

Werk

Label: ReviewSingle

Autor: Schrader

Ort: Heidelberg

PURL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?558786499_0007|LOG_0024

Kontakt/Contact

[Digizeitschriften e.V.](#)
SUB Göttingen
Platz der Göttinger Sieben 1
37073 Göttingen

✉ info@digizeitschriften.de

W. Fries, die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt: Sonderausgabe aus
A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für
höhere Schulen. München 1896, Bd., 206 S., Pr. 4 M.

Seitdem F. A. Wolf für die Gymnasien einen eigenen Lehrerstand gefordert und geschaffen hatte, war man mit Eifer und wachsender Klarheit bemüht, die Unterrichtsregeln für diese Anstalten zu ermitteln und in feste Ordnungen zu fassen. Die Schäume der Philanthropen waren bald zerronnen, im wesentlichen wegen ihrer Grundlosigkeit; nach einigen Richtungen hatten sie gleichwohl eine heilsame, freilich von ihrem prahlerischen Programm weit abliegende Wirkung geübt. Wolf hatte über die neuentdeckte Pädagogik auf seine Weise gespottet: sie sei eine der beiden jungen Wissenschaften, welche das Papier füllten und die Köpfe leerten, in ihr werde von ungezogenen Schriftstellern über Erziehung und von ungelehrten über die beste Art zu lehren gehandelt. Aber er selbst hatte doch mit Ernst und, wie es seiner Erfahrung und Begabung entsprach, mit Erfolg über die Unterrichtskunst nachgedacht, was seine *Consilia scholastica* reichlich darthun, und er wollte in dieser wichtigen Sache nichts dem Zufall überlassen (*Cons. schol.* 13). Ausgang und Ziel für Theorie und Übung war der Erlaß über die Abgangsprüfungen von 1787, dessen Bedeutung nicht nur für seine Zeit, sondern für alle Folge nicht hoch genug geschätzt werden kann; es ist bekannt genug, daß an seinem Ausbau und seiner Anwendung Wolf noch in seiner Berliner Zeit lebhaft beteiligt wurde. Und von dem Unterricht der Schüler ging man naturgemäß zur Bildung der Lehrer über: es ward bald klar, daß Wolfs kurze und eher witzige als ausgiebige Pädagogik „Habe Geist und suche Geist zu wecken“ nicht mehr ausreichte. So kam es unter W. v. Humboldt zu dem Erlaß vom 12. Juli 1810 über die Prüfung der Kandidaten für das höhere Lehramt, an welchem neben Schleiermacher besonders Lübern, ein unmittelbarer Schüler Wolfs, gearbeitet hatte. Auch dieser Erlaß bezeugte die ungeschmälerte Macht des Wolf'schen Einflusses; sein Nachdruck ruht viel weniger auf der Forderung pädagogischer Ausbildung als auf der Ermittlung der fachwissenschaftlichen Kenntnisse. Dies erhellt namentlich aus § 8 Nr. 1, welcher alle auf preussischen Universitäten ordnungsmäßig zu Doktoren beförderte Kandidaten von der Pflicht der Prüfung befreit. Natürlich ergaben sich aus der klaren Beherrschung des Wissensstoffes auch mancherlei Regeln und Kunstmittel für seine schulmäßige Verwendung; immerhin blieb es in dieser Beziehung mehr bei einer etwas bunten und doch lückenhaften Ansammlung einzelner Erfahrungen, bei tastenden Versuchen und schließlich beim Verlassen auf die Begabung bedeutender Lehrerpersönlichkeiten, deren unter der Frucht der neu aufblühenden Philologie, unter der sittlichen Beredelung unseres Volks durch

seine Leidenszeit und die Befreiungskriege, ja auch unter dem reichen Segen, welchen die deutsche Philosophie und Dichtung ausströmte, nicht wenige erstanden. Sehr mit Recht rühmt der Verfasser unserer Schrift S. 21, daß auf deutschen Schulen¹⁾ von solchen Lehrern ein stiller, aber nachhaltiger Einfluß auf die Schüler ausgehe, daß ihnen der Eindruck solcher Männer oft unauslöschlich sei und für ihr eigenes Streben maßgebend bleibe.

