

A. B. C. Drescher

Die Arreststunde
im Lichte
der Herbart-Ziller-Stoy'schen Ideen

Ein methodischer Beitrag
zur Verständigung über
bedeutsame didaktisch-pädagogische Principien

 Springer

Die Arreststunde

im Lichte

der **Herbart-Ziller-Stoy'schen** Ideen.

Ein methodischer Beitrag

zur Verständigung über

bedeutsame didaktisch-pädagogische Principien.

Von

A. B. C. Drescher,

ordentlichem Lehrer an der Unterrichtsanstalt zu Strohmarkt.



BERLIN.

Verlag von Julius Springer.

1885.

ISBN-13: 978-3-642-93952-5 e-ISBN-13: 978-3-642-94352-2
DOI: 10.1007/978-3-642-94352-2

Softcover reprint of the hardcover 1st edition 1885

M o t t o :

Wie fruchtbar ist der kleinste Kreis,
Wenn man ihn nur zu drehen weifs.

(Frei nach Goethe.)

Vorbericht des Herausgebers.

Ohne Wissen, vielleicht gegen den Willen des Verfassers, übergebe ich dem Publicum die nachfolgenden Blätter. Freilich sind sie im Gedanken an die Öffentlichkeit geschrieben; aber im letzten Augenblick hielt die angeborene Schüchternheit den Verfasser von der Herausgabe zurück, ihn, der 52 Jahre alt geworden war, ohne etwas anderes drucken zu lassen als Familien-Anzeigen im „Strohmarkter Tageblatt“. Mein Freund Drescher (denn ich muss nun doch von seiner Person sprechen) ist ein schlichter Mann, ein Lehrer, wie er sein soll. Er hat nie die Eitelkeit besessen durch sogenannte wissenschaftliche Arbeiten sich hervorzuthun. Nicht einmal den Doktor-Titel wollte er erwerben, dessen lockender Klang doch so manchen verführt. Er hielt und hält noch darauf, daß man ihn „Herr ordentlicher Lehrer“ anrede: dieser Titel sei ihm von der, wie sie

selbst oft versichert habe, wohlwollenden vorgesetzten Behörde gegönnt worden; er begehre keinen anderen. Anfangs lachten manche über die Eigenart des Mannes und des Titels; aber dann verehrten sie die tiefe Weisheit, die in beiden verborgen war. Drescher erkannte die Gefahr, die in übertriebener Schätzung der gelehrten Fachbildung liegt; er sah, wie manche Kollegen ihrem eigentlichen Beruf entfremdet wurden, weil sie der Lust an litterarischer Thätigkeit fröhnten; er glaubte auch den Intentionen der Schulverwaltung selbst am besten zu entsprechen, wenn er sich von ähnlichen Verirrungen fern hielt. Noch vor wenigen Jahren hätte keiner seiner Freunde, am wenigsten er selbst es für möglich gehalten, daß sein Name je auf dem Titel eines Buches stehen könnte.

Erst die pädagogische Terminologie war es, welche befruchtend auf seinen Geist einwirkte. Wie wurde der Mann in kurzer Zeit verändert, nachdem er den ersten Vortrag „über Wesen und Wert der Herbart-Ziller-Stoy'schen Principien“ gehört hatte! Nun las er und studierte, studierte und las wieder, schrieb und excerpierte. Bald hatte er sich ganz in die neuen Anschauungen hineingedacht. Er wurde nun die Seele des Herbart-Kränzchens in unsrer Stadt. Wie kein anderer

verstand er die Methode der neuen Wissenschaft zu handhaben: Worte, Begriffe, Satztheile zu sammeln, zu mischen, in immer neuen Gruppen erscheinen zu lassen, neue Sätze und dadurch neue Gedanken zu schaffen. Wir alle verdanken ihm Belehrung und Förderung. In erster Linie war es eine Überzeugung, für die er mit immer verstärktem Nachdruck eintrat: ehe nicht die Vorbildung der wissenschaftlichen Lehrer den Universitäten entzogen und besonderen Seminarien übertragen ist, ehe nicht auf diese Weise alle Lehrer auf dasjenige Niveau gestellt sind, das zur Zeit nur die Elementarlehrer einnehmen, eher ist an eine gedeihliche Entwicklung unseres höheren Schulwesens nicht zu denken.

Aus solcher Gesinnung ist der Traktat hervorgegangen, der hier gedruckt wird. Der Verfasser selbst ahnt noch nicht, daß es geschieht. Aber seine hochherzige Gattin, Frau Ordentliche Lehrer Drescher, die alle Gedanken des Mannes teilt, die auch zur Vollendung dieser Arbeit verständnisvoll mitgewirkt hat, liefs sich bereit finden dem Freunde eine Abschrift des Manuskriptes zu verschaffen. Der Entschluß, hinter dem Rücken des Verfassers zu handeln, ist uns nicht leicht geworden. Aber die Überzeugung von dem sachlichen

Werte seines Werkes, die Aussicht auf den bedeutsamen Nutzen, den es zu stiften vermöchte, liefsen alle Bedenken schweigen. Möge denn ein frischer, fröhlicher Erfolg unser Handeln rechtfertigen.

Strohmarkt, im Windmonat 1884.

