

www.e-rara.ch

**Der Handarbeits-Unterricht für die männliche Jugend und der
Slöjdunterricht in der Schule vom Standpunkte der Pädagogik**

Urban, Josef

Wien, 1885

Stiftung Pestalozzianum

Shelf Mark: II U 65

Persistent Link: <https://doi.org/10.3931/e-rara-87045>

Geschichtlicher Theil.

www.e-rara.ch

Die Plattform e-rara.ch macht die in Schweizer Bibliotheken vorhandenen Drucke online verfügbar. Das Spektrum reicht von Büchern über Karten bis zu illustrierten Materialien – von den Anfängen des Buchdrucks bis ins 20. Jahrhundert.

e-rara.ch provides online access to rare books available in Swiss libraries. The holdings extend from books and maps to illustrated material – from the beginnings of printing to the 20th century.

e-rara.ch met en ligne des reproductions numériques d'imprimés conservés dans les bibliothèques de Suisse. L'éventail va des livres aux documents iconographiques en passant par les cartes – des débuts de l'imprimerie jusqu'au 20e siècle.

e-rara.ch mette a disposizione in rete le edizioni antiche conservate nelle biblioteche svizzere. La collezione comprende libri, carte geografiche e materiale illustrato che risalgono agli inizi della tipografia fino ad arrivare al XX secolo.

Nutzungsbedingungen Dieses Digitalisat kann kostenfrei heruntergeladen werden. Die Lizenzierungsart und die Nutzungsbedingungen sind individuell zu jedem Dokument in den Titelinformationen angegeben. Für weitere Informationen siehe auch [Link]

Terms of Use This digital copy can be downloaded free of charge. The type of licensing and the terms of use are indicated in the title information for each document individually. For further information please refer to the terms of use on [Link]

Conditions d'utilisation Ce document numérique peut être téléchargé gratuitement. Son statut juridique et ses conditions d'utilisation sont précisés dans sa notice détaillée. Pour de plus amples informations, voir [Link]

Condizioni di utilizzo Questo documento può essere scaricato gratuitamente. Il tipo di licenza e le condizioni di utilizzo sono indicate nella notizia bibliografica del singolo documento. Per ulteriori informazioni vedi anche [Link]

Geschichtlicher Theil.

Der neubelebende Geist, welcher durch die Reformation in das gesammte Erziehungs- und Unterrichtswesen gedrungen war, der nur in einer planmäßigen Jugendbildung die unentbehrliche Grundlage der Wiedergeburt des Volkes erkannte, war durch die Ungunst der Verhältnisse allmählich erschlaft und zu mehr oder weniger todten Formen erstarrt. Der Unterricht wurde nicht auf Anschauung basiert, sondern beschränkte sich auf die Aneignung des trockenen Inhaltes einseitig abgefaßter Lesebücher; er schrumpfte zusammen zu einer ganz leblosen Wortgelehrsamkeit. In den höheren Lehranstalten hatten die classischen Sprachen und unter diesen besonders Latein und ein orthodoxer Religionsunterricht alle übrigen Lehr- und Übungsfächer verdrängt. Selbst die Muttersprache wurde als etwas, die Erlernung und den Gebrauch der lateinischen Sprache Störendes aufs unbarmherzigste aus der Schule verpönt. Die Kenntnisse der Natur, welche man zu verwerthen für nöthig hielt, wurden nicht dem großen Buche der Natur, welches für alle offen liegt, entnommen, sondern den Schriften älterer Gelehrter, welche selbst ihre naturwissenschaftlichen Kenntnisse meist aus dritter oder vierter Hand erhalten hatten. Dadurch wurde aller Irrthum beibehalten und ein Fortschritt in den Naturwissenschaften ganz unmöglich gemacht. Wie mit diesem Studium, ebenso stand es mit dem der Geographie und Geschichte, während die Arithmetik in solcher Weise toleriert wurde, daß man ihr in den höchsten Classen gnädigst einige Stunden zuwandte. In der Volksschule, wenn man in jener Zeit von einer solchen sprechen darf, herrschten eben solche Zustände. Die Küster, die auf dem Lande nebenbei Lehrerdienste versahen, wurden verpflichtet, die Kinder zusammen zu rufen, ihnen langsam die 10 Gebote, das Vaterunser, den kleinen Katechismus vorzulesen und selbst an solchen Orten, wo nach bestehenden Verordnungen wenigstens 4 Stunden täglich Unterricht gehalten werden

sollte, galt es vor allem, den Kindern mit Fleiß Katechismus zu lehren, ihnen geistliche Lieder und Psalmen einzustudieren. Gegen dieses einseitige Formalwesen, diese seelentödtende Erwerbung von Wortkenntnissen, wodurch die frei geborenen, nach Erkenntnis strebenden Geister innerhalb eines streng abgegrenzten Ideenkreises gefangen gehalten und gehindert wurden, ihre angeborenen Kräfte und Anlagen frei zu entwickeln, mußte bald Widerspruch auftreten; er blieb auch wirklich nicht aus. Sowohl auf katholischem als auch auf protestantischem Boden entstand eine Opposition gegen die verbalistische Form in Wissenschaften und Unterricht. Dieselbe tritt hervor bei Montaigne, Bacon, Comenius und John Locke, als eine Forderung der Gleichberechtigung der realistischen Fächer beim Unterricht. Sie bleibt bei Francke und den Pietisten eine Sehnsucht zur Wirklichkeit in der Religiosität. Sie tritt bei Rousseau und Pestalozzi als Verlangen von Realität bei der Erwerbung von Kenntnissen hervor. Sie besteht noch immer fort und wird sicherlich erst mit der Pädagogik selbst sterben; denn so gewiß, als die Lehrer Menschen sind, so gewiß ist es auch, daß jeder ihnen gegebene Impuls zur Lebendigkeit bei Erziehung und Unterricht allmählig in die Gussform des Scholendrians eingegossen wird. Der lebengebende Geist wird verschwinden und nur die Form des Neuen wird zurückbleiben. Forderungen nach etwas Besserem, Forderungen nach Leben und Wirklichkeit werden darum sicherlich nicht ausbleiben und dieselbe Berechtigung haben, dieselbe Sympathie erwecken, wie in den Kindertagen der Erziehungskunst. Aber diese Opposition will noch etwas mehr als Realität bei der Wahl und Behandlung der Unterrichtsfächer; sie fordert auch, daß die Erwerbung von Kenntnissen auf ihren Platz, ein Mittel zur Erziehung zu sein, zurückgeführt werde und dadurch ihre Stellung als Selbstzweck verliere, welche sie immer aufs neue zu erwerben sucht. Die Erziehung des Menschen, des ganzen Menschen, die harmonische Ausbildung sowohl des Geistes als des Körpers, bildet den wirklichen Kernpunkt, welchen man in der pädagogischen Wissenschaft immer aufgestellt hat und aufstellen wird und gerade hiermit hängt aufs erste die Frage von der Anwendung der körperlichen Arbeit zu Erziehungszwecken zusammen. Schon bei den Reformatoren finden wir Aussprüche, welche unzweideutig zeigen, daß die Bahnbrecher auf dem Gebiete der Erziehungskunst die Wichtigkeit eingesehen haben, daß theoretischer und praktischer Unterricht nothwendig Hand in Hand gehen müssen. So sagt Luther in seinem bekannten Briefe an die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte Deutschlands: „Man soll nicht solche Schulen errichten, wie bisher, da ein Knabe zwanzig Jahre hätt über den Donat (einer latei-

nischen Grammatik) gelernt und dennoch nichts gelernt! Meine Meinung ist, daß man die Knaben lasse des Tages 1—2 Stunden in eine solche Schule gehen und die andere Zeit im Hause schaffen oder ein Handwerk lernen, auf daß beides miteinander gehe.“

Und in der 1523 herausgegebenen Schrift Zwinglis: *Quopacto ingenue adoloscences formante sint*: „Endlich wünschte ich, daß alle, vornehmlich die, welche zum Dienste des Wortes Gottes bestimmt sind, nicht anders dächten, als daß sie einzig und allein das bürgerliche Recht bei den alten Marfelianern erlangen möchten, die niemanden als Mitbürger aufnahmen, der nicht ein Handwerk verstand, womit er sich den Unterhalt verschaffen konnte. Wo dies der Fall wäre, würde der Müßiggang, die Wurzel und der Same aller Ausgelassenheit, vertilgt, unser Körper viel gesunder, stärker und dauerhafter werden.“ Soweit die Reformatoren. Es ist dann die französische Literatur, in der man zunächst Spuren vom Hervortreten der Ansicht findet, daß die Arbeit ein berechtigtes Erziehungsmittel sei. Der Satiriker François Rabelais (1483—1553), der in Ähnlichkeit mit Montaigne als ein Vorgänger in der Pädagogik zu Rousseau und Locke zu betrachten ist, hat in seinem vornehmsten Werke *Gargantua und Pantagruel* seine, die Erziehungskunst betreffenden Gedanken niedergelegt. So schreibt er im 24. Cap. unter anderem in der Erziehung des Pantagruel vor, daß er sich mit Landwirtschaft, mit Spalten und Sägen von Holz, auch mit Malen und Holzschnitzen beschäftigen soll. In seinen „*Essais*“ behandelte Michel Montaigne (1533—1592) an mehreren Stellen pädagogische Fragen, in welchen man viel von den Gedanken zusammengestellt findet, die später bei Rousseau mehr entwickelt wiederkehren.

Montaigne spricht sich entschieden gegen das Eintrichtern von todttem Wissen aus, wodurch das Vermögen des Zöglings zum Urtheilen und Handeln unterdrückt wird. Er sagt: „Wir können wohl sagen, so spricht Cicero, so handelte Plato, das sind Worte des Aristoteles, allein was sagen wir selbst, was urtheilen wir, was thun wir? Zenes könnte auch ein Papagei ebensogut nachsprechen, als wir.“ Über die Wichtigkeit der Körperübungen spricht sich Montaigne in folgender Weise aus: „Man erzieht nicht eine Seele, nicht einen Leib, sondern einen Menschen, man muß nicht zwei daraus machen und nicht, wie Plato, das eine oder das andere bilden wollen, sondern sie wie ein Paar, an einen Wagen gespannte Pferde, gleichmäßig leiten.“

Das Verdienst, die Handarbeit nach einem vollständig pädagogisch durchdachten Systeme einzuführen, gebührt J. Amos Comenius (1592—1671). Ohne Übertreibung kann man Comenius den geistigen Vater

der neuen Pädagogik nennen. Denn, was besonders die Unterrichtskunst anbelangt, hat er beinahe alle die didaktischen Regeln und Anweisungen, welche jetzt allgemeine Gültigkeit gewonnen haben, systematisch aufgestellt. So ist es beispielsweise er, der zuerst die Wichtigkeit der Anschaulichkeit des Unterrichts, das lückenlose Vorgehen vom Leichten zum Schweren betonte und der Muttersprache den ihr gebührenden Platz als grundlegendes Lehrfach anwies. Daneben hob er stark die Nothwendigkeit der Selbstthätigkeit und die Wirkung des Interesses der Kinder hervor. Die Stellung der Volksschule als Erziehungsanstalt hat auch in ihm ihren Vorkämpfer gefunden. Von den 14 gedruckten und 12 handschriftlichen Abhandlungen, welche Comenius zum Verfasser haben, muß seine bekannte *Didactica Magna* als das wertvollste Werk angesehen werden.

Es ist hier, wie auch in einigen anderen Schriften so z. B. in: „das Informatorium der Mutterschule und die pansotische Schule,“ wo man die Gedanken über die Handarbeit wieder findet, welcher dort das Wort geredet wird. Im 15. Cap. der D. M., welches sich um die Grundsätze über Verlängerung des Lebens bewegt, liest man Folgendes: Auch der Ausdünstung bedarf der Baum und einer vielfachen Erfrischung durch Regen, Winde und Fröste; sonst erschläft er leicht und magert ab. So bedarf auch der menschliche Körper der Bewegung, Anregung und Übung, sei es im Spiel oder im Ernst. Und im 23 Cap. desselben Werkes, wo die sittliche Bildung abgehandelt wird, findet man Folgendes: „Ausdauer im Arbeiten erwerben sich die jungen Leute, wenn sie stets etwas treiben, sei es im Ernste oder spielend.“

Was die Absicht anbelangt, so liegt nichts daran, was und zu welchem Zwecke es gethan wird, wenn es nur geschieht. Auch scherzweise kann gelernt werden, was dann im Ernste nützt, wenn Zeit und Umstände es erfordern. Da also das Handeln durch Handeln gelernt wird, so wird auch das Arbeiten durch Arbeiten gelernt werden müssen, so zwar, daß die fortwährenden (jedoch gemäßigten) Beschäftigungen des Geistes und des Körpers zur Betrieffsamkeit werden und dem rührigen Menschen trägen Müßiggang unerträglich machen. Dann wird auch der Ausspruch Senecas zur Wahrheit werden: Edle Geister nährt die Arbeit.

