Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift

Band: 22 (1912)

Heft: 2

Artikel: "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" in der Beleuchtung eines zeitgenössischen Verehrers Pestalozzis

Autor: Wiget, Theodor

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-789069

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

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

„Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ in der Beleuchtung eines zeitgenössischen Verehrers Pestalozzis.

Vortrag, gehalten an der Pestalozzifeier in Zürich im Januar 1912 von Dr. Theodor Wiget.

In unsern Tagen, wo Heinrich Pestalozzi jedem Schulkind der Name eines grossen Menschenfreundes ist, wo philantropische Stiftungen und Vereine, indem sie sich nach ihm benennen, sich gleichsam unter sein Protektorat begeben, wo der Ruf „Pestalozzi für immer“ nicht allein ein freudiges Gelöbnis, zu wirken in seinem Geiste, sondern zuweilen schon eine dogmatische Festlegung seiner Lehre bedeutet, denkt man kaum mehr an die Zeit zurück, wo das heute Anerkannte und Gepriesene Gegenstand heftigen Streitens war.

Und doch galt auch hier die allgemeine Regel. Kampf ist das Element, in dem das Neue beim Eintritt in die Welt seinen Wert erweisen muss. Ganz abgesehen von der Förderung, die aus dem Streit der Meinungen die Wahrheit zieht, schon um das stumpfe Ohr der Mitwelt zu gewinnen, muss der erste Pendelschwung von Vor- und Rückstoss kräftigen Schlages einsetzen, und selbst das Immermenschliche, das vorübergehend den Streit verwirrend und verschärfend sich dazu gesellt, dient letzten Endes doch dem gleichen Zwecke. Die Erinnerung an die kampfbewegte Jugendzeit kann daher auch einem Werke, dessen Verfasser das Los beschieden ist, mehr gelobt als gelesen zu werden, nur förderlich sein.

Als im ersten Jahr des vorigen Jahrhunderts Pestalozzis Buch „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ erschien, blickte ein bedeutendes Pädagogengeschlecht auf drei Jahrzehnte weitausgreifender Arbeit zurück, und die von ihm ausgegangenen Impulse für Volks- und Nationalbildung, für Verbesserung des Unterrichts, für geistige und soziale Hebung des Lehrerstandes, für Begründung einer Wissenschaft von der Erziehung waren noch in voller Virulenz — da kam der Ansturm der Pestalozzijünger. „Schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort“ und nicht gewillt, was sie als gut und wahr erkannt, bedächtig durch die Brille der Geschichte zu betrachten. Die bewährten Spieler auf der Bühne des pädagogischen Lebens verschwanden in der Versenkung, von der Elementarmethode datierte voraussetzungslos eine neue Ära der Kultur, die Vergangenheit war durchgestrichen. Und der Meister selber, ganz erfüllt vom fiebernden Verlangen, sein Ziel zu erreichen, die Bildungsnot seines Volkes zu heilen, konnte —

wohlbegreiflich — nicht Stimmung, noch Musse finden, das Ergebnis seines Denkens und Erprobens am schon Geleisteten zu messen.

Ist es nicht auch menschlich zu verstehen, wenn die alten Würdenträger im Reiche der Erziehung, ihres Werts bewusst, den Hymnen der lobpreisenden Apostel kühl zurückhaltend gegenüberstanden, wenn sie das Buch, als es erschien, kritiklustigen Auges durchblätterten, das Gute darin als ihr Eigentum ansprachen, Missgriffe geschäftig ans Tageslicht zogen und, nicht frei genug, sich unbefangen in seine Tiefen zu versenken, sich in dem vornehm ablehnenden Urteil — das sich in solchen Fällen je und je zu wiederholen pflegt — zusammenfanden: das Neue ist nicht gut, das Gute nicht neu.

In bemerkenswertem Gegensatz zu solcher in Bausch und Bogen-Bewertung stand das Urteil eines jungen, in der literarischen Welt noch unbekannten Mannes, eines in stillem Werden Begriffenen, Kommenden. Der erste Ton, der uns aus seiner Besprechung des Buches entgegenklingt, ist die Besorgnis des Freundes der Sache, der nicht eben glücklich gewählte Titel der Schrift möchte ihrem Wirken nachteilig sein. „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt"! Wer denkt dabei nicht an die treffliche Mutter in „Lienhard und Gertrud", die mitten in der Arbeit des Spinnens ihre Kinder unterrichtet? Nichts liegt näher als die Erwartung, im neuen Buche einer Fortsetzung jener schönen Bilderreihe zu begegnen. Diese Erwartung wird nicht erfüllt. WG*) ist kein Volksbuch, sondern eine zum Teil recht schwer verständliche Fachschrift.

Was heute zu erwarten wäre, wenn eine Mutter voll guten Willens in dem Buche Belehrung für ihre Erzieheraufgabe suchen wollte — dass sie es enttäuscht und entmutigt beiseite legte — das war auch damals zu gewärtigen. Das zu verhüten, war die Veranlassung zu einem Aufsatz, den der junge Gelehrte zuerst für drei Frauen seines Bekanntenkreises schrieb und hernach in einer norddeutschen Zeitschrift veröffentlichte.

Darin erzählt er ihnen von seinem Besuche in Pestalozzis Schule, zeigt ihnen die Methode vonseiten ihrer Früchte, der Freudigkeit und der überraschenden Leistungen der in später Nachmittagsstunde zu einer Vorführung zusammengetrommelten Kinder, schildert die Zweckmässigkeit mancher Verbesserungen, und selbst längst über Bord geworfenen Sonderbarkeiten weiss er eine gute Seite abzugewinnen. Aber vor allem — und das ist auch für uns die Hauptsache —

---

*) WG = „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt"; LG = „Lienhard und Gertrud".

er will seine Leserinnen auf einen Standpunkt führen, von dem aus sie den Kern der Sache erblicken und zugleich eine Lücke, die er in dem Buche zu finden glaubt, als solche erkennen sollen. Es empfiehlt sich für unsere Betrachtung, den kritischen Teil voranzustellen. Der Rezensent fasst ihn in ein einziges Wort zusammen. Dieses Wort — doch ehe wir ihm Gehör schenken, mag er seine pädagogische Beglaubigung vorweisen.

Joh. Friedr. Herbart, so heisst er, war von 1797 bis 1800 Hauslehrer in einer von Steigerschen Familie in Bern. Nur Hauslehrer, ein bescheidener Posten in der Welt, und doch in einer Hinsicht der glänzendsten Staatsstelle überlegen — als Übungs- und Experimentierschule. Statt der Engros-Beobachtung der Kinderscharen, die dem Lehrer, sogar dem Anfänger aufgebürdet werden, das Studium weniger Zöglinge, dieser wenigen aber umso eingehender und vielseitiger, in und ausser den Unterrichtsstunden. Statt der starren Lehrpläne und Reglemente Freiheit, den Unterricht jedem einzelnen Individuum anzupassen. Dazu Gelegenheit zu fortgesetztem persönlichen Verkehr, kurz, Erziehung und Unterricht in einer Hand vereinigt.

Der pädagogische Gewinn eines solchen Experimentalkabinets hängt natürlich von mancherlei Umständen ab. Herbart hatte es gut getroffen. Er war getragen vom Zutrauen, Wohlwollen und Verständnis der Eltern, und in seiner eignen Persönlichkeit lagen alle subjektiven Garantien des Gelingens. „Es sollte meine höchste Freude sein, meinen Zöglingen mehr als blosser Lehrer zu werden", schrieb er in seiner Zusage an den Vater, und er ist ihnen mehr geworden. Was wir von seiner Tätigkeit im Steigerschen Hause wissen — und wir haben davon dank erhaltenen Studienberichten, Briefen und dem Zeugnis der eignen Schüler ein reiches Bild — trägt die Züge der grossen Erzieherpersönlichkeit, als die ihn die Geschichte aufgezeichnet hat.