$\sqrt{-1}$

Von Tag zu Tage mit wachsender Gewalt bricht sich die Ueberzeugung Bahn, daß die Idee des erziehenden Unterrichtes mehr ist als eine unbestimmte Redensart. Zwar fehlt es auch heute nicht an solchen, welche in ihrer instinktiven Scheu vor der theoretischen Beschäftigung mit den pädagogischen Grundfragen dabei beharren, einem rohen Empirismus zu huldigen; aber das, was ein hervorragender Gelehrter das „pädagogische Gewissen der Zeit“ nennt, wird immer wacher, schreit immer lauter. Erziehungsräte und Schulbehörden, Direktoren und Schülerväter, Lehrer und Pädagogen, sachverständige und unbefangene Schriftsteller wetteifern in zielbewußtem Streben, zur Verständigung darüber zu gelangen, was die Idee des erziehenden Unterrichtes eigentlich sei. Und wie viele und verschiedene Männer auch an diesem bedeutsamen Werke teil nehmen, wie mannigfaltig nach Inhalt und Umfang die Bücher sind, welche sie drucken lassen: eines kann schon jetzt mit Genugthuung konstatiert werden, daß man überall „gleichsam die leitenden Motive der allgemeinen Unterrichtsvernunft heraustönen“ hört. Wie dankenswert war, was uns noch kürzlich dargeboten wurde, die Erörterung der Frage „Warum machen die Schüler Fehler?“ Wie sinnig weiß der Verfasser seinen Stoff zu gruppieren, wie geschickt seine Auseinandersetzungen einzufügen in den allgemeinen Rahmen

der Lehre von den idealen Gütern, für die wir alle kämpfen! Vielleicht noch bedeutsamer war ein an derselben bevorzugten Stelle erschienener Aufsatz über die Schlacht bei Thermopylae, der mustergültige Versuch einer Geschichtspräparation für Lehrer*).

*) Nur in einem Punkte glauben wir dem Verfasser, der sonst voll und ganz unsren Beifall hat, widersprechen zu müssen. Er hält es für unmöglich, daß in derselben Weise, wie er es für die Schlacht bei Thermopylae vollzogen hat, für alle übrigen Teile der Geschichte die Präparation durchgeführt werden könnte. Wir meinen im Gegenteil, daß erst bei einer solchen allgemeinen Durchführung des richtig erkannten methodischen Prinzipes der erzieherische Wert desselben in ein helles Licht treten wird. Schon haben sich „Tarent und Pyrrhus“ ebenbürtig der Schlacht bei Thermopylae ange reiht. Aber erst wenn alle Schlachten, Thronbesteigungen, Friedensschlüsse, Blutbäder und sonstige Geschichtsmomente in ähnlicher Bearbeitung dem Verständnis jedes Geschichtslehrers zugänglich gemacht sind, erst dann wird ein vollkommener historischer Unterricht im Sinne der Herbart-Ziller-Stoy'schen Ideen möglich sein. Ja, wir gehen einen Schritt weiter. Wir hoffen auf die gleiche Wohlthat für alle anderen Zweige des Unterrichtes. Wer hindert uns, in fröhlicher Vorahnung eine pädagogische Bibliothek zu denken, in welcher alle Unterrichtsobjekte stundenweise eingeteilt sind und jeder mathematische Lehrsatz, jedes Tier des Waldes, jede grammatische Regel, jedes Caesar-Kapitel für den Gebrauch des Lehrers methodisch zurecht gemacht ist? Durch solche Veranstaltung würde noch ein anderer, nicht unwichtiger Gewinn erzielt werden. Indem die „pädagogische Bibliothek“ alles enthielte, was der Lehrer zu wissen braucht, würde die Nötigung wegfallen, die jetzt besteht, aus eigner Lektüre gelehrter Werke den Stoff zusammenzutragen. Die Vorbereitung für jede einzelne Unterrichtsstunde würde sehr viel weniger Zeit und Mühe erfordern, als ihr jetzt geopfert werden. Und so würde die Möglichkeit geboten sein, das leidige Mißverhältnis abzustellen, daß jetzt viele Lehrer, namentlich an höheren Schulen, die volle Zahl von 30 wöchentlichen Stunden nicht geben, die sie doch jedem ihrer Schüler ungescheut zumuten.

Wenn wir in einer Zeit so allgemein gesteigerter Produktionskraft auch unsrerseits wagen ein Scherflein zu dem grossen Bau, der alle Herzen bewegt, herbeizutragen, so geschieht es nicht in eitler Ueberschätzung unserer Fähigkeiten, sondern in aller Bescheidenheit, ermutigt durch den Zuspruch wohlmeinender Freunde, und im Hinblick auf die Thatsache, daß in einem so grossen und weiten Felde, wie die wissenschaftliche Pädagogik es bietet, immer noch manches Fleckchen sich findet, das der sorgsamten Hand des Ackermanns harret. Ein solches Fleckchen ist die Arreststunde. Ein Buch, in dem jüngere Lehrer Unterweisung darüber finden könnten, wie die Arreststunde vom Standpunkte des erziehenden Unterrichtes aus zu gestalten wäre, ist uns wenigstens nicht bekannt. Den überreichen Stoff zu erschöpfen kann auch hier nicht versucht werden. Nur Andeutungen sollen gegeben, allgemeine Gesichtspunkte aufgezeigt und gleichsam als Apperzeptionsstützen hingestellt werden. Wenn es so gelingen sollte auf der reinen Höhe des Gedankens das Ideal der Arreststunde zu zeichnen, so wird es dem Leser überlassen bleiben müssen die aus dem Dargebotenen gewonnenen Vorstellungsgebilde in begriffliche Einsicht umzuwandeln.

