. s. w.), „Der feste Mann“ (Wer ist ein Mann? Wer beten kann u. s. w.) u. a. werden unvergessen bleiben. Und endlich sind Arndt's „Erinnerungen aus dem äußeren Leben“ (2. Aufl. Leipzig 1840) nicht zu vergessen, die besonders des Verfassers schönes Jugendleben mit einer ins Einzelne gehenden lebendigen Anschaulichkeit schildern. In der Vorrede zu diesem Werk stellt er sich in Gedanken auf jenen breiten Stein, welcher im Mittelalter zu Stralsund in der Nachbarschaft des Prangers auf dem Markte lag und von dem aus allerlei feierliche Verkündigungen vorgenommen wurden. Auf diesen Stein also stellt sich der Alte und ruft: „Hier steh ich, ein redlicher und verständiger Mann. Ist einer, der meint, mich davon auf die Nachbarstelle hinüberstoßen zu können, der komme! Ich lebe noch, und will ihn bestehen!“ — Man wird den alten Arndt nicht herunterstoßen!

**Arreststrafen.** s. Strafe, Schulstrafen.

**Assistent,** s. Lehrer.

**Aesthetische Bildung in der Volksschule.** Die Frage, ob das Volk einer solchen fähig und bedürftig, ob sie im Kreise des Volkslebens möglich und irgend welchen Erfolg versprechend sei, entscheidet sich für uns dadurch, daß wir in diesem Punkte so wenig als in irgend einem andern eine absolute Trennung zwischen Volk und Gebildeten zugestehen können. Hat sich doch das Volk im Gebiete der Poesie sogar sein eigenes Verdienst und Recht, seinen eigenen Ruhm erworben, indem es bekanntlich eine Volkspoesie mit eigenthümlicher Qualität, im Unterschiede von der auf der Basis wissenschaftlicher Bildung oder höfischer Sitte beruhenden Poesie giebt.

Daß es nothwendig ist, auch dem Volke eine gewisse ästhetische Bildung durch Unterricht beizubringen, geht schon daraus hervor, daß selbst das, was ihm äußerlich so nahe ist, die Natur mit ihrer Pracht, ihm doch innerlich so ferne steht, daß es die Schönheit seiner eigenen Umgebung größtentheils gar nicht gewar wird und staunt, wenn Fremde darob in Entzücken gerathen. Man muß geradezu sagen: wo bei einem Volke, d. h. auch bei den niedern Schichten desselben, alle ästhetische Bildung fehlt, da ist eine allgemeine Rohheit oder (mehr passive) Stumpfheit vorhanden; soll diese gehoben werden, so ist die Bildung auch nach jener Seite nicht zu vernachlässigen. Es ist zwar auch in dieser Hinsicht gewiß und bewährt sich täglich, daß die christlich-religiöse Bildung, selbst wenn sie nicht speciell und mit Bewußtsein auf ästhetische Beziehungen mit eingeht, schon an sich auch ästhetisch wirkt. Ein frommer Landmann steht, weil er im blühenden Baum, im wogenden Saatsfeld, im flammenden Sternenhimmel die Hand Gottes erkennt, auch das Schöne daran besser, als wem jene Anschauungsweise fehlt. Aber geleugnet kann auch das nicht werden, daß es eine Art der Religiosität giebt, die grundsätzlich dem Schönen abhold ist; daß somit auch die religiöse Bildung sich ihrer Aufgabe, zugleich ästhetisch zu bilden, bewußt bleiben muß. Weiterhin ist der Umstand, daß in unserer Zeit das früher so hausbackene und einfache Handwerk fast durchgängig in irgend einem Grade den Charakter der Kunst angenommen hat, ein gewichtiger Grund, auf Einführung des ästhetischen Moments in die Volksbildung zu dringen. Wir verlangen zwar nicht, daß jeder



Handwerker u. s. w. von seiner Werkstatt her uns eine Kunstarie vorsingen könne, aber wünschen möchten wir doch, nicht nur, daß er fähig sei, ein nationales Kunstwerk, wie Handels Messias, mitzugenießen, sondern auch, daß er am Gesang der Gemeinde im Cultus theilnehmen könne: das aber ist schon ein Stück ästhetischer Bildung. Endlich ist diese auch dadurch zur pädagogischen Pflicht gemacht, daß durch sie die Kunsttalente, die der Schöpfer bekanntlich nicht bloß den Sprößlingen der höheren Stände in die Welt mitzugeben pflegt, auch im Schooße des Volkes desto eher geweckt werden, was selbst wieder auf die Entwicklung der Kunst, auf ihren volksthümlichen und dadurch um so gesunderen Geist einwirken muß. Da nun die Volksbildung im ganzen zunächst Sache der Volksschule ist, so fragt es sich, welche Mittel dieser für jenen Zweck zur Verfügung stehen.

Das Allererste ist, daß der Lehrer an dem Schüler nichts positiv unsauberes und häßliches duldet. Ungewaschene Hände, ungekämmtes Haar, unsaubere Kleidung muß schlechterdings verpönt sein. (Vgl. hiezu den Art. Anstand.) Bei Büchern und Schreibheften ist mit aller Strenge die möglichste Sauberkeit derselben zu fordern; das Schulzimmer darf nicht unsauber sein, kein Spinnengewebe an den Wänden hängen, kein Unrath und kein Hausrath darin geduldet werden. Jeder Schmuck desselben durch Gaben der Natur (Blumen in den Fenstern) und der Kunst ist willkommen, und wäre bei gutem Willen der Gemeinden, der Eltern, der Lehrer leicht zu beschaffen.

Nun lehrt aber weiter die Erfahrung, daß der tiefere, dauerndere Sinn für das Naturschöne immer erst auf einem Umwege, nämlich mittelst der Kunst, zu wecken ist. Wer nie eine Landschaft im Gemälde gesehen und bewundert hat, wird auch die schönste Landschaft, die herrlichsten Linien eines Gebirgszuges, die prächtigste Gruppirung von Berg, Thal, Fluß und Wald gar nicht oder höchst oberflächlich bemerken. Hiesfür nun hat die Volksschule allerdings die Mittel nicht; der Zeichnungsunterricht wird hiesfür noch lange ein zu elementarer sein, auch wo er eingeführt ist, und daß irgendwo ein schönes Landschaftsbild in Del dahin sich verirrt hätte, erinnern wir uns nicht, gehört zu haben. Aber die doch meistens vorhandenen Bilder zur biblischen Geschichte, auch zum naturgeschichtlichen Unterricht können und sollen obigem Zwecke dienen; wenn sie hiezu irgendwie brauchbar sind, so ist es Sache des Lehrers, sie dazu auch zu benützen. Dann erst kann auch sein Wort, wenn er auf einem gemeinsamen Spaziergange die Kinder auf die Schönheiten einer Gegend aufmerksam macht, Wirkung haben. Wo die örtlichen Verhältnisse, namentlich die Kirchen durch ihre Bauart, ihre Ausschmückung, ihre Monumente u. s. w. Objecte für ästhetisches Anschauen darbieten, dürfen dieselben nicht unbenützt gelassen werden. Und wenn vollends der Stundenplan eine Zeichenstunde aufweist, ist dem Lehrer die beste Gelegenheit gegeben, den Schülern wenigstens den Sinn und das Verständnis für schöne Formen beizubringen. Selbst die bloße Kalligraphie thut hiesfür manchen guten Dienst.

Zugänglicher für die Volksschule, ja in einem weiten Kreis ihr offen ist das Gebiet der Tonkunst, vorzugsweise der Gesang — nur spiele der Lehrer die begleitende Violine auch so, daß das Gehör der Kinder nicht gegen das Häßliche abgestumpft wird, sondern das Schöne eines reinen, getragenen Tones fühlen lernt, oder verstehe er es, durch sein Orgelspiel die Hörer zu fesseln. Ein kräftiger, aber reiner Gemeindegang ist vieler Orten fast die einzige Kunstanschauung, die der Volksjugend zu Theil wird; doch begnügen wir uns, den Gesang hier nur erwähnt zu haben, da dem Unterricht in demselben ein eigener Artikel gewidmet werden muß; hier stellen wir vorerst bloß fest, daß als Zweck dieses Unterrichts nicht bloß die Befähigung für den Gottesdienst und die Schulanacht, sondern ebenso die ästhetische Bildung im allgemeineren Sinne anerkannt und deshalb auch auf die feineren Requisite des musikalisch Schönen, wie namentlich reinen Brustton, reine Aussprache u. s. w. gedrungen werden muß.

Theils mit dem Gesang, theils ohne ihn (wiewohl immer besser mit als ohne) tritt die Poesie in den Lebenskreis der Volksschule ein. Zunächst geschieht dies in kirchlichem Gewand und für kirchliche Zwecke; aber das Kirchenlied, wie sich zu Zeiten sogar alle wahre Poesie in dasselbe geflüchtet hat, ist eine so reine, edle Form des Schönen, daß wir ebendarum viel weniger nöthig haben, uns nach anderer Poesie für die Volksschule umzusehen, als etwa der katholische Pädagog dies thun muß. Letzterem



fehlt ebenso ein weiterer Schatz hoher Poesie, nämlich der Psalter in der Muttersprache, der ebenfalls sich neben seinem nächsten religiösen Zwecke für den hier besprochenen Bildungszweck verwenden läßt. Indessen soll damit anderer, d. h. weltlicher Poesie der Weg in die Volksschule nicht abgeschnitten sein; aber dessen, was auch unter dem Werthvollen sich für sie eignet, ist verhältnismäßig nicht sehr viel, da begreiflich alles Erotische ausgeschlossen sein muß, andererseits aber doch nur Volksthümliches aufgenommen werden kann. (S. Weiteres in dem Art. Poesie.) Gedichte, wie Ludwig Uhlands Döfvinger und Keutlinger Schlacht, Schwabs Urahne, Großmutter, Mutter und Kind, Verschiedenes, was sich z. B. in L. Kellners Sammlung: „die Poesie in der Volksschule“ findet, — solche Sachen, von den Kindern mit Lust memorirt und mit Ausdruck recitirt, sind für jede Volksschule eine Zierde, können auch von jeder Volksschule unter guter Leitung dazu gemacht werden. Allerdings ist für alle diese Dinge, weltliche und geistliche, biblische und kirchliche Poesie gutes Recitiren, worin der Lehrer vorangehen muß, um den Kindern das Ohr dafür zu öffnen, wesentlich; ebenso, daß der Lehrer sowohl auf die metrischen, überhaupt formellen Schönheiten, als auf das Schöne des Gedankens, z. B. eines Bildes, aufmerksam macht, den poetischen Ausdruck mit dem prosaischen vergleicht u. s. w.

Endlich aber dient unserem Zweck auch die Prosa. Alles Gelesene, je besser es ist — also in allererster Linie die h. Schrift in Luthers Sprache selber, in zweiter Linie auch was das Lesebuch aus guten Schriftstellern darbietet — läßt sich neben dem sachlichen und sprachlichen Gebrauch oder vielmehr zugleich mit dem letztern dazu benutzen, den Kindern das Schöne in Sprache und Ausdruck, überhaupt an allen Seiten guter Prosa fühlbar zu machen. Die Probe hievon und zugleich die Befestigung und Weiterförderung in dieser Empfänglichkeit für das Schöne ist die eigene, schriftliche Production, wie noch unmittelbarer der mündliche Ausdruck im ganzen Verkehr, der zwar seine Natürlichkeit nicht verlieren, nicht z. B. durch ein erzwungenes Hochdeutsch auf Stelzen gestellt werden, aber doch wenigstens negativ auch unter ästhetischer, wie unter sittlicher Zucht stehen soll. — Was eigene poetische, überhaupt künstlerische Production der Kinder betrifft, so werden darüber die Artikel Poesie, Kunst 2c. das Nöthige enthalten.

**Atlanten**, s. Geographie.

**Atlas**, historisch-geographischer, s. Geschichte.

**Auctorität**. Es ist göttlicher Wille und menschliches Bedürfnis, daß in der Gesellschaft Auctorität vorhanden sei, d. h. berechtigtes Ansehen gewisser Personen gegenüber den anderen. Jener Wille spricht sich am einfachsten in dem vierten Gebot aus, welches Vater und Mutter ehren heißt und damit dem Familienleben die Stütze einer Auctorität verleiht, welche sofort durch naheliegende Analogie auf diejenigen, welche an der Eltern Statt sind, Vormünder, Pfleger, Lehrer 2c., ferner auf die in einer Volkssfamilie, im Staat, als die Väter Stehenden, d. h. auf die Obrigkeit übertragen wird. Nach den Grundsätzen der hl. Schrift stützt sich also jene Stütze des menschlichen Zusammenlebens selbst wieder auf das Fundament des Willens Gottes und es gehört zu den religiös geheiligten Pflichten, die Auctoritäten zu respectiren. Gleichwie aber alle göttlichen Gebote mit der Pflicht immer zugleich eine Wohlthat den Menschen bringen, so auch jenes, durch welches Auctorität eingesetzt wird; denn darauf stützen sich Ordnung und Frieden in der menschlichen Gesellschaft, und was die Unmündigen und Unreifen betrifft, so ist für sie die Ehrerbietung und der Gehorsam gegen die ihnen Vorgesetzten zugleich eine wesentliche Unterstützung ihres geistigen Wachsthums, ein Hülfsmittel zum eignen Reifwerden.