Das Gewicht, den Kindern Liebe zur Arbeit anzugewöhnen, wird von Comenius ausführlicher im Informatorium der Mutterschule betont, wo es im 4. Cap. heißt: „Bei Erziehung zur Sitte und Tugend ist auch sehr gut, sie an die Arbeit zu gewöhnen, damit sie den Müßiggang fliehen lernen.“ Weiter im Cap. 7., welches davon handelt, „wie die Kinder im Thun und Arbeiten sollen geübt werden: Die Kinder thun

gern allzeit etwas; denn das junge Blut kann nicht lange stille stehen, und solches ist sehr gut. Drum soll man es ihnen auch nicht wehren, sondern vielmehr Anlaß geben, daß sie immer etwas zu thun haben. Laß sie Ameislein werden, welche immer herumkriechen, tragen, schleppen, einlegen, umlegen; nur damit sie einigermaßen mit Verstand thun, was sie thun sollen, muß man ihnen dazu helfen und von allem Thun, und wenn es gleich kindische Dinge wären (wie man sie ja in anderen nicht üben kann), ihnen ein Muster zeigen und sich also mit ihnen zu spielen nicht schämen.“ — „Die Kinder bauen und kleben auch gerne von Lehm, Spänen, Holz oder Steinen Häuser, welches ein Anfang der Baumeisterei ist. In Summa: womit nun die Kinder spielen wollen, und ohne ihren Schaden können, dazu soll man ihnen lieber helfen, denn wehren, weil Müßiggehen dem Leibe und auch dem Gemüth schädlich ist.“ — „Das vierte, fünfte und sechste Jahr wird voll Hand- (und Bau-) arbeit sein. Denn es ist kein gutes Zeichen, wenn das Kind allezeit stille sitzt; herumlaufen und allezeit etwas vorhaben, ist ein gewisses Zeichen eines gesunden Leibes und frischen Gemüthes. Drum, wie schon gesagt ist, soll man ihnen alles, was sie versuchen, gönnen und ihnen dazu verhelfen, damit alles, was sie thun, etwas Verstand habe und zu weiteren, größeren Dingen nützlich sei.“

Im 9. Cap., dessen Überschrift lautet: „Wie man die Jugend in Tugend und guter Sitte üben soll,“ heißt es mit allem Recht: „Müßiggang, haben die hl. Väter wohl recht zu sagen, ist des Teufels Polster, denn wen der Teufel müßig findet, den macht er gewiß unmäßig und sieht, daß er ihm zu schaffen gebe, erstlich mit bösen Gedanken, darnach mit bösen Werken. Darum ist es klüglich gehandelt, wenn man den Menschen von Jugend auf keinen Müßiggang gestattet, sondern sie in steter Arbeit übt, weil dadurch dem Versucher der Weg verhaßen wird. Freilich muß Arbeit verstanden werden nach kindischer Art, und wenn es gleich — wie es ja auch nicht anders sein kann — nur Kinderspiel wäre. Es ist besser spielen, als nichts thun. Denn im Spiel ist das Gemüth geschäftig und wird oft geschärft. Es ist also nicht schwer, die Kinder zur Arbeit zu gewöhnen, weil sie die Natur selber dazu treibt, daß sie immer etwas gern zu thun haben.“ In der pansotischen Schule heißt es unter S. 66: „Die Hand wird zur Bewegung und zu gewissen Thätigkeiten geübt, zuerst, daß das Kind anfängt sie in der Gewalt zu haben und sie auf das Verlangen seiner Vernunft zu bewegen, sodann, daß es seine Arbeit ohne augenscheinliche Fehler hervorbringt und endlich, daß es auch schön und schnell arbeitet.“ Im 29. Cap. der D. M., in welchem die Grundidee der Volksschule besprochen wird,

liest man endlich: „Von Handwerken sollen sie das Meiste im allgemeinen lernen, wenn auch nur zu dem Zwecke, damit sie bezüglich dessen, was im menschlichen Leben vorgeht, nicht in grober Unkenntnis bleiben und wohl deshalb, damit später die natürliche Neigung, wohin sich jeder am meisten gezogen fühlt, leichter zu Tage trete.“

Die bewegten Zeiten, in welchen Comenius lebte und wirkte, waren Ursache, daß er leider nie selbst Gelegenheit hatte, seinen reformatorischen Ansichten feste Form zu geben. Auch während der nächsten Jahre nach ihm gieng es allgemein in den alten Geleisen fort, als ob die D. M. und deren klarsiehender Verfasser nie existiert hätten. Erst gegen Schluß des 17. Jahrhunderts tritt innerhalb der Pädagogik eine Richtung hervor, welche, wenn sie auch von wesentlich anderen Anschauungen als Comenius ausgeht, sich doch vielfach an die von ihm ausgesprochenen Ansichten anschließt, besonders in Betreff des berechtigten Plazes aller realen Fächer beim Unterrichte, bei welchem es auf eine Vorbereitung fürs Leben abgesehen war. Diese pädagogische Richtung heißt der Pietismus und ihr erster, wirksamster Bannerführer auf dem Gebiete der Schule ist Aug. Hermann Francke (1663—1727). Der Pietismus, welcher als Opposition gegen die orthodoxe Auffassung von der Religion und deren Wesen hervortritt, stellt als äußersten Zweck für alle Erziehung eine lebendige Gotteserkenntnis und einen rechtschaffenen, christlichen Wandel auf. Er betont, daß ohne echte Frömmigkeit alles Wissen, alle Klugheit, alle weltliche Bildung mehr schädlich als nützlich sei und daß, wie Francke sagt: „Ein Quentchen lebendiger Glauben ist höher zu schätzen, als ein Centner nur historischen Wissens, und ein Tropfen wahrer Liebe höher, als ein ganzes Meer von Geheimnissen aller Wissenschaften.“ Der Unterricht muß der Erziehung untergeordnet werden. Das Ziel der Schule ist keineswegs die Mittheilung gewisser Kenntnisse allein, sondern aller Unterricht muß einen gewissen erziehenden Charakter haben. Auf die Anwendung der Handarbeit zu Erziehungszwecken legt Francke ein nicht unbedeutendes Gewicht. Zwar werden in seinen pädagogischen Arbeiten Aussprüche nach dieser Richtung hin nur an einer einzigen Stelle zu finden sein, nämlich in der Schrift „Von der Erziehung der Jugend zur Gottseligkeit und Klugheit,“ wo es Seite 70 heißt: „Man sieht ohnedem an den Kindern, daß sie von sich selbst immer etwas zu bauen und arbeiten vornehmen, welches ja leichtlich von einem Informatoren auf etwas Nützlichcs kann geführt werden.“ Aber die Statuten und die Berichte der von ihm eingerichteten berühmten Lehranstalten in Halle sprechen deutlicher. Diese Lehranstalten waren: Die Armenschule nebst dem zugehörigen

Waisenhaus, die Bürgerschule, die Lateinschule, das Pädagogium (für adelige Zöglinge) und das Seminar zur Ausbildung der Lehrer. Von der Wirksamkeit dieser sogenannten deutschen Schulen, zu welchen die Armen- und Bürgerschule gerechnet wurden, wird erwähnt, daß die Arbeit der Kinder hauptsächlich im Stricken bestand, für welche im Juni 1701 ein besonderer Strickmeister angestellt worden war. Diejenigen Knaben, welche bloß für ein Handwerk bestimmt und deren Schulstunden von da an auf den Vormittag beschränkt waren, wurden täglich nachmittags 4 Stunden, und zwar von 2 bis 6 Uhr, zum Stricken angehalten, wozu anfangs auch die Armenschule gezogen wurde. Die Absicht Francés war, hiedurch die Kinder nicht nur zu Arbeit und nützlicher Wirksamkeit zu gewöhnen, sondern er hoffte auch, durch den Verkauf der gefertigten Strümpfe einen besonderen Gewinn für den Unterhalt des Waisenhauses zu erzielen. „Auch Nadel und Zwirn bekamen die Knaben und wurden angehalten, sich selbst ein Loch in den Strümpfen oder an den Kleidern zu flicken, einen Knopf anzunähen, damit sie in ihren späteren Lebensjahren nicht alles gleich zum Schneider zu tragen brauchten.“ Im Pädagogium wurden die Zöglinge mit Drechseln, Pappen, Glaschleifen beschäftigt, worin sie von einem Halbjahr zum anderen abwechselten. Mit dem Drechseln konnten, da späterhin 3 Werkstätten mit je zehn Drechselbänken vorhanden waren, gleichzeitig 30 Schüler beschäftigt werden. „Zu einer bestimmten Stunde kam ein dazu bestellter Drechslmeister, wenn es Noth that, auch mit einem Gesellen, in die Anstalt, um den Schülern die nöthige Anweisung in der Handhabung der Werkzeuge etc. zu geben. Er hatte zugleich für eine hinreichende Anzahl von allerhand Modellen zu sorgen, welche den Schülern „„nicht allein zum Muster, sondern auch zur Wahl dienen konnten.““ „Bei jedem Scholaren sollte er sich etwa eine Viertelstunde aufhalten und ihm die gewöhnlichen Handgriffe zeigen, sowie die Arbeit verbessern und polieren.“ Selbst den Schülern etwas arbeiten oder etwas mit nach Hause nehmen, durfte er nicht, „weil der Zweck bei dieser Übung nicht sowohl auf die Verfertigung vieler Sachen, als auf die Wissenschaft und Motion geht.“ Das Material, das man bearbeitete, bestand in verschiedenen Holzarten, in Knochen und Elfenbein und die Schüler hatten es sich für ihr Geld anzuschaffen; dagegen gehörten ihnen die gefertigten Gegenstände als Eigenthum. Mit schlechtem Holz und geringen Dingen wurde angefangen und erst nach einiger Übung zu kostbareren und schwereren gegangen. Die Werkzeuge bekam jeder geliefert, und zwar jeder seine besonderen, wie auch eine bestimmte Drechselbank, um allen Irrungen und Mißshelligkeiten vorzubeugen, zumal da die

Schüler auch zu anderen Stunden, wo die Meister nicht zugegen waren, Erlaubnis hatten, sich hinter den Drechselbänken zu erholen. Selbst auf der Krankenstube standen 4 Drechselbänke mit den dazugehörigen Werkzeugen, „damit sich die Patienten derselben, nach Beschaffenheit ihres Zustandes, zur Motion und Recreation bedienen konnten.“ „In der Pappfabrik,“ die namentlich die Anfänger beschäftigte, „wurden allerhand Schachteln, Kästchen, Schränkchen, Schreibzeuge, Reiseapotheken, stereometrische Körper von unterschiedlichen geometrischen Figuren und andere dergleichen nützliche Sachen aus Pappe gearbeitet, welche die Scholaren hernach sauber überziehen und je nach Umständen hie und da in Sonderheit beim Studio Mathematico gebrauchen können. Die Geübteren versfertigten außerdem noch die Gestelle zu verschiedenen optischen Instrumenten, zu denen sie die Maße vom Mathematikus erhielten und dann später die entsprechenden Gläser selbst schliffen.“

Das Glasschleifen, das unter der Leitung des Mathematikus während des Sommers getrieben und zu dem „keiner admirirt“ wurde, „der nicht vorhin in der Pappfabrik gewesen und die vor gedachten Maschinen daselbst gemacht“ hatte, erstreckte sich auf Schleifen und Polieren von „Fern-, Les-, Brenngläsern und Brennsiegeln; in-gleichen“ von „allerhand Gläsern zu einfachen und engl. Mikroskopis, kleiner Perspectivis, Tubis astronomicis &c.“ Den Anfang machten diejenigen Gläser, zu denen die Schüler in der Pappfabrik die Gestelle versfertigt hatten, nachdem ihnen über die Handhabung der Schleifschalen und ihre richtige Angabe nach dem Maßstabe, über die Zubereitung von Kitt, Sand und Poliermaterial das Nöthige mitgetheilt und „eine kurze accurate Methode in die Feder dictirt“ worden war, „nach welcher alle Gläser vom Anfang bis Ende ausgearbeitet werden müssen.“

Eigenthümlich genug wurde auch eine andere Art von „Hand-fertigkeit“ geübt. Zwei Stunden in der Woche erhielten nämlich die Zöglinge Unterricht im Tranchieren. Als Unterrichtsmaterial dienten Bratenmodelle aus Holz, an welchen die verschiedenen Schnitte gelernt wurden. Desgleichen wurde zweimal sogenannte Praxis geübt, bei welcher der eine oder andere seltener vorkommende und größere Schwierigkeiten beim Zerlegen darbietende Braten in natura geschnitten und vor-gelegt wurde. Soweit es die Zeit erlaubte, vereinigte man mit diesem anatomischen Unterrichte auch den Unterricht im Serviettenbrechen und Apfelschneiden.

In den für Lehrer im Waisenhanse ausgeführten Verordnungen heißt es: „Daß alle Kinder fleißig zur Körperbewegung anzuhalten sind, sowohl im Winter als im Sommer, damit sie nicht kräzig werden

oder erkranken, wenn sie außer den Schulstunden immer auf der Wohnstube sitzen müssen.“ „Im Winter können sie einige Handarbeit thun, als Sägen oder mit der Handmühle mahlen, wozu ein munterer Präceptor sie mit seinem eigenen Exempel anweist.“

In England war durch Bacon (1521—1626), einen der ersten Grundleger und geistreichsten Vertreter des Realismus, das Studium der Naturwissenschaften zu berechtigten Ehren gekommen und dies nicht allein innerhalb des Kreises der Gelehrten, sondern die durch ihn zum Leben erweckte Sehnsucht, in die Geheimnisse der Natur einzudringen, hatte sich weit umhervereitet; ja, sie war beinahe, wie Macaulay sagt, eine Modesache unter den gebildeteren Classen geworden.