Die Arreststunde ist eine Strafe. Eine klare Erkenntnis ihres Wesens kann also nicht gewonnen werden ohne eine klare Erkenntnis von dem Wesen der Strafe überhaupt. Zum Glück sind wir hier in der Lage auf die lichtvolle Darstellung zurückzugreifen, welche dieser Gegenstand in einem berühmten „Grundriss der Pädagogik“ erfahren hat. Zwei Arten von Strafen werden

dort geschildert, „Zuchtstrafen“ und „Regierungsstrafen“. Die Zuchtstrafe bezweckt, den Zögling zur richtigen Wahl zwischen dem mannigfaltigen sich in ihm regenden Wollen anzuleiten; sie steht deshalb in engem Zusammenhange mit der Sittlichkeit und in Wechselbeziehung mit der pädagogischen Belohnung. Die Regierungsstrafe hingegen will nicht der sittlichen Idee der Vergeltung gerecht werden; sie will nur abschrecken, d. h. die Macht der Sinnlichkeit den höheren Interessen dienstbar machen. Die Regierungsstrafe, namentlich in wie fern sie in körperlicher Züchtigung besteht, ist deshalb von jeder Verbindung mit belehrenden und zum Herzen sprechenden Worten fern zu halten. Sie muß mit besonderer Sorgfalt in einer Weise vollzogen werden, welche dem Zögling keinen Zweifel läßt, er erleide jetzt eine „reine Regierungsstrafe“ und nicht etwa eine Zuchtstrafe. Wie gefährlich eine Vermengung beider Begriffe sein würde, muß jedem einleuchten, der von der Notwendigkeit und schlechthinnigen Gültigkeit der Dreiteilung der pädagogischen Kunstlehre in Unterricht, Regierung, Zucht überzeugt ist. Aber eben der Gedanke an diese Dreiteilung macht uns eine Lücke in jenem so planmäÙig angelegten Systeme der Strafen fühlbar. Wenn doch Regierung und Zucht ihre Strafen haben, warum soll der Unterricht leer ausgehen? Die „Unterrichtsstrafe“ erscheint in diesem Zusammenhange als ein Postulat der reinen pädagogischen Vernunft, und eben sie ist es, die uns bei dem Streben, der Arreststunde eine begriffliche Unterlage zu geben, vorschwebt.

Reden wir zuerst von gewissen praktischen Voraus-

setzungen, welche durch den Gesamtorganismus der Schule bedingt und demgemäß nicht überall in gleicher Weise gegeben sind! Zum Verständnis des hier mitgeteilten Entwurfes wird wenigstens genügen. An dem hiesigen Realgymnasium, verbunden mit parallelen Progymnasial- und Ober-Realschul-Kursen, hat sich die Einrichtung bewährt, daß denjenigen Zöglingen, für deren geistige und sittliche Entwicklung die Veranstaltung einer besonderen Arreststunde wünschenswert erscheint, an drei oder vier Tagen in der Woche Gelegenheit geboten wird diese Strafe in Gemeinschaft mit einander abzubüßen. Der Lehrer, welchem der Auftrag wird in einer solchen Stunde Aufsicht und Leitung zu übernehmen, wird, ehe er an seine Arbeit herantritt, offenbar folgende Fragen gewissermaßen „katechetisch“ sich selbst zu stellen haben: 1) Welches innere Verhältnis haben die Schüler nach ihrer Individualität und Bildungsstufe von vornherein zu der heute zu lösenden erzieherischen Aufgabe? 2) Wie kann ich durch anschauliche und wiederholte Darbietung des Stoffes sowie durch angemessene Benutzung der bereits vorhandenen Anschauungs- und Vorstellungswelt der Schüler die Empfänglichkeit ihrer Seelen zur Aufnahme der „Anschauungen des Gemütes“ vorbereiten, bilden und möglichst fruchtbar machen? 3) Wie kann ich durch Rücksichtnahme auf die verschiedene Natur der zu bildenden Subjekte (Schülerpersönlichkeiten) eine Verknüpfung des Getrennten in der Weise erzielen, daß durch eine möglichst allseitige Entfaltung der an die Arreststunde herangebrachten Kräfte die Fähigkeit zur Selbstthätigkeit, zur

Verwertung und wertvollen Anwendung des selbstthätig erworbenen geistigen Besitzes gesteigert werde? 4) Endlich: wie kann ich aus solchen Erwägungen Nutzen ziehen für die Beantwortung der Frage, die mich hier zunächst interessiert: was mit den Schülern in der Arreststunde vorzunehmen sei?

Alle diese Fragen erledigen sich mit eins durch unseren Vorschlag, den wir nunmehr genugsam vorbereitet zu haben glauben: den in der Arreststunde versammelten Schülern eine zusammenhängende Belehrung über Wesen, Ziel und Methode des erziehenden Unterrichtes darzubieten. Man wende nicht ein, daß ein solches Verfahren der Absicht des Altmeisters geradezu widerspreche! „Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf“, so heißt es in der Einleitung der „Allgemeinen Pädagogik“ von Herbart. Eine Mitteilung pädagogischer Theorien und Lehrsätze an den Zögling betrachtete er offenbar als ausgeschlossen. Aber wahrlich, wir würden schlechte Schüler sein, wenn wir nicht hoffen dürften auf den Schultern unserer Vorgänger weiterbauend ein erkleckliches Stück über sie hinaus gekommen zu sein. Das ist ja eben die großartige Errungenschaft der pädagogischen Wissenschaft unserer Zeit: wir operieren dauernd mit Worten und Begriffen, die Herbart geschaffen hat, und indem wir sie abwechselungsvoll immer in neue Beziehungen bringen, immer wieder anders mit einander mischen, fördern wir Systeme von Sätzen zu Tage, von deren möglichem Gedankeninhalt Herbart selbst noch keine Ahnung haben konnte. Man studiere nur aufmerksam die päd-