Demnach ist Auctorität für die dazu Berechtigten nicht etwas willkürliches, sondern ein ihrer Pflicht anvertrautes Gut, das sie zum Wohle der Untergebenen zu verwenden und wofür sie Rechenschaft zu geben haben. Mißbrauch desselben ist Verfündigung gegen Gott, der es giebt, und gegen diejenigen, zu deren Bestem er es giebt. Ebenso wenig ist der Nichtgebrauch zu rechtfertigen, das Wegschenken oder Wegwerfen des Ansehens und der verliehenen Macht; denn die Auctorität ist gleichsam ein sociales Fideicommiß, in dessen Nutznießung die gegenwärtigen Inhaber



eintreten, dessen Erhaltung vielmehr sie dem jetzigen und dem kommenden Geschlechte schulbig sind.

In abgeleiteter Weise kommt Auctorität dem von Menschen Hervorgebrachten zu: in der bürgerlichen Gesellschaft den Gesetzen, in der gelehrten Welt den Schriften anerkannter Fachmänner. Auch kann jene als eine rein persönliche zur Geltung gelangen: in dem Gewicht eines rechtschaffenen und verständigen Mannes, das er sich, abgesehen von der objectiven Auctorität einer amtlichen Stellung, durch seine Eigenschaften erwirbt. — Wie stark man übrigens das göttliche Recht der Inhaber des obrigkeitlichen Ansehens in der Gesellschaft betonen muß, so giebt es doch in der That ohne den Hinzutritt der subjectiven Qualification keine lebendige und wirksame objective Auctorität; vielmehr hat letztere durch die Persönlichkeit ihrer Träger sich zu bethätigen; um Ehrerbietung anzusprechen, muß man ehrenwerth sein, und das vierte Gebot giebt stillschweigend ebenso den Eltern, Lehrern, Obrigkeiten ihre Pflichten an, wie lautredend den Kindern und Unterthanen.

Bergegenwärtigen wir uns, wie Auctorität wirkt, so finden wir dieses Doppelte, daß sie ein beugendes und ein ziehendes Moment hat; in beiden zusammen liegt ihr pädagogischer Werth. So ist es im Staatsleben, da die Regierenden die Staatsidee zu realisiren haben durch Repression des Schädlichen — Unordnung und Unbotmäßigkeit — und durch Weckung und Förderung der guten Elemente, was ohne eigene Liebe und Begeisterung und ohne vorbildlichen Patriotismus nicht möglich ist. So ist es in Haus und Schule. Denn vor dem Uebergewicht des Erziehers hat sich das Gemüth des Zöglings zu beugen, und an seinem Vorbild sich hinaufzuranken. Durch diese beiden Momente der Erziehung, Beugen und Ziehen, wird die Gemüthskraft des Zöglings zusammengehalten, in die Thätigkeit der Entwicklung gebracht, und dadurch der Macht der sündhaften Natur gewehrt, das Böse niedergehalten, das Bessere hervorgelockt und angetrieben. An der Auctorität des Erziehers und Lehrers liegt daher ein gut Theil des Erfolges, welchen Unterricht und Erziehung beabsichtigen und es ist derselben ein hoher pädagogischer Werth zuzuschreiben.

Dieser pädagogische Werth der Auctorität ist jedoch keineswegs ein unbestrittener. Man erhebt gegen ihn den Einwurf, die Auctorität schade der selbständigen Aneignung im Lernen, wie überhaupt der Entwicklung der Eigenthümlichkeit, wirke also der Persönlichkeit feindselig und bringe den Menschen in die Gefahr einer unwürdigen Geistesabhängigkeit von andern. Rousseau hat diese Besorgnisse zuerst in die Doctrin eingeführt und im schärfsten Gegensatz gegen die frühere Auctoritätspädagogik die Theorie der Selbständigkeit aufgestellt. „Der Zögling wisse nichts, weil ihr es ihm gesagt, sondern weil er es begriffen hat, er lerne die Wissenschaft nicht, er erfinde sie. Wenn ihr ihm je eine Auctorität statt der Gründe gebt, so wird er nicht mehr selbst denken, sondern das Spielwerk fremder Meinungen sein.“ — Man muß sich vorhalten, welchen Bankrott das alte Auctoritätsprincip damals und in jenem Lande, für welches Rousseau schrieb, zur Zeit Louis XV. gemacht hatte, um seine Worte für möglich zu halten und den Eindruck seiner Grundätze auf die Gesellschaft zu erklären. Man darf aber darüber nicht vergessen, daß mit Rousseau zugleich jenes Pädagogisiren am Schreibtisch begonnen hat, welches sich menschliche Natur aus eigenen Gedanken construirt und Erziehungsideale aufstellt, ohne die Sorge, ja ohne auch nur den eigenen Wunsch der Realisirung zu hegen, jenes Pädagogisiren, welches mit oft geistreicher Rhetorik es versteht, in plastischer, runder Form das Ungeheuerliche zu sagen und das einzeln Richtige zu einem Schein des Allgemeinen aufzublähen. So spricht sich auch in den citirten Worten Rousseau's ein einzeln Richtiges mit der Uebertreibung ins Allgemeine hinauf aus. Was am Schluß des Unterrichts und der Erziehung zu resultiren hat — Eigenthümlichkeit, Selbständigkeit, das legt er als Fertiges in den Anfang und die Methode; den Abweg des Auctoritätsglaubens — die geistige Leibeigenheit stellt er als den notwendigen Weg desselben dar; um den moralischen Gefahren der Abhängigkeit auszuweichen, postulirt er eine psychologische Unmöglichkeit und baut auf diesen Sand das Luftschloß des von jedem Schüler verlangten Erfindens der Wissenschaft, des Gutwerdens aus dem eigenen Innern heraus ohne die Zucht fremder Auctorität. Indem er diese letztere lähmt und vernichtet, verkennt er zugleich das objective Gesetz, daß das Werden sich an und



nach dem Gewordenen bildet, das im Fluß Befindliche sich an dem Festen gestaltet und darum Festigkeit, Auctorität der Regel, des Gesetzes, des Lehrers unbedingte Nothwendigkeit ist, wenn der Fluß des kindlichen Gemüthslebens in einen Guß, zu Gestaltung und zuverlässigem Wesen gelangen soll.

Allerdings aber ist es ein Verdienst Rousseau's, das Bewußtsein darüber geweckt zu haben, daß die Auctorität ihren Zweck nicht in sich selbst hat. Gleichwie der in Regeln Geübte später zur Einsicht in die Regeln selbst und somit wirklich in das Miterfinden der Wissenschaft muß gelangen können, so muß auch die Auctorität des Erziehers über sich selbst hinauszuführen die Anlage haben, es muß dasjenige, was er sagt und will, im Stande sein, dem Zögling als in sich selbst wahr und gut sich zu erweisen. „Wir glauben nun fort nicht um deiner Rede willen; wir haben selbst gehört und erkannt“ (Joh. 4, 42), darauf ist hinzuwirken. Daher das gewaltthätige und plumpe Pochen auf Ansehen und Gehorsam in der häuslichen Erziehung wie in der Schule nur die Auctorität zerstört, wie auch im Staate die obrigkeitliche Auctorität gleichermaßen durch Mißbrauch wie durch Nichtgebrauch sich selbst im Wege ist. Man kann durch den Mißbrauch wohl Devotion erzwingen, aber keinen Gehorsam, und die gewaltthätig gespannte Feder schnell nach dem Aufhören des Drucks mit desto roherer Kraft empor. Indessen bei uns in Deutschland ist die Gefahr nach dieser Seite hin nicht die größere, eher die nach der entgegengesetzten, daß man sich nämlich scheut, mit der Auctorität im Erziehen und Regieren Ernst zu machen, und nur fast wie mit einem bösen Gewissen der anvertrauten Gewalt sich bedient. Aber es muß die Jugend fühlen lernen, daß es eine Macht giebt, an der sich endlich ihr Wille bricht, es mag ihr gefallen oder nicht, und es ist nicht richtig, die Gewalt als in unverträglichem Gegensatz zu Vernunft und Liebe stehend anzusehen; vielmehr wird die Anwendung von Gewalt zum Vernunftgebot und zur Liebespflicht überall, wo es gilt, dem bösen Willen, der keine Vernunft annehmen mag, entschieden zu wehren, und nur desjenigen Gebrauchs von der Gewalt, welcher aus Mangel an Liebe und aus Unvernunft hervorgeht, hat man sich zu schämen. Entschieden falsch ist wenigstens die Annahme, daß durch möglichstes Gewährenlassen der natürlichen Individualitäten kräftige Persönlichkeiten entstehen; solches geschieht nur in außerordentlichen Fällen, während in der Regel bei dieser Erziehungsmaxime die sittliche Kraft aus Mangel an Gegendruck nicht zur Spannung gelangt, das innere Leben etwa frühe Blüten treibt, die aber wenig Frucht ansetzen. Aus den ungezogenen, meisterlos aufgewachsenen jungen Leuten pflegen anspruchreiche aber willensarme Menschen zu werden, deren die Gesellschaft zu ihrem Schaden voll ist. Erfahrung lehrt, wie oft und viel unter dem Joch einer rauheren Zucht ein recht tüchtiges Leben sich vorbereitet und schlichte Väter durch die Entschiedenheit ihres Willens glücklicher erziehen, als hochgebildete bei mangelnder Energie. Denn in der Kindesnatur das mit ihr verbundene Böse nicht aufkommen lassen, wirkt indirect für das Aufkommen des Guten, während directe Wachsthumsbegünstigung des Guten ohne directe Bekämpfung dessen, was nicht mitwachsen soll, fehlschlägt. Der Zögling hat selbst das starke Gefühl, daß er für die Entwicklung und für den Schutz seines besseren Ich der Leitung durch eine Auctorität bedarf; daher ihm denn auch der Erzieher nicht als ein Fremder gegenübersteht, sondern ein gewissermaßen freundschaftliches Verhalten beider zu einander obwaltet, welches mit dem Alter des Zöglings wächst und woraus später die schönen Beziehungen entstehen, da väterliche Freude einerseits mit brüderlicher Zuneigung und Freundschaft andererseits von der wohlgeleiteten Erziehung Zeugnis ablegen.

Aus dem Bisherigen ergiebt sich von selbst, worauf Auctorität sich gründet, was ihre Lebensbedingungen sind. Sie ist, wie wir gesehen haben, göttlicher Ordnung, das müssen ihre Träger wissen und mit Wort und That bekennen; sie sind Lebens-träger der höchsten Auctorität. Dadurch steht der Erzieher inmitten der Untergebenen nicht als der den eigenen Willen Durchsetzende, sondern als der im Auftrag dessen, dem beide unterthan sind, die Oberen wie die Unteren, Befehlende, also frei von dem Schein des Egoismus und der Willkür, welche dem Respect im Weg stehen, den Ungehorsam herausfordern, und dasjenige selbst zuerst leistend, wozu er andere antreibt. Aus eigener Machtvollkommenheit Herr sein wollen, heißt die Herrschaft im Keime verderben und schwächen, der Auflehnung die Handhabe geben. Ein Erzieher,



welcher dem Christenthum gleichgültig gegenübersteht oder gar feindselig und spöttisch sich gegen Religion und Bibel verhält, hat kein Recht, über Mangel an Auctorität zu klagen; ist er doch als der den Aft durchsägt, auf welchem er selbst sitzt. Man erkenne aber hier, von welcher Bedeutung für das erziehende Element der Schule eben dies ist, daß in ihr die heil. Schrift mit ihrem göttlichen Ansehen als das Haupt- und Grundbuch gilt und um wie viel leichter es dem Lehrer wird, seinen ermahnenen und strafenden Worten Eingang zu verschaffen und Nachdruck zu geben, wenn er sie aus Gottes Wort nimmt und bekräftigt, er also nicht in eigenem Namen, sondern als Botschafter an Christus Statt redet.

Das Stehen unter der göttlichen Auctorität ist also die Grundbedingung des Anspruchs auf diejenige, welche ein jeder an seinem Ort geltend zu machen hat. Was sodann speciell die Auctorität des Erziehers betrifft, so kann sie nicht bestehen ohne gewisse subjective Bedingungen, wie Charakter, Kenntnisse, Unparteilichkeit u. dgl. — hinsichtlich deren wir jedoch auf den Artikel „Erzieher“ verweisen — aber zugleich liegt im Lehramt eine objective Auctorität, welche zu schützen ist durch Aufrechterhaltung der Schulgesetze und Ordnungen, durch Innehalten der bestehenden Einrichtungen, auch der vorgeschriebenen Schulbücher, die man vor den Schülern nicht schlecht machen und deren Fehler man schonend bessern soll, ferner durch Achtung der Collegen. Wenn Vater und Mutter in Gegenwart der Kinder sich gegenseitig heruntersehen, so verlernen diese das Gehorchen gegen beide mit der Achtung, und wenn Lehrer untereinander hadern vor den Augen der Schüler, oder sich bespötteln, jeder sich größer machend durch Verkleinerung des andern, so wandert die Auctorität aus von der Anstalt: denn sie war ein gemeinschaftliches Gut und kann nicht einzeln als Lehen genommen werden.

