

Der Pädagoge Salzmann

gesehen im Lichte der
Integrationstypologie

Von

Dr. Margot Hochheim

Naumburg (Saale)



Berlin
Verlag von Julius Springer
1939

Der Pädagoge Salzmann

gesehen im Lichte der
Integrationstypologie

Von

Dr. Margot Hochheim

Naumburg (Saale)



Berlin
Verlag von Julius Springer
1939

Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung
in fremde Sprachen, vorbehalten.
Copyright 1939 by Julius Springer in Berlin.

D 4

ISBN-13: 978-3-642-93997-6

e-ISBN-978-3-642-94397-3

DOI: 10.1007/ 978-3-642-94397-3

Dem Andenken meines Urahnen
Christian Gotthilf Salzmann
zum
150jährigen Stiftungsfest
seiner Erziehungsanstalt Schnepfenthal

Vorwort.

Erebtte Neigung und Mitarbeit an der noch heute bestehenden und blühenden Salzmannschule zu Schnepfenthal in den schweren Jahren der Geldentwertung veranlaßten mich zur Beschäftigung mit pädagogischen Problemen. Im Verlauf dieser Arbeiten erkannte ich, daß eine Unterbauung mit den Hilfsmitteln, die die moderne Psychologie in der Form der Typenlehre der Marburger Schule von E. R. JAENSCH darbietet, von größtem Nutzen für die Klärung pädagogischer Probleme sein müßte. Aus der langjährigen Beschäftigung mit dem psychologischen Stoff erwuchs mir dann zugleich die Erkenntnis, daß hier auch der logische Ansatzpunkt liege zur tiefsten und vollständigen Erfassung der pädagogischen Gedanken und pädagogischen Arbeit SALZMANNs, mit der er seiner Zeit bahnbrechend vorauseilte.

Unter der verständnisvollen Führung und Förderung meines verehrten Lehrers E. R. JAENSCH, dem ich zu größtem Dank verpflichtet bin, entstand so die vorliegende Arbeit. Sie will ein kleiner Beitrag sein zur Geistesgeschichte der Pädagogik. Nicht das Biographische steht im Vordergrund, sondern aus der Erkenntnis und Darstellung der psychischen Struktur SALZMANNs soll seine pädagogische Lehre und Arbeit verständlich gemacht und der Beweis geführt werden, daß das neu propagierte, unter der Last fremder Gedankensysteme jahrhundertlang verschüttet gewesene ideale Leitbild aller Jugenderziehung, die organische Einheit von Geist und Körper, schon in den Zeiten westlicher Überfremdung des deutschen Denkens in SALZMANN seinen begeistertsten Vorkämpfer fand.

Die Verfasserin.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
I. Vorbemerkungen über die Integrationstypologie und Abgrenzung des I_3 -Typus gegen die übrigen Typen	1
II. Der Pädagoge SALZMANN	5
1. Seine Weltanschauung	5
2. Seine Pädagogik	11
a) SALZMANN als Tatpädagoge	11
b) Seine Unterrichtsmethode	14
Lese-, Schreib- und Rechenunterricht S. 14 — Naturkunde S. 16 — Geographie S. 17 — Geschichte S. 17 — Mythologie S. 18 — Kunst S. 18 — Religion S. 18 — Turnen S. 28.	
c) Seine Erziehungsmethode	29
III. Typologische Auswertung	39
1. Welche Strukturmerkmale trägt der Pädagoge SALZMANN	39
2. Inwieweit erfüllt seine Methode die Forderungen:	
a) einer phasenspezifischen	44
b) einer artgemäßen Erziehung?	46
IV. SALZMANN und PESTALOZZI.	49
Literaturverzeichnis	52

I. Vorbemerkungen über die Integrationstypologie und Abgrenzung des I₃-Typus gegen die übrigen Typen.

Die Integrationstypologie der Marburger Schule von E. R. JAENSCH ist ein natürliches System im Sinne der Biologie. Das System ist offen, d. h. es bietet die Möglichkeit, fortschreitend neue Typen zu beschreiben und einzugliedern, sowie die vorhandenen Typen durch Untergliederung zu differenzieren. Nach dem Prinzip der Subordination schreitet es fort von den Grundformen zu ihren Spezialisierungen, den Unterformen, bis zu der untersten Gruppe, der *infima species*, die von den Individuen gebildet wird. Auf diese Weise erfaßt die Integrationstypologie den gesamten Kreis der Erscheinungen. Sie ist weit davon entfernt, die Menschen in wenige Grundformen schematisch aufteilen zu wollen. Vielmehr hat auch die einmalige Individualität in ihr Platz.

Die Persönlichkeit ist nun eine Einheit, die vieles umfaßt, ohne dabei ihre Einheitlichkeit zu verlieren: eine „*Unitas multiplex*“. Der die Einheitlichkeit stiftende Faktor ist eine Art Bauplan, der für die gesamte psychische und psychophysische Organisation der betreffenden Persönlichkeit gilt. Die Integrationstypologie hat festgestellt, daß die psychische Persönlichkeit einen Stufenbau verschieden hoher Schichten darstellt, wobei diese Schichten im allgemeinen eine übereinstimmende formale Struktur zeigen. Der Stufenbau setzt sich aus den elementaren, den mittleren und höheren Schichten zusammen. Die elementaren Schichten werden von den Funktionen des vegetativen und organischen Lebens gebildet, die mittleren Schichten von den impressiven und expressiven Funktionen, die oberen von den Kohärenzfunktionen und den geistigen. Die elementaren Schichten sind durch Teildetermination charakterisiert, die höheren durch Ganzheitsdetermination. Während die ältere Richtung der experimentellen Psychologie sich in den elementaren Schichten ansiedelte, die geisteswissenschaftliche in den höchsten, stellt die Integrationstypologie den Scheinwerfer des Experimentes im mittelhohen Bereich auf und leuchtet damit nach unten und nach oben. Dieser mittelhohe Bereich nämlich, der die höheren Wahrnehmungs- und die elementaren Vorstellungsprozesse umfaßt, ist tief in der physiologischen Seite des Menschen verankert, zugleich aber mit dem höheren Seelenleben verknüpft.

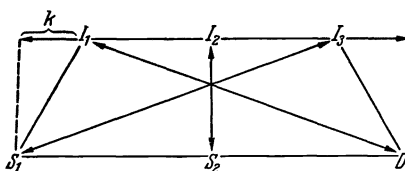
Nach Grad und Art der Verkoppelung dieser Schichten und Funktionen, der Integration, unterscheidet die Integrationstypologie die einzelnen Typen.

In bezug auf den *Integrationsgrad* stehen sich der voll und besonders nach außen integrierte I_1 -Typus und der nicht integrierte D -Typus, der desintegrierte Typus, als polare Gegensätze gegenüber. Bei I_1 ist die Außenweltkohärenz außerordentlich stark. Er ist wie eine Schale, in die die Inhalte der Außenwelt einströmen können. Beim D -Typus, bei dem die einzelnen Funktionen mehr oder minder getrennt sind, besteht eine schwache Außenweltkohärenz. In der Mitte zwischen I_1 und D steht der bedingt oder teilweise integrierte I_2 -Typus. Seine Außenweltkohärenz ist Bedingungen unterworfen. Nur wenn seine „Integrationskerne“, insbesondere seine Ideale, berührt werden, ist die Außenweltkohärenz und Integration vorhanden. Zwischen I_2 und D befindet sich der I_3 -Typus. Bei ihm überwiegt die Innenintegration. Die Außenweltkohärenz ist nur schwach vorhanden.

Nach der *Integrationsart* unterscheidet die Integrationstypologie den voll integrierten I_1 -Typus und den überstark integrierten S -Typus, den Synästhetikertypus. Bei I_1 durchdringen Gefühle und Wahrnehmungen einander, in den eidetischen Phänomenen des I_1 -Typus auch Wahrnehmungen und Vorstellungen. Die Sinnesgebiete sind aber getrennt. Beim Synästhetikertypus dagegen, der den Typus der Überintegration darstellt, sind die Sinnesgebiete nicht mehr getrennt: wird ein Sinnesgebiet gereizt, so antwortet nicht nur dieses, sondern gleichzeitig ein zweites ungereiztes. Beim Hören eines Tones z. B. wird eine Farbe gesehen. Die Kohärenz mit der Umwelt kann stark sein. Aber es ist eine andere Kohärenz als bei I_1 . Bei I_1 überwiegt in dem Kohärenzverhältnis zwischen Subjekt und Objekt das Objekt, bei S überwiegt das Subjekt. I_1 ist Rezeptionstypus, S dagegen Projektionstypus. S hat keine Dauer in der Außenweltkohärenz: er ist unstet. Er steht in polarem Gegensatz zu I_3 . S ist der Typus der extremen Rassenmischung. Lytischen Krankheiten ist er leichter ausgesetzt als die anderen Typen, da er selbst ein Typus der Lyse ist. Durch seelische Erschütterungen und somatische Krankheitsprozesse kann sich ein sekundärer S -Typus herausbilden¹. Jeder Mensch macht in seinem Leben andeutungsweise alle Typen einmal durch, auch den S -Typus, und zwar in der ersten negativen Phase ums 4. Lebensjahr und im Pubertätsalter. Später kommt der eigentliche Grundtypus klar zum Durchbruch. Der labile S_1 -Typus kann die Strukturgrundlage eines anderen Typus sein, den wir den S_2 -Typus nennen. Hier wird das labile Strukturgefüge durch einen rationalen Oberbau korrigiert. S_2 bildet den Übergang zur Desintegration.

¹ cf. REIBEL, H.: Über sekundäre Typen. Beilage zu „Experimentell-strukturpsychologische Untersuchung über den Jugendtypus“. Z. Psychol. Bd. 130 S. 90ff.

Über das soeben dargestellte Verhalten der Grundtypen zu einander gibt das Schema der Integrationstypologie Aufschluß:



Schema der Integrationstypologie.

(Beim Übergang von den I - zu den S -Formen und zu D findet ein Richtungswechsel statt. S und D dürfen darum mit den I -Formen nicht in einer Richtung gezeichnet werden. Sie lassen sich aber doch in gewissen Punkten mit der I -Reihe vergleichen. In der Labilität seiner Funktionen weicht der S_1 -Typus von I_2 und I_3 stärker ab als I_1 . Die Änderung in der Richtung $I_1 - S_1$ hat also eine Komponente k , die zu der Richtung $I_1 - I_2 - I_3$ entgegengesetzt ist. Dieses ist in dem obigen Schema dadurch zum Ausdruck gebracht, daß S_1 nicht senkrecht unter I_1 steht, sondern links davon. Entsprechendes gilt für D , der in der Starrheit seiner Funktionen stärker von I_2 und I_1 abweicht als I_3 .)

Der I_3 -Typus, der nicht mit dem nichtintegrierten D -Typus wechselt werden darf, ist stark gegensätzlich dem I_1 -Typus. Bei I_1 bedingt die wechselseitige Durchdringung des inneren Seelenlebens und der Funktionen, durch die die Außenwelt gegeben ist, eine starke Außenweltkohärenz und eine aufgeschlossene liebevolle Hingabe an das Gegebene. Wirklichkeit und Ideale sind für I_1 nicht getrennt. Die Wirklichkeit verkörpert selbst das Ideale, oder das Ideale schimmert durch die Wirklichkeit hindurch. Alle gleichzeitig stattfindenden Funktionen durchdringen bei I_1 einander. Aus jedem zeitlichen Querschnitt wird eine Einheit gebildet: I_1 ist der Typus der „Querschnitteinheit“. Der Mangel an einer „Längsschnitteinheit“ bewirkt eine starke Aufgeschlossenheit, Lebendigkeit, Beweglichkeit, Plastizität, zugleich aber auch eine Unzuverlässigkeit des Realitätsbewußtseins und Mangel an Charakter. I_2 zeigt den Übergang von der Querschnitteinheit zur Längsschnitteinheit. I_1 steht immer mit der Außenwelt in enger Kohärenz, I_2 nur dann, wenn die festen Komplexe seines Innern, seine Ideale, von der Außenwelt berührt werden. Die festen Vorstellungskomplexe bilden bei I_2 einen durch die Zeit hindurchlaufenden Kern der Persönlichkeit, eine Längsschnitteinheit, eine feste innere Lebenslinie. Der Übergang von I_2 zu I_3 ist gleitend und fließend. Bei I_3 sind die inneren Komplexe noch fester, die Lebenslinie ist noch fester gestiftet als bei I_2 . Die Kohärenz nach außen nimmt ab. Visuelle Vorstellungen, die eine Hin-

gabe an die Dinge erfordern, fehlen. An ihre Stelle treten motorische und dynamische Inhalte. In ihnen kommt eine aktive Stellungnahme zur Welt zum Ausdruck, eine starke Bereitschaft zum Handeln. In den Antrieben des Handelns unterscheidet sich I_3 wesentlich von I_2 : sie sind bei I_3 instinkthaft-vorbewußt, während sie sich bei I_2 in die Vorstellungssphäre hineinprojizieren und hier die Form bewußter Ideale annehmen. In dem Maße, wie die Kohärenz zur Außenwelt abnimmt, wächst bei I_3 die Neigung, Abstand von den Dingen zu wahren und sie objektiv zu betrachten. I_3 hat einen ausgesprochenen Sinn für die Wirklichkeit. In ihr sind auch die Werte verkörpert. Aber das Wertbild ist bei I_3 entsprechend seiner festen Lebenslinie invariant, während es bei I_1 variant ist. Die Innenintegration ist bei I_3 besonders stark in der vitalen Schicht und in den Tiefenschichten der Persönlichkeit, der Schicht des tiefen Gefühls und der Willenschicht. Die Funktionen des Willens und Gefühls werden durch Innenintegration zu Funktionen, die von der Außenwelt abgespalten sind, aber in die Umwelt hineinwirken. Durch seine feste Lebenslinie und seine tiefen Gefühle tritt I_3 in Gegensatz zu dem labilen S -Typus, der tausend Gefühlchen, aber kein Gefühl hat. I_3 strebt immer nach festen Bindungen, S dagegen ist lytisch, liberalistisch. „Diese Menschen (die S -Typen) sind auch *extreme Liberalisten* im Sinne der weiten *biologischen* Bedeutung, in dem der Begriff ‚Liberalismus‘, . . . , sinngemäß gebraucht werden muß. Wie diese Individuen in sich selbst keine festen, stabilen Strukturen besitzen, so sind auch die Klammern oder Klammerfunktionen, die sie nach außen hin und mit anderen Menschen verbinden, gleichsam aufgelockert und erweicht¹.“

Die wesentlichsten Merkmale des I_3 -Typus, die sämtlich in der starken Innenintegration begründet sind, lassen sich folgendermaßen kurz zusammenfassen: Der I_3 -Typus² ist stark auf das Wirkliche eingestellt. Er ist Empirist. Abstraktionen ist er abgeneigt. Er besitzt einen ausgesprochenen Sinn für praktische Tätigkeit. Wille, Tat und Handeln überwiegen bei ihm. Die Umwelt betrachtet er unter dem Gesichtswinkel der Leistung. Er neigt zu einer moralischen Bewertung seiner Mitmenschen. Einerseits besitzt er einen ungestümen Drang in die Weite, will alles kennenlernen und sich nutzbar machen, andererseits läßt eine gewisse Enge des Blickes den Schulmeister und Pedanten erkennen. I_3 neigt zur Einsamkeit, aber nie zur Einsiedelei. Dazu ist er zu fest in

¹ JAENSCH, E. R.: Kindheitsstrukturen und biologische Wertfrage. Aus: E. R. JAENSCH: Eidetische Anlage und kindliches Seelenleben, S. 482. Leipzig 1934.

² cf. JAENSCH, E. u. H. MÖCKELMANN: Über den Typus des rein nach innen hin Integrierten. Aus: E. R. JAENSCH: Grundformen menschlichen Seins, S. 279 ff. Berlin 1929.

der realen Welt verankert. Er sucht die Einsamkeit z. B. auf, um die Natur zu erleben. Wenn niemand da ist, dem gegenüber Abstand zu wahren ist, kann er sich völlig der Natur hingeben. In diesen Augenblicken stimmungsvollen Erlebens wird die feste Lebenslinie gestiftet. In Heimat und Volkstum ist I_3 fest wie eine Eiche verwurzelt. Er besitzt das Merkmal der Erdhaftigkeit. So langsam, wie die Eiche wächst, wachsen auch seine Entschlüsse, sind aber dann auch ebenso unerschütterlich wie eine Eiche. I_3 besitzt Dauerkomplexe der Ideen von Volk, Vaterland, Heimat, Gemeinschaft, Freundschaft, Echtheit, Gesundheit usw. Nach diesen Dauereinstellungen handelt er. Ein Abweichen von der inneren Lebenslinie empfindet er als Unechtheit. Im religiösen Leben¹ stehen bei I_3 Selbstdisziplin und sittliche Vervollkommnung im Vordergrund. I_3 will weniger Gott erleben als sich ihm durch Taten nähern. Sein Gott lebt nicht im Beschauen, sondern im Tun. Die Religiosität des I_3 -Typus ist Tat. In der Kunst ist I_3 unproduktiv. Aber er ist empfänglich für Kunst, besonders für Musik. Für den Wert von Werken der bildenden Kunst ist für I_3 entscheidend, daß sie Merkmale von Naturwahrheit, Klarheit, Einfachheit und Realistik der Darstellung aufweisen, daß sie das eigene Erleben berühren und gewisse Dauervorstellungen auflockern.

Im folgenden möchte ich nun den Pädagogen CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN unter dem Gesichtswinkel der Integrationstypologie in seiner Weltanschauung, seiner Pädagogik, seiner Unterrichts- und Erziehungsmethode darstellen.

II. Der Pädagoge SALZMANN.

1. Seine Weltanschauung.

„In der Hoffnung, daß in einer andern Welt alles besser seyn werde, geben sie (die meisten Menschen) sich wenig oder gar keine Mühe, ihren gegenwärtigen Zustand zu verbessern, verkennen ganz das Gute, das sie gegenwärtig genießen, suchen nur die Unannehmlichkeiten auf, die sie umgeben, und stellen sich dann die Erde, *die Gott gemacht hat*, von welcher Moses mit Recht sagt, daß *Er*, nach Vollendung derselben, alles übersehen, und — sehr gut gefunden habe — diese Erde, sage ich, stellen sie sich als ein Thal der Thränen und des Jammers vor².“ SALZMANN teilt diese Auffassung des irdischen Jammertales nicht. Er glaubt vielmehr fest daran, daß unser irdisches Dasein schon ein „Himmel auf Erden“ sein kann. Was erwarten wir vom Jenseits? Sinnlicher Genuß und Untätigkeit wird uns jenseits des Grabes ebensowenig wie hier

¹ cf. MÖHLE, LUBA: Eine empirische, typenpsychologische Untersuchung über Arten des religiösen Erlebens. Diss. Marburg 1931.

² SALZMANN, C. G.: Der Himmel auf Erden. 2. Aufl. S. 1f. Schnepfenthal 1798.

beschieden sein. Wir hoffen auf ein Wachstum an Kraft im Jenseits. Dieses Wachstum ist uns schon auf Erden beschieden, wie uns ein aufmerksamer Rückblick auf unser bisheriges Leben zeigen wird. Unsere Vervollkommnung geht stufenweise vor sich. Zur Ersteigung jeder neuen Stufe gehört Zeit und Anstrengung. „*Selig sind die Todten, die in dem Herrn sterben: denn ihre Werke folgen ihnen nach*¹.“ Diese Seligkeit können wir schon jetzt genießen, wenn wir eine schwere Arbeit beendet, wenn wir über uns selbst gesiegt oder einem Menschen geholfen haben. „*Bey dem Herrn zu seyn allezeit* — Dieß stellen wir uns als die höchste Seligkeit vor, und dieß mit Recht².“ Wir sind aber bereits bei ihm, fühlen seine Wirksamkeit in seinen Werken und in unserm eigenen Leben. Auch der Umgang mit Engeln ist uns im Diesseits nicht versagt, wenn wir nämlich darunter dienstbare Geister verstehen, Werkzeuge in Gottes Hand, durch die er seine Absichten erreichen will. Wenn wir die Menschen unter diesem Gesichtswinkel betrachten, so sehen wir uns gleich mit Engeln umgeben. Es existiert also tatsächlich ein Himmel auf Erden. Man muß ihn nur zu finden wissen. SALZMANN bemüht sich, einen Wegweiser zu diesem Himmel zu geben. „Nachdem so viele Wegweiser zum Himmel jenseits des Grabes geschrieben worden sind, schreibe ich eine Anweisung den Himmel auf *Erden* zu finden³.“ Dabei erwähnt er die Unsterblichkeit nur wenig. Er glaubt zwar fest, daß der Tod Geburt zu einem neuen Leben ist, ist aber davon überzeugt, daß gerade der Glaube an Unsterblichkeit viele Menschen den Himmel auf Erden nicht finden läßt.

In uns selbst können wir schon auf Erden Seligkeit finden, wenn wir immer mehr nach Vollkommenheit streben. Das Streben nach Vollkommenheit muß aber nach innen und nicht nach außen gerichtet sein. „Vollkommenheit ist der Inbegriff aller der guten Eigenschaften, die eine Sache ihrer Natur nach haben kann⁴.“ Eine Eigenschaft, die allen übrigen Eigenschaften erst ihren richtigen Wert gibt, ist „die richtige Erkenntniss der Pflichten, und die Gewohnheit, dieser Erkenntniss gemäß zu handeln⁵.“ Die übrigen Eigenschaften haben erst dann einen Wert, wenn sie der Erfüllung unserer Pflichten dienen. Wie erkennen wir unsere Pflichten? Die Pflichten anderer Menschen erkennen wir immer sehr genau, aber unsere eigenen wollen uns nicht recht einleuchten. Wenn wir erkennen wollen, welches unsere Pflicht ist, müssen wir also fragen: was würdest Du von einem anderen Menschen in Deiner Lage verlangen? Haben wir unsere Pflichten erst richtig erkannt, dann müssen wir sie voll und ganz erfüllen, die Erfüllung unserer Pflichten zu unserm Hauptzweck machen. Alles, was wir denken und tun, muß sich auf die Erfüllung unserer Pflichten beziehen. „Es ist leicht einzusehen, daß die

¹ a. a. O. S. 10. ² a. a. O. S. 11. ³ a. a. O. Vorbericht S. III. ⁴ a. a. O. S. 41. ⁵ a. a. O. S. 42.