gogische Litteratur, die immer zahlreicher anwächst, und man wird finden, dafs unser Lob kein übertriebenes ist. Dafs nun aber gerade die Arreststunde als die passendste Gelegenheit vorgeschlagen wurde, um den Zöglingen eine encyklopädische Kenntniss des Systems der Erziehungswissenschaft zu vermitteln, dieses geschieht mit gutem Bedacht. Denn dafs diese Stunde überhaupt dem Unterrichte zu widmen sei, ergab sich uns oben aus einer Besinnung auf die Principien der Strafe und die Formen ihrer Verwirklichung. Wenn demnach die Thätigkeit des Arrestlehrers überall eine unterrichtende sein soll, so dürfte es schwer sein, aus der Fülle der hergebrachten Unterrichtsobjekte ein solches herauszugreifen, das den mannigfaltigen in der Arreststunde vertretenen Individualitäten und Bildungsstufen gleichmäfsig Rechnung zu tragen geeignet erscheinen könnte. Wohingegen die Reihe der pädagogischen Begriffe in sich selber die Bürgschaft trägt, dafs der Lehrer (er stehe nur auf der Stufe erziehlicher Einsicht, auf die wir ihn gestellt sehen möchten!) in ihr die unerschöpfliche Quelle finden wird zur Gewinnung eines Unterrichtsstoffes, der nicht nur allen geistigen Entwicklungsstufen, jeder in besonderem Sinne, adäquat ist, sondern auch die vorzüglichsten Handhaben gewährt, um durch Erweckung der Vielseitigkeit des Interesses, Verknüpfung des Getrennten, Association und Apperception, ethisches Moment u. s. w. dem idealen Ziele der pädagogischen Teleologie des neunzehnten Jahrhunderts, der Ausgestaltung einer methodischen Einheit, voll und ganz sich zu nähern.

Bedarf es der Rechtfertigung, daß wir unserem Entwurfe die Ziller'schen Normalstufen zu Grunde legen?

I. Stufe der Vorbereitung (Analyse).

- a) Bezeichnung des Zieles zur Erregung der Erwartung.

Ziel der Lektion ist: Verständigung über das Wesen des erziehenden Unterrichtes und sein begriffliches Verhältnis zu Zucht und Regierung.

Es dürfte sich empfehlen schon im Voraus die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß keineswegs jeder Unterricht den Namen eines erziehenden verdient, sondern daß nur derjenige so genannt werden kann, der „hervorgewachsen aus dem Boden wissenschaftlicher Einsicht in die Grundprobleme aller Erziehung“ das Wissen und Können, welches er dem Zöglinge vermittelt, nicht „zu einem ausser diesem liegenden Zwecke, gleichviel ob ideeller oder materieller Natur“, verwertet, sondern „die Erreichung des in der Sittlichkeit liegenden Erziehungszweckes“ unentwegt im Auge behält, mit anderen Worten, der dahin zu wirken strebt, daß „die Sittlichkeit durch Erregung des vielseitigen Interesses begründet“ werde.

- b) Orientierende Vorbesprechung. Vorblick.

(Anknüpfung an Bekanntes.)

Hier kommt es darauf an, das in den besonderen Erfahrungskreisen der Schüler bereits gegebene Anschauungsmaterial methodisch zu verwerten. Es liegt

auf der Hand, daß alle die einzelnen Fälle, in denen das Objektive des Charakters, in wie fern es ein Objektives ist, nicht der Idee entsprochen, sondern der Herrschaft des Subjektiven (des allgemeinen Wollens) in der Seele der Schüler sich entzogen hat, mit anderen Worten: alle die Verhaltensarten, durch welche ein Schüler die Synthese seiner Person mit der Idee der Strafe vorbereitet hat, oder endlich, noch einfacher: die Vergehungen, deren sich die Erziehungsobjekte schuldig gemacht haben — den Ausgangspunkt (Basis) für die orientierende Vorbesprechung bilden müssen. Solcher Vergehungen ist eine reiche Mannigfaltigkeit denkbar. Es sollen hier, um eine bestimmte Unterlage für die nachfolgenden Denkkoperationen zu gewähren, nur einige der bedeutsamsten als Beispiele herausgegriffen werden. Wir denken uns, daß folgende Personen das Auditorium des Arrestlehrers bilden:

1. ein Primaner, welcher auf der Strafe geraucht hat;
2. ein Obersekundaner, der bei der Lektüre des Livius eine gedruckte Uebersetzung (Version) benutzt hat;
3. ein Untersekundaner, der einen Gymnasial-Elementarlehrer auf der Strafe nicht begrüßt hat;
4. ein Obertertianer, der sich trotz eingeschärftem Verbote bei Anfertigung eines deutschen Aufsatzes der Hülfe seiner Mutter bedient hat;
5. ein Untertertianer, der in die französische Stunde einen Maikäfer mitbrachte, während des Unterrichtes fliegen liefs und, als ihm deswegen eine

Rüge zuerteilt wurde, sich in unehrerbietiger Weise verantwortete;

6. ein Quartaner, der sich andauernd unfleißig gezeigt hat;
7. ein Quintaner, der sich vor Beginn der Zeichenstunde mit einem Freunde geprügelt und bei Eintreten des Lehrers alles zu leugnen versucht hat;
8. ein Sextaner, der, wiederholt wegen Unordnung ermahnt und vorbestraft, doch wieder ein deutsches Diktatheft ohne Löschblatt abgegeben hat.