Durch sein Amt rückt der Lehrer überhaupt in den Ring der objectiven Auctorität ein, welcher die menschliche Gesellschaft umgiebt. Er ist daher verbunden, alle übrigen Auctoritäten in Ehren zu halten, also zunächst die Eltern seiner Schüler, die Gemeindeobrigkeit u. s. f. bis zur Spitze. Das Spötteln und sich Mokiren über die Handlungen der Regierenden im Mund der Lehrer macht suffisante junge Leute, ein politisirendes Gescheidlesthun, dahinter nichts ist. Dem Selbstmord gleich aber kommt, wenn ein Lehrer sich unter die Aufrührerischen mengt; denn der vernichtet die eigene subjective Auctorität, welcher die objective beeinträchtigt. Es ist nicht so, daß wo die eine Auctorität erschüttert wird, die andere unbewegt bleibe. Es giebt eine Solidarität, kraft welcher alle Auctoritäten mit einander stehen und wanken. Darum sollen auch umgekehrt Obrigkeit und Eltern den Lehrer in Ehren halten und stützen, keine Auctorität soll die andere fallen lassen. Je fester alle zusammenhalten, desto mehr Respect ist in den Böglingen, desto seltener nöthig also die Schärfe der Zucht und die Anwendung sinnlicher Gewalt.

Doch darf dieses nicht dahin verstanden werden, als ob nun unter sämtlichen Trägern des obrigkeitlichen Ansehens ein esprit de corps, etwa nach Art des Officierstandes gegenüber von den Soldaten zu pflegen wäre, da nämlich keiner der Vorgesetzten weder auf sich noch auf einen andern etwas kommen zu lassen für Pflicht ansieht. Vielmehr steht es dem Erzieher sogar wohl an, sich selbst vor seinen Böglingen schuldig zu bekennen, je nachdem er sich verfehlt hatte; denn weit entfernt, dadurch das Auctoritätsprincip zu verläugnen, bestätigt er dasselbe vielmehr durch seine eigene Demüthigung unter den, der die Quelle aller Auctorität ist.

Uebrigens aber ist von dem Recht, das in der väterlichen Gewalt liegt, niemals ein bloß formeller Gebrauch zu machen, also etwa um den Willen im Gehorsam der Art zu üben, wie man Fingerübungen am Clavier anstellt, die eben, ohne besondern musikalischen Werth zu haben, nur dazu dienen, die Muskeln frei und beweglich zu machen. Exercitien der Willensbeugung ohne die Grundlage der aus dem Sittengesetz genommenen Motive wären bloße Dressur, wie sie bei dem Einüben von Pferden und Jagdhunden, nicht aber bei der Erziehung eines Menschen am Platz ist. Plumpe Befehlslust gefällt sich zuweilen darin, durch ein Gebieten und Verbieten, das keine moralische Heimat hat, ihren Muth zu kühlen; die Folge davon ist augenblickliche Erkältung und Abneigung im Gemüth des Untergebenen und Auflehnung, sobald der eingepreßte Wille Luft bekommt.



Müchtig geübte Auctorität will nichts anderes als den Werdenen und noch Unreifen durch das berechtigte Ansehen des Reifen dahin führen, daß er das wird, wozu er selbst im Grunde seines Wesens angelegt ist und will ihn zu nichts anderem anhalten, als was er als Gereifter einst nach eigener Entschliesung thun wird. So lange der Erbe ein Kind ist, ist er noch unter den Vormündern; das muß der Erbe fühlen, indem er die Macht der Auctorität über sich findet; die Vormünder aber, indem sie diese Macht ausüben, müssen dessen eingedenk sein, daß das Kind ein Erbe ist und zur Sohnschaft berufen.

**Aufgaben** (Hausaufgaben). Ob dem Schüler Aufgaben fürs Haus gegeben werden sollen, könnte nur da zweifelhaft erscheinen, wo man das Unterrichten lediglich als Mittheilung des Wissenswürdigen betrachtet. Ist aber die Schule für die Jugend vorzugsweise da, um deren Geist zu üben, so kanns nicht zweifelhaft sein, daß ein verhältnismäßiger Theil dieser Uebungen auf das Haus fallen müsse. Es lernt niemand arbeiten, wenn er immer muß. Ein Müßen ist freilich auch bei der Fertigung von Hausaufgaben, aber kein durchgängiges, wie in der Schule. Die Hausaufgabe selbst ist geboten, aber Zeit und Art ist dem Schüler mehr oder weniger anheimgestellt. Und so wird ihm die Hausaufgabe eine Uebung in der rechten Zeiteintheilung, in der Sauberkeit der Handschrift, der Hefte und Bücher, in der Stetigkeit des Arbeitens, ja sogar in der Redlichkeit, neben dem, daß er seinen Geist an dem vorliegenden Stoffe übt und seine Kenntnisse erweitert und befestigt.

Das Arbeitenlernen ist der erste, und die Förderung in Kenntnissen der zweite Zweck der Hausaufgaben. Hieraus ergeben sich die Regeln für den Lehrer, welcher Hausaufgaben giebt, sowohl in Hinsicht des Maßes, als auch der Art derselben. Zuallererst darf der zweite Zweck nicht zum ersten gemacht, die Gewinnung des Stoffes darf nicht als Hauptsache behandelt werden. Wer den zweiten Zweck zum ersten oder zum alleinigen macht, wird seine Schüler überbürden, und damit sich nicht nur an ihrem physischen Wohle versündigen, sondern auch, anstatt sie arbeiten zu lehren, dieselben zur Oberflächlichkeit in ihren Leistungen, mündlichen und schriftlichen, anleiten, überdem ihnen mit den Hausaufgaben auch die Schule selbst entleiden. Dagegen wenn wir den ersten Zweck fest im Auge behalten, werden wir einmal das Maß der Hausaufgaben mit Leichtigkeit finden und einhalten können. Denn offenbar wird der Lehrer hier, wie im übrigen Lehrberufe, am besten thun, die mittlere Arbeitskraft sammt der mittleren Zeit zum Maßstabe seiner Aufgaben zu machen. Uebrigens ist die Controle der Hausaufgaben und das Geschäft der Erziehung durch Hausaufgaben eine der schwierigsten, wo nicht die schwierigste Aufgabe des Lehrers. Es erfordert auf Seiten des Lehrers eine ganz unermüdete Aufmerksamkeit auf den einzelnen Schüler und eine große Gewalt über die Gemüther. Denn manche einzelne Schüler wirds wohl immer geben, welche nicht anders, als durch Strafen zum Arbeiten bezogen werden; aber wenn wirs bei allen oder bei der Mehrzahl bloß durch Strafen zumege bringen, so liegt der Fehler an uns. Es muß, was freilich erst im weitem Verlaufe der Lehrthätigkeit erkannt wird, durch Arbeit an uns selbst unsre Willenskraft so erstarken, daß der Schüler auch außer der Schule deren Macht empfindet und hiedurch die natürliche Trägheit allmählich überwinden lernt. Dies ist die beste Anleitung zur Fertigung der Hausaufgaben; Anweisungen fürs Einzelne sind nicht überflüssig, aber nur dann von wirklichem Werthe, wenn der Antrieb in jener Weise von uns ausgeht. Welches Maß aber für jede Art von Schulen und Schülern und jede Altersstufe, welches auch für Knaben und Mädchen — da dieses große Unterschiede macht — das rechte sei, ist geradezu unmöglich anzugeben, weil die Sache zu sehr von den Individualitäten nicht nur der Schüler, sondern auch der Lehrer abhängt. Auch der geübte Lehrer muß das immer von neuem, und muß so sein ganzes Leben daran lernen.

Giebt der erste Zweck der Hausaufgaben, das Arbeitenlernen, das Directiv für deren Maß, so ergiebt sich die Art derselben vorzugsweise aus dem zweiten Zwecke, der Förderung in Kenntnissen. Die Kenntnisse, welche durch Hausaufgaben gefördert werden sollen, werden keine andre sein, als diejenigen, welche die Schule beibringen will. Eben darum wird es nur zweierlei Arten derselben geben, Vorbereitung und Wiederholung, welche beide wieder zwiefacher Art sind, mündliche und schriftliche. Es



wird sich hiebei je nach dem Alter, dem Geschlechte und den schon vorhandenen Kenntnissen der Schüler, vielleicht auch je nach den vorliegenden Lehrstoffen und Lehrmitteln oft fragen, welche Vorbereitung und Wiederholung, die mündliche oder die schriftliche, anzuwenden oder vorzuziehen sei? eine Frage, welche nur an Ort und Stelle, d. h. in jeder einzelnen Schule oder Schulklasse genügend beantwortet werden kann. Nur das wird überall das Gleiche sein, daß jeder Lernstoff, welcher seiner Natur nach — wenigstens von vorne herein — nicht eingesehen, sondern nur memorirt werden kann, ganz und ungetheilt der mündlichen Vorbereitung anheimfällt. Aber für beide, Vorbereitung und Wiederholung, wird Quintilians Regel, daß alle Tage wenigstens einiges zu schreiben sei, ohne Ausnahme gelten. Nur eine Art der schriftlichen Wiederholung sollte überall und für immer aus den Schulen verbannt sein: nirgends sollte einem Schüler zur Strafe aufgegeben werden, auch nur zehn bis zwölf Linien zwanzigmal, zehnmal, ja auch nur zweimal zu schreiben. Daß dem trägen oder unsaubern Schüler anbefohlen wird, das, was er im Unfleiß hingezeichnet hat, sauber zu schreiben, wird freilich allenthalben und oft nöthig befunden werden.

Uebrigens deckt sich der Begriff Aufgaben selbstverständlich nicht mit dem Begriff Hausaufgaben, vielmehr muß die Lösung der Aufgaben, welche die Schule stellt, zu einem guten Theil in die Unterrichtszeit selbst fallen, in der Volksschule schon deswegen, weil das Haus an die Arbeitskraft und Arbeitszeit der Schüler ganz andere Ansprüche macht, als bei Schülern höherer Schulen, aber auch deswegen, weil bei manchem Unterrichtsgegenstande die Natur der Sache es mit sich bringt, daß die wichtigste Thätigkeit in der Lösung der Aufgaben besteht, und diese die meiste Zeit wegnimmt, wie beim Rechnen, Schönschreiben zc., weil ferner die Schüler nur allmählich der beständigen Leitung des Lehrers dabei entbehren lernen, wie beim Aufsatzemachen, weil endlich überall, wo der Lehrer mehrere Abtheilungen vereinigt zu unterrichten hat, die Schuleinrichtung ihn nöthigt, die einen Schüler mit Aufgaben zu beschäftigen, während er die andern mündlich unterrichtet, eine Nöthigung übrigens, welche sich, wenn der Lehrer sein Geschäft versteht, für solche Schüler als sehr nützlich erweist, indem sie besser für sich arbeiten lernen, zu großem Gewinn für ihre Selbstthätigkeit und Selbständigkeit. Die befriedigenden Leistungen kleinerer Schulen im Vergleich mit größeren Anstalten, in welchen letzteren nur je eine Jahresabtheilung eine Classe bildet, findet wohl hierin hauptsächlich ihre Erklärung.

Was schriftliche Aufgaben betrifft, seien es nun zu Hause oder in der Schule auszuarbeitende, so darf baldige und regelmäßige Correctur nie unterbleiben, wenn nicht Fähigkeit und Trägheit unter den Schülern einreißen soll. Letzteres Geschäft kann freilich bei einer großen Schülerzahl sehr beschwerlich werden; allein es giebt auch keine andere Gelegenheit für den Lehrer, die einzelnen Schüler nach dem Maße ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse wie ihrer Treue so genau kennen zu lernen. Die Correctur sei in allem dem streng, dessen befriedigende Leistung nur von dem Willen, dem Fleiß und der Sorgfalt des Schülers abhängt, pünktlich in allem äußerlichen (Handschrift, besondere Hefte für jedes Fach, nicht einzelne Blätter, Fließblatt, Datum u. dgl.), dagegen mild in der Behandlung dessen, was durch den Grad der Fähigkeit und der Entwicklung des einzelnen Schülers bedingt ist. Der corrigirten Arbeit werde ein Urtheil des Lehrers beigelegt, damit der Schüler zu wetteiferndem Fleiße gereizt, der Lehrer zur strengsten Gewissenhaftigkeit genöthigt werde. Hat dieser Grund zu vermuthen, daß mit fremdem Kalb gepflügt worden sei, so hüte er sich, durch bittere Aeußerungen einen — so leicht nachtheiligen — Conflict zwischen der Schule und dem Hause herbeizuführen; wohl aber darf er, wenn die Aufgabe zweckmäßig war und der Grundsatz der Nichtintervention fest steht, darauf hinweisen, daß es zwar wohl möglich, aber nichts weniger als ehrenhaft sei, ihn, den Vertrauenden, zu täuschen. Gar zu nachlässig gefertigte Arbeiten werden zur Umarbeitung zurückgegeben. Jede Arbeit der Classe muß nachher öffentlich durchgesprochen werden, damit jeder Schüler die Zeichen der Correctur in seiner Arbeit (Zeichen sind in vielen Fällen zweckmäßiger, als verbessernde Worte) als begründet erkenne und zu benutzen vermöge.

