

Dritter Abschnitt.

Die Volksschule, wie sie sein soll.

Die Kollisionspflicht, wie sie sein soll.

Die Kollisionspflicht, wie sie sein soll.

Die Entwicklungsstufen der modernen Volksschule und ihre heutige Aufgabe.

Die moderne Volksschule entstand mit der Reformation und durch die Reformation; sie blieb aber trotz einzelner Bestrebungen, sie zu einer umfassenden Bildungs- und Erziehungsanstalt des Volkes zu erheben, bis in das achtzehnte Jahrhundert nach der Seite der sogenannten weltlichen Bildung eine bloße Nothschule; nach der religiösen Seite hin stand sie im strengsten Dienste der Kirche und ihr Zweck war kein anderer, als die jungen Christen zu befähigen, die Heilswahrheiten sich auslegen zu lassen und an dem Gottesdienste selbstthätig Theil zu nehmen. Diesem Zwecke diente auch das Lesen, soweit es geübt wurde, fast ganz, weil es durchgängig nur Bibellesen war. Außerdem wurde, doch keineswegs allgemein, das Schreiben und Rechnen geübt, die beiden Fertigkeiten, welche für eine gewisse Selbstständigkeit im bürgerlichen Leben die nothdürftigsten sind.

Erst im achtzehnten Jahrhundert machte sich der Geist der Kritik und des Neubaues, der beide Jahrhunderte charakterisirt, auch in Bezug auf das Erziehungswesen geltend.

Dasjenige Buch, welches für jene Zeit das Evangelium der Erziehung genannt werden muß und einen kaum berechenbaren

Einfluß gewann, war der „Emil“ von Jean Jaques Rousseau. Dieser forderte im Gegensatz zu der Verderbniß einer im innersten Wesen egoistischen Civilisation die Rückkehr zur Einfachheit der Natur; indem er sich aber kritisch gegen die Heuchelei und Entartung der Zustände und Institutionen kehrte, wie sie die moderne Zeit ausgebildet hatte, blieb er wesentlich in dem Geiste der modernen Zeit und brachte ihr Prinzip, das der individuellen Selbstständigkeit, zu einem erneuten Ausdruck. Im Grunde negirt Rousseau die Gesellschaft und nur der einsame, sich selbst genügende, auf sich gestellte Mensch ist ihm prinzipiell der wahre Mensch. Da sich aber die Gesellschaft thatsächlich nicht negiren läßt, so gerieth Rousseau in den Widerspruch, das Ideal einer Gesellschaft zu construiren, welche möglichst wenig Gesellschaft sein, d. h. den Einzelnen möglichst frei lassen sollte. Rousseau fordert, daß der junge Mensch naturgemäß erzogen werde oder vielmehr sich naturgemäß entwickle, folglich möglichst wenig Erziehung in dem Sinne, wie das Wort bisher genommen war, erhalte. Er verlangte ferner, daß der junge Mensch nicht sowohl für die Gesellschaft als gegen sie, also zur Unabhängigkeit von ihr erzogen werde, und daher besteht ein großer Theil der Rousseau'schen Erziehungskunst darin, den Zögling von den Berührungspunkten mit der Gesellschaft, von ihren Einflüssen und Bedürfnissen abzuschneiden — eine Aufgabe, die in der That nur durch sehr künstliche Mittel erreicht werden kann. Endlich aber wollte Rousseau im Gegensatz zu der bloß innerlichen Erfüllung des Menschen seine wirkliche Freiheit und seine volle äußerliche Befriedigung; er wollte demnach auch in der Erziehung vor allen Dingen die Entwicklung des natürlichen Menschen.

Man erkennt leicht, daß dieses Erziehungs-Ideal Rousseau's, das die Geschichte und ihre Produkte verneint, das gegen die Gemeinsamkeit eifert, seinen Zögling isolirt und die Familien-erziehung gegenüber der öffentlichen proklamirt, ein durchaus abstraktes war. Als solches aber lies es sich nicht verwirklichen und

musste demnach durch den Einfluß, den es auf die Erziehung und Pädagogik hatte, vielfach vermittelt werden.

In Deutschland ging aus diesen Anregungen, die Rousseau gegeben hatte, der Philanthropinismus hervor, dessen Stichworte bekanntlich: „die Naturgemäßheit der Erziehung, die Uebung aller natürlichen Kräfte und die Nützlichkeit der anziehenden Kenntnisse und Fertigkeiten“ waren.

Im Gegensatze zu dem Philanthropinismus, aber ihm dennoch parallel und zeitgemäß wie er, bildete sich das pietistische Erziehungsweisen aus. Der Pietismus begann das starre, abstract gefaßte Dogma für das Gemüth aufzulösen und fruchtbar zu machen; ihm galt die religiöse Erregung, die pein- und lustvolle, als das eigentlich religiöse Leben, wobei jedoch auch die praktische Fruchtbarkeit der Religiosität in ganz anderer Weise in Anspruch genommen wurde, als durch die protestantische Orthodoxie. Auf die aus dem Gemüthe quellenden Werke, die Werke der Wohlthätigkeit, Barmherzigkeit und Aufopferung, wurde ein besonderes Gewicht gelegt, und der „Geduld bei der Arbeit“ eine religiöse Weihe gegeben. Daß diese neue Richtung im Gebiete des religiösen Kirchenlebens sich der Erziehung zu bemächtigen suchte und wirklich bemächtigte, liegt in dem Charakter derselben schon ausgesprochen.

Der Einfluß, den beide Richtungen auf das eigentliche Volksschulwesen genommen, blieb indeß ein sehr geringer, da einerseits die Volksschule zu dürftig ausgestattet blieb, um ihren Unterrichtskreis bedeutend erweitern zu können, anderentheils die Methodik, die Kunst, den Lehrstoff dem Bedürfniß gemäß zu gestalten, noch viel zu wenig entwickelt war. Die Grundlage einer wahrhaften Methodik wurde erst von Pestalozzi gelegt, und es besteht hierin dasjenige Verdienst Pestalozzi's, welches zu unmittelbarer Geltung und Würdigung gekommen ist.

Pestalozzi ging von der Noth des Volkes aus, welches schreiend Abhülfe verlangte, er faßte aber die Wendung, welche durch Rousseau dem pädagogischen Gedanken gegeben war, ent-

sprechend, nicht nur die geistige, sondern auch die leibliche Noth in's Auge und wollte diese Noth durch die Schöpfung einer neuen Volkserziehung überwinden. Er erkannte, daß hierzu das „Beibringen des Wissenswürdigsten“ und das „Ueben von nützlichen Fertigkeiten“ nicht ausreichte, daß es vielmehr darauf ankomme, „die Fähigkeit der Selbsthilfe“ zu entwickeln.

Ueber die Noth, den Mangel und die Unbefangenheit kann nur die Arbeit hinausführen, weil nur die Arbeit Befriedigung schafft. Pestalozzi machte es demnach zu einer Aufgabe der Erziehung, das Volk arbeitsam und arbeitsfähig zu machen; da er hierbei die Arbeit nur als Mittel faßte und sich die Entwicklung der Intelligenz, durch welche die Verwerthung der Arbeit bedingt ist, getrennt von der Arbeit dachte, so war seine Erziehungsaufgabe eine dualistische, eine in sich geschiedene. Es wurde von Pestalozzi die mechanische Arbeit in die Schule eingeführt, fand aber nur in den eigentlichen Armenschulen Eingang, während die von ihm geforderte Methodik der theoretischen Ausbildung in das Volksschulwesen drang, wenn auch die Durchführung des Prinzips der Anschauung eine nur oberflächliche blieb und theilweise eine scheinbare wurde. —

Zu Pestalozzi ergänzend, in verschiedener Richtung über ihn hinausgehend, aber einseitig, verhalten sich S. G. Fichte und Friedrich Fröbel.

Fichte ging zu dem Gedanken der allgemeinen Volksschule, der National-Erziehung, weiter, indem er die Familienhaftigkeit der Erziehung, von welcher sich Pestalozzi nicht trennte, die er vielmehr zur vollen Geltung bringen wollte, entschieden negirte. In der allgemeinen oder Nationaltschule forderte Fichte, „die Erziehung zur praktischen Arbeit“, aber nicht, um die Befriedigungsmittel zu erweitern und zu erhöhen, denn der einzige national-ökonomische Fortschritt, den Fichte begriff, war die Beschränkung der Bedürfnisse — sondern vielmehr wegen der sittlich-erziehenden Kraft der Arbeit und um die Gleichheit Aller wirklich zu machen.

Dagegen faßte Fröbel die Arbeit nicht mehr als bloßes Mittel, sondern als eine nothwendige Bethätigung des Menschen; da er aber die Freiheit dieser nothwendigen Bethätigung zunächst in den Vordergrund stellen mußte, so bildete er das Ideal der „Spielarbeit“, die noch nicht durch die praktische Noth bedingt ist, aus, und blieb dabei stehen, für die ersten Kindheitsperioden — das Kindergartenalter — ein „System von Spielen und Beschäftigungen“ zu erfinden. Fröbel hat sich dadurch, daß er auf die sociale und im engeren Sinne pädagogische Nothwendigkeit der Kindergärten unermüdlich hingewiesen und zunächst ein „System“ von Spiel- und Beschäftigungsmitteln für die ersten Kindheitsperioden geschaffen hat, ein unsterbliches Verdienst erworben. Sein System ist aber nach der einen Seite unvollständig, nach der andern sind die einzelnen Spiele und Beschäftigungen zu weit geführt und zu künstlich ausgebildet, ohne zur eigentlich pädagogisch gestalteten Arbeit — den geregelten Formen- und Gartenarbeiten — der allgemeinen Volksschule fortzuführen, und noch ist der entschiedene Dualismus, der zwischen der ersten Kindheitsperiode und der Entwicklungsstufe des Knaben- und Mädchenalters obwaltet, ungelöst.

Daß sich Fröbel auf die Gestaltung des Kindergartens und der Kinderspiele beschränkt hat, war theils in der Nothwendigkeit, mit dem Anfange anzufangen, und in den Schwierigkeiten dieses Anfangs, theils in hemmenden äußeren Verhältnissen, theils auch in der Individualität Fröbel's, die einen Widerspruch in der Allgemeinheit seiner Tendenz und der ihm eigenthümlichen Art der Ausführung setzte, nicht aber in seinem pädagogischen Willen, begründet. Fröbel mußte also, als er schied, auf die Fortführung seines Werkes rechnen. Und wenn sein Gestaltung des Kindergartens trotz, oder vielmehr wegen der Sorgfalt und Künstlichkeit, mit der sie durchgeführt ist, als eine unvollkommene und unpädagogische bezeichnet werden muß, so weist sie doch nicht nur über sich hinaus, sondern enthält auch zum Theil in positiver Weise das an sich den höheren Stufen des kindlichen Entwicklungslebens,

insofern es eine pädagogische Gestalt hat, Angehörige. Fröbel hat sich in gewissen Beziehungen nur scheinbar beschränkt, ist vielmehr über die Kindheitsperiode, für welche er eine systematische Pädagogik schuf, hinausgegangen, ohne jedoch irgend ein Verhältniß zur Volksschule zu gewinnen. —

Die pädagogische Bedeutung, welche der Arbeit und dem Spiele zukommt, ist jedoch lange vor und außer Fröbel mehrfach ausgesprochen und hervorgehoben, am consequentesten aber von Schiller in den Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechtes entwickelt worden. Diese gedankenvolle, noch viel zu wenig gewürdigte und benutzte Abhandlung läßt allerdings, indem sie sich zwischen psychologischen und historischen Gesichtspunkten hin- und herbewegt, das im engeren Sinne pädagogische Gebiet, die zeitlichen und speziellen Aufgaben der Erziehung unberührt, ja, sie schließt mit der Resignation, deren Grund nicht in der Stärke, sondern in der Schwäche der „Briefe“, vielmehr in der Einseitigkeit des Standpunktes, den Schiller als Philosoph einnimmt, zu suchen ist. Was wir aber mit siegender Klarheit dargethan finden, ist die Wahrheit, daß es ohne das Spiel keinen Anfang und keine Fortsetzung des wirklichen Menschwerdens, der wahrhaften menschlichen Entwicklung, daß es ohne dasselbe insbesondere keinen Anfang und keine Ausbildung des Kunstgenusses und der Kunst, deren Begriff von dem des Spiels umschlossen ist, gibt. — Und überall treten die pädagogischen Konsequenzen dieser Wahrheit ansatzweise hervor, so daß es nicht schwer fallen würde, sie, mit strengem Anschlusse an das von Schiller Ausgesprochene, bis zur Anwendbarkeit auf das Zeitlich-Mögliche und Nothwendige zu entwickeln. (Vergleiche: H. Deinhardt, Beiträge zum Verständnisse und zur Würdigung Schiller's. Stuttgart, Cotta. 1860.)

In ganz anderer Weise wie Schiller, der Pädagogik im engeren Sinne von Anfang an näher stehend, und auf das kindliche Entwicklungsleben eingehend, stellt die Bedeutung des Spiels Jean Paul dar. In seiner „Levana“ finden sich viele Stellen, welche von der poetischen Begeisterung für das Spiel eingegeben

und durchdrungen sind, aber zugleich sehr praktisch-pädagogische Gesichtspunkte enthalten, wobei freilich, wie in der Levana überhaupt, das „Fürsichleben“ des Kindes viel zu einseitig in das Auge gefaßt ist.

Wer demnach nach Autoritäten verlangt, um sich von der pädagogischen Nothwendigkeit des Spiels und der bildenden Arbeit der Volksschule zu überzeugen, der kann, wenn ihm Fichte ein zu spezieller Philosoph, Pestalozzi und Fröbel zu spezifische Pädagogen sind, auf unsere großen Dichter Schiller und Jean Paul verwiesen werden.