Dass bei einem in solcher Weise ausgedehnten Ideenkreise Zweifel über die Richtigkeit davon, dass die alte classische Literatur den Platz als ausschließliches Bildungsmittel behalten könne, entstehen mussten, ist selbstverständlich. Unter denen, die erst einen frischeren Hauch, nicht allein was die Unterrichtsgegenstände und ihre methodische Behandlung betrifft, sondern auch in Bezug darauf, dass die Erziehung als Hauptsache und Lehren von dürrem Wissen als eine untergeordnete Nebensache betrachtet werden müssen, hineinbrachten, steht John Locke (1632—1704) obenan. Mit dem juvenalischen Sage: „Ein gesunder Geist in einem gefunden Körper“ leitet Locke seine, 1693 im Druck erschienene bekannte Abhandlung „Some Thoughts concerning Education“ (einige Gedanken über Erziehung) ein. Eigentlich ist es eine Abhandlung über das richtige Vorgehen bei der Erziehung eines jungen Gentleman. Trotzdem enthält diese Schrift vieles von großem Werte für die Erziehungskunst in ihrer Gesamtheit und blieb deshalb von nicht geringem Einflusse auf spätere Verfasser pädagogischer Schriften, — besonders auf Rousseau.

Als Arzt und Physiologe lässt Locke ganz natürlich die von der medicinischen Wissenschaft und von der durch ihn aufgestellten Physiologie entnommenen Lehren die leitenden Grundsätze für sein Erziehungssystem sein. „Ein tüchtiger, abgehärteter, widerstandsfähiger Körper, eine Seele, so gut ausgebildet, dass der Mensch im Stande ist, seine eigenen Wünsche zu beherrschen, seinen Neigungen zu widerstehen und nur dem zu folgen, was die Vernunft als das Beste bestimmt,“ das ist's, was Locke vor allem beabsichtigt. Für ihn ist darum die Erwerbung von Kenntnissen der am wenigsten wichtige Theil. „Wenn ich bedenke,“ sagt er, „was für Aufhebens um ein wenig Latein gemacht wird, wie viel Jahre darauf verwendet werden, und welches Geräusch, welche Geschäftigkeit darüber zweckloser Weise erregt wird, so kann ich mich kaum des Gedankens

erwehren, daß die Eltern der Kinder selbst noch immer in Furcht leben vor des Schulmeisters Ruthe.“ „Daß Lesen, Schreiben und Kenntnisse nothwendig sind gestehe ich zu, aber nicht, daß sie das Wichtigste sind. Ich meine, man würde den für einen sehr thörichten Menschen halten, der einen Tugendhaften oder einen weisen Mann nicht unendlich höher schätzte, als einen großen Gelehrten.“ „Wissen muß vorhanden sein, aber erst an zweiter Stelle und — als größeren Eigenschaften dienend.“

Daß in einem solchen Erziehungssystem auch die Handarbeit Platz finden werde, ist zu erwarten. Darüber spricht sich Locke in nachstehender Weise aus: „Noch eines habe ich hinzuzufügen, was, sobald ich es werde genannt haben, mich in den Verdacht bringen wird, als hätte ich vergessen, was zu erörtern ich mir vorgenommen, und was ich oben über die Erziehung sagte: Dinge, die sich alle lediglich auf den Beruf eines Mannes von Stand bezogen, mit welchem ein Handwerk ganz unverträglich zu sein scheint. Und dennoch muß ich es sagen: ich möchte, daß der junge Mensch ein wirkliches Handwerk, ja sogar zwei oder drei erlernte, aber eines ganz besonders. Die Neigung der Kinder zur Geschäftigkeit ist stets auf etwas für sie Nutzbringendes hinzulenken. Die Vortheile aber der Beschäftigung, zu der sie angeleitet werden, können zweifacher Art sein. 1. Das durch die Übung zu erlangende Geschick ist an sich schon des Besitzes wert. So ist nicht nur die Geschicklichkeit in Sprachen und Gelehrsamkeit, sondern auch die im Malen, im Drechseln, im Gartenbaue, im Härten und Bearbeiten der Metalle und allen anderen nützlichen Künsten wert, daß man sie besitze. 2. Die Übung an sich schon ist für die Gesundheit nöthig oder nützlich. In manchen Dingen müssen sich Kinder während ihres jungen Lebens so nothwendig Kenntnisse aneignen, daß ein Theil ihrer Zeit verwendet werden muß, sie darin vorwärts zu bringen, trotzdem daß diese Beschäftigung zur Förderung ihrer Gesundheit ganz und gar nichts beiträgt. Dahin gehören das Lesen und Schreiben und jedes andere auf Ausbildung ihres Geistes abzielende Studium, das mit sitzender Lebensweise verbunden ist und unvermeidlich einen großen Theil der Zeit des jungen Menschen schon von der Wiege an hinwegnimmt. Viele mechanische Künste, die durch Arbeit sowohl gelernt als ausgeübt werden, besonders solche, bei deren Ausübung man sich in freier Luft aufhält, vermehren durch diese Übung nicht nur unsere Gewandtheit und Geschicklichkeit, sondern fördern auch unsere Gesundheit. Bei diesen also sind Gesundheit und Ausbildung vereinigt und aus solchen sollten einige ausgewählt werden, damit sie die Erholung desjenigen bildeten, dessen

Hauptgeschäft das Bücherstudium ist. Bei dieser Wahl ist jederzeit das Alter und die Neigung der Person zu berücksichtigen, und um dieselbe dazu zu bringen, ist aller Zwang zu vermeiden. Denn Gebot und Gewalt können oft eine Abneigung erzeugen, aber niemals heilen; und alles, wozu jemand durch bloßen Zwang gebracht worden, wird er lassen, sobald er kann, und wenig Nutzen und noch weniger Erholung wird er davon haben, solange er dabei verweilt.“ Nachdem er davon abgerathen hat, einen jungen Gentleman das Malen zu lehren, setzt Locke fort: „An nächster Stelle würde ich für einen jungen Mann von Stande, der auf dem Lande lebt, dies eine oder vielmehr diese zwei Dinge vorschlagen, nämlich Gartenbau oder Landwirthschaft überhaupt, und das Arbeiten in Holz als Zimmermann, Tischler oder Drechsler, als für einen Mann des Studiums oder Geschäfts geeignete und gesunde Erholungen. Denn da der Geist es nicht auszuhalten vermag, beständig in derselben Sache oder Weise gebraucht zu werden, und da sitzende oder studierende Menschen eine Übung haben sollten, die ihren Geist erquickte und zu gleicher Zeit ihren Leib beschäftigte, so kenne ich keine, die einem auf dem Lande lebenden Manne von Stande dies besser gewährte, als jene zwei, von denen die letztere ihm Gelegenheit zur Bewegung verschafft, wenn das Wetter oder die Jahreszeit ihn an der ersteren verhindert. Außerdem wird er, wenn er im Gartenbau geschickt ist, im Stande sein, seinen Gärtner zu überwachen und zu belehren, während er im Besitze der anderen Kunst eine große Menge erfreulicher und nützlicher Dinge erfinden und herstellen kann, obgleich ich dies nicht als den Hauptzweck seiner Kunst, sondern nur als Reiz dazu angesehen wissen möchte; denn Erholung von seinen anderen, ernsteren Gedanken und Arbeiten durch nützliche und gesunde körperliche Thätigkeit ist es, was ich dabei hauptsächlich im Auge habe.“

Es folgt dann eine Erwägung darüber, wie die größten Männer des Alterthums sich mit körperlicher Arbeit beschäftigten, wie Gideon vom Dreschen und Cincinnatus vom Pfluge abgeholt wurden, wonach es heißt: „Man sei auch nicht der Meinung, daß ich mich irre, wenn ich die Übung dieser oder ähnlicher mechanischer Künste Ergözung oder Erholung nenne; denn die Erholung besteht nicht darin, daß man müßig ist (wie jeder beobachten kann), sondern darin, daß man dem ermüdeten Theile durch Wechsel der Beschäftigung Erleichterung verschafft, und der, welcher glaubt, in schwerer, mühevoller Arbeit könne keine Ergözung sein, vergißt das frühe Aufstehen, das anstrengende Reiten, das Ertragen der Hitze, der Kälte und des Hungerns von Seite der Jäger, während doch die Jagd die beständige Erholung höchstgestellter Männer bildet.“

Endlich sagt er: „Zu den oben erwähnten Künsten können hinzugefügt werden das Parfümieren, das Lackieren, das Gravieren und verschiedene Arten der Arbeit in Eisen, Messing und Silber, und ist es der Fall, daß der junge Mann, wie es ja bei den meisten geschieht, einen beträchtlichen Theil seiner Zeit in einer großen Stadt verbringt, dann mag er lernen Edelsteine schneiden, polieren und einfassen, oder sich mit dem Schleifen und Polieren optischer Gläser beschäftigen. Bei der großen Verschiedenheit sinnreicher mechanischer Künste wird es unmöglich sein, daß sich nicht eine fände, die ihn erfreute und ergözte, es müßte denn sein, daß er ein fauler und ausschweifender Mensch wäre, was bei einer richtigen Erziehung nicht anzunehmen ist. Da er aber nicht immer mit Studiren, Lesen und Sprechen beschäftigt sein kann, so werden seine Übungen ihm manche Stunde frei lassen, die, wird sie nicht in der bezeichneten Weise benutzt, weniger gut wird verwendet werden. Denn, so schließe ich, ein junger Mensch wird selten wünschen, vollkommen ruhig und müßig zu sitzen; thut er es aber, dann ist es ein Fehler, der abgestellt werden muß.“

Nach Veröffentlichung der Gedanken über Erziehung von Locke, geht ein Menschenalter vorüber, ehe man aufs neue für die Erkenntnis der Wichtigkeit der Handarbeit als Erziehungsmittel zu Felde zieht. Als es zunächst geschieht, ist es nicht der praktische Pädagoge, nicht der gelehrte Mann der Wissenschaft, welcher das Wort dafür ergreift.

Es ist einer der größten Geister und Bahnbrecher des Jahrhunderts, er, der in den schroff ausgeprägten Rangunterschieden seiner Zeit von der Gleichberechtigung der Menschen sprechen, der gegen den Despotismus die Lehre von der Souveränität des Volkes aufstellen darf und die Freiheit ein angebornes Recht zu nennen wagt, der Mann, welcher in der Zeit der Gottesleugnung und Gottesverhöhnung den Muth hat, Gott vor den Philosophen zu bekennen und Menschlichkeit vor den Unduldsamen zu predigen, welcher gegen das aufgeblasene Gelehrtenthum die Wissenschaft der Tugend aufgestellt hat und gegen die Verkünstelung eine Wiederkehr zur Natur fordert, es ist

Sean Jacques Rousseau (1712—1778).

Émil ou de l'Éducation, so heißt der Titel dieses merkwürdigen, 1762 im Druck erschienenen Buches, in welchem Rousseau seine Gedanken, betreffend die Kindererziehung, niedergelegt hat. Wenige Arbeiten haben eine so verschiedene Beurtheilung gefunden, als gerade diese. Goethe nennt diese Schrift das Naturevangelium der Erziehung und Kant opfert für dieselbe seine Spaziergänge, um sie zu lesen;

während anderseits der Erzbischof von Paris sie als eine Gotteslästerung öffentlich vom Henker verbrennen läßt und den Bannstrahl gegen deren Verfasser schleuderte. Von vielen als ein unverfälgbarer Quell pädagogischer Weisheit, dessen Tiefe noch nie gemessen, wird von anderen Emil nur zu Phantasterei und Thorheit gestempelt. Beide Urtheile sind vielleicht unter Umständen als richtig und ebenso auch als unrichtig anzusehen, besonders aber in dem Falle, wenn man sich vornimmt, einzelne Sätze herauszureißen und anzuführen; denn, wie Dr. Karl Schneider in seiner interessanten Abhandlung „Rousseau und Pestalozzi“ sagt: „Wir vermögen in dem Buche ganz deutlich drei Theile zu unterscheiden, welche sich, wie die Aern eines Gebirges durchs Ganze hinziehn. Zwei sind Gold und Silber, eine ist Thon, vielleicht kaum das.“ Derjenige, welcher sich Emil als ein dürres pädagogisches Lehrbuch mit unendlichen Abtheilungen und Unterabtheilungen vorstellt, irrt sich vollständig. Emil ist etwas ganz anderes. Er ist eine unterhaltende, lebhaft erzählende, welche gegen das Ende zu sogar mehr den Charakter eines Romanes annimmt; eine Erzählung, in welcher man dem Helden schon bei seiner Geburt begegnet, seine ersten Worte hört, seine ersten wankenden Schritte beobachtet, in welcher man ihm durch die Kinderjahre, bei seinen Spielen und Untugenden folgt, ihn zum Jüngling aufwachsen und späterhin eine Begleiterin durchs Leben suchen sieht. Diese von einem denkenden und liebevollen Vater überwachte Entwicklung wird jetzt auf eine äußerst anziehende Weise, in einer meist glänzenden Sprache, welche den Meister in der formalen Behandlung überall erkennen läßt, geschildert. Hier findet man viele tiefe, geniale Gedanken, die Kindesnatur und Kindeserziehung betreffend, scheinbar mit einer oder der andern paradoxen Idee vermischt oder gegen die Grenzen des Äußersten getrieben, doch dies keineswegs so, daß nicht der aufmerksame Leser das Edelmetall von den Schlacken zu scheiden vermöchte. — Was will Rousseau? — Er will eine natürliche Erziehung, auf das Studium der physischen und psychischen Eigenschaften des Kindes gegründet: „Die Natur betrübt uns nie, wir sind es immer selbst, die wir uns betrüben.“ Er will das Kind zum Menschen bilden, nicht zu einem gewissen Stande oder Beruf. „In der natürlichen Ordnung, wo alle Menschen einander gleich sind, ist ihr gemeinsamer Beruf, echte Menschen zu sein.“