Daß regelmäßige Hausaufgaben auch für die Volksschule nothwendig sind, wird



Festzuhalten sein. Wir führen dies nach der Darstellung von Goltzsch (Lehrplan für Dorfschulen Aufl. 3. S. 47) und Bormann (Unterrichtskunde für ev. Volksschulen 1856. S. 82 ff.) aus. Hausaufgaben, sagt G., sind das Hauptmittel, um Schule und Familie in der durch das Wesen und die Aufgabe beider Bildungsanstalten durchaus geforderten äußeren und inneren Verbindung zu erhalten, eine Mitwirkung der Eltern zur Erreichung der Schulzwecke herbeizuführen und der Schule einen wesentlichen Einfluß auf die Familie zu sichern. Dabei verlangt Goltzsch freilich mit Bormann, daß Stoff und Inhalt alles Lernens und Lebens ein solcher sei, der dem Hause nicht fern liegt, für den vielmehr die Eltern und alle Glieder des Hauses ein Interesse haben (Lesen und Tafelschreiben aus einem guten Lesebuch, Memoriren von Sprüchen, Liederversen, Katechismus), und daß hinsichtlich des Maßes die häuslichen Verhältnisse der Schüler (die Schwierigkeit, ein Plätzchen zu ungeführtem Arbeiten, im Winter mit Beleuchtung, auszumitteln u. dgl.) berücksichtigt werden, die Aufgaben also zwar täglich wiederkehren, aber von sehr geringem Umfang seien, so daß nöthigenfalls die von den häuslichen Beschäftigungen abfallenden Zeitbrocken zu deren Lösung ausreichen; eine gute Arbeit, sagt Bormann, ist mehr werth, als zehn schlechte. In Bezug auf die Beschaffenheit der Aufgaben stellt G. (S. 44, ff.) als Hauptgrundsatz auf, der Lehrer dürfe nie (für Schule oder Haus) eine Aufgabe stellen, die nicht so vorbereitet sei, daß sie von allen Kindern (ohne fremde Hülfe) fast gut gelöst werden könne; das Mangelhafte soll er streng zurückweisen, aber auch verbessern lehren; auf diesem Wege lasse sich erfahrungsgemäß eine für die Fortschritte im Lernen und für das sittliche Leben höchst wichtige feste Gewöhnung an Aufmerksamkeit, Sorgfalt und gewissenhafte Zeitbenützung herbeiführen und der Lehrer erfahre dann erst, welche eine Lern- und Arbeitslust und welche Kräfte in den Kindern wohnen. Die Beurtheilung der Arbeiten, verlangt Bormann, soll der Lehrer in einer auch den Eltern, den Zeugen derselben, erkennbaren Weise vollziehen und zwar mit solcher Schrift, daß er damit nicht sich selbst ein schlechtes Zeugnis ausstelle. Vgl. Curtman, Lehrb. d. Erz. Aufl. 6. II. S. 11. 12.

**Aufklärung.** Dieses Wort tritt vornehmlich seit etwa 1760 als ein Schiboleth derer hervor, die auf der Höhe einer neuen Zeit stehen wollten, nachdem die Sache sich in Deutschland zuerst durch den Professor in Halle, Christian Thomasius, geb. 1655, † 1728, mit seiner Opposition gegen die Hexenprocesse und gegen die Hemmungen, die die herrschende Orthodoxie jeder freieren Forschung in den Weg legte, sowie mit seinem Dringen auf Gründung des positiven Rechtes aufs Naturrecht Bahn gebrochen hatte. Die Aufklärung, in ihren ersten Stadien als ein Wunderlicht angestaunt, welches das Dunkel in aller Welt vertreiben, und als eine Zauberkraft gepriesen, welche die alte Erde wieder ewig jung machen werde, blühte indes nur etwa 2 Menschenalter lang; nach 30 Jahren erbleichte der Komet sichtlich, nach wieder 30 Jahren war er nur noch ein glimmender Docht, und endlich hat die ganze Herrlichkeit Professor Leo in Halle mit Erfindung des sarkastischen Namens „Aufklärlicht“ (nach Analogie von „Kehricht“ u. dgl.) förmlich zu Grabe getragen.

Doch — ob auch der Name fort ist, die Art ist nicht ausgestorben. Der Deutschkatholicismus, die Lichtfreunde und Freigemeinden, die radicale Pädagogik unserer Zeit, auch der Materialismus unserer Naturforscher und Volksbeglucker bis zur Tischklopferi herab ist nichts als eine neue Auflage jener Aufklärung. Diese hat ein zähes Leben, denn sie ist die Weisheit des allem transcendenten abgeneigten, platten Verstandes, der darum gegen Religion, Poesie und Geschichte sich gleich negativ verhält und sein Paradies lediglich in dem sucht, was ganz unmittelbar vor Augen liegt, wenn er auch für eine große, lichte Zukunft zu schwärmen vorgiebt. So gerecht aber das Gerücht ist, das die Zeit über einen Nicolai, Bahrdt und Genossen und deren Bestrebungen und Erfolge gehalten, so müssen wir der Wahrheit zur Steuer doch ebenso gewiß bekennen, daß, wie die Idee der Aufklärung eine in sich berechnete ist, so auch derjenigen Zeit, welche von dieser Idee vorzugsweise bewegt war, vom historischen Gesichtspuncte betrachtet, trotz allem Unheil, das sie angerichtet, ihre nothwendige Stelle im Gange der Geschichte zukommt. Eine Zeit, aus welcher die größten Heroen deutscher Literatur und Kunst hervorgegangen sind, darf man, wenn man nicht ebenso oberflächlich mit der Geschichte umgehen will, wie es die Auf-



Kärer gethan, nicht mit einem kirchlichen oder politischen Censurstriche beseitigen; gegen eine Zeit, in welcher ein einziges Jahr (1787) die Göthe'sche Iphigenia, den Schiller'schen Don Carlos, den Mozart'schen Don Juan hervorbrachte, der gleichzeitigen Werke von Kant u. a. nicht zu gedenken, muß sich unsre Gegenwart, die es in Jahrzehnten nicht zu einer einzigen Frucht von solchem Caliber bringt, nicht allzusehr in die Brust werfen.

Aufklärung setzt — wie das Wort auch zunächst vom Wetter gebraucht wird: „es kläre sich auf“ — immer eine geschehene Verdunkelung oder Trübung voraus, die als ein anomaler Zustand nunmehr weggeräumt werden soll. Hierin liegt zwar eine Parallele zum christlichen Begriffe der Erleuchtung, aber zugleich ist auch schon der Unterschied von diesem angedeutet. In der Erleuchtung ist es eine positive Macht, das Licht, welches in einen zuvor finstern Raum tritt; die Finsternis, als das Negative, muß weichen, wo das Licht einfällt. Die Aufklärung dagegen macht die Luft rein, d. h. leer; für sie ist ein Positives da, welches aber nicht da sein soll (Vorurtheil, Aberglauben, allgemeine Dummheit u. c.), dies soll hinweg, damit man frei anschauen kann. Wohl bedarf auch die Aufklärung hierzu eines Positiven — sie operirt z. B. gegen die Gewittersucht mit der Naturkenntnis — aber dieses positive Wissen ist doch nur Mittel, um Altes wegzuräumen; das Hauptwissen, die Weisheit, worin es der Aufklärung eigentlich erst wohl ist, besteht immer in der Einsicht, daß es mit dem und dem nichts ist, was die Altvordern für etwas Seiendes gehalten. Was für sie noch ist, das Positive, was sie anerkennt, beschränkt sich auf das Zweifache: 1) was sinnlich wahrgenommen werden oder mittelst Induction aus sinnlicher Wahrnehmung geschlossen werden kann, das ist wahr; 2) was irgend Nutzen fürs wirkliche Leben gewährt, das ist gut. Damit fällt zwar nicht das geistige Leben überhaupt, wie dasselbe vom Materialismus hingerichtet wird; es fällt nicht einmal die Religion schlechthin zu Boden; aber wie die Religion auf diesem Wege lediglich zum Verstandesproduct gemacht wird, höchstens umflossen von einer Sauce aus sentimentalen Phrasen, so ist sie auch praktisch nur unter den Gesichtspunct der Nützlichkeit gestellt; sie dient nach ihrer Weise der menschlichen Glückseligkeit, das ist ihr einziger Werth. Daher fällt denn auch die Geschichte ganz nur unter die Kategorie des Nützlichen; bloß sofern man an ihr ein Beispiel hat, was man selber kluger Weise thun und lassen soll, hat sie einen Werth; alles andere mag vergessen werden. Alles Ideale, was die Pietät gegen Geschichtliches, was das Nationalgefühl, was kirchliche oder volkstümliche Tradition enthält, wird vernichtet, weil es unter jene zwei Grundsätze nicht paßt; daher hat die Aufklärung, wo sie zahm austritt, etwas unendlich fades, philisterhaftes; wo sie aber lebhaft wird und einhaut, da kommt ein frivoler Charakter zu Tage, dem nichts heilig ist, ein Egoismus, der sich mit dem aufgeklärten und aufklärenden Philanthropismus ganz gut verträgt, denn letzterer ist bloß die Anerkennung desselben Egoismus in jedem andern Individuum und Anleitung, wie in jedem das liebe Ich zu möglichstem Wohlfinden zu bringen sei. So schlimm, so überaus heillos aber eine solche Richtung ist, wir begreifen doch, wie sie geschichtlich herbeigeführt sein kann.

So wenig die Reformation, trotz des Vorgangs der italienischen Humanisten, ja selbst eines Papsts wie Leo X., mit der Aufklärerei irgend welche Gemeinschaft einging — denn es war ja eben nicht der platte, egoistische Verstand, sondern das deutsche Gemüth, das christliche Gewissen, das sich von römischer Superstition und römischem Druck emancipirte: so sehr ist doch die Aufklärung eine Frucht des 18. Jahrhunderts, die im 17. gesäet worden war. Denn als einerseits in der lutherischen Kirche das Dogma, das frisch und lebendig aus Schrift und Gewissen geflossen war, sich zu einem papiernen Papst verhärtet hatte; als die Kirche, statt religiöses und sittliches Leben unter dem Volke zu wecken und zu pflegen, vielmehr all ihre Kraft in ewigen dogmatischen Händeln und theologischen Verleerungen vergeudete; als sie selbst den Pietismus, statt ihn als ein verjüngendes Element in sich aufzunehmen, vielmehr von sich austieß; als sie weder gegen die aus Aberglauben fließenden Grausamkeiten der Justiz (die Hexenprocesse) noch gegen das von den Höfen her sich verbreitende Sittenverderben etwas zu thun sich fähig zeigte; und als nun andererseits die Naturwissenschaft und die Philosophie sich selbständig ihre Bahnen brachen, als Literatur und



Dichtkunst ebenso selbständig einhergehenden und der Glaube der Völker an die göttliche Weihe, die auf den Thronen ruhe, durch deren Inhaber selber, wie durch ausländische Theorien erschüttert war: da lag es im natürlichen Gang der Dinge, daß sich Schritt für Schritt ein absolutes Mißtrauen wider alles Bestehende entwickelte, und weil alles in Frage stand, kein anderes Kriterium mehr übrig blieb, als das eigene Denken, und zwar nicht ein tiefes, speculatives Denken, sondern die platte Reflexion, wie sie jedem ad oculos vordemonstrirt werden kann. Damit glaubte man recht populär zu sein, weil nichts mehr übrig blieb, was nur ein Theil der Menschen wissen konnte, was nicht jedem durch seine fünf Sinne und seinen bon sens vollkommen und augenblicklich zugänglich war; man täuschte sich aber darin vollständig; denn gerade das Volk liebt das Concrete, in fester Gestalt Vorstellbare, das Althergebrachte, das Geschichtliche oder in geschichtliche Form sich Kleidende, das Poesiereiche; die Sage, die z. B. die Gestaltung eines Berges von irgend einer Begebenheit, einer Handlung herdatirt, ist dem Volksgeiste viel mehr von Werth und Interesse, als die Geologie, die in ihren Naturprocessen keinen Platz für das Eingreifen eines Willens hat. Daraus rechneten freilich die Aufklärer nicht; solcher Volksgeist selber, weil er nicht greifbar ist, war ihnen ebenso ein Uding wie der heilige Geist; mit ihren die Welt überfluthenden Scripturen, mit ihren aufklärenden Predigten, mit ihren Bündnissen und Orden (z. B. dem Illuminaten-Orden), mit ihren großen Lehrinstituten (s. den Art. Philanthropismus) glaubten sie über alles Meister zu werden, was als Nebel noch in der öffentlichen Meinung vorhanden war, was sich nicht vollständig, ohne alles Residuum, in jenem Verdünnungsprozeß auflösen und durchsichtig machen ließ.

So konnte die Aufklärung, ob sie gleich den bestehenden Zuständen in Kirche, Staat und Volk gegenüber eine geschichtliche Berechtigung hatte, doch nur zerstören und nicht aufbauen, also wohl schaden, aber nicht wahrhaft nützen. Denn gerade weil sie in ihrer Rechnung alles rein aufgehen ließ, und was nicht aufgieng, kurzweg für nicht existirend erklärte, traf sie das wirklich existirende Residuum, das Uebermenschliche, was ins Menschliche hereingreift, nicht; sie schloß die Augen davor und meinte nun heller zu sehen; im menschlichen Geiste ist aber eben ein Erkennen, mindestens ein Ahnen jenes Uebermenschlichen, und wenn dem nicht Genüge gethan wird auf die rechte Weise, so sucht es sich Befriedigung auf Schleichwegen. Darum wird eine Aufklärung von der genannten Art ihr Gegentheil so wenig bannen, daß gerade sie es vielmehr provocirt; je mehr Frivolität, um so mehr Superstition — trifft sich doch beides oft in einem und demselben Individuum!