Erfüllung der Pflicht uns beynahe alles gebe, was wir jenseit des Grabes zu finden hoffen. *Seligkeit* — das ist, wornach wir uns so sehr sehnen. Und was ist denn Seligkeit? Doch wohl nichts anders, als ein Zustand der Seele, in welchem wir mit uns und den Dingen, die um uns sind, zufrieden sind. Giebt uns denn nicht diese die Erfüllung unserer Pflichten¹?“ Wenn wir die Erfüllung unserer Pflichten zu unserm Hauptzweck machen, dann werden auch die vielen Wünsche, die unsere Unzufriedenheit verursachen, und die Furcht vor der Zukunft wegfallen. Wir kennen nur einen Wunsch: die Erfüllung unserer Pflicht. Und das nimmt unsere Zeit derartig in Anspruch, daß wir über die Zukunft gar nicht nachdenken können. Ein Hindernis stellt sich aber unserm Streben nach Pflichterfüllung häufig entgegen: die Schwäche unseres Körpers. Wir haben daher zunächst die Pflicht, unseren Körper zu stählen. „Wer nun seinen Himmel bloß jenseit des Grabes erwartet, der mag fortfahren seinen Körper zu vernachlässigen. Wer aber den Himmel schon diesseits genießen will, der muß nothwendig auf seinen Körper mehr Aufmerksamkeit verwenden, wenn sein Streben nach dem Himmel nicht vergeblich seyn soll².“ Die Erinnerung an erfüllte Pflichten wird uns stets mit Freude und Zufriedenheit erfüllen. Wir brauchen also nicht erst bis zum Jenseits zu warten, um die Seligkeit zu genießen, die aus der Zurückerinnerung an unsere Werke entspringt. „Wenn wir dieß alles nun thun (unsere Pflichten erfüllen): so können wir uns ja *itzo* schon unserer Werke freuen, und den Himmel auf Erden haben. Thun wir es nicht, aus welchem Grunde können wir denn hoffen, daß wir diese Freude künftig haben werden? Ist diese Erwartung nicht so thöricht, als die Hoffnung eines Landmanns, der seinen Acker nicht besäet, auf eine reichliche Ernte³?“

Gottes Nähe erleben wir auch schon auf Erden. Das Dasein Gottes beweisen zu wollen, hält SALZMANN für überflüssig. „Ich sollte meynen, wer bey dem Anblicke einer Windmühle, in welcher alle Theile, nach einem bestimmten Zwecke wirken, an das Daseyn eines Windmüllers glauben könnte, der könnte auch bey dem Anblicke der Welt, die doch wohl größer und zusammengesetzter, als eine Windmühle ist, das Daseyn eines Weltregierers oder *Gottes* nicht leugnen⁴;“ Gott ist zwar für uns unsichtbar, wir sehen aber seine Wirkungen, seine Werke. Wir leben unter seinen Werken und brauchen daher nicht erst auf unsern Abschied von der Erde zu warten, um die Seligkeit zu erleben, die aus der Betrachtung der Werke Gottes, der Natur, entspringt. Diese Seligkeit erleben aber nicht etwa nur große Naturforscher. „Es ist ganz etwas anders, den Bau des menschlichen Körpers bis zu seinen subtilsten Theilchen untersuchen, den Lauf der Himmelskörper beobachten und

¹ a. a. O. S. 69. ² a. a. O. S. 88f. ³ a. a. O. S. 134. ⁴ a. a. O. S. 150.

berechnen, die Merkmale aufsuchen, wodurch die Pflanzenarten sich von einander unterscheiden; ein anderes in allem diesem die weisen Absichten des Schöpfers aufsuchen, in allem, was ist, die Güte und Weisheit des Schöpfers bemerken. Jenes ist Studium der Natur, dieses nur ist Betrachtung der Werke Gottes. Jenes verschafft mannichfaltige Kenntnisse, dieses führt zur Ruhe und Seligkeit¹.“ Ein Rückblick auf unser Leben lehrt uns, daß Gott einen jeden von uns kennt und für ihn sorgt. Früher glaubten die Menschen, Gott spräche mit ihnen. SALZMANN behauptet, das sei auch jetzt noch der Fall. Man müsse nur seine Stimme hören. Aber wie spricht Gott zu uns? Wir werden durch bestimmte Situationen, in die wir versetzt werden, aufgefordert, etwas zu tun oder zu lassen. Zuweilen werden wir zur Prüfung in schlechte Gesellschaft versetzt, oder grundlose Warnungen ergehen an uns. Auch in uns läßt Gott seine Stimme hören, in unserm Gewissen. Hindernisse, die uns entgegenreten, dürfen wir nicht immer als Befehl Gottes ansehen, von unserm Vorhaben abzustehen. Sie sollen manchmal nur unsere Kräfte noch mehr anspornen. Sind sie jedoch unüberwindlich, so müssen wir von unserm Plan ehrfurchtsvoll zurücktreten. Auch wir können mit Gott sprechen, im Gebet. Das Gebet soll nicht etwa eine Bitte an Gott sein, unser Schicksal nach unserm Willen zu lenken. Es soll ein Gespräch des Herzens mit Gott sein, das aus der jeweiligen Situation erwächst. Für dieses Gespräch jedes einzelnen Herzens mit Gott lehnt SALZMANN grundsätzlich Gebetsformeln ab. Dieses Gebet gipfelt in dem Wunsch, „daß wir uns ganz an Gott ergeben, ganz seinen Willen thun, jedes Schicksal, das uns trifft, mit Dank annehmen, unsere uns aufgetragenen Geschäfte mit möglichster Treue erfüllen möchten².“ Wenn wir alles, was um uns ist und geschieht, als Gottes Wirkung ansehen lernen, wird sich uns die Erde in einen Himmel verwandeln. „Ist nicht alles Böse und Schreckliche und Furchtbare, über welches du bisher seufztest, mit einemmale verschwunden? . . . Deine körperlichen und Seelenleiden! was sind sie? Erziehungsmittel, wodurch Gott dich zu veredeln sucht. Die entsetzlichsten Scenen des Kriegs, was sind sie? Veranstaltungen der höchsten Weisheit um große Zwecke fürs ganze zu erreichen. Die schrecklichen Aussichten in die Zukunft, was sind sie? Phantome, die durch den Glauben an Gott verscheucht werden. Wenn dieser alles regiert: so regiert er auch die Zukunft. Wie kann denn da etwas Schreckliches seyn, wo ein Allweiser, ein Allgütiger regiert³?“

Auch der Umgang mit Engeln bleibt uns auf Erden nicht vorenthalten. Alle Engel, die früher die Menschen retteten, waren nach SALZMANN'S Ansicht Menschen, die wegen ihres Mutes, ihrer Gefälligkeit, ihrer Wohltaten als göttliche Gesandte angesehen wurden. „Sobald wir uns also dazu gewöhnen, die Menschen, die uns Gutes thun, als Gottes Gesandte

¹ a. a. O. S. 247f. ² a. a. O. S. 242. ³ a. a. O. S. 230f.

zu betrachten: so finden wir wieder Engel auf Erden¹;“ Auch unsere Vorgesetzten müssen wir als Gesandte Gottes ansehen. Wenn wir uns daran gewöhnt haben, die Menschen als Engel anzusehen, so müssen wir auch uns selbst dafür halten. Daraus erwächst die moralische Pflicht für uns, Hochachtung gegen uns selbst zu haben und uns dieser Würde entsprechend zu verhalten. Manchmal wird es uns schwer werden, an der Überzeugung, daß die Menschen Engel seien, festzuhalten: wenn wir Leiden durch sie erdulden müssen. In dem Falle müssen wir uns immer bemühen, die Handlungen der Menschen aus dem richtigen Gesichtswinkel zu sehen, sie als göttliche Aufträge zu betrachten.

Zwischen allen Menschen besteht nach SALZMANN'S Meinung engste Kohärenz. Sie sind sozusagen „Glieder eines Leibes“. „So wie nun immer ein Glied das seine zur Wohlfahrt des andern beytragen muß, wenn das Ganze bestehen soll: so sind auch wir alle verbunden einander zu dienen, und behülflich zu seyn².“ Eine völlige Isolierung, d. h. ein Robinsondasein zu führen, ist in diesem Sinne ganz unmöglich. Der Mensch darf sich nur dann in eine zeitweilige Einsamkeit zurückziehen, wenn er sich durch Entspannung und Sammlung auf den Umgang mit Menschen erneut vorbereiten will. Das Zusammenleben der Menschen wird aber erschwert durch das Dasein des Lasters. Auch Laster, Irrtümer, Thorheiten usw. haben jedoch ihre Daseinsberechtigung. Sie sollen uns vor allem anspornen, unsere Kräfte zu ihrer Beseitigung anzustrengen. „Man betrachte doch die menschliche Gesellschaft als einen Weizenacker, und man wird sich leicht bey den Irrthümern und Thorheiten, die man hier und da bemerkt, beruhigen können. Es nützt alles für das Ganze. Die Disteln wie der Weizen, die Thorheit wie die Weisheit, das Laster wie die Tugend. Uns darf diess freylich nicht einerley seyn, in unserm Wirkungskreise müssen wir die Ausbrechung des Lasters und der Thorheit zu verhindern suchen, so wie der verständige Ackermann seinen Acker aufs möglichste von Disteln rein zu erhalten sucht³;“ Die Verschiedenheit der menschlichen Charaktere kann das Zusammenleben der Menschen nicht stören. Die Mannigfaltigkeit der menschlichen Meinungen, ihrer Denk- und Handlungsart muß uns soviel Freude machen, wie dem Kräuterkenner die Mannigfaltigkeit der Blumen. Das hindert aber nicht, daß wir versuchen, in unserm Kreise in diese Vielgestaltigkeit Einheit zu bringen. Das Idealbild der Menschheit ist nach SALZMANN das der vielgliederten Einheit, der Unitas multiplex.

Wie läßt sich nun das Leiden mit SALZMANN'S „Himmel auf Erden“ vereinbaren? Macht es ihn nicht zu einer Utopie? SALZMANN hält auch

¹ a. a. O. S. 249.

² SALZMANN, C. G.: Beyträge zu Aufklärung des menschlichen Verstandes in Predigten, S. 193. Leipzig 1779.

³ SALZMANN, C. G.: Der Himmel auf Erden, S. 300f.

in einem Himmel auf Erden das Leiden als Erziehungsmittel für unbedingt nötig. „Eine Welt ohne Unglück würde so traurig aussehen, als eine Welt ohne Sturm, Donner und Regen. Alles würde erschlaffen und ersterben. Wenn wir alles Gute übersehen könnten, was Menschen in der Welt gestiftet haben: so würden wir ganz zuverlässig finden, daß sie dazu mehrentheils durch Unglück veranlaßt wurden¹.“ Das Leiden schärft den Verstand, gibt dem Geiste Kraft, weckt Liebe und Mitleid und verhindert, daß wir Menschen Maschinen werden. Es kann unsere äußeren Verhältnisse zwar zerstören, unser innerer Mensch jedoch kann immer dadurch gewinnen. „Wenn das Unsichtbare (in der Welt) das Hauptwerk ist, alles Sichtbare nur Wirkung, nur Werkzeug des Unsichtbaren ist: so gilt dieß auch von meinem unsichtbaren Theile. Gesetzt, daß auch mein ganzes sichtbares Eigenthum, mein Zustand, mein Körper zerrüttet würde, wenn nur mein Unsichtbares dabey gewinnt, wenn ich selbst nur dadurch weiser, wohlwollender, stärker werde: so ist auch das härteste Schicksal für mich wahrer Gewinn².“ Daß der Einzelne zuweilen leiden muß, läßt sich in der Weltregierung gar nicht vermeiden. „Was bin ich gegen die tausend Millionen Menschen, die die Erde bewohnen? . . . Wie kann ich denn also erwarten, daß der Weltregierer, bey der weitläufigen Verwaltung seines Reichs, bloß auf meine Wünsche Rücksicht nehme! Ists nicht die Pflicht eines guten Bürgers, daß er um des Ganzen willen, . . . , auch bisweilen etwas leide³?“

Wie sollen wir uns nun zum Leiden verhalten? Sollen wir es als unabänderlich hinnehmen, sollen wir uns mutlos mit der Meinung „wer kann wider Gott?“ in unser Schicksal ergeben oder uns damit beruhigen, daß denen, die Gott lieben, alle Dinge zum Besten dienen müssen? SALZMANN verwirft diese Art des Duldens vollständig. Er sagt, es gibt eine doppelte Art der Geduld: eine leidende und eine handelnde. Nur die handelnde Geduld ist eines Menschen würdig. Eine Erlösung vom Leiden ist möglich. „Diese Bitte („erlöse uns von dem Übel“) allein beweist . . . , daß Jesus das Daseyn des Uebels geglaubt, die Befreyung von demselben für möglich gehalten, und der Menschheit die Kraft, unter göttlicher Regierung, die Erlösung vom Uebel zu bewirken, zgetrauet habe⁴.“ Aber die Erlösung vom Leiden erfolgt nicht durch untätiges Warten auf einen „außerordentlichen Erlöser“, nicht durch große Revolutionen. „Die Anlage zur Erlösung liegt vielmehr in dem Menschen selbst, muß von innen her ausbrechen und ihre Wirkungen äußern⁵.“ Jedes Leiden muß uns zunächst zum Nachdenken veranlassen,

¹ SALZMANN, C. G.: Christliche Hauspostille, 1. Bd., S. 122. Schnepfenthal 1792.

² SALZMANN, C. G.: Der Himmel auf Erden, S. 177f. ³ a. a. O. S. 181.

⁴ SALZMANN, C. G.: Über die Erlösung der Menschen vom Elend durch Jesum. 1. Beh. S. 2. Schnepfenthal 1788. ⁵ a. a. O. S. 21.

woher es gekommen ist. Der Grund unserer Leiden liegt mit wenigen Ausnahmen in uns selbst. Unwissenheit, Irrtum, Pflichtverletzung, Selbstsucht, Kurzsichtigkeit usw. können unsere Leiden verursacht haben. Mit aller Kraft müssen wir versuchen, den Grund unseres Leidens zu beseitigen. „Jedes widrige Schicksal muß zuerst unsere Denkkraft reizen, zum Ueberlegen, ob es nicht Pflicht sey, seine Kräfte anzuwenden, um dasselbe abzuändern, oder wenigstens zu mildern, und ob die Kräfte, die man hat, dazu hinreichend sind. Ist beydes: so kann man sicher dieses widrige Schicksal als eine göttliche Aufforderung zur Thätigkeit ansehen. Befolge sie! wende deine Kräfte an! und du wirst in den mehresten Fällen das Vergnügen haben zu sehen, daß deine Bemühungen gelingen und manches, was dir unangenehm ist, aus deinem Wirkungskreise wegschaffen¹.“ Nur wenn unsere Kräfte nicht ausgereicht haben, ein Leiden abzuwenden, müssen wir uns dem Unabänderlichen fügen. Den Wahlspruch: „Denke, Dulde, Handle!“, den SALZMANN über die Tür eines seiner Erziehungshäuser setzen ließ, will SALZMANN auch auf die Einstellung zum Leiden angewendet wissen.

2. Seine Pädagogik.

a) SALZMANN als Tatpädagoge.

Aus dem Boden dieses unerschütterlichen Glaubens an einen Himmel auf Erden erwächst SALZMANN'S Pädagogik. Sie hat zum Ziel, den jungen Menschen zu einem starken Idealismus der Nähe zu führen.

SALZMANN ist kein theoretischer, sondern ein praktischer Pädagoge. „Meine Pädagogik lernte ich nicht aus Büchern, sondern durch Beobachtung der kindlichen Natur².“ „Ich habe wenig gelesen, desto mehr gedacht, beobachtet und gehandelt³.“ Er nimmt geradezu eine theoriefeindliche Stellung ein. „Wozu nützen alle Theorien, wenn die Leute fehlen, die sie ausführen können? . . . Statt darauf zu denken, das Wahre und Gute, was wir von der Erziehung bereits wissen, in Ausübung zu bringen, fährt man fort neue Theorien aufzustellen, denen, so gut wie jenen, die Ausführung fehlen wird. Wir gleichen theoretischen Baumeistern, die die Ideale zu den vollkommensten Gebäuden mit der Reißfeder entwerfen können, die aber immer nur Risse bleiben, mit denen man etwa die Wände bekleiden kann, da ihren Verfertigern die Geschicklichkeit fehlt, das Entworfenen zur Wirklichkeit zu bringen⁴.“

¹ SALZMANN, C. G.: Der Himmel auf Erden, S. 235.

² SALZMANN, C. G.: Erklärung des Symbols und der Inschrift, welche sich über dem zweyten Hause der Schnepfenthaler Erziehungs-Anstalt befinden. Morgenblatt für gebildete Stände, Nr. 235, S. 940. I. X. 1810.

³ SALZMANN, C. G.: Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Schnepfenthal 1806. Vorbericht S. 11f.

⁴ a. a. O., Vorbericht S. 6f.

So ist seine Theorie, die er für die Erziehung der Erzieher aufstellt, nur aus dem heißen Wunsch entstanden, praktische Pädagogen heranzubilden.

Dem jungen Menschen, der sich zum Erzieher berufen fühlt, legt SALZMANN das Symbolum vor: „*Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen*¹.“ Bevor der Erzieher an die Kinder herantritt, hat er nach SALZMANN'S Ansicht die Forderung zu erfüllen: *Erziehe Dich selbst!* In seinem Plan zur Erziehung der Erzieher gibt er u. a. folgende Winke zur Selbsterziehung:

1. „*Sey gesund*²!“ Der Erzieher ist verpflichtet, sich abzuhärten und seine Gesundheit zu stählen. Wenn er krank ist, reizt ihn jede Unbesonnenheit der Jugend.

2. „*Sey immer heiter*³!“ „In einer heitern Stunde ist man unter seinen Zöglingen allmächtig⁴.“ Der Grund des Mißmutes ist körperlicher oder seelischer Natur. Der Mißmut, der aus körperlichen Leiden entspringt, ist leicht zu beseitigen, wenn der Erzieher nach Gesundheit strebt. Öfter aber entspringt der Mißmut aus einem fehlerhaften Zustand der Seele, aus der Gewohnheit, alles in einem trüben Licht zu sehen. Es gibt eine doppelte Welt, eine in uns, die andere außer uns. Auf die Außenwelt können wir nur wenig einwirken; dagegen können wir uns in unserm Innern eine Welt schaffen, die uns immer anlacht. Die Harmonie dieser inneren Welt kann durch nichts gestört werden. Auch die Untugenden seiner Zöglinge können den Erzieher nicht mehr außer Fassung bringen. „So lange der Baum sich noch im Stande der Entwicklung befindet, darf man von ihm noch keine Früchte erwarten. . . . Die größere Hälfte der Menschen steht in der Entwicklung, wie ein junger Kirschbaum, der höchstens nur Blüten zeigt. Wie kann man von ihnen verlangen, daß sie so gesetzt, so weise, wie ausgebildete Menschen handeln sollen? Erwägt man dieses: so wird man sich weit besser in der Gesellschaft der Kinder befinden, statt sich über ihren Muthwillen und ihre Gedankenlosigkeit zu entrüsten, wird man sie vielmehr mit Vergnügen betrachten, die Keime zum Guten in ihnen bemerken, und sie zu entwickeln suchen. Man wird die Thorheiten des Jünglingsalters erträglicher finden, und sich darüber so wenig entrüsten, als über die ersten Früchte des jungen Kirschbaums, die gemeinlich unreif abfallen. . . . Fühlt man sich verständiger als sie, was folgt daraus? weiter nichts, als daß man Ursache habe, sich über seine gemachten Fortschritte zu freuen, und den Zurückstehenden ein ermunterndes Beyspiel zu geben, nachzufolgen⁵.“

3. „*Lerne mit Kindern sprechen und umgehen*⁶.“ „Wer . . . den rechten Ton treffen kann, der der jugendlichen Natur am angemessensten

¹ a. a. O. S. 17. ² a. a. O. S. 208. ³ a. a. O. S. 212. ⁴ a. a. O. S. 213.

⁵ SALZMANN, C. G.: Der Himmel auf Erden, S. 299f.

⁶ SALZMANN, C. G.: Ameisenbüchlein, S. 220.

ist, und auf sie den mehresten Eindruck macht, der richtet bey ihr mit wenigen Worten weit mehr aus als ein anderer, der sich nicht in den rechten Ton stimmen kann, mit einer langen Rede¹.“ An dem schüchternen Ton des Erziehers merken die Zöglinge bald, daß er ihnen nicht gewachsen ist. Ein gebieterischer Ton erweckt Abneigung und Widerspenstigkeit. Gänzlich zu verwerfen jedoch ist der „Corporalston“, bei dem alle Ermahnungen durch Rippenstöße und Stockschläge Nachdruck erhalten sollen. „Unterdessen rathe ich jedem jungen Manne, der die Jugend nicht anders als mit Rippenstößen und Schlägen zu lenken weiß, daß er der Erziehung gänzlich entsage: . . . Er bemühe sich eine Corporalstelle, oder die Stelle eines Zuchtmeisters zu erhalten; da wird er auf seinem Platze seyn².“ Wesentlich ist auch, daß der Erzieher lernt, sich in Kindersprache (s. a. Kapitel „Seine Unterrichtsmethode“ unter „Religion“) mit seinen Zöglingen zu unterhalten. Für den Umgang mit Kindern fordert SALZMANN, daß der Lehrer durch sein Beispiel und seine Behandlungsart nicht etwa Fehler lehren soll. Er darf auch nicht seinen Zöglingen Fehler andichten, darf sie nicht alle in eine bestimmte Form pressen wollen und jede Abweichung von dieser Form als Untugend bezeichnen. Vor allem aber soll der Erzieher unter seinen Kindern selbst Kind sein.