Er will einen starken, abgehärteten Körper; denn „je schwächer der Körper ist, desto mehr befiehlt er, je stärker er ist, desto mehr gehorcht er.“ „Das Kind ist nur boshaft, weil es schwach ist, man mache es stark und es wird gut sein.“ „Übet beständig seinen Körper,

macht ihn kräftig und gesund, damit ihr ihn weise und vernünftig machen könnt. Er arbeite, bethätige sich, laufe, schreie, sei immer in Bewegung, er sei der Kraft nach ein Mann, und bald wird er es auch der Vernunft nach sein.“ Rousseau wünscht, daß die Seele sowohl als auch der Körper sich frei entwickele, ohne in Bindeln gewickelt zu sein. „Man erhält gewöhnlich ganz sicher und sehr schnell, was man sich nicht zu erlangen beeilt.“ Er will die Kinder zum Nachdenken gewöhnen. „Wenn ihr nach dem Plane, welchen ich zu entwerfen begonnen habe, Regeln befolgt, welche den herkömmlichen gerade entgegengesetzt sind, wenn ihr, anstatt den Geist eures Zögling in die Ferne zu versetzen, anstatt ihn unaufhörlich in anderen Gegenden, in anderen Jahrhunderten, an den äußersten Enden der Erde, ja sogar im Himmel herumzuführen, euch vielmehr bestrebt, ihn immer bei sich selbst und aufmerksam auf das zu erhalten, was ihn unmittelbar umgibt, so werdet ihr ihn auch zum Auffassen, zum Behalten, ja selbst zum Urtheilen fähig finden; denn so ist's naturgemäß.“ „Das Kind liest und denkt nicht, es macht nichts anderes, als daß es liest, es faßt nichts, es lernt nur die Wörter.“ Drum sagt er: „Machet euren Zögling aufmerksam auf die Erscheinungen in der Natur, und ihr werdet ihn bald wißbegierig machen. Wollt ihr aber seine Wißbegierde nähren, so beeilt euch nicht, sie zu befriedigen.

Stellt ihm Fragen, die seiner Fassungskraft angemessen sind, und laßt sie ihn selbst beantworten; er besitzt nicht Kenntnisse, weil ihr sie ihm mitgetheilt habt, sondern weil er dieselben durch sich selbst gewonnen hat. Er lerne die Wissenschaft nicht, er finde sie. Setzt ihr jemals in seinem Geiste die Autorität an die Stelle der Vernunft, so wird er die Vernunft nicht mehr brauchen, er wird hinfort nur der Spielball der Meinungen anderer sein.“ „Es handelt sich nicht darum, ihm die Wissenschaften zu lehren, sondern ihm Geschmack an denselben beizubringen, ihn mit den Methoden, sie zu erlernen, bekannt zu machen, damit er im Stande ist, sich dieselben anzueignen, wenn dieser Geschmack erst mehr entwickelt sein wird. Dies ist sicher ein Fundamentalsatz einer jeden guten Erziehung.“

Aufs Bestimmteste verwirft Rousseau das leider zu oft vorkommende Vorgehen in der Erziehung, die Mittel durch den Zweck heiligen zu lassen: „Hundertmal lieber will ich, daß das Kind das gar nicht lerne, was es nur aus Eifersucht oder Eitelkeit lernen würde.“ Jedes Einpfropfen ist ganz natürlich etwas Abscheuliches; aber vielleicht geht er doch zu weit, wenn er sagt: „Das Lesen ist die Geißel der Kindheit und doch fast die einzige Beschäftigung, die man ihr zu geben weiß.

Emil wird in seinem 12. Jahre noch kaum wissen, was ein Buch ist.“ Ferner schlenbert Rousseau Sätze hin, wie folgende: „Ich hasse die Bücher, man lernt durch sie nur über Dinge sprechen, die man nicht versteht.“ Dagegen liegt unzweifelhafte Wahrheit in solchen Behauptungen als der, „die Kunst des Lehrers besteht darin, sich bei seinen Beobachtungen nicht auf unwesentliche Kleinigkeiten einzulassen“ und „mit unserer schwaghaften Erziehungsweise bilden wir nichts als Schwätzer.“ Von dem nach solchen Principien erzogenen Emil darf Rousseau sagen: „Er ist zur Reife der Kindheit gelangt, er hat das Leben eines Kindes durchgelebt, er hat seine Vollkommenheit nicht auf Kosten seines Glückes erkaufte.“ „Er muß arbeiten wie ein Bauer und denken wie ein Philosoph, damit er nicht ein Müßiggänger werde wie ein Wilder. Das große Geheimnis der Erziehung besteht darin, es so zu veranstalten, daß die Übungen des Körpers eine Erholung für die des Geistes bilden und umgekehrt.“ In diesen Worten liegt eine gewisse Auskunft über das Erziehungsideal, welches Rousseau vorschwebte. Nebstdem, daß man in ihnen sozusagen eine Zusammenfassung fast seines ganzen Erziehungssystems findet, betonen sie kräftig die vollständig harmonische Ausbildung eines Menschen; die so geordnete Entwicklung der Vermögen der Seele und des Körpers, daß diese sich gegenseitig unterstützen. Es gilt hier nicht, den Zögling dahin zu bringen, wie ein Philosoph zu denken, bei ihm eine abstracte Verstandesentwicklung zu erreichen, auch nicht, ihn als einen Bauer arbeiten zu lehren, eine einseitige körperliche Wirksamkeit zu üben, nein, mehr als beides: „Er soll als ein Philosoph denken können, nebstdem, daß er als ein Arbeiter zu arbeiten versteht; erst dann wird er, was er sein soll, ein ganzer Mann, dem alle Kräfte und Vermögen dienstbar sind.“

Odgleich es eigentlich das 3. Buch ist, welches ihn mit Emil vom 12. bis 15. Lebensjahre beschäftigt, wo Wert und Bedeutung der Handarbeit als Erziehungsmittel näher betrachtet werden, findet man auch an anderen Stellen zerstreut Aussprüche hierüber. Und weiter im nächstfolgenden Buche, das Zeichnen betreffend, einen Ausspruch, der zeigt, wie Rousseau beim Einüben der Fertigkeiten besonders eine formale Ausbildung vor Augen hatte. „Die Kinder, die große Nachahmer sind, versuchen, alles zu zeichnen. Ich wünsche, daß mein Zögling diese Kunst fleißig übe, nicht gerade um der Kunst selbst willen, sondern um sich einen sicheren Blick und eine gewandte Hand anzueignen. Überhaupt kommt es sehr wenig darauf an, ob er diese oder jene Übung gelernt hat, wenn er nur die Schärfe des Sinnes und diejenige körperliche Fähigkeit erlangt, die man durch diese Übung gewinnt.“ Es ist indessen,

wie gesagt, hauptsächlich im dritten Theil, daß Rousseau der Frage der Handarbeit näher zuleibe geht. Er zeigt zunächst, daß ihr Wert darin besteht, daß theoretischer und praktischer Unterricht, wenn sie Hand in Hand gehen, einander unterstützen.

„Wir werden uns alle unsere Apparate selbst herstellen und werden mit der Anfertigung eines Instrumentes nicht eher beginnen, als bis wir die betreffenden Erfahrungen gemacht haben. Aber wenn wir wie durch Zufall zu einer Erfahrung gekommen sind, so wünsche ich, daß wir nach und nach auch das Instrument erfinden, das sie bestätigen soll. Mögen auch unsere Instrumente gleich weniger genau und vollkommen sein, wenn nur unsere Begriffe, was sie sein sollen, und was durch sie bewiesen werden soll, vollkommen genau sind.“ „Unstreitig sind die Begriffe von den Dingen, die man auf solche Weise durch sich selbst erlangt, viel deutlicher und bestimmter, als diejenigen, welche man durch die Unterweisung anderer gewinnt.“ „Wenn ich ein Kind, statt es an die Bücher zu fesseln, in einer Werkstatt beschäftige, so arbeiten seine Hände zum Vortheile seines Geistes, es wird ein Philosoph, während es nur ein Arbeiter zu sein glaubt.“

Die körperliche Arbeit ist nach Rousseau ein vortreffliches Mittel, um Kenntnisse über die socialen Verhältnisse zu erwerben. „Eure größte Sorgfalt muß darauf gerichtet sein, alle Vorstellungen über sociale Verhältnisse, welche die Fassungskraft eures Zöglings übersteigen, von seinem Geiste fernzuhalten. Zwingt euch doch der Zusammenhang der Kenntnisse, ihn auf die gegenseitige Abhängigkeit der Menschen voneinander hinzuweisen, so richtet, anstatt ihm dieselbe von der moralischen Seite zu zeigen, anfänglich seine ganze Aufmerksamkeit auf die Industrie und die mechanischen Künste, wodurch die Menschen einander nützlich werden. Führt ihn von Werkstatt zu Werkstatt; aber duldet es niemals, daß er eine Arbeit sehe, ohne selbst Hand anzulegen, oder daß er eine Werkstatt verlasse, ohne sich über alles, was daselbst gemacht wird, oder wenigstens, was er beobachtet hat, genau Rechenschaft geben könne. Deshalb arbeitet aber auch selbst; gebt ihm überall ein Beispiel; um ihn zum Meister zu machen, seid überall Vehrting und bedenket, daß er durch eine Stunde Arbeit mehr lernen wird, als durch tagelange Erklärungen.“

Rousseau hält es für eine unabweisliche Pflicht eines jeden Menschen, durch seine Arbeit die Schuld, welche der er Gesellschaft gegenüber hat, zu tilgen. Diese Ansicht läßt ihn folgenden scharfen Ausspruch thun: „Jeder müßige Bürger ist ein Dieb, möge er reich oder arm, mächtig oder machtlos sein.“ Weiter sagt er: „Von allen Beschäftigungen

nun, durch welche sich der Mensch seinen Unterhalt verschaffen kann, ist die Handarbeit diejenige, welche ihn dem Naturzustande am nächsten bringt. Der Stand des Handwerkers ist unter allen Ständen derjenige, der am wenigsten vom Glück und von anderen Menschen abhängig ist. Der Handwerker hängt von der Arbeit allein ab. Er ist frei, ist in demselben Grade frei, in welchem der Landmann Slave ist; denn letzterer ist an sein Feld gebunden, dessen Ertrag von der Willkür anderer abhängt. Der Feind, der Fürst, ein mächtiger Nachbar, ein Proceß kann ihm dieses Feld entreißen; durch dasselbe kann man ihm in tausendfacher Weise Unannehmlichkeiten bereiten; aber überall, wo man den Handwerker plagen will, ist sein Bündel bald geschnürt; er nimmt seine Arme mit sich und geht. Dessenungeachtet ist der Ackerbau die erste Beschäftigung der Menschen; sie ist die ehrenhafteste, die nützlichste und folglich auch die edelste, die der Mensch auszuüben vermag. Ich sage zu Emil nicht: Lerne den Ackerbau kennen; er kennt ihn schon. Er ist mit allen ländlichen Arbeiten vertraut, mit ihnen hat er zu arbeiten angefangen und zu ihnen kehrt er unaufhörlich wieder zurück. Ich sage ihm also nur: Baue das Erbe deiner Väter. Aber wie nun, wenn du dieses Erbe verlieren solltest, oder wenn du gar keines hättest? Lerne ein Handwerk!“

„Mein Sohn ein Handwerk! Mein Sohn ein Handwerksmann! Herr, wo denken Sie hin?“ „Ich meine es besser als Sie, Madame, die Sie ihn so erziehen wollen, daß er nie etwas anderes als ein Lord, ein Marquis, ein Fürst und eines Tages vielleicht weniger als nichts zu sein vermag; ich will ihm einen Rang verschaffen, den er nicht verlieren kann, einen Rang, der ihn jederzeit ehrt; ich will ihn zum Menschen erziehen, und was sie auch sagen mögen, er wird mit diesem Titel weniger seinesgleichen haben, als mit allen denen, die er durch sie erhalten wird.“