Stellen wir nun die praktische Frage: hat der christliche Erzieher etwas für Aufklärung zu thun? — Aufklärung ist Bildung in einer gewissen Richtung; wenn nun Bildung nothwendig ist, so ist es auch Aufklärung. Warum doch konnte sie als Gegensatz zu ächter Bildung auftreten? Der Widerspruch löst sich einzig durch die Unterscheidung: Jeder Mensch soll aufgeklärt werden, aber nicht alle Dinge sollen und können aufgeklärt werden. Wer das erste leugnet, ist ein Obscurant; wer aber das zweite behauptet, das wir leugnen, ist ein Aufklärer (im schlimmen Sinne des Wortes). Unter den ersten Satz fällt alles, was den Horizont des Geistes und Gewissens (des Geistes nach seiner intellectuellen und ethischen Seite) verengt. Also wenn das Natürliche auf unnatürliche (wohlgemerkt, wir sagen nicht: übernatürliche, sondern unnatürliche) Ursachen zurückgeführt wird (wie dies der Hexenglaube thut); wenn so entweder die vernünftige Vorkehr gegen zeitliche Uebel unterlassen oder der Thörichte zur Beute des schlauen Betrügers wird; wenn die frische Thatkraft, der freie Muth gelähmt wird durch alberne Furcht vor Gewalten, die entweder nicht existiren oder, in wie weit sie existiren, unter der Macht Gottes stehen; wenn also gerade das ächt christliche Vertrauen auf Gott gebrochen wird durch heidnisches Einschleichen anderer Mächte zwischen ihn und den Menschen: dann liegt ein Fall vor, wo gelüftet werden muß; derlei Dinge sind dicke Dünste, in denen ein vernünftiger Mensch nicht athmen kann, in denen ein Christ nicht athmen soll, in denen man ein christliches Volk nicht verdampfen lassen darf. Hier ist das Zurückgehen auf vernünftiges, aber christlich bestimmtes Denken und die Gewöhnung an selbständiges Nachdenken, ob etwas möglich oder nicht möglich sei, ob es Realität habe oder nur



in der Einbildung bestehe, die durchaus geeignete Methode. Ferner wenn sich das durch ungesunde Einflüsse irre geleitete Gewissen beunruhigt über Dinge, die sittlich indifferent, d. h. die dem Rechte der sittlichen Individualität anheimzustellen sind; wenn Dinge, die sogar sittlich gut und pflichtgemäß sind (wie z. B. Association zur Entschädigung für Verluste durch Brand, Hagel etc., oder medicinische Vorkehrungen gegen Krankheiten, wie durch Impfung) als Eingriff in Gottes Allmacht, als ein Versuch, sich wider Gott selbst zu versichern, betrachtet und somit zur Sünde gemacht werden; wenn rein materielle Gegenstände, die erst durch Mißbrauch ein Anlaß zur Sünde werden, an sich selbst schon als sündig, als dämonisch betrachtet werden, als ob das Dämonische im Stoffe und nicht vielmehr im bösen menschlichen Willen läge; wenn die pflichtmäßige Anhänglichkeit an die eigne Confession durch den Mangel an allgemeiner Liebe neben der Bruderliebe (2 Petri 1, 7) zu solcher Herzverengerung führt, daß der Katholik den Protestanten, der Lutheraner den Reformirten nicht als Bruder anzusehen im Stande ist: dann ist abermals die Aufklärung als Reinigung und Befreiung des sittlichen Urtheils nothwendig, was aber wieder nicht auf negativem Wege — indem man alles derartige kurzweg für Vornirtheit, für Unsinn erklärt, — sondern durch positive sittliche Belebung und Kräftigung der obersten sittlichen Kraft, der Liebe, möglich, ohne welche selbst ein Glaube, der Berge versetzt und eine Erkenntnis, die alle Geheimnisse weiß, nichts ist. Das ist die Macht der Liebe, daß sie das Persönliche höher stellt, als Formen und Worte; wer persönlich dem Herrn nahe steht, hat daran mit allen, die ebenfalls persönlich ihm nahe stehen, einen Vereinigungspunct, hinter dem die Differenzen, so wichtig sie in anderer Hinsicht sind, doch als secundär zurücktreten müssen. In dieser Weise über Confessionsunterschiede aufgeklärt denken ist etwas andres, als Indifferentismus; solche Aufgeklärte waren auch Zinzendorf, Bengel, Deringer und andere Männer von sehr ausgeprägt-positiver Glaubensrichtung. (Siehe darüber weiter den Artikel Toleranz.) Der christliche Erzieher nun würde, wenn er allein auf den Zögling wirkte, eigentlich nie erst aufzuklären, d. h. jene Dünste zu vertreiben haben, weil sich unter seinen Auspicien gar keine solche über dem Geiste des Zöglings sammeln könnten; aber der Lehrer, der seine Zöglinge aus dem Volksleben heraus erhält, stößt da bereits auf Vorstellungen, die sich mit christlicher Weisheit und Freiheit nicht vertragen. Diese nun zu zerstören, aber so, daß nicht mit denselben auch Wahres und Gutes, auch Glaubensinnigkeit und Lebensernst zerstört wird, oder daß nicht er selbst sich in den Ruf eines Freigeistes bringt: das ist eine Aufgabe, die nur gelöst werden kann im Geiste evangelischer Weisheit, so daß schonende Liebe auch das Unrichtige einstweilen trägt, aber innerlich durch die positive Macht der Wahrheit und Liebe dasselbe so unterhöhlt wird, daß er seiner Zeit von selbst und ohne die Gefahr einer schnellen Operation abfällt. (Vgl. d. Art. Mergernis.)

Wenn wir aber als zweiten Satz diesen aufstellen: Es können und müssen nicht alle Dinge aufgeklärt werden, so setzen wir uns hiemit erst in directesten Gegensatz zu den Aufklärern von Profession. Ihnen war alles zuwider, was nicht platt vor allen Augen lag; nicht nur Geheimnisse der Religion, nicht nur die Ursachen der Naturerscheinungen sollten bloßgelegt werden — selbst die Verhüllung geschlechtlicher Dinge erregte ihren Zorn, weil es nichts geben sollte, mit dem der hausbackene Verstand nicht vollständig im Reinen wäre, nichts, worüber er in heiliger Scheu zu schweigen hätte. In dieser Beziehung müssen die Kinder zunächst gewöhnt werden, sich in Bezug auf Dinge, die sie noch gar nicht wissen sollen, zu bescheiden, also nicht weiter nachzufragen, sondern sie auf sich beruhen zu lassen als Sachen, über die man nicht spricht. Wohl müssen dem Zögling zu seiner Zeit auch über diese Dinge die Augen aufgehen; aber er wird sie auch dann noch mit jener Scheu behandeln, sie züchtig und schamhaft verhüllen, wenn er darüber nicht im falschen Sinne aufgeklärt, sondern nur in naturgemäßer Weise zum Bewußtsein gekommen ist. Sofort aber müssen sie lernen, daß es über der sichtbaren Welt eine andere giebt, die zwar in die sichtbare hereinwirkt, aber uns im zeitlichen Leben verhüllt ist. Auf dieser Anerkennung einer Transcendenz beruht schlechthin alle Religion; die Idee Gottes, einer Ewigkeit, einer Geisterwelt etc. muß als etwas über menschliches Begreifen und Beweisen hinausliegendes, als Glaubensobject, somit als Geheimnis einfach gelehrt



oder verkündigt werden. Aber dies Geheimnis ist nicht in der Art ein absolutes, daß auch gar kein Blick in seine Tiefe hinein möglich wäre — wie hätte sonst Paulus die Tiefe der Weisheit und der Erkenntnis Gottes rühmen können, wenn sie ihm vollkommen unerkennbar gewesen wäre? So muß auch über die himmlischen, übersinnlichen Dinge das innere Auge jedes Christen sich öffnen zu einem Schauen, zu einer unmittelbaren, wenn gleich noch sehr unvollkommenen Erkenntnis, auf der die Glaubensgewißheit beruht. Aber so gewiß diese ein Werk desselben Herrn ist, der den Blinden die Augen aufgethan, so gewiß ist auch dieses Ziel pädagogisch, d. h. durch menschliche Vermittlung anzustreben; es fragt sich nur, welcher Weg hiezu der rechte ist. Beweisführung des Verstandes allein, mathematische und physikalische Argumentationen thuns wahrlich nicht: sie sind vielmehr eine Profanation des Heiligen. Im Kinde selbst liegen zwei Momente, an die der Religionslehrer anknüpfen muß: nämlich erstens die Pietät und zweitens die Poesie. Beide erwachen und üben sich zunächst an endlichen Objecten: aber während jene das Menschenherz fähig, ja es ihm zum Bedürfnis macht, sich in Liebe und Ehrfurcht an ein Höheres und Höchstes hinzugeben, so weckt und stärkt diese die Fähigkeit des geistigen Schauens, so daß ebenso sehr das Abstracte sich alsbald umsetzt in ein Concretes, Lebendiges, als umgekehrt im Concreten, Sinnlichen ein Geistiges, das Sinnliche als Hülle, als Verkörperung des Geistigen angeschaut wird. Ist Geist und Gemüth so gestimmt, und wird ihm in einer dem conformen Weise auch der religiöse Erkenntnisstoff dargeboten, so daß die allerdings nöthige begriffliche Analyse immer ihren Hintergrund und ihr Complement an jener Gemüthsstellung hat, dann ist und bleibt dem Kinde das heilig, was heilig ist; es begehrt nicht, in der Weise darüber aufgeklärt zu sein, wie man ihm eine verworrene Rechnung, eine verwickelte Periode aufklärt, wo kein Residuum bleibt; und doch ist ihm auch das Residuum in göttlichen Dingen nicht ein dunkler Schatten, sondern etwas im Geiste geschautes, das ein seliges Licht in Herz und Leben hereinwirft; dies Schauen zwar ist noch (1. Kor. 13, 12) ein Schauen durch einen Spiegel im dunkeln Wort, aber zugleich der Anfang einer unendlich herrlichen Aufklärung alles dunkeln, eines Schauens von Angesicht zu Angesicht.

**Aufmerksamkeit.** „Aufmerksamkeit in der Schule ist das Hingerichtetsein aller Kräfte der Seele auf den Gegenstand des Unterrichts. Sie giebt sich zu erkennen durch die straffe Haltung des ganzen Körpers, durch das lebendig blickende Auge, und durch die Belebtheit, welche die Gesichtszüge durch die Thätigkeit der Seele empfangen. Das Gegentheil der Aufmerksamkeit ist die Zerstreuung. Sie verräth sich in der schlaffen, zusammengesunkenen Haltung, dem starren und leblosen oder dem umherschweifenden, unsicheren Blick, den gleichgültigen oder fremdartigen Seelenstimmungen verrathenden Gesichtszügen.“ (Bormann).

Aufmerksamkeit ist die unentbehrliche Grundlage für sicheres Wissen und Können; noch wichtiger ist sie für die sittliche Entwicklung des Kindes. Wer nicht aufmerken, mit gesammelten Gedanken auf Gesagtes und Befohlenen achten lernt, ist auch nicht zuverlässig in der Ausführung und Besorgung und erweist sich selbst zu den geringsten Geschäften unbrauchbar. Gehorsam setzt Aufmerksamkeit voraus und Aufmerksamkeit ist schon Gehorsam. (1. Sam. 15, 22.)

Die Aufmerksamkeit ist doppelter Art, entweder eine unwillkürliche oder eine willkürliche. Die Aufmerksamkeit ist eine unwillkürliche, wenn sie sich für die Gegenstände ganz von selbst macht. Die willkürliche dagegen ist von Gewöhnung, Übung und Interesse an dem Gegenstande, auf den sie gerichtet ist, abhängig. Sie muß durchaus erst gelernt werden. Selbst ernstes, momentanes Wollen reicht nicht aus, um das Aufmerken ohne Abschweifung längere Zeit auf einen bestimmten Gegenstand zu concentriren; daher muß ein Unterricht, der diesen Umstand übersieht oder ihn nicht fest genug im Auge behält, nothwendig mehr oder weniger unfruchtbar und unerquicklich werden. Erinnerungen, wie: „seid doch aufmerksam“ oder „hübsch aufgepaßt,“ sind Appellationen an den Willen, die wohl zuweilen nothwendig sein mögen, die aber für sich allein sehr wenig ausrichten. Der Unterricht hat vielmehr darauf auszugehen:

I. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit des Kindes gehörig zu benutzen.