Es bedarf wohl kaum der abermaligen Erinnerung, daß wir hier nur von der Arreststunde im idealen Sinne reden und daß es in der Praxis nicht möglich sein würde in planmäßiger Weise dahin zu wirken, daß jede Klasse gerade immer durch eines ihrer Individuen in der Arreststunde vertreten sei. Auch Zahl und Art der zu Grunde gelegten Vergehen sind Schwankungen unterworfen. Immerhin dürfte der einsichtige Beurteiler anerkennen, daß wir hier jede einzelne Entwicklungsstufe durch Herausgreifung eines ihrer geistigen und sittlichen Sphäre innerlich verwandten Beispiels (charakteristisches Moment) zur Darstellung gebracht haben. Wir glauben daher berechtigt zu sein, im Hinblick auf die hier anzuschließenden pädagogischen Erwägungen die acht aufgeführten Beispiele als „Normalvergehen“ zu bezeichnen.

Die Aufgabe des Arrestlehrers ist nun auf der gegenwärtigen Stufe (I, b) offenbar eine vierfache:

- α) er muß jedem Zögling Gelegenheit geben, über die Ereignisse (Thatsachen des Bewußtseins), welche seine Bestrafung zur Voraussetzung hat, in zusammenhängender Rede sich auszusprechen;
- β) er muß an dem so gewonnenen Denkstoff eine „Sichtung des wahrhaft Fruchtbaren“ vollziehen;
- γ) er muß alles einer „das Gleichartige im Vergleich nebeneinander, das Ungleichartige im Kontrast gegenüberstellenden Betrachtung“ unterwerfen;
- δ) er muß zur „Aufdeckung und Hervorhebung des jedesmal Charakteristischen, und des tieferen hinter den Erscheinungen liegenden (Ideen-) Gehaltes“ hinleiten.

Auf diese Weise vermittelt sich ungezwungen die Verwirklichung dessen, was mit Recht als Norm der Stufe I, b bezeichnet worden ist: „die methodisch-psychologische Analyse wird (nach Art der chemischen Analyse) aus dem Vorstellungsschatze der Schüler, was sie für das Neue braucht, herauslösen“.

II. Stufe der Darbietung.

(Synthese. Anschauung. Unmittelbarkeit.)

Anblick — Einblick.

Auf dieser Stufe muß also dargeboten werden. So entsteht, gleichsam von selbst, die Frage: Was sollen wir darbieten? Die Antwort kann im Zusammenhange der gegenwärtigen Erörterungen nicht zweifelhaft sein:

ein System der pädagogischen Wissenschaft, wenn auch vorerst nur in seinen Grundzügen.

„Die geistigen Zustände, welche die pädagogische Teleologie fordert, lassen sich entweder durch unmittelbare oder durch mittelbare Einwirkung auf den Zögling hervorbringen, also entweder durch Führung oder durch Unterricht.“ Stellen wir diesen Satz, der einem mit Recht berühmten System der Pädagogik entnommen ist, an die Spitze, so wird auf den ersten Blick klar, daß derselbe in doppeltem Sinne überaus lehrreich ist: einmal durch das, was er sagt, sodann durch das, was er ungesagt läßt. Er enthält den Keim zu einem Grundriß der gesamten erziehlichen Wissenschaft, aber eben doch nur den Keim. Wie schwierig die pädagogischen Begriffe sind und welches Maß von Scharfsinn ihre Behandlung erfordert, kann man hier deutlicher als vielleicht irgendwo sonst erkennen. War doch die in der Natur der Sache tief begründete Scheidung der Geschäfte, welche die „Führung“ ausmachen, in solche der „Zucht“ und solche der „Regierung“ schon von Herbart ausgesprochen. Und trotzdem vermochte es ein Mitstifter seiner Schule, diese so glücklich überkommene Begriffspaltung wieder aufzugeben. Er begnügt sich die Regierung (Polizei) als Vorstufe der Zucht darzustellen, indem er für beide den gemeinsamen Namen „Führung“ in Vorschlag bringt, einen Mittelbegriff, der nur zu geeignet ist, die hochwichtigen Unterscheidungsmerkmale, die an und für sich schon nur dem psychologisch geschulten Auge erkennbar sind, ganz verschwinden zu lassen. Gerechtes Befremden vollends erregt der Ver-

such eines anderen Gelehrten, die Namen „Zucht“ und „Regierung“ gar mit einander zu vertauschen; als ob diese Namen an die Thätigkeiten, die sie bezeichnen sollen, von außen herangebracht und nicht vielmehr aus dem Begriffe dieser Thätigkeiten mit einer, fast möchte man sagen, spontanen Notwendigkeit hervorgewachsen wären. Wir für unser Teil halten unentwegt an dem Dreigestirn fest: Regierung, Zucht, Unterricht.*)

Der Lehrer, dem die bedeutsame Aufgabe zufällt das propädeutische Verständnis dieser drei Ideen seinen Schülern zu vermitteln, wird zunächst jede einzelne derselben in ein möglichst klares Licht setzen; er wird dann ihre gegenseitigen Grenzen bestimmen und schliesslich längere Zeit bei der dritten Idee, der des Unterrichtes verweilen. Wie die Methode desselben, auf der Grundlage des Gegensatzes von Analyse und Synthese, wieder in drei Teile (zergliedernde, darstellende, entwickelnde Methode) sich spaltet, wie diese drei Teile unter den Händen des Erziehers zu drei Pfeilern werden, auf denen die Viel-