4. „*Lerne mit Kindern dich beschäftigen*³.“ Der Erzieher, der mit seinen Zöglingen spielen kann, wird ihre Liebe und ihr Zutrauen erwerben, wird mit ihnen zu sprechen und sie zu behandeln lernen. Außerdem wird er beim Spiel Gelegenheit finden, ins Innerste seiner Zöglinge zu sehen. „Wer mit Kindern nicht spielen kann, wer in dem Wahne steht, daß diese Art der Unterhaltung mit Kindern unter seiner Würde sey, sollte eigentlich nicht Erzieher werden⁴.“

5. „*Bemühe dich, dir deutliche Kenntnisse, der Erzeugnisse der Natur zu erwerben*⁵.“

6. „*Lerne die Erzeugnisse des menschlichen Fleißes kennen*⁶.“

7. „*Lerne deine Hände brauchen*⁷.“

8. „*Gewöhne dich mit deiner Zeit sparsam umzugehen*⁸.“ „*Zeit ist Geld*, . . . Ich sage aber, Zeit ist mehr als Geld: Da man, durch gute Anwendung der Zeit, viel Geld erwerben, aber durch keine Geldsummen sich Zeit erkaufen kann⁹.“ Der Erzieher muß sich ans Frühaufstehen gewöhnen. Seine Hauptbeschäftigung muß Denken und Beobachten sein. Um sich Stoff zum Denken zu verschaffen, soll er lesen, aber mit Auswahl. SALZMANN warnt vorm übertriebenen Lesen. „Liesest du aber, . . . unmäßig: so kommst du mir vor wie ein Mensch, der den ganzen Tag ißt. Sein stets beladener Magen macht ihn zum Denken

¹ a. a. O. S. 29.

² a. a. O. S. 33f.

³ a. a. O. S. 235.

⁴ a. a. O. S. 237.

⁵ a. a. O. S. 238.

⁶ a. a. O. S. 245.

⁷ a. a. O. S. 249.

⁸ a. a. O. S. 254.

⁹ a. a. O. S. 254f.

unfähig, und seine Säfte werden durch die heterogenen Nahrungsmittel, die in dieselben übergehen, verderbt¹.“

Ein Erzieher, der diese Winke zur Selbsterziehung befolgt hat, ist erst imstande, ein *praktischer* Erzieher zu werden.

SALZMANN'S Stärke als Tatpädagoge lernen wir aus seiner Unterrichts- und Erziehungsmethode kennen.

b) Seine Unterrichtsmethode.

Für alle Zweige des Unterrichtes lehnt SALZMANN eine rein gedächtnismäßige Aneignung des Unterrichtsstoffes ab. Er fordert in jedem Fach das Prinzip der Anschaulichkeit. Da die Sinne Anschaulichkeit vermitteln, stellt er schon vor dem schulpflichtigen Alter Sinnesübungen an. Das junge Kind hat ein lebhaftes Interesse für Tiere. Das muß für die Sinnesübungen ausgenutzt werden. Dabei verkennt SALZMANN aber die Notwendigkeit von Gedächtnisübungen nicht. Die Erfahrung in seiner Erziehungsanstalt lehrte ihn, daß die Jugend ohne Gedächtnisübungen kaum etwas behielt und „daß ihr Gedächtniß wenig Tenacität (. . .) bekam. Es glich dem Schnee, in den man Lateinische Regeln und moralische Sentenzen schreibt, die darin nicht länger, als bis zum Ausbruche des Thauwindes bleiben².“ So verlangt er, daß im Naturkunde-, Sprach- und Religionsunterricht auch Gedächtnisübungen angestellt werden.

Der Unterricht soll auf stärkste Aktivität des Zöglings eingestellt sein. Der Lehrer darf keine langen Vorlesungen halten. Er soll die Kinder fragen, was sie zu dem Unterrichtsgegenstand zu sagen haben, soll seinen Beifall äußern und berichtigen und schließlich das hinzufügen, was er selbst von der Sache weiß.

Lese-, Schreib- und Rechenunterricht.

SALZMANN unterrichtete zwanzig Jahre lang, ehe er eine verbesserte Methode für den Lese- und Rechenunterricht fand. Am 12. Juni 1794 schrieb er noch an seinen Pflegesohn JOHANN WILHELM AUSFELD, als dieser den Wunsch äußerte, von Dessau aus REKAHN zu besuchen: „Dann bitte ich dich aber sehr, daß du recht aufmerksam bist auf den Unterricht im *Lesen, Schreiben und Rechnen*. In Ansehung dieser Punkte ist es bey uns nicht recht richtig.“ Anregung für seine verbesserte Lesemethode empfing SALZMANN durch die Privatfibel von JOHANN PETER HUNDEIKER zu Vechelde und durch seine Zöglinge, die, wie in seiner ganzen Erziehungswissenschaft, auch hierin seine Lehrmeister waren. Seinem Rechenunterricht legte er die Rekahner Methode zugrunde, später die Pestalozzische.

¹ a. a. O. S. 259.

² SALZMANN, C. G.: Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal. S. 67. Schnepfenthal 1880.

Beim *Leseunterricht* sollen den Kindern zunächst keine Buchstaben gezeigt werden. Der Lehrer zeigt ihnen verschiedene Dinge und buchstabiert sie ihnen vor. Erst dann bekommen sie Buchstaben zu sehen. Die einzelnen Buchstaben sind auf Pappe geklebt und liegen in verschiedenen Kästchen. Der Lehrer legt erst die deutschen Frakturbuchstaben, danach Anfangsbuchstaben und lateinische Buchstaben in willkürlicher Reihenfolge in ein paar Reihen hin und nennt dabei den Namen eines jeden Buchstaben. Dann fordert er die Kinder auf: „Such Du das „K“, Du das „B“!“ usw. Jedes Kind behält die Buchstaben, die es gefunden hat. Am Schluß des Spiels werden die Buchstaben jedes Kindes gezählt, und der Gewinner erhält eine kleine Belohnung. Der Lehrer legt die Buchstaben wieder hin, nimmt in Gedanken einen Buchstaben fort und läßt die Kinder raten. Wer richtig geraten hat, bekommt den Buchstaben. Das Spiel wird solange fortgesetzt, bis alle Buchstaben erraten sind. „Versteht man wohl die Wichtigkeit dieser Uebung? Durch dieselbe wird das Kind gereizt, mit Begierde, manche Buchstaben zehn bis zwölf, manche vier und zwanzigmahl herzusagen, ohne verdrießlich zu werden¹.“ Das Aufsuchen der Buchstaben soll nur zwei Mal täglich, das Erraten nur ein Mal täglich geschehen. SALZMANN hat die Erfahrung gemacht, daß auf diese Weise jedes Kind nach 14 Tagen alle Buchstaben kennt. Nun nimmt der Lehrer zu seinen Schülern ein Kind hinzu, das bereits lesen kann. Diesem buchstabiert er ein einsilbiges Wort vor, das das Kind ausspricht. Z. B. l, a u, s = Laus. Nun buchstabiert der Lehrer den anderen Kindern ein Wort aus denselben Buchstaben mit Ausnahme eines einzigen vor, das sie aussprechen sollen, z. B. m, au, s = Maus. Regeln sollen nicht gegeben werden, da das Kind sie nicht versteht. Nachdem die Kinder dann noch gelernt haben, aus den aufgeklebten Buchstaben einsilbige Wörter zusammensetzen und auszusprechen, gibt man ihnen das Lesebuch in die Hand. „Lehrer und Schüler werden auf eine angenehme Art überrascht werden, wenn nun das Lesen von Kindern, die noch kein Buch in die Hand bekamen, fast ohne Anstoß geschieht².“

Für den *Schreibunterricht* gibt SALZMANN keine nähere Anweisung. Ehe die Kinder selbst schreiben, sollen sie dem Lehrer diktieren.

Im *Rechenunterricht* sollen die Kinder erst zählen lernen, ehe sie Zahlen schreiben. Zuerst lernen sie mit 1 zählen: eins, zwei, drei usw. bis hundert und rückwärts von hundert bis eins; dann mit zwei, drei, vier usw. vor- und rückwärts. Wenn sie das beherrschen, lernen sie Zahlen schreiben. Danach sollen sie Münzen, Gewichte und Maße kennen lernen und Aufgaben aus diesem Gebiete im Kopfe rechnen.

¹ SALZMANN, C. G.: Conrad Kiefers ABC- und Lesebüchlein, 1. Teil. Vorbericht S. VI. Schnepfenthal 1806. ² a. a. O. Vorbericht S. X.

Naturkunde.

Eine zentrale Stellung in SALZMANN'S Unterrichtssystem nimmt der Naturkundeunterricht ein. „Unser Naturalienkabinet (nämlich die Natur selbst) wird uns die Quelle, aus der wir alle unsere ersten Kenntnisse schöpfen, der Gegenstand, an dem wir alle unsere Kraefte üben¹.“ Der jedem Kinde innewohnende Trieb, die Natur zu beobachten, wird durch den Naturkundeunterricht geschult. Bei anderen Kindern, deren Rücken dauernd über Bücher gebeugt wird, verkümmert er. Sie wissen mit einem Walde z. B. nichts weiter anzufangen, als darin herumzuspringen. Die ständige Beschäftigung mit der Natur erzieht zu Wirklichkeitsnähe. „Ein Mensch, der sich früh gewöhnt hat, jede merkwürdige Erscheinung in der Natur, jedes merkwürdige Thier und Pflanze zu bemerken, den kahlesten Berg mit forschenden Blicken zu beobachten, ist immer mit seinen Gedanken in der Welt, in der er wirklich lebt und webt, hat Empfaenglichkeit für jedes gegenwaertige Vergnügen, weis alles, was um ihn ist, zu seinem Vortheile zu benutzen, und erhaelt seine Gedanken leicht bey den Geschaeften, die er verrichtet².“ Die Beobachtung der Natur ist gleichzeitig eine Vorstufe für den Religionsunterricht. „Ist wohl ein Weg denkbar, auf dem man sicherer zur Erkenntniß der Gesinnung und Eigenschaften eines verstaendigen Wesens gelangen könne, als die Beobachtung seiner Handlungen? Wo ist ein wirksamer Mittel, Kinder, die Zeither ohne Empfindung die Werke Gottes zertraten und zerrupften, und den Himmel ansahen, ohne etwas dabey zu denken, zur lebendigen Erkenntniß Gottes zu bringen, als dieses, daß man ihnen zeigt, wie Gott allenthalben wirke? . . . Was kann herzlichere Ehrfurcht gegen Gott erzeugen, als die Gewöhnung, alle Wirkungen der Natur, als Wirkungen Gottes zu betrachten? . . . was kann uns mehr im Vertrauen zu Gott befestigen, als die, durch die Betrachtung der Werke Gottes entstandne, Ueberzeugung, daß *der Herr sich aller seiner Werke erbarme*? Ja wird wohl der Mensch je inniger seine Würde, und die Verbindlichkeit in sich selbst Gottes Bild zu ehren, fühlen, als wenn er sich selbst mit der ganzen Natur vergleicht, und zu dem Glauben gebracht wird, daß er unter allen sichtbaren Dingen die höchste Staffel einnehme³?“

Der Naturkundeunterricht erfordert stärkste Aktivität der Zöglinge. Sie suchen das Material für den Unterricht selbst zusammen und beobachten in ihren Zöglingsgärten das Keimen und Wachsen der Pflanzen und ihre Schädlinge. Der Lehrer darf keine Vorlesung über den Unterrichtsgegenstand halten. Die Kinder sollen selbst ihre Beobachtungen beschreiben, der Lehrer ergänzt und berichtet nur. Mehrere Natur-

¹ SALZMANN, C. G.: Ankündigung einer neuen Erziehungsanstalt. In der „Festschrift zur hundertjährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt Schnepfenthal“, S. 14. Schnepfenthal 1884.

² a. a. O. S. 14. ³ a. a. O. S. 17.

produkte werden verglichen: das Unterscheidungsvermögen wird geschärft. Das Gemeinsame wird festgestellt: die Zöglinge lernen abstrahieren. Die Gegenstände werden weggebracht und aus der Erinnerung möglichst deutlich beschrieben: das Gedächtnis und das Vermögen, sich ändern mitzuteilen, wird geübt. Das Ziel des Unterrichts soll sein, daß den Zöglingen nach zwei Jahren „kein Saeugethier, kein Vogel, kein Fisch, keine Amphibie, wenige Würmer und Insekten, kein Baum, kein Strauch, keine merkwürdige Pflanze, keine Fossilie, die sich in einem Umkreise von zwey Meilen befinden, unbekannt seyn sollen. Auch sollen sie von jeder Klasse die merkwürdigsten Stücke der entfernten Laender kennen lernen¹.“

An diesen Naturkundeunterricht schließt sich eine Art Gesamtunterricht an. Tiere und Pflanzen werden gezeichnet. Das Ergebnis der Unterrichtsstunde wird niedergeschrieben: Orthographie und Stil werden dabei geübt. Die schriftliche und mündliche Wiedergabe wird in französischer, lateinischer und englischer Sprache wiederholt. Der Unterricht in den Fremdsprachen mit Lektüre von Schriftstellern und grammatischen Übungen läuft natürlich nebenher.

Geographie.

Der Geographieunterricht beginnt mit einer Art Heimatkunde. Auf Wanderungen in die nächste und fernere Umgebung lernen die Zöglinge durch eigene Anschauung Begriffe wie Gebirge, Berg, Fluß, Dorf, Stadt, Provinz usw. kennen. Erst dann werden sie zu der Geographie anderer Länder weitergeführt. SALZMANN hält den Geographieunterricht über die nächste Umgebung für unerläßlich. „. . . alles Plaudern eines Kindes, das noch keine deutlichen Begriffe von der natürlichen und politischen Verfassung der Provinz hat, in der es erzogen wird, von dem Karpathischen Gebürge, von der Regierungsform und den Einkünften in Frankreich oder China, ist weiter nichts als Staarengeschwaetz, und noch weit weniger. Der Staar denkt sich gar nichts, wenn er spricht, ein solches Kind aber etwas ganz falsches, wenn es vom Parlamente oder den Mandarinen spricht².“ Für den Geographieunterricht der höheren Stufe sollen die Zöglinge sich selbst Karten zeichnen.

Geschichte.

„. . . die Geschichte muß noch spaeter als die Geographie getrieben werden. Diese versetzt uns in entfernte Laender, jene aber nicht nur in entfernte Laender, sondern auch in entfernte Zeiten³.“ Auch hier beginnt SALZMANN wieder mit der Geschichte eines benachbarten Ortes. Ganz natürlich läßt er in seinen Zöglingen den Wunsch entstehen, sich

¹ a. a. O. S. 27. ² a. a. O. S. 15. ³ a. a. O. S. 16.

mit Geschichte näher zu befassen. Er besucht mit seinen Zöglingen das bei Schnepfenthal gelegene Kloster Reinhardsbrunn. Groß und Klein bewundern die ökonomischen Einrichtungen, die schöne Gegend und bleiben schließlich bei einer Inschrift stehen. Da entsteht natürlich die Frage: wie mag es früher hier ausgesehen haben? Ein Freund, der in Reinhardsbrunn Bescheid weiß, zeigt ihnen Trümmer von alten Grabsteinen, führt sie in eine alte Kirche und erzählt von einem fürstlichen Erbbegräbnis, in das man durch eine kleine Öffnung hinuntersteigen könne. Neugier und Wißbegierde erwachen in den Zöglingen: sie wollen das Erbbegräbnis sehen. Beim Anblick der Knochen, die da umherliegen, bestürmen sie SALZMANN mit Fragen, die er aber nicht beantworten kann. Als sie darüber unwillig werden, fragt SALZMANN den Freund nach einem Werk über die Geschichte des Klosters Reinhardsbrunn. Auf hartnäckiges Bitten der Kinder wird das Buch angeschafft und begierig gelesen. „So bereiten wir uns zur Erlernung der Geschichte, bekommen Begriffe von Jahrhunderten, Alterthum, Documenten u. dgl. und nun erst ist es Zeit, auch die Geschichte anderer Laender sich bekannt zu machen¹.“

Mythologie.

Die Mythologie widerspricht vollkommen SALZMANN'S Wirklichkeits-sinn. „Im Grunde ist die ganze Mythologie wahrer Unsinn, über den wir alle spotten würden, wenn er nicht durch Dichter, Bildhauer und Mahler, so schön waere vorgestellt worden. Unsinn kann ich aber meine Zöglinge nicht lehren, bevor sie ihren Wahrheitssinn hinlaenglich geübt haben².“ SALZMANN schiebt also den Unterricht in der Mythologie möglichst weit hinaus und macht dann seine Zöglinge auch nur skizzenhaft mit dem Unterrichtsgegenstand bekannt.

Kunst.

Dagegen will SALZMANN früh seine Zöglinge in die Kunst einführen. Dadurch, daß er ihren „Sinn für die Wahrheit“ entwickelt und sie ständig zur Naturbeobachtung anleitet, glaubt er, ihnen die nötige Grundlage zur Kunstbeurteilung zu geben. „Alles wahre Schöne in der Kunst ist Nachahmung der Natur³.“ Auch aktiv sollen die Zöglinge in der Kunst tätig sein: sie sollen in die Anfangsgründe des Zeichnens, des Stiles und der Musik eingeführt werden.

Religion.

Mit besonderer Sorgfalt hat SALZMANN, der ehemalige Pfarrer, ein neues System des Religionsunterrichtes ausgebaut. Seine Ideen scheinen zu seiner Zeit revolutionierend gewirkt zu haben. Das Buch, in dem er seine Methode darlegt, „Ueber die wirksamsten Mittel Kindern Religion

¹ a. a. O. S. 16. ² a. a. O. S. 16. ³ a. a. O. S. 16.

bezubringen“ wurde als ketzerisch bezeichnet, weil es die Grundfesten der Religion umzustürzen suche. SALZMANN selbst berichtet darüber, kurz bevor er von Erfurt an das Dessauer Philanthropin übersiedelte: „Es (das Buch) war in kurzer Zeit in den Haenden der ganzen Stadt und der allgemeine Gegenstand des Stadtgespraechs. Die Umstaende wurden so bedenklich, daß ich mich für öffentlichen Mishandlungen nicht mehr gesichert hielt, und den Ruf nach Dessau gar nicht anders als einen gnaedigen Wink Gottes, nach einer Freystatt gegen alle Verfolgungen ansehen konnte¹.“

Religion unterscheidet sich nach SALZMANN'S Ansicht grundlegend von Wissenschaft. Wissenschaft ist nur Erkenntnis der Beschaffenheit der Dinge, während Religion den wahren Wert der Dinge erkennt. Die Erkenntnis des wahren Wertes einer Sache ist nun aber immer mit Zuneigung oder Abneigung gegen die betreffende Sache verbunden. Demnach ist Religion mehr als Erkenntnis: sie ist Gesinnung. SALZMANN will nun im Religionsunterricht den Kindern nicht Wissenschaft, sondern Gesinnung beibringen. Daher will er ihnen z. B. nicht sagen, in wieviele Klassen man die Sünden einteilt, er will den Kindern vielmehr zeigen, wie häßlich Sünden sind. Da Religion Gesinnung ist, so kann SALZMANN die Kenntniss der biblischen Geschichte nicht mit zur Religion rechnen. Ein Mensch kann ja die biblische Geschichte kennen und doch eine schlechte Gesinnung haben. Die Kenntniss der biblischen Geschichte ist nur ein Beförderungsmittel für die gute Gesinnung. Die Gesinnung des Kindes kann nun auf zweierlei Art bestimmt werden: entweder man leitet es an, den Wert der Dinge selbst zu sehen oder aber das Urteil, das andere Menschen oder auch Gott gefällt haben, anzunehmen. Den zweiten Weg verwirft SALZMANN: das Kind betet dann nur fremdes Urteil nach, es fehlt ihm jede innere Überzeugung. Es soll also nach Möglichkeit erst selbst über den Wert der Dinge urteilen lernen, ehe ihm göttliches Urteil zur Befestigung seines Urteils und als Supplement bekannt gemacht wird. Dieser Weg ist durchaus kindheitsgemäß: Kinder handeln und urteilen immer nach ihren Empfindungen. Es wäre unnatürlich, sie zu zwingen, nach Beweggründen zu handeln, die in alten Geschichten und in für sie unbegreiflichen Ideen verborgen liegen. SALZMANN will mit dieser Methode nicht den Wert der christlichen Lehre herabsetzen. Er will vielmehr alles aus dem Wege räumen, was die Herzen der Kinder für die christliche Lehre verschließen könnte. „Durch die Art des Unterrichts, die ich hier vorschlage, sollen die Thäler erhöht und die Berge erniedriget, und auf solche Art dem Herrn der Weg bereitet werden².“

¹ a. a. O. S. 4.

² SALZMANN, C. G.: Ueber die wirksamsten Mittel Kindern Religion bezubringen, S. 11. Leipzig 1780.

Der Religionsunterricht, der mit dem 5. Lebensjahre beginnt, soll in vier Graden vollzogen werden.

Erster Grad des Unterrichtes: Als oberster Leitsatz gilt: alles Unangenehme muß aus dem Religionsunterricht beseitigt werden! „Vernachlässigen wir dieses, so daß die Kinder mit Verdruß und Widerwillen die Wahrheit anhören, so kann es nicht anders seyn, als daß sie sich derselben mit Widerwillen erinnern¹.“ Aber wie sehr verstößt man gegen diesen Grundsatz! Das Kind, das „so gut als das junge Lamm von seinem Schöpfer einen Trieb zum Hüpfen bekommen hat²,“ wird gezwungen, eine Stunde lang still zu sitzen und aufzupassen. Der Ort ist unglücklich gewählt: dumpfe und unfreundliche Schulstuben drücken auf das Gemüt des Kindes. Die Personen, die den Religionsunterricht erteilen, sind häufig ungeeignet: ein mißmutiger Lehrer will z. B. mit Schimpfen und Schlägen Kindern Religion beibringen, ein anderer gerät außer Fassung über eine falsche Antwort des Kindes, ein dritter hat selbst keine Religion und will doch Religion beibringen. Auch der Unterrichtsgegenstand ist unpassend gewählt. Bei Christenkindern müßte doch zunächst Christi Sittenlehre zugrunde gelegt werden. Statt dessen werden sie mit dem Gesetz, das den Juden gegeben wurde, bekannt gemacht. Ehe die Kinder etwas von Gottes Güte hören, lernen sie schon seine Befehle, seine Verbote kennen. „Dieß muß nothwendig eine Art von Empörung des Herzens gegen Gott machen, ja, wenn ich recht bemerket habe, den Trieb, Gott ungehorsam zu werden, nähren. Das nitimur in vetitum scheint mir zu den Sprüchwörtern zu gehören, die aus dem innersten der menschlichen Seele herausgehoben sind³.“ Auch die Methode des Religionsunterrichtes ist nicht kindheitsgemäß. Auswendiglernen ist für Kinder immer unangenehm. Ebenso ist das Katechisieren, die Unterredung über ein auswendig gelerntes Penum, das das Kind meistens nicht einmal versteht, den Kindern verhaßt. Und schließlich ist die Sprache, in der man Kindern Religion beibringt, ihnen ganz fremd. Kinder haben ihre eigene Sprache. Für den Religionsunterricht verwendet man aber eine Sprache, die wissenschaftlich und morgenländisch gefärbt ist.