Alles dieses trug indes das Gepräge der Zufälligkeit; es kam aber darauf an, was einzelne vorbildlich geleistet und was sich an gelegentlichen Beobachtungen gesammelt hatte, für den gesamten Lehrerstand fruchtbar zu machen. So wurde denn sämtlichen Kandidaten des höheren Lehramts zur Ausbildung in der Unterrichtskunst und in Handhabung der Schulzucht ein Probejahr auferlegt, über dessen Zweck und Verlauf genaue Anweisung in § 33 der neuen Prüfungsordnung vom 4. April 1831 erging. Der Erfolg dieser an sich heilsamen Einrichtung hing doch wesentlich von dem Eifer, dem pädagogischen Geschick, der gewissenhaften Fürsorge der Direktoren ab; es war keine geringe Last, keine leichte Aufgabe, daß sie sich neben ihrem verantwortlichen Amte auch der Ausbildung des jungen Lehrernachwuchses mit Liebe annehmen sollten, und es mag häufig genug bei einer äußerlichen Aufsicht, hier und da auch wohl bei der Erwägung geblieben sein, nicht wie den jungen Anfängern möglichst geholfen, sondern wie der Schaden, den ihre Unerfahrenheit der Anstalt bringen werde, möglichst abzuwehren sei. Auch im besten Falle ließ sich, zumal an großen Anstalten, System und Methode bei diesem Verfahren nicht erwarten.

Inzwischen war Herbart mit seiner Beobachtung und Scheidung der seelischen Vorgänge gekommen; ließen sich deren Stufen berechnen, auseinander halten und wieder verbinden, so mußte sich ein klarer und lernbarer Plan für die Bildung des jugendlichen Geistes aufstellen lassen. Dies versuchte Herbart: er brachte Neues und Gewisses, wie es schien, auch Notwendiges und Nutzbares, und so machte er Schule, wie jeder, der seine Lehren in bestimmte Formen zu fassen und als ein innerlich verbundenes Ganze darzulegen weiß. Diese Geschlossenheit des Systems täuschte dann wohl über manche Mängel teils der Theorie teils ihrer Anwendung hinweg. Die eigentliche Bildungskraft der Sprache hat Herbart, dem es stets auf den Gedankengehalt ankam, nie gewürdigt; in seinem Musterseminar gingen die Knaben nach kurzer Unterweisung in den Anfangsgründen zu Cicero, von der Odyssee sogar zu Platons Republik, in der Arithmetik bald zur Potenzlehre und selbst zur Differentialrechnung fort, und wenn sie bei ihrer geringen Zahl eigentlich Privatunterricht genossen und demgemäß auffallend rasch fortschritten, so entschwandten auch die schnell erworbenen Kenntnisse ebenso rasch, wie durch Zeugen aus der letzten Zeit jenes Seminars beweiskräftig überliefert ist.

Allein die Herbartianer ließen sich nicht beirren; sie bestanden darauf, die Wichtigkeit des Systems an Übungs- und Muster Schulen darzutun. Von der Bildung der Jugend, die freilich vorwiegend von der intellektuellen Seite angegriffen wurde, gingen sie folgerichtig zur Bildung der Lehrer über, und wenn sie hierbei wohl zu

¹⁾ Auch anderswo: so in Rugby von Thom. Arnold.

haftig und zu anspruchsvoll verfahren, so füllten sie doch unzweifelhaft die Lehren des Meisters mit lebendigem Inhalt und hielten die Teilnahme der Lehretwelt wach. Zu diesem emsigen Betriebe wurden sie auch durch die Anschauung der großen Fortschritte in unserem Volksschulwesen angefeuert; dort wurde ja klar, welche reiche Frucht die methodische Erziehung der künftigen Lehrer in den Seminaren brachte. Und in Wahrheit, wer Anlaß hatte, das innere Getriebe dieser vortrefflichen Anstalten genauer zu beobachten, der wird sicher die Ergebnisse bewundert haben, welche eine straffe und wohl abgestufte Unterrichtsweisung selbst bei ungeschulten Geistern in kurzer Frist zu erzielen vermochte.