„Der Buchstabe tödtet; aber der Geist macht lebendig. Es handelt sich hier weniger darum, daß der Jüngling ein Handwerk lerne, damit er es verstehe, als vielmehr um die Beseitigung der Vorurtheile, auf welche sich die Verachtung des Handwerks gründet.“

„Du wirst vielleicht nie in die Lage kommen, arbeiten zu müssen, um leben zu können. Ei, um so schlimmer für dich. Doch das ist gleichgiltig; so arbeite nicht aus Noth, sondern der Ehre willen. Laß dich herab zum Stande des Handwerkers, um über den deinigen erhaben zu sein. Um dir das Glück und die Umstände dienstbar zu machen, fange damit an, dich von denselben unabhängig zu machen. Um durch die Vorurtheile zu herrschen, erhebe dich erst über dieselben.“

„Erinnere dich, daß ich nicht von dir verlange, du sollst ein Talent ausbilden; ich verlange ein Handwerk, ein wirkliches Handwerk, eine rein mechanische Kunst, wobei die Hände mehr beschäftigt sind als der Kopf, die zwar nicht zum Reichthum führt, aber denselben entbehrlich macht. Ich habe Häuser gekannt, die vor der Gefahr, daß es ihnen jemals am täglichen Brod fehlen könnte, vollkommen gesichert waren, in denen aber die Väter in ihrer Vorsicht so weit giengen, daß sie ihre Kinder nicht bloß unterrichten, sondern auch mit solchen Kenntnissen versehen ließen, die sie im Falle der Noth in den Stand setzen konnten, ihren Lebensunterhalt zu gewinnen. Diese vorsorglichen Väter meinen viel zu thun; im Grunde aber erreichen sie nichts, weil die Hilfsquellen, die sie ihren Kindern eröffnen wollen, eben dem Wechsel des Glückes unterworfen sind, gegen welchen sie dieselben sicherstellen wollen. Ein Mensch mag noch so schöne Talente besitzen, wenn er sich nicht in günstigen Verhältnissen befindet, in denen er Gebrauch von ihnen machen kann, wird er doch ebenso im Elend umkommen, als wenn er sie nicht besäße.“

Nachdem er zu zeigen versuchte, daß Relationen gefordert werden, wenn eine Person durch ihre Talente sich versorgen will, daß dies aber nicht der Fall zu sein braucht, wenn sie ein Handwerk kann, setzt er fort: „Ich will durchaus, daß Emil ein Handwerk lerne. „Aber doch wenigstens ein anständiges Handwerk,““ werdet ihr sagen. Was wollt ihr damit sagen? Ist nicht jedes dem Gemeinwesen nützliche Handwerk ehrenhaft? Ich will nicht, daß er ein Sticker, ein Vergolder, ein Lackierer werde, wie Lockes Gentleman, ebenso will ich nicht, daß er ein Musiker, ein Schauspieler, ein Bücherschreiber werde. Diese und ähnliche Gewerbe ausgenommen, mag er wählen, welches er will; ich werde durchaus keinen Druck auf ihn ausüben.“

Daß Rousseau in der Wahl von Beschäftigungen für Emil sich innerhalb der Grenzen des streng Nützlichen halten wollte, dürfte vorauszusehen sein. Auch heißt es: „Ich will lieber, daß er ein Schuster, als ein Dichter werde. Möchte lieber, daß er die Straßen pflasterte, als daß er Porzellanblumen machte.“ Aus dem Satze „Dies ist der Geist, der uns bei der Wahl eines Handwerkes für Emil leiten muß; oder vielmehr, es ist nicht unsere Sache, diese Wahl zu treffen, sondern die seine; denn da die Grundsätze, die er eingefogen hat, in ihm eine natürliche Abneigung gegen alles Unnütze unterhalten, so wird er niemals seine Zeit mit nutzlosen Arbeiten vergeuden wollen und er kennt keinen andern Wert der Dinge, als ihren wirklichen Nutzen; er verlangt ein Handwerk, das Robinson auf seiner Insel von Nutzen sein könnte,“

folgert sich die Mahnung, daß bei dieser Wahl nicht vermeinte Anlagen bestimmend seien, weil man in einem solchen Falle leicht genug zu Irrthümern verleitet wird. Weiter setzt er fort: „Aber vielleicht legen wir der Wahl eines Handwerkes zu große Wichtigkeit bei. Da es sich hier nur um eine Handarbeit handelt, so will diese Wahl für Emil nichts sagen, und seine Lehrzeit hat er durch die Übungen, mit denen wir ihn bis jetzt beschäftigt haben, schon zur Hälfte überstanden. Welche Thätigkeit verlangt ihr von ihm? Er ist zu allem bereit; er versteht Spaten und Hacke zu handhaben, weiß sich der Drehbank, des Hammers, des Hobels, der Feile zu bedienen, ist mit den Werkzeugen aller Handwerker vertraut. Es handelt sich nur noch darum, daß er irgend eines derselben mit hinreichender Sicherheit und Leichtigkeit gebrauchen lerne, um hinsichtlich der Gewandtheit guten Arbeitern, die sich desselben bedienen, gleichzukommen, und in dieser Beziehung ist er gegen sie alle im Vortheile; denn er hat einen gewandten Körper und gelenkige Glieder, die ohne Mühe jede Stellung annehmen und ohne Anstrengung jede Art von Bewegung lange auszuhalten vermögen. Außerdem sind seine Sinne scharf und wohlgeübt; die ganze Mechanik der Künste ist ihm schon bekannt. Zur Meisterschaft fehlt ihm nichts als die Fertigkeit, und diese erlangt man nur mit der Zeit. Welchem von den Handwerken, unter denen uns die Wahl bleibt, wird er nun soviel Zeit widmen, daß er darin die nöthige Fertigkeit erlangt? Das ist das Einzige, worauf ich nun noch einzugehen habe.“

Rousseau wendet sich nun gegen das ohne Zweifel psychologisch Unrichtige, ältern Knaben rein weibliche Beschäftigungen aneignen zu lassen, denn er sagt: „Gebet dem Manne ein Handwerk, das für sein Geschlecht, und dem Jüngling eines, das für sein Alter paßt; jede sitzende und an die Stube fesselnde Beschäftigung, die den Körper erschläfft und verweichlicht, gefällt ihm nicht und paßt auch nicht für ihn. Niemals wird ein kräftiger Knabe von selbst darauf kommen, Schneider werden zu wollen; es muß List angewendet werden, um das Geschlecht, für welches dieses Frauenhandwerk nicht geeignet ist (bei den Alten gab es keine Schneider; die Kleider der Männer wurden im Hause von den Frauen verfertigt), zu bestimmen, dasselbe zu wählen. Nadel und Degen sollen nicht von denselben Händen geführt werden.“ „Ich verbiete meinem Zöglinge die ungesund, nicht aber die beschwerlichen, ja sogar nicht die gefährlichen Hantierungen. Letztere üben zugleich die Stärke und auch den Muth. Sie eignen sich für Männer, die Frauen erheben keinen Anspruch darauf.“ „Jüngling, gib deinen Arbeiten das Gepräge der Manneshand! Lerne mit starkem Arme Art und Säge handhaben, einen

Balken behauen, einen Dachstuhl besteigen, das Sparrwerk aufrichten, Tragbalken und Bindehölzer befestigen, und dann rufe deiner Schwester zu, sie möge kommen und dir bei deiner Arbeit helfen, wie sie dich aufgefordert hat, mit an ihren Kreuzstichen zu arbeiten.“

Von dem Vorurtheile gegenüber Ausübung der ehrlicher und achtbarer Arbeiten, welches leider noch zur Stunde innerhalb gewisser Gesellschaftsclassen vorhanden ist und seinen Grund in einer unrichtigen Auffassung von dem sittlichen Werte der nützlichen Arbeit und in einem falschen Stolge hat, heißt es: „Ich sage zu viel für meine höflichen Zeitgenossen; ich fühle es, allein ich lasse mich zuweilen hinreißen, die nothwendigen Consequenzen zu ziehen. Wenn irgend ein Mann, wer er auch sei, sich schämt, mit dem Hobel in der Hand und mit dem Schurzfell umgürtet, öffentlich zu arbeiten, so sehe ich in ihm nichts als einen Sklaven der Meinung, der, wo man redliche Menschen verlacht, sich auch schämen wird, gut zu handeln.“

Dies verhindert jedoch nicht, daß man bei der Wahl der Arbeitsart für Erziehungszwecke ausschließen darf: 1. jene Handwerke, welche in ihrer Ausübung der Reinlichkeitspflege zuwiderlaufen: „Gleichwohl wollen wir dem Vorurtheile der Väter in allem nachgeben, wo das Urtheil der Kinder nicht darunter leidet. Es ist nicht nothwendig, daß man alle nützlichen Hantierungen ausübt, um sie alle zu achten; es ist genug, wenn man keine derselben als seiner unwürdig betrachtet. Warum sollten wir, wenn wir die Wahl haben und nichts anderes uns bestimmt, nicht mit uns zurathe gehen, welche unter den Beschäftigungen von gleichem Range uns am angenehmsten erscheint, unserer Neigung am meisten entspricht und uns überhaupt am meisten zusagt? Die Bearbeitungen der Metalle sind nützlich, ja unter allen Arbeiten die nützlichsten; demnach würde ich, wenn kein besonderer Grund mich dazu bestimmte, aus eurem Sohne keinen Schlosser, keinen Fuß- oder Grobschmied machen; ich möchte ihn nicht gerne in der Gestalt eines Cyklopen an der Esse sehen. Ebensowenig würde ich einen Maurer, noch weniger einen Schuhmacher aus ihm machen. Es müssen freilich alle Handwerke getrieben sein; aber wer wählen kann, muß die Sauberkeit berücksichtigen; denn hierin liegt kein Vorurtheil, darüber entscheiden die Sinne.“

2. Solche Beschäftigungen, welche rein mechanisch ausgeführt werden können. „Endlich gefallen mir auch die gedankenlosen Handwerke nicht, in denen die Arbeiter ohne allen Kunstfinn, fast wie Automaten, immer nur dieselben Arbeiten unter den Händen haben, wie die Weber, die Strumpfwirker, die Steinmeger. Warum müssen zu diesen Geschäften denkende Menschen verwendet werden? Hier ist der Mensch nur eine

Maschine, die eine andere in Bewegung setzt.“ Auf rein theoretischem Wege kommt Rousseau jetzt zur Überzeugung, daß von allen Arten der Handarbeiten, die Tischlerei sich am besten für Erziehungszwecke eignet, eine Ansicht, welche auch die Erfahrung der letzten Zeit mehr und mehr zu bestätigen scheint.

„Alles wohl erwogen, so ist das Handwerk, von dem ich am liebsten sehen würde, daß mein Bögling daran Geschmack fände, das Tischlerhandwerk. Es ist reinlich, es ist nützlich, kann im Hause getrieben werden, gibt dem Körper hinreichende Bewegung, verlangt von dem Arbeiter Geschicklichkeit und Kunstsin, und obwohl die Form der verfertigten Gegenstände durch den Gebrauch derselben bestimmt wird, so sind doch Eleganz und Geschmack dabei nicht ausgeschlossen.“ Wenn Emil ein Handwerk lernt, soll es auch sein Erzieher mit ihm lernen, weil dies nach der Ansicht Rousseaus nothwendig ist, wenn das Resultat gut ausfallen soll. Das Verfahren, welches eingehalten werden soll, während er lernt, wird in Folgendem dargestellt: „Unglücklicherweise können wir nicht unsere ganze Zeit am Werkische zubringen. Wir sollen nicht lernen, Arbeiter, sondern Menschen zu werden, und das letztere ist schwerer, erfordert mehr Zeit als das erste: „Wie wollen wir es anfangen? Sollen wir täglich eine Stunde einen Tischlermeister annehmen, wie man einen Tanzmeister annimmt? Nein, dann würden wir nicht Vehrlinge, sondern Schüler sein und wir setzen unsere Ehre nicht so sehr darein, das Tischlerhandwerk zu erlernen, als, uns zum Stande des Tischlers zu erheben. Ich wäre also der Meinung, daß wir alle Wochen wenigstens einen oder zwei volle Tage bei dem Meister zubrachten, daß wir zu derselben Stunde, wie er, aufstünden, noch vor ihm bei der Arbeit wären, an seinem Tische äßen, nach seinen Vorschriften arbeiteten, und nachdem wir die Ehre gehabt hätten, mit seiner Familie das Abendessen einzunehmen, falls wir wollten, wieder nach Hause giengen, um in unserem harten Bette zu schlafen. Auf diese Weise lernt man Handwerk und Menschenberuf zugleich, übt sich in den Handarbeiten, ohne die andere Vehrlingenschaft zu vernachlässigen.“

Als eine Zusammenfassung dessen, was er im Vorhergehenden von der Anwendung der Handarbeit im Dienste der Erziehung erwähnt, heißt es endlich: „Ist's mir bisher gelungen, mich verständlich zu machen, so muß man erkannt haben, wie ich meinem Böglinge mit der Gewöhnung an körperliche Übung und Handarbeit zugleich unmerklich Geschmack am Nachdenken und Sinnen beibringe, um in ihm der Trägheit, die aus seiner Gleichgiltigkeit gegen die Urtheile der Menschen

und der Ruhe seiner Leidenschaften hervorgehen könnte, ein Gegengewicht zu geben.“