Wenn man nun die passendste Methode für den Religionsunterricht finden will, so muß man bei Kindern in die Lehre gehen. Erwachsene lernen gern aus Büchern, Kinder hingegen nicht. Demnach sind also Bücher für den ersten Religionsunterricht für Kinder unbrauchbar. Spiele und Erzählungen sind für Kinder die angenehmsten Unterhaltungen. Spielend kann man Kindern nicht Religion beibringen. Dagegen ist es ganz naturgemäß, Kinder durch Erzählungen in die Religion einzuführen. Diese Methode entspricht auch ganz der heiligen Schrift.

¹ a. a. O. S. 25. ² a. a. O. S. 27. ³ a. a. O. S. 32.

Auch sie besteht aus Erzählungen, in die die Grundsätze der Religion eingeflochten sind, und Jesus selbst hat seinen Unterricht in Erzählungen eingekleidet.

Die biblische Geschichte lehnt SALZMANN für den ersten Unterricht ab. Die Kinder müssen sich in fremde Länder, Zeiten und Sitten hinein-denken, ehe sie noch mit den Verhältnissen ihrer nächsten Umgebung vertraut sind. Ihnen wird etwas von dem Schicksal erwachsener Menschen erzählt. Aber die Rechtschaffenheit dieser Erwachsenen wird ihnen immer in Situationen gezeigt, in denen sich das Kind niemals befindet, für die es also kein Verständnis hat.

Auch Fabeln hält SALZMANN — ebenso wie ROUSSEAU — als Sittenlehre für Kinder für ungeeignet.

Die beste Methode ist also, man erzählt Kindern Geschichten *guter* Kinder. Diese Erzählungen müssen aber, um wirksam zu sein, eine Reihe von Eigenschaften aufweisen:

1. Die kleinen handelnden Personen müssen so urteilen und handeln, wie die zuhörenden Kinder urteilen und handeln sollen. SALZMANN weiß aus Erfahrung, daß eine Viertelstunde, die man derartigen Erzählungen widmet, stärker wirkt, als eine halbjährige Katechisation. Der Mensch, besonders der junge Mensch, hat einen Trieb in sich, alles nachzuahmen, was er andere tun sieht. Warum sollte er nicht auch gute Handlungen und gesunde Urteile nachahmen?

2. Die handelnden Personen müssen oft in solche Lagen kommen, wo der wahre Wert der Dinge, z. B. der Wert der Rechtschaffenheit, der Gesundheit, der Eltern, des Freundes, der Wert des Geldes usw. fühlbar ist.

3. Es ist aber nicht gut, ganz vollkommene Kinder zu erdichten. Wenn das zuhörende Kind sich seiner Schwäche, seiner Unterlegenheit bewußt wird, so entsteht Neid. Das muß vermieden werden, indem man die handelnden Personen sich zuweilen in ihren Handlungen und Urteilen irren läßt.

4. Um aber gegen Empörung über diese Verirrung vorzubeugen, muß man sie niemals als hassens-, sondern als beklagenswert darstellen. Wir beklagen körperliche Gebrechen, warum nicht auch moralische? Moralische Fehler beurteilen wir nach den Wirkungen, die sie auf andere haben, nie aber nach ihren Ursachen. Wenn man die Verirrungen der menschlichen Seele von einem richtigen Gesichtspunkte aus zeigen will, so muß man die Kinder auch auf die Ursachen dieser Verirrungen aufmerksam machen.

5. Damit nun die Kinder nicht etwa gereizt werden, derartige Verirrungen nachzuahmen, muß man ihnen die Folgen, und zwar die gewöhnlichen und notwendigen, nicht aber die ungewöhnlichen Folgen, die jede Verirrung für den Verirrten hat, zeigen.

6. Zur guten Gesinnung gehört es auch, daß man sich über alles, was zu uns eine besondere Beziehung hat, ein richtiges Urteil bildet. So muß man den Kindern die menschlichen Leiden auch nach ihrer wahren Natur darstellen, und zwar in bezug auf den Urheber, die Empfindungen, die sie verursachen, und die Folgen. Es ist zwar wahr, daß uns kein Leid ohne Gottes Willen treffen kann. Man darf aber nicht geradezu Gott als den Urheber unserer Leiden darstellen und dadurch in den Kindern Erbitterung gegen Gott erzeugen, sondern man muß sie darauf hinweisen, daß die Menschen an den meisten Leiden selbst schuld sind. An Beispielen leidender Menschen muß man ihnen ferner zeigen, daß die Empfindungen, die die Leiden verursachen, in der Regel sehr schwach sind. Nur unsere Phantasie vergrößert sie. Ungewöhnliche Folgen der Leiden darf man nicht darstellen: das Kind erwartet sonst bei jeder, auch der kleinsten Widerwärtigkeit etwas Außerordentliches. Vor allem aber muß man den Kindern klar machen, daß es beim Leiden nicht auf die Art und Größe des Leidens ankommt, sondern einzig und allein auf das Verhalten des Leidenden.

Unerlässlich ist es, daß diese Erzählungen in Kindersprache erzählt werden. Es ist etwas anderes, ob man einem Erwachsenen oder einem Kinde erzählt. Der Erwachsene hat schon einen Vorrat von Ideen gesammelt. Beim Erzählen braucht man ihm nur wenige „Töne“ zu sagen. Alle Ideen, die dadurch bezeichnet werden, werden hervorgebracht, ausgebildet und mit einander verbunden. Anders beim Kinde. Man kann ihm eine Unzahl von „Tönen“ vorsagen, ohne daß es in seiner kleinen Sammlung eine Idee dafür vorrätig hat. Es denkt sich also gar nichts, oder etwas anderes, als es denken soll. „Wer dieß nicht bedenket, und bey seinen Erzählungen darauf nicht Rücksicht nimmt, wird ein Prediger des Irrthums, indem er Wahrheit vorträget¹.“ Man muß also bei der Erzählung nicht nur auf Wiederhervorbringung bereits vorrätiger, sondern auch immer auf Einpflanzung neuer Ideen bedacht sein. Jeden Begriff, der den Kindern unverständlich ist, muß man demnach erklären, umschreiben und mit anderen, ihnen bekannten Begriffen vergleichen, bis die entsprechende Idee in der kindlichen Seele entsteht.

„Da wir, . . ., alle unsere Ideen durch die Sinne bekommen, so müssen wir auch Kindern die Dinge, von denen wir ihnen Ideen beybringen wollen, so sinnlich als möglich zu machen suchen².“ Es ist also gut, wenn man den Kindern Bilder zu den Erzählungen zeigt. Vor allem muß man aber durch Mimik, Gesten und Nachahmung der Reden die Erzählungen lebendig machen. „Man fordert von einem guten Recitative, daß die Musik, die es begleitet, den Affect des Recitirenden ausdrücke. Auf diese Art werden seine Empfindungen der Seele des Zuhörers mit-

¹ a. a. O. S. 75. ² a. a. O. S. 80.

getheilet. Dieß fordere ich auch von einer Erzählung, die Kinder unterrichten soll¹.“

Die Erzählungen können in zweierlei Form gekleidet werden, entweder in Form von kurzen Geschichten, oder in Form eines langen Romanes. Hat man einen Vorrat von kurzen Erzählungen, so kann man je nach den Umständen eine davon auswählen. SALZMANN bemerkt z. B., daß einige seiner Zöglinge eigensinnig sind. Er tut so, als ob er es nicht bemerke. Wenn er aber seinen Zöglingen wieder erzählt, dann kleidet er die Folgen ihres Fehlers oder den Wert der entgegengesetzten Tugend in eine Erzählung ein. „Eine solche Sammlung könnte, geistlicher Weise, die Stelle eines Hausapothekchens vertreten, in dem wider alle mögliche Zufälle, denen der menschliche Geist ausgesetzt ist, Gegenmittel zu finden sind².“ Der Roman dagegen hat den Vorzug, daß die Kinder ständig in Neugier erhalten werden.

Es genügt nach SALZMANN'S Erfahrung, daß man diesen Erzählungen täglich eine Viertelstunde widmet. Dehnt man sie länger aus, dann wird man bei den Kindern bald Überdruß feststellen können. Selten ist es möglich, daß der Lehrer mit seinen Erzählungen so lange wartet, bis die Kinder besonders dazu aufgelegt sind. Man darf die Kinder aber ja nicht zwingen, sie anzuhören. Sonst bekommt das Anhören der Geschichten das Ansehen eines Frondienstes.

Der Ort, an dem man erzählt, kann viel zur Wirkung der Erzählungen beitragen. SALZMANN fordert für jeden Unterricht, besonders aber für den Religionsunterricht, hohe, helle und luftige Räume, die „wo möglich, auch einige naive Verzierungen bekämen³.“ Zuweilen soll auch der Religionsunterricht nach Jesu Vorbild in der freien Natur abgehalten werden. Die Schönheit der Natur, der Anblick von Gottes Werken machen die Menschenherzen bereit, sittliche Lehren in sich aufzunehmen. Beim Unterricht in der freien Natur hofft SALZMANN auch auf die Wirkung der Ideenassoziation. „Wenn nun Kindern bey dem Anblicke der Sonne, des Mondes, des rieselnden Baches, der Feldblume, der Raupe, der Nachtigall, u. d. g. recht viel Gutes gesaget wird, so muß es ihnen, wenigstens mehrentheils, wieder beyfallen, wenn sie nach vielen Jahren, auf ihren Reisen und Spatziergängen, diese Dinge wieder sehen. Die Natur wird ihnen eine Bibel, in der sie immer auf Stellen stoßen, die ihnen Wahrheit und die Quelle aller Wahrheit lehren⁴.“

Der Eindruck, der durch diese Erzählungen in der kindlichen Seele hervorgerufen wird, muß dauernd wiederholt werden. „In diesen Jahren ist das Herz wie weiches Wachs, das zwar geschwinde die Figur jedes Forms annimmt, in den man es drucket, aber eben seiner Weichheit wegen dir Figur schnell wieder verändert, und sich nach jeder Fratze

¹ a. a. O. S. 81.

² a. a. O. S. 85.

³ a. a. O. S. 89.

⁴ a. a. O. S. 92.

formet, bey der es nahe zu liegen kommt¹.“ Würde man dieselbe Erzählung oft wiederholen, so würde das Kind dagegen abstumpfen und Widerwillen bekommen. Wirksamer ist es daher, wenn man eine Idee in mehrere Geschichten einkleidet. Den größten Erfolg aber erzielt man, wenn man das Kind dahin bringt, aus eigenem Antrieb Wiederholungen anzustellen. Das erreicht man z. B., wenn man dem Kind bei einer Erzählung ein Bild erklärt. Man wird dann bemerken, daß es ganz von allein seinen Gespielen das Bild zeigt und erklärt. Sobald man aber Anzeichen von Gleichgültigkeit oder Widerwillen bemerkt, müssen die Bilder verschlossen werden.

Die Vorzüge dieser Methode sind, daß der Lehrer sich mit Begeisterung dem Unterricht hingibt und daß das Kind begierig die Wahrheit, „die in ein seinem Geschmacke angemessenes Vehikel gehüllet ist²“ aufnimmt. Diese Methode enthält kein Gesetz, keinen Befehl, keinen Tadel, keine Drohung. Die Kinder müssen es einfach fühlen, daß sie so und nicht anders urteilen und handeln müssen. Eine Schwierigkeit ergibt sich allerdings bei dieser Methode: der Lehrer darf nicht nur talentiert sein, er muß auch von der Wahrheit überzeugt sein, die er vorträgt.

Zweiter Grad des Unterrichtes: Der zweite Grad des Unterrichtes soll Bestätigung, Erweiterung und Supplement des ersten Grades sein. Bestätigung: durch Gottes Aussprüche, durch die Offenbarung, wird das Kind in dem Glauben befestigt, daß seine bisherigen Empfindungen und Urteile richtig waren. Bisher hat es von Gott nichts gewußt als das, was es aus Gottes Werken, die es umgeben, sehen konnte. Jetzt wird es mit Gottes Wirken vom Anfang der Welt an bekannt gemacht (Erweiterung). Schließlich soll dieser Grad des Unterrichtes Supplement sein: das Kind lernt Lehren kennen, die mehr Gegenstand des Glaubens, als des Wissens sind.

Ist Offenbarung für den Menschen überhaupt nötig? SALZMANN bejaht diese Frage. Auch der vollkommenste Mensch betrachtet die Dinge einseitig, also oft unter falschen Gesichtspunkten. Da muß ihm das göttliche Urteil helfen. Die Offenbarung muß nur unparteiisch erklärt werden. Dann vervollkommnet sie den Menschen und flößt ihm Hoffnung auf Unsterblichkeit ein.

Als erstes muß man den Kindern beim Unterricht aus der göttlichen Offenbarung Glauben beibringen. Es ist gefährlich, die Göttlichkeit der Schrift nur aus den Wundern und Weissagungen beweisen zu wollen. Jeder Einwurf kann diese Stütze umreißen. Mit ihr stürzt dann der Glaube zusammen. Es gibt vier andere Mittel, durch die man Kindern Glauben beibringen kann:

1. Das Zutrauen zu den Eltern und dem Lehrer genügt meist, um den Kindern Glauben an die Offenbarung einzuflößen.

¹ a. a. O. S. 93. ² a. a. O. S. 97.

2. Die innere Vortrefflichkeit der Lehren, die die Schrift vorträgt, befördert den Glauben. Wenn wir die Harmonie zwischen dem Ganzen und den einzelnen Teilen im Universum sehen, so glauben wir an das Dasein eines höchst weisen Werkmeisters. Müssen wir, wenn wir die innere Vortrefflichkeit der Lehren der Schrift erkennen, nicht ebenso auf ihren göttlichen Urheber schließen? Die Kinder sollen also aus der inneren Vortrefflichkeit der Lehren die Güte und Weisheit ihres Urhebers fühlen lernen.

3. Wunder und Weissagungen können als ein Nebenbeweis mit angeführt werden. Wenn das Kind erst den wundertätigen Mann in seiner Uneigennützigkeit und Rechtschaffenheit kennengelernt hat, dann wird es ihm auch seine Wundertaten glauben. Weissagungen, die dunkel und zweideutig sind, dienen nur dazu, Zweifel gegen die Glaubwürdigkeit der Schrift zu erwecken. Deshalb sollen die Aussprüche der Psalmen und Propheten, die nur gezwungen auf die Begebenheiten des Neuen Testaments gedeutet werden können, aus dem Unterricht wegbleiben.

4. Der beste Beweis für den göttlichen Ursprung der Schrift ist aber das eigene Gefühl für die „wohltätigen Wirkungen der Wahrheit“. „Wenn wir immer dahin arbeiten, Kinder so weit zu bringen, daß sie nach ihren Einsichten, die sie durch Vernunft und Schrift erhalten haben, handeln (. . .); wenn sie einigemal schon gefühlet haben, wie süß es sey, recht gethan, Leidenschaft besieget, Menschen beygestanden zu haben; wenn sie schon einigemal die belebende, stärkende, beruhigende Kraft des Gebetes empfunden haben, dann hat der Glaube so tiefe Wurzeln geschlagen, daß es zu den außerordentlichen Vorfällen müßte gerechnet werden, wenn er durch Zweifel und Spötereiy wieder ausgerissen werden sollte¹.“

Beim Unterricht aus der göttlichen Offenbarung sollen die Kinder vor allem Christus kennen lernen. Der Lehrer soll ihnen die Wohltaten, die Jesus den Menschen gethan hat, so nahe als möglich bringen, die Lehre von der Erlösung aber nur kurz streifen. Sie liegt noch ganz außerhalb der kindlichen Sphäre. „Kindern erst Gott und ihre Pflichten, mit möglichster Anmuth, durch die Betrachtung der Dinge kennen lehren, dann gleich das christliche System, mit aller Trockenheit, mit welcher es mehrentheils vorgetragen wird, beybringen wollen, heißt Abneigung gegen das Christenthum und Liebe zum Naturalismus einflößen².“

Auch die geoffenbarten Wahrheiten sollen den Kindern durch Erzählungen beigebracht werden:

1. Die Hauptbegebenheiten der Schrift soll der Lehrer in chronologischer Ordnung erzählen. Auf diese chronologische Folge legt SALZMANN besonders großen Wert. „Denn da lernen die Kinder nach und

¹ a. a. O. S. 129f. ² a. a. O. S. 140f.

nach die ganze Geschichte der Religion übersehen, ihre Liebe, ihr Vertrauen zu Gott bekommt immer neuen Zuwachs, wenn sie hören, wie er vom Anfange her geschäftig gewesen ist, Erkenntniss der Wahrheit in die Welt zu bringen, sie zu schützen, und immer weiter auszubreiten. Ihr Glaube an die Wahrheit selbst wird fester, wenn sie dieselbe aus Gottes Schooße gleichsam hervorgehen sehen¹.“

2. Die Reden Gottes und frommer Menschen müssen eingehend erklärt werden.

3. Die Charaktere der biblischen Personen soll man den Kindern recht lebhaft darstellen. „So wird auf den Grund fortgebauet, der durch die erdichteten Erzählungen geleet worden. Durch jene wurden die Kleinen in die Gesellschaft guter Kinder, durch diese werden sie in die Gesellschaft frommer Männer gebracht².“

4. Die biblische Geschichte dient auch dazu, die Kinder auf den Gang der göttlichen Weisheit im Schicksal der Menschen aufmerksam zu machen.

Die Wirkung dieser Art des Unterrichtes könnte nach SALZMANN'S Ansicht verstärkt werden, wenn man gute Kupferstiche vorzeigte. Bei der Herstellung derartiger Kupferstiche müssen aber gewisse Richtlinien eingehalten werden: 1. Die Gottheit soll niemals dargestellt werden. 2. Jesus soll in höchster männlicher Schönheit gezeigt werden; dadurch gewinnt die Zuneigung zu ihm. Vorbildlich ist in dieser Hinsicht die Lavatersche Sammlung von Christusköpfen. 3. Bei der Darstellung von Handlungen soll man immer solche Szenen wählen, die für die Jugend besonders lehrreich sind. 4. Vor allem aber sollen die gewöhnlichen Folgen der Handlungen abgebildet werden.

Die Wahrheit, die man nun der Jugend in einer weitläufigen Erzählung gezeigt hat, faßt man noch einmal in einer kurzen Sentenz zusammen, die sich dem Gedächtnis einprägt und in der jugendlichen Seele fortwirkt. „Eine kurze Sentenz ist gleichsam der Extract von einer weitläufigen Abhandlung. So wie nun der Extract von einer Sache allemal stärker wirket, als die Sache selbst, so muß auch eine Sentenz wirksamer, als eine weitläufige Demonstration seyn, . . .³.“

Dritter Grad des Unterrichtes: In den beiden ersten Graden des Unterrichtes hat sich das Kind in der Hauptsache passiv verhalten. Der Lehrer hat dem Kind die Dinge von einem Gesichtspunkte aus gezeigt, von dem man ihren wahren Wert beurteilen kann. Er hat andere in seiner Gegenwart urteilen lassen und das Kind gereizt, diesen Urteilen beizustimmen; er hat diesen Urteilen durch das göttliche Urteil das nötige Gewicht gegeben. Jetzt muß das Kind seine eigenen gesammelten Ideen, seine eigenen Urteile mit eigenen Worten vortragen, damit der

¹ a. a. O. S. 142. ² a. a. O. S. 144. ³ a. a. O. S. 150f.

Lehrer etwaige Irrtümer berichtigen kann. Das Kind muß auch zuweilen bewußt irreführt werden, um festzustellen, ob es den richtigen Gesichtspunkt wieder findet. Das geschieht am besten durch die „sokratische Unterredung“. Der Lehrer fängt an, von einer gleichgültigen Sache zu sprechen, läßt das Kind darüber urteilen, faßt das Kind bei seinem Urteil, macht es auf die Folgen seines Urteils aufmerksam, macht Einwendungen usw. Auf diese Weise lernt der Lehrer die wahre Meinung des Kindes kennen, kann sie berichtigen oder befestigen.

Aber diese Methode weist eine Reihe von Schwierigkeiten auf. Um sie zu vermeiden, muß der Lehrer das volle Vertrauen seiner Schüler besitzen, muß mit ihnen fröhlich sein und ihre Torheiten übersehen können. Dann verlieren die Kinder ihre Scheu. Sie antworten nicht so, wie der Lehrer es gern hören möchte, sondern wie sie es wirklich meinen. Der Lehrer muß die Kindersprache beherrschen. Er muß immer mit den Gedanken dabei sein, um jede Antwort für seinen Plan benutzen zu können, darf nie ohne Vorbereitung in den Unterricht kommen. Schon vorher muß er sich einen Plan entwerfen, wie er dem Kinde beikommen will und muß mit der Situation, in der sich das Kind befindet, vollkommen vertraut sein, um Stoff zur Unterredung zu haben.

Die „sokratische Methode“ zieht SALZMANN der gewöhnlichen Katechisation bei weitem vor: das Kind bekommt hier Gelegenheit, seine Vorstellungen und Gefühle vorzutragen. Es kann gar nichts vorbringen, was es nicht versteht. Der Lehrer sieht in das Herz seines Zöglings und berichtigt alle irrigen Vorstellungen. Schwer ist diese Methode allerdings für den Lehrer: er bekommt so viele unerwartete Antworten, daß es seiner ganzen Aufmerksamkeit bedarf, um sich dadurch nicht von seinem Plan abbringen zu lassen.