Allzuleicht wurde indes hierbei der Unterschied der Schularten nach Ziel und Unterrichtsstoff genommen. Sehr richtig erinnert Wiese (angeführt S. 141 unserer Schrift): „Die geringe Zahl und Einfachheit der Lehrgegenstände der Volksschulen erleichtert die Aneignung eines bestimmt vorgezeichneten methodischen Verfahrens. In den höheren Lehranstalten fordert schon die größere Mannigfaltigkeit, der weitere Umfang und der tiefere Gehalt der Objekte viel mehr Freiheit und wehrt jede Überschätzung einer irgendwie gegebenen Methode ab: Persönlichkeit und wissenschaftlicher Geist ist da wichtiger als geschulte Fertigkeiten.“ Gerade was hier von der Macht des wissenschaftlichen Geistes gesagt ist, möchte ich bei der Fülle, dem inneren Reichtum und der vielfachen Verzweigung des Wissensstoffes in unseren Gymnasien nachdrücklich hervorheben. Diese Stofffülle fordert vor allem ihre wissenschaftliche Beherrschung; sie verbietet eine so einfache und gleichförmige Lehrmethode, wie sie für unsere Volksschulen genügend und notwendig ist, aber sie trägt auch anderseits den Lehrer, der seinem Gegenstande mannigfache Beziehungen sowohl zu verwandten Erkenntnisgebieten als zu den Herzen der Schüler, kurz zur Anregung, Belebung, Ausweitung des jugendlichen Geistes entnimmt. Ebendeshalb darf die wissenschaftliche Bildung der Lehrer, selbst wenn sie sich im engsten Zusammenhange mit der jeweiligen Gestalt und Bewegung ihres Faches hält, nie zu niedrig geschätzt werden. Wenn man z. B. in neuerer Zeit ab und zu auf den angeblichen Schaden hingewiesen hat, den die vermeintliche Einseitigkeit der Ritsch'schen Richtung der Bildung unserer Lehrer zugefügt habe, so wollen wir zunächst nicht vergessen, daß eben dieselbe Betriebsart auch andere Wissenschaften beherrscht hat. Auch in der Mantegh'schen Schule trat zeitweilig die Technik in der Behandlung der Quellen auf Kosten der ethischen und pragmatischen Darstellung hervor, und ist es bei dem Spezialistentum der Naturwissenschaften anders gewesen? Wenn ferner wirklich die Methode einer Fachwissenschaft ab und zu an einer gewissen Einseitigkeit leidet, so sehen wir doch immer wieder, daß sie nach Erledigung der nächsten Aufgabe sich um so gerüsteter zu inhaltreicher Darstellung anschickt. Nie kann sich unsere Schule, zumal das Gymnasium, von der selbständigen Entwicklung und jeweiligen Gestalt der strengen Fachwissenschaft loslösen; sie bedarf ihrer zur Erfrischung, zur idealen Erfüllung, zum Schutz gegen Verkücherung und gewohnheitsmäßige Fertigkeit. Andererseits ist die Gefahr des Formalismus und einer gleichmäßigen Gewöhnung an bestimmte Erkenntnisstufen von der Herbart'schen Schule selbst bis zur Gegenwart keineswegs durchweg vermieden; auch unser Werk weist auf diese Ge-

fahr, besonders insofern sie in der Übungsschule des Seminars zu Tage tritt, an verschiedenen Stellen (S. 31. 95. 117. 120. 129) andeutend hin.

Übrigens hatte Herbart dieses Feld nicht zuerst noch allein bebaut: abgesehen von dem mißlungenen Versuche, welchen der Minister von Zedlig durch Trapp an dem Hallischen Waisenhause anstellen ließ, wurde Gedike in Berlin gleich nach dem oben erwähnten Erlasse von 1787 mit der Einrichtung eines pädagogischen Seminars beauftragt, das noch heute besteht.¹⁾ Es ist freilich richtig, daß sein ursprünglicher Zweck, die Mitglieder zur Unterrichtskunst anzuleiten, später mehr als billig von fachwissenschaftlicher Arbeit überdeckt wurde, woneben es doch an gelegentlicher pädagogischer Belehrung nicht gefehlt hat. Wer aber, wie der Schreiber dieser Zeilen, das Glück gehabt hat, in der Seminarbildung seine Arbeit von Böck beurteilt und zergliedert zu hören, der wird dankbaren Herzens gern bekennen, welcher segensreichen Einfluß die hierbei gelübte strenge Methode auf die Klarheit seines Denkens überhaupt, mithin auch auf eine wesentliche Bedingung guten Unterrichtens gelübt hat, ganz nach dem bekannten Grundsätze *qui bene distinguit, bene docet*.