Der Glaube, daß die Volksschule schon jetzt verwirklicht oder doch, so weit wie es nöthig und möglich ist, organisiert sei, beruht wesentlich auf der Halbheit des Denkens und Wollens, welche die Prinzipien des „Fortschritts“ voreilig auf- und annimmt, ohne sie auszudenken und daher den Konsequenzen desselben nur oberflächlich und stückweise Concessionen macht. Dieser Halbheit bleiben Idee und Praxis geschieden, obgleich und weil sie diese Geschiedenheit und mannichfachen Widersprüche, die sich aus ihr ergeben, übersieht; sie veräußert die Idee zur Phrase und läßt das Bedürfniß einer einheitlichen Praxis gar nicht aufkommen. Sie führt die Namen und Grundsätze Derer, welche mit schöpferischen Gedanken auf irgend einem Gebiete hervorgetreten sind, stets und gern im Munde, aber sie sträubt sich mit geschmeidiger Hartnäckigkeit gegen die positive Aufgabe und die consequente Durchführung dessen, was jene wollen. So ist den Vertretern der pädagogischen Halbheit, die sich Vertreter der „modernen“ Schule nennen, Pestalozzi ein nicht genug zu nennender Name und das „Prinzip der Anschaulichkeit“, auf welches sie den Pestalozzi'schen Gedanken reduciren, wird von ihnen bei jeder Gelegenheit als eine Entdeckung von unendlicher Tragweite ausgesprochen, während sie es so äußerlich und beschränkt wie möglich auffassen, ja geradezu verkehren, ohne darüber ein Bewußtsein zu haben. Denn die fortgesetzte Vermehrung der Veranschaulichungsmittel, ist in der That nicht nur die Veräußerung, sondern die Ver-

kehrung des Pestalozzi'schen Prinzips, und sich in pädagogischen Entdeckungen und Erfindungen, welche diesen Endzweck haben, „pestalozzisch“ fühlen, eitle Bewußtlosigkeit.

Was Fröbel betrifft, der ein positiv ausgearbeitetes Stück eines Erziehungs-Systems gegeben hat, so behandeln die fortschrittsbewußten Halb männer dieses Stück wie eine Reliquie; sie wagen es weder dasselbe eingehend zu kritisiren, noch die Verwirklichung des Kindergartens entschieden zu fordern, oder doch ernstlich dafür zu handeln; sie sehen vielmehr „respektvoll“ und mit der ausdrücklichen Anerkennung, daß die Fröbel'schen Beschäftigungen den kindlichen Thätigkeitstrieb naturgemäß befriedigen und entwickeln, davon ab, und überlassen es den sogenannten Kindergartenfreunden und den Kindergärtnerinnen, wo die Verhältnisse günstig sind, Kindergärten in's Leben zu rufen, indem sie für ihre Schule die Unterlage des Kindergartens nicht vermissen, oder dieselbe, falls sie zufällig da ist, in keiner Weise benutzen, was nur durch eine ausdrückliche Anknüpfung an den Kindergarten und die folgerichtige Fortsetzung des Kindergartenprinzips in der Volksschule geschehen könnte.

Fichte endlich, den keine Stückarbeit geliefert hat, und Pestalozzi nothwendig ergänzend gegenübersteht, ist für die Kleindenkenenden viel zu groß; sie begnügen sich daher, Nichts von ihm zu wissen, oder über sein unpraktisches Ideal selbstgefällig die Achseln zu zucken. Der Vorwurf des Unpraktischen ist ihnen überhaupt geläufig, indem sie im Gefühle ihres Halbwillens, die praktischen Schwierigkeiten übertreiben und der Anerkennung des „Was“ durch die Frage nach dem „Wie“ so lange ausweichen, wie es nur möglich ist, die wirkliche Beantwortung des „Wie“ aber zu ignoriren suchen.

Dafür, daß die Organisation der Volksschule in der That noch nicht stattgefunden, sollte man in dem doppelten Zustande einen genügenden Beweis finden, daß die pädagogische Theorie und Praxis noch immer zwischen der Bestimmung der Volksschule zu einer allgemeinen oder zu einer Standeschule — der

Stadt- und Landschule — hin- und herschwankt und daß die Vertreter der „modernsten“ Schule die „möglichste Berücksichtigung des künftigen Berufes bei der Mehrzahl der Schulen“ fordern und dabei fortgesetzt an die Hilfe der Familienerziehung denken, die eine unbestimmte Größe ist und bleibt, appelliren, indem sie die Unfruchtbarkeit der Erziehung auf das Haus schieben. Denn wäre die Schule organisiert, so müßte sie es entweder als allgemeine, oder als die Schule für die im engeren Sinne „arbeitende Klasse“ sein, und daß sie weder das Eine, noch das Andere ist, wird sich schwer ablängnen lassen; sie müßte aber auch ein erzieherisches Ganzes darstellen, und sofern ihre Zöglinge ihr nicht allein angehören, sondern außer der Schule leben, dieses Leben außer ihr in bestimmter Weise voraussetzen und zugleich von sich aus bestimmen, was etwas ganz Anderes ist, als über die, den Schulunterricht und die Schulerziehung paralysirenden, Einflüsse zu klagen und eine wesentliche Ergänzung der Schule, die sich nicht organisiren läßt, außer die Schule zu setzen.

Wir wollen die Volksschule als eine allgemeine und stellen darum an die Stadt- wie an die Landschulen die gleichen Anforderungen, die in den nachstehenden zwölf Sätzen zusammengefaßt sind:

- 1) Die schaffende Arbeit muß innerhalb der Volksschule in pädagogisch bedingter Allseitigkeit und Idealität vertreten sein.
- 2) Der industrielle Betrieb und eigentliche Berufsarbeiten sind von der Volksschule grundsätzlich auszuschließen.
- 3) Die plastisch-darstellenden Arbeiten müssen mit dem gesammten Volksschul-Unterrichte in organische Verbindung treten, und ein künstlerisches wie ein gymnastisches Moment erhalten.
- 4) Die angemessene Grundeintheilung der Arbeiten ist die in Garten- und Formenarbeiten.
- 5) Der „Volksschulgarten“ muß die relativ vollständige Darstellung des Nutzpflanzenreiches abgeben, und außer

einer kleinen botanischen Abtheilung noch „Monatsbeete“ als zwar beschränktes, aber ausgewähltes und lebendiges Herbarium enthalten, um den Fortschritt des Pflanzenlebens nach den Jahreszeiten und Monaten darzustellen. Als Übungsfeld für die andauernde Arbeit hat ein Nutzgarten mit größeren Abtheilungen zu dienen.

- 6) Der Unterricht muß sich an das Tages- und Jahreszeitenleben anschließen, was nur bei einem mit der Arbeit verknüpften Unterricht möglich wird.
- 7) Die Formenarbeit soll von der Composition regelmäßiger Figuren und Körper ausgehen, sich zu verschiedenen Arten der Flächendarstellung und des plastischen Formens auseinandersetzen, und zu den praktischen Bedürfnissen allmählig eine bestimmte Beziehung herausstellen. Die Trennung der Knaben- und Mädchenarbeit hat sich auf jeder höheren Stufe entschiedener geltend zu machen.
- 8) An die Garten- und Formenarbeiten hat sich ein naturkundlicher, technologischer und kulturhistorischer Gelegenheitsunterricht anzuknüpfen. Die Concentration desselben ist der systematische weltkundliche Unterricht.
- 9) Eine Reduktion der Lehrstunden des systematischen Unterrichts kann und muß stattfinden, indem die „Weltkunde“ eine ausgebreitete und lebensvolle Unterlage gewinnt, das Rechnen und die Formenlehre bei der Arbeit zu mannichfachster und anschaulichster Übung und Anwendung kommen, und auch das Zeichnen einestheils vorgeübt, andererseits fortgesetzt angewandt wird. Aus den plastischen Formen schöpft das Zeichnen eine Lebendigkeit und Energie, die der abstrakten Zeichenübung abgehen.
- 10) Die Gartenarbeiten, die Formenarbeiten und die Wanderungen können und sollen neben dem Spiel zur Entwicklung der körperlichen Kraft und Gewandtheit dienen, und es muß dieser pädagogische Zweck bei denselben ausdrücklich in das Auge gefaßt werden.

Spiel und Lied, die einen volkstümlichen Inhalt haben müssen, sind als gegensätzliche Ergänzung der Arbeiten nothwendig, und werden umgekehrt nur durch den Arbeitsunterricht zu dem, was sie für die Volksschule sein können und sollen.

- 11) Die weiter gebildeten Schüler können und sollen bei den Garten- und Formenarbeiten als Vorarbeiter und Hülfslehrer verwendet werden, und die Beschäftigung muß eine gruppenweise sein. Was in der wechselseitigen Schuleinrichtung pädagogisch zulässig und fruchtbar ist, kommt bei dem Systeme des Arbeitsunterrichtes zur Geltung.
- 12) Die Schüler sollen gemeinsam arbeiten lernen, d. h. verständig und einig zusammen zu wirken befähigt werden. Die Fähigkeit zur gemeinsamen Arbeit ist für die sittliche Bildung und für die volle und fruchtbare Verwerthung der Arbeitskraft innerhalb der Volkspraxis wesentlich.

In den fünf ersten Thesen ist das Princip des Arbeitsunterrichtes der Volksschule im Allgemeinen ausgesprochen, während die sechs folgenden sich auf die Ausführung desselben und auf das Verhältniß der Arbeiten zu den übrigen Lehrgegenständen beziehen. Erst die letzte These, die zwölfte, spricht wieder einen prinzipiellen Gegensatz aus, indem sie die pädagogische Nothwendigkeit und die praktische Bedeutung der gemeinsamen Arbeit zum Ausdruck bringt.

Der wahrhafte Fortschritt der humanen Kultur, wie sie unser Jahrhundert unaufhaltsam erstrebt, liegt in der Association; diese setzt aber den gebildeten Willen, eine geschulte Leistungs- und sittlich-ästhetische Genußfähigkeit voraus, weil sich ohne diese Faktoren in keinem Gebiete der menschlichen Thätigkeit eine erfolgreiche Verbindung denken läßt. Sie sind darum auch bestimmende Faktoren für die Aufgabe der Volkserziehung. Ueberhaupt fängt der Mensch erst dann an für sich etwas zu sein, wenn er mit Anderen und für Andere in Gemeinschaft tritt; demnach ist auch die Gesellschaft — im Gegensatze zu Rousseau — die Basis, auf

welcher sich die Einzelkraft und das Einzelbewußtsein erhöhen, und wodurch sich die vorhandene Kultur fortsetzen kann und fortsetzen muß. Außerdem gibt die Fähigkeit des gemeinsamen Genusses und der gemeinsamen produktiven Arbeit den mächtigsten Hebel für die Um- und Fortbildung des Volkes.

Diese Thesen wurden bereits der „allg. deutschen Lehrerversammlung“ in Frankfurt a/M. 1858 unsererseits vorgelegt und in einer besonderen Schrift: „Die Gegenwart der Volksschule“ weiter ausgeführt.

Organisations- und Stundenplan der Volksschule und ihrer Nebenanstalten.

Wie die Volksschule des Kindergartens, so bedarf die Fortbildungsschule die Unterlage der Arbeitsbildung in der Volksschule. Umgekehrt fehlt der Arbeitsbildung, welche die Volksschule gewährt, der Abschluß und die Befestigung, wenn sich nicht die männliche und die weibliche Fortbildungsschule an die Volksschule anschließt, ebenso, wie die Wirkungen des Kindergartens verschwinden oder sogar schädliche werden, wenn der Arbeitsunterricht in der Volksschule fehlt. „Kindergarten“ und „Fortbildungsschulen“ sind die nothwendigen Nebenanstalten der Volksschule, die Voraussetzung und Consequenz des Arbeitsunterrichtes in der Volksschule.

Die allgemeine Volksschule umschließt demnach:

- I. Den Kindergarten für das Alter von drei bis sieben Jahren,
- II. Die Knaben und Mädchenschule für das Alter von sieben bis vierzehn Jahren, mit einer

„Nachhülffklasse“ für die weniger befähigten, schwachen und zurückbleibenden Kinder;

III. Die männliche und weibliche Fortbildungsanstalt für das Alter von vierzehn bis siebzehn Jahren.

Das die Gesamtschule beherrschende Prinzip ist die naturgemäße und consequente Weckung und Regelung der individuellen Lebens- und Thätigkeitstriebe. Arbeit und Spiel, d. h. die pädagogisch organisirte, darstellende und schaffende Arbeit und das nach der gymnastischen und ästhetischen Seite ausgebildete, obwohl der volksthümlichen Praxis entnommene, Spiel — treten hier in ihre volle, bisher verkannte Berechtigung ein.

Der weckende, belebende und entwickelnde Einfluß der Arbeiten, Spiele und Wanderungen, welcher mit dem Einflusse des wirklichen Gemeinschaftslebens zusammengeht, wird sich namentlich bei den Knaben und Mädchen bewähren, welche unsere bisherigen Schulen ausstoßen oder doch im Stiche lassen; es hat sich oft gezeigt, daß viele der „Ausgestoßenen“ gerade die ukraftigsten Naturen waren. So lange die Krankheit und Verdorbenheit der Kinder keinen entschiedenen Charakter angenommen hat, ist ihre Auscheidung aus dem Kreise der gesunden nicht gerechtfertigt, da sich eben die pädagogisch geleitete allseitige Bethätigung von selbst als eine heilende und bessernde geltend macht, so lange sich das Uebel nicht concentrirt hat. Es kommt also darauf an, zu beurtheilen, ob und in welchem Momente die Aussonderung und die absonderliche Behandlung — die Kur — eintreten muß, damit sie weder eine verfrühte, noch eine verspätete sei, wobei die „Nachhülffklasse“ stets die sichersten Anhaltspunkte gewähren wird.

I. Der Kindergarten.

Der Kindergarten umfaßt die beiden Altersstufen vom dritten bis zum fünften und vom fünften bis zum siebenten Lebensjahre.