Der mächtige Eindruck, den Emil bei seinem Erscheinen auf die Zeitgenossen machte, wird von Karl Schmidt in seiner Geschichte der Pädagogik auf folgende Weise geschildert: „In die französische Welt schlug deshalb der Emil ein, wie ein Blitz in schwüler Gewitterzeit. Er war ein unerhörtes Buch — laut zum Kampfe auf Leben und Tod aufrufend. Von Parlamenten und Erzbischöfen verdammt und verbrannt, von der Presse gelobt und in den Himmel gehoben. So gewaltig hatte noch kein pädagogisches Buch die Pädagogen, und nicht allein die Pädagogen, die Dichter und Denker, die Gelehrten und Laien, die Männer und Frauen ergriffen und aufgeregt. Seine Wirkung war überwältigend. Von dem Extrem der Verkünstelung, Verzärtlung zc. gelangte die Erziehung in vielen Familien durch den Emil zum andern Extrem. Man wollte der Kindheit die Kindlichkeit bewahren. Man wollte an die Stelle des todten Gedächtniskrames die anregende Selbstthätigkeit in Anwendung bringen. Man wollte — — alles, was mit Emil gethan war. Rousseaus Emil war bei seinem Auftreten in Frankreich eine That.“

Dessenungeachtet hatten die von Rousseau aufgestellten Grundsätze doch nur einen geringen directen Einfluss auf das französische Schulwesen, welches, bis die Revolution auch hier eingriff, in den schon seit altersher ausgefahrenen Geleisen sich fortbewegte. Es war vorzugsweise in Deutschland, der wahren Heimat der Pädagogik, auf dessen Boden man die Ideen der Erziehung, für welche Emil der Ausdruck war, zu verpflanzen und einzuwurzeln versuchte. Hier treten jetzt die Philanthropisten hervor, so genannt, weil sie, auf Rousseau sich stützend, vor allem darnach strebten, innerhalb der Schule, welche in vielen Fällen kaum besser war, als eine Art von Folterkammer, mehr menschenfreundliche Grundsätze einzuführen. Ihren Ansichten gemäß ist übrigens nicht Zweck der Erziehung, für einen besonderen Stand vorzubereiten, sondern fast mehr, den Menschen als solchen auszubilden. Sie suchten eine harmonische Entwicklung sowohl des Körpers, als auch der Seele zu erreichen, denn: „Ein gesunder Körper ist der Grund zur irdischen Glückseligkeit.“ Dabei stellten sie die Erziehung zur Sittlichkeit höher, als die intellectuelle Ausbildung. Den Unterricht betreffend, wird derselbe nur das mittheilen, was für den Zögling nützlich und vor allem auch anschaulich gemacht werden kann. Man muß vermeiden, daß die Kinder, statt zu lesen, mechanisch hersagen und genau darauf sehen, daß sie mit wirklicher Lust und nicht mit Widerwillen lesen. Diese Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Schule erlangten allseits die

größte Zustimmung. Kräftig, von vielen Regierungen unterstützt, sprachen sich für denselben Männer aus, wie Kant, Euler, Lessing, Iffeli u. a. Der eigentliche Begründer der philanthropistischen Richtung ist

Johann Bernhard Basedow (1723—1799).

„Vorstellungen an Menschenfreunde und vermögende Männer, über Schulen, Studien und ihrem Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt“ war der Titel des Sendschreibens, welches Basedow 1718 herausgab, in welchem er in einer Aufsehen erregenden Weise den Plan zu seinem pädagogischen Elementarwerke entwickelte. Er forderte hier verbesserte Methode, neue Schulbücher und die Errichtung von Lehrerseminarien. Dieser sein Aufruf fand so warme Aufnahme und so reichliche Unterstützung von so vielen einflußreichen Personen, daß 1774 das erwähnte Werk herausgegeben werden konnte. In dem vier Jahre früher herausgegebenen „Methodenbuche für Väter und Mütter der Familien und Völker“ sucht Basedow im herrschenden Zustande der privaten und öffentlichen Kindererziehung die Mängel derselben. Nach seiner Darstellung ist der Hauptzweck der Erziehung, die Kinder zu einem allgemein nützlichen, vaterländischen und glücklichen Leben vorzubereiten.

In demselben Jahr, in welchem er seine „Encyklopädische Zusammenstellung der für die Jugend nothwendigen Kenntnisse“ erscheinen ließ, wurde ihm Gelegenheit geboten, in Dessau sein Philanthropinum zu eröffnen, welches später ein Vorbild für eine große Anzahl von ähnlichen Lehranstalten wurde. Hier sollten, wie Schlosser sagt: „Reiche für viel Geld zu Menschen, Arme für wenig Geld unter dem Namen Famulanten zu Schul Lehrern“ gebildet werden.

Einem Erziehungssystem, welches unter anderem auch eine harmonische Ausbildung erreichen will, kann die Körperarbeit nicht fremd sein. In seinem Methodenbuche spricht sich Basedow aus wie folgt: „Die vornehmen Stände, weil sie in der Jugend schlechterdings zu keiner Handarbeit angehalten werden, wissen sich in den reiferen Jahren mit nichts zu beschäftigen, als mit Lesen oder Schreiben; sind sie dessen müde und haben dann keine Gelegenheit zu unschuldigen Zerstreuungen, so ist keine Sache so thöricht und unnütz, womit sie nicht die Langweile zu verkürzen trachten.“ Wenn viele Knaben oft zusammenkämen und jeder zum gemeinschaftlichen Vergnügen dasjenige mitbrächte, was er nach einiger Belehrung und etwa unter Aufsicht eines Handwerkers hätte machen lernen? Dieses wäre ein vortreffliches Vorbild des bürgerlichen Lebens und würde dem Oberaufseher häufige Gelegenheit geben, sie zu den Klugheiten und Pflichten derselben vorzubereiten.“

Und in dem Elementarwerke in den §§. „das Spiel der Arbeiter“: „Man wird die Behauptung als eine vollkommen pädagogisch richtige anerkennen, daß Kinder, die einst mit der Hand der Welt dienen sollen, sobald als möglich, doch nach und nach täglich wenigstens sechs und diejenigen, die durch Verstandesthätigkeiten dienen sollen, täglich wenigstens zwei Stunden im Institut zu einer solchen Arbeit angehalten werden, deren Wirkung wirklichen Nutzen und Wert hat, oder doch anfangs zu haben scheint. Von dieser ernsthaften Arbeitsamkeit, die vor dem zehnten Jahre schon richtig im Gange sein muß, rede ich hier jedoch nicht.“ Und weiter im 4. Cap. des 1. Buches: „In einigem Grade muß ein Knabe brauchen lernen dasjenige Werkzeug der Zimmerleute, Tischler, Drechsler, Schmiede, Maurer und Gärtner, dessen man oft zu einer Kleinigkeit in der Haushaltung bedarf, denn er muß sich im Nothfalle selbst helfen und seinem Hausknechte Anweisung geben können.“

Die Statuten der erwähnten Lehranstalt in Dessau schreiben demgemäß vor, daß die älteren Knaben sich täglich eine Stunde mit Drechslerei und Tischlerei beschäftigen sollen.

Von allen Nachfolgern Basedows hat am reinsten und klarsten die Ideen der philanthropischen Schule aufgefaßt, ohne sich zu gefährlichen Übertreibungen führen zu lassen, und dieselben am folgerichtigsten auszuführen vermocht

Christian Gottheff Salzmann (1744—1811).

Salzmann war Erzieher in der eigentlichsten und besten Bedeutung des Wortes. Keineswegs das Gewicht, dem Zögling einen gewissen Kenntnissvorrath beizubringen, unterschätzend, wollte er doch nicht diese Beibringung zur Hauptsache machen, sondern suchte vor allem die Stellung des Lehrers als Erzieher zu betonen.

Sein, 1806 erschienenenes „Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“ zeigt dies am deutlichsten. So lautet das Symbolum, welches er als Einleitung zu demselben aufstellt. „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.“ Außer dieser Abhandlung hat Salzmann noch eine große Anzahl von Erziehungsschriften herausgegeben, unter welchen die bemerkenswertesten das „Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder,“ „Über die wirksamsten Mittel, den Kindern Religion beizubringen,“ (beide 1780)

und „Noch etwas über die Erziehung“ (1784), sind. Sie zeigen auf jedem Blatte des Verfassers Religiosität, Menschenkenntnis, klare Gedanken und dessen Liebe zur Kinderwelt. Seine große Fähigkeit als praktischer Pädagoge legte Salzmann theils während seiner Wirksamkeit am Philanthropinum in Dessau, wohin er 1781 in der Eigenschaft eines Religionslehrers gerufen worden war, theils und zw. vornehmlich als der vieljährige Leiter der berühmten Lehranstalt in Schnepfenthal bei Gotha an den Tag.

Von Salzmann 1784 gegründet, nimmt dieselbe noch jetzt eine geachtete Stellung unter gleichartigen Anstalten ein. Hier haben viele von Rousseau aufgestellte Erziehungsgrundsätze mit richtiger Beurtheilung und pädagogischem Takte Anwendung und in der Feuerprobe der Praxis, welche sie da zu bestehen hatten, ihre Püuterung gefunden. Über die Handarbeit und deren Anwendung zu Erziehungs Zwecken spricht sich Salzmann an vielen Stellen seiner Schriften aus. So lesen wir in: „Noch etwas über die Erziehung“: „Auch in den besten mir bekannten Erziehungsanstalten und Schulen werden doch nicht eigentliche körperliche Arbeiten getrieben; denn das, was da und dort getrieben wird, ist doch im Grunde nur Spielwerk, weil es bloß von den Launen der Kinder abhängt, wann und wie sie arbeiten wollen. Ich glaube aber, daß zu einer guten Erziehung gefordert werde, daß die Kinder recht ernstlich körperliche Arbeit thun. Da diese Behauptung etwas kühn ist, so merke ich zu meiner Rechtfertigung zweierlei an. Erstlich, daß sie nicht so neu sei, als man glaubt. Rousseau verlangt schon, daß sein Emil ein Handwerk lernen soll, und noch vor kurzem bin ich von guter Hand versichert worden, daß an einem der ersten Höfe Deutschlands die Prinzen angeführt werden, sich kleine Festungen aufzuführen und die dabei nöthigen körperlichen Arbeiten selbst zu verrichten. 2. Daß meine Meinung gar nicht ist, daß die körperlichen Arbeiten so weit getrieben werden müssen, daß dadurch die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten, das feine Gefühl für das Schöne, die Geschicklichkeit und Biegsamkeit zu den feineren Übungen im Zeichnen, Spielen auf Instrumenten u. dgl. verhindert werde.“

„Aber einige ernstliche Anwendung körperlicher Kräfte ist doch zu einer guten Erziehung schlechterdings nöthig. Denn körperliche Kräfte haben wir doch alle, warum wollen wir denn, durch Vernachlässigung ihrer Übung, sie verrosten lassen? Sind denn nicht die vornehmsten Werkzeuge des Menschen seine Hände, kann man wohl glauben, daß sein Geist vermögend sei, seine mannigfaltigen Kräfte zu äußern, wenn seine besten Instrumente verrostet, wenn seine Hände unbrauchbar sind?

Wo lebt der Vornehme, der dafür Bürge werden könnte, daß er nie in Umstände gerathen werde, wo er seine eigenen Hände brauchen muß? Und wie schrecklich muß alsdann seine Lage sein, wenn er Hände nöthig hat, und sie ihm doch fehlen?"

Am gründlichsten behandelt jedoch Salzmann die Handarbeit in seinem Ameisenbüchlein. Erwähnend, wie der Erzieher für die Untugenden der Kinder durch eine mangelhafte Behandlungsweise verantwortlich wird, sagt er unter anderem: „Wenn du den Thätigkeitstrieb deiner Zöglinge nicht zu befriedigen suchst; wenn du, um sie zu beschäftigen, ihnen nichts in die Hände gibst als Bücher und Federn, was lehrst du sie? Eine ganze Reihe von Untugenden, deren ausführliches Verzeichniß ich hier niederzuschreiben nicht geneigt bin. Der Thätigkeitstrieb ist nun einmal da und ist ein wohlthätiges Geschenk des Schöpfers, ist die Stahlfeder, die er in die junge Maschine gesetzt hat. Bücher und Federn vermögen ihn nicht zu befriedigen. Denn zum Gebrauche derselben gehört Nachdenken, welches ein Geschäft der Vernunft ist, die bei den Knaben noch in der Entwicklung steht; und wenn auch gleich Bücher und Federn in vielen Fällen ohne Nachdenken gebraucht werden, so ist doch der beständige Gebrauch derselben zu einförmig, als daß er Knaben, die Abwechslung lieben, angemessen sein sollte. Folglich haben Knaben, die man an die Bücher und den Schreibtisch fesselt, Langeweile. Gelingt es nun bei einigen, daß sie sich daran gewöhnen, so ist der Thätigkeitstrieb erstickt, sie werden faul und träge; gelingt dies, welches bei den mehresten der Fall zu sein pflegt, nicht, so bricht der gehemmte Thätigkeitstrieb durch und verfällt auf Ausschweifungen, wovon die heimlichen Sünden gemeiniglich die ersten zu sein pflegen. Wer hat sie diese gelehrt? Der Erzieher. Wer von den mannigfaltigen Methoden, die Kinderuntugenden zu lehren, ein Mehreres wissen will, dem empfehle ich das Krebsbüchlein, oder die Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder.“ (Das Krebsbüchlein ist eine Schrift, welche jedem, der sich mit Erziehung befaßt, Vätern und Müttern aber ganz besonders mit vollster Überzeugung zum Studium empfohlen werden kann.)