1) Vor allem muß die Persönlichkeit des Lehrers die Wirkung auf das



Kind haben, daß es bei dem Gegenstande bleibt. Dazu (vgl. den Artikel „Erzieher“) gehört die allseitige geistige Ueberlegenheit des Lehrers, eine ernste, ruhige Haltung, Heiterkeit im Verkehr mit den Kindern und herzliche Liebe zu ihnen, auch eine kräftige Stimme, lebhaft betonende Sprache und Beweglichkeit des Geistes, welche auf die Antworten der Kinder einzugehen, das Richtige rasch zu benutzen und zu ordnen, dabei aber den Faden des Unterrichts klar fortzuspinnen versteht, vornehmlich aber auch das Geschick der Regierung der Kinder. 2) Ueber den letztgenannten Punct mögen nur einige Andeutungen gegeben werden: Der Lehrer muß stets die ganze Classe übersehen; sein Auge gehört allen Kindern, und die Augen dieser gehören dem Lehrer. Der Unterricht beginnt erst, wenn alle Kinder in stiller Sammlung sich befinden. Jeder Schüler, der antworten will, giebt das Zeichen dazu durch Aufheben der Hand. Sobald sich Unaufmerksamkeit zeigt, hält der Lehrer inne oder giebt einen Wink mit dem Auge oder der Hand. Alle Antworten werden in vollständigen Sätzen gegeben. Alle Fragen sind an die ganze Classe gerichtet; aber in der Regel darf nur das besonders aufgerufene Kind antworten; bloß wichtige Sätze werden im Chor gesprochen. Zeigt sich augenblickliche Theilnahmlosigkeit, so lasse man rasch eine eben gegebene Antwort im Chor wiederholen. Der Lehrer spreche nicht zu laut, wodurch die Unaufmerksamkeit befördert wird. 3) Besonders nothwendig ist es, daß er zuerst selbst mit ganzer Seele bei dem Unterrichte sei; sein Interesse, das sich in Wort und Miene lebendig ausspricht, weckt das des Schülers. Er darf sich mit seinem Denken nicht im Gegenstande so verlieren, daß er kein Auge für die Classe hat und gar nicht merkt, daß seine Schüler unaufmerksam sind. 4) Er suche den Unterricht anziehend zu machen, indem er sich innerliche Erfassung und anschauliche Vorführung der Sache zum Ziel setzt. Je lebendiger, anschaulicher der Unterricht, je frischer und concreter die Besprechung des Gegenstandes, desto empfänglicher und aufmerksamer wird der Schüler, desto flüßiger werden seine Gedanken und leichter die Antworten. 5) Der Lehrer verweile bei einem Unterrichtsgegenstande nie zu lange (siehe „Abwechslung“), weder durch Ueberschreitung des üblichen Zeitmaßes, noch durch zu breite Auseinandersetzung. 6) Auch die Wahl und der Wechsel des Lehrtones und der Lehrform vermögen zur Erhaltung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit wesentlich mitzuwirken. Der eine Gegenstand fordert mehr akromatische, der andere mehr katechetische Entwicklung; auch die Rücksicht auf das Alter der Zöglinge ist hier maßgebend.

II. Dies sind die Mittel zur Erhaltung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit, welche vielfach geübt werden muß, bevor es gelingt, die Aufmerksamkeit dem Willen zu unterwerfen. In dieser Hinsicht kommt in Betracht: 1) Der Gegenstand des Unterrichtes. Je mehr die Leichtigkeit der Uebersicht und der innere Zusammenhang zunimmt, desto mehr wächst die Fähigkeit zur willkürlichen Spannung der Aufmerksamkeit. Das Gefühl gelingender Thätigkeit und immer freierer Beherrschung des Stoffes erhöht das Interesse an dem Gegenstande. 2) Die Wahl der Zeit. Mit dem anstrengendsten Unterrichtsgegenstande ist zu beginnen und mit dem zu schließen, der die relativ geringste Stetigkeit der Spannung erfordert; ja selbst innerhalb des Unterrichts ist ein Wechsel der höheren und niedrigeren Grade geistiger Anstrengung rathsam. 3) Je ungleichartiger die Stufen der intellectuellen Bildung sind, auf denen mehrere gleichzeitig zu unterrichtende Schüler stehen, desto mehr ist darauf zu achten, daß jeder neue Begriff dem Schüler zuerst in einer hinreichenden Anzahl einfacher Fälle seiner Anwendung vor Augen trete, ehe zu den verwickelteren übergegangen wird. 4) Das Gefühl des geordneten Fortschrittes im Wissen und Können erhöht das Interesse am Gegenstande; die rege Theilnahme des Lehrers an den Fortschritten des Schülers vermag diesem Gefühl noch größeren Nachdruck zu geben. 5) Ist es anfangs die Persönlichkeit des Lehrers, welche das Interesse und die Aufmerksamkeit des Schülers auf den Gegenstand überträgt, so soll es mehr und mehr der Gegenstand selbst werden, der mit wachsender Anziehungskraft ihn fesselt. 6) Man halte den gewohnten Rhythmus von Arbeit und Erholung inne. 7) Die dauernde Fixirung der Aufmerksamkeit gelingt nicht gleich gut für alle Gegenstände. Von dieser Art sind namentlich die Mathematik und Grammatik der Geschichte und den Naturwissenschaften gegenüber.



**Aufmunterung.** Munterkeit äußert sich in reger Thätigkeit der Kräfte unter angenehm gestimmter Empfindung. Zur Aufmunterung dient demnach alles das, wodurch jemand in lebendige, von freudiger Stimmung begleitete Thätigkeit versetzt wird. Dem Pädagogen muß in dieser Beziehung als Hauptgrundsatz gelten: alle Aufmunterung, die nicht den Charakter der Zucht hat, nicht im Anschlusse an die guten Elemente des menschlichen Wesens von innen heraus freudige Thätigkeit zu erzeugen vermag, ist verwerflich. — Die hauptsächlichste aufmunternde Macht nun liegt in der Stimmung des Erziehers, die wir Heiterkeit nennen, wie schon Jean Paul schlagend sagt: „Heiterkeit ist der Himmel, unter welchem alles gedeiht, Gift ausgenommen!“ — Sie ist der „äußere Abglanz eines mit Gott versöhnten Gemüthes. Angehaucht von ihr entfaltet sich jede Kraft in dem Kinde, wie jede Blüthe sich erschließt vor dem belebenden Lichte der Sonne.“ (Bormann). Diese Stimmung des Erziehers pflanzt sich in unmittelbarer Weise auf den Zögling über; wie erfreut ihn, stärkt und electrifizirt ihn schon der aufmunternde Blick des freundlichen Erziehers, wie viel mehr noch ein anerkennendes Wort, ein ehrendes Lob! Solche Anerkennung ist keine verwerfliche Lobhudelei, sondern dem Zögling ein ermunternder Beweis, daß der Erzieher etwas auf ihn hält und ein doppelter Sporn zu Fleiß und Gehorsam. Dies um so mehr, da der Lehrer auch für die individuellen Verhältnisse des Schülers, für sein Wohlergehen in Gegenwart und Zukunft, für Freud und Leid im Elternhause lebendige Theilnahme zeigen wird. Dazu kommt weiter der ermunternde Einfluß, den der charaktervolle Erzieher nach seinem ganzen Leben und Streben als Vorbild auf das jugendliche Gemüth ausübt — siehe den Art. „Erzieher“ — und endlich der ganze Organismus des Unterrichts. Schon in geschickter Anwendung des Gesanges, des Bildes, der Poesie liegt eine aufmunternde Macht. Das Lernen insbesondere wird eine anmuthende Arbeit durch angemessene Folge und Anordnung des Stoffes, so daß ein Theil den andern erleichtert, vor allem auch dadurch, daß der Lehrer Gelegenheit giebt zur Verwerthung des Gelernten, wodurch im Schüler das Gefühl des Fortschritts erweckt wird. Geschickt angestellte, fleißige Repetitionen, sowie die Befolgung des Grundsatzes des preussischen Regulativs, daß nichts gelehrt wird, was nicht demnächst zur Uebung und selbständigen Darstellung gelangt, sind in dieser Hinsicht von Bedeutung. Die aufmunternde Beihülfe des Lehrers muß dem Zöglinge zu Theil werden, wenn ihm das Ziel unerreichbar scheint; der Lehrer zeige ihm, wie man arbeitet, und sobald alsdann dem Kinde etwas gelingt, wird es von einem Geiste innerer Freudigkeit durchweht werden, der den Eifer zu lernen und fortzuschreiten von selbst weckt und wirksam erhält. Ein kräftiges Aufmunterungsmittel hat die Schule im Massenunterricht eben durch die Gemeinschaft des Lernens und Arbeitens, sobald der Lehrer versteht, ein solches geschickt in Gang zu bringen und den Schülern das Gefühl einzupflanzen, daß er mit ihnen lernt und arbeitet. — Es giebt aber auch giftige Lockspeisen, wie z. B. den sinnlichen Köder zum Guten, wie er von den Philanthropisten als Reiz zum Fleiße gebraucht worden ist (Basedows Zuckerbuchstaben), oder die Aufstachelung des Ehrgeizes, die bei den Jesuiten eine so große Rolle spielt. Aus dem von uns aufgestellten pädagogischen Charakter aller Aufmunterung folgt die Verwerfung aller auf den Ehrgeiz speculirenden Aufmunterungsmittel: der Meritentafeln und Orden des Fleißes u. dgl., alles dessen, was in das Gebiet der künstlichen Belohnung schlägt (vgl. diesen Artikel). Die nächste Belohnung für den wackeren Schüler ist die Zufriedenheit, der Beifall und das erhöhte Vertrauen des Lehrers, wodurch die Freude an der Pflichterfüllung vermehrt und das Bewußtsein des Könnens geweckt und gestärkt wird, das einen der mächtigsten Antriebe zum Wollen enthält. Dagegen als harmlos und das Schulleben erfrischend mag noch bezeichnet werden: die Verwandlung des gut überstandenen Examenstages in einen Festtag von Seiten der Eltern, die Feier von Schulfesten — mit Gesang, Spielen, Ausschmückung der Schulstube — jeweilige Excursionen — Spiele in den Freiviertelstunden. — Daß aber die aufmunternde Macht des göttlichen Wortes, das Bewußtsein des göttlichen Beifalls und Segens für jedes heilsame Streben sich an und in den Zöglingen lebendig und kräftig erweise, das sei das höchste Strebeziel des Erziehers und Lehrers.



**Aufnahme** (der Schüler). Die erstmalige Zulassung von Schülern in eine Schule wird vom Standpunct der Lehrer oder Schulvorstände aus deren Aufnahme genannt und hat von Seiten der Schüler deren Eintritt zur Folge.

In der Volksschule wie in jeder Lehranstalt erfordert die Ordnung des Unterrichts, daß die Aufnahme der Schüler an gewisse regelmäßig einzuhaltende Termine gebunden sei und nicht den Eltern oder Angehörigen überlassen bleibe, ihre Kinder zu beliebigen Zeiten in die Schule eintreten zu lassen. Diese Termine müssen eingehalten werden, und wenn von denselben abgewichen wird, so kann dies nur in außerordentlichen Fällen, bei Wohnsitzveränderungen der Eltern, eingetretener Krankheit u. s. w. geschehen. Der natürliche Zeitpunkt für die Aufnahme neuer Schüler ist der, in welchem die Schule einen Theil ihrer Schüler entläßt, deren Lücken dann entweder unmittelbar oder auf dem Wege eines durchlaufenden Fortschiebens von den untern Classen an durch die neu Aufzunehmenden ausgefüllt werden. So natürlich diese Conformität ist, so besteht sie doch an den Volksschulen in den meisten Provinzen des Königreichs Preußen nicht, in welchen die Aufnahme an 2 Terminen, an Michaelis und Ostern erfolgen kann, während die Confirmation — die gewöhnliche Zeit des Austritts der Kinder aus der Schule — jährlich nur einmal zur Osterzeit erfolgt; im Königreich Sachsen aber erfolgt analog den Terminen des Eintritts die Entlassung zweimal, ebenso in Bayern, dagegen findet in Württemberg, Baden, Großherzogthum Hessen, Oldenburg nur einmalige Aufnahme in den Volksschulen statt, analog dem regelmäßig nur einmal erfolgenden Austritt. Wo der letztere, wie in Württemberg, in großen Städten zweimal erfolgt, da richtet sich auch der Eintritt darnach. Als Kanon ist für die Volksschulen wohl festzuhalten, daß die Termine für die Aufnahme neuer Schüler sich nach den Entlassungsterminen richten, damit nicht der Lehrer genöthigt wird, aus einem Jahrgang zwei Abtheilungen zu machen, was bei zweimaligem Eintritt unvermeidlich ist.