Vor dem dritten Lebensjahre gehört unter normalen Verhältnissen das Kind der Mutter oder deren Stellvertreterin und es wird ein vergebliches und gefährliches Bemühen sein, den Müttern eine systematische Beschäftigung mit dem Kinde, die ihr natürliches, in der mütterlichen Empfindung begründetes, Verhalten einengt und stört, wie das die Fröbelschule verlangt und thut, beizubringen. Den Mißgriffen, welche in der Pflege der ersten Erziehung gemacht werden, läßt sich nur durch eine tiefere und bessere Bildung des weiblichen Geschlechts im Allgemeinen entgegenwirken.

Die eigentliche Schule oder das schulmäßige Lernen soll erst mit dem siebenten Jahre beginnen, einem Stufenjahre, das den Uebergang von der Kindlichkeit zu dem Knaben- und Mädchenalter bezeichnet. Jeder frühere Beginn der Schule ist eine Verfrühung, die sich unausbleiblich rächt, indem das kindliche Interesse dadurch blasirt, und die zu früh in Anspruch genommene Fähigkeit verflacht und verkümmert wird.

Faßt der Kindergarten seine Aufgabe nicht recht, so kann er dieselbe Wirkung, und zwar weil er es mit einem zarten Alter zu thun hat, noch gründlicher üben, und in der That laufen alle Vorwürfe, welche dem Fröbel'schen Kindergarten mit Recht gemacht werden, auf diesen einen hinaus. Es handelt sich also um eine naturgemäße Gestaltung des Kindergartens, d. h. um die Beseitigung der künstlich konstruirten Beschäftigungs- und Unterrichtsweise Fröbel's, die mit der Ueberfülle des Stoffes, der gegeben wird und dem Otkroyiren vorzeitiger Reflexionen Hand in Hand geht. Der Fröbel'sche Kindergarten leidet wesentlich an der verfrühten Uebung bestimmter Spiele und Beschäftigungen, sowie an der verfrühenden Methode der Uebung.

In dem Alter, mit dem es der Kindergarten zu thun hat, herrscht einerseits das praktisch-gesellige Interesse vor, andererseits strebt der kindliche Geist nach einer freien Entfaltung und Bethätigung, welche nothwendig den Charakter der Willkür an sich trägt, also das Bedürfniß des unbeengten Phantasie- und Verstandes-

spieles ist. Der Kindergarten muß diesem Charakter des Kindesalters Rechnung tragen, indem er erstens die schöpferische Thätigkeit zweckgemäß leitet, dann aber auch der kindlichen Phantasie und dem kindlichen Combinationsvermögen diejenige Anregung und Beschäftigung gewährt, welche sich das Kind fast selbst mit unzulänglichen Kräften zu verschaffen sucht.

Die Mitte zwischen der schaffenden Thätigkeit und dem Phantasie- und Verstandespiel, das durch Wort und Bild angeregt wird, ist das darstellende Spiel, welches aus dem Triebe nach freier und zugleich geregelter und bedeutsamer Gemeinschaft hervorgeht.

Hiernach sind die Bildungsmittel des Kindergartens:

- 1) Die formendarstellenden Beschäftigungen, nämlich: das Bauen, das Ringen, Tafelchen- und Stäbchenlegen, das Flechten, Durchstechen, Ausnähen und das Bildaus schneiden, die Stiftübung und das Thonkneten.
- 2) Das gymnastische und das rhythmische Bewegung- oder einfache Singspiel.
- 3) Das Erzählen und das Bildbetrachten.

An die formendarstellenden Beschäftigungen schließt sich der Aufenthalt und die Beschäftigung im Garten, welche letztere es mit dem Pflanzenleben zu thun hat; an diese schließen sich die Wanderungen an, welche das Verhältniß des Kindes zur Natur lebendig erhalten.

Ueberall kommt es darauf an, in den Schranken der kindlichen Anschauung und des kindlichen Bedürfnisses zu bleiben, und das rechte Maas für das wahrhaft Kindliche ist das wahrhaft Volksthümliche. Der Kindergarten muß sich deshalb mit seinen Spielen an die volksthümliche Tradition anschließen und wo diese verstiegt ist, muß er sie von Neuem zu beleben suchen.

Zwischen der häuslichen und Schulerziehung nimmt der Kindergarten eine Mittelstellung ein. Die häusliche Erziehung ist durch die socialen Verhältnisse der Gegenwart vielfach unzuläng-

lich, ja mehr als dies geworden, und die Schule setzt die gute Hauserziehung voraus oder fordert sie, ohne zu ihr ein bestimmtes Verhältniß zu haben, ohne also auf sie zurückwirken zu können. Der Kindergarten soll demnach die Lücken der häuslichen Erziehung ergänzen und das Verhältniß von Haus und Schule vermitteln; er soll ferner zwischen den einzelnen Familien, weit entfernt der Abneigung gegen die Beschäftigung mit den Kindern entgegen zu kommen, eine lebendige Gemeinschaft des pädagogischen Interesses begründen.

Damit aber der Kindergarten diese weittragende Aufgabe erfüllen könne, ist das Erste und Nothwendigste, daß er eine wahrhaft pädagogische Gestaltung, welche ihm Fröbel nicht gegeben und die Fröbelianer bis jetzt nicht zu geben vermochten, erhalten.*)

Eine Consequenz dieser Gestaltung und zwar eine für den Erfolg des Kindergartens nothwendige, ist der unmittelbare Anschluß desselben an die Volksschule, in welcher sich die darstellenden Formenarbeiten, die Gartenarbeiten, die Wanderungen und das Spiel in Verbindung mit dem theoretischen Unterricht in geregelter Stufenfolge fortsetzen.

Auf der ersten Stufe des Kindergartens ist das Bauen die einzige formendarstellende geregelte Beschäftigung. Geregelt sind auch die kleinen Haschspiele, das Kugelrollen und Ballfangen, so wie die kleinen rhythmischen Bewegungsspiele. Das zusammenhängende Sprechen wird beim Bildbetrachten, dem Erzählen und Wiedererzählen von kleinen Märchen und Thiergeschichten geübt. Einfache Liedchen, der Tages-, Jahres- und Festzeit entsprechend, werden gesungen und volkstümliche Sprüchlein und Kinderreime auch gelegentlich gemerkt. Keine Beschäftigung dauert über eine halbe Stunde; an den Gartenarbeiten nehmen die Kinder spielend Theil, wie überhaupt für das freie Spiel und die freie

*) In unserem „Socialpädagogischen Arbeiter“, Jahrgang 1859, in den Heften Juli—Dezember, ist diese Gestaltung gegeben.

Bethätigung ein Sandberg, kleine Schiebekarren, ein flacher Teich und sonst genügendes Material vorhanden sein müssen.

Auf der zweiten Stufe treten zunächst das Täfelchenlegen, das Ringe- und Stäbchenlegen, die mit dem Bauen denselben Charakter haben, geregelt hinzu; weiterhin: das Flechten, Durchstechen, Ausnähen und Bildausschneiden, deren Charakter ein verschiedener ist. Denn die erste Gruppe dieser Beschäftigungen hat es mit dem Zusammensetzen fertiger Körper zu bestimmten Gebilden zu thun und steht, da von einer technischen Schwierigkeit hier kaum die Rede ist und das Zusammengesetzte wieder beliebig auseinander genommen werden kann, dem Spiele näher als der Arbeit. Die Beschäftigungen der zweiten Gruppe sind dagegen ein zusammenhängend plastisches Darstellen, welches gewisse technische Schwierigkeiten bietet und eine stetigere Aufmerksamkeit wie eine bestimmtere Auffassung der Form in Anspruch nimmt. Die Stiftübung und das Thonformen schließen sich an diese Stufe insofern an, als sie der Tendenz zu einem zusammenhängenden und objectiven Darstellen entsprechen, haben aber den Charakter des Spiels mehr als die anderen Beschäftigungen, weil hier der Widerspruch zwischen der Darstellungstendenz und der Darstellungsfähigkeit entschieden hervortritt und sich nur dadurch lösen läßt, daß die kindliche Phantasie die Unvollkommenheit der Darstellung ergänzen darf und bestimmte Aufgaben, wie bestimmte Muster nicht gegeben werden.

Für ein schulmäßiges Zeichnen und Modelliren sind die Kinder im Kindergarten noch nicht reif; ihre Formenauffassung hat sich noch zu wenig bestimmt; ihre Phantasie wird durch die freie Art der Darstellung angeregt; sie würden sich aber unbefriedigt fühlen, wenn man sie über das bloß Andeutende hinaustrreiben wollte. Das Netzzeichnen, das in vielen Kindergärten geübt wird, ist entschieden auszuschließen, weil es an ein unfreies Auffassen der Linienbewegung d. h. an ein mechanisches Zusammensetzen der Linien gewöhnt und diese Vermöhnung schwer zu überwinden ist. Was durch das Netzzeichnen erreicht werden soll: die

Auffassung der mathematischen Grundgestalt bei den architektonischen und organischen Formen, wird durch die übrigen Beschäftigungsmittel des Kindergartens genügend und unschädlich erzielt. An die Stiftübung und das Thonformen knüpft sich die freieste und allseitigste Unterhaltung mit den Kindern, wie sie außerdem nur noch beim Bildbetrachten möglich ist.

Die recht geleitete Beschäftigung mit künstlerischen Formen wird den Naturfönn niemals zurückdrängen, sondern nur erhöhen, weil sie Sinn und Geist für die Auffassung der Naturformen und der Naturerscheinungen bildet; aber der Naturfönn bedarf allerdings einer ausdrücklichen Pflege, die er in der Gartenarbeit und den Wanderungen findet, welche bei den gegenwärtigen Verhältnissen dem Hause nicht überlassen werden können; die Theilnahme an den Gartenarbeiten ist daher jetzt mehr geregelt, und die einzelnen Kinder bekommen schon Beetchen, die sie nach eigenem Bedürfnis bepflanzen. An den Wanderungen der größeren Schüler nehmen die Kinder des Kindergartens, so weit es angeht, Theil.

Das Erzählen und Wiedererzählen knüpft sich an Bilder an oder steht vielmehr mit dem Bildbetrachten im Zusammenhange. Die Bilder, welche jetzt zur Betrachtung kommen, sind: das Märchenbild, das Thierbild und die Bilder menschlicher Arbeit, namentlich die des Urhandwerks. Von den Märchen sollen nur die einfachsten und zugleich bedeutsamsten erzählt werden. Das Märchenbild, das gleichfalls den Charakter schöner Einfachheit an sich tragen muß, wird erst dann betrachtet, wenn das Märchen erzählt ist, und die Kinder müssen den dargestellten Moment der Handlung selbst finden.

Von den Münchener Bilderbogen können betrachtet werden: Der kleine Däumling (64). — Rapunzel (216). — Die Ammenuhr (11). — Vom Büblein, das überall hat mitgenommen sein wollen. Von den Stuttgarter Bilderbogen: Hansel und Gretel (53). — Die große Rübe (84). — Außerdem von Ludwig Richter: Der Wolf und die sieben Geislein. — Das Rothkäppchen.

Bei den Thierbildern, wie bei den Bildern, auf denen die menschliche Arbeit im volksthümlichen Handwerk vergegenwärtigt wird, schließt sich die eigentliche Erzählung, welche nicht durchweg nothwendig ist, an die Erläuterung des gegebenen Bildes an. Es werden von den Thieren Geschichten erzählt, welche ihren Charakter bestimmt herausstellen und sie zu dem Menschen in eine Beziehung setzen. Alle Hausthiere interessieren die Kinder und müssen ihnen in guten Bildern vorgeführt werden. Außer den Hausthieren sind es besonders: der Bär, der Fuchs, der Wolf, der Hase, der Hirsch, die Schlange, der Storch und der Rabe, von denen die Kinder gern hören, also die hervorragendsten Märchen- und Mythenthiere. (Münchener Bilderbogen: Der Bär (37). — Von Thieren, die auf zwei und vier Füßen gehen (62). — Vom bösen Kater und vom Pelzmärtel (126). — Vom Laubfrosch und Klapperstorch (141). — Der Lanzbär (158). — Hausthiere (249). — Das Rabennest (308). — Das Leben und Treiben der Hausthiere (363). — Leispeisen der Thiere (464). — Wie sich Fuchs und Storch zu Gaste laden (M. 234, humor). Auch bei den Bildern menschlicher Arbeit schließt sich die Erzählung an die Bildbesprechung an, und zwar führt die Besprechung häufig wieder auf das Märchen hin, indem fast jedes der urthümlichen Handwerke, wie das des Schmiedes, des Müllers, des Jägers, des Fischers in dem Volksmärchen eine Rolle spielt. — Colorirte und schwarze (silhouettenartige) Bilder dürfen nur ausnahmsweise zur Betrachtung kommen.

Kleine Reime und Sprüche stehen mit den Bildern und Erzählungen im Zusammenhange; sie werden zum Abschlusse derselben den Kindern vorgesagt und von ihnen gemerkt. (Münchener Bilderbogen Nr. 447 und 448.)

Auch für die Kinder der zweiten Stufe muß noch Raum für das freie Spiel und die freie Beschäftigung bleiben; indessen sind sie mehr als die Kinder der ersten Stufe in regelmäßigen Spielen zu üben, wobei freiere und kräftigere Bewegungen in Anspruch genommen werden. Jetzt wird das Singspiel mit rhyth-

mischer Bewegung von dem Bewegungs- oder gymnastischen Spiel bestimmt unterschieden; beide schließen aber die Nachahmungsspiele noch ein, welche Beschäftigungen, Arbeiten und Ereignisse aus dem Leben der Erwachsenen zu andeutender Darstellung bringen. Die Theilnahme der Kinder des Kindergartens an den Spielen der größeren Kinder ist nicht ausgeschlossen, es muß vielmehr eine solche Theilnahme zeitweilig und zwar regelmäßig stattfinden, wozu eben die Verbindung des Kindergartens und der Volksschule, also die Benutzung des großen Spielfaals und des großen Spielplatzes im Schulgarten erforderlich ist.