Salzmann geißelt in demselben ironisch das oft verkehrte Vorgehen bei der Erziehung der Kinder, welches nothwendiger Weise bei denselben den Grund zu schweren Charakterfehlern nach der einen oder andern Richtung hin legen muß.

Als Probe des Inhaltes dieses Buches mögen hier einige Capitelüberschriften erwähnt werden: „Mittel, sich bei den Kindern verhaßt zu machen,“ „Mittel, Kindern frühzeitig Haß und Reid gegen ihre Ge-

schwister einzulösen," „Mittel, die Kinder nachgiebig zu machen“ u. s. w. Seite 56 heißt es weiter: „Aber außer den Lehrstunden, was sollen wir, fragt ihr, denn mit unseren Zöglingen anfangen? Höret nur auf ihre Wünsche, so werden sie euch schon selbst dazu Anleitung geben. Einmal wollen sie ein Schiffchen haben, das auf dem Bache schwimmen soll, ein andermal Knallbüchsen, Handspritzen, Bogen und Pfeile, Drachen u. dgl. Von solchen Kindereien suchen viele überweise Erzieher sie abzubringen, und verleiden so ihnen und sich selbst das Leben; der wahre Erzieher freut sich aber allemal, so oft er solch einen Wunsch bei seinen Kindern bemerkt, und ist bereit ihnen Rath und Anweisung zu geben, wie sie sich die gewünschten Sachen selbst verfertigen können. Selbstverfertigen, sage ich. — Das Selbstverfertigen anfänglich von allerlei Spielwerk und in der Folge wirklich nützlichen Werkzeugen und Geräthen ist ein so nützlich und angenehmes Geschäft, daß ich es zu einer unerläßlichen Forderung an allen Anstalten, wo die Kinder zweckmäßig erzogen werden sollen, mache, daß ihnen Anleitung und Gelegenheit zum Selbstverfertigen gegeben werde. Dazu gehört denn freilich eine Werkstatt, mancherlei Werkzeuge und Materialien, und Anweisung, davon Gebrauch zu machen. Hat es der Erzieher dahin gebracht, daß seine Zöglinge nach geendigten Lehrstunden mit ihren Händen sich beschäftigen und ihre kleinen Wünsche ausführen können, so hat er gewonnenes Spiel. Das schwere Geschäft, sie zu unterhalten, ist ihm abgenommen, sie unterhalten sich selbst, — er ist bloß Zuschauer und Rathgeber. Der Gewinn, der für die Kinder daraus entspringt, ist unbeschreiblich groß.“

„Erstlich wird ihr Thätigkeitstrieb befriedigt und allen den Ausschweifungen, die aus dem gehemmten Thätigkeitstrieb zu entspringen pflegen, ist damit auf einmal vorgebeugt. Zehn Kinder an der Werkstatt sind leichter zu lenken, als drei, die nicht wissen, was sie thun sollen. 2. befinden sich die Kinder dabei so wohl; denn, ist denn das nicht das reinste, innigste Vergnügen, wenn man gewissen vorgesezten Zwecken sich immer mehr nähern kann und sie endlich ganz erreicht? Jetzt ist das Schiff fertig, an dem die Kleinen seit einiger Zeit arbeiteten — jetzt wird es vom Stapel gelassen — wird auf den Bach gebracht, auf dem es nun segeln soll. Mit welchem Frohlocken geschieht es! So etwas müßt ihr selbst gesehen haben, liebe Freunde, um euch zu überzeugen, wie ungemein wichtig es sei, Kindern Gelegenheit zu geben, selbst etwas zu verfertigen. 3. Werden dabei so viele Kräfte geübt. Der Geist, der bei der sonst üblichen Lehrart immer dressiert wird, nach fremden Vorschriften zu handeln, lebt dabei auf, faßt eigene Ideen und erfindet Mittel, sie auszuführen. Das Auge übt sich, die Größen zu messen,

um jedem Theile des auszuführenden Werkes das nöthige Verhältniß zum Ganzen zu geben und die Muskeln der Hände werden auf so mannigfaltige Art geübt, daß sie hernach bei den mannigfaltigen Vorfällen des menschlichen Lebens, in den Verlegenheiten, in die man oft geräth, sich selbst zu helfen im Stande sind, ohne daß sie immer nöthig haben, zu fremder Hilfe ihre Zuflucht zu nehmen. Ein Mann, der seinen Händen nicht mancherlei Geschicklichkeit in der Jugend erworben hat, ist nur ein halber Mann, weil er beständig von anderen Leuten abhängig ist. Wahrscheinlich befinden sich neun Zehnthelle der Lehrer mit mir in diesem Falle. Diese frage ich auf ihr Gewissen, ob sie nicht viel darum gäben, wenn sie in ihrer Jugend Anweisung bekommen hätten, mit ihren Händen etwas zu verfertigen?

Die Einwendungen, die dagegen werden gemacht werden, sind mannigfaltig, und ich habe nicht Lust, mich mit Aufzählung und Widerlegung derselben aufzuhalten. Die mehresten derselben werden doch daher rühren, weil die wenigsten Herren Erzieher Handarbeit gelernt haben und deswegen diese Erziehungsart verschreien und lächerlich zu machen suchen. Was würde ich denn bei ihnen ausrichten, wenn ich mit ihnen darüber streiten wollte?

Mit vieler Beredsamkeit suchte einst ein Prediger einige seiner Zuhörer von einer gewissen üblen Gewohnheit abzubringen. Herr Pfarrer! sagten sie, als er ausgesprochen hatte, recht mag er wohl haben, aber wir thun es doch nicht. So möchte es mir wohl auchgehen.

Ein paar Einwendungen kann ich aber doch nicht mit Stillschweigen übergehen, da sie viel Schein haben. Sie sind diese: Wenn man die Kinder mit Handarbeit beschäftigt, so geht zu viele Zeit verloren, und sie verlieren die Lust zum Erlernen der Sprachen und Wissenschaften.

Dies möchte wohl freilich vielmal der Fall sein, wenn man den Kindern die freie Wahl ließe, ob sie einen schriftlichen Aufsatz verfertigen oder mit Handarbeit sich beschäftigen wollten. So meine ich es aber nicht. Nur die freien Stunden sollen dazu verwendet werden. Je jünger der Bögling ist, desto mehr bedarf er freier Stunden, oder Stunden, in denen er von Geistesarbeit frei ist; jemehr sich hingegen des Geistes Kräfte entwickeln, desto mannigfaltigere und anhaltendere Beschäftigungen kann man ihm geben, desto mehr mindert sich auch die Zahl der freien Stunden.

Die zweite Einwendung, die man machen könnte, ist diese: Zu Handarbeiten ist doch der Gebrauch von allerlei scharfen und spizigen Instrumenten nöthig — wie leicht kann sich ein Kind damit gefährlich

verwunden! Möglich ist dies freilich. Allein der öftere Gebrauch der scharfen Werkzeuge lehrt auch zugleich die dabei nöthige Vorsicht. Und die Erfahrung — diese ist doch sicher auf meiner Seite. Hört man nicht immer von Kindern, die sich gefährlich verwundeten und die nie zur Handarbeit Anleitung bekamen? Und bei meinen Zöglingen, die so mancherlei spizige und scharfe Werkzeuge in Händen haben, ist noch nie eine gefährliche Verwundung vorgekommen.

Wenn es also schlechterdings nöthig ist, den Kindern Anleitung zu geben, selbst mit ihren Händen etwas zu verfertigen, so begreift ihr von selbst, die ihr euch der Erziehung widmet, daß ihr verbunden seid, Handarbeit zu erlernen. Es gibt keinen Ausweg. Entweder ihr müßt euch entschließen, eure Zöglinge den ganzen Tag zu unterhalten und den Thätigkeitstrieb, der sich in ihren Händen regt, zu lähmen oder — ihr müßt euch in allerlei Handarbeiten selbst suchen, Geschicklichkeit zu erwerben.

Können wir, sagt ihr vielleicht, nicht Handwerksleute annehmen, die in unserer Gegenwart den Zöglingen die nöthige Anweisung geben? Versucht es und ihr werdet dann alle die Unannehmlichkeiten selbst finden, die aus solchen Verbindungen zu entspringen pflegen.“

Unter den Anforderungen Salzmanns, die er an die Erzieher stellt, lautet die unter Nr. 7: „Verne deine Hände gebrauchen! Wer den Zucker in der Kaffeeschale mit dem Löffelchen herumrührt, gebraucht seine Hände zwar auch; aber daß man einen solchen Gebrauch nicht verstehe, wenn man den anderen ermuntert, seine Hände gebrauchen zu lernen, ergibt sich von selbst.

Seine Hände brauchen lernen, heißt vielmehr, durch mancherlei Übungen alle Muskeln derselben in seine Gewalt zu bekommen suchen, um damit mancherlei verrichten und verfertigen zu können.

Und da hier von der Bildung zum Erzieher die Rede ist, so müßt du unverzüglich solche Geschäfte verrichten, solche Sachen verfertigen lernen, die dir bei der Erziehung nützlich sein können.“ — „Vorzüglich suche Gelegenheit, wo du lernen kannst, Holz und Pappe zu bearbeiten. Diese Arbeiten empfehle ich dir vorzüglich, weil sie so reinlich sind und nicht wie so viele andere Veranlassung geben, die Hände, Kleidung und das Zimmer zu beschmutzen, und — weil du dabei mancherlei Werkzeuge, das Schnitzmesser, den Hobel, den Meißel, den Bohrer, den Hammer, den Schraubstock u. s. w. brauchen lernst.“

An der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal war man so überzeugt von der Nothwendigkeit und Wichtigkeit, die Hand zu üben und die Anwendung der Werkzeuge einzuüben, daß den Schülern vielfache Ge-

legenheit dazu geboten wurde. So fanden sich in jedem Zimmer, wo die Böglinge sich aufhalten sollten und wo die Umstände solches erlaubten, eine kleine Werkstatt mit Hobelbänken und allen dazugehörigen Werkzeugen. In bestimmten Lehrstunden wurde außerdem Unterricht 1. in Papparbeiten, 2. in der Tischlerei, worin der Unterricht von einem Lehrer ertheilt wurde, welcher für diesen Zweck Tischlerei gelernt hatte, vorgenommen. Die Knaben wurden angeleitet, in Pappe und Holz allerlei für das Haus nützliche und anwendbare Sachen zu verfertigen. 3. Drechslerei, 4. Korbsflecherei. —

Ein anderer hervorragender pädagogischer Schriftsteller der philanthropischen Schule, welcher nicht zum wenigsten bekannt war durch seine vortrefflichen Jugendschriften, namentlich durch seine Bearbeitung von Defoe's Robinson Crusoe, der ja den Weg in die meisten Familien gefunden hatte, ist

Joachim Heinrich Campe (1764–1818).

Im Vereine mit einer Anzahl gleichdenkender Schulmänner und Erziehungsfreunde, wie Stube, Trapp, Villamae u. m. a. gab Campe 1785–1792 die „Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Unterrichtswesens“ heraus, welche in 16 Theilen eine große Anzahl Abhandlungen, praktische Erziehungsfragen betreffend, enthält.