Ein zweiter Punct, der bei der Aufnahme von Schülern zu beachten ist, betrifft deren Alter. Die gesetzlichen Bestimmungen hierüber sind in den verschiedenen Staaten verschieden; doch ist uns kein Land bekannt, in welchem die gesetzliche Schulpflichtigkeit vor Vollendung des fünften und nach Vollendung des achten Lebensjahrs ausgesprochen wäre. Das erstere, die Vollendung des fünften Lebensjahrs ist in den meisten preußischen Provinzen, ebenso in Braunschweig, Oesterreich, Mecklenburg-Schwerin, Vollendung des siebenten Lebensjahrs in Hamburg, Canton Waadt, den deutsch-protestant. Gemeinden Rußlands gesetzlich. In den meisten Staaten vereinigen sich die gesetzlichen Bestimmungen auf das sechste Lebensjahr. Hierbei ist aber die Berechnungsweise eine verschiedene, da die Vorschriften sich nicht überall deutlich aussprechen, auch der Termin, von dem an gerechnet wird, sich verschiedentlich bestimmt. Bald giebt das Kalenderjahr den Anhaltspunct, so daß die Kinder, welche in einem Kalenderjahr das gesetzlich bestimmte Jahr vollenden, in eben demselben schulpflichtig werden, bald die Zeit des Eintritts, bald lautet die Bestimmung auf Erreichung, bald auf Vollendung eines bestimmten Jahres, bald ist der Ausdruck ein schwebender, z. B. die Schulpflichtigkeit beginnt in dem sechsten Lebensjahr, das Kind wird mit dem achten Lebensjahr schulpflichtig &c. Es könnte etwa die Frage entstehen, ob es nicht besser wäre, sich jeder Altersbestimmung zu enthalten und die Zulassung der Kinder dem Urtheil der Schulvorstände über die physische und geistige Reife derselben anheimzugeben. Aber dagegen müssen wir uns bestimmt aussprechen, weil eine solche Beurtheilung allzusehr von subjectiven Anschauungen abhängig, zu mancherlei Willkürlichkeiten Veranlassung geben und zu endlosen Beschwerden führen müßte. Hinsichtlich der Altersbestimmung selbst glauben wir, mit Rücksicht auf die im allgemeinen in Deutschland herrschenden klimatischen Verhältnisse, sowie in Beachtung der Thatsache, daß die jetzige Generation eher eine Beschleunigung als eine Verspätung der Reife erträgt, uns dahin aussprechen zu sollen, daß die Schulpflichtigkeit in dem Jahr oder Halbjahr beginnen soll, in welchem das Kind das siebente Lebensjahr zurücklegt, wobei einzelne Fälle außerordentlicher Art auch eine Ausnahme zu Gunsten einer früheren oder späteren Aufnahme begründen mögen. Diese Altersbestimmung scheint uns weder zu nieder noch zu hoch gegriffen. Die Kinder sind bis dahin körperlich erstarkt und geistig nach Wißbegierde, Beschäftigungstrieb, Phantasie und Formsinn,



Gedächtnis u. s. w. so weit entwickelt, daß der gelinde Anfang einer ernstern Beschäftigung, einer etwas anhaltenderen Spannung der Aufmerksamkeit, einer unbewußt waltenden Geisteszucht naturgemäß zu sein scheint. Gesunde Kinder dieses Alters sind vollkommen befähigt, zwei bis drei Stunden des Tages mit angemessenen Unterbrechungen, bei aufmunternder Ansprache zu sitzen und ihre natürlichen Bewegungen etwas zu meistern, vorausgesetzt, daß man sie nicht einzwängt und einschüchtert und neben dem Ernst der Zucht der kindlichen Lebhaftigkeit ihren unschuldigen Spielraum läßt. Sollte aber jemand der Meinung sein, die Kinder kommen damit zu spät in die Schule, sie seien schon früher empfänglich und geweckt, und hätten so viel zu lernen, daß man wohl früher anfangen sollte, so möge doch wohl erwogen werden, daß die große Mehrzahl der Kinder, von denen hier die Rede ist, nicht in solcher Umgebung aufwächst, in welcher ihre geistigen Kräfte so gar frühe angeregt und geweckt würden, daß gar vielen fast die erste geistige Nahrung erst durch die Schule zugeführt wird, daß in früheren Jahren die den untern Schichten der Gesellschaft anhängende natürliche Schwermüdigkeit das Leben dieser Kinder noch viel zu stark beherrscht, als daß nicht der Schule, welche gegen die Stumpfheit dieser Kinder noch im siebenten Jahr viel zu kämpfen hat, eine allzuschwere Aufgabe erwachsen würde. Die Aufgabe der Volksschule aber kann, wenn man sie anders nicht über Gebühr steigert, in einem siebenjährigen Schulcurs vollkommen erreicht werden; wo sie nicht oder nur schwer erreicht wird, da dürfte eher durch einen Zuwachs am Ende, als am Anfang der Schulzeit ein Gewinn zu hoffen sein, wie auch in der That schon fast überall Fortbildungsschulen für die confirmirte Jugend eingeführt worden sind.

Eine weitere allgemeine Bedingung für den erstmaligen Eintritt von Schülern in die öffentlichen Schulen ist in ganz Deutschland die Nachweisung der Vaccination, wodurch die Schulen in gesundheitspolizeilicher Hinsicht vor Verbreitung der Pocken sicher gestellt werden sollen.

Was zuletzt noch die Form der Aufnahme der Schüler betrifft, so ist vorerst überall dafür zu sorgen, daß die Termine der Aufnahme gehörig bekannt gemacht werden, was bei den Volksschulen am besten, wie dies auch meistens eingeführt ist, von der Kanzel aus geschieht. Nicht selten wird in Betreff der Volksschule die Liste der aufnahmepflichtigen Kinder, welche der Geistliche oder Ortsvorstand oder Kirchenvorstand aufnimmt, öffentlich verlesen. Mit dem Eintritt der neu aufgenommenen Schüler aber sollte, wie auch in manchen Staaten, z. B. Königreich Sachsen, Kurhessen, vorgeschrieben ist, eine angemessene Feierlichkeit verbunden werden. Es scheint natürlich, daß die Eltern erstmals ihre Kinder selbst zur Schule bringen, daß diese dort von dem Lehrer und den übrigen Kindern etwa mit Gesang empfangen, und wenn sie dann in der Schule alle versammelt sind, von dem Geistlichen, in Gegenwart der Schulvorstände und Eltern, unter herzlicher Ansprache mit Gebet eingeseget und von dem Vorstände der Ortschulbehörde dem Lehrer übergeben werden. Wir glauben, eine solche Feierlichkeit müßte tiefe Eindrücke in den Kindern zurücklassen, müßte dem Lehrer, welchem das jährliche Gehen und Kommen so leicht zur Gewohnheitsache wird, jedesmal wieder einen neuen Schwung geben, und die Bedeutung der Schule in den Augen der Eltern, die ohnehin den ersten Eintritt eines Kindes in die Schule ernst und wichtig zu nehmen geneigt sind, erhöhen. Freilich darf hier nichts gemachtes sich einmischen; alles muß sich gleichsam von selbst machen und wenn es zu Herzen gehen soll, von Herzen kommen.

**Aufnahmebuch,** s. Schulacten.

**Aufrichtigkeit,** s. Wahrhaftigkeit.

**Aufrücken,** s. Versehung.

**Aufsätze,** s. deutsche Sprache.

**Aufsicht,** s. Beaufsichtigung.

— —, Schulaufsicht, s. Schulregiment.

**Aufsteigen,** s. Versehung.

**Augenmaß,** s. Sinnenübung.

**Augustinus** (Aurelius), geb. zu Tagastä in Nordafrika 353, † als Bischof von Hippo 429. Des Mannes hohe Bedeutung, die ihm als dem größten der Kirchenväter in der Dogmen- und Kirchengeschichte zuzuerkennen ist, haben wir hier



nicht näher zu erörtern; auch seine Lehre von der Erbsünde lassen wir mit ihren pädagogischen Consequenzen hier ebenfalls noch bei Seite, da dem Dogma von der Erbsünde nach seiner pädagogischen Wahrheit und Bedeutung ein eigener Artikel gewidmet und dabei auf die augustiniſche Geſtaltung dieſer Lehre Rückſicht genommen werden wird. Gegenwärtige Zeilen dagegen haben nur den Zweck, namhaft zu machen, was ſich in Augustins perſönlicher Lebensentwicklung theils in allgemein pädagogiſcher Hinſicht, theils in Bezug auf die Geſchichte der altchriſtlichen Erziehung und Schulbildung bemerkenswerthes darbietet, und was uns, als Zug im Leben eines Mannes von ſolcher Größe, um ſo werthvoller iſt, weil wir uns ein hiſtoriſches Bild von der Pädagogik der altchriſtlichen Jahrhunderte faſt nur aus ſolchen Zügen conſtruiren können.

Zunächſt iſt es das Bild ſeiner vortrefflichen Mutter Monica, was den chriſtlichen Pädagogen in hohem Grade intereſſiren muß: wie ſie ihren noch heidniſchen, aufbrauſenden Gatten Patricius durch unendliche Liebe und Sanftmuth für das Chriſtenthum zu gewinnen weiß; — wie ſie in ihres Sohnes früheſte Kindheit mit inbrünſtiger Frömmigkeit die Saatkörner chriſtlichen Lebens ausſtreut, die nach jahrelanger Verſchüttung dennoch ſpäter ſo reichliche Frucht trugen; — wie ſie Jahrzehente hindurch Kummer über Kummer um des Sohnes willen zu tragen hat, da er, von raſch auſlodender Sinnlichkeit, vornehmlich von zwei Leidenschaften, Ehrgeiz und Fleiſchsluſt geſtachelt, auf ſchlimme Abwege geräth; — wie ſie aber nie abläßt, für ihn zu beten und zu hoffen, denn „der Sohn ſo vieler Thränen kann ja nicht verloren gehen“ (dieſe ſagte ihr nach Conf. III, 12. „ein gewiſer Biſchof,“ der Tradition nach Ambroſius, was aber chronologiſch nicht denkbar iſt, nach wahrſcheinlicher Annahme der Biſchof von Tagaſtä); — wie ſie ihn, den geſeierten Redner und Lehrer der Beredsamkeit, von ſich ziehen laſſen muß, da er nach Karthago, Rom und Mailand geht, wo ihn der heilige Ambroſius ſowohl durch ſeine Rednergabe als durch die Macht ſeiner ganzen Perſönlichkeit dergeltalt feſſelt, daß er ſich endlich aus ſeinem weltlichen Sinne löſringt; — wie endlich die treue Mutter, die ihm dahin nachgegangen, ihn als einen neuen Menſchen wiederfindet, der ſich nach ernſter Vorbereitung in der Oſternacht 387 von Ambroſius taufen läßt. (An dieſem Moment knüpft die chriſtliche Sage die Entſtehung des ſogenannten ambroſianiſchen Lobgeſanges, des Te Deum, der jedoch älter und ohne Zweifel morgenländiſchen Urſprungs iſt; bei Augustins Taufe nämlich ſoll Ambroſius begeistert in die Worte ausgebrochen ſein: Te Deum laudamus.) Ihres Lebens höchſten Wuſch hatte die Mutter erreicht; kurz darauf gieng ſie ein zur Ruhe. (Eine überaus anziehende Lebensſchilderung hat Ahlfeld gegeben in dem Schriftchen: Monica, ein Lebensbild; Hamburg, Agentur des rauhen Hauſes, 1853. 55 Seiten.)

Ueber dieſes ſein Jugendleben, das ihm als Mann in der düſterſten Farbe vor Augen ſtand, hat Auguſtin „Bekennniſſe“ geſchrieben, die von hohem pädagogiſchem Werthe ſind (deuſch überſetzt z. B. von Georg Kapp). Schon in den erſten Regungen kindiſchen Eigenwillens erkennt Auguſtin (B. I. Cap. 7) die ſündige Begehrlichkeit und verfolgt die Züge der ſich aus dieſen Anfängen weiter entwickelnden Sünde durch alle Stadien hindurch bis zu den argen Verirrungen des Jünglings; überall kommt er zu dem Reſultat: „Iſt das kindliche Unſchuld? Nein, ſie iſt es nicht!“ Ueberall findet er, daß alle die Entſchuldigungen des jugendlichen Böſen nichtig ſeien, daß es wirklich die Luſt am Böſen, an der Sünde als Sünde ſei, was zum Thun des Verbötenen reize (B. II. Cap. 4 und 6). Aber nie unterläßt er, auch der ſelbſt unter ſeinen Sünden ihn im Auge behaltenden göttlichen Liebe zu gedenken und ſie zu preiſen, daß ſie ihn darin nicht untergehen ließ. (B. III. Cap. 3: „Aber von Ferne ſchwebte um mich dein treues Erbarmen; überall züchtigteſt du mich, in welchen Pfuhl von Schändlichkeiten ich mich auch warf;“ B. II. Cap. 7: „Lieben will ich dich, Herr, danken dir und deinen Namen bekennen, daß du eine ſolche Sünde vergeben haſt; denn wem danke ichs, als deiner Gnade und Erbarmung, daß du meine Sünden ſchmelzteſt wie das Eis?“ B. III. Cap. 11: „Du rechteſt deine Hand aus der Höhe und rißeſt aus dieſer tiefen Nacht meine Seele, da für mich meine Mutter, deine Getreue, inniger zu dir weinte, als ſonſt Mütter ihre leiſtlich Todten beweinen. Sie ſah mich dem Glauben und dem Geiſte geſtorben, die ſie von dir empfangen



hatte, und du erhörtest sie. Du hast nicht verachtet ihre Thränen, womit ihre Augen die Erde netzten, wo sie zu dir rief, o treues Erbarmen, und du erhörtest sie!")