Alles Besingen der Thätigkeiten ist in dem Kindergarten, weil geschmacklos, von den Singweisen ausgeschlossen. Diese müssen durchweg den volkstümlichen Charakter haben. Einige sind als Volkskinderspiele bei allen gebildeten Völkern üblich; noch andere werden sich bei guter Leitung fortgesetzt aus dem Spielgeiste der Kinder allmählig herausbilden. Die Ausführung der Handlung, wie auch das Singen dürfen keinerlei Schwierigkeiten bieten; sie müssen durchaus kindlich sein. Die Handlung verlangt einfache, natürliche Bewegungen und in sofern hat das Singspiel auch eine gymnastische Seite. Indessen ist die Bewegung noch durchaus eine von dem musikalischen Rhythmus beherrschte und durch ihn gemäßigte, und nur hier und da kommt das gymnastische Moment zur stärkeren Geltung. Alle Singspiele werden von dem ganzen Kindergarten ausgeführt, soweit sich die einzelnen Kinder betheiligen können; die beiden Stufen sind also dabei nicht geschieden.

Zu den gymnastischen Spielen gehören wesentlich auch die Kugelrollspiele und die Ballspiele, welche jedoch nicht zum Singspiel gestaltet werden dürfen.

Die Rollspiele üben vorzugsweise den Tastsinn, das Auge und das Gefühl. Von größerer Wichtigkeit aber ist das Ballspiel, welches Sinn- und Gliederübung zu gleicher Zeit ist, und wie eine gespannte Aufmerksamkeit auf die Bewegung des Balles, so auch die mannichfachsten Wendungen des Körpers in Anspruch nimmt. Alle Uebungen des Kindergartens haben den Spielcharakter und

dieser tritt selbst in der Elementarschule nur allmählig und stufenweise zurück. Die abstracte Turnübung, möge sie in den Bewegungen der Einzelnen oder in gemeinsamen Bewegungen bestehen, so wie das Exercieren mit der Zugabe von Gewehrchen und Trommelchen gehören nicht in den Kindergarten. Die Ball-, Lauf- und Versteckspiele werden durchweg im Freien geübt, ebenso die meisten Hüpf- und Springspiele. Die Roll-, Kletter- und Ringelspiele eignen sich für das Freie wie für das Zimmer.

Es geht hieraus hervor, daß im Sommer die Lauf- und Versteckspiele, die Spring-, Hüpf- und Ballspiele, im Winter die Roll- und Kletterspiele vorherrschen. Da Frühling und Herbst das Spiel im Freien zeitweilig gestatten und nicht gestatten, so werden in diesen Jahreszeiten alle Spiele geübt, im Frühlinge aber werden immer die Ringelspiele im Freien vorwiegen.

Alle Bildungsmittel des Kindergartens müssen harmonisch zusammengreifen, was indessen am allerwenigsten dadurch erzielt wird, daß Alles, was geschieht, durch weitläufiges Sprechen erklärt und in Beziehung gesetzt wird; es ist daher den Besprechungen überall eine ganz bestimmte Grenze zu ziehen und manche Beschäftigungen müssen fast still geübt werden; viele Kindergärtnerinnen halten es jedoch leider für ihre Pflicht, niemals zu schweigen und auch die Kinder stets zum Sprechen zu veranlassen. Ein gleicher Mißbrauch wird mit dem Singen und Besingen Alles dessen, was das Kind thut, getrieben; der Kindergarten muß aber alles Besingen absolut ausschließen und dafür kindliche Lieder in richtiger Weise singen lassen; denn er soll überhaupt, anstatt zu verfrühen, vor der Verfrühungssucht schützen, ihr den ersten Damm entgegensetzen. — (Die Lehrgänge zu den geordneten Beschäftigungen des Kindergartens mit dem nöthigen Material dazu sind unter dem Titel: Georgens, „Orbis laboris“, im Verlage von Karl Stark in Nürnberg 1866 erschienen.)

II. Die Knaben- und Mädchenschule. (Allgemeine Volksschule.)

In der Knaben- und Mädchenschule erhält die gesammte Volksschule vom siebenten bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahre ihre Grundbildung. Der Stände- und Geschlechtsunterschied hat für dieses Alter noch keine Berechtigung, indem es sich hier nur um die Entwicklung der ganz allgemeinen menschlichen Fähigkeiten und die Bildung des ganz allgemeinen menschlichen Bewußtseins handelt. Die Lehrmittel und die Lehrmethode bleiben dieselben mit Ausnahme einzelner Arbeiten und Spiele, für welche vom neunten Jahre ab einzelne Modificationen eintreten, so daß sich die Mädchen z. B. nicht an den Ring- und Kampfspielen der Knaben und diese wieder nicht an den weiblichen Handarbeiten betheiligen.

Die Volksschule gliedert sich naturgemäß in drei Lehrstufen mit sieben Jahrgangsklassen.

Die erste Stufe oder die Elementarklasse umfaßt Knaben und Mädchen im Alter von sieben bis neun Jahren in zwei Jahrgangsklassen.

Obgleich der theoretische Unterricht auf dieser Stufe bestimmte Gestalt annimmt, bleibt er doch Gelegenheitsunterricht, das Wort im weiteren Sinne genommen. Der Sprachunterricht umschließt das Lesen, Schreiben und Bilderklären und ist zugleich der einzige zusammenhängende Sachunterricht. Das Zeichnen und Rechnen haben eine bestimmte concentrirende und ergänzende Beziehung zu den darstellenden Arbeiten, das Singen und der Religionsunterricht zu dem Sprachunterrichte. Das Modelliren, welches auf das Zeichnen hinweist, jedoch zu den plastisch-darstellenden Arbeiten gehört, wird den Sommer und Winter hindurch gleichmäßig fortgesetzt, während die übrigen Arbeiten ihren vorherrschenden Charakter durch die Jahreszeit erhalten.

Von den Kindergartenarbeiten fallen aus: das Bauen, das Täfelchenlegen, das Ringe- und Stäbchenlegen und das

Durchstechen; fortgesetzt werden: das Papierflechten, das Ausnähen und das Ausschneiden, welches jetzt als „Bildaus-schneiden“ und als „geometrisches Ausschneiden“ geübt wird. Neu hinzukommen: das Stäbchen- und Flächenauflegen, das Verschränken von Stäben, das Papierfalten, die Erbsenarbeit, das Ausmalen der Zierformen und das Modelliren der einfachsten Frucht- und Gefäßformen, so wie von leichten regelmäßigen Figuren in Hoch- und Liefrelief.

Das Zeichnen darf kein Copiren von Vorlagen, sondern muß ein selbstständiges Abzeichnen bestimmter Körper und Modelle aus allen Gebieten der von den Kindern selbst ausgeführten Modelle, namentlich der aufgelegten Stäbchenfiguren, und einfacher Natur-objekte sein. Durch das Verschränken, die Erbsenarbeit, das Falten, das Ausmalen und das geometrische Ausschneiden wird die „Geometrie“ auf dieser Stufe vertreten, auf welcher überhaupt die mathematische und geometrische Zierfigur vorherrscht.

Der Rechenunterricht knüpft sich an das Formenlegen, wodurch an sich die Verbindung mit der „geometrischen Formenlehre“ und eine eigenthümliche Methodik gegeben ist.

Den Stoff für den Sprachunterricht geben die Formenarbeiten und die Wanderungen im Allgemeinen, insbesondere aber die Gartenarbeiten, welche mit den Wanderungen den naturkundlichen Unterricht der Elementarklasse ausmachen.

Zu den ersten Schreib- und Leseübungen dient „die Levana-Bibel“ (Wien, Dittmarsch). — Ferner: Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen. Von Binsdörfer, Deinhardt und Jessen. Erste Stufe I. und II. (Wien, Lechner.)

Von den Münchener und Stuttgarter Bilderbogen können betrachtet und besprochen werden:

- I. Märchenbilder. Der Sternthaler (M. 234). — Der Froschkönig (M. 193). — Dornröschen (St. 124). — Hans im Glücke (St. W. 1). — Die Gänsemagd (St. 11). — Das Lumpengefindel

- (N. 375). — Von Einem, der auszog, das Fürchten zu lernen (N. 241). — Brüderchen und Schwesterchen (N. 233).
- II. Biblische Geschichtsbilder von Schnorr und Richter: Abraham. — Izaak und Jakob. — Rebekka am Brunnen. — Joseph wird von seinen Brüdern verkauft. — Joseph gibt sich seinen Brüdern zu erkennen. — Die Findung Moses. — Gideon und Simson. — Simson's Ende. — Saul und David. — David und Goliath. — Daniel in der Löwengrube. — Die Weisen aus dem Morgenlande.
- III. Thierbilder (Münchener): Der Hase und der Mensch (263). — Der Bauer und das Kalb (342). — Der Löwe als Schäfer (468). — Das Lied von der Gans (17). — Das Katzenleben (307). — Der Bauer und der Esel (41). — Herr Sseggrim (97). — Das Leben des Löwen (287). — Die Rache des Elephanten (354). — Wie der Hase den Fuchs prellt (355). — Maitäferleben (197). — Scenen aus dem Thierleben (112 à 113). — Die Neigungen und Arbeiten der Hausthiere (338, 339, 366, 324). — Last- und Zugthiere (236). — Bilder aus dem Thierleben (267). — Skizzen aus dem Leben der Hausthiere (324). — Des Bären Haut (480). — (Stuttgarter): Der Fuchs und der Storch (138). — Reineckens Leiden und Freuden (104). — Im Löwenkäfig (6). — Katzen und Hunde (34, humor.). — Wettlauf zwischen Swinegel und Haf' (29, hum.). — Gemeinsames Frühstück (187). — Die Hausmaus (106).
- IV. Arbeitsbilder (Münchener): Die Jagd (8). — Ritterleben (16). — Der Einsiedel (19). — Fuhrmannsleben (24). — Bauernjagd (26). — Soldatenleben (64). — Fischerfreuden und Leiden (208). —

Der Jahrmarkt (120). — Der Lebenslauf der Hausfaze (273). — Heitere Bilder aus dem Thierleben (256). — Verschiedene Vögel (258). — Tag- und Nachtfalter (309). — (Stuttgarter): Der wilde Jäger (12). — Des Jägers Leid und Lust (18). — Allershand Mühlen (28). — Die Weinlese (82). — Auf der See (93). — Der Bauer und der Windmüller (300 u. 301). — Unser täglich Brod (116). — Zigeuner und Landstreicher (129). — Am Brunnen. Im Fischerdorf (180, humor.). — Die vier Jahreszeiten (194).

V. Spiele und Vergnügungen, Sprüche, Sprüchwörter und Räthsel: Im Circus (St. 12). — Auf dem Eise (St. 73). — Ein Abend auf dem Lande (St. 146). — Wenn Jemand eine Reise thut (St. 40). — Christbaum (83). — (Münchener): Wandern und Reisen (58). — Jongleure und Akrobaten (188). — Schlittenfahrt (125). — Bauernkirchweih (107). — Bilder und Sprüche (82). — Sprüchwörter (33). — Bilderscherze (397).

Die Wanderungen finden am angemessensten an den Nachmittagen des Mittwochs und Sonnabends statt, die fast überall in der Volksschule Freinachmittage sind, und können auf zwei bis drei Stunden ausgedehnt werden.

Nach den Jahreszeiten sind die Arbeiten der Art zu vertheilen, daß für das Sommerhalbjahr auf die Gartenarbeit sechs Stunden und auf die Formenarbeit acht Stunden kommen; zwei Stunden auf das Bildausschneiden, und je zwei Stunden auf das Modelliren und Ausnähen, eine Stunde auf das Flechten und eine auf das Ausmalen. Alle übrigen Arbeiten, wie das Falten, die Erbsenarbeit, das geometrische Ausschneiden zc., werden nur im Winterhalbjahr geübt. In den heißen Sommermonaten wird die Gartenarbeit entweder auf die erste Stunde des Tages oder auf

die Abendstunde verlegt, in welchem Falle die letzte Vormittagsstunde ausfällt.

Im Winterhalbjahr kommen auf den Gartenunterricht in den Monaten November, März und April drei Stunden, und in den Monaten Dezember, Januar und Februar eine Stunde wöchentlich; für das Flechten und die Erbsenarbeiten sind durchgängig je zwei Stunden, für das Verschränken, das Auflegen von Stäbchen- und Parquetformen und das Ausmalen alle vierzehn Tage eine Stunde anzusehen; in den Monaten November, März und April kommen auf das Falten, Ausnähen und Ausschneiden je eine Stunde; in den Monaten Dezember, Januar und Februar je eine Stunde Ausnähen und zwei Stunden Falten und Ausschneiden.

Die sämtlichen Arbeiten stehen zu dem theoretischen Unterrichte in einer einheitlichen Beziehung, die von selbst zur Geltung kommt.

Das Spiel der Elementarklasse gliedert sich in drei Spielarten, indem das mimische Moment, welches das Bewegungs- und Gesangsspiel auf der einen Seite, das gymnastische auf der andern enthält, zur Selbständigkeit gelangt, und eine besondere Spielart begründet, die sich der dramatischen Darstellung immer mehr annähert.

Das gymnastische Spiel behält das mimische Moment wie früher, ja dieses nimmt je länger, je mehr eine gewisse Breite ein, in demselben Maße als sich auf den späteren Stufen die „Rampfspiele“ und das „Kriegsspiel“ ausbilden. Es besteht aber der Unterschied, daß das mimisch-gymnastische Spiel nur eine Handlung oder Thätigkeit vergegenwärtigt, die eine an sich schon organisierte ist, während das dramatische oder Sprechspiel niemals eine an sich schon organisierte Thätigkeit, sondern immer nur eine Handlung darstellt und diese Handlung nicht nur äußerlich vergegenwärtigt, sondern auch ihre besonderen Motive zum Ausdruck bringt.

Auch das Singspiel behält das mimische Moment, indem der

begleitende Gesang stets ein Motiv der Bewegung ausdrückt und dieses Motiv wenigstens durch zeitweilige und andeutende mimische Bewegungen hervorgehoben wird. Sonst nährt sich allerdings die gemeinsame rhythmische Bewegung, gerade weil jetzt die rhythmische Darstellung ausgeschieden und in einer besonderen Spielart vertreten ist, dem Tanze an, freilich nicht dem mechanisirten Tanze, der aufgehört hat, eine gemeinsame Bewegung zu sein, sondern demjenigen Tanze, den alle energische und zugleich mit Schönheitsförm begabte Völker in irgend einer Zeit gehabt haben und den die Kunst zu reproduciren sucht, indem sie ihn idealisirt. Jeder wahrhaft lebendige Tanz aber bringt unwillkürlich andeutende mimische Bewegungen mit sich.