*) Dafs es nicht leicht ist in Gedanken Zucht und Regierung von einander zu unterscheiden, verhehlen wir uns keinen Augenblick. Aber soll denn die Wissenschaft nur leichte Arbeit thun? Dem Anfänger auf dem Felde der Erziehung wird es nicht selten begegnen, dafs er einen Akt der Regierung zu vollziehen glaubt und nachher, wenn er seinen pädagogischen Leitfaden nachschlägt, zu seinem Schrecken findet, dafs er in Wirklichkeit eine Mafsregel der Zucht angewendet hat. Je verhängnisvoller eine solche Verwechselung, wo sie sich zur Gewohnheit verdichtet, für die Erreichung des gesamten Erziehungszweckes werden mufs, desto dringender scheint es geboten zu sein, ihr gleich von Anfang an durch strenge Auseinanderhaltung der von Natur getrennten Begriffssphären thunlichst entgegenzuarbeiten.

seitigkeit des Interesses ruht, wie diese Vielseitigkeit einem Regenbogen gleicht, der sich aus den buntesten Farben (empirisch, spekulativ, ästhetisch, sympathetisch u. s. w.) zusammensetzt, wie aber doch um alle als einigendes Band das Princip des Subjektivismus (im Unterschiede von der objektiven Vielseitigkeit des Interesses) sich herum-schlingt: das alles kann hier nur im Vorbeigehen angedeutet werden. Wir müssen uns mit den heuristischen Winken, die im Vorstehenden gegeben sind, begnügen, indem wir es jedem einzelnen Lehrer überlassen aus der glücklichen Fülle trefflichster Lehrbücher sich Rat zu holen, und eilen unsrerseits zur Verknüpfung.

III. Stufe der Verknüpfung (Association).

Rückblick, tieferer Einblick.

Rückblickend und tiefer einblickend erkennen wir als das Wesen der Pädagogik die Dreiteilung. „Regierung, Zucht, Unterricht“, das ist jenes Dreigestirn, dessen vereinigter Glanz den Pfad, den wir zielbewußt entlang wandeln, erleuchtet; das ist der Talisman, angesichts dessen jedes Geheimnis der pädagogischen Wissenschaft dem ernstesten Streber seine Pforten erschließt. Es kommt nun darauf an, durch verknüpfende und gruppierende Zusammenfassung mit Verwandtem dahin zu wirken, daß als Niederschlag und Frucht der gewonnenen Anschauungen klare und inhaltreiche Vorstellungen zurückbleiben. Die Menge der Beziehungen, in denen gerade die Dreizahl bedeutsam hervortritt, bietet hier ein reiches Feld für die Verknüpfung. Wir geben für den ersten Gebrauch

eine Reihe von Beispielen, die beliebig herausgegriffen sind, und die der kundige Blick des Lehrers leicht wird vermehren können.

1. Regierung, Zucht, Unterricht.
2. Alekto, Tisiphone, Megaera (die drei Furien).
3. Der, die, das.
4. Das Wahre, Gute, Schöne (drei Ideen).
5. Herbart, Ziller, Stoy.
6. Wie? Wo? Warum? (Ein beliebtes Gesellschafts-
spiel.)
7. Sonne, Mond und Sterne.
8. Tierreich, Pflanzenreich, Mineralreich.
9. Länge, Breite, Tiefe.
10. Menuett, Galopp und Walzer.

In welche stattliche Reihe der verschiedensten Wissensgebiete eröffnen die genannten Namen den Ausblick! Mythologie und Naturwissenschaft, Grammatik und Metaphysik, Mathematik und Spielkunde reichen sich die Hand, um dem Erzieher den Stoff zu liefern, mit dem er auf dieser Stufe operieren soll. Wenn wir unsere Ansicht offen aussprechen sollen, so dürfte es kaum möglich sein in einer einzigen Stunde die ganze Fülle der ange-deuteten Beziehungen zu verwerten. Aber bedarf es dessen? Auch wer sich auf einen Teil des Gegebenen beschränkt, wird reichlich Gelegenheit haben die sieben verschiedenen Formen der Association*) zur Anwendung

*) Zu besserem Verständnis des oben Gesagten führen wir sie noch einmal auf: Ähnlichkeit, Gegensatz, Gleichzeitigkeit, Aufeinanderfolge, räumliches Beisammensein, Kausalität, Substanz und Accidenz.

zu bringen und, indem er teils die ausgewählten Dreieheiten selber teils die Glieder innerhalb jeder von ihnen in immer neuen Verbindungen mit einander wechseln läßt, für die vertiefte Anschauung und befestigte Aneignung des dargebotenen Stoffes den Boden zu ebnen.

IV. Stufe der Zusammenfassung.

(Anordnung. System.)

Überblick.