Von Bedeutung war für ihn in diesen Jahren ein Freundeskreis, der mit schwärmerischer Verehrung an ihm hing. „Die Krone unserer deutschen Freunde" nennt ihn der Berner Steck, dessen Enkel, dem heutigen Professor Steck, wir ein paar anziehende Bilder aus diesem Kreise verdanken. Erquickende Einblicke in das Leben und Streben dieser jungen Männer gewährt überdies eine neueste Publikation, drei Bände Briefe von und an Herbart, herausgegeben von Theodor Fritzsch. Als ächten Söhnen des pädagogischen Jahrhunderts stand ihnen Philosophie und Erziehung im Vordergrund des Interesses, und sie alle vereinigte eine hohe Verehrung für Pestalozzi.

Zwei von Herbarts nächsten Freunden sind auch mit der Lebensgeschichte Pestalozzis verknüpft, Zehender vom Gurnigel, bei dem der Erschöpfte nach den aufreibenden Tagen von Stanz eine Erholungsstätte fand, und Joh. Rud. Fischer, der seinen ein paar Jahre jüngeren Studienfreund Herbart aus Jena nach Bern gezogen hatte und zwei Jahre später als Leiter des städtischen Schulwesens von Burgdorf neben Pestalozzi arbeitete, derselbe, der für Hebung der Lehrerbildung begeistert, daselbst die Gründung eines helvetischen Lehrerseminars durchsetzte und, von Regierung und Staatskasse im Stich gelassen und bald hernach von tödlicher Krankheit ergriffen, sterbend seine Zustimmung zur Vereinigung seines ersten und einzigen Schülers Krüsi mit Pestalozzi gab. Beiden hat der Verfasser von WG in seinem Buche ein ehrendes Denkmal gesetzt.

Kein Wunder, dass auch Herbart in persönlichen Verkehr mit Pestalozzi trat. Durch Karl Steiger wissen wir, dass Pestalozzi wiederholt zu Herbart kam, durch Fischer in Burgdorf, dass er die Kunde von Herbarts bevorstehender Abreise „mit unverkennbarem lebhaften Bedauern" vernahm. So war Herbart das Glück beschieden, die Pestalozzischen Reformideen in ihrem Werden kennen zu lernen. Mit Spannung verfolgte er, als er Anfangs 1800 die Schweiz verliess, ihre weitere Entwicklung und liess sich durch einen ihm und Pestalozzi gleich ergebenen Freund, Ziemssen, auf dem Laufenden erhalten. Im Oktober 1801 erschien das Buch, im November und im Dezember des gleichen Jahres hielt er darüber Vorträge in Bremen, im Januar 1801 erschien der erwähnte Aufsatz, die folgenden Jahre brachten weitere Beiträge zum Pestalozzistudium, kurz, Herbart ist — mag er auch in dem bekannten dreibändigen Sammelwerke „Zur Biographie Pestalozzi" (von Morf) mit befremdlichem Stillschweigen übergangen sein — der erste literarische Verkündiger Pestalozzis in Deutschland.

Wenn Sie nun seine Ausweise in Ordnung finden, wenn Sie glauben, zwei Requisite, die wir vom Pestalozzikritiker verlangen, Verständnis und Pietät, bei ihm voraussetzen zu dürfen, so sei ihm Gehör geschenkt. Nun das kritische Wort. Was Herbart an W G vermisst, ist die „ästhetische Wahrnehmung" und, wie er zwei Jahre später hinzufügt, eine „ästhetische Darstellung der Welt."

I.

Die **ästhetische Wahrnehmung!** Erschrecken Sie nicht über den gelehrten Brocken. So fremd das Wort klingt, so vertraut ist

Ihnen die Sache. „Der Stimme des Lobes und des Tadels über menschliches Tun, die im Innern vernommen wird, habe ich einen neuen Namen gegeben: „ästhetisches Urteil", sagt Herbart. Lassen Sie uns dies bisschen Definition festhalten. Also ästhetisches Urteil nennt Herbart jene innere Stimme, die wir nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch eher sittliches oder ethisches Urteil nennen würden. In diesem Sinne soll das Wort weiterhin gebraucht werden.

Dann handelt es sich bei der ästhetischen Wahrnehmung um die Weckung jener Urteile durch geeignete Beispiele, und die Aufgabe einer ästhetischen Darstellung der Welt bestände demnach darin, das Kind anzuleiten, das Tun und Treiben der Menschen, soweit es ihm verständlich ist, nach seinem ethischen Werte zu beurteilen. Aber ich breche ab, ich höre den Einwand des Kenners. Das soll ein Ergänzungsstück zu W G, also etwas darin nicht Enthaltenes sein! Was sind denn in den letzten beiden Briefen von W G „die Gefühle, welche der sittlichen Ausbildung unseres Geschlechts zu Grunde liegen," die „Gefühle der Sittlichkeit", deren Weckung und Pflege Pestalozzi dort predigt, anders als Herbarts ästhetische Wahrnehmung? Und gar die ästhetische Darstellung der Welt — Herbarts Kritik wird schlechtweg unbegreiflich. Denn seine Ableitung des Postulats erscheint im Gedankengang wie in einzelnen Wendungen als eine Kopie der Ausführungen Pestalozzis im XIII. Briefe. Die erste Stätte, wo die sittlichen Massstäbe des Kindes gebildet werden, ist anerkanntermassen die Familie. Aber das Leben brandet über die Schwelle des Hauses herein, und der heranwachsende Knabe strebt ihm verlangend entgegen. Er sieht die „Lebensarten und Stände, die sich nach Glanz und Vorteil und Ungebundenheit unterscheiden." Er wird vergleichen, „in Gedanken nachahmen, kosten, wählen. Fasst irgend ein solcher Reiz ihn fest, so wird er kalkulieren, und er ist der ächten Sittlichkeit verloren." Das zu verhüten, zu sorgen, dass in der bunten Erscheinung unverwirrt das sittliche Urteil beharre, ist die Aufgabe der ästhetischen Darstellung der Welt.

So Herbart 1804, und 1801 Pestalozzi: Das Kind, der Mutter allmählich entwachsend, blickt in „eine Welt voll Krieg für die Mittel der Selbstsucht . . . wenn die neue Erscheinung der Welt dem Kinde in diesem Zeitpunkt ganz ohne Gegengewicht für das Einseitigreizende ihrer sinnlichen Eindrücke vor die Augen gestellt wird . . . wenn die Bahn seiner Selbstsucht einen unermesslich belebten Spielraum erhält . . . so wird ihm die an sich enge Pforte seiner Sittlichkeit gleichsam verram-

melt : : . und eine mehr oder weniger feine Selbtssucht das einzige Treibrad seiner Kraftanstrengung.“ — Dass Herbart diese Ausführungen in W G, von denen die Welt widerhallte, übersehen hätte, ist nicht anzunehmen. Dass er bewusst ein Plagiat begangen, ist noch weniger denkbar. Denn so umstritten sein philosophisches System sein mag, sein Charakterbild schwankt nicht in der Geschichte.