Wie dem sei, so hatten sämtliche bisherigen Versuche nicht zum Ziele geführt, die einen nicht, weil sie mit mancherlei Zufälligkeiten behaftet waren; die anderen, weil ihre allerdings durchdachte Methode mehr die Form als den Inhalt des Unterrichts, auch jene nicht ohne fühlbare Einseitigkeit beachtete. Und doch machte sich das Bedürfnis eines wohlgeordneten und die verschiedenen Unterrichtszwecke und Unterrichtsgegenstände umfassenden Verfahrens um so fühlbarer, als der straffere Gang des öffentlichen Lebens, die gesteigerten Anforderungen der Staatsverwaltung, die volleren Klassen das früher wohl in den Gymnasien waltende behagliche Stillleben, welches zudem öfter von Seltsamkeiten durchsetzt war, nicht mehr gestatteten. Pädagogische Begabung war und blieb freilich die erste Bedingung einer gedeihlichen Lehrerverksamkeit, während die ohnehin nur selten methodische Handweisung kaum den rechten Weg eröffnete und besten Falls nur vor groben Mißgriffen sicherte. Schon dies war nicht gering zu schätzen. Auch hervorragende Begabung bedarf bei ihrer starken Eigenbewegung besonders der Lehre; wir wissen, wie sorgfältig auf allen Kunstgebieten die großen Meister ihre Vorgänger studiert, wie mühsam sie sich in die Technik ihres Fachs eingearbeitet haben.

So hat sich allmählich die richtige Auffassung durchgerungen, welche der Herr Verfasser im Vorwort seiner Schrift klar ausspricht: „Der Lehrer bedarf zur Vorbereitung für seinen Beruf außer gründlichen wissenschaftlichen Studien auch einer planmäßigen, methodischen Anleitung, die seine individuelle Begabung nicht etwa in starre Formen einzwängt, sondern dieselbe erst recht frei und fruchtbar macht. Zu diesem Zweck muß er unter den maßgebenden Einfluß von Männern gestellt werden, welche wissenschaftlich und praktisch tüchtig durchgebildet und zugleich charaktervolle Persönlichkeiten sind, deren ganzes Wesen und Verhalten, insbesondere durch mustergültige Erfüllung aller amtlichen Pflichten, ihrer Umgebung Achtung

¹⁾ Vgl. den dankenswerten Aufsatz von Fischer: Das Königl. pädagogische Seminar in Berlin 1787—1887, in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1888.

und Verehrung einflößt.“ Wir können hierbei stehen bleiben, obgleich ich meinerseits das frei in dieser Bestimmung besonders betonen möchte.

Aber wo war die eigentliche Stätte für diese Anleitung? Nicht auf den Universitäten, wogegen sich der Herr Verf. S. 102 in Übereinstimmung mit mir (S. 120) mit Recht erklärt. Die Universitäten selbst haben diese Bildungsarbeit als außerhalb ihrer Aufgabe liegend abgewiesen und lange Zeit sich nicht einmal um die Theorie der allgemeinen Erziehung gekümmert. Dies letztere hat sich geändert; abgesehen von den Theologen, welche dieser Wissenschaft teils von der pastoralen, teils von der ethischen Seite bedürfen, haben neuerdings auch die Philosophen, hier und da mit mehr Neigung als Beruf und Ausrüstung, die Pädagogik in den Kreis ihrer Vorlesungen gezogen. Auch gehört die theoretische Grundlage dieses Fachs sicher auf die Hochschule (so auch Fries S. 137), wobei ich freilich mehr an ihre ethische Ableitung als an ihre physiologische Begründung denke, welche, wie es auch um ihren philosophischen Wert stehen möge, sich zur Zeit noch nicht zur Übertragung auf den Jugendunterricht eignet. Aber die Anwendung der allgemeinen Regel, die Übung der künftigen Lehrer im Unterrichten, die Angliederung von Musterschulen soll den Universitäten als ein fremdartiger Bestandteil sowohl ihrer- als der Schule halber fern bleiben.