Vierter Grad des Unterrichtes: Zuletzt, kurz vor dem Genuß des Abendmahles, soll das Kind mit den Vorstellungsarten, die sich die Kirche von den Geheimnissen des Christentumes macht, bekanntgemacht werden. In dem bisherigen Unterricht hat es schon von der Dreieinigkeit Gottes gehört, hat erfahren, daß Christus Gottes Sohn ist und die Menschen erlöst hat. Jetzt soll es mit den näheren Gründen bekanntgemacht werden. Aber diese Vorstellungsarten sollen die Gesinnung des Kindes nicht bestimmen. Dazu ist nötig, daß man sich bei der Unterweisung in den Geheimnissen nicht zu lange aufhält, daß man das Kind nicht in ein weites Feld von Spekulationen führt. „Sobald man dieses thut, hat man das Ziel verlohren, zu dem man die Kinder zu führen dachte. Man lehrt Theologie, da man doch Religion lehren wollte. Man erweitert Erkenntniß, da man sich doch vorgenommen hatte, die Gesinnung zu berichtigen¹.“ Die Annahme gewisser Vorstellungsarten

¹ a. a. O. S. 184.

darf man nicht zur Hauptsache in der Religion machen. Tut man das, so entsteht Mißtrauen gegen Gott. „Kann ich eine herzliche Liebe zu ihm empfinden, wenn ich glaube, daß er die Menschen zu Tausenden bloß deswegen verdamme, weil sie ein griechisch Wörtchen nicht recht verstanden haben¹?“ Die christliche Religion selbst verliert an Glaubwürdigkeit. Nur ein kleiner Teil glaubt an die von der Kirche festgesetzten Vorstellungsarten. Für die Übrigen wäre also die Religion unnütz. Sie könnten noch so getreu nach ihren Einsichten handeln, Gott verdammt sie doch. „So ist die christliche Religion ein Irrlicht, das zehen in Moräste stürzt, ehe es einem den rechten Weg zeigt².“ Die Nächstenliebe, die Jesus so nachdrücklich empfohlen hat, wird geschwächt. Derjenige, der die Vorstellungsarten für das Wichtigste in der Religion hält, ist geneigt, Andersdenkende durch Mittel zu bekehren, die dem Geist des Christentumes durchaus widersprechen. Schließlich wiegt diese Meinung den einen in Sicherheit, den andern stürzt sie in Verzweiflung. Der eine ist überzeugt, daß er, wenn er nur den Lehrbegriff der Kirche annimmt, die Hauptbedingung für die Seligkeit erfüllt habe. Wozu braucht er dann noch nach Vollkommenheit zu streben? Wenn er nur grobe Verbrechen meidet, dann wird Gott ihm schon die kleinen Fehler verzeihen. In dem andern steigt der Zweifel auf, ob er sich auch die richtige Vorstellung von den Geheimnissen mache. Wenn nicht, dann ist die Möglichkeit gegeben, daß er trotzdem verdammt wird.

„Wenn nun die Meynung, als wenn die Annehmung der bestimmten Erklärungen, die diese und jene Religionsparthey von den Geheimnissen Gottes giebt, Mistrauen gegen Gott erregt, das göttliche Ansehen der Religion Jesu niederschläget, die Menschenliebe schwächt, und bald in Sicherheit, bald in Verzweiflung stürzt: so kann ich nicht anders, als die Ausbreitung derselben widerrathen, und alle meine Amtsbrüder von ganzem Herzen bitten, daß sie doch ja den Glauben an solche Erklärungen den Kindern nicht so wichtig machen, als wenn davon ihre Seligkeit abhänge³.“ Den Kindern sollen vielmehr die Stellen, auf denen die Unterscheidungslehren beruhen, gezeigt und erklärt werden. Immer wieder aber sollen sie darauf hingewiesen werden, daß nicht die Lehrbegriffe der Kirche, sondern eine gute Gesinnung die Hauptsache ist.

Turnen.

Obwohl die körperliche Erziehung eine besonders bevorzugte Stellung in SALZMANN'S Erziehungssystem einnahm, und obwohl er von der Notwendigkeit der täglichen Gymnastikstunde überzeugt war, hat er selbst ein System des Turnunterrichtes nicht geschaffen. Die fünf Übungen:

¹ a. a. O. S. 187. ² a. a. O. S. 188. ³ a. a. O. S. 190f.

Laufen, Springen, Klettern, Balancieren und Tragen, die das Dessauer Pentathlon bildeten, brachte er mit nach Schnepfenthal und beaufsichtigte sie zunächst selbst, so gut er es verstand. Wer in Dessau den Gedanken gefaßt hat, die Körpererziehung der Griechen in Anwendung zu bringen, ist nicht bekannt. Den Turnunterricht übertrug SALZMANN später JOHANN CHRISTOPH FRIEDRICH GUTS MUTHS, der von Haus aus Theologe war. „Im J. 1785“, sagt GUTS MUTHS (in seinem Turnbuche für Söhne des Vaterlandes, Vorbericht S. VII¹), „betrat ich als Jüngling Schnepfenthal, da führte mich SALZMANN auf einen hübschen Platz mit den Worten: Hier ist unsere Gymnastik. . . . Hier belustigten wir uns täglich mit fünf Uebungen in ihren ersten, unregelmäßigen Anfängen. . . . SALZMANN übertrug mir bald die Leitung dieses ersten Anfanges der Uebungen².“ In Anlehnung an die Gymnastik der Griechen baute GUTS MUTHS diese fünf Übungen zu einem System der Leibesübungen aus. Er wurde somit der Begründer der modernen europäischen Gymnastik.

c) Seine Erziehungsmethode.

Was ist in SALZMANN'S Augen Erziehung? „Nach meiner Meynung ist Erziehung: *Entwicklung und Uebung der jugendlichen Kräfte*³.“ Die Natur schreibt der Erziehung ihren Weg vor: sie darf nur stufenweise vorwärtsschreiten. „So wie man bey dieser Anleitung zum gehen, die Gehkraft nicht eher zu üben sucht, bis die Kriechkraft hinlänglich geübt ist, und jene hinlänglich sich äußert: so darf man auch nicht andere Kräfte zu entwickeln suchen, bis sie wirklich da sind, und diejenigen, aus welchen sie hervorzugehen pflegen, hinlängliche Uebung bekommen haben. Ferner, so wie die Laufbänke und Laufzäume entfernt sind, und die Kinder gereizt werden, aus eignem Entschlusse fortzuschreiten, und so ihre Gehkraft zu üben: so muß auch der Erzieher, bey Uebung der übrigen Kräfte, alles Laufzaumähnliche zu entfernen suchen; er darf nicht sowohl die jugendlichen Kräfte üben, als vielmehr den Kindern Gelegenheit und Reiz verschaffen, diese Uebungen selbst vorzunehmen⁴.“ Wie bei der Unterrichtsmethode, so finden wir auch bei der Erziehungsmethode SALZMANN'S Forderung nach Aktivität des Zöglings. Die jugendlichen Kräfte entwickeln sich in folgender Reihenfolge: Zuerst werden die Körperkräfte ausgebildet. Nachdem die Sinne und das Gedächtnis sich entwickelt haben, „äußert sich der Verstand durch Urtheile, die er über Gegenstände fällt, die in die Sinne fallen⁵.“ Gleichzeitig regen sich die Kräfte in den Händen und streben nach Tätigkeit. „Erst bey dem Austritte aus dem Stande der Kindheit fängt die Vernunft an durch

¹ Im Text.

² LANGE, FR. A.: Die Leibesübungen, S. 58. Gotha 1863.

³ SALZMANN, C. G.: Ameisenbüchlein. S. 77. Schnepfenthal 1806.

⁴ a. a. O. S. 80f. ⁵ a. a. O. S. 83.

Vorstellung von übersinnlichen Gegenständen, sich thätig zu beweisen¹.“ Die Natur hat also selbst die Ordnung vorgezeichnet, in der die Erziehung sie bei der Entwicklung der jugendlichen Kräfte unterstützen soll.

Körperkräfte, Empfindungsvermögen, Verstand und Vernunft werden durch den Unterricht gebildet. Unterricht darf aber nie der einzige Zweck sein, er muß einem Hauptzweck — nämlich der Erziehung — untergeordnet werden. Er ist nur ein Mittel für die Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte. „Ich bin also fest überzeugt, daß Erziehung weit mehr werth sey, als bloßer Unterricht, und daß, bey Leitung der Jugend, jene immer der Hauptzweck seyn müsse².“

Die Schulung des *Geistes* erfolgt in der Hauptsache durch den Unterricht. *Körper* und *Seele* erfahren dagegen auch außerhalb des Unterrichtes durch die Erziehung eine weitgehende Förderung.

Der *Erziehung des Körpers* mißt SALZMANN eine sehr hohe Bedeutung zu: sie bietet das Fundament für die Ausbildung von Seele und Geist. „. . . der Kopf kann so wenig wirken, wenn die übrigen Glieder und Muskeln des Körpers nicht geübt sind, als ein Hausherr, der von lauter plumpen, faulen und ungeschickten, Gesinde bedient wird³.“ „Unsere Denkungsart hängt mit der Beschaffenheit unsers Körpers und unsers Blutes zusammen⁴.“

Als oberstes Gesetz für die *körperliche Erziehung* gilt: die Gesundheit des Zöglings muß erhalten und gekräftigt werden. Das geschieht durch einfache Kost, Abhärtung und viel Bewegung in freier Luft. „Abhärtung ist ein eben so nöthiges Bedürfniß zur Erhaltung der Gesundheit. Die Pflanze, die auf einem, den Stürmen ausgesetzten, Boden aufwuchs, kann mehr aushalten, als eine andere, die im Treibhause erzogen wurde⁵.“ Die Abhärtung soll allmählich vor sich gehen und sich stets in vernünftigen Grenzen halten. „Wir erziehen hier keine Spartaner, sondern junge Leute, die dazu gewöhnt werden sollen, die vielen Unbequemlichkeiten und Beschwerden, die ihrer künftig warten, auszuhalten⁶.“ Die Zöglinge sollen auch im härtesten Winter ungeheizt und unter einer leichten Woldecke schlafen, sie sollen bei Wind und Wetter mit entblößter Brust und ohne Kopfbedeckung gehen. Schwimmübungen, Reisen und Spaziergänge bei jeder Witterung, Schlittenfahren und Schlittschuhlaufen sollen die Abhärtung unterstützen. Zur Stärkung der Gesundheit der Zöglinge

¹ a. a. O. S. 83f.

² SALZMANN, C. G.: Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, S. 6. Schnepfenthal 1808.

³ SALZMANN, C. G.: Reisen der Salzmannischen Zöglinge. 1. Bd., S. 124. Leipzig 1784.

⁴ SALZMANN, C. G.: Predigten für Hypochondristen, S. 114. Gotha 1778.

⁵ SALZMANN, C. G.: Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, S. 31. Schnepfenthal 1808.

⁶ a. a. O. S. 32.

fordert SALZMANN ständigen Aufenthalt in frischer Luft. „Der Fisch ist für das frische Wasser, und der Mensch für die frische Luft bestimmt. Gleich wie nun der Fisch krank wird und stirbt, wenn man ihn aus dem fließenden Wasser in einen stinkenden Sumpf versetzt, so wird auch der Mensch elend und stirbt vor der Zeit, der in unreiner Luft leben muß¹.“ „Der Mensch ist für die frische Luft bestimmt. Denn wäre er für die Stubenluft geschaffen, so hätte ihm der liebe Gott die Stube gewiß anwachsen lassen, so wie die Schnecke ihr Haus, damit er sie immer bey sich hätte und sich gleich zurückziehen könnte, so bald ein kaltes Lüftchen wehete².“ Trotzdem sind Krankheiten nicht ganz zu vermeiden. SALZMANN behandelt sie mit Wasser und mit Heilkräutern. Diese Heilkräuter suchen er und seine Zöglinge im Thüringer Wald und stellen sich so selbst ihre Apotheke her. „. . . von Gottes Güte ist es zu erwarten, daß er die Mittel, unserm wahren Elende (Krankheit) abzu- helfen, sehr nahe bey uns gelegt habe, so nahe, daß sie jeder, dessen Verstand zur Beobachtung gewöhnt ist, leichtlich finden kann³.“ Im Ernstfalle muß jedoch der Arzt, „eine der wichtigsten Personen im Staate“, zu Rate gezogen werden.

Neben die Gesundheitspflege treten Muskelübungen. SALZMANN fordert die tägliche Gymnastikstunde mit Übungen im Laufen, Springen in die Weite und Höhe, Klettern und Balancieren. Ergänzt wird dieser Gymnastikunterricht durch Unterricht im Reiten, Tanzen, Schießen und Schwimmen. Nach den Mahlzeiten werden Bewegungsspiele gespielt oder Spaziergänge gemacht. Durch mehrtägige Wanderungen, Schlittenfahren und Schlittschuhlaufen werden die Muskeln fernerhin gestählt. Für besonders geeignet zur körperlichen Erziehung hält SALZMANN den Gartenbau. „Der Gartenbau ist gewiß für junge Leute aus *allen* Ständen die angemessenste Bewegung; er geschieht in freyer Luft, und verschafft uns die wohlthätige Stärkung derselben, gewöhnt auch unsern Körper an die mannichfaltigen Veränderungen derselben; sie hat nicht so vielen Reitz, die Kraft zu überspannen, wie Tanzen, Reuten u. d. g.; sie läßt der Einbildungskraft weit weniger Spielraum, sondern heftet die Aufmerksamkeit vielmehr auf allerley nützliche, belehrende Gegenstände, und der Anblick von Pflanzen, die man producirt hat — ist so herzerquickend⁴!“ „In unserer Gesellschaft sey es unabänderliches Gesetz, daß wir immer einen Theil unserer Lebenszeit, der Bearbeitung der Erde

¹ SALZMANN, C. G.: Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde. 3. Bd. S. 11. Leipzig 1812.

² SALZMANN, C. G.: Der Bote aus Thüringen 1788, S. 501.

³ SALZMANN, C. G.: Ankündigung einer neuen Erziehungsanstalt. In der „Festschrift zur hundertjährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt Schnepfenthal“, S. 12. Schnepfenthal 1884.

⁴ BAUER, KARL GOTTFRIED: Über die Mittel dem Geschlechtstribe eine unschädliche Richtung zu geben, S. 228 Anm. Leipzig 1791.

weihen, so, wie wir es bisher thaten! So wird der Segen, der diesem Geschäfte bestimmt ist, ferner auf uns ruhen; Seuchen und Krankheiten, werden uns fliehen, so, wie sie uns bisher flohen; Gesundheit wird unsere Wangen röthen, und aller unserer Glieder Kraft sich mehren, so wie es bisher geschah¹;

Zur körperlichen Erziehung gehört aber die Durchbildung sämtlicher Muskeln des ganzen Körpers. Auch die Hände, „durch welche der Mensch das Mehreste bewirkt²“, müssen geübt werden. Diese Übungen zur Handfertigkeit fordert SALZMANN für die Kinder aller Stände. „. . . wenn die Hofraths Kinder nicht Handarbeit treiben sollten, so hätte ihnen ja der liebe Gott keine Hände, sondern Tatzen, wie den Hunden und andern Thieren, gegeben. Sie brauchen sie zwar zum Schreiben, aber zum Schreiben haben sie ja so starke Arme nicht nöthig³.“ Daß viele Erzieher Handarbeit als unnütz, gefährlich und zeitraubend verschreien, liegt nach SALZMANN'S Meinung daran, daß sie die Kräfte ihrer Hände nur an der Feder oder einem musikalischen Instrument geübt haben, also gar nicht in der Lage sind, Handfertigungsunterricht zu erteilen. Der Handfertigungsunterricht soll Anleitung zu Papp- und Holzarbeiten, zum Schreinern, Drechseln und Korbflechten geben.

„Wir nehmen täglich Nahrung für den Körper zu uns und thun wohl dran. Denn wenn wir dem Körper nicht immer Nahrung reichten; so würde er bald kraftlos und zu seinen Geschäften untüchtig werden. Mit der Seele ists eben so. In dieser müssen täglich gute Gedanken und Vorsätze rege gemacht werden, sonst wird sie bey ihren Arbeiten verdrossen, mit ihrem Zustande unzufrieden, über ihren Nebenmenschen mißvergnügt, läßt sich durch böse Exempel mit fortreißen, und — statt der Vernunft zu gehorchen, läßt sie sich durch ihre Lüste leiten⁴.“ Die seelische Nahrung soll der Zögling noch vor der körperlichen Nahrung in der täglichen Morgenandacht zu sich nehmen. In der Schnepfenthäler Morgenandacht werden nur ein paar Gesangbuchverse gesungen. Neben den Religionsunterricht⁵, der eingehend im Kapitel „Seine Unterrichtsmethode“ behandelt worden ist, treten die sonntäglichen Gottesverehrungen. Auch die ganze Behandlungsart der Zöglinge zielt auf eine Erziehung der Seele ab. SALZMANN ist der Ansicht, daß eine zwar gut scheinende Handlung keinen Wert hat, solange sie nicht aus innerster Überzeugung getan wird. Befehle, Gebote und Verbote lehnt SALZMANN für die moralische Erziehung ab. „Schafft die moralischen Gängelwagen

¹ SALZMANN, C. G.: Gottesverehrungen. 6. Teil S. 223 f. Leipzig 1788.

² SALZMANN, C. G.: Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, S. 46.

³ SALZMANN, C. G.: Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde. 3. Bd. S. 14. Leipzig 1812.

⁴ SALZMANN, C. G.: Konrad Kiefer, S. 247 f. Frankfurt u. Leipzig 1799.

⁵ Siehe S. 18 ff.

und Laufzäume ab, und der moralische Mensch wird sich eben so gut von selbst entwickeln, und erst gut dann edel zu handeln anfangen¹.“ Der Erzieher muß das Kind durch Anschauung überzeugen, daß das Gute um seiner selbst willen getan werden muß. Hat das Kind das erst einmal eingesehen, dann wird es gut handeln, nicht etwa, weil es eine Belohnung erwartet oder sich vor einer Strafe fürchtet, sondern weil es selbst das Gute will. „*Man lasse daher das Kind immer seinen eignen Willen thun, so wird es gut werden*“². SALZMANN benutzt in dieser Anweisung die psychologische Erfahrung, daß jeder Mensch, ob groß oder klein, immer lieber seinen eigenen, als eines anderen Willen tut. „Statt also euch die Köpfe über das oberste Moralprincip zu zerbrechen, lernt nur die allgemein anerkannten praktischen Wahrheiten den Kindern recht faßlich und annehmlich zu machen. Der Gewinn, der daraus entspringt ist groß — sehr groß. Sobald das Kind das Gute selbst will: so erzieht es sich selbst, und funfzig Kinder, die das Gute wollen, sind leichter zu lenken, als ein einziges, dem es noch nie eingefallen ist, gut zu werden“³.

Trotz dieser moralischen Erziehung werden aber Rückfälle bei den Zöglingen nicht ausbleiben. „Sie haben, um mich biblisch auszudrücken, ein Gesetz in ihren Gliedern, das mit dem Sittengesetze im beständigen Widerspruche steht“⁴; Es ist also eine Art Polizei nötig, die die Zöglinge dann und wann auf ihre Verfehlungen aufmerksam macht: Strafen und Belohnungen. SALZMANN hält Strafen und Belohnungen für unerläßlich bei der Erziehung. Nur müssen sie mit der nötigen Vorsicht angewendet werden. „Will man jede Erfüllung der Pflicht belohnen, jede Abweichung von derselben bestrafen: so erzieht man Drahtpuppen, denen das innere Leben fehlt, und die still stehen, oder umfallen, sobald die Hand sich entfernt, die sie in Bewegung setzte“⁵. Das Gute soll also nur zuweilen zur Aufmunterung der Zöglinge bemerkt und belohnt werden. Die Fehler muß man strafen, damit sie den Kindern verhaßt werden. Aber die Kinder sollen vorher überzeugt werden, daß sie die Strafe auch wirklich verdienen. Der Erzieher darf nie im Zorn strafen. Hat sich sein Zorn gelegt, dann wird er häufig einsehen, daß er dem Kind unrecht getan hat. Er wird seinen Fehler wieder gut machen wollen, schmeichelt dem Kinde und bringt sich damit selbst um sein Ansehen. SALZMANN ist ein entschiedener Gegner der Prügelstrafe. Zwischen der Erziehung eines Jagdhundes und eines Kindes muß immer noch ein Unterschied bleiben. „Durch Schläge kann man sie (die Fehler des Kindes) schnell vertreiben, aber — sie setzen sich aufs Herz. Die Kinder bekommen eine Abneigung

¹ SALZMANN, C. G.: Ameisenbüchlein, S. 175.

² a. a. O. S. 177. ³ a. a. O. S. 199f.

⁴ SALZMANN, C. G.: Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, S. 85.