Tanzlieder, welche auf der ersten Stufe gespielt werden können, sind: „Der Ringeltanz“. „Zum Reigen herbei“. „Ein Tanzlied im Mai“. „Alle Wiesen sind grün, und die Blümlein sie blühen“, ein thüringer Kindervolkstanz. Von den Nachahmungsspielen werden gespielt: „Die Mühle“, das „Wellenwinden“, „das Fäden spinning“, „der gute Kamerad“, „der Scherenfleischer“, „das Drescherlied“, „der Postillon“, „der Bauer“, „der kleine Rekrut“, „Nun, hör' noch ein Späßlein vom Jäger und Häslein“.

Von den gymnastischen Spielen gehören hierher: 1) Lauf- und Versteckspiele; 2) Spring- und Hüpfspiele; 3) Kletterspiele; 4) Ringelspiele, Roll- und Ballspiele.

Manche dieser Spiele, deren Charakter in ihrem Namen deutlich genug ausgesprochen ist, haben schon ein Moment des Ringens und des Kämpfens; die selbstständigen Ring- und Kampfspiele aber gehören erst in die folgenden Stufen der Volksschule. Mit den rhythmischen Bewegungsspielen haben noch die meiste Verwandtschaft, indem zwar nicht dabei gesungen, aber rhythmisch gesprochen wird und die Kreisbewegung die Grundbewegung ist, — die Ringelspiele. Die Lauf- und Versteckspiele, die Spring- und Hüpfspiele, die Roll- und Ballspiele können nur im Freien ausgeführt werden, die Kletter- und Ringelspiele dagegen auch im

Zimmer. Diese beiden Arten werden demnach die Winterspiele ausmachen, bedürfen aber einer Ergänzung, die in denjenigen Spielen im Freien liegt, zu welchen der Winter Gelegenheit gibt, z. B. dem einfachen Schneeballwerfen und dem Bauen mit Schnee, welche von dem Lehrer irgendwie geleitet werden müssen. Diese Spiele nehmen schon den Charakter des Kriegsspieles an und könnten sich nicht recht entwickeln, wenn sie von Elementarschülern allein ausgeführt würden, wohl aber sollen diese an denselben Theil nehmen.

In der Schule wird jede Uebung eine Stunde fortgesetzt. Ein Hauptgesichtspunkt für den Stundenwechsel liegt in dem Grundsatz, daß die sich fortsetzende Bethätigungsart den Unterschied des Gegenstandes, die unterschiedene Bethätigungsart, die Gleichheit oder Verwandtschaft des Gegenstandes verlangt. Je zwei Stunden bilden eine Einheit, worauf eine viertelstündige Pause eintreten muß. Der Religionsunterricht giebt angemessener Weise den Beginn und Schluß des Wochenunterrichts ab. Der Sprach- und Rechenunterricht fällt regelmäßig in die beiden ersten Stunden des Vormittags und es kommen auf das Lesen vier, das Schreiben drei, das Bildbetrachten und das Rechnen je zwei Stunden in dem Wochenplan.

Zweite Stufe oder die Mittelklasse. Für das Alter von 9—11 Jahren, in zwei Jahrgangsklassen.

Was diese Stufe von der vorigen charakteristisch unterscheidet, ist das Eintreten des systematischen weltkundigen Unterrichtes mit Einschluß der geographischen Plastik. Diesem Unterrichte sind wöchentlich drei Stunden zu widmen, und der Sprachunterricht, der jetzt nicht mehr die Form des einfachen Lese- und Schreibunterrichtes hat, auf drei Stunden zu reduciren. Neben dem Rechnen tritt jetzt eine eigene geometrische „Formenlehre“ ein, die wöchentlich zwei Stunden in Anspruch nimmt. Der Gartenunter-

richt, der den Stoff, welchen die Gartenarbeiten und die Wanderungen abgeben, verarbeitet und zu dem weltkundlichen Unterricht in genauer Beziehung steht, verlangt zwei Stunden wöchentlich. Die Schüler der Mittelklasse werden eine Stunde des Tages länger als die Schüler der Elementarklasse beschäftigt, mit Ausnahme des Mittwochs und Sonnabends.

Von den plastisch-darstellenden Arbeiten fallen weg: Das Verschränken, das Stäbchenarbeiten, das Auslegen von flachen Zierformen und das Papierfalten; für Knaben auch das Flechten mit Papier und das Ausnähen.

Es setzen sich demnach aber für Knaben und Mädchen gemeinsam fort: das geometrische und das Bildauschneiden, die Erbsenarbeit, das Ausmalen und Modelliren.

Neu hinzukommen: für die Mädchen das Papierverschüren, das Strammnähen und Durchziehen in Tüll, das Ritzenauflegen, Stricken und Häkeln; für die Knaben: die Papparbeit, das Bastflechten, das Decken- und Mattenflechten in kräftigen Stoffen.

Für das Spiel bleiben vier Stunden; der gymnastische Charakter tritt noch entschiedener hervor, als auf der vorigen Stufe. Für den Religionsunterricht, das Rechnen, Zeichnen und Modelliren bleiben durch alle Klassen zwei Stunden.

In der Weltkunde herrscht Donnerstags und Sonnabends die praktische Übung (geogr. Plastik), in der Stunde Dienstags der theoretische Unterricht vor. Der Gartenunterricht, in welchem überhaupt auch die Ergebnisse der Wanderungen zusammengefaßt werden, nimmt jedesmal auf die vorher stattgefundene Wanderung Bezug. Die geschichtlichen Gedenktage werden als religiöse im Religionsunterricht, als patriotische im Sprachunterrichte berücksichtigt; der „Naturkalender“ aber wird regelmäßig im weltkundlichen und Gartenunterrichte fortgeführt. Die erste Stunde im Deutschen wird dem „Lesebuch“ (Lesebuch für Volks- und Bürgerschule. Zweite Stufe. Theil I. und II. Wien, Lechner) die letzte dem Aufsatze und die mittlere der Rechstlese- und Rechstschreiblehre (als

Vertretung der Grammatik) gewidmet. Besondere Schreibstunden sind ausgeschlossen. Es ist nur eine leserliche und gefällige Handschrift bei den Schülern zu erzielen.

Zum Betrachten und Besprechen von Bildern bieten die Münchener und Stuttgarter Bilderbogen für diese Stufe viel Vorzügliches dar:

- I. Märchen und Sagen zc.: Die Geschichte von dem tapferen Schneiderlein (St. 259). — Das Märchen von den sieben Schwaben (St. 3). — Aschenputtel (St. 71). — Schneewittchen (St. 43). — Rübezahl (L. Richter). — Siegfried (M. 223). — Die zwölf Arbeiten des Herkules (St. 77 und 78). — Die Irrfahrten des Odysseus (St. 77 und 78). — Wie die Nibelungen zu den Hennen fuhren (St. 175). — Der Ritter St. Georg und sein Kampf mit dem Drachen (M. 13). — Der Schneider von Ulm (St. 42). — Der Rattenfänger von Hameln (St. 100). — Münchhausen (St. 172 und 173).
- II. Historische Bilder: Scenen und Bilder aus der Vorzeit (M. 233 und 34). — Scenen aus der Ilias (St. 132 und 133). — Scenen altgriechischen Lebens (St. 183). — Diogenes und die Buben von Korinth (M. 350). — Kyros Jugend und Thaten (M. 351). — König Krösus (M. 450). — Aus deutscher Vorzeit (St. 15). — Die Erfindung des Schießpulvers (St. 50). — Friedrich der Große (St. 110). — Der holländische Seeheld de Ruyter (St. 35). — Prinz Eugen (M. 38). — Der alte Fritz und seine Soldaten (M. 35). — Kaiser Joseph II. (66).
Colorirt: Die Karthager (M. 444). — Die Gründung Karthagos (M. 482, humor.). — Die Zerstörung von Troja (492).
- III. Naturhistorisch-geographische Bilder (möglichst einfach gehaltene Landschaftsbilder): Auf den

Kuinen des alten Aegypten (St. 158). — Baureste und Kuinen aus vergangener Zeit (M. 362). — Aus den Milländern (St. 143). — Alpenleben (M. 25). — Der Winter (St. 60). — Landschaftsbilder (M. 238). — Aus dem stillen Walde und den Bergen (M. 429). — Aus Palästina (M. 389). — Waldbilder (M. 454). — Viehweiden (M. 440 und 457). — Das Flachsfeld (M. 475). — Deutsche Bäume (M. 146). — Der Forst und dessen Benützung (M. 185). — Silber aus der Wüste (St. 17). — In Wald und Feld (St. 198).

Colorirt: Deutsche Giftpflanzen (M. 295, 319 und 348).

- IV. Thierbilder: Lebenslauf eines Pferdes (M. 46). Der Hund (M. 247). — Androklus und sein Löwe (M. 288) — Scenen aus dem Thierleben (M. 118 und 119). — Der Ochse und sein Nutzen (M. 159). — Das Schaf und sein Nutzen (M. 162). — Das Rindvieh und sein Nutzen (M. 166). — Last- und Zugthiere (M. 236). — Hirsche und Rehe im Walde (M. 237). — Tagfalterlinge (M. 279, col.). — Nachtfalterlinge (M. 280, col.). — Der Esel in der Löwenhaut (M. 329). — Wenn es dem Esel zu wohl wird (M. 218). — Aus dem Leben des afrikanischen Löwen (St. 150). — Der Ichthyosaurus (St. 148, humor.). — Thiere aus fremden Ländern (M. 357).
- V. Ethnographische und Arbeitsbilder: Der Thierfang in Afrika (St. 139). — Auf der Gamsjagd (St. 191). — Bilder aus dem Jägerleben (St. 157). Soldatenleben (M. 65). — Bauernjagd (M. 26). Skizzen aus dem Jagdleben (M. 229). — Die Gamsjagd im bair. Gebirge (M. 311). — Verschiedene Fuhrwerke (M. 368 und 389). — Soldaten verschiedener Nationen (M. 108).

Colorirt: Die Reise nach Afrika (St. 25, humor.). — Handwerksburschenleben' (St. 15). — Weinlese im Rheingau (St. 82). — Auf der See (St. 93). — Die Angeln (St. 94, humor.). — Sonntags-Idylle (St. 115). — Hirten und Landleute (St. 195).

VI. Vergnügungen, Spiele, Lieder zc.: Der Hahnenkampf (M. 327). — Scenen aus dem spanischen Stiergefächte (M. 369). — Wettrennen (M. 432). — Die Spiele der verschiedenen Lebensalter (St. 85). — Allerhand Lieder und Reime (St. 95). — Ein Sonntagsvergnügen (St. 96, humor.).

Bei dem Rechnen hört jetzt die Verbindung desselben mit dem Formenlegen auf. Die geometrische Formenlehre schließt das mathematische Zeichnen ein und ist die theoretische Zusammenfassung der „Formenarbeiten“ mit Rücksicht auf „die Lehre von den regulären Vielecken“ und „die Lehre von den regulären Körpern“. Bei den Formenarbeiten wird die architektonische Form in den Erbsenarbeiten eine entwickeltere und es tritt hier der Bogen und das Gewölbe auf. Im Bildauschneiden führt die Gefäßform über zu den organischen Formen (typische Pflanzenumrisse, Schlangen- und Vogelgestalten), welche durch das Ausnähen ergänzt werden. Der damit verbundene Unterricht wird geregelter und führt an sich zu einer Lehre von den Naturformen und „Naturfarben“, die bei dem Flechten, dem Ausmalen zu einer allgemeinen Farbenlehre erweitert wird. Bei der Papp- und Erbsenarbeit kann schon auf die Bauformen der verschiedenen Völker näher eingegangen werden, ohne jedoch die verschiedenen Stylarten charakterisiren zu wollen. Im Sommerhalbjahr fällt das Papierverschnüren, die Erbsen- und Papparbeit und das geometrische Ausschneiden aus, an deren Stelle tritt die Gartenarbeit. Für die Gartenarbeit sind in dem Sommerhalbjahr acht Stunden wöchentlich, in den Monaten November, März und April

vier Stunden, und in den Monaten Dezember, Januar und Februar zwei Stunden bestimmt.

Dritte Stufe oder Oberklasse. Für das Alter von 11 bis 14 Jahren, in drei Jahrgangsklassen.

Die Stundenzahl bleibt für die Oberklasse dieselbe wie für die Mittelklasse, ebenso die theoretischen Unterrichtsgegenstände.

Bei den Formenarbeiten fallen hinweg: die Erbsenarbeiten, das Papierverschnüren und das Stäbchenverknüpfen. Es bleiben: das geometrische und das Bildausstechen, das Ausmalen, das Modelliren und Zeichnen, das Zuschneiden und die Papparbeiten; für die Mädchen das Flechten in Bast- und Luchstreifen, das Ausnähen, das Strammnähen, Stricken, Häkeln und das Bügelauflegen. Neu hinzutreten für die Knaben: das Ruthenflechten, das Holzschneiden und die Drahtarbeit; für die Mädchen: das Weißnähen, die Applicationsstickerei, die Filet- und Spitzenarbeit und das Zuschneiden von Wäsche. Die festeren Stoffe, welche jetzt verarbeitet werden, erfordern eine kräftigere Handhabung der Werkzeuge, namentlich bei den Knabenarbeiten.