Anders steht es mit denjenigen Seminaren, welche der unmittelbaren Leitung der Schulräte unterstellt sind. Die reiche Erfahrung dieser Beamten, wie die Förderung, welche sie ihrerseits aus der näheren Kenntnis der Kandidaten für ihre Verwaltung entnehmen, macht sie zu deren Unterweisung besonders geeignet; ohnehin soll die junge Lehrerwelt an dem Schulrat ihrer Provinz ihren natürlichen Pfleger und Helfer haben. Das Bedenken, welches man gegen diese Gattung der Seminare, ab und zu sogar mit Nachdruck, erhoben hat, daß nämlich die doppelte Leitung der Kandidaten, einerseits durch den Schulrat, andererseits durch den Direktor der Anstalt, an welcher sie während ihrer Ausbildungszeit beschäftigt sind, zu Unzuträglichkeiten und gegensätzlichen Ratschlägen führen könne (vgl. S. 127 unserer Schrift), halte ich für sehr untergeordnet. Den nötigen Takt wird man wohl auf beiden Seiten voraussetzen dürfen; außerdem wäre ja auch bei den mit den Gymnasien verbundenen Seminaren nicht ausgeschlossen, daß der Schulrat bei der Besichtigung der Anstalt eine andere Ansicht gewönne und äußerte, als sie bis dahin der Direktor vertreten hat. Ich darf aus eigener langjähriger Erfahrung bei der Leitung eines solchen Seminars versichern, daß eine merkliche, namentlich eine störende Zwiespältigkeit des Urteils und des Verfahrens zwischen dem Schulrat und den Direktoren der beteiligten Anstalten niemals zu Tage getreten ist. Und dasselbe wird im wesentlichen doch auch für die Provinzialschulkollegien gelten, bei denen zwei Schulräte sich in die Leitung solcher Seminare, sei es gleichzeitig oder abwechselnd, teilen. Gegensätzlichkeit in der Auffassung des Lehrerberufs, in der Begründung und Gliederung der Unterrichtskunst darf auch dort so lange nicht angenommen werden, als die erforderliche Sorgfalt bei der Besetzung dieses wichtigen Amtes obwaltet. Leise Unterschiede sind in keiner Berufsart ausgeschlossen,

auch um so unschädlicher, je selbständiger die jungen Anwärter urteilen lernen und je mehr die Schulpädagogik sich zu festen Grundsätzen ausgestaltet.

Der Herr Verf. erhebt indes S. 135 noch entschiedenen Einspruch dagegen, daß diese Seminare auch zur Vervollständigung der fachwissenschaftlichen Bildung bei den Kandidaten bestimmt sein sollen, was mehrfach der Fall sei und von mir besonders empfohlen werde. Ich räume ein, daß die Hauptaufgabe auch dieser Seminare die pädagogische ist, daß in ihnen der Unterrichtskunst der größere Zeitaufwand und die hauptsächlichste Arbeit des Schulrats gebühre. Ich will auch nicht behaupten, daß der fachwissenschaftlichen Fortbildung, die sich allerdings wesentlich auf die Sprachen und die Geschichte beschränken muß, an allen derartigen Anstalten eine erhebliche Zeit gewidmet werden solle. Allein wir nehmen doch leider allzuoft wahr, daß nach der Prüfung und dem Eintritt in das Lehramt bei manchen unserer jungen Amtsgenossen die wissenschaftliche Arbeit allmählich eintrocknet, was um ihrer selbst wie um der Schule willen sehr zu beklagen ist. Sollten wir nicht die Gelegenheit benutzen, sie mit leiser Hand in der Liebe und Anhänglichkeit zu stärken, welche sie soeben von der Hochschule für ihre Wissenschaft mitgebracht haben? Ich glaube doch bemerkt zu haben, daß diese Art der Thätigkeit, ein zusammenfassendes Lesen eines Schriftstellers, die Vleserung und Besprechung eines Fachaufsatzes, der Bericht über eine wertvolle gelehrte Erscheinung nach der strengen und leicht trockenen pädagogischen Arbeit die jungen Seminaristen anzog und erfrischte. Dazu kommt noch ein weiterer Grund. Häufig genug klagen unsere Schulmänner, daß auf der Universität die Erklärung der Schulschriftsteller zu kurz komme und daß die Neusprachler unter den Kandidaten zwar vortrefflich mit Gower und provenzalischer Metrik, desto weniger aber mit dem bekannt seien, was Gegenstand und Mittel des englischen und französischen Schulunterrichts sein müsse. Ich stehe dieser Klage, wie schon oben angedeutet, im ganzen abgeneigt gegenüber, ohne den Thatbestand leugnen zu wollen; ist denn nun nicht das Seminar der völlig geeignete Ort, um diesen Mangel auszugleichen? Und wenn dies nicht an allen Seminaren geschehen kann, darf man nicht hoffen, daß, was die Mitglieder aus einigen von ihnen mitbringen, belebend und aneifernd auf ihre gleichaltrigen Genossen wirken werde? Mag doch dabei der leitende Schulrat den Kandidaten in übersichtlicher Erklärung vorführen, wie man Horaz, Sophokles, Tacitus, Ciceronische Briefe in der Prima behandeln soll, um den Schülern zu einer Gesamtanschauung zu verhelfen und um zu zeigen, welcher Gewinn diesen Schriftstellern auch für andere, z. B. geschichtliche Unterrichtszwecke zu entnehmen ist, worauf noch D. Jäger neuerdings hingewiesen hat.