Um dem Rätsel beizukommen, erinnern wir uns des Lehrgangs der sittlichen Bildung — denn um diese handelt es sich ja — den Pestalozzi schon im Waisenhaus in Stanz befolgte: Bei jedem Vorfall des Hauses oder der Umgebung „wandte ich mich an das Gefühl der Kinder und fragte sie meistens in einer stillen Abendstunde um ihr freies Urteil.“

„An diese Gefühle knüpfte ich ferner Übungen der Selbstüberwindung, um dadurch denselben unmittelbare Anwendung und Haltung im Leben zu geben.“ Also Fühlen und Urteilen, dann Tun — die unverrückbare Norm aller sittlichen Erziehung. Nur ist zu bedenken, um diesen Lehrgang durchzuführen, muss man die Kinder um sich haben, muss man wie Vater und Mutter, wie Pestalozzi in Stanz mit den Kindern zusammen leben. Der Erziehungsgang, den er im Auge hat, ist der Gang der Hausauferziehung und der ihr eingebauten Wohnstubenschule, auf die ja auch der Titel des neuen Buches hindeutet: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.“

Aber denken wir uns nun eine Bildungsstätte für die Jugend, in der die Gelegenheit zum Handeln, zu einem wie im Waisenhaus zu Stanz erzieherisch geleiteten und überwachten Handeln auf ein Minimum beschränkt ist, eine Anstalt, bestimmt und eingerichtet zum Lehren und zum Lernen — die Schule. Zwar macht sich gerade in unsern Tagen eine löbliche Bewegung geltend, die Gelegenheiten zum Handeln in der Schule zu vermehren, und jede ungekünstelte Veranstaltung dieser Art ist ein Gewinn für die Erziehung. Aber es wäre doch zu bedauern, wenn die Suche nach geeigneten Surrogaten des Lebens die Aufmerksamkeit der Pädagogen von der erzieherischen Fruchtbarmachung des Unterrichts selber ablenkte. Solange in unsern Schulen noch gelernt und viel gelernt werden muss — wobei man nicht notwendig an geist- und persönlichkeittötende Methoden zu denken braucht — solange Unterricht den Hauptteil der Kraft des Lehrers und des Schülers in Anspruch nimmt, ist es immer eine Frage von aktuellstem Interesse: was kann der Unterricht oder ein Zweig des Unterrichts in der Richtung des von Pestalozzi vorgezeich-

neten Lehrgangs der sittlichen Bildung leisten? Diese Frage beschäftigt Herbart.

Der zweite Schritt jenes Lehrgangs, das Tun, fällt laut Voraussetzung ausser Betracht. Aber der erste, die ästhetische Wahrnehmung, die Weckung des ethischen Gefühls und Urteils durch geeignete Bilder, kann in der Schulbank gerade so gut geschehen wie am Stubentisch. Ja, für dieses Geschäft ist die Schule gegenüber der Familie sogar im Vorteil. Sie zieht das Kind zu gesammeltem Aufmerken. Für dieses Geschäft hat der Lehrer die nötige Zeit und Ruhe und wohl auch Frische, die der geplagten Hausfrau und dem müde vom Büro heimkehrenden und zu seiner Erholung bald wieder ausgehenden Vater häufig abgeht. Aber wenn sich die Schule zu diesem Geschäfte eignet, ist nicht einzusehen, warum sie den Blick auf die Vorfälle des Hauses und der Schule beschränken, warum sie das Programm nicht erweitern sollte. Wohnt nur im Wirklichen das Vermögen, die Gefühle zu wecken, „die im Herzen wunderbar schliefen?" Wohnt es nicht auch in geschichtlichen und poetischen Ereignissen und Gestalten? Wäre die ethische Bewertung des Opfertodes Winkelrieds eine andere, wenn er sich als eine Zutat des Chronisten erwiese? Und wäre Pestalozzi nur eine Romanfigur, würde sein aufopferungsvolles Wirken für die Armen darum weniger ergreifen? Was sich nie und nirgends hat begeben, was die ewig junge Phantasie erschafft, es rührt die nämlichen Seiten des Gemüts wie die Wirklichkeit der Stunde. Und so treiben wir seit Jahr und Tag in unsern Schulen biblische und Weltgeschichte, bringen dem Kinde wahre und erdichtete Erzählungen, nicht allein um seine Sprache zu bilden und sein Wissen zu mehren, sondern zu dem höheren Zwecke, sein Gemüt zu bereichern mit Bildern menschlichen Tuns und menschlicher Gesinnung, dass es jene Stimme des Lobes und des Tadels, das ästhetische Urteil, im eignen Innern — erlebe.

Einen solchen Unterricht kennt WG nicht, und Pestalozzi will ihn nicht. Er befürchtet, von Missbräuchen seiner Zeit auf einen extremen Standpunkt getrieben, ein solcher Unterricht müsse notwendig in eitel Wortwesen ausarten.

Das Wortgepränge ist auch Herbart ein Greuel. Aber er glaubt, ihm, ohne das Kind mit dem Bade auszuschütten, entgehen zu können. Um seine Meinung mit fast mathematischer Bestimmtheit auszudrücken, macht er eine kleine Unterscheidung für die ich Ihre Aufmerksamkeit erbitte.

Vergegenwärtigen wir uns nochmals den Lehrgang Pestalozzis: Fühlen und Urteilen über Vorfälle des Lebens — Übung im Tun. Dazwischen liegt unausgesprochen ein Übergangsglied: die Anwendung des gefundenen Urteils auf die eigne Person. Diese Selbstbeurteilung nach dem anerkannten Gesetz nennt Herbart moralisches Urteil. In jenem ersten Urteil, das ohne Selbsteinbeziehung über menschliches Tun ergeht, liegt genau besehen noch nichts von Moral, denn die Moralität fängt für jeden Menschen bei ihm selber an. Es ist lediglich eine Äusserung des Wohlgefallens oder des Missfallens über ein vorgestelltes Tun, von gleicher Art, gleich ungewollt, gleich ursprünglich und unableitbar wie das Urteil des unbefangenen Kunstfreundes über ein Tonstück oder ein Gemälde. Um diese Verwandtschaft anzudeuten, um es von der „moralischen" Selbstbeurteilung zu unterscheiden, nennt es Herbart ästhetisches, „noch nicht moralisches" Urteil.

Nun die Frage: wie weit will Herbart im Unterricht auf diesem Wege gehen? Der „neue Name" sagt es, darum hat er ihn erfunden — „ästhetisches Urteil." Das heisst: der Unterricht belebe und kläre die Gefühle und Urteile, die der Anblick des Guten oder des Bösen im Kinde zu wecken geeignet ist. Aber er beschwere sie nicht mit einem moralisierenden Epilog. Soweit kann der Unterricht gehen ohne Gefahr, in Wortwesen zu verfallen, denn die Gefühle, die der Anblick der Treue oder des Verrates im unbefangenen Zuschauer auslöst, sind kein Wortkram, sie sind etwas Reelles, Tatsachen des innern Lebens, auch des Kindes.

An den moralischen Nutzanwendungen aber, an den wohlgemeinten Ermahnungen zur Nacheiferung oder Enthaltung, am Wiederholen und Einprägen der „Lehre" beteiligt sich zu bald die Seele des Kindes nicht mehr. Dann verflüchtigt sich auch das Gefühl, und es bleiben wie leere Hülsen die — Worte. „Das Mark der Erziehung aber geht verloren", sagt der junge Herbart, „wenn gerade die Sätze, die Ausdrücke, in denen die Überzeugung sich am liebsten zusammenfasst, verschwendet, entgeistert als Leichen in den Grüften des Gedächtnisses beigesetzt werden." — Das ist Herbarts ästhetische Wahrnehmung. Ihr Verhältnis zu W G ist klar; sie ist der Ausbau eines gemeinsamen Grundgedankens: „wenn ihrs nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen" — nach der Seite des Unterrichts, mit entsprechender Erweiterung des Horizontes. Sie bedeutet zugleich eine Stellungnahme Herbarts nach drei Seiten. Diejenigen, die mit Pflichtgebot und Gesetzestafel an das Kind herantreten, erinnert er an das

übersehene Anfangsglied der Entwicklung — das ethische Erlebnis. Denen, die den Unterricht ganz ausschliessen, zeigt er die Möglichkeit, denen, die vom Unterricht alles erwarten, die Schranken seiner Mitwirkung an dem von Pestalozzi für alle Zeit vorgezeichneten Gang der sittlichen Bildung: der Unterricht im Kindes- und im Knabenalter wecke den Sinn für das Schöne und Gute auf der ganzen Linie menschlichen Tuns und menschlicher Gesinnung und überlasse das Weitere andern Erziehungsfaktoren. Das ist zwar nicht das höchste, was die Erziehung leisten soll; aber es ist das höchste, was der Unterricht leisten kann. Und ist es gleich nur das Anfangsglied der Entwicklungsreihe — die Tiefe und die Dauer dieser Gemütsregungen wirkt mitbestimmend auf die Denkungsart, die den inneren Menschen macht.