Die naturkundlichen, technologischen und kulturhistorischen Mittheilungen gewinnen einen bestimmten Zusammenhang und finden in einfachen Kulturbildern, in denen der Kulturfortschritt bei den verschiedenen Völkerstämmen charakterisirt wird, ihren Abschluß. Der systematisch-weltkundliche Unterricht erhält einen streng geregelten Gang, einen festen methodischen Fortschritt; er kann daher als solcher nicht mehr an das Tages- und Jahreszeitenleben geknüpft sein. Dagegen werden die Erlebnisse des Gelegenheitsunterrichts, d. h. der Wanderungen, der Gartenarbeiten und theilweise auch der Formenarbeiten, die zusammen immer ein Bild des Tages- und Jahreszeitenlebens darstellen, nicht nur zu-

fammengefaßt, sondern auch dem systematischen Unterricht der Art eingefügt, daß sie demselben die nothwendige Anschaulichkeit, Lebendigkeit und Frische des unmittelbaren Erlebens materiell zuführen und erhalten.

Die Einfügung der Ergebnisse des Gelegenheitsunterrichtes in den systematisch-theoretischen Unterricht ist deshalb niemals schwierig, weil dieser immer und auf jeder Stufe das Ganze des Naturlebens in's Auge faßt, also die abstrakten Scheidungen, welche die Naturwissenschaft macht, in demselben nicht vertreten sind. Die geschichtliche Mittheilung verknüpft sich naturgemäß mit der naturkundlichen; aber der weltkundliche Unterricht vertritt die geschichtliche Mittheilung keineswegs allein, sondern vorzugsweise die geographische Seite in der Geschichte. Die himmelskundlichen Mittheilungen schließen sich an den „Thierkreis“ und das Sternbild des großen Bären an, wobei das Verhältniß zwischen den „zwölf Arbeiten des Herkules“ und den „zwölf Sternbildern des Thierkreises“, bei welchen letzteren die zwölf Jahresabschnitte der Monate symbolisch charakterisirt werden, zur Kenntniß und zum Verständniß gelangt. (Herkules-Mythe, dazu der Stuttgarter Bilderbogen No. 19.) Nächst diesen sind zu betrachten: als mythologisch bedeutsam: das Sternbild des Schwans, der Adler mit dem Ganymed, Pegasus, der Schlangenträger und die Lyra; als decorativ bedeutsam: das Sternbild des Perseus mit dem Medusenhaupt, der Andromeda, der Jungfrau, Cassiopeja, des Fuhrmannes, Bootes und Orion. Zum Zwecke der Himmelsbetrachtung genügt allmonatlich eine Stunde des Abends. (Zur Unterlage bei dem Unterricht dient: Georgens, „Das Sternbilderbuch“. Wien, Dittmarsch, 1858.)

Zur Lecture dient das schon genannte Lesebuch für die Volks- und Bürgerchule. (Wien, Lechner.) Dritte Stufe. Theil I., II. und III.

Von den Stuttgarter und Münchener Bilderbogen können betrachtet und besprochen werden:

I. Geschichtsbilder: Aegypten (M. 135 und 136).

— Griechenland (M. 351 und 359). — Scenen aus der Ilias (St. 152 und 33). — Berühmte Frauen des Alterthums (St. 154). — Persien (M. 354). — Die Römer (M. 422, 423, 470, 491). — Bilder aus dem Mittelalter (M. 27). — Zeit der Landsknechte (M. 20). — Feldlager aus dem dreißigjährigen Kriege (M. 120). — Dreißigjähriger Krieg (M. 21). — Scene aus den Bauernkriegen (St. 176). — Krönungszug eines deutschen Kaisers (M. 265). — Achtzehntes Jahrhundert (M. 22). — Neunzehntes Jahrhundert (M. 23). Sämmtlich colorirt. — Bilder aus dem Kriege des Kaukasus (M. 43). — Scenen aus dem russisch-türkischen Kriege (M. 139). — Bilder und Scenen aus dem Kriege im Orient (M. 145, 149 und 164). — Scenen aus dem russischen Feldzug (St. 97). — Die Geschichte von Wilhelm Tell (M. 3). — Major Schill (M. 59). — Nadežky (St. 91). — Götz von Berlichingen (St. 21). — Deutsche Reiterhelden (St. 101, 102, 168 und 69).

II. Geographisch-ethnographische Bilder: Städte und Burgen (M. 15). — Städte und Landschaften (M. 28). — Am Meeresufer (M. 56). — Erinnerungen aus dem Leben im Gebirge (M. 90). — Architekturbilder (M. 169). — Landschaften und Architektur (M. 173). — Bilder aus Venedig (M. 174, color.). — Bilder aus Italien (St. 23, color.). — Bilder aus Hamburg (M. 211, color.). — Volks-trachten (M. 353, color.). — Die Welt in Bildern (M. 244, 245, 297, 314 und 15; 340 und 41; 385 und 86; 410 und 11; 441 und 42; 459 und 60; 482 und 487; color.). — Bilder aus dem Schwarzwalde (M. 282). — Zigeunerleben (M. 293). — Bilder aus Ungarn (M. 306). — Burg am Rhein (M. 332). — Bilder aus den tartarischen

- Dörfern in Rußland (M. 364 und 380). — Indianerleben in Nordamerika (M. 371 und 72, color.). — Strand- und Seeleben in Holland (St. 2, color.). — Bilder aus der Normandie (St. 9). — Bilder aus Franken (M. 393). — Vom Rhein (St. 27). — Bilder römischer Baukunst (M. 415). — Bilder aus Oesterreich (W. 451). — Baureste im Renaissancestyl (M. 473). — Küstenbilder (St. 41). — Fester Krönungsscenen (St. 31, color.). — Bilder aus Rußland (M. 483, color.). — Holländischer Winter (St. 44). — Aus dem Kanton Appenzell (46). — Mosellandschaften (St. 57). — Dorf und Stadt (St. 64). — Aus dem Orient (St. 65). — Aus Westphalen (St. 68). — Bei den Japanesen (St. 69). — Von Stettin nach Cuxhafen (St. 81). — Klosterleben (St. 83). — Von der Eifel (St. 87). — Figuren aus dem 17. und 18. Jahrhundert (St. 88). — Auf dem Giland der Marken (St. 99). — Erinnerung an Nürnberg (St. 114). — Aus dem Fischerleben in der Normandie (St. 122). — Bilder aus dem Bosporus (St. 134). — Jagd und Jäger sonst und jetzt (St. 160, color.). — Erinnerung aus Heidelberg (St. 161). — Bilder aus Athen (St. 174). — Die Wiedertäufer in Münster (St. 189). — Costümbilder: 202 und 3, 296, 305 zc., (color.)
- III. Thierbilder: Hunde-Racen (M. 266). — Pferde-Racen (409). — Die Jagd auf Sauen (St. 37). — Aus dem Leben der Paviane (St. 135). — Vögel (St. 84). — Amphibien (M. 283).
- IV. Bauernregeln (M. 196). — Sprüche und Sprüchwörter (M. 119). — Eile und Weile (M. 498, humor.). zc.

Der Stundenplan bleibt für die Oberklasse derselbe wie in der Mittelklasse, nur mit der Modification, daß die Weltkunde

und auch der Gartenunterricht, wenn er nicht combinirt werden soll, in die zweite Stunde, Deutsch, Rechnen und die Formenlehre in die erste Stunde verlegt werden. Das geometrische Zeichnen ist neben der geometrischen Formenlehre und dem Freihandzeichnen in einer besonderen Stunde zu lehren. Am Montage wird Religionsstunde combinirt, die Oberklasse hat Formenlehre in der zweiten und Deutsch in der dritten Stunde. Die Gartenstunden bleiben dieselben wie in der Mittelklasse: für die Formenarbeiten bleiben also gleichviel Stunden übrig.

Das Zuschneiden und die Papparbeiten, das Bildauszschnneiden, das Drahtflechten, Holzschnitzen und Modelliren setzen sich durch das ganze Jahr fort und füllen mit je zwei Stunden die Formenarbeiten für den Sommer aus. In den Monaten November, März und April werden für das Holzschnitzen und das Drahtflechten je drei Stunden angesetzt, für das Ruthenflechten und das Ausmalen je eine Stunde. In den Monaten Dezember, Januar und Februar wird noch eine Stunde für das Zuschneiden und die Papparbeiten und eine für die geographische Plastik außerhalb des weltkundlichen Unterrichtes angesetzt.

In der Oberklasse geht das gymnastische Spiel in bestimtere gymnastische Uebungen schon über, insbesondere in Spring- und Wurfübungen. Die Ring-, Kampf- und Kriegsspiele gelangen zur vollen Entwicklung. Die Gesangsspiele gestalten sich zu kleinen dramatischen Aufführungen, wie beispielsweise bei: „Ei, ei, Herr Reiter!“, „dem Vogelfsteller“, „Hans Hänschen“, den „vier Jahreszeiten“ (Vier Brüder gehn Jahr aus Jahr ein), „Das Wandern ist des Müllers Lust“, „der Nachtwächter“, „die Reise um die Welt“, „das Käderspiel“, „die Musikanten“, „das Soldatenpiel“.

Die fremden Sprachen sind in der Volksschule kein nothwendiger Unterrichtsgegenstand, und es ist durchaus zweckmäßig, das Lateinische, Englische und Französische erst nach dem vierzehnten Jahre, und zwar das Englische und Französische erst dann

zu beginnen, wenn im Lateinischen eine gewisse Fertigkeit schon erlangt ist.

Besondere Lehrstunden für die Geschichte, sowie für die Mineralogie, Botanik, Zoologie, Physik, Chemie, Geologie und Astronomie, Landwirthschaftslehre oder gar für Nationalökonomie und die „Lehre vom menschlichen Körper“ widersprechen dem Begriffe und dem Wesen der Volksschule! sie gehören in die „Jünglings- und Jungfrauenschulen“ und sind in der Realschule anders zu behandeln wie in dem Gymnasium, in den „Lehrlingsschulen“ anders wie in beiden, und in jeder Lehrlingsschule — der männlichen und weiblichen — der bürgerlichen und höheren Jungfrauenschule auf eine besondere, dem Charakter derselben angemessene, Weise.

Von den eigentlichen „Hausaufgaben“ müssen die Schüler der Volksschule noch möglichst frei sein. Auch sollen keine Schaulprüfungen stattfinden. Dagegen ist den Eltern der Besuch der Schule zu gestatten, um sich von der Art des Unterrichtes, der Behandlung und den Fortschritten der Kinder durch die eigene Anschauung zu überzeugen.

Desgleichen muß jede Schule ihre religiösen und politischen Fest- und Erinnerungstage, ihre pädagogischen Gedenk- und Feiertage haben, an welchen sich die Eltern und Freunde der Jugend zur ernstern Erhebung wie zur frohen Gemeinschaft in den Schulräumen versammeln, oder auch, wie es bei großen Spielfesten der Fall ist, mit einander in das Freie zu ziehen.

Bei allen historischen Persönlichkeiten, die den Schülern der Volksschule an Gedenk- und Feiertagen vorgeführt werden, kommt es darauf an, die rechten — die der Jugend verständlichen und ausdrucksvollsten — Momente in ihrer Bedeutsamkeit herauszustellen. „Der Geschichtskalender“ muß kräftig illustriert werden, um sich einzuprägen.

(Literatur.) Die Lehrgänge für die sämmtlichen „Formenarbeiten der Volksschule“ sind unter dem Titel: „Georgens, „Der Kosmos der Arbeit“. Verlag von F. Stief. Nürnberg 1866,“ erschienen.

Alle drei Stufen bilden insofern ein Ganzes, als die einzelnen Arbeiten zusammenfassend und sich ergänzend, den Arbeitsunterricht der Volksschule umfassen und darstellen. Deshalb ist der Charakter, den jede Uebung andern gegenüber und weil sie durch diese ergänzt wird, einhalten muß, daß also z. B. das Bildauschneiden, das Durchstechen und Ausnähen nebeneinander haben, streng ausgeprägt. Indessen können auch die einzelnen „Lehrgänge“ sowohl vom Hause wie von der Schule, insofern die letztere nicht alle Arbeiten mit einem Male einführen kann, benutzt werden, und es wird für diese Benutzung die Abgrenzung, die jedem Lehrgange gegeben ist, sicher kein Verlust sein.

Nachhülfsklasse für die schwachbefähigten und in der Schule zurückbleibenden Kinder.

Die außergewöhnlich schwachen, stumpfsinnigen und mißgebildeten Kinder sind von der allgemeinen Schule auszuschließen und in besonderen Gemeinschaften, denen jedoch die Vertretung des gesunden Elementes nicht fehlen darf, zu erziehen. Diese Erziehung hat die allgemeinen Erziehungsmittel zu modificiren und muß auf die Individualität der Zöglinge theils nachgiebiger, theils energischer eingehen, als es in der allgemeinen Schule nothwendig und zulässig ist.

Für diejenigen Kinder, welche in der Schule auffallend zurückbleiben oder schon als zurückgebliebene aus andern Schulen gebracht werden, ist eine besondere Nachhülfsklasse in der Normal-Schule einzurichten, und der Lehrer, der dieser Klasse vorsteht, hat die Aufgabe: die schwachsinigen, stumpfsinnigen, beschränkten und sittlich vernachlässigten Kinder entweder besonders zu unter-

richten, oder in die Normalklassen da einzureihen, wo sie nach ihren Fähigkeiten „mitlernen“ können. Ausweisen und austossen darf die Volksschule nur die ganz abnormen, körperlich kranken und sittlich gänzlich entarteten Kinder, welche in die Idiotenanstalt oder in das Besserungshaus gehören.

Die „Zurückgebliebenen“ lassen sich in die der stillen und die der beweglichen Art unterscheiden.