Einen Mangel haben allerdings diese Seminare: es sind ihrer zu wenige, um sämtliche Kandidaten aufzunehmen, und wenn ich dies früher für weniger nötig gehalten habe, so bin ich bei der jetzigen Unterrichtsgestaltung, namentlich bei der Notwendigkeit, die zeitliche Beschränkung mancher Lehrgegenstände durch eine desto methodischere Behandlung möglichst auszuheilen, nunmehr eher vom Gegenteil überzeugt. Die mit den Provinzialschulkollegien verbundenen Seminare sollen allerdings fortbestehen nicht nur um ihrer Geschichte, sondern auch um ihrer Wirkung und um der Schulverwaltung willen; aber ihre ungenügende Zahl soll durch die mit Gymnasien

verbundenen Seminare ergänzt werden, und diese Gymnasialseminare sind für die Mehrzahl der jungen Lehranwärter die eigentliche pädagogische Bildungsstätte, wenn sie recht bebaut wird.

So entscheidet sich auch der Herr Verf. unserer wertvollen Schrift nach gewissenhafter, auf erschöpfende Belesenheit gegründeten Prüfung, gestützt auf reiche persönliche Beobachtung an dem eigenen wie an anderen Gymnasien und auf Mitteilungen selbst aus fremden Landen, mit klarem und besonnenem Urteile, dem ich mich in allem wesentlichen unter Vorbehalt der schon angedeuteten Abweichungen anschließe. Seine ruhige und doch eindringende Erörterung ist um so mehr anzuerkennen, als unsere Frage in zahlreichen Schriften nicht ohne anspruchsvolle und einseitige Schärfe, z. T. unter erheblichem Widerstreit, behandelt worden ist.

Unser Werk gliedert sich in vier Abschnitte, deren erster das Universitätsstudium, der zweite die bisherige Geschichte der Lehrerbildung, der dritte die reiche Litteratur über diesen Gegenstand betrachtet. Der vierte und wichtigste „Erfahrung und Urteil“ bringt von S. 108 an in fünf Unterabteilungen die eigenen auf Grund jener Beobachtungen und Erwägungen gewonnenen und gesichteten Überzeugungen des Herrn Verf.; es giebt, wie gesagt, wenige, denen ich nicht beipflichten möchte. Zu der sorgfältigen geschichtlichen Übersicht bemerke ich nur, daß das von der Hallischen Universität abgezweigte und dem Provinzialschulkollegium in Magdeburg beigegebene Seminar neben den S. 28 erwähnten 4100 M. aus der Klasse des theologischen Universitätsseminars noch einen Staatszuschuß von 850 M. bezieht. Über das in Helmstedt 1779 durch den Professor Wiedeburg gestiftete Seminar ist zu S. 29 jetzt Koldewey's Geschichte der klassischen Philologie auf der Universität Helmstedt S. 153 ff. zu vergleichen, welche die dreißigjährige Wirksamkeit dieser Anstalt genau schildert. Das S. 74 erwähnte Seminar in Braunschweig folgt zwar, wie mir der Herr Direktor Dauber gütigst mitteilt, im allgemeinen den in Preußen geltenden Bestimmungen, nimmt aber die Theorie der Erziehungs- und Unterrichtslehre, die Schulgesundheitslehre und die Archäologie in seinen Lehrkreis auf. Die Zahl der Mitglieder beläuft sich auf fünf, welche während des Seminarjahres keine Unterstützung erhalten. Bei Beurteilung der verschiedenen Seminararten werden die besonderen Versuchs- oder Muster Schulen S. 112. 117. 121 mit Recht abgewiesen; wenn sie Muster Schulen sein sollen, wie können sie sich bei dem unvermeidlichen Lehrerwechsel stets auf dieser Höhe halten, und weshalb sind dann die übrigen Gymnasien nicht auch musterhaft? Sind es Versuchsschulen, welche Jugend soll diesen Versuchen ausgesetzt werden? Die Universitätsseminare werden, wenn auch mit vorsichtigem Ausdruck, zurückgestellt; ich füge hinzu, daß die Studenten für die Theorie Empfänglichkeit und Verständnis, für ihre Anwendung aber auch in den letzten Semestern weder Zeit noch Reife besitzen. Die guten Seiten der von den Provinzialschulräten geleiteten Seminare werden anerkannt; die allgemeine Entscheidung erfolgt S. 129 für die Gymnasialseminare, an denen freilich auch die reiche und zusammengesetzte Natur der Aufgabe eine vorsichtige Leitung, viel Hingabe und stetes Bestimmen auf die allgemeinen Grundlagen erfordert, aber auch bei mannigfaltigster Beobachtung die Möglichkeit einfacher Übungen und des streng methodischen Fort-