In der andern obengenannten Beziehung geben uns Augustins Jugenderinnerungen eine Zeichnung von der Bildungslaufbahn, auf die selbst Christen, wenn sie überhaupt eine wissenschaftliche und staatsmännische Bildung erlangen wollten, angewiesen waren, weil keine eigenen christlichen Lehranstalten bestanden. Nicht nur der Vater Augustins wollte einen Redner aus seinem Sohne machen, sondern auch die Mutter wußte es nicht anders; so las er denn in der Schule heidnische Schriftsteller, an denen seine Phantasie sich erhitzte; ein Schnitzer galt für ein viel größeres Verbrechen als ein sittliches Vergehen. Zum Lernen habe man ihn anfangs zwingen müssen (B. I. Cap. 12); aber als er lesen gekonnt, haben ihn die Mythen so sehr angezogen, daß, wenn ihn jemand am Lesen derselben verhindert habe, er darüber ärgerlich geworden sei; nur das Spiel war ihm oft lieber, als solches Lernen. Die Schuldisciplin erscheint als eine sehr rohe (B. I. Cap. 9): „Ich flehte zu dir, so klein ich war, mit nicht kleiner Inbrunst, du mögest mich in der Schule vor Schlägen bewahren... Ich erhielt Streiche, weil ich gerne Ball spielte und dadurch am Erlernen jener Kenntnisse gehindert wurde, mit welchen ich in spätern Jahren noch häßlicher spielen sollte.“ Dies bezieht sich auf den höhern Cours in der Rhetorik, wo er lernen mußte, mit advocatischer Sophistik die Wahrheit behandeln und mißhandeln. Welchen Einfluß das Theater auf die Phantasie des Knaben und Jünglings übte, schildert er B. III. Cap. 2. — Einen mächtigen Eindruck machte es auf ihn, als er an eine philosophische Schrift von Cicero gerieth (B. III. Cap. 4); es erwachte das philosophische Interesse in ihm, und merkwürdig ist, wie dies in ihm sogleich eine religiöse Richtung nahm: „Entzündet wurde ich von dieser Schrift, nur dämpfte das meine Blut, daß Christi Name nicht darin war; denn nach deiner Erbarmung hatte mein junges Herz schon mit der Muttermilch den Namen meines Erlösers, deines Sohnes, eingesogen und werthgehalten, und auch das Gelehrteste, Ausgebildetste und wahrst Gesprochene gewann mich nicht ganz, wenn jener Name ihm fehlte“ — eine Stelle von großem Gewicht, ein Bekenntnis, dem sich viele ähnliche von Männern anreihen könnten, die allen Negationen Preis gegeben, lediglich durch diese mit der Muttermilch eingesogene Liebe und Ehrfurcht gegen den Herrn vor dem geistigen Verkommen bewahrt und zum Glauben zurückgeführt wurden.

Aus seiner späteren Thätigkeit haben wir nur noch eine Schrift zu erwähnen, die speciell catechetischen Inhalts ist: *de catechizandis rudibus*; eine Schrift, womit er einem jüngeren Geistlichen auf dessen Bitte Anleitung zur Behandlung der Katechumenen ertheilt, und die heute noch von jedem, der das Fach der Katechese sorgfältiger studiren will, gelesen zu werden verdient. S. übrigens den Art. *Katechetik*.

Weniger bedeutend für die Geschichte der Pädagogik ist seine Schrift über die *principia rhetorices*, und eine andere *de musica*. Mehr könnte es dem Zwecke des päd. Handbuchs entsprechend scheinen, an die Einrichtung Augustins zu erinnern, die er als Bischof von Hippo traf, um seinen Klerus zu einem klösterlichen Leben zu vereinigen, ein Beispiel, das vielfach nachgeahmt wurde und allerdings auch als eine der geschichtlichen Wurzeln zu betrachten ist, aus welchen die Priesterseminare hervorgewachsen sind; allein da die Zöglinge dieses Instituts, wenn man sie überhaupt so nennen kann, bereits Männer waren, und ihre Uebungen lediglich in mönchischer Ascese bestanden, so beschränkt sich die Wichtigkeit des Instituts auf seine kirchengeschichtliche Bedeutung als Gründung des sogenannten kanonischen Lebens.

**Ausgelassenheit**, Besonnenheit, Muthwille, Neckerei. Ausgelassen sein heißt sich seinen in hohem Grade lebhaften Empfindungen hingeben, ohne sich in den gebührenden Schranken zu halten. Es kann jemand in der Trauer ausgelassen sein, wie in der Freude, in der Liebe, wie in dem Zorn. Die Kinder sind ausgelassen bei ihren Spielen und Vergnügungen, wenn sie die Grenzen von Zeit und Anstand überschreiten, auch wohl die Rücksicht auf ihre Gesundheit außer Acht lassen, und nichts darnach fragen, daß sie ihrer Umgebung lästig werden, ihre Arbeiten versäumen u. s. w.



Mit der Ausgelassenheit der Jugend ist leicht Muthwille verbunden, d. h. die Lust, mit anderen Scherze zu treiben oder ihnen Streiche zu spielen, ohne darnach zu fragen, ob solche empfindlich sind oder nicht. Man läßt der augenblicklichen Stimmung den Zügel schießen und fügt mitunter andern bedeutenden Schäden zu, ohne es gerade zu wollen. Der Muthwille wird zur Neckerei, wenn man darauf ausgeht, andere zu reizen oder in Verlegenheit zu bringen. Namentlich ist der Witzige in Gefahr, ein Necker zu werden, wenn er sich nicht frühe daran gewöhnt, seine Einfälle im Zaume zu halten, und sich erst zu besinnen, ehe er spricht. Vor den genannten Fehlern, welche alle in einander greifen, bleibt der Besonnene bewahrt, denn er überlegt erst, ehe er redet oder handelt; er prüft, ob es gut oder böse sei, was er vorhat, ob anständig oder unanständig, und berechnet die Folgen. Die Besonnenheit ist mehr dem späteren Alter eigen, als der Jugend; doch soll diese dazu angehalten werden, wenn man ihr auch bei ihrer größeren Erregbarkeit unbesonnene Streiche noch nicht allzu hoch anrechnen darf. Unnatur wäre es, von den Kindern bei ihren Spielen die Ruhe und das regelrechte Verhalten zu verlangen, welches man von Erwachsenen erwartet. Ihre Lebhaftigkeit reißt sie unwillkürlich zu Ueberschreitungen fort. Selbst muthwillige Streiche und Neckereien sind gerade bei lebhaften Temperamenten nur eine Kraftäuserung, welche der Erzieher wohl zügeln, aber nicht unterdrücken soll. Hebel ist in seiner Jugend ein so ausgelassener, muthwilliger Knabe gewesen, wie nur wenige seinesgleichen, und doch ein liebevoller, biederer Charakter geworden; umgekehrt ist es Erfahrungsthatsache, daß vielfach solche Kinder, die auch von erlaubten Ergekungen wider Willen zurückgerissen worden, sobald sie der verdrießlichen Aufseher los sind, alsdann in ein um so unbändigeres und dissolutes Leben gerathen, als andere, welchen man von Jugend auf eine ziemliche Freiheit gestattet hat. Wie sich von selbst versteht, soll damit nicht behauptet werden, daß die Ausbrüche jugendlicher Lebhaftigkeit vom pädagogischen Standpuncte aus gleichgültig übersehen werden dürften. Das ist ja eine Aufgabe des Menschen, daß er Herr bleibe seiner Gefühle und sich nicht denselben willenlos überlasse. Auch hier heißt es, wie man den Knaben gewöhnt in seiner Jugend, läßt er nicht davon, wenn er alt wird (Spr. Sal. 22, 6). Wenn man die kleinen Kinder bei ihren Vergnügungen nicht in Schranken hält, so werden sie sich als Jünglinge in wilderen Ausbrüchen der Ungebundenheit gehen, vielleicht selbst in männlichen Jahren sich noch manchmal von ihrer jeweiligen Gemüthsstimmung über Gebühr beherrschen lassen, daher die oft an Roheit und Frevel grenzenden muthwilligen Streiche der heranwachsenden Jugend. In Schulen und Erziehungsanstalten muß schon um der zu handhabenden Ordnung willen den Uebertreibungen beim Spiel, den Ausbrüchen des Muthwillens, den Neckereien u. s. w. Einhalt gethan werden. Geschieht das nicht, so schleicht sich ein Geist der Zügellosigkeit und Ungebundenheit ein, welcher schwer zu überwältigen ist. Man gewöhne also die Kinder, sobald sie sich besinnen und überlegen können, daß sie mit Besonnenheit und Ueberlegung handeln. Wo es ohne Gefahr geschehen kann, mögen sie auch durch Schaden klug werden. Eine kleine Verwundung mit dem Messer und Aehnliches giebt eine heilsame Lehre für die Zukunft, namentlich, wenn noch ein zeit- und sachgemäßes Wort daran angegeschlossen wird. Es wird auch sonst nicht an Veranlassungen fehlen, die Regel einzuschärfen: „Was du thust, bedenke das Ende;“ und den Erfahrungssatz zu beweisen: „Vorgethan und nachbedacht, hat manchen in groß Leid gebracht.“ Man gehe den Kindern mit Rath und That an die Hand, daß sie sich in den Ausbrüchen ihrer Freude mäßigen lernen, gebe ihren Gedanken zur rechten Zeit eine andere Richtung und schärfe das Pflicht-, Rechts- und Anstandsgefühl, damit dieses vor andern Gefühlen und Empfindungen den Vorrang behaupte. Man halte strenge darauf, daß der in der Ausgelassenheit ausgeübte Schaden möglichst ersetzt werde und gewöhne die Kinder daran, daß es ihr Grundsatz werde: „Was du nicht willst, daß man dir thu, das füg auch keinem andern zu.“ Kinder, die sich bei den Spielen nicht zu mäßigen wissen, mögen eine Zeitlang von den gemeinsamen Spielen ausgeschlossen bleiben, damit sie Besonnenheit lernen. Unter Umständen kann diese Strafe über eine ganze Classe ausgesprochen werden. Wenn in einer Schule Muthwillen und Ausgelassenheit herrschender Ton werden, so hat es mit Unterricht und Erziehung



ein Ende. Einen solchen Geist zu bannen, müssen also die kräftigsten Mittel angewendet werden. Liegt die Schuld am Lehrer, wie es in diesem Falle wohl gewöhnlich ist, so hat er vor allem bei sich die Wurzel des Uebels aufzusuchen und abzuschneiden; liegt sie aber in den Schülern, so müssen, wo kein anderes Mittel hilft, die Tonangebener, wenn es sein kann, entfernt werden. Je mehr der Bögling zunimmt an Alter, desto mehr soll er auch an Weisheit zunehmen; eine der ersten Vorbedingungen derselben aber ist die Besonnenheit.

**Austritt, Abgang** (der Schüler) s. Entlassung.

**Auswendiglernen**, s. Gedächtnis, Memoriren.

## B.

**Bachanten** oder fahrende Schüler, scholastici oder scholares vagantes (jenes bezeichnet sie als Lehrer, dieses als Schüler, sie spielten aber beiderlei Rollen) — eine Art der Schulbevölkerung des Mittelalters in seiner zweiten Hälfte, an welche kaum noch vereinzelt Erscheinungen in der Gegenwart erinnern. Das Wort ist ohne Zweifel eine corrupte Form für vagantes. Während aber das Bagiren durch ein halbes Jahrtausend das gemeinsame Merkmal dieser Leute blieb, so treten doch erst in der letzten von den Perioden, welche zu unterscheiden sind, die eigentlichen Bachanten mit ihren Schützen auf (s. d. Art. WC-Schützen).

1) In der römischen Kirche gab es schon vom 5. Jahrhundert an Geistliche, welche der kirchlichen Verbote ungeachtet keinen festen Sitz haben wollten oder ihn eigenmächtig verließen, um sich da, wo sie den besten Unterhalt fanden, niederzulassen. Solche clerici vagantes stellten sich namentlich auf den Ritterburgen ein und thaten als Kaplane, Gefellschafter u. Dienste.

2) Mit dem 13. Jahrhundert treten sie als eine Art Corporation unter dem Namen Goliarden auf, angeblich von einem Bischof Golias, der als fingirtes Haupt der Gesellschaft in ihren Gedichten figurirt. Nach anderen (J. Grimm, Giesebrecht) hängt der Name mit romanischen Wörtern: gouliard, goulant-gourmand, oder auch mit dem Niesen Goliath zusammen, dessen Rolle bei Processionen nicht selten vorkam. Es strömten nämlich jetzt, da die hohen Schulen in Paris, Rheims, Orleans erblühten, hier die jungen Kleriker aus dem ganzen Abendlande massenweise zusammen, in ungebundener Lebensweise der Wanderlust und poetischem Treiben hingegeben. Während die Troubadours in der Volkssprache als Laien dichteten, blieben die Goliarden ihrem klerikalen Charakter durch Festhaltung der lateinischen Sprache treu. Dem Inhalt nach waren es (unsaubere) Liebes- und Trinklieder, Satiren u. s. f. und doch fanden sie gerade an den Höfen der Bischöfe und bei den Aebten die beste Aufnahme. Aus der Goliardenpoesie stammen viele Studenten- und Commerzlieder, z. B. das Mihi est propositum in taberna mori, aus dem 12. Jahrhundert. Dem Hauptstamme nach waren es wohl Kleriker, viele aber wollten es auch erst werden, oder waren es Abenteurer, die sich dafür ausgaben, oder gab ihnen der gelehrte Anstrich in den Augen des Volks einen klerikalen Nimbus.

3) Das dritte Stadium wird dadurch herbeigeführt, daß mit dem Ende des 13. und dem Anfang des 14. Jahrhunderts die Vaganten förmlich vom Klerus ausgestoßen wurden. Jetzt treiben sie sich nicht mehr an den Höfen, sondern unter den Bauern um, und machen als Zauberer und Hexenbanner, als Wunderdoctoren und Kuppler Geschäfte. Daneben aber haben sie Poesie und Gesang keineswegs aufgegeben, nur wird jetzt deutsch und nicht mehr lateinisch gesungen. Vielleicht dürfen wir die seltsame Gattung von Kirchenliedern, von der sich einzelne Reste noch selbst in der evangelischen Kirche bis ins vorige Jahrhundert erhalten haben, nämlich die aus Latein und Deutsch gemischten Lieder, wie *In dulci jubilo* auf jene Quelle zurückführen.

4) In ihr letztes Stadium treten diese fahrenden Schüler mit dem Ende des 14. Jahrhunderts, von wo an sie erst als Bachanten bezeichnet werden. Sie treten jetzt