Zu den Ersteren gehören jene Classen und stillen Kinder, die zu Allem willig scheinen und dem freundlichen Lehrer halb versprechend, halb vorbittend entgegenlächeln, aber dennoch dem Lernen einen passiven Widerstand entgegensetzen, der unüberwindlich scheint. Während der Unterricht an der Unerregbarkeit und Unempfindlichkeit der Stumpfsinnigen, deren Verhalten ein passives und scheinbar williges ist, abprallt, leisten ihm die Beschränkten theils einen ausdrücklichen Widerstand, indem sie sich mehr oder minder zur Aufmerksamkeit zwingen oder nicht zwingen lassen, theils zeigen sie sich bis zu dem Punkte, wo sich ihr Unvermögen einer gewissen abstrakten Combination oder einer förmlichen Reflexion herausstellt, und selbst über diesen Punkt hinaus und dann zur Plage des Lehrers und ihrer selbst, willig. Die stillen Schwachsinnigen sind nicht nur außerordentlich aufmerksam, sondern verrathen auch zuweilen durch den Gesichtsausdruck, die Spannung der Züge, das Glänzen des Auges, die innere Theilnahme; sie sind aber unglücklich, wenn sie zu bestimmten und zusammenhängenden Aeußerungen genöthigt werden und zeigen dies gleichfalls so unverkennbar in ihrem Ausdrücke, daß der Lehrer bald nachzulassen pflegt.

Die Schwachsinnigen der beweglichen Art zeichnen sich durch eine außerordentliche Zerstretheit aus, die theils Unfähigkeit der Aufmerksamkeit, theils Unfähigkeit der Besinnung ist. Sie lassen entweder fortgesetzt ihre Aufmerksamkeit ableiten und treiben allerhand „Allotria“, oder sie kommen den Fragen des Lehrers zuvor, belästigen ihn sogar mit Fragen, antworten aber in's Blaue

hinein, und können sich meist auf das, worauf es gerade ankommt, nicht besinnen.

Diese Zustände haben die mannichfachsten Abstufungen und Modificationen, und lassen sich einerseits in dem Umkreise der gewöhnlichen Begabung verfolgen, während sie andererseits und nach unten hin die Uebergangsstufe zu der Idiotie bilden.

In dem Umkreise der gewöhnlichen Begabung kann allerdings der Stumpfsinn nicht ein durchaus passives Verhalten, die Beschränktheit keine allseitige bleiben, der Schwachsinige muß wenigstens der momentanen Energie und des momentanen Zusammenhaltens der Reflexionsthätigkeit fähig werden, denn die Zustände bestehen im Umkreise der höheren Begabung nicht mehr als solche, sondern nur als correspondirende, und wir haben statt des Stumpfsinnigen den still und gleichmäßig Fleißigen, dem überall Zeit gelassen werden muß; statt des Beschränkten, dem jedes theoretische Interesse fehlt oder zu fehlen scheint, Diejenigen, die ihre Spezialitäten haben, in denen sie sich auszeichnen, während sie in andern Fächern kaum das Nothdürftige leisten, und sich darüber mit den Lehrern selbst hinwegsetzen; statt jener stillen Schwachsinigen, mit deren Interesse das Vermögen, insbesondere das der Reproduction, nicht correspondirt, die sinnigen Kinder, die dem Unterrichte nicht in seiner Ausbreitung folgen, aber das ihnen Zusagende aufnehmen und gemüthlich wie geistig verarbeiten; statt der beweglich Schwachsinigen die „Flüchtigen und Leichtsinigen“, die man häufig mit Recht oder Unrecht „talentirt“ findet, die aber bei keinem Gegenstande festzuhalten sind, immer nach Neuem verlangen und mit ihren Arbeiten jeder Zeit vorschnell fertig werden.

Nach unten hin darf der Stumpfsinn, die Beschränktheit und der Schwachsin als wirkliche Uebergangsstufen zur Idiotie erst dann anerkannt werden, wenn nicht nur das Verhalten der betreffenden Kinder in der Schule, sondern auch außer der Schule beobachtet ist und die Ueberzeugung gegeben hat, daß es durchweg denselben Charakter festhält, selbstständig keinen Kreis

der freien Bethätigung findet, und deshalb als unfähig für den gemeinsamen Unterricht anzunehmen ist, also eine besondere pädagogische Behandlung verlangt.

Zwischen den drei Haupt-Typen der zurückbleibenden Kinder gibt es Uebergänge, indem sich das schleichende Wesen und die ausgeprägte Schadenfreude entweder mit einem Ansätze zu energischer Oppositionslust und insbesondere mit der Sucht sich zu zeigen und im Schlechten hervorzuthun, oder mit einem stillen träumerischen Wesen verbindet. Die erste Schuld solcher sittlichen Entartungen, wenn sie nicht in einer ursprünglich krankhaften Anlage bedingt sind, ist der häuslichen Pflege und Erziehung oder ihrem Mangel zuzuschreiben, aber häufig treten auch sie erst in der Schule auf und werden durch sie, wenn nicht geradezu erzeugt, so doch durch die einseitige Reizung, Anregung und Anspannung entwickelt. Durch die fortschreitende Gemüthsentartung wird die Entwicklung der geistigen Vermögen zwar nicht überhaupt, aber in der Richtung, welche der Erkenntniß- und Wirktrieb bezeichnet, ausgeschlossen. Die ursprünglich gegebene, aber zunehmende Schwäche der höheren Triebe, wird zur Stärke der niederen, welche entarten, indem sie die Intelligenzbethätigung an sich ziehen, so daß sie die positive Verfehrung der höheren Triebe darstellen oder eine Entartung dieser vergegenwärtigen. Statt des Erkenntnißtriebes entwickelt sich die Neugierde, die Neugiertsucht, der Spioniertrieb, statt des Wirktriebes die Zerstörungslust, die Sucht Unfug und Schaden anzurichten, die Grausamkeit, und für die Befriedigung dieser Triebe die Fähigkeit der Lüge, des Betrugses und der Verstellung.

Diese verschiedenen Typen der Zurückgebliebenen und deren Abstufungen muß der Lehrer der Nachhülfsklasse zu erkennen vermögen, um sie demgemäß entweder besonderen Anstalten — den Idiotenanstalten oder den Rettungshäusern für sittlich besserungsbedürftige Kinder — zuweisen, oder sie in der Nachhülfsklasse einreihen, richtig zu behandeln und rechtzeitig den betreffenden Gefundenabtheilungen einfügen.

Einen feststehenden Stundenplan für die Gesammtheit der Zurückgebliebenen in der Nachhülfsklasse kann es selbstverständlich nicht geben; jedes einzelne Kind ist hier schon mehr individuell zu behandeln und es ist für eine längere oder kürzere Zeitfrist zu bestimmen, an welchen Beschäftigungen, Arbeiten und Unterrichtsgegenständen es Theil nehmen soll und kann. Die theoretischen Unterrichtsgegenstände bilden Lesen, Schreiben, Erzählen und Bildbetrachten. Zeichnen und Singen müssen möglichst geübt werden, so weit nur Neigung dafür gewonnen werden kann. Die biblischen Geschichten sind, so weit sie aufgefäzt werden können, mitzutheilen. Die Theilnahme an den darstellenden Arbeiten, namentlich dem Bildausfschneiden, Ausnähen, Flechten und Modelliren, aber auch an den Gartenarbeiten, an dem Gesange, den Spielen und Wanderungen ist eine allgemeine.

Eine sachgemäze Darstellung, wie die „Nachhülfsklasse“ zu gestalten, einzurichten und zu leiten, ist für den Fachmann in den aus der „Anstalt Levana bei Wien“ hervorgegangenen und von Georgens, Deinhardt und Jeanne Marie von Gayette herausgegebenen Schriften, die weiter unten angeführt sind, gegeben, namentlich aber in dem „Medicinish-pädagogischen Jahrbuche der Levana“ (Wien 1858) und in der „Heilpädagogik“ von Georgens und Deinhardt. Band I. u. II. (Leipzig 1862 und 63).

III. Die männliche und weibliche Fortbildungsanstalt.

Die Trennung der Geschlechter in der Erziehung wird durch das bewusste Hervortreten der Geschlechtsgegensäze, womit sich der Beginn des Jünglings- und Jungfrauenalters ankündigt, bedingt. Zugleich scheiden sich mit dem Austritte aus der Volksschule aber auch Diejenigen, die unmittelbar zu einer bestimmten Berufsthätigkeit übergehen, und Diejenigen, welche eine weitere theoretische Fortbildung verlangen und bedürfen, wobei jedoch nicht

der Stand und das Vermögen der Eltern, sondern lediglich die individuelle Neigung und Befähigung bestimmend sein können. Hiernach gliedert sich der Schulorganismus für die Schüler nach dem zurückgelegten Knaben- und Mädchenalter in männliche und weibliche Schulen, die selbstständig nebeneinander hergehen und von denen die „Jünglingschulen“ so wie die „Jungfrauenchulen“ entweder der vorherrschend praktischen Richtung dienen oder sich ein vorwiegend ideal-theoretisches Ziel setzen. Dem letzteren Zwecke dienen die Lateinschule, die Realschule, das Gymnasium und die höhere Jungfrauenchule. Diejenigen aber, welche nach ihrem Austritte aus der Volksschule unmittelbar zur praktischen Arbeit übergehen, bedürfen einer Weiterbildung, die sie am zweckmäßigsten in den mit der allgemeinen Volksschule zu verbindenden Fortbildungsschulen erhalten, namentlich wenn diese sich zu männlichen und weiblichen „Lehrlingschulen“ ausgestalten.

Die Idee und der Zweck der männlichen „Lehrlingschulen“ bestehen darin, daß sie für bestimmte Berufsarten theoretisch-praktisch verarbeiten sollen, d. h. den theoretischen Unterricht und die Arbeit verknüpfen, die Arbeitsfähigkeit stufenweise bestimmen, die allgemeine Bildung also mit der Berufsbildung vereinigen und zu einer intelligenten Gemeinsamkeit der Arbeit und des Genusses erziehen.

Solche Lehrlingschulen sind gegenwärtig ein Bedürfnis geworden, weil die Bildung, die durch die Lehrlingschaft bei den einzelnen Meistern gewonnen wird, sich immer mehr als eine ungenügende herausstellt, wofür die Vortheile der Nachhülfe mittelst der Sonntagschulen den Beweis liefern, und weil die Realschulen und technischen Anstalten nur einer kleinen Minderzahl der sich für das Geschäftsleben bestimmenden Jünglinge zugänglich und keine Berufsschulen sind. Den größten Theil der Zeit sollen die Lehrlinge in den Werkstätten, durch die Meister verständig angeleitet, arbeiten. Die vorbildenden Arbeiten, an denen alle Lehrlinge für Formenarbeiten Theil nehmen, sind: die Papparbeit

und das Zuschneiden, das Draht- und Ruthensflechten, das Holzschneiden und Modelliren. Für den theoretischen Unterricht sind mindestens zwei Stunden für jeden Wochentag festzusetzen und sollen Diejenigen, welche sich für die Gärtnerei oder die landwirthschaftlichen Arbeiten ausbilden wollen, besonders in der Ackerbauchemie, der Botanik und Gartenbaulehre, die künftigen Formenarbeiter aber in der Mathematik und Technologie unterrichtet werden. An dem Geschäftsrechnen, dem Buchhalten und der Correspondenz werden vorzugsweise Diejenigen sich zu betheiligen haben, welche dem Kleinverkehr und dem gewöhnlichen Handelsfache sich widmen wollen. Gemeinsam ist Allen der Unterricht im Deutschschreiben, in der allgemeinen Naturkunde, dem Chorgesang und im Zeichnen, obgleich das letztere mehr von den künftigen industriellen Formenarbeitern geübt wird und zwar als geometrisches Freihandzeichnen und componirendes Musterzeichnen. Für den sonntäglichen Unterricht wird für Alle die Geschichte der Arbeit und die Handelsgeographie vorgetragen. Gemeinsam sind auch die „militärisch-gymnastischen Turnübungen“, welche jetzt mit Rücksicht auf die Wehrhaftmachung betrieben werden, und bestimmte Festfeiern.

Die Jungfrauenschule bringt die weibliche Bildung zum Abschluß, indem sie die Schülerinnen für ihre Bestimmung, welche für alle Frauen die gleiche ist, nur mit dem einen Unterschiede, daß in der Arbeitsbildung jetzt entweder die praktische oder die gesellige Seite in den Vordergrund tritt und sich somit neben der gewöhnlichen auch eine höhere Jungfrauenschule gestaltet. Eine dritte Gattung ist die industrielle, d. h. die Arbeiterinnen- oder weibliche Lehrlingschule für die Familienlosen, sich selbst überlassenen oder frühzeitig auf selbstständigen Verdienst angewiesenen Jungfrauen. Doch ist auch bei diesen die Befähigung für ihre weibliche Bestimmung stets im Auge zu behalten, um ihr späterhin genügen zu können.

Die Arbeiterinnenschule bildet eine Parallele zur männlichen Lehrlingschule, wogegen die höhere Jungfrauenschule der Latein-

schule für die Jünglinge entspricht. Alle drei Arten der Jungfrauenschule umfassen die Altersstufe vom vierzehnten bis vollendeten siebenzehnten Lebensjahre und müssen den naturgemäßen Gegensatz, in welchem die weibliche Bildung zur männlichen steht, scharf ausprägen.

In der Lateinschule herrscht die systematisch-begriffliche Methode, in der Jungfrauenschule die künstlerische Unterrichtsform, welche das Gemüth anregt und befriedigt. Die Erziehung zur Schönheit muß im Ganzen und Einzelnen das darin herrschende Prinzip sein. Zu lieben und zu gefallen ist in dem innersten Wesen des Weibes begründet und darum muß auch die weibliche Erziehung es sich zur obersten Aufgabe machen, nicht nur den Sinn für das Schöne im Allgemeinen auszubilden, sondern auch die Fähigkeit zu entwickeln, das Gefällige und Anmuthige in der Umgebung wie in der eigenen Erscheinung zum Ausdruck zu bringen.