schritts bietet. Die amtlichen Bestimmungen für die preussischen Gymnasialseminare und für das Hallische seminarium præceptorum werden zweckmäßiger Weise S. 130—134 wörtlich mitgeteilt.

Soll ich einzelnes Beifallswürdige besonders herausheben, so wird S. 164 mit Recht vorgeschrieben, daß der junge Lehrer bei den Unterrichtsversuchen sich erst in eine Aufgabe recht hineinzuarbeiten habe, bevor er stufenweise aufwärts schreitet. Auch daß für den Anfang des Unterrichtens die Quarta gewählt werde S. 165, scheint mir angemessen; noch mehr würde sich diese Klasse eignen, wenn in ihr der Unterricht im Griechischen begänne, dessen Formenlehre zu den mannigfaltigsten, schärfsten und lehrreichsten Übungen in Auflösung und Zusammensetzung Anlaß giebt. Ganz richtig wird S. 166 zum Maßhalten in der schriftlichen Vorbereitung der Kandidaten gemahnt und S. 170 vor vereinzelt Probeflektionen gewarnt. Wenn kurz zuvor für den Takt eine besondere persönliche Anlage in Anspruch genommen wird, so ist so viel richtig, daß der feinste Takt wie sein völliger Mangel auf einer persönlichen Mitgabe beruht; allein ein mittleres und gerade das dem Lehrer unentbehrliche Maß von Takt kann doch anerzogen werden. Wichtig werden S. 181 für das Seminar Jahreskurse gefordert und S. 183 die Gruppierung der Kandidaten je nach den wissenschaftlichen Fächern abgewiesen. Pädagogische Reisen werden den jungen Lehrern sicher nützlich sein S. 195; mehr angebracht wären sie für die Direktoren und hauptsächlich für die Schulräte, die hiermit von Staats wegen beauftragt werden sollten. Wenn der Herr Verf. S. 10. 12. 196 ff. im Anschluß an einen früheren Vorschlag von mir nach Abschluß der zweijährigen Probezeit eine zweite Prüfung anrät, so habe ich dagegen auch jetzt nichts zu erinnern, wenn sie betreffs der Pädagogik nach S. 198 in einer einfachen Unterredung bestehen soll, meine vielmehr, daß dann eine zusammenfassende Besprechung immer noch Nutzen bringen wird. Lediglich um das Urteil der Behörde über den Kandidaten festzustellen, würde ich sie bei der jetzigen umfassenden Einrichtung nicht mehr für nötig halten; der Schulrat wie der Direktor werden auch ohne sie die Ausbildung des Kandidaten mit Sicherheit beurteilen. Mein Gedanke war und ist immer noch, zur Förderung der strengen Fachstudien auf der Univerſität die erste Prüfung von der Ermittlung der unerläßlichen allgemeinen Bildung in der Religion, der Geschichte, dem Deutschen zu befreien und hierfür einen zweiten Prüfungsakt einzuführen, vgl. meine Verfassung der höheren Schulen S. 120 f. und diesem Vorschlage zollt auch unser Verf. Beifall. Wenn er gegen meine damalige Äußerung die Prüfung in der Philosophie dem ersten Akte vorbehalten will, so bin ich wiederum ganz seiner Meinung: ich habe in diesem Punkte meine frühere Ansicht längst aufgegeben.