Im Plane für die erwähnte Arbeit wird zwar betont, daß dieselbe auch Anweisungen zur Gewöhnung „zu häuslichen Thätigkeiten und Erlernung nützlicher Handarbeiten“ enthalten soll. In Wirklichkeit ist nur in Form von Bemerkungen zu anderen Abhandlungen oder im Vorübergehen das letzterwähnte Erziehungsmittel besprochen worden. So schreibt Campe im VIII. Theil Seite 337: „Nämlich zu einer regelmäßigen Beschäftigung in häuslichen und mechanischen Dingen, wozu kein träges Stillsitzen, sondern Körperbewegung erfordert wird, kann man sie nicht zu früh anhalten.“ Weiter S. 345: „Ich für meinen Theil kann nicht umhin, zu wünschen, daß jedes Kind, wes Standes und Geschlechtes es auch sein möge, zu irgendeiner mechanischen Körperarbeit frühzeitig und regelmäßig angeleitet werde, nur daß man bei der Wahl derselben auf die künftige Bestimmung desselben und auf sein Geschlecht Rücksicht nehmen und man das eine Kind mehr als das andere sich damit beschäftigen lassen muß. Der Nutzen davon ist wirklich zu groß und vielfach, als daß ich für irgendein Kind darauf Verzicht thun möchte.“ VIII. Theil S. 354: „Könnte nicht in jeder öffentlichen Schule eine mechanische Arbeitsklasse sein, worin den einen Monat Tischlerarbeit, den zweiten Drechseln, Glasschleifen, Buchbinden u. s. w. gelernt

würde?“ In einer Anmerkung zu der in demselben Revisionswerke angeführten Übersetzung von Lockes Schrift über Erziehung sagt Campe (IX. Theil 587): „Ich hatte noch kürzlich ein paar junge Leute in meinem Hause, die, nachdem sie ein halbes Jahr lang täglich eine Stunde Unterricht bei einem guten Meister gehabt hatten, schon so weit gekommen waren, daß sie mir zum Andenken bei ihrem Weggange ein sehr schön eingerichtetes Bureau, und meiner Frau einen sehr künstlichen Nähtisch mit hinterlaufender, aus Stäben gefertigter Tischplatte, machen konnten, denen keiner ansehen konnte, daß sie nicht von Meistern gefertigt worden sind. Ich selbst habe seit einiger Zeit angefangen, Unterricht in dieser ebenso nützlichen, als angenehmen Kunst zu nehmen, und finde, daß die Erlernung derselben auch in meinem Alter noch nicht zu spät ist.*)

Rousseaus Emil kam auch in die Hand eines siebzehnjährigen Schweizerjünglings, auf dessen schwärmerisches Gemüth und warmes

*) In der in die oben erwähnte Arbeit eingefügten Abhandlung von der Bildung des Körpers rücksichtlich der Vollkommenheit und Glückseligkeit sagt Villame: „Die Arbeit, wenn sie darnach gewählt wird, stärkt den Leib, macht die Organe fest, lehrt Ernst, Anhalten, Arbeitsamkeit, gewöhnt den jungen Geist an einen einförmigen regelmäßigen Gang. — Der junge Mensch wird dabei zugleich gesund, stark, ernsthaft und brauchbar.“ „Solche Kinder, die wahrscheinlich ihr Lebenlang zur körperlichen mechanischen Arbeit angewiesen sein werden, muß man früh daran gewöhnen, daß sie die dazu nöthigen Kräfte, Ausdauer, Einförmigkeit des Denkens und Fühlens, erhalten. Lebhaftigkeit, umfassende Kräfte würden ihnen mehr hinderlich als förderlich sein.“

— „Allzu lebhafte, mit einer raschen, feurigen Einbildungskraft begabte Kinder müssen durch anhaltende, ernsthafte Arbeit, die ihre Seelenkräfte wenig, destomehr aber ihren Leib beschäftigt, fixiert werden, um ihre Einbildungskraft an einen ruhigen Gang zu gewöhnen. Unter den vielen Handwerken sind nur wenige, die man der Jugend zur Übung des Körpers empfehlen kann, sitzende Arbeit erreicht die Absicht, die man dabei hat — nicht. — Folglich sind alle Arbeiten der feinen Mechanik, Instrumentenmacherei, Uhrmacherei zc. ausgeschlossen. Selbst das Drehsehn, wobei doch immer ein Bein in Bewegung ist, gefällt mir nicht ganz, weil es sitzend verrichtet wird, weil ein Fuß arbeitet und der andere ruht, so daß die Füße ungleiche Übungen haben und das Gleichgewicht zwischen beiden verloren gehen muß. Die Arme und Hände haben keine Bewegung und behalten nur eine steife, angestrenzte Lage, wodurch die Arme und Finger steif und ungeschickt werden müssen. Die Reinlichkeit ist eine nothwendige Tugend. — Diese schließt alle Eisen- und Schmiedearbeiten aus, die übrigens vermöge der arsenigen Dämpfe dem Körper und insbesondere der Brust schädlich sind. — Das Handwerk, welches sich am besten für einen Jüngling schickt, der nicht sein Leben lang ein Handwerker bleiben soll, ist das, was Rousseau seinen Emil treiben läßt, das Tischlerhandwerk. Es ist reinlich, man geht und steht dabei, man bewegt sich, alle Glieder haben verschiedene Verrichtungen.“ — — — „Es gibt auch allerlei Hausarbeiten, welche Bewegung erfordern. — Es ist gut, daß ein Knabe mit der Art, dem Bohrer, der Säge, dem Hammer umgehen lerne, wenn man das Maß seiner Kräfte in Erwägung zieht.“

Herz dies Buch einen überwältigenden Eindruck hervorbrachte. Mit den Worten „Ich will ein Schulmeister werden“ verläßt er seine zuerst eingeschlagene Laufbahn, um sich dem Dienste der Volkserziehung zu widmen. Er macht es vollständig; er gibt als Einsatz seine ganze Persönlichkeit, seine Kraft, seine Arbeit, und vor allem seine warme, die ganze Menschheit umfassende Liebe. Dieser Jüngling war

Johann Heinrich Pestalozzi (1746—1827).

„Pestalozzi war,“ sagt Niecke in seiner Erziehungslehre, „eine der seltensten und liebenswürdigsten Persönlichkeiten, die das 18. Jahrh. hervorbrachte und zur Reife gelangen ließ. Keiner konnte reiner und wärmer die Menschheit, sein Vaterland lieben, als er, keiner kannte tiefer und schmerzlicher die Mängel seiner Zeit, aber keiner scheint auch weniger als Pestalozzi geeignet, zur Abhilfe derselben in bedeutendem Maße beizutragen. In ihm sehen wir ein Bild des Mannes, unpraktisch und sanguinisch, mit einem nicht geringen Mangel an Eigenschaften, welche gewöhnlich die Bedingung zum Erfolge zu sein pflegen, der jedoch im höchsten Grade die wichtigste und wesentlichste von allen Lehrgaben — die Liebe besitzt. Die Liebe zur Erziehungskunst, welche letztere für ihn als ein mächtiges Mittel zur Beförderung der Wiedergeburt der Gesellschaft erscheint. Liebe zu den geistig und leiblich nothleidenden Mitmenschen, Liebe zu den Kleinen, für welche er sucht, alles zu sein, und welchen er alles gab, aber zuerst und zuletzt Liebe zu Gott, der Quelle aller Erziehung, der festen und unerschütterlichen Stütze in den Tagen des Glückes und des Unglückes.“

Die große Bedeutung Pestalozzis für die moderne Pädagogik beruht also in erster Linie auf der Hingebung, mit der er sich dem Erziehungsberufe widmete, und der ernsthaften, tiefsinnigen Weise, womit er die Gesetze für eine auf die wirkliche Natur des Kindes gegründete Erziehungs- und Unterrichtsmethode auszuforschen und aufzustellen suchte. Anschaulichkeit und Elementarbildung ist sein Motto, Schall, Form und Zahl sind die hauptsächlichsten Mittel, wodurch diese Elementarbildung methodisch erreicht werden sollte.

Das Haus soll die erste und eigentliche Schule des Kindes sein, die Mutter die dort wirkende, liebevolle Lehrerin und ihr Knie die beste Schulbank.

Auch für Pestalozzi hat die körperliche Arbeit als ein nicht allein berechtigtes, sondern auch in hohem Grade wichtiges Erziehungsmittel Bedeutung.

Ein Ausspruch in dieser Richtung ist in seinem 1781 erschienenen

berühmten pädagogischen Volksroman „*Vienhard und Gertrud*“ zu finden, u. zw. heißt es in dem Capitel „*Es erscheinen wieder höhere Ansichten über das Schulhalten*“, wie folgt: „Auch hielt er dafür, die Schulbildung müsse die Lücken, welche die zum Theil einseitige und beschränkte Ausbildung der Arbeits- und Berufsfertigkeiten, die das häusliche Leben zu ertheilen vermag, offen läßt, auf alle Weise auszufüllen trachten. Er ließ deswegen auch im Anfang der dritten Woche die Hobelbänke, die Drehstühle, die Schmiede, die Spitzdrucken und Arbeitstische, die der Junker von Bonnal hatte kommen lassen, die aber bis jetzt im Pfarrhaus in Bewahrung geblieben, in die Schulzimmer bringen, um seine Kinder sogleich thätiglich in den wesentlichsten Fertigkeiten des bürgerlichen Berufslebens zu üben. Mit jedem Tage ward ihm klarer, die Arbeitsamkeit, die physische Thätigkeit unseres Geschlechtes sei das wahrhafte, heilige und ewige Mittel der Verbindung des ganzen Umfangs unserer Kräfte zu einer einzigen, gemeinsamen Kraft, zur Kraft der Menschlichkeit. Alle Tage sah er mehr, wie die Arbeitsamkeit den Verstand bildet und den Gefühlen des Herzens Kräfte gibt; wie sie das den Kräften und der Reinheit des Lebens tödliche Schweifen der Sinne verhütet, der Einbildungskraft die Thore ihrer Verirrungen zuschließt, den eitlen Zungen die Spitze ihrer Geschwätzigkeit abstumpft, den Pflichtsinn unserer Natur vor seinem Verderben bewahrt und von den Schwächen zurückführt, unser Maulbrechen über das Thun für das Thun selber, und unser Geschwätz über Heldengröße für Heldengröße, und unser nichtiges Träumen über die göttlichen Kräfte des Glaubens und der Liebe für diese Kräfte selber anzusehen. Diese höheren Ansichten über die menschliche Ausbildung waren es, warum er Drehstuhl, Hobelbank, Spitzdrucken, Nähkissen u. s. f. in seine Schule aufnahm. Aber erzählen, wie er jedes Einzelne dieser Arbeitsmittel gebraucht hat, das will ich so wenig, als ich erzählen will, wie er seine Kinder lesen, schreiben und rechnen gelehrt. Dafs er es auf die vorzüglichste und erprobteste, beste Art zu thun gesucht, das versteht sich von selbst. Aber ich will jetzt kein Schulmeisterbuch weder für das ABC, noch für das Hobeln und Drehen und für keine einzige nothwendige Schulübung schreiben.“

Darum, weil die körperliche Arbeit ein solch mächtiges Bildungsmittel werden kann, muß nothwendig der Unterricht darin in einer vollkommen planmäßigen Weise mitgetheilt werden. Hierüber spricht sich auch Pestalozzi im 12. Cap. seiner Schrift: „*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*“, aus wie folgt: „Aber nun sehe ich, dafs ich in der ganzen Reihe meiner Briefe an dich nur den ersten Gesichtspunkt des Gegenstandes, die Führung des Kindes zu (Einsichten und) Kenntnissen, keineswegs aber

seine Führung zu Fertigkeiten, insofern diese nicht eigentlich Fertigkeiten der Unterrichtsfächer (von Kenntnissen und Wissenschaften) selbst sind, ins Auge gefaßt habe, und doch sind die Fertigkeiten, deren der Mensch bedarf, um durch ihren Besitz zur inneren Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen, ganz und gar nicht auf die wenigen Fächer eingeschränkt, die mich die Natur des Unterrichtswesens zu berühren nöthigte.

Ich darf die Lücke nicht unberührt lassen; es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne (die) Fertigkeiten, (und Einsichten ohne die Anstrengungs- und Überwindungskräfte, welche die Übereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen).

Sinnenmensch! du vielbedürftiges und allbegehrndes Wesen, du mußt um deines Begehrens und Bedürfnens willen wissen und denken, aber eben um dieses Bedürfnens und Begehrens willen mußt du auch (können und) handeln und das erste steht mit dem letzten wie das letzte mit dem ersten in so innigem Zusammenhange, daß durch das Aufhören des einen das andere auch aufhören muß und umgekehrt; das aber kann nie geschehen, wenn die Fertigkeiten, ohne welche die Befriedigung deiner Bedürfnisse und deiner Begierden unmöglich ist, nicht mit eben der Kunst in dir gebildet und nicht eben zu der Kraft erhoben werden, welche deine Einsichten über die Gegenstände deiner Bedürfnisse und deiner Begierden auszeichnen. Die Bildung zu solchen Fertigkeiten ruhet aber dann auf den nämlichen organischen Gesetzen, die bei der Bildung unserer Kenntnisse zugrunde gelegt werden.“

Einige Seiten später heißt es: „Die Fertigkeiten, von deren Besitz das Können und Thun alles dessen, was der gebildete Geist und das veredelte Herz von einem jeden Menschen fordert, abhängt, geben sich indessen sowenig von sich selbst, als die Einsichten und Kenntnisse, deren der Mensch hiezu bedarf, und wie die Ausbildung der Kräfte des Geistes und der Kunst einen, der Menschennatur angemessenen psychologisch geordneten Stufengang der Mittel zu dieser Ausbildung voraussetzen, also ruht auch die Bildung der Kräfte, die diese Fertigkeiten voraussetzen, auf dem tiefgreifenden Mechanismus eines ABC der Kunst, d. i. auf allgemeinen Kunstregeln, durch deren Befolgung die Kinder in einer Reihenfolge von Übungen gebildet werden könnten, die von den höchst einfachen zu den höchst verwickelten allmählich fortschreitend, mit physischer Sicherheit dahin wirken müßten, ihnen eine täglich steigende Leichtigkeit in allen Fertigkeiten zu gewähren, deren Ausbildung sie nothwendig bedürfen. Aber auch dieses ABC ist nichts weniger als erfunden. Es ist aber auch ganz natürlich, daß selten etwas erfunden

wird, das niemand sucht; aber wenn man es suchen würde und etwa gar mit einem Ernst, mit welchem