In der Arbeiterinnenschule ist neben dem bildenden Zwecke des Unterrichtes auch die Erwerbsarbeit bestimmend, weshalb die einzelnen Arbeitsgebiete zugleich zu lohnenden Industriezweigen gestaltet werden müssen. Demnach dürfen nur solche Arbeitszweige gewählt werden, welche erstens als allgemeine Nebenbeschäftigungen auch späterhin von den Frauen betrieben werden können, und bei denen zweitens mit der Handgeschicklichkeit und dem Augenmaaß zugleich der Sinn für eine geschmackvolle Formen- und Farbengebung, so wie eine zierliche Anordnung, eine geschmackvolle Gruppierung entwickelt wird. An dem Modelliren, dem Freihandzeichnen und der Mustercomposition sollen Alle gemeinsam Theil nehmen, desgleichen an dem Unterrichte in der deutschen Sprache, dem Geschäftsrechnen, der Buchführung und den technologischen Unterhaltungen. Erzählungen mit poetischem Gehalte werden vorgelesen und wiedererzählt, zur Veredelung der Geselligkeit die besten Volkslieder im Chor gesungen und zum Schluß der Arbeit Gesellschaftsspiele gespielt.

An den Gartenarbeiten theiligen sich auch die industriellen

Arbeiterinnen gruppenweise, was nicht nur für ihre Gesundheit und Kräftigung nothwendig ist, sondern auch für die Zeit vorübergehender Erwerbslosigkeit auf eine geeignete Nebenbeschäftigung vorbereitet. Umgekehrt nehmen Diejenigen, welche sich der Nutz- und Ziergärtnerei widmen wollen und deshalb den größten Theil der Zeit im Garten zubringen, zeitweise an den Atelierarbeiten und zwar insoweit thätigen Antheil, als diese mit ihrem speziellen Gebiete in näherer Beziehung stehen. Dadurch, daß die Arbeiterinnen die nöthige geistige und sittliche Ausbildung erhalten, ehe sie zur öffentlichen Verdienstarbeit übergehen, werden sie vor der einseitigen, sie ausnützenden Industriearbeit bewahrt, und zugleich gegen Leichtsin, Ueberreizung und Entfittlichung am wirksamsten geschützt. Spezielle Schulen für die Ausbildung von Dienstboten und Kinderpflegerinnen haben bei einem einheitlichen „Organismus der Schulen“ keine Berechtigung: Mädchen, welche sich zu irgend welchen häuslichen Dienstleistungen — die erste Kinderpflege nicht ausgenommen — oder zu den gewöhnlichen Handels- und Verkehrsgeschäften getrieben fühlen, werden dazu in der Fortbildungsschule die beste und allseitigste Befähigung erlangen.

Die Frage nach der Bestimmung und der Stellung der Frauen ist uralte. Die französische Revolution hat dieselbe in neuen Fluß gebracht und die unmittelbare Gegenwart scheint sie einer gründlichen Lösung entgegenzuführen zu wollen; aber die Emancipationsvertreter haben die neueren Bestrebungen dadurch in falsche — wenn auch neue — Bahnen gelenkt, daß sie den natürlichen und den geschichtlich herausgebildeten Gegensatz in der männlichen und weiblichen Bestimmung nicht anerkennen, vielmehr nur von den socialen Nothzuständen ausgehen, die zum größeren Theile in der Mangelhaftigkeit unseres privaten und öffentlichen Schulwesens ihre Erklärung finden, das vor Allem einer gründlichen Um- und Neugestaltung entgegengeführt werden muß, wenn überhaupt an eine glückliche Lösung der socialen Frage und an die endliche Verwirklichung des heutigen Kulturideals gedacht werden kann.

Ohne diejenige allgemeine Arbeitserziehung, welche die Volksschule gewähren kann und soll, fehlt jede nothwendige Unterlage, und ohne sie werden alle Fortbildungsschulen, die für besondere (praktische) Berufsarten eingerichtet werden, trotz des „dringenden Bedürfnisses“, durch das sie gefordert erscheinen, als verfrühte Produkte einer an sich berechtigten Tendenz nur dürftiger Leistungen fähig sein; für das abgefordert gefasste Bedürfnis werden sich solche Anstalten als unzulänglich erweisen oder zu einer immer engeren Fassung und Bestimmung ihres Zweckes nöthigen.

Das Prinzip des Arbeitsunterrichtes läßt sich nur als allgemeines begriffsgemäß und fruchtbar verwirklichen: es muß zum Prinzip der Volkserziehung schlechthin werden und für die allgemeine, die Volksschule, geworden sein, ehe die besonderen Fortbildungsanstalten eine wirklich erziehlische Kraft entwickeln können, und ehe derselben, trotzdem, daß sie nicht die gesammte Volksschule in sich aufnehmen können und sollen, eine allgemeine Bedeutung und Berechtigung zugesprochen werden darf.

Wenn die Arbeitsfähigkeit der gesammten Volksschule im Ganzen und ausdrücklich entwickelt werden soll — eine Aufgabe, die das Selbsterhaltungs- und deshalb das Erneuerungsbedürfnis der gegenwärtigen Gesellschaft ausdrückt — so muß sich die Arbeitsfähigkeit der Einzelnen stufenweise bestimmen und individualisieren, und so lange diese stufenweise Absonderung der bildenden Arbeit nicht stattfindet, so lange ist das Können, das den Einzelnen beigebracht wird, ein äußerlich octroyirtes, die Verknüpfung des Unterrichtes und der Arbeit keine organische, die bildende Arbeit also thasächlich nicht realisiert.

Die vereinzeltten Fortbildungsschulen, die ohne die Unterlage einer allgemeinen Arbeitserziehung ein besonderes Bedürfnis befriedigen wollen, mögen allerdings „brauchbare Menschen“ liefern, aber diese Brauchbarkeit Einzelner ist zunächst kein Erfolg für die Entwicklung und Ausprägung ihrer Individualität — es wird

vielmehr diese in gewisser Beziehung nothwendig beeinträchtigt —, sodann ohne wesentlichen Vortheil für die Selbstständigkeit ihrer künftigen Existenz, und endlich ohne den geringen Belang für die Fähigkeit der aufwachsenden Generation, sich zur Arbeit zu organisiren. Diese Fähigkeit muß durch die Arbeitserziehung in der allgemeinen Volksschule nothwendig entwickelt werden, wenn diese ein gründliches Gegenmittel gegen die Nothstände, welche die Civilisation herausgestellt hat und noch schärfer herausstellen wird, abgeben soll.

Wir müssen demnach eine Neugestaltung des öffentlichen Erziehungswesens fordern, schon weil der Begriff der Volksschule bis jetzt nicht zu seiner vollen Darstellung und Verwirklichung gelangt ist, insbesondere aber die Abrundung der Schulen zu selbstständigen Lebenskreisen mangelt und die Gemeinsamkeit der Bethätigung durch Arbeit, Spiel und Wanderung in ihnen schwach oder gar nicht vertreten ist. Eine solche systematische Umgestaltung des Volksschulwesens, des Lehrplans und Zusammenlebens in der Schule ist nicht nur möglich, sondern nothwendig, wenn ein neuer Geist die Volkserziehung durchdringen und die Lehrer andere werden sollen, als sie sind. Die Appellation der Schule an die Familienerziehung ist nur ein Geständniß der Schwäche und zwar ein unfruchtbares; erst wenn die Schule den Begriff der Erziehung für sich zu erfüllen unternommen hat, wird sich auch das rechte Verhältniß zwischen ihr und der Familie, — ein Verhältniß wirklicher Ergänzung, wobei die Familie die nothwendige Mannichfaltigkeit der erziehlichen Einwirkung, und die Schule die nothwendige Einheit vertritt — herstellen können. Die häusliche Erziehung läßt sich ihrer Natur nach nicht direct und umfassend gestalten, während dies bei der öffentlichen Erziehung allerdings der Fall ist; was aber möglich und nothwendig, muß auch nothwendig geschehen. Im rechten Staate müssen sich Familien- und Staatsgemeinschaft wahrhaft durchdringen, die private und staatliche Gesundheitspflege, wie die häusliche und öffentliche Erziehung. Daß hierbei das Volks-

schulhaus und der Volksschulgarten von größter Bedeutung und Wichtigkeit sind, beweist der Wetteifer von Privaten und Staaten, in dieser Beziehung Mustergültiges auf der Wiener Weltausstellung vorzuführen.

Litteratur.

Die Neugestaltung der Volksschule und ihrer Nebenanstalten oder die Aufgabe der Gegenwart in pädagogischer Richtung, wie sie in der vorliegenden Brochüre nur kurz charakterisirt werden konnte, ist in den folgenden Schriften nach der einen oder andern Seite ausführlich dargestellt:

Georgens: Der Zeitgeist und die Schulen. 1840. — Die Besserungsanstalten in der Schweiz und die Oswald-Colonie in Straßburg. 1843. — Die hundertjährige Pestalozzifeier in Mannheim. 1846. — Die Besserungsanstalt Neuhof bei Straßburg. 1847. — Die höhere Bildungsanstalt für die weibliche Jugend in Worms. (Grundsätze, Aufgabe, Klasseneinrichtung, Schulgarten.) 1848. — Vier Jahre Forscherleben mit Karl Schimper. 1849. — Das Buch der Familie. 1850. — Der erste süddeutsche Kindergarten und die weibliche Fortbildungsanstalt in Baden-Baden. 1851. — Ein Spielfest im Schulgarten zu Baden-Baden. 1851. — Die Weihnachtsfeier und die Bedeutung der Arbeit für die Erziehung. 1851. — Salles d'asyle. Briefe aus Paris. 1852. — Das Mauthner'sche Kinderhospital in Wien. 1853. — Eröffnungsfeier der Gräflin Deym'schen Erziehungs-Colonie im Schlosse Nemischl in Böhmen bei Tabor. (Darlegung der Grundsätze. — Das Gartenleben. — Die Werkstatt-Arbeiten. — Das Spiel. — Das Familien- und Schulmuseum.) 1853. — Die illustrierten Monatshefte für die höheren Interessen des deutschen Familienlebens. 1853—56. — Die Musterkrippe. Briefe aus Paris. 1854.

Unter Mitwirkung von J. M. von Gayette und S. Deinhardt: Die Bildewerkstatt für die Jugend. Zwei Bände. 1856

und 59. — Die Aus- und Zuschneideschule. Heft 1—6. 1856 und 57. — Der social-pädagogische Arbeiter. Zeitschrift für die Volksbildung. 1856—63. — Das Sternbilderbuch und die Sternbilderkarte. 1858. — Medicinisch-pädagogisches Jahrbuch der Levana. 1858. — Die Levana-Fibel. Erstes Sprach- und Lesebuch. 1858. — Social-pädagogische Studien und Kritiken. 1858. Erstes Heft, mit einem Schulgartenplan, der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung vorgelegt; zweites, dem internationalen Wohlthätigkeits-Congresse in Frankfurt am Main gewidmet. — Georgens und Deinhardt: Die Heilpädagogik. Zwei Bände. 1862 und 63. —

Georgens und Jeanne Marie von Gayette-Georgens: Orbis laboris. Die planmäßig-geordneten Beschäftigungen des Kindergartens: 1) Der Levana-Baufasten. — 2) Das Kinglegen. — 3) Das Stäbchenlegen. — 4) Das Täfelchenlegen. — 5) Das Flechten. — 6) Das Durchstechen. — 7) Das Ausnähen. — 8) Das Bildausschneiden. Die Stifftübung und das Thonformen. 1865. —

„Der Kosmos der Arbeit.“ (Die Schulen der Formen-Arbeiten für die Volksschule). 1866 und 67:

1. Die Schule des Flechtens. In drei Stufen. 12 Tafeln in Farbendruck.
2. Die Schule des Ausnäehens. In drei Stufen. 36 Tafeln.
3. Die Schule des Bildausschneidens. In vier Stufen. 72 Tafeln.
4. Die Schule des Stäbchenauflegens und Verschränkens. Eine Stufe. 16 Tafeln.
5. Die Schule des geometrischen Ausschneidens. Vier Stufen. 72 Tafeln.
6. Die Schule des Auflegens farbiger Flächen zu Zierfiguren. Eine Stufe. 12 Tafeln.
7. Die Schule des Stäbchenverknüpfens. Eine Stufe. 4 Tafeln.
8. Die Schule des Papierfaltens. Eine Stufe. 4 Tafeln.
9. Die Schule des Papierverschnürens. Eine Stufe. 4 Tafeln.

10. Die Schule der Erbsenarbeit. Zwei Stufen. 16 Tafeln.
11. Die Schule des Drahtflechtens. Eine Stufe. 12 Tafeln.
12. Die Schule des Ruthenflechtens. Eine Stufe. 12 Tafeln.
13. Die Schule des Holzschnitzens. Eine Stufe. 12 Tafeln.
14. Die Schule der Papparbeit. Eine Stufe. 12 Tafeln.
15. Die Schule des Ausmalens. Drei Stufen. 24 Tafeln.
16. Die Schule des Modellirens. In drei Stufen. 72 Modelle.
17. Die Schule des Zeichnens. In drei Stufen. 60 Tafeln.

Die Schulen der weiblichen Handarbeiten. (Stylvolle Mustervorlagen nach klassischen Motiven.) 1868:

1. Die Schule der Linienverzierungen. (Der Contourstich. — Das Durchziehen in Tüll. — Das Spitzenauflegen.) 12 Tafeln.
2. Die Schule der Kreuzstichstickerei und der Perlenarbeit. 12 Tafeln.
3. Die Schule der Plattstichstickerei. (Weiß- und Buntsticken.) 12 Tafeln.
4. Die Schule des Zusammensetzens, der Nahtstickerei und der Saumverzierungen. 12 Tafeln.
5. Die Schule der Applicationsstickerei.
6. Die Schule des Strickens und Häkelns, der Filet-, Knüpf- und Spitzenarbeiten. 12 Tafeln.

„Die Frauenarbeit“. Zwölf Lieferungen mit je zwei farbigen Mustertafeln. 1869—70. — Unter den Kindern. Vier Hefte mit vielen Illustrationen und bunten Beilagen. 1871—72. Jeanne Marie von Gayette-Georgens: Maximus Casus. Pädagogische Cartons. 1858. — Der Geist des Schönen in Kunst und Leben. Praktische Aesthetik für die gebildete Frauenwelt. 1870. — Sich Selbst erobert. Ein weibliches Mädchenleben. 1871. — Die Frauen in Erwerb und Beruf. Mit 6 Bildern von Prof. Hausmann. 1872.