Darf ich zum Schluß noch einige Bedenken, nicht gegen den Herrn Verf., sondern weil ich doch einmal am Worte bin, über den Gegenstand im allgemeinen äußern, so möchte ich nicht bei der untergeordneten, auch in unserer Schrift S. 161 erörterten Frage verweilen, wie lange der Kandidat bei dem vorbereitenden Hospitieren (warum nicht deutsch Besuchen oder Zuhören?) festgehalten werden soll. Vergleichen wird die Erfahrung lehren, und schon jetzt wird der Direktor einem begabten und unter-

richtslustigen Anfänger den Beginn eigenen Unterrichtens vor Ablauf des vorgeschriebenen Vierteljahrs gestatten. Dasselbe gilt von der Gesamtdauer der Ausbildungszeit, vgl. S. 126; ich würde doch das Biennium zur Regel und seine Verkürzung zur seltenen Ausnahme für besonders eifrige und begabte Kandidaten machen. Eher wäre schon zu fragen, ob die Gymnasialseminare stets an dieselbe Anstalt gebunden sein sollen. Dies würde sich nicht empfehlen, da keineswegs jeder tüchtige Direktor auch für die eigentümliche Schwierigkeit der Seminarleitung die rechte Befähigung oder auch Neigung mitbringt, und diese Neigung gehört notwendig zur Lösung der verwickeltesten Aufgabe. Auch die Lehrerkollegien wechseln nach Güte und Zusammenfassung, und überdies läge die Gefahr nahe, durch dauernde Angliederung des Seminars an dieselbe Anstalt Gymnasten erster und zweiter Klasse zu schaffen. Vielleicht daß mit dem Wechsel im Direktorat auch ein Wechsel des Seminars vorgesehen wird; dies ist indes Sache der Verwaltung und gehört nicht in die allgemeinen Bestimmungen.

Wichtiger als beides ist, daß überhaupt in der Anleitung der jungen Lehrer das erforderliche Maß eingehalten wird. Frei sollen sie sich unter aller Lehre entwickeln, sonst werden sie weder ihr Amt mit Liebe und aus eigener Kraft führen, noch können sie ihre Schüler zu freien, sittlich tüchtigen, ihrer Verantwortlichkeit bewußten Menschen erziehen. Nicht zu viel und nicht zu enge Didaktik darf ihnen eingeflößt werden; es genügt, wenn ihnen der Weg eröffnet, die nahe liegenden und häufigst vorkommenden Abwege und Mißgriffe gezeichnet und die vornehmsten Unterrichtsformen und Unterrichtsmittel vor ihnen ausgebreitet werden. Unter diesen haben sie selbst auf eigene Gefahr zu wählen, was ihrem Wesen am gerechtesten liegt. Jeder unmittelbare Zwang, jede Überfüllung mit Kunstregeln würde die eigene Entwicklung verkümmern und den erziehenden, seiner Natur nach vielfältigen Einfluß auf die Jugend lähmen. Und um den jungen Lehrer in seiner Geistesbewegung zu erhalten, ist es notwendig, wie ich nochmals erinnere, daß ihm der Trieb zu weiterer fachwissenschaftlicher Arbeit nicht nur nicht verbaut, sondern in irgend welcher Anknüpfung an seine akademische Lehrzeit gestärkt und, wenn nötig, neu angefaßt werde.

Endlich, was ich für das A und O unseres Berufs halte, soll über dem Unterricht die Erziehung zur Sittlichkeit und zum religiösen Empfinden nie vernachlässigt werden. Meine Mahnung richtet sich am wenigsten gegen unsern Verfasser, der diese Seite der Lehrthätigkeit S. 5. 151. 177 einsichtig und nachdrücklich voranstellt; wohl aber ist sie gegen die ungenügende und einseitige Behandlung gerichtet, welche dieser Aufgabe der Erziehungskunst bei Herbart und manchen seiner Schüler trotz allen Redens über Zucht und Regierung widerfährt. Auch hier überwiegt bei ihnen die verstandesmäßige, ja die äußerliche Art, mit welcher die sittliche Erziehung angegriffen wird (vgl. § 294 ff u. § 314 des Umrisses pädagogischer Vorlesungen von Herbart), und es kann dies auch nicht wohl anders sein, so lange alles von außen an den Zögling herangebracht werden soll.¹⁾ Der

¹⁾ Die schönen Worte in Kerns Grundriß der Pädagogik § 56 über Liebe und Erweckung der Liebe erkenne ich gern an.