Auf dieser Stufe soll gewissermaßen der begriffliche Niederschlag von der Menge der empirisch vermittelten Anschauungen abgeschöpft und den Schülern zur Eintragung in das „Arrestheft“ diktiert werden, damit sie auch etwas als dauernden Besitz schwarz auf weiß nach Hause tragen können. Zu solchem *κτῆμα εἰς ἀεί* eignet sich in ungeahnter Weise ein Satzgefüge, das wir in seinem ganzen Umfange einer neuerdings gegründeten Zeitschrift entnehmen. Es steht dort in dem Zusammenhange eines „didaktischen Katechismus“, d. h. einer Aufzählung derjenigen Fragen, die sich jeder Lehrer von Zeit zu Zeit vorzulegen hat, und lautet wörtlich so:

„Wie kann ich es erreichen, daß die Bildung des „sprachlichen und mathematischen, des natur- „kundlichen und geographischen, des geschicht- „lichen und religiösen Sinnes zu einer Gesinnung sich „verdichte und fähig werde, als Frucht **das Interesse** „zu erzeugen, welches als ein verständnisvolles Heimisch- „sein in den Dingen (interesse), als gesteigerte Em- „pfindlichkeit der auf stille Versenkung in die Objekte

„und auf hingebende Aufnahme von neuem Bildungs-
„und vor allem auch von Ewigkeits-Gehalt gerichteten
„Organe der Seele, endlich als eine auf Erhaltung, Er-
„weiterung und Vertiefung des geistigen Erwerbes ge-
„richtete Kraft der fruchtbarste Boden wird, aus welchem
„ein energisches **Wollen** hervorwächst?“

Wer diese trefflichen Worte mit gespannter Aufmerksamkeit liest, wird nicht nur ihren Sinn verstehen sondern auch finden, daß hier sichere Herrschaft über das Material, völlige Klarheit über das Ziel des erziehenden Unterrichtes und „deutliches Geschick planmäßiger Ausgestaltung des Stoffes vorhanden ist, und, was die Hauptsache ist, vor allem das Streben“, die verschiedenen Zweige des Unterrichtes in konzentrierende Beziehung zu setzen. Wir glauben nicht zu viel zu sagen, wenn wir behaupten, daß in dem angeführten Satzgefüge die Quintessenz der ganzen Lehre vom Unterrichte enthalten ist. Das Verständnis derselben ist durch die vorangegangenen Erörterungen auch in den Zöglingen vorbereitet, und so wird, hoffen wir, kein besonnener Schulmann uns widersprechen, wenn wir die Forderung aufstellen, daß diese körnigen Gedanken eben in der klassischen Fassung, in der sie ausgeprägt wurden, zu festem Besitz durch Memorieren von den Schülern angeeignet werden müssen.

V. Stufe der Anwendung

(Verwertung, Funktion)

verbunden mit ethischem Moment.

Ausblick.

Wenn es wahr ist, was ein namhafter Vertreter der Herbart-Ziller-Stoy'schen Principien kürzlich gesagt hat, daß „das Wesen des Lehrobjekts auf der einen, die Natur des zu bildenden Subjekts auf der andern Seite, endlich das Verhältnis beider zu einander die unverrückbare Grundlage einer jeden vernunftgemäßen Lehrthätigkeit bilden“, so ist es offenbar dieses Verhältnis, das wir uns jetzt (auf Stufe V) deutlich zu machen haben. Das Lehrobjekt ist das den Arrestschülern vermittelte System der Pädagogik, Subjekte sind die acht Schüler mit ihren Normalvergehen: die Verwertung (wertvolle Anwendung) ist das Prädikatsverbum, das nun gleichsam als mittlere geometrische Proportionale zu jenen beiden gegebenen Begriffen gefunden werden soll. Lassen wir in dieser Absicht unsere Gedanken eine ernste Selbstbesinnung vollziehen, so ergibt sich aus der Natur unserer Aufgabe, verbunden mit dem Wesen des erziehenden Unterrichtes überhaupt, offenbar eine doppelte Anwendung. Der Leser ahnt richtig, welche: eine besondere und eine allgemeine.

a) Den Namen „besondere Anwendung“ haben wir deshalb in Vorschlag gebracht, weil sie sich auf den besonderen Fall bezieht oder, mit einer kleinen Verschiebung des Ausdruckes, auf acht besondere Fälle. Die

acht Normalvergehen kommen hier wieder in Betracht. Jedes ist in seiner Eigenart schon vorher begriffen, auf den Ideengehalt, der hinter der Erscheinung verborgen liegt, geprüft worden. Es entsteht jetzt die Pflicht zu zeigen, wie jedes, indem es in besonderer Weise das Princip des Sichvergehens zur Darstellung bringt, auch in besonderer Beziehung auf die Erreichung des gesamten Erziehungszweckes hindernd einwirkt, wodurch eben jedes einzelne den Charakter des Vergehens erhält, alle zusammen aber das werden, was man eine methodische Einheit nennt. Wenn es dem Arrestlehrer gelingt diese mannigfaltigen Beziehungen in dem Maße anschaulich und zugleich eindringlich zu machen, daß sie die ganze Persönlichkeit der Zöglinge im Sinne der Charakterbildung ergreifen, so ist schon viel gewonnen. Es wird so am geeignetsten der Boden bereitet zur Aufnahme der anscheinend letzten Schlußfolgerung, der ernstesten Mahnung an die Zöglinge, Vergehungen wie die diesmal erörterten in Zukunft ganz zu vermeiden.

b) „Der anscheinend letzten Schlußfolgerung“ sagten wir mit Bedacht; denn in Wahrheit giebt es hier noch ein Weiteres, Höheres. Wie oft kommt es vor, daß Knaben selbst aus besseren Familien, denen von Eltern und Verwandten die Pflicht eines freundlichen, nachsichtigen Verhaltens ihren Lehrern gegenüber täglich eingeschärft wird, doch in betrübender Weise an der Ehrerbietung, die ihnen ein Schmuck und ihren Lehrern eine Freude sein würde, es fehlen lassen! Solchen Erfahrungen gegenüber, die gerade die besten unter uns immer von neuem machen, giebt vielleicht nichts ein glücklicheres