⁵ a. a. O. S. 87.

gegen den Zuchtmeister, werden tückisch, lernen lügen, sich verstellen u. d. gl. und solche innerliche Fehler sind in meinen Augen weit größer und gefährlicher, als die äußerlichen. Wenn man bey seinem Kinde einmal die Liebe und das Zutrauen verloren hat — dann ists schon halb verdorben¹.“ Nur trotzige kleine Kinder sollen bisweilen mit Schlägen gestraft werden. SALZMANN unterscheidet natürliche und positive Strafen und Belohnungen. Natürliche Strafen entspringen aus der Natur der gesetzwidrigen Handlungen. Stört ein Zögling z. B. eine gesellschaftliche Veranstaltung, so wird er davon ausgeschlossen. Positive Strafen gehen nicht unmittelbar aus gesetzwidrigen Handlungen hervor. Sie werden vielmehr vom Erzieher verordnet. Verstöße gegen Ordnung und Reinlichkeit werden z. B. mit Geldstrafen belegt. Das Geld wird benutzt, um die beschädigten Hausgeräte wieder herzustellen. Eine andere positive Strafe ist der Verlust von Billets. SALZMANN hat von Dessau die Einrichtung der Meritentafeln, der Tafeln des Fleißes, übernommen. Sie dienen dazu, die Zufriedenheit der Lehrer mit dem Fleiß und Betragen ihrer Zöglinge anschaulich darzustellen. Im Betsaale hängen schwarze Tafeln, auf denen der Name jedes neu eintretenden Zöglings verzeichnet wird. Jeder Zögling bekommt Fleißzeugnisse, „Billets“. Für 50 Billets wird ein gelber Nagel neben seinen Namen geschlagen. Ist er faul oder läßt er sich sonst irgend etwas zu Schulden kommen, so werden ihm Billets abgezogen. Genügt dieses Strafmittel nicht, so bekommt das Kind einen öffentlichen Verweis. Hat auch das noch nicht die gewünschte Wirkung, so beweist der Zögling, daß er noch zu sinnlich ist. Man muß also ein Strafmittel wählen, das seiner Sinnlichkeit weh tut: der Verlust einer Mahlzeit. Der Erzieher bedient sich dieses Mittels aber nur im äußersten Notfalle. Ebenso gibt es natürliche und positive Belohnungen. Zeichnet sich ein Zögling durch gutes Betragen aus, so darf er andere beaufsichtigen. (Natürliche Belohnung.) Fleiß wird mit Billets belohnt. (Positive Belohnung.) Für Wahrheitsliebe, Wohltätigkeit, Selbstverleugnung usw. gibt es hingegen niemals eine Belohnung. Fleiß wird eben nur darum belohnt, weil das Kind vielerlei lernen muß, wozu es keine Neigung hat. Wenn ein Zögling sich 50 gelbe Nägel erworben hat, bekommt er keine Billets mehr. Er muß eine Probezeit durchmachen, während der er beweisen muß, ob er sich aus eigenem Antrieb gut betragen, ob er fleißig und pünktlich sein kann. Besteht er diese Probezeit, so wird er zum Offizier befördert, bekommt 8 bis 10 Zöglinge unter seine Aufsicht, wird in den Kreis der Erwachsenen gezogen und genießt auch sonstige Freiheiten.

Niemals darf aber diese seelische Erziehung so beschaffen sein, daß der kindliche Frohsinn darunter leidet. SALZMANN sucht ihn mit allen

¹ SALZMANN, C. G.: Konrad Kiefer, S. 83f.

Mitteln zu stärken. Schon der Alltag bietet eine Menge Freuden: Spaziergänge, fröhliches gemeinsames Singen, Freuden in der Landwirtschaft, im Garten, beim Teichfischen, beim Bienenschwärmen usw. Dazu kommen die Feste:

Der *Casualtag* ist von Dessau übernommen. Er diente dort der Vorbereitung auf Schicksalsschläge des Lebens. Es wurde z. B. gefastet oder die Nacht auf dem Boden oder einem Strohlager verbracht. In Schnepfenthal ziehen im Frühling am Casualtag Groß und Klein nach einem benachbarten Berge, errichten Lauben und nehmen hier ein kaltes Mittagessen ein. Zum Nachtschisch dürfen die Zöglinge selbst etwas kochen.

Beim *Kirschfest* pflücken die Zöglinge zunächst Kirschen. Dann, nachdem mit Begleitung ein Lied auf den Sommer gesungen worden ist, geht ein fröhliches Schmausen an. Nach der Mahlzeit liest ein Lehrer die Namen der früheren Zöglinge und Lehrer vor, zu deren Andenken die Kirschbäume gepflanzt worden sind, mit Angabe ihres Berufes und gegenwärtigen Aufenthaltsortes. So wird die Verbindung zwischen dem alten und jungen Schnepfenthal geknüpft. Zum Schluß werden den neu eingetretenen Zöglingen Bäumchen zugewiesen, die im Herbst gepflanzt worden sind.

Das *Kartoffelfest* ist das Hauptfest der Schnepfenthaler Jugend. An einem schönen Herbsttage ziehen die mit Spaten bewaffneten Zöglinge bei Trommelklang hinter den Institutsfahnen auf den Kartoffelacker hinaus. Ein Teil der Zöglinge holt Kartoffeln heraus, ein anderer Teil baut einen Herd und kocht sie. Dann findet eine fröhliche Mahlzeit statt.

Zur Beförderung des Frohsinns dienen vor allem auch die mehrtägigen Wanderungen. „Bey dem Auszuge geht die Cavallerie voraus und macht Quartier. dann folgt das mit den Kleidungsstücken beladene Fuhrwerk, und hierauf das Fußvolk¹.“

Daß SALZMANN es meisterhaft verstand, den Frohsinn seiner Zöglinge zu wecken und zu pflegen, geht aus der Bemerkung eines Zöglings hervor. Als einst Bauernburschen aus einem benachbarten Dorfe zur Kirme sehr ausgelassen auch Schnepfenthal mit ihren Scherzen heimsuchten, sagte der Zögling zu SALZMANN: „Diese Leute sind ja fast so vergnügt wie wir²!“

Zusammenfassend möchte ich das Ziel der seelischen Erziehung mit SALZMANN'S eigenen Worten wiedergeben: „Bedenket also, lieben Kinder, wohl, welches die eigentliche wahre Absicht eures Auffenthalts bey uns sey! Veredelung eurer Gesinnung! daß ihr immer gefälliger, sanftmüthiger, verständiger, immer geneigter, Gutes zu wirken, Gott immer

¹ SALZMANN, C. G.: Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, S. 110.

² BOSSE, R.: Christian Gotthilf Salzmann. In der „Festschrift zur hundertjährigen Jubelfeier“, S. 85. Schnepfenthal 1884.

ähnlicher werden sollt! das ist die große Absicht um deretwillen ihr zu uns gebracht seyd, . . .¹“.

Welches ist das Ziel der Unterrichts- und Erziehungsmethode SALZMANNS überhaupt? Mir scheint die Antwort auf diese Frage in seinem Rechenschaftsbericht „Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal“, Schnepfenthal 1808, in dem Kapitel „Von der Erziehung für die Welt“² gegeben zu sein. In der „Ankündigung einer neuen Erziehungsanstalt“ betont SALZMANN: „. . . ich bin nicht gesonnen, meine Zöglinge zu Romanenhelden, sondern zu Menschen zu ziehen, die in der Welt, so wie sie ist, glücklich und brauchbar sind“³.“ Dazu gehört vor allem Weltkenntnis. Weltkenntnis erwirbt man sich aber nur, wenn man in engster Kohärenz mit der Umwelt lebt. „Jeder Mensch, der nicht dem Mönchsstande sich widmet, ist für die Welt bestimmt, in welcher er, mit Hülfe anderer Menschen von mancherley Gesinnung, Kenntnissen und Sitten, thätig seyn soll. Eine zu große Absonderung des Knaben und Jünglings von der Welt, muß ihm also in der Folge nachtheilig seyn: weil er, bey seinem Eintritte in dieselbe, als ein Fremdling erscheint, der mit dem Gange der menschlichen Geschäfte, Thorheiten und Ränke, ganz unbekannt ist, und in Gefahr steht, auf mannigfaltige Weise getäuscht zu werden“⁴.

Das ganze SALZMANNsche System ist auf Erziehung zur Wirklichkeitsnähe eingestellt. Schon der anschauliche Unterricht, die Sinnesübungen, der tägliche Naturkundeunterricht, die Betrachtung der Arbeiten des Bauern, Maurers, Zimmermanns, Tischlers, Schmiedes, die Besichtigung von Bergwerken, Schmelzhütten und Eisenhammer stärken den Wirklichkeitssinn.

Gefährlich für den Wirklichkeitssinn ist aber die Beschäftigung mit den alten Sprachen und mit Dichtern. SALZMANN ist durchaus kein Feind der alten Sprachen. Er tritt auch keineswegs für Abschaffung dieses Unterrichtszweiges ein. Aber er warnt davor, mit dem Lateinunterricht schon zu beginnen, ehe das Kind mit seiner Muttersprache und den heimischen Verhältnissen genügend vertraut ist. Seine Aufmerksamkeit würde zu sehr von der gegenwärtigen Welt abgezogen. „Wer beständig in die Ferne sieht, wird nach und nach unvernögend, die Dinge, die ihm nahe sind, genau zu erkennen, und muß in seinen besten Jahren sich schon der Brille bedienen, wenn er einen Brief lesen, und des Vergrößerungsglases, wenn er die Staubfäden einer Blume untersuchen will. So ists auch mit dem Auge des Geistes, mit der Aufmerksamkeit; wenn sie immer auf entfernte Gegenstände gerichtet wird, so

¹ SALZMANN, C. G.: Gottesverehrungen, 6. Teil, S. 137. Leipzig 1788.

² S. 113 ff. ³ S. 23.

⁴ SALZMANN, C. G.: Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, S. 113.

übersieht sie die Dinge, die ihr am nächsten sind¹.“ Ein junger Mensch, der seine besten Jahre im Umgang mit alten Schriftstellern zugebracht hat, wird beim Eintritt in das tätige Leben hilflos wie ein „Mann aus dem Monde“ dastehen.

Die Beschäftigung mit Dichtungen nährt die Phantasie auf Kosten des Wirklichkeitssinnes. Bei aller Hochachtung, die SALZMANN gegen viele Dichter hegt, fühlt er sich doch verpflichtet, darauf hinzuweisen, „daß uns die Dichter, *fast immer*, Irrthum lehren. Selten stellen sie uns die Sachen so vor, wie sie wirklich sind, fast alles vergrößern, verkleinern und verschönern sie².“ Das epische Gedicht ist ein Gewebe von Unwahrheit. Die Dichter leiten den zum Handeln bestimmten Menschen zum „Empfindeln“. Da alle Kräfte des Zöglings geübt werden sollen, muß eine einseitige Betonung der Phantasie, die den jugendlichen Menschen außerdem noch zu allerhand Ausschweifungen führt, unbedingt vermieden werden. Die Natur hat selbst ein Mittel zur Unterdrückung der Phantasie gegeben: es ist der jedem Menschen angeborene Tätigkeitstrieb. Der Erzieher hat die Pflicht, diesen Tätigkeitstrieb zur Unterdrückung der Phantasie einerseits und zur Stärkung des Wirklichkeitssinnes andererseits zu unterstützen. Besonders geeignet sind in dieser Hinsicht Gartenbau und Handarbeit.

Zur Lebensertüchtigung seiner Zöglinge hat SALZMANN noch eine besondere Einrichtung getroffen: er macht sie mit dem Wert des Geldes bekannt. „Da ferner einmahl das Geld der *nervus rerum gerendarum* ist, so glauben wir, unsern Zöglingen den Werth desselben begreiflich machen zu müssen³.“ Diese Einrichtung hält er für die Welterziehung für so wichtig, daß er sogar in seinem Rechenschaftsbericht „Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal“ für seine Nachkommen ausdrücklich betont: „Ich wünsche daher, daß diese Einrichtung immer bey behalten werde⁴.“ Auf welche Weise macht SALZMANN seine Zöglinge mit dem Wert des Geldes bekannt? Er sucht früh in ihnen das Bestreben zu erwecken, sich Eigentum zu erwerben. Ist diese Begierde erst einmal erwacht, so vermag der Erzieher sie in die nötige Richtung zu lenken. Dieser „Erwerbungsbegehrde“ können aber Geschenke sehr gefährlich werden. „Wenn die Menschen noch Kinder sind, so wird ihnen alles geschenkt. Dabey gewöhnen sie sich an die Trägheit und ans Wünschen. Das Verlangen nach Eigentum bleibt ihnen, aber sie haben keine Lust, es sich durch Fleiß und Nachdenken zu erwerben. Als kleine Kinder beunruhigen sie die Aeltern immer mit Bitten um Geschenke, und als

¹ SALZMANN, C. G.: Ueber die Erlösung der Menschen vom Elende durch Jesum. 2. Bch. S. 20f. Leipzig 1790.

² a. a. O. S. 163.

³ SALZMANN, C. G.: Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, S. 115.

⁴ a. a. O. S. 124.

große Kinder lamentiren sie um Besoldung, Pensionen, Gnadengelder, setzen in die Lotterie und ins Lotto, lernen Goldmachen und den Teufel citiren. Auf solche Albernheiten wird ein Mensch nie gerathen, der frühe gelernt hat, daß die Kraft, sich Vermögen zu erwerben, nirgend sicherer gefunden werde, als — in dem Menschen selbst¹.“ SALZMANN erlaubt nicht, daß seine Zöglinge von den Eltern Geldgeschenke bekommen. Sie müssen sich ihr Taschengeld selbst erwerben auf dieselbe Weise, wie man sich im späteren Leben Geld erwirbt, nämlich durch Arbeit. Jeder Zögling bekommt ein besoldetes Amt oder einen Handel, bei dem er etwas gewinnen kann. Zu den besoldeten Ämtern gehören Orgel- und Klavierspielen, mit der Trommel das Zeichen zum Aufstehen oder zu den Mahlzeiten geben, Tinte für einen Lehrsaaal besorgen, Zeitungen tragen usw. Der Handel umfaßt in der Hauptsache den Verkauf von Schreibwaren. Die Prozente, die die Zöglinge als Gewinn nehmen dürfen, werden vom Erzieher bestimmt. Die Kassen stehen unter SALZMANN'S Aufsicht. Zuweilen wird eine Gelegenheit geschafft, das Geld gewinnbringend anzulegen: es werden Taubenschläge angelegt, Teiche mit Forellen oder Karpfen besetzt, ein Bienenhaus angeschafft, eine Schafherde gekauft, eine Baumschule angelegt usw. Jeder steuert seinen Beitrag dazu. Diese Methode hat viele Vorteile: Weil die Zöglinge sich selbst ihr Geld verdienen müssen, lernen sie den Wert des Geldes schätzen. Sie gewöhnen sich daran, ihre Wünsche zu beschränken. „Ein Banquerout verursacht ihnen so unangenehme Gefühle, daß ich gewiß weiß, mancher, der hier die Schmerzen des Banquerouts empfand, werde dadurch vor künftigem selbst verschuldeten Banquerout bewahrt².“ Dem Erzieher gibt diese Einrichtung eine gute Gelegenheit, den Charakter seiner Zöglinge näher kennenzulernen. Außerdem hat er ein neues Strafmittel zur Verfügung, die Geldstrafe. Etwaige Einwände, die gegen diese Methode erhoben werden könnten, erstickt SALZMANN bereits im Keime: Eigennützig können die Zöglinge nicht werden. „Sie lernen keinen andern Weg kennen, sich Vorthail zu verschaffen, als den Weg des Nachdenkens, der Thaetigkeit und der Berufstreue. Und wenn es Eigennutz ist, auf diesem Wege seinen Vorthail zu suchen, so ist vielleicht kein uneigennütziger Mann auf der Welt zu finden. Auch der würdigste, wohlthaetigste Mann laeßt sich seine mehresten Arbeiten bezahlen, und nimmt für die Verwaltung seiner Aemter Besoldung. Es waere in vielen Faellen laecherlich, wenn er es nicht thun wollte. Dadurch setzte er sich außer Stand ferner ein würdiger und wohlthaetiger Mann zu seyn³.“ Da durchaus nicht alle Arbeiten mit Geld bezahlt werden, werden die Zöglinge nicht ungefällig. Sie werden auch nicht etwa zu Filzen erzogen.

¹ SALZMANN, C. G.: Konrad Kiefer, S. 216.

² SALZMANN, C. G.: Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, S. 120f.

³ SALZMANN, C. G.: Ankündigung einer neuen Erziehungsanstalt, S. 23.

Sie können über ihre Kassen frei verfügen. Allerdings werden sie vorsichtig in ihren Ausgaben. Aber darunter leidet ihre Wohltätigkeit nie. Wird die Schnepfenthäler Umgebung von irgend einem Unglück (Feuersbrunst, Überschwemmung usw.) heimgesucht, und SALZMANN deutet nur an, daß er geneigt sei, einen Betrag für die Betroffenen zu zeichnen, so öffnen sich sofort die Kassen seiner Pflegesöhne, und jeder gibt nach seinen Kräften. „. . . diese Groschen und Kreuzer sind wahre Wohlthaten, die innern Werth haben¹.“ Von denen, deren Kassen in Unordnung geraten sind, wird nichts angenommen. Sie sollen fühlen, daß man nicht mehr in der Lage ist, Unglückliche zu unterstützen, wenn man seine Ausgaben nicht in Ordnung hält.

Der für die Welt erzogene Zögling soll auch von Anfang an zum Gemeinschaftssinn erzogen werden. Das Zusammengehörigkeitsgefühl aller Stände wird in Schnepfenthal durch einheitliche Kleidung, durch eine Art Uniform, gepflegt. Die Zöglinge tragen scharlachrote Fräcke. SALZMANN legt auf dieses Erziehungsmittel großen Wert: „Bey der Einkleidung geht oft mit dem Zöglinge eine Art von Wiedergeburt vor. Der Abkömmling einer vornehmen Familie, der bisher durch Kleidung sich auszeichnete, . . ., fühlt, wann er die Uniform angelegt hat, und sich mit lauter Rothröcken umgeben sieht, daß er in dieser Gesellschaft eben nicht mehr gelte, als jeder andere; und ich weiß ein Paar Exempel von jungen Leuten, die den Familienstolz, den sie mit brachten, mit einem Mahle ablegten, sobald die Einkleidung geschehen war. Der weniger begüterte hingegen, der schüchtern sich unsern jungen Leuten näherte, wird ein anderer Mensch, sobald er sich in unsere Uniform gekleidet sieht. Er fühlt es, daß er unter seines Gleichen sey, und schließt sich traulich an seine Kameraden an².“

III. Typologische Auswertung.

1. Welche Strukturmerkmale trägt der Pädagoge Salzmann?

Aus SALZMANN'S Weltanschauung und Pädagogik geht deutlich hervor, daß er dem I_3 -Typus angehört. An der Oberfläche seines Wesens ist jedoch eine Welle von I_1 zu bemerken. Diese äußert sich in einer liebevollen Hingabe an das Gegebene. Visuelle Vorstellungen, die sonst beim I_3 -Typus fehlen — sie erfordern eine Hingabe an die Dinge — sind bei ihm vorhanden. Im Unterricht und in der Erziehung knüpft er an sie an, indem er Anschauung fordert. Für die Plastizität der kindlichen Seele hat er Verständnis: im Unterricht entfernt er tunlichst alles Unangenehme aus der Umgebung des Kindes und macht sie hell und freundlich. Er ist selbst Kind unter Kindern, spielt mit ihnen, versteht und beherrscht

¹ a. a. O. S. 24.

² SALZMANN, C. G.: Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, S. 126 f.

ihre Sprache und läßt die Kinder in Erziehung und Unterricht seine Lehrmeister sein.

Man könnte annehmen, daß die Philanthropen, die ja auf der Lehre J. J. ROUSSEAUS weiterbauen, eine dem französischen Geiste verwandte Struktur aufweisen, daß sie *S*-Komponenten in ihrem Wesen haben müßten. Für Basedow trifft das sicher zu. Bei SALZMANN jedoch scheinen die Ideen ROUSSEAUS mehr ins Deutsche übersetzt zu sein. Auch von seiner Vielschreiberei kann man nicht ohne weiteres auf das Vorhandensein einer *S*-Komponente schließen. Sie beruht wahrscheinlich auf einem stark ausgeprägten Tätigkeitstrieb. Vor allem aber benutzt er sie, um immer wieder seinen Mitmenschen die Augen über die Schäden der Zeit zu öffnen. „... die Vielschreiberey, die mir so oft ist vorgerückt worden. Allein auch diese war Mittel, zu meinem Zweck zu kommen. Er ist erreicht, und die Vielschreiberey hat mit dieser Ostermesse ein Ende¹.“ Wenn er überhaupt eine *S*-Komponente in seinem Wesen hatte, so war sie sicher schwach.

Seine Grundstruktur ist jedenfalls I_3 . Er ist fest in der Wirklichkeit verankert. Abstraktionen läßt er erst dann gelten, wenn ein genügender Schatz von konkreten Begriffen gesammelt ist. Vor der Beschäftigung mit Dichtern und Überbetonung der Phantasie warnt er². Mythologie drängt er in seinem Unterrichtsplan möglichst zurück, weil dadurch der Wirklichkeitssinn gefährdet würde³. Er pflegt den Wirklichkeitssinn bei seinen Zöglingen durch anschaulichen Unterricht, Sinnesübungen, täglichen Naturkundeunterricht und praktische Betätigungen wie Gartenbau, Handarbeit und Gelderwerb. Die praktische Einstellung ist ja ein wesentliches Merkmal des I_3 -Typus. Aus dieser erklärt sich auch seine Feindschaft gegenüber allen Theorien in der Pädagogik.

SALZMANN besitzt in ausgeprägtem Maße das Merkmal der Erdhaftigkeit. Das prägt sich schon in dem Symbol aus, das er sich am Anfang seiner Tätigkeit in sein Petschaft stechen und über der Tür eines seiner Erziehungshäuser anbringen ließ: ein Spaten, der ins Erdreich gestoßen ist, dahinter die aufgehende Sonne. Darüber sind die Buchstaben E. A. N. angebracht. Sie bedeuten: *Ἐν ἀντῷ νύκτα*: „Durch dieses siege!“ SALZMANN sagt über dieses Symbol: „Es sollte mir nämlich der Spaten eine Erinnerung seyn, 1) an die Liebe zur Natur, ... 2) An den Gebrauch der einfachsten Mittel. . . 3) An Selbstthätigkeit. Wer den Spaten führt, spricht nicht viel von dem, was er thun will, sondern — thut es. 4) An das Vertrauen auf Gott. Dies findet man immer häufiger bey Leuten, die den Spaten, als bey solchen, die den Degen, die Elle, die Feder oder ein anderes Werkzeug führen. . . Dies E. A. N. mit dem darunter stehenden Spaten rief mir also immer zu: Wirst du stets der

¹ SALZMANN, C. G.: Carl von Carlsberg, 6. T., Nachrede S. 325. Leipzig 1788.

² Siehe S. 37. ³ Siehe S. 18.

Natur treu bleiben, zur Erreichung deiner Zwecke die einfachsten Mittel wählen, mehr handeln als sprechen, und dabei dein Vertrauen auf Gott setzen: so — wirst du siegen¹.“

Das entspricht dem, was E. R. JAENSCH in mehreren Veröffentlichungen vom Idealismus sagt: der Idealismus müsse eine Höherführung der bäuerlichen Handlungsweise des Pflegens und Veredelns sein. Er müsse eine Art Edelbauerntum sein².