II.

Dem gleichen Verhältnis der beiden Pädagogen, wie wir es eben gesehen, begegnen wir bei einem andern Kernpunkte der Erziehungslehre Pestalozzis. Wenn ihm gleich in W G kein besonderes Kapitel gewidmet ist, er ist mit Pestalozzis ganzem Sein und Denken und zugleich mit Herbarts ästhetischer Wahrnehmung als deren Voraussetzung und Lebenselement zu eng verbunden, als dass er hier übergangen werden dürfte.

Das praktische Lehrbeispiel dazu ist jener Samstag Abend in L G, der die Mutter mit ihren Kindern vereinigt: Der Vater hat Verdienst bekommen — wir haben Brot — aber ihr wisst, wie Hunger ist — vergesset nie der Hungrigen!

Hier handelt es sich nicht um ästhetisches Empfinden, noch um moralische Urteile. Hier handelt es sich um ein anderes Empfinden: Sich in andrer Lage hineindenken — mitfühlen — menschliche **Teilnahme.** Und der Stanzer Brief, das Vorspiel zu W G, erblickt darin die erste Aufgabe der Erziehung: „Meine diesfällige Handlungsweise ging von dem Grundsatz aus: suche deine Kinder zuerst weitherzig zu machen und Liebe und Wohltätigkeit ihren Empfindungen, ihrer Erfahrung und ihrem Tun nahe zu legen und in ihrem Innern zu gründen und zu sichern.“

Auch dafür will Herbart, neben dem Leben, den Unterricht nutzbar machen. Geschichte und Dichtung sind ihm nicht nur ein ethisches Bilderbuch, sondern auch eine Schule der Teilnahme.

Auch die Teilnahme verlangt nicht die leibhaftige Wirklichkeit ihres Gegenstandes — man erinnere sich des Anteils der Kinder an

den Gestalten des Märchens, am Robinson, am Tell, an den Schicksalen Josephs, am Leben und Leiden Jesu. Und die Gemütsbewegung, die eine gute Erzählung hinterlässt, gilt nicht allein dem Walten der sittlichen Ideen, in ihr spricht nicht weniger vernehmlich das Mitgefühl mit dem Bedrängten, Unterdrückten, Leidenden und die innere Mitbeteiligung an dem Wirken und Wagen des Retters, des Befreiers, des Wohltäters der Menschheit.

Allerdings muss auch Erzählung und Lesebuch danach beschaffen sein. Die Poesie wählt ihre Lieblinge aus allen Ständen, und manches sinnende Lehrer- und Lehrerinnengemüt wird von ihrem Ruf beglückt. Aber es ist eine böse Verwechslung der pädagogischen und der dichterischen Leistung, wenn der Pädagog als Pädagog sich dazu befähigt glaubt, Kindererzählungen zu erfinden. Die armen Kinder einer Gottsched'schen Muse können natürlich auch den andern Kindern nicht geben, was sie selber nicht haben und wes die Teilnahme, um andere zu verstehen, so notwendig bedarf, eine erregbare und doch logisch gezügelte Phantasie.

Um so freudiger zu begrüssen sind im Reformgeschwirr des Tages andere Stimmen, die sich erinnern — d. h. sie erinnern sich nicht, heutzutag erinnert man sich überhaupt nicht, die Welt fängt bei jedem von vorne an — aber nichtsdestoweniger zu begrüssen sind jene Stimmen, die schon für die unteren Schulklassen bedeutende und zusammen hängende Erzählungen, überhaupt für längere Zeitabschnitte grosse, zusammenhängende Unterrichtsganze fordern, damit Interesse und Teilnahme dabei ruhig verweilen, sich in ihren Gegenständen verzweigen und durch die Dauer Stärke gewinnen mögen.

Das alles vermag der heutige Lesebuchtypus nicht zu leisten. Er bringt es nicht zu jener einheitlichen Stimmung, die dem guten Buche auch nach dem Untergehen des Einzelnen noch lange nachleuchtet, und die vielleicht der Beitrag sein könnte, den der Leseunterricht zur Bekämpfung der Schundliteratur beizusteuern vermag. Ein Potpourri von Anekdoten und Geschichtchen, ein Kaleidoskop selbst von Musterstücken zerstört vorzu, was es erschafft. Kaum regt sich eine wärmere Beteiligung, so heisst's: ein anderes Bild!

Und doch ist Teilnahme die unentbehrliche Begleiterin der ästhetischen Wahrnehmung. Sie verhütet, dass das Urteilen ein kaltes Richten werde. Sie ist der Anwalt ihres Gegenstandes, sie fühlt und fordert für ihn, sie treibt zum Handeln — dass es nicht blind geschehe, dafür sorgt das ethische Urteil.

Teilnahme und ethische Stimmung sind Triebkraft und Kompass im Leben und Wirken eines Pestalozzi. Sie sind auch die Hebel, deren sich der neueste Bildungszweig versichern müsste, der heute wie eine Massensuggestion die Schulleute dies- und jenseits des Rheins im Banne hält — die staatsbürgerliche Erziehung. Weil man mit Verfassungskenntnis nichts erreicht, will man innere Beteiligung, Interesse; denn das Interesse sucht die Belehrung, die man dem Gleichgültigen und Unlustigen vergeblich aufnötigt.

Aber man schneidet das staatsbürgerliche Interesse von seinen natürlichen Wurzeln ab, wenn man es als ein Ding ganz besonderer Art von der Gesamtarbeit der Erziehung ablöst, wenn man im Rekrutenprüfungsalter als neuen Setzling pflanzen will, was aus einer Reihe psychologischer Vorstufen als kräftige Frucht herausreifen soll. Die Teilnahme ist wie ein edles Saiteninstrument, das in allen Lagen eingespielt werden muss, damit es jedem Bogenstrich mit vollem Ton antworte. Darüber sind auch unsere beiden Pädagogen einig. Nur zeigt sich auch hier wieder das schon mehrfach festgestellte Verhältnis. Pestalozzi denkt an das Leben: „Der Bürger muss fast allgemein nur für Weib und Kind, für Freund und Bruder, für Nachbar und Gemeindsgenossen sorgen lernen, aber das muss er wohl lernen; denn auf diese Weise lernt man am besten für den Staat sorgen. Der Vaterlandsgeist der Alten hatte in dieser engen Bildung seine erste Nahrung, und jetzt schwatzen alle Buben von den Bedürfnissen des Reichs und — folgen weder Vater noch Mutter."

Herbart will auch den Unterricht heranziehen. In der Erinnerung an die patriotische Stimmung, deren Zeuge er in Bern gewesen, schreibt er: „Hier erzählen auch kleine Buben von sechs Jahren aus der Chronik und von den Helden der Vorzeit, sie erzählen sich untereinander, sie steigen vereint aufwärts mit der Geschichte ihres Landes, sie drängen sich, Männer der Nation zu werden, und sie werden es."

III.

Sie werden es — mit dieser Ausrüstung? Mit dieser Ausrüstung, angetrieben von reiner Menschenliebe und geleitet von hohen Ideen, trat einst ein Mann ins Leben, lernte ein wenig Landwirtschaft, kaufte einen grossen landwirtschaftlichen Betrieb, gründete eine Armenschule, gründete ein später weltberühmt gewordenes Institut — und überall äusserer Misserfolg, Scheitern der besten Absichten, ökonomischer Ruin!