Mittel der Abwehr als der allgemeine Ausblick, zu dem die Betrachtung der Wissenschaft vom erziehenden Unterrichte hinleitet. Wo die Gemüther der Zöglinge noch nicht ganz verdorben sind, da muß die Mitteilung der hier nur angedeuteten Gedanken einen tiefen Eindruck machen. Denn was Winkelmann von der altgriechischen Philosophie gesagt hat, ihr Wesen sei edle Einfachheit und stille Größe, das gilt in gesteigertem Maße von derjenigen Wissenschaft, welche den Namen der Herbart-Ziller-Stoy'schen Pädagogik trägt. Wo diese dem jugendlichen Geist dargeboten wird, da wird sie drei Empfindungen erwecken: Bewunderung für die edle Einfachheit ihres Inhalts, Freude an der stillen Größe ihrer Form, Hochachtung endlich für die Männer, deren Beruf es ist die Lehren einer so schwierigen Wissenschaft zu bekennen, zu verstehen und zu verwirklichen.

Nachwort.

Steigen wir jetzt von der reinen Höhe des Gedankens, auf der wir bisher, das Ideal der Arreststunde zeichnend, verweilt haben, wieder herab, so sind es zwei Gesichtspunkte praktischer Natur, die uns noch zu erörtern bleiben, das Verhältnis zu den Lehrern der eine, das zu den Schülern der andere betreffend. Sprechen wir vom ersten Punkte zuletzt!

Was das Verhältnis zu den Schülern betrifft, so wollen wir ganz ehrlich sein und gestehen, dafs wir bereits eine Probe mit unserem Vorschlage gemacht haben. Hier an unserer höheren Schule in Strohmarkt wurde eine Arreststunde ganz in dem Sinne, dessen Vorzüglichkeit wir nachzuweisen versucht haben, verwendet. Die Wirkung war eine überraschende, fast überwältigende: angespannteste Aufmerksamkeit aller Zöglinge während der Arreststunde, der Ausdruck reiner Geistesfreude auf allen Gesichtern, am Abend Versammlung und Hochrufen vor unserem Fenster, am folgenden Tage eine Deputation der drei ältesten, welche baten, ob ihnen nicht eine ähnliche zu ernster Gedankenarbeit anregende Stunde recht bald wieder geboten werden könnte. — Man verzeihe es einem alten Lehrer, dafs er auch einmal seiner Erfolge sich hat rühmen mögen.

Wir kommen zum zweiten Punkte. Dafs ein Lehrer, der von der Unentbehrlichkeit der wissenschaftlichen Pädagogik bereits durchdrungen ist, die Gelegenheit, bei bedeutsamem Anlafs seinen Schülern von dieser hochwichtigen Angelegenheit zu sprechen, nur mit Freuden begrüfsen kann, bedarf wohl keines Beweises. Aber eben für diejenigen (und leider sind ihrer gar viele), welche von solcher Erkenntnis noch nicht ergriffen sind, dürfte es heilsam sein, dafs ihnen durch die Einreihung der pädagogischen Theorie in die wenn auch zunächst nur fakultativen Unterrichtsgegenstände gewissermafsen ein äufserer Anstofs zum eigenen Studium gegeben wird. Ein solches kann nicht anders als die segensreichsten Früchte zeitigen. Wer in unserer Zeit mit aufmerksamem und teilnehmendem Auge die Entwicklung der öffentlichen Unterrichtszustände verfolgt hat, der wird vielleicht nicht ohne Bedauern bemerkt haben, wie in immer wachsendem Umfange gerade auch an Staatsanstalten in den unteren Klassen die Vertretung der wichtigsten Unterrichtsfächer und selbst die Besorgung der Ordinariatsgeschäfte solchen Lehrern obliegt, denen es an jeder praktischen Erfahrung fehlt *). Wenn diese

*) [Hier vermag ich der Ansicht meines verehrten Freundes, der sein Bedauern über diesen Zustand ausspricht, nicht beizustimmen. Denn so sehr es vom Standpunkte des Lehrers aus zu beklagen ist, wenn ihm eine Aufgabe gestellt wird, der er bei bestem Willen nicht gewachsen ist, so darf man doch nicht vergessen, dafs die Sorge für die Schüler immer derjenigen für die Lehrer vorangehen mufs. Nun werden wir aber allem Anschein nach in wenigen Jahren so weit gelangt sein, dafs auch in mittleren und oberen Klassen vielfach unbesoldete Candidati probandi und diätarisch beschäftigte

Einrichtung einen tieferen Sinn hat, so kann es nur der sein, dafs an Stelle der praktischen Schulung immer mehr die theoretische Vorbildung treten soll. Immer notwendiger wird also auch unter diesem Gesichtspunkte ein planmäfsiges Studium der Pädagogik als Wissenschaft.

Hilfslehrer wichtigen Unterricht erteilen. Wer an diese Zukunft denkt, kann es nur dankbar anerkennen, dafs schon jetzt den Schülern Gelegenheit geboten wird, die Kunst, auch von ungeübten Lehrern sich unterrichten zu lassen, durch eigene Übung zu erlernen. Was gewährt auch im Grunde die vielgerühmte praktische Erfahrung? Im besten Falle einen rohen Empirismus, nicht zu vergleichen mit der theoretischen Durchbildung, für welche ein Studium der Herbart-Ziller-Stoy'schen Wissenschaft die Garantie bietet. $\sqrt{-1}$]



~~~~~  
Buchdruckerei von Gustav Lange jetzt Otto Lange, Berlin.  
~~~~~