In diesem Symbol kommt auch die motorische, dynamische Einstellung des I_3 -Typus dem Leben gegenüber zum Ausdruck. SALZMANN kennt keine leidende, sondern nur eine handelnde Geduld. Seine Religion ist nicht Erkenntnis, sondern Gesinnung, in der immer eine Stellungnahme zum Ausdruck kommt.

Die Erdhaftigkeit durchdringt ihn so, daß er seine Vergleiche meistens aus der Natur holt: er vergleicht die Menschheit mit einem Weizenacker³, die Jugend mit einem Kirschbaum, der zwar Blüten zeigt, dessen Früchte aber meistens unreif abfallen⁴ usw. SALZMANN ist ein Antäos, der seine Kraft aus der Erde zieht. Er betont Gartenbau und Landwirtschaft bei der Erziehung⁵. Auch die Freuden und Feste hängen immer irgendwie mit der Landwirtschaft zusammen⁶.

Aus dieser Erdhaftigkeit folgt auch SALZMANNS Bestreben, alles organisch wachsen zu lassen. In der Erziehung wie im Unterricht schreitet er stufenweise von unten nach oben, vom Nächsten zum Ferneren fort. Diese Naturverbundenheit, diese Erdhaftigkeit verleitet aber SALZMANN nicht dazu, den Menschen aus seinen Relationen zu anderen Menschen herauslösen zu wollen und ihn ein Robinsondasein führen zu lassen. Im Gegenteil! SALZMANN betont die Bindung mit der Umwelt aufs stärkste. Er erlebt ganz lebendig die menschliche Gemeinschaft als einen Leib, dessen Glieder die einzelnen Menschen bilden. Die Jugend erzieht er von Anfang an zum Gemeinschaftssinn, indem er sie in eine Uniform kleidet⁷.

Ideal und Wirklichkeit sind für SALZMANN, wie für alle I_3 -Typen, nicht getrennt. Er predigt eindringlich einen Idealismus der nächsten Nähe, einen „Himmel auf Erden“⁸. Diesen erreicht man, wenn man immer mehr nach Vollkommenheit strebt. Zur Vollkommenheit gelangt man aber durch Pflichterfüllung. Unsere Handlungen haben jedoch nur dann einen Wert, wenn wir sie aus innerster Überzeugung tun. Wir müssen eine feste Lebenslinie einhalten. Diese Lebenslinie ist bei

¹ SALZMANN, C. G.: Erklärung des Symbols und der Inschrift, welche sich über dem zweyten Hause der Schnepfenthaler Erziehungs-Anstalt befinden. Morgenblatt für gebildete Stände Nr. 235, S. 940. 1. X. 1810.

² cf. JAENSCH, E. R.: Die Wissenschaft und die deutsche völkische Bewegung. S. 55. Marburg 1933.

³ Siehe S. 9.

⁴ Siehe S. 12.

⁵ Siehe S. 31.

⁶ Siehe S. 35.

⁷ Siehe S. 39.

⁸ Siehe S. 5 ff.

SALZMANN sehr stark ausgeprägt. Das bewirkt einerseits, alle Menschen vom Gesichtswinkel dieser fest gegründeten Lebenslinie aus beurteilen, andererseits sie in einer gewissen Enge des Blickes und Pedanterie moralisieren und belehren zu wollen. Die feste Lebenslinie bedingt auch eine gewisse Starrheit, eine schwere Umstellbarkeit auf neue Ereignisse. SALZMANN erzählt, wie er tage-, wochen-, ja monatelang nachdachte, ehe er zu einem neuen Entschluß kam. „Deine Unternehmung wird freylich sehr langsam gedeyhen, wie das Wachsthum des Eichenbaums; dann wird sie aber auch die Dauer des Eichenbaums haben, und noch bestehen, wenn hundert und mehrere, die gleichsam im Treibhause erzogen wurden, in ihr Nichts zurückgekehrt sind¹.“

Die Innenintegration findet sich bei SALZMANN vor allem in der vitalen Schicht und der Willensschicht. Er betont sehr stark die Gesundheitspflege und die gesamte körperliche Erziehung, führt in seiner Erziehungsanstalt die tägliche Gymnastikstunde, Schießübungen, Spiele, Wanderungen, Wintersport, Gartenbau und Handarbeit ein. Die Willensschicht wird schon früh im Kinde gepflegt. Das Kind muß erst durch Anschauung überzeugt werden, daß das Gute um seiner selbst willen getan werden muß. Dann will es das Gute. Läßt man das Kind immer seinen Willen tun, dann wird es gut werden.

SALZMANN'S Religiosität ist der Ausdruck einer universellen Teleologie. Aus der Zweckmäßigkeit und Ordnung der Welt schließt er auf das Dasein eines Weltregierers. Die Himmelskörper, jedes Tier, jede Pflanze, auch der Mensch haben ihre eigenen Gesetze und ihren eigenen Zweck. Indem sie aber nach ihren eigenen Gesetzen leben, erfüllen sie gleichzeitig ohne ihren Willen die Gesetze der Welt. Die Vögel z. B., die sich von Insekten nähren, sorgen dafür, daß die Anzahl der Insekten nicht überhand nimmt. Der Maulwurf, der die Erde nach Würmern durchwühlt, lockert den Boden auf, so daß das Wasser ins Erdreich eindringen kann.

Welchen Zweck hat nun die Erde? „So lange . . . kein vollkommener Bewohner der Erde, als der Mensch, entdeckt werden kann, so muß er als der vorzüglichste Zweck von dem Daseyn und der Bewegung der Erde angesehen werden².“ Nach den Worten der Bibel ist der Mensch nach dem Bilde Gottes geschaffen. Aber diese Ähnlichkeit mit Gott ist nur eine Anlage. Wird diese Anlage gepflegt, strebt der Mensch danach, der ihm von Gott bestimmten Vollkommenheit sich zu nähern, dann erlebt er den Himmel auf Erden. Hier wurzelt der starke pädagogische Enthusiasmus SALZMANN'S. Die sittliche Vervollkommnung ist ihm in der Religion die Hauptsache. „Ehrt jemand das Christenthum, so bin

¹ SALZMANN, C. G.: Taschenbuch zur Beförderung der Vaterlandsliebe, S. 117. Schnepfenthal 1801.

² SALZMANN, C. G.: Der Himmel auf Erden, S. 161.

ich es; es muß aber in der That und nicht in Worten bestehen¹.“ Dieser starken Aktivität, die für I_3 charakteristisch ist, entspricht auch SALZMANN'S Abneigung, Kindern Theologie statt Religion beizubringen. Nicht die Erkenntnis, sondern die Gesinnung soll im Religionsunterricht beachtet werden.

Mit diesem Realismus, dieser praktischen Einstellung in der Religion verbindet sich bei SALZMANN ein starker Zug von Innerlichkeit. Immer und überall fühlt er sich mit Gott innig verbunden. Auch bei den schlimmsten Schicksalsschlägen verläßt ihn die Überzeugung von der Güte Gottes nicht. Er fügt sich nicht passiv, resigniert, sondern er nimmt freudig bejahend sein Schicksal hin. In ihm lebt der Glaube, daß auch das härteste Schicksal eine Fügung von Gottes Liebe ist. „Tritt jeden Morgen auf den Platz, den Gott dir anwies, mit dem Wunsche: *dein Wille geschehe!* Erwarte nicht, daß irgend eine Kraft, die dir nicht subordinirt ist, nach deinem Willen sich richten soll; sondern gewöhne dich, bey allem, was geschieht, Veranstaltungen des Weltregierers zu bemerken. Dann wird dir deine Erwartung nicht fehlschlagen können. Allenthalben wirst du deines Wunsches Erfüllung — Vollbringung des göttlichen Willens bemerken. Sey aufmerksam auf den Gang der Begebenheiten, und auf die Entwicklung, die da und dort die Verwirrung bekommt; dann wird dir oft die Hand des Allgütigen und Allweisen sichtbar werden, und der Glaube an seine Güte und Weisheit wird bey dir immer mehr Leben bekommen.“²

SALZMANN ist der festen Überzeugung, „daß Gott jeden von uns kenne, und bey seiner weitläufigen Regierung auf sein Bestes Rücksicht nehme“³. Im Gebet spricht der Einzelne mit Gott. Allgemeine Gebetsformeln lehnt SALZMANN dafür ab, weil sie gar nicht der jeweiligen Situation des Einzelnen entsprechen. Er fordert also eine individuelle Frömmigkeit.

In SALZMANN'S Religion verbinden sich Realismus und Innerlichkeit miteinander. Sie beide entspringen seiner Grundstruktur I_3 . In der Innerlichkeit zeigt sich SALZMANN'S Integration in der Schicht der tiefen Gefühle.

Für den Wert eines Kunstwerkes ist auch für SALZMANN die Realistik der Darstellung entscheidend. Naturbeobachtung und „Sinn für die Wahrheit“ sind für ihn die notwendigen Grundlagen zur Kunstbeurteilung. „Alles wahre Schöne in der Kunst ist Nachahmung der Natur“⁴.

¹ SALZMANN, C. G.: Der Bote aus Thüringen, S. 310. Schn. 1798.

² SALZMANN, C. G.: Der Himmel auf Erden, S. 347.

³ a. a. O. S. 159. ⁴ Siehe S. 18.

2a. Inwieweit erfüllt seine Methode die Forderungen einer phasenspezifischen Erziehung?

RUDOLF HENTZE hat in seiner Arbeit über „Die Entwicklungsphasen des Jugendalters unter dem Gesichtspunkte der Typenlehre“¹ dargelegt, daß im Lauf der Entwicklung des Jugendlichen der Grundtypus sich ganz allmählich herausbildet. Die Entwicklung geht in fünf Phasen vor sich. Jede dieser Phasen hat eine besondere Affinität zu einer der menschlichen Grundformen. Die erste Phase umfaßt das 1. bis 3. Lebensjahr. Hier werden äußere Eindrücke gesammelt. Im Alter von 4 Jahren folgt eine *S*-Phase von $\frac{1}{2}$ bis 1 Jahr, in der die vorkindliche Struktur aufgelöst und die kindliche Hauptstruktur vorbereitet wird. Das Eintreten der *S*-Phase ist deutlich festzustellen durch Auftreten von Angstgefühlen vor Feuer, Rauch, Geistern und Gespenstern. Vom 5. bis 11. Lebensjahr folgt die *I*₁-Phase, die Rezeptionsphase, in der zuweilen noch *S*-Komponenten anklingen². Um das 10. Lebensjahr herum treten *S*-Komponenten verstärkt auf. Die Phase der Ambivalenz macht sich bemerkbar. Sie erstreckt sich vom 12. bis 16. Lebensjahr, ist also die Phase der Pubertätszeit. Charakterisiert ist sie durch schnelles Schwanken zwischen einer Struktur der Labilität und einer Struktur der Festigkeit: *S*-Komponenten wechseln also mit *I*₃/*D*-Komponenten ab. Für *S* und *D* ist eine große Gespaltenheit typisch: bei *S*₂ sind die primordialen Schichten von den rationalen Oberschichten gespalten, bei *D* sind alle Schichten getrennt. Die *S*-Komponente macht sich durch die Dominanz der Phantasie, Sprunghaftigkeit, Unberechenbarkeit und Labilität bemerkbar. Die *D*-Komponente äußert sich in den Niederschriften dieser Periode in einer nüchternen Aneinanderreihung der Tatsachen. Die Zuwendung zu Mathematik, Naturwissenschaften und Technik in diesem Alter weist auf die *S*- und *D*-Struktur hin. Herrscht neben der *S*-Komponente eine *I*₃-Komponente vor, so bemerkt man trotz einer gewissen Labilität in der Religion eine Verinnerlichung der Gedanken, Suchen Gottes, Abwendung von der Welt, Verneinen der Kirche und ihrer äußeren Einrichtungen. Geheimhaltung des Ich und der eigenen Gedanken ist Ausdruck der Gesamtstruktur der Ambivalenz. Ist diese schwierigste Phase überwunden, dann werden die Oberwellen immer geringfügiger: die Grundstruktur des Menschen kommt immer stärker zum Durchbruch. Die Phase der Ansätze, die das 17. bis 21. Lebensjahr umfaßt, hat begonnen.

Die Dauer und die Intensität der Phasenstruktur ist von der Grundstruktur abhängig. Wenn Phasen- und Grundstruktur gleich sind, so bewirkt das eine längere Dauer und größere Intensität der Phase.

¹ Diss. Marburg 1934.

² Vgl. hierzu auch REIBEL, H.: Experimentell-strukturpsychologische Untersuchung über den Jugendtypus. Z. Psychol. Bd. 130, 1933.

Aufgabe des Erziehers ist es nun, die Auffassungsfähigkeit jeder Phase richtig zu beurteilen, den Phasenverlauf zu beeinflussen und den Grundtypus zu regulieren. Dabei wird er seine erhöhte Aufmerksamkeit den *S*-Phasen zuwenden, das Kind zur nächsten Phase heraufziehen müssen, „damit der Zerfall, die Desintegration kein Dauerzustand wird und damit auch möglichst keine *S*-komponenten zurückbleiben¹.“ Aus diesem Grunde dürfen Kindern in der ersten *S*-Phase nicht so viele phantastische Märchen erzählt werden. Sie werden dadurch zum Phantasieren, zum Lügen angeregt. In der Ambivalenzperiode muß im Deutschunterricht die Phantasiebetätigung möglichst eingeschränkt werden. In beiden Phasen ist das Hinlenken auf die Wirklichkeit angezeigt.

Der Erwachsene, der keine *I*₁-Komponente besitzt, wird die Auffassungsfähigkeit des Kindes in seiner *I*₁-Phase schwerlich richtig beurteilen können. SALZMANN, der eine *I*₁-Welle in seinem Wesen hat, weiß, daß jeder abstrakte Vortrag des Lehrers in der *I*₁-Phase des Kindes unnütz ist und vertritt deswegen auf allen Gebieten des Unterrichtes und der Erziehung das Prinzip der Anschauung. Die liebevolle Hingabe des Kindes an die Natur benutzt er für seinen Naturkundeunterricht und macht diesen zur Basis seines Gesamtunterrichtes². Im Religionsunterricht³ zeigt sich besonders SALZMANNNS Verständnis für die kindliche *I*₁-Phase. Alles Unangenehme muß aus dem Unterricht entfernt werden, damit der Unterrichtsgegenstand nicht verhaßt gemacht wird. Da das Kind nicht lange still sitzen kann, darf es nicht eine Stunde lang für den Religionsunterricht festgehalten werden. Religion darf nicht von einem mißmutigen Lehrer erteilt werden. Die Umgebung, in der der Religionsunterricht abgehalten wird, muß hell und freundlich sein. Man darf nicht von Gottes Zorn, seinen Geboten und Verboten reden, ehe man das Kind mit seiner Güte bekannt gemacht hat. Für den ersten Religionsunterricht sind kurze Erzählungen von guten Kindern am wirksamsten. Sie müssen aber in Kindersprache erzählt werden. SALZMANN appelliert mit diesen Erzählungen von guten Kindern an den Nachahmungstrieb der *I*₁-Phase. Alles wird in dieser Phase nachgeahmt. Warum nicht auch gute Handlungen und gesunde Urteile? Der Eindruck dieser Erzählungen muß aber dauernd wiederholt werden. „In diesen Jahren ist das Herz wie weiches Wachs, das zwar geschwinde die Figur jedes Forms annimmt, in den man es drucket, aber eben seiner Weichheit wegen die Figur schnell wieder verändert, und sich nach jeder Fratze formet, bey der es nahe zu liegen kommt⁴.“ *I*₁ ist eben wie eine Schale, in die die wechselnden Inhalte der Außenwelt dauernd einströmen können.

¹ HENTZE, RUDOLF: Die Entwicklungsphasen des Jugendalters, S. 156.

² Siehe S. 16 f. ³ Siehe S. 18 ff.

⁴ SALZMANN, C. G.: Ueber die wirksamsten Mittel Kindern Religion beyzubringen, S. 93.

Die Gefahren der beiden *S*-Phasen hat SALZMANN auch instinktiv erkannt. Für das kleine Kind verwirft er Märchenerzählungen, Gespenster- und Hexengeschichten. Später allerdings erklärt er: „Die Besorgniß, daß Kinder durch Lesen der Fabeln auf irrige Vorstellungen möchten geleitet werden, diese Besorgniß, die ich selbst, in einer meiner *ersten* Schriften, geäußert habe, ist, wie mich späterhin die Kinder gelehret haben, ganz ungegründet¹.“ Ich vermute, diese Änderung seiner Ansicht kam dadurch zustande, daß er ältere Zöglinge fragte, ob sie früher Märchen, Fabeln usw. geglaubt hätten. Diese älteren Zöglinge verneinten dann die Frage, teils weil sie wegen schwacher *S*-Komponenten tatsächlich die Märchen nicht geglaubt hatten, teils weil sie ihren jetzigen Standpunkt Märchen gegenüber in eine frühere Phase rückwärts projizierten. In der Pubertätszeit warnt er vor der Beschäftigung mit Dichtern². Er begegnet den Gefahren dieser Perioden, indem er durch Aktivität des Zöglings im Unterricht keine Träumereien aufkommen läßt, indem er ihren Wirklichkeitssinn stärkt und ihren Tätigkeitstrieb bei Gartenbau und Handarbeit benutzt.

2b. Inwieweit erfüllt seine Methode die Forderungen einer artgemäßen Erziehung?

Wie auf allen Lebensgebieten, so vollzieht sich auch in der Pädagogik gegenwärtig eine gewaltige Umwälzung. Die nationalsozialistischen Schulreformer fordern eine artgemäße Erziehung, die Erziehung zum deutschen Menschen. Sie fordern Rückkehr zur Erde, zum erdhaften Denken. Das Kind soll durch „Wandern und Schauen“ (TIETJEN) seine deutsche Heimateerde kennenlernen. Heimatkunde soll die Basis für einen Gesamtunterricht bilden. Erdkunde, Geschichte, Deutsch und Naturkunde wachsen aus dieser Basis organisch hervor.

Das Wandern setzt Körperschulung voraus: die tägliche Turnstunde ist ein unbedingtes Erfordernis. Da die Wanderungen bei Wind und Wetter ausgeführt werden, dienen sie zur Willensbildung. Sie wecken auch den Wehrwillen, den Willen, das Heimatland zu verteidigen. Endlich führen sie das Kind zum deutschen Menschen, zum nordischen Menschen, zur nordischen Rasse. „Wandern und Schauen ist die Methode, den Ursprung des deutschen Menschen, die Grundlage aller Werde zu begreifen: Erde und Rasse, Urheimat, nordische Landschaft³.“

Das Kind soll bewußt zum nordischen Menschen erzogen werden. Der nordische Mensch ist Kämpfer. „Der nordische Erdraum zwingt zur

¹ SALZMANN, C. G.: Conrad Kiefers ABC- und Lesebüchlein, 2. Teil. Vorrede S. III. Schnepfenthal 1806.

² Siehe S. 37.

³ TIETJEN, CLAUS HINRICH: Erziehung zum deutschen Menschen, S. 66. Leipzig 1933.

Kraftbildung und zur Kraftentfaltung, um das Leben zu gewinnen, um all die Schwierigkeiten, die Wetter und Erde bringen, zu überwinden. Der nordische Mensch muß werken und schaffen. Sein Wesen ist Leistung, Kämpfertum, ist Kraft¹.“

Von Anfang an soll aber das Kind auch zum völkisch denkenden, fühlenden und handelnden Menschen gemacht werden, es soll sich seiner Gliedschaft bewußt werden, soll erkennen, daß das Ganze vor dem Teil ist. „... die Glieder dienen dem Ganzen, das ihnen allen als Gesetz übergeordnet ist, aber sie dienen ihm nach ihrer gliedhaften Eigengesetzlichkeit, Sonderart und Sonderstellung, worin sich zugleich im Grade ihrer Teilhabe am Ganzen ihre persönliche Bestimmung, der Sinn ihrer Persönlichkeit erfüllt².“

Auch der nationalsozialistische Staat tritt für Persönlichkeitserziehung ein. Die übersteigerte Persönlichkeitsvergötterung des Liberalismus hat er allerdings aufgegeben. Er will zur Sozialpersönlichkeit erziehen. „Ohne die große Synthese Individual- und Sozialerziehung kein Kulturaufstieg. Alle Persönlichkeitskultur muß im Dienste der Gemeinschaftskultur stehen³.“

Kann man nun so ohne weiteres zum deutschen Menschen erziehen? Es gibt zwei Richtungen in der neueren Pädagogik. Die eine behauptet: nur wer das Erbgut der nordischen Rasse mitbringt, kann zum deutschen Menschen erzogen werden. „Persönlichkeit hat man oder man hat sie nicht; sie ist anlagemäßig vorbestimmt ... sie kann überhaupt nicht gemacht werden, von niemand⁴.“ Die andere behauptet, die Erziehung könne alles leisten.

Die Integrationstypologie schlägt den Mittelweg ein: Der Mensch kann aus seiner natürlichen Anlage nicht heraus. Aber er kann auf biologischem wie auf geistigem Gebiet beeinflußt werden. Der junge Mensch macht in seiner Entwicklung andeutungsweise sämtliche Typen einmal durch, bis sein Grundtypus klar zum Durchbruch kommt. Durch bewußte phasenspezifische Erziehung und medizinische Maßnahmen⁵ kann man biologisch die S -Komponente, die Grundlage liberalistischer Weltanschauung, in seinem Wesen zurückdrängen und geistig die dem Deutschen arteigene I_2 -Komponente, die zu einem Idealismus der Ferne führt, mit der I_3 -Komponente legieren, d. h. Idealismus mit gesundem Wirklichkeitssinn legieren, damit ein Idealismus der Nähe entsteht.

Wenden wir von hier aus den Blick zurück auf SALZMANN, so

¹ a. a. O. S. 41.

² KRIECK, E.: Nationalpolitische Erziehung, S. 23 f. Leipzig 1932.

³ SÖLLHEIM, F.: Erziehung im neuen Staat, S. 49. Langensalza 1934.

⁴ KRIECK, E.: Nationalpolitische Erziehung, S. 107.

⁵ cf. JAENSCH, E. R.: Die Wissenschaft und die deutsche völkische Bewegung, S. 56. Marburg 1933.

finden wir bereits Ansätze einer Erziehung zum deutschen Menschen bei ihm.