Es ist eine wunderbare Fügung, dass der träumerische „Heiri von Thorlikon“ dazu berufen ward, noch eine andere Hauptseite der Erziehung nicht nur mit Prophetenkraft zu postulieren, sondern als bahnbrechender Reformer auf neuem Grunde anzubauen.

Wer die Dinge bessern will, muss sie erst sehen, wie sie sind, muss die Gesetze erkennen, denen sie gehorchen — Natur und Leben. Die Einsicht in diese Welt der Tatsachen und in ihren Zusammenhang nennt man **Erfahrung.** Dass Pestalozzi kühner und eifriger als seine Vorgänger die Pflicht ergriff, im Geist des Kindes eine Erfahrung aufzubauen, nicht zu tun, als hätte der Knabe eine Erfahrung, sondern dafür zu sorgen, dass er eine bekomme — und mehr als das — dass er mit genialem Blicke die Notwendigkeit erkannte, das Organ der Erfahrung selbst planmässig zu bilden, damit diese beim Kind und Knaben, beim Jüngling und Mann allezeit offene Pforten finde — darin erblickt Herbart das grosse historische Verdienst Pestalozzis und seines Buches „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ um die Verbesserung des Unterrichts. Sehen lernen, das ist das erste. Dieser Kunst ist Pestalozzis „A B C der Anschauung“ gewidmet. Da aber die gleiche Bedeutung wie dem Auge auch den andern höheren Sinnen zukommt, so heisst das Organ der Erfahrung, allgemeiner gesprochen, Sinneswahrnehmung.

Damit rückt auch die ästhetische Wahrnehmung in den Lichtkreis des Systems. Sie ist das Seitenstück zu jener. Vereint sind sie das Doppeltor am Eingang zweier Welten. Wie die leiblichen Sinne in die natürliche Welt, so führt der Sinn für das Schöne und Gute in die Welt der sittlichen Werte. Mit gleicher Liebe lieb' ich beide meine Kinder, muss die Erziehung sprechen, auf dass sie die Mahnung des Dichters befolge:

Drum paart zu eurem schönsten Glück
Schwärmers Ernst mit Weltmanns Blick.

IV.

Noch eine abschliessende Betrachtung liegt mir ob. Wenn Herbart für seine Zwecke die ästhetische Wahrnehmung als eine Ergänzung zu W G verlangt, so soll damit keineswegs eine „Lücke“ — das Wort wurde eingangs lediglich aus taktischen Gründen gebraucht — in Pestalozzis Erziehungsplan, wie er in diesem Buche vorliegt und in vorausgegangenen und späteren Schriften des Erziehungsmeisters bestätigt wird, angedeutet werden. Pestalozzis Erziehungsplan ist auch in den Augen Herbarts ein Ganzes, dasjenige einheitliche Ganze,

das er sein will — ein Erziehungsplan für die Kinder der „handarbeitenden Stände.“ Das Leben bildet — ist ein Wahlspruch Pestalozzis und ist bei ihm keine vage Redensart, sondern hat einen sehr bestimmten, konkreten Sinn: der Lebenskreis, in den der Mensch durch seine Geburt hineingestellt wird, die **Individuallage,** gibt und begrenzt die Mittel seiner religiös-sittlichen, intellektuellen und technischen Bildung.

Das zeigt sich am deutlichsten in seinen Ausführungen über die technische Bildung im XII. Brief von W G, aus denen man heute das Postulat der sogenannten Arbeitsschule ableiten will.

Die berühmteste Stelle — auch durch die erlittenen Missdeutungen berühmt — im 6. Absatz lautet: „Das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte, sind Kenntnisse ohne Fertigkeiten.“ Wenn wir ein bisschen weiter lesen, so erfahren wir auch, was für Fertigkeiten gemeint sind, und wem die Mahnung gilt. Es sind die körperlichen Verrichtungen, deren der handarbeitende Mann bedarf, um seinen Brotverdienst und den Lebensunterhalt der Seinen zu sichern. Der Sinn der Stelle ist also der: Demjenigen, der voraussichtlich mit seiner Hände Arbeit sein Brot verdienen muss, gereicht es zum folgenschweren Unsegen, wenn er in seiner frühen Jugend durch einen einseitigen Bildungstaumel der gemeinen, brotgebenden Arbeit und nicht nur der Arbeit, sondern auch dem einfachen Stil des Lebens, den die Arbeit schafft und der die Arbeit fördert, entwöhnt und entfremdet wird, wenn, wie es weiter heisst, die „Anstrengungs- und Überwindungskräfte“ in ihm ungeübt bleiben, die ihm die harte Pflicht und den gebotenen Verzicht leicht und darum auch lieb machen können und eben dadurch für ihn die Vorbedingungen nicht allein eines ökonomisch gesicherten, sondern auch eines rechtschaffenen Lebens sind.

Pestalozzis Arbeits- oder Industrieschule ist somit kein allgemeiner Schultypus in dem Sinne, dass die Handarbeit Grundlage, Mittel- und Beziehungspunkt, das Prinzip alles Schulunterrichts für alle Kinder werden müsste, sondern sie ist ein Spezialfall. Da, wo die Handarbeit zu den natürlichen Lebensbedingungen gehört, nicht da, wo sie künstlich eingerichtet werden muss, bildet sie das naturgemässe Fundament der Erziehung: „das Leben bildet.“ Und hier, wo die gegebene Individuallage die Mutter zwingt, ihre Kinder schon früh zum Broterwerb heranzuziehen, hier kann natürlich von einem Kursus der ästhetischen Wahrnehmung durch

Geschichte und Dichtung, Religions- und Sittenlehre, wie ihn die Schule gibt, nicht die Rede sein.

Aber indem Mutter Gertrud das Gebot der Not, die Arbeit, selbst zu einem segensvollen Gemeinschaftsleben der Eltern und Kinder veredelt — indem sie, um diese Gemeinschaft nicht zu unterbrechen, den ersten Unterricht ihrer Kinder selber übernimmt (dafür schrieb ja Pestalozzi nach W G noch „Das Buch der Mütter") — indem sie „mitten in der festesten Ordnung ihres Pflichtenlebens" ihren „Sinn für alles Schöne und Gute in ihren Umgebungen und ihre freie und herzliche Teilnahme daran" weckt — indem sie das belehrende Wort an das Erlebnis kettet und Gefühl und Urteil unmittelbar wieder zu Tun und Leben zurücklenkt — dadurch macht sie, oder macht der Schöpfer dieser Gestalt im edelsten Sinn des Wortes aus der Not eine Tugend und schafft ein unvergängliches und unübertreffliches Musterbild aller Erziehung.

Daran zu flicken konnte wahrlich nicht die Meinung eines Herbart sein. Sondern er erbaut auf gleichen Grundanschauungen wie Pestalozzi einen etwas anderen, nämlich allgemeinen, nicht durch die Not gehemmten Erziehungsplan, ungefähr wie der moderne Hygieniker allgemeine Vorschriften für den Bau von Schulhäusern erlässt, in der Voraussetzung, die erforderlichen Mittel werden etwa aufgebracht werden durch Gemeinde, Staat, Stiftungen oder Nachsteuern.

Der realistische Zug, zu deutsch Wirklichkeitssinn Pestalozzis in der Berücksichtigung der Individuallage hat ihm schon von Zeitgenossen den Vorwurf eingetragen, seine Erziehung sei lediglich eine Abrichtung zum Broterwerb. Diesem Vorwurf steht seine ganze Lebens- und Weltanschauung ebenso unvereinbar entgegen, wie dem unter dem irreführenden Namen Altruismus sich vordrängenden Nützlichkeitsprinzip der neuen Münchnerschule, die sich sonst in ihrer Organisation mit ihm berührt. Die hier theoretisch vertretene Gesinnung, die sich in die gesellschaftliche Ordnung fügt, weil sie in rein verstandesmässiger Rechnung dadurch die individuelle Wohlfahrt am besten zu fördern glaubt, kennt Pestalozzi wohl genug — er zeichnet sie schon ein paar Jahre vor W G in seinen „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" — aber erkennt sie nicht an als die Bestimmung des Menschen und darum auch nicht als das Ziel der Erziehung. Einer von sittlichen Ideen beseelten Gesellschaft, einem Reiche Gottes, in dem der einzelne mit dem Egoismus nicht paktiert, sondern bricht, soll ihm auch der Sohn des armen Tag-

löhners zugebildet werden. Darum von früh auf die Weckung des sittlichen Gefühls und Urteils, darum von früh auf die Pflege einer opferfähigen, nicht auf Entgelt berechneten Teilnahme, darum die Verpönung „einer mehr oder weniger feinen Selbstsucht als einzigen Triebrads der Kraftanstrengung."

Und so wenig als in der sittlichen Bildung darf ihm das Kind des Armen in physisch-technischer und intellektueller Hinsicht zu einer dürftigen Duodezmenschlichkeit verkrüppeln. Darum keine mechanische Abrichtung zu den beruflichen Hantierungen, sondern ein „A B C der Fertigkeiten", ein psychologisch gereihter Stufengang, der das Kind zugleich inwendig bilde. Darum keine Überlieferung unfruchtbaren Wissens, sondern Bildung der Kraft zur Erwerbung geistigen Besitzes: die Augen und die Ohren brauchen lernen, selber sehen und hören, zählen, messen, berechnen, vergleichen, urteilen, selber denken und finden.

Und darum kann, wie Herbart in dem mehrerwähnten Aufsatze bemerkt, auch die Frau Senator, kann auch die Frau Bürgermeisterin von Bremen für ihre Kinder aus Pestalozzis Anweisungen in W G lernen. Denn: wenn die Individuallage Bildungshöhe und Bildungsmittel bestimmt — die innere Form der Bildung ist Menschenbildung.

Ich bin zu Ende. Noch eine kurze Schlussbemerkung nehmen Sie, bitte, mit in den Kauf. So erfolgreich der Lehrerstand im Kampf gegen geistliche Bevormundung gewesen ist, ein Zug ist uns als erbliche Belastung geblieben: die rabies theologorum, die Streitlust für die alleinrichtige Lehre. So ist vor ein paar Jahrzehnten der Kampfruf ergangen: „Pestalozzi oder Herbart?" Wenn Sie die tiefgehende, bis in die Wurzeln des Erziehungsbaumes reichende Verwandtschaft der beiden Pädagogen überdenken, so muss Ihnen diese gegenseitige Ausschliessung wunderlich vorkommen. Mir auch. Ich finde vielmehr, gerade auf diese zwei lasse sich das schöne Wort anwenden: „Von der Natur geführt, begegnen einander die Forscher, überall und stets leuchtet ihr himmlisches Licht."

* * *

Anmerkungen.

Zu Seite 65. Eine kurze, aber auf eingehendem Quellenstudium fussende Würdigung des hier erwähnten Pädagogengeschlechts, der **Philanthropisten,** gibt Theodor Fritzsch, der verdiente Veranstalter der Neu-Ausgabe von Basedows Elementarwerk, in seiner Broschüre

„Philanthropismus und Gegenwart," Leipzig, Ernst Wiegandt, 1910, 38 Seiten.

Einen weitherzigen Standpunkt gegenüber Pestalozzi nimmt im Gegensatz zu andern Philanthropisten E. Chr. Trapp ein. Ausführlich handelt davon das Buch desselben Verfassers: „Ernst Christian Trapp, sein Leben und seine Lehre" (S. 85 ff.), Dresden, Bleyl und Kämmerer, 1900 Diesem Buche (S 141) ist auch das Distichon eines ungenannten Verfassers am Schlusse meines Vortrages entnommen.

Zu Seite 67. Über **Herbart** und seinen Freundeskreis in Bern und dessen **Beziehungen zu Pestalozzi** handelt in zwei anziehenden und zum Teil ungedruckte Manuskripte verwertenden Schriften Prof. R. Steck: 1. „Der Philosoph Herbart in Bern," im Neuen Berner Taschenbuch auf das Jahr 1900, 2. „Joh. Rud. Fischer von Bern und seine Beziehungen zu Pestalozzi," im zweiten Heft des Archivs für Schweizerische Schulgeschichte, herausgegeben von Dr. E. Schneider, Bern, Gustav Grunau, 1907. Von besonderem Interesse für unsern Gegenstand ist in der erstgenannten Schrift (Taschenbuch S. 50) der Abdruck von Aufzeichnungen Karl Steigers von Ende 1799, welche aus frischester Erinnerung die Tatsache des Verkehrs und Gedankenaustausches zwischen Pestalozzi und Herbart, der jedenfalls mit des ersteren Aufenthalt bei Zehender auf dem Gurnigel im Sommer 1799 einsetzte, feststellen. Es heisst darin: „Pestalozzi kam oft zu Herbart. Nach des letzteren Abreise brachte ich ihm nach Burgdorf einen schriftlichen Aufsatz desselben, wo ich aufs freundlichste aufgenommen wurde und den ganzen Tag zubringen musste." Herbart war ein Bindeglied zwischen Pestalozzi und Fischer. „Ein neues Band zwischen ihnen knüpfte die beiderseitige Freundschaft mit Herbart," sagt Prof. Steck in der zweiten Schrift (56). Und als es sich um eine letzte Zusammenkunft mit dem Scheidenden handelt, schreibt Fischer an die Freunde: „In Burgdorf hat auch der edle Pestalozzi Ansprüche auf ihn; mit unverkennbarem lebhaftem Bedauern erfuhr er, dass der Gute uns verlasse" (ebenda 57).

Einen Besuch des durch sein „Leben der Seele" weitbekannten Professors Lazarus bei dem dreiundsiebzigjährigen Karl von Steiger (im März 1860) und die begeisterte Erinnerung des Greises an seinen einstigen Erzieher Herbart schildert das Buch „Ein deutscher Professor in der Schweiz," von Nahida Lazarus, Berlin, Ferdinand Dümmler, 1910 (Seite 73 ff.)

Die Hauptquelle ist heute: „Briefe von und an Herbart, Urkunden und Regesten zu seinem Leben und seinen Werken," von Theodor Fritzsch (Band 16—18 der K. Kehrbachschen Herbartausgabe), Langensalza, Beyer und Söhne. Band 16 und 17 sind erschienen, Band 18 im Erscheinen begriffen. Die unten folgenden Seitenzahlen beziehen sich auf Band 16, der bis Ende 1807 reicht. Von besonderem Werte sind für uns die Berichte über Pestalozzi und seine Arbeit, die Theodor Ziemssen, ebenfalls ein deutscher Hauslehrer in Bern, auf Herbarts wiederholtes und drängendes Verlangen an seinen Freund sendet. Für die Zuverlässigkeit des Berichterstatters gibt gleich der erste Brief vom 3. und 9. Juni 1800 ausreichende Gewähr. Ziemssen schreibt: „Gestern

Abend kam ich von Burgdorf zurück, wo ich einige Tage mit Pestalozzi ganz allein zugebracht habe, um seinen Plan ganz zu durchdringen und mich mit ihm darüber so viel als möglich zu verständigen" (156). In einem Briefe vom 25. Februar 1801 schätzt er sich glücklich, „ganz sein Freund zu sein" (210). Dass diese Freundschaft gegenseitig ist, beweist eine Briefstelle bei Morf (II, 266), wo ihm Pestalozzi nach Steinmüllers Polemik klagt: „Mit wenig Ausnahmen ist fast alles, was zum bon ton gehört, gegen mich." Um so wohltuender musste dem Verkannten das lebendige Interesse der Jungen und die Aussprache mit ihnen sein.

Der Brief vom 9. Juni 1800 ist eines der wenigen direkten Zeugnisse dafür, dass Herbarts Schulbesuch in Burgdorf bei seiner Abreise aus der Schweiz nicht sein einziger Besuch bei Pestalozzi war: Dass Pestalozzi mit der Mechanisierung der Methode „bestimmt nur (unmittelbar) auf die Bildung der niedern Volksklassen hinarbeiten wollte, hörten wir ja schon bey unsrer ersten Zusammenkunft mit ihm (161), unserm ersten Besuch bey ihm" (159), schreibt Ziemssen an Herbart. Bei unsrem ersten Besuch? Dann muss der Besuch wiederholt worden sein.

Pestalozzi hat den beiden Freunden schon bei ihrem ersten Besuche „die Hauptzwecke seiner Bemühungen" auseinander gesetzt. Und schon im Juni 1800 war Herbart, wie der gleiche Brief S. 164 beweist, mit der Ausführung der Pestalozzischen Idee eines ABC der Anschauung beschäftigt. Schon damals befasste er sich auch mit einer „Einleitung zu Pestalozzis Buch" (ebenda), zum kommenden Buche — eine Idee, die auch Ziemssen „im Kopfe hatte," da er voraussah, dass „wenige Menschen, hauptsächlich Frauen, sich so aus Pestalozzis Buch herauszufinden wissen werden, dass sie recht etwas danach unternehmen könnten," und deren Ausführung er auf Herbarts Drängen zuhanden seiner Bremer Freundinnen auch in Angriff nahm (Brief vom Oktober 1801, S. 236).

Die Briefe Ziemssens an Herbart geben, beiläufig bemerkt, auch einige neue Daten zur Entstehungsgeschichte von WG, dessen Niederschrift Pestalozzi bekanntlich am Neujahrstag 1801 begann. Heubaum schreibt in seiner Pestalozzibiographie (213): „Schon Ende November 1800 konnte Gessner das baldige Erscheinen von WG in Aussicht stellen, ... erst viele Monate später, im August 1801, hören wir wieder davon." Aber schon am 9. Juni 1800 weiss Ziemssen von den kommenden „Briefen an Gessner" zu berichten (163). Im Februar 1801 arbeitet Pestalozzi mit „beyspiellosem Enthusiasmus für seinen Zweck" an den Briefen an Gessner — worüber Ziemssen weiteren Aufschluss verspricht, „da fast alles durch seine Hände gegangen ist" — und hofft, sie bis zur Ostermesse zu vollenden (210). Sie erschienen aber erst zur Michaelismesse unter dem erst jetzt auftauchenden und, wie Ziemssen im Oktober 1801 an Herbart schreibt, „nicht gar passenden Titel: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (236). Dagegen waren nach Ziemssen im Februar 1801 „von den Lehrbüchern einige schon ganz, andere beinahe fertig," und er will seinem Freunde „zur Ostermesse mit den Kaufleuten alles überschicken, auch selbst das, was erst zum Teil fertig ist, als Holzstiche etc." (210).

Und noch eine beiläufige Notiz aus der Briefsammlung von Fritzsch wird manchen Leser interessieren. Wie Herbarts Freundinnen in Bremen, so wollen auch einige Berner Frauen, schon Monate vor dem Erscheinen von W G, ihre Kinder nach der neuen Lehrart unterrichten. Es ist wieder der Berner Freundeskreis, der zu Pestalozzi hält. „Frau Z. fängt jetzt an, ihren Ruodi, ebenso wie Frau G. ihren Salomon nach Pestalozzis Methode zu unterrichten," schreibt Ziemssen an Herbart am 25. Februar 1801. Und im August desselben Jahres möchte Zehender auf dem Gurnigel für seinen Sohn, der noch „nicht einmal das ganze Alphabet kennt, obschon er 4½ Jahr (!) alt ist," eine kleine Privatklasse mit einem jungen Schulmeister aus Pestalozzis Schule gründen. Aber die Aussicht auf die Beteiligung anderer Eltern ist gering, da „man hier gegen diese Methode, wenigstens für die praktische Benutzung noch eingenommen ist." Deshalb legt er Herbart den Gedanken eines „paedagogischen Unternehmens" in der Schweiz nahe und bietet dem damals körperlich und seelisch leidenden Freunde die nämliche hochherzige Gastfreundschaft an wie zwei Jahre vorher dem ihm durch Fischer zugeführten Pestalozzi (Brief Zehenders an Herbart vom 18. August 1801).

Zu Seite 74. Über Erzählungen und **zusammenhängende Lese- und Unterrichtsstoffe** siehe den Artikel von Seminardirektor P. Conrad in der „Praxis der Volksschule, Beilage zu Nr. 3 der „Schweiz. Lehrerzeitung" (1912) über das Buch „Neulandfahrten" und die daselbst genannten Schriften. Ein besonders schätzenswerter Beitrag zur Reform des Leseunterrichts sind die „Quellen, Bücher zur Freude und zur Förderung," herausgegeben von Heinrich Wolgast (Verlag der Jugendblätter, C. Schnell, in München). In dem Prospektus („Was will die Quellenbücherei?") sagt der Herausgeber u. a.: „Zur Entscheidung des Kindes für gute oder schlechte Literatur trägt das Lesebuch so gut wie nichts bei... Das Kind lernt in der Schule nur Lesestücke, keine Bücher lesen... Als Ganzes hat das Lesebuch schon gar kein Interesse für das Kind... Es fehlt das Einleben in die Sphäre des Stoffes. Wir müssen in der Schule zu einer Lektüre kommen, die eine länger andauernde Versenkung in ein und denselben Stoffkreis ermöglicht, die das Kind wenigstens längere Zeit in der gleichen geistigen Atmosphäre mit Lust verweilen lässt." Ein richtiger formaler Gesichtspunkt für die Auswahl des Lesestoffs scheint mir der Gedanke, dass die Lektüre (oder die Erzählung) auch eine dem Alter angemessene „Willensanstrengung verlangen darf; das Leben (und wohl auch das Lesen) soll nicht bloss ergötzliches Spiel der Phantasie, sondern auch eine ernste Arbeit des Verstandes sein." Das Urbild eines den eben genannten Anforderungen entsprechenden Erzähl- und Lese- und zugleich Zentralstoffes für eine Monate umfassende Periode der Unterrichtstätigkeit ist der — Robinson! Auch der kommt wieder zu Ehren; in seiner „Produktiven Arbeit" (Seite 14) empfiehlt ihn Gansberg für das zweite Schuljahr. Vielleicht wird man sich einmal auch wieder der bahnbrechenden Arbeit erinnern, die für diese „Reformen" der heute von den Anti- wie von den „Urherbartianern" gleich summarisch beiseitegeschobene Ziller schon vor Jahrzehnten geleistet hat. Inzwischen wünsche ich den Bestrebungen

Wolgasts und Gansbergs vorurteilslose Beachtung und weitgreifenden Erfolg, vor allem aber mit Umsicht ausgeführte Versuche statt blossen Redens! Denn was nützen schliesslich alle historisch-pädagogischen Studien, was hilft der theoretische Streit, wenn die Praxis, wenn im besondern die geistige Ernährung der Jugend keinen Gewinn daraus zieht.

Zu Seite 77. Als Gewährsmann für die allgemeine **„Arbeitsschule“** in dem hier dargelegten Sinne wird Pestalozzi besonders, aber mit Unrecht von Robert Seidel („Arbeitsschule, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode,“ Zürich, Orell Füssli, 2. Aufl. 1910, 1. Aufl. 1885) angeführt. Da er jedoch in der zweiten Auflage seiner Schrift verspricht, „demnächst nachzuweisen, dass Pestalozzi mit Bezug auf seine Stellung zum Arbeitsunterricht gewöhnlich unzutreffend beurteilt wird,“ so können wir die Kritik seiner Belege bis zum Erscheinen dieses Nachweises zurücklegen. Für die Stellung Pestalozzis wie jedes andern Pädagogen zur Arbeitsschule ist natürlich der Begriff, den man mit diesem Worte verbindet, entscheidend. Dass heute eine grosse Unklarheit darüber herrsche, darf man füglich behaupten. Das Wort ist bei uns schon längst als Bezeichnung für den Sonderunterricht der Mädchen in den weiblichen Handarbeiten eingebürgert. Nach dem herkömmlichen Sprachgebrauch ist die Betätigung der Hand offenbar ein wesentliches Merkmal des Begriffs, und so redet auch Robert Seidel noch in der zweiten Auflage seiner Schrift ausdrücklich von Handarbeit.

Ein wesentlicher Wandel der Bedeutung tritt aber ein, wenn man vor das Stammwort die eine Erwerbung oder Aneignung bezeichnende Vorsilbe „er“ setzt: sich durch Betätigung der Hand Erfahrung „erarbeiten.“ So wird „Arbeitsschule“ und „Arbeitsunterricht“ schon 1882 von Robert Rissmann (Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland, Gotha 1882) genommen und, da in verschiedenen Zweigen des Unterrichts Erfahrung erworben werden muss, wird folgerichtig verlangt, dass die Handarbeit in der Schule ganz in den Dienst des theoretischen Unterrichts trete, nicht ein gesondertes Fach sei.

Der Bedeutungswandel geht aber noch einen Schritt weiter. Man lässt auch das Merkmal der Handbetätigung fallen. Dann bleibt nur noch der Begriff des Erarbeitens: mit oder ohne Hand, gleichviel mit welchem Organ sich selbsttätig geistige Inhalte erarbeiten, das heisst Arbeitsunterricht, und so gefasst, ist er offenbar nur noch eine Methode des Lehrens und Lernens. So definiert ihn Rissmann in seiner Schrift „Die Arbeitsschule, Grundsätzliche Erörterungen“ (Jul. Klinkhardt, 1911). Er bezeichnet es geradezu als eine „verfehlte Meinung,“ zu glauben, „dass es sich bei der Einrichtung der Arbeitsschule nur oder doch vorwiegend um Einführung der Handarbeit handele, wozu noch kommt, dass man dieser hie und da eine Art Zauberkraft zutraut, die sie jedoch erfahrungsgemäss nur in einem beschränkten Kreise entfalten kann“ (10). Und übereinstimmend erklären die Herausgeber der „Dortmunder Arbeitsschule“: „Unter Arbeitsunterricht verstehen wir den Unterricht, bei dem sich der Schüler, soweit es möglich ist, seine Welt, die reale sowohl wie die geschichtliche, selbsttätig erarbeitet, sei es nun durch Beobachtungen und Versuche mit Hilfe plastischer, zeichne-

rischer und sprachlicher Darstellung oder durch Lesen und Fragen. Die von mir unterstrichenen Worte zeigen mit aller Deutlichkeit, dass auch hier die Handarbeit nicht mehr das unterscheidende Merkmal des Begriffs „Arbeitsschule" ist.

Dieser Arbeitsunterricht, der wesentlich in der „Erarbeitung geistiger Inhalte," in „gemeinsamer Beratung," „freier Diskussion" besteht, dieser — aber nicht der Seidelsche, der alles auf die manuelle Betätigung abstellt — kann sich allerdings auf Pestalozzi berufen. Und nicht nur auf Pestalozzi, auch auf manche andere Pädagogen. Rissmann weist selbst auf Ziller hin, der „bekanntlich diesen Gedanken auch schon ausgesprochen hat" (Arbeitsschule 12). Er hätte hinzufügen sollen: nicht nur ausgesprochen, sondern theoretisch ausgebaut und an seiner Leipziger Übungsschule praktisch durchgeführt hat (Ziller, Allgemeine Pädagogik 1884, S. 165; erste Auflage 1876).

Wenn somit die „Arbeitsschule" im wesentlichen nichts anderes als eine energische Erneuerung des alten Postulats der Selbsttätigkeit des Schülers zu sein scheint, warum dann, könnte man fragen, das neue Wort, das so viel Verwirrung angerichtet hat? Erstens, weil das alte zu abgegriffen ist, um zu wirken. Selbsttätigkeit! das ist ja selbstverständlich, das treiben wir schon längst, hätte man gesagt. Zweitens aber ist die „Arbeitsschule" keine blosse Wiederholung, sondern sie ist eine bedeutende Erweiterung und Bereicherung des alten Postulats. Denn neben Aug und Ohr, worauf der alte Unterrichtsbetrieb hauptsächlich baute, stellt sie als ebenbürtigen „Sinn" die Hand und berührt sich in deren Wertung für die Geistesbildung mit Herbart, von dem das Wort stammt: „die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Tierheit zu erheben."

Aber, sagt der doktrinäre Prinzipienreiter, wenn zwei dasselbe tun, ist es nicht dasselbe. Hier handelt es sich um den Gegensatz zwischen Voluntarismus und Intellektualismus. Dem einen (Fröbel) ist Wollen und Tun das Ur-Menschliche, dem andern (Herbart) der Gedanke. So wenig ich den Streit um die letzten Prinzipien an und für sich für eine müssige Zeitvergeudung halte, — für die Ausbreitung der „Arbeitsschule" scheint er mir nicht erspriesslich. Ich stehe auf dem Standpunkte, den Robert Rissmann vor 30 Jahren eingenommen, seither aber, wie es scheint im Fieber seiner Herbartophobie, verlassen hat: eine Einigung der Arbeitsschulförderer Herbartscher und Fröbelscher Observanz sei anzustreben (Rissmann, Geschichte usw. 90). Denn erstens kommen die „letzten Dinge" beim Arbeitsunterricht nicht unmittelbar in Betracht. Mag das Kind, lang bevor es denkt, „wollen," schreien, strampeln, abwehren, betasten, greifen, — in der Arbeitsschule lehrt man denkendes Tun.*) Im Anfang ist der Gedanke. Das ist auch die Meinung Rissmanns, und hier erweist er sich als Intellektualist bester Marke. „Der erste Schritt eines Unterrichtsaktes im Sinne der

*) Vergl. hiezu die klare Orientierung über „Intellektualismus und Voluntarismus in der Pädagogik," die Prof. E. Dürr in der „Zeitschrift für Jugenderziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt" (II Jahrg. No. 1) gegeben hat.

Arbeitsschule," sagt er, „ist die Aufstellung eines Zieles,"! Und zwar eines Zieles streng im Sinne Zillers, fügt er hinzu, (Arbeitsschule 11,12). Zweitens aber — und das ist wieder mein Caeterum censeo — vor lauter Diskutieren kommt man nicht zum Probieren. Und doch, da man in allen Lagern über die erzieherische Bedeutung der Hand einig ist, sollte man in unserm Zeitalter des Experiments nicht länger säumen, zu „handeln." Dem praktischen Schulmanne, der damit einen Versuch machen möchte, wird die „Dortmunder Arbeitsschule, Ein Beitrag zur Reform des Volksschulunterrichts mit Stoffplanentwurf, Lehrbeispielen und zahlreichen Abbildungen, herausgegeben vom Kollegium der Augustaschule" (B. G. Teubner, 1911, Preis Fr. 3. 75) ein unendlich mehr anregender Wegweiser sein als alle rein theoretischen Schriften.

Zu Seite 78. Über die **Münchner Schule** siehe Dr. Georg Kerschensteiner, Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend (33 ff.), 4. verbesserte und erweiterte Auflage, Erfurt 1909.