Allerdings propagiert er die allgemeine Menschenliebe. Er folgt hierin den allgemeinen Zeiteinflüssen und seinem religiösen Gefühl. „Endlich sind alle Menschen so genau mit einander verbunden, daß sie zu einer Familie gehören: wir sind sogar Glieder eines Leibes, davon Jesus unser Oberhaupt ist¹.“ „Die Liebe muß sich auf alle Menschen erstrecken, ohne Rücksicht auf das Volk, zu dem sie gehören, der Religion, die sie bekennen, und die Gesinnung welche sie haben. Denn Gott ist ihrer aller Vater, liebt sie alle und sorget für alle².“ Aber er ist selbst deutscher Mensch — GUTS MUTHS sagt von ihm „ein erzdeutscher Mann³“ — und pflanzt darum ganz instinktiv die Werte des deutschen Menschen in seine Zöglinge hinein.

Durch seinen Idealismus der nächsten Nähe führt er sie zur Heimat-erde hin. Erdnähe und Wirklichkeitsnähe verhindern alles Schweifen in weite Fernen. SALZMANN verwirft den Götzendienst der Ausländerei aufs schärfste: „Der Teutsche, der vor vielen andern Völkern den großen Vorzug hat, daß er von eitelm Nationalstolze frey ist, die Verdienste anderer Völker zu schätzen weiß, . . .; dieser Teutsche vergißt seine Würde, erniedrigt sich bis zum Affen, sobald er von französischen Erfindungen, Sitten und Gewohnheiten höret⁴.“ Vaterlandsliebe ist ihm, der ja von Haus aus evangelischer Pfarrer war, nicht die höchste Pflicht, aber sie ist ihm eine *heilige* Pflicht.

Von Anfang an erzieht er seine Zöglinge zum Gemeinschaftssinn. Durch die Uniform macht er ihnen klar, daß sie gleichwertige Glieder einer Gemeinschaft sind. SALZMANN sieht seine Mitmenschen als gleichwertige Glieder einer Gemeinschaft an. Standesdünkel ist ihm fremd. „Wo ich einen braven Mann gefunden habe, er mochte Hofrath oder Bauer seyn, da habe ich mich um seine Freundschaft beworben⁵.“ In seinen Augen ist jedes Glied mit seiner Sonderaufgabe für das Wohl des Ganzen unentbehrlich, wie es ja die Glieder eines Körpers auch sind. Aber das Ganze empfindet er als den Teilen übergeordnet. „Ists nicht die Pflicht eines guten Bürgers, daß er um des Ganzen willen, . . ., auch bisweilen etwas leide⁶ ?“

¹ SALZMANN, C. G.: Beyträge zu Aufklärung des menschlichen Verstandes in Predigten, S. 193. Leipzig 1779.

² SALZMANN, C. G.: Unterricht in der christlichen Religion, S. 80f. Schnepfenthal 1808.

³ LANGE, FR. A.: Die Leibesübungen, S. 58. Gotha 1863.

⁴ SALZMANN, C. G.: Taschenbuch zur Beförderung der Vaterlandsliebe, S. 74. Schnepfenthal 1801.

⁵ SALZMANN, C. G.: Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde, 2. Bd. S. 202. Leipzig 1811.

⁶ SALZMANN, C. G.: Der Himmel auf Erden, 2. Aufl. S. 181. Schnepfenthal 1798.

Auch zu Kämpfern sucht er seine Zöglinge heranzubilden. Er härtet ihren Körper ab, stählt ihre Muskeln durch tägliche Turnstunden, Wanderungen, Schwimm-, Reit- und Schießübungen, schult ihren Willen durch Ertragen von Strapazen, stärkt ihren Wirklichkeitssinn und erzieht sie zu handelnder Geduld.

IV. SALZMANN und PESTALOZZI.

Es liegt nahe, hier eine kurze Gegenüberstellung der beiden Zeitgenossen SALZMANN und PESTALOZZI anzufügen. Eine persönliche Beziehung hat zwischen den beiden Pädagogen sicher nicht bestanden. Darauf weisen SALZMANN'S Zeilen im Ameisenbüchlein hin: „Besonders auffallend wird man es finden, daß ich der Pestalozzischen Lehrart, die die Augen von Europa auf sich gezogen hat, nicht oft Erwähnung thue. Es geschieht dieß aus eben diesem Grunde (SALZMANN hat wenig gelesen). So viel ich, in einem flüchtigen Blicke, von der Lehrart dieses verdienten Mannes gefaßt habe, scheint es mir, als wenn wir, in der Hauptsache, mit einander übereinstimmten, und nur im Ausdrücke von einander verschieden wären. Manches aber, das mir bey ihm neu war, habe ich angenommen, und benutze es mit Dank. Dahin gehören seine Linearzeichnungen, die Uebungen des Gedächtnisses, die Rechnungsmethode, und das laute Aussprechen mehrerer Schüler zugleich¹.“

SALZMANN hat ganz richtig gefühlt, daß eine innere Verwandtschaft zwischen ihm und PESTALOZZI bestand. Beide treibt dasselbe Motiv dazu, die Erziehung der damaligen Zeit zu verbessern: sie beide wollen „die Quellen des Elends“, in das sie ihre Zeitgenossen versunken sehen, verstopfen. PESTALOZZI wendet sich in dieser Absicht an die Armen, SALZMANN mehr an die Allgemeinheit. SALZMANN fühlt das Elend nicht nur bei den Armen, sondern vor allem auch bei den höheren Ständen. Aber er sucht auch durch seine Wochenschrift „Der Bote aus Thüringen“, auf die unteren Volksschichten einzuwirken. Beide sind Empiriker. PESTALOZZI versichert, er habe wenig gelesen, SALZMANN erklärt, er habe mehr gedacht, beobachtet und gehandelt, als gelesen. Beide wollen damit sagen, daß sie ihre Grundgedanken nur in sich selber fanden. Im Gegensatz zu ROUSSEAU betonen sie stark die Kohärenz mit der Umwelt: SALZMANN erlebt die Menschheit als Glieder eines Leibes, PESTALOZZI als die Glieder einer Kette. Die Erziehungslehre der beiden Pädagogen ist also eine durchaus soziale. Sie ist fest im Wirklichen verankert und ist der Ausdruck eines Idealismus des Nahen. Das Nächste und Ursprünglichste wird an das Kind durch die Anschauung herangebracht. Dabei ist Anschauung nicht einfach eine passive Aufnahme, sondern sie setzt eine aktive Funktion des Bewußtseins voraus. Äußere und innere

¹ Vorbericht S. 12f.

Anschauung werden in gleicher Weise betont. Die sittliche Entwicklung soll an die innere Anschauung, das selbst Erlebte, anknüpfen. Auf diese Weise bleibt nichts unverstanden. Von diesem Nächsten, Elementarsten schreiten die beiden Erzieher stufenweise zu den folgenden, wertvolleren Stufen fort. Dabei gehen beide den Weg, den die Natur ihnen vorzeichnet. PESTALOZZI vergleicht dieses Fortschreiten der Erziehung mit dem Wachstum eines Baumes. Das Ziel der Erziehung ist bei beiden dasselbe: SALZMANN will seine Zöglinge zu Menschen erziehen, die in der Welt, so wie sie ist, glücklich und brauchbar sind. PESTALOZZI meint: „ein Kind sei in aller Welt vorzüglich erzogen, wenn es dasjenige, was in aller Absicht im Alter das Seinige sein wird, wohl zu äufnen (besorgen)¹ und in der Ordnung zu halten und zu seinem und der Seinigen guten Wohlstand zu gebrauchen gelernt hat².

Aber der Weg zu diesem Ziel ist bei beiden Erziehern verschieden. SALZMANNS Weg ist gerade, klar und eindeutig. Er, der Typus der Längsschnitteinheit, folgt seiner inneren Lebenslinie, steht allen äußeren Einflüssen objektiv und nüchtern gegenüber und läßt sich von seinem Weg nicht abdrängen. Er ist klar und unproblematisch. Sein Selbstbewußtsein ist sehr stark ausgeprägt. Wenn er einmal eine Meinung gefaßt hat, so tut er alle Einwände mit geradezu „spielerischer Attitüde“ ab. „Sollten manche Leser sich von dem hier vorgetragenen Systeme nicht überzeugen können, den Himmel auf Erden entweder für ein Hirngespinnst halten, oder sicherere Mittel, ihn zu finden, zu kennen glauben: so will ich mich mit ihnen deßwegen nicht streiten. Auf dem Wege durch dieß Leben hat jeder seinen eignen Stab, auf den er sich stützt. Ich bin nicht gesonnen, irgend jemanden seinen Stab wegzunehmen, weil ich nicht weiß, ob ich ihm dafür einen andern geben kann, der für ihn brauchbar ist; man sey aber auch billig, und lasse auch mich ruhig mit dem Stabe fortschreiten, der mir bis itzo die besten Dienste gethan hat³.“

Anders bei Pestalozzi. Sein Weg ist mühsam und dornenvoll. Er gehört dem Typus der Querschnitteinheit an, der wie eine Schale ist, in die die wechselnden Gegebenheiten der Außenwelt dauernd einfließen können. Diese Erlebnisse bilden zunächst noch eine ungliederte Einheit, die durch Gliederung erst zur Klarheit gebracht werden muß. Aus der persönlichen Eigenart PESTALOZZIS erklärt sich der atomistische Zug seiner Methode, der den natürlichen Erlebnisformen Gewalt antut, indem er die verwickelten Erlebnisbestände in ihre Elemente auflöst und diese

¹ Im Text.

² SCHNEIDER, HERMANN: Der lebendige Pestalozzi. Eine Auswahl aus seinen Werken, S. 39. Leipzig 1925.

³ SALZMANN, C. G.: Der Himmel auf Erden, Vorbericht. S. X.

Elementarbestandteile dann gesondert vorführt¹. So läßt er z. B. zunächst seine Zöglinge die schwersten Wörter auswendig buchstabieren. Dann findet er eine für die erste Übung der Kräfte noch zuträglichere Methode: er stellt Reihen von 2, 3, 4 und 5 Buchstaben auf. Diese sinnlosen Silben läßt er auswendig lernen. „Von da aus hänge ich dann die von dieser einfachen Urgrundlage ausgehenden Worte an ihre Fundamente an, z. B. *eph, ephra, ephraim, buc, buce, bucephal . . .*“² Zum praktischen Handeln ist der Typus der Querschnitteinheit, der I_1 -Typus, nicht geeignet. Das setzt ein klares Erkennen der Sachverhalte des Wirklichen voraus. PESTALOZZI hat diesen Mangel oft schmerzlich in seinem Leben empfunden³.

Die innere Verwandtschaft zwischen PESTALOZZI und SALZMANN gründet sich auf die Integration nach außen. PESTALOZZI war ein Mensch vom I_1 -Typus, vom bleibenden Jugendtypus, wie E. R. JAENSCH in seiner Arbeit über PESTALOZZI nachgewiesen hat. SALZMANN stellt den I_3 -Typus mit verlängerter Jugend dar.

¹ cf. JAENSCH, E. R.: Pestalozzi, S. 56ff. Leipzig 1927.

² SCHNEIDER, H.: Der lebendige Pestalozzi, S. 111.

³ cf. JAENSCH, E. R.: Pestalozzi, S. 59.

Literaturverzeichnis.

Werke SALZMANNs.

- Predigten für Hypochondristen. Gotha 1778.
- Beyträge zu Aufklärung des menschlichen Verstandes in Predigten. Leipzig 1779.
- Ueber die wirksamsten Mittel Kindern Religion beyzubringen. Leipzig 1780.
- Christian Gotthilf Salzmanns bisher Pfarrers an der Andreaskirche in Erfurt, nunmehr Professors am Philanthropin in Dessau Predigt bey seinem Abschiede von Erfurt. Erfurt 1781.
- Gottesverehrungen gehalten im Betsale des Dessauischen Philanthropins. 1. Sammlung Dessau 1781, 2. u. 3. Sammlg. Dessau 1782, 4. Sammlg. Dessau 1783.
- Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend, 6 Teile. 1. T. Leipzig 1783, 2. u. 3. T. Leipzig 1784, 4. T. Leipzig 1785, 5. T. Leipzig 1787, 6. T. Leipzig 1788.
- Verehrungen Jesu gehalten im Betsale des Dessauischen Philanthropins. Leipzig 1784.
- Ankündigung einer neuen Erziehungsanstalt. In der „Festschrift zur hundertjährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt Schnepfenthal“. Schnepfenthal 1884.
- Reisen der Salzmannischen Zöglinge, 1. Bd. Leipzig 1784.
- Moralisches Elementarbuch, nebst einer Anleitung zum nützlichen Gebrauch desselben. Neue verb. Aufl. Leipzig 1785.
- Ueber die Absicht und den nützlichen Gebrauch des moralischen Elementarbuchs. Leipzig 1785.
- Ueber die heimlichen Sünden der Jugend. Leipzig 1785.
- Beytraege zur Verbesserung des oeffentlichen Gottesdienstes der Christen, 2 Stücke. Leipzig 1785 u. 1786.
- Nachrichten für Kinder aus Schnepfenthal. Leipzig 1787.
- Anmerkungen zu John Locke. Im „Handbuch der Erziehung“ aus dem Englischen des John Locke übersetzt von Rudolphi. (Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. 9. Teil, hrsg. von J. H. Campe. Wien u. Wolfenbüttel 1787.
- Vorrede z. d. Schrift: „Beantwortungen der von der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal aufgegebenen Preisfrage ob es recht sey die Erklärungen von Jesu Lehre zu Glaubensartikeln zu machen“. Leipzig 1787.
- Bibliothek für Jünglinge und Maedchen. Wolfenbüttel 1787.
- Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. Erfurt 1788. Später: Krebsbüchlein.
- Vorrede z. d. Preisschrift: „Ueber die Schaedlichkeit der Schnürbrüste“. Leipzig 1788.
- Gottesverehrungen. 6. Teil. Leipzig 1788.
- Der Bote aus Thüringen 1788.
- Ueber die Erlösung der Menschen vom Elend durch Jesum, 2 Bde. Schnepfenthal 1788 u. Leipzig 1790.
- Sebastian Kluge. Leipzig 1790.

- Der Bote aus Thüringen. Schnepfenthal 1790.
- Constants curiose Lebensgeschichte und sonderbare Fatalitäten. Leipzig 1791.
- Auserlesene Gespräche des Botens aus Thüringen. Leipzig 1791.
- Vorrede u. Anmerkungen z. d. Preisschrift: Karl Gottfried Bauer: Über die Mittel dem Geschlechtstriebe eine unschädliche Richtung zu geben. Leipzig 1791.
- Christliche Hauspostille, 5 Bde. 1. Bd. Schnepfenthal 1792, 2. Bd. Frankfurt a. M. 1792, 3. u. 4. Bd. Schnepfenthal 1793, 5. Bd. Schnepfenthal 1794.
- Vorrede u. Anmerkungen z. d. Schrift: Maria Wollstonecraft: Rettung der Rechte des Weibes. Schnepfenthal 1793.
- Der Bote aus Thüringen. Schnepfenthal 1795.
- Der Bote aus Thüringen. Schnepfenthal 1796.
- Der Bote aus Thüringen. Schnepfenthal 1797.
- Der Bote aus Thüringen. Schnepfenthal 1798.
- Der Himmel auf Erden. 2. Aufl. Schnepfenthal 1798.
- Der Bote aus Thüringen. Schnepfenthal 1799.
- Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Neue Ausgabe. Frankfurt u. Leipzig 1799.
- Reisen der Zöglinge zu Schnepfenthal, 1. Bd. Ulm 1800.
- Taschenbuch zur Beförderung der Vaterlandsliebe. Schnepfenthal 1801.
- Denkwürdigkeiten aus dem Leben ausgezeichneten Teutschen des achtzehnten Jahrhunderts. Schnepfenthal 1802.
- Erster Unterricht in der Sittenlehre für Kinder von acht bis zehn Jahren. Schnepfenthal 1803.
- Taschenbuch für die Deutsche Jugend, auf das Jahr 1804. Hrsg. v. Jacob Glatz. Fürth 1803.
- Der Bote aus Thüringen. Schnepfenthal 1804.
- Heinrich Gottschalk in seiner Familie, oder erster Religionsunterricht für Kinder von 10 bis 12 Jahren. Schnepfenthal 1804.
- Ausführliche Erzählung wie Ernst Haberfeld aus einem Bauer ein Freyherr geworden ist. Schnepfenthal 1805.
- Conrad Kiefers ABC- und Lesebüchlein, oder Anweisung auf die natürlichste Art das Lesen zu erlernen. 2 Teile. Neue verb. Aufl. Schnepfenthal 1806.
- Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Schnepfenthal 1806.
- Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal. Schnepfenthal 1808.
- Unterricht in der christlichen Religion. Schnepfenthal 1808.
- Erklärung des Symbols und der Inschrift, welche sich über dem zweyten Hause der Schnepfenthaler Erziehungsanstalt befinden. Morgenblatt für gebildete Stände, Nr. 235, S. 940. 1. X. 1810.
- Joseph Schwarzmantel. Eger 1811.
- Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde, 4 Bde. Verb. Aufl., 1. u. 2. Bd. Leipzig 1811, 3. u. 4. Bd. Leipzig 1812.
- Geschichte des Landrichters Pappel nebst dazu gehörendem Aufsatz: Die Orakel. Schnepfenthal 1841.
- Geschichte Simon Blaukohl's. Stuttgart 1846.
- 43 unveröffentlichte Briefe Salzmanns aus dem Familienarchiv der Erziehungsanstalt Schnepfenthal.

Werke über SALZMANN und Schnepfenthal.

- ANASTASIU, NICOLAI: Salzmänn als Erzieher. Diss. Leipzig 1892.
 AUSFELD, J. W.: Erinnerungen aus dem Leben Christian Gotthilf Salzmanns. Neu bearbeitet von einem Urenkel Salzmanns. Leipzig 1884.
 BASTIAN, O.: Soziologie und Sozialpädagogik bei Ch. G. Salzmänn. Diss. Berlin 1926.
 BOSSE, RICHARD: Christian Gotthilf Salzmänn, der Stifter der Erziehungsanstalt Schnepfenthal. In der „Festschrift zur Hundertjährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt Schnepfenthal“. Schnepfenthal 1884.
 ROST, BERNHARD: Ch. G. Salzmänn, der Philanthrop. Leipzig 1915.
 SCHNITZLER, M. H.: Christian Gotthilf Salzmänn als Moralpädagoge. Diss. Bonn 1915.
 THIEM, EMMO: Wie weit erscheint Christian Gotthilf Salzmänn von Jean Jacques Rousseau beeinflusst? Diss. Erlangen 1906.
 ZEIS, AUGUST: Von den Vorzügen der Erziehung und des Unterrichtes in Schnepfenthal. Leipzig 1799.

Integrationstypologie.

- DRINKUTH, RUDOLF: Organische Erziehung. Berlin 1930.
 EGNER, FRITZ: Humor und Witz unter strukturpsychologischem Gesichtspunkt. Archiv f. d. ges. Psychologie, Bd. 84, Heft 3/4, 1932.
 HENTZE, RUDOLF: Die Entwicklungsphasen des Jugendalters unter dem Gesichtspunkte der Typenlehre. Diss. Marburg 1934.
 JAENSCH, E. R.: Grundformen menschlichen Seins. Berlin 1929.
 — Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode in ihrer Bedeutung für die Jugendpsychologie und Pädagogik, für die allgemeine Psychologie und die Psychophysiologie der menschlichen Persönlichkeit. 3. Aufl. Leipzig 1933.
 — Die Fortbildung der Eidetik. In: Die Biologie der Person. Bd. II, Lfg. 17. 1930.
 — Die Wissenschaft und die deutsche völkische Bewegung. In: Die deutsche Hochschule, 2. Heft. Marburg 1933.
 — Die Lage und die Aufgaben der Psychologie. Leipzig 1933.
 — Kindheitsstrukturen und biologische Wertfrage. In: E. R. JAENSCH (und Mitarbeiter): Eidetische Anlage und kindliches Seelenleben. Leipzig 1934.
 JAENSCH-SCHNIEDER: Der Berufstypus des Schauspielers. Leipzig 1932.
 MÖHLE, LUBA: Eine empirische, typenpsychologische Untersuchung über Arten des religiösen Erlebens. Diss. Marburg 1931.
 REIBEL, HILDE: Experimentell-strukturpsychologische Untersuchung über den Jugendtypus. Mit einer Beilage: Über sekundäre Typen. Z. Psychol., Bd. 130, 1933.
 SCHLINK, EDMUND: Emotionale Gotteserlebnisse. In: Abhandlungen u. Monographien zur Philosophie des Wirklichen. Hrsg. v. E. R. JAENSCH, Nr. 5. Leipzig 1931.
 WEBER, HERMANN: Experimentell-strukturpsychologische Untersuchungen über das Denken und die Denktypen. Diss. Marburg 1930.

Nationalsozialistische Pädagogen.

- KRIECK, ERNST: Menschenformung. Leipzig 1925.
 — Nationalpolitische Erziehung. Leipzig 1932.
 SÖLLHEIM, FRITZ: Erziehung im neuen Staat. Langensalza 1934.
 TIETJEN, CLAUS HINRICH: Erziehung zum deutschen Menschen. Leipzig 1933.

GUTS MUTHS.

- GUTS MUTHS, J. C. F.: *Gymnastik für die Jugend*, 2. Aufl. Schnepfenthal 1804.
— *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes*. Hrsg. v. J. C. LION,
8. Aufl. Hof 1893.
- LANGE, FR. A.: *Die Leibesübungen*. Gotha 1863.
- WASSMANNSDORFF, KARL: *Johann Christoph Friedrich Gutsmuths*. In der „Festschrift zur Hundertjährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt Schnepfenthal“.
Schnepfenthal 1884, S. 141 ff.

PESTALOZZI.

- JAENSCH, ERICH: *Pestalozzi*. Leipzig 1927.
- SCHNEIDER, HERMANN: *Der lebendige Pestalozzi*. Eine Auswahl aus seinen Werken. Leipzig 1925.
- Johann Heinrich Pestalozzi, *Sämtliche Werke*. Hrsg. v. A. BUCHENAU, EDUARD SPRANGER, HANS STETTbacher. Berlin u. Leipzig 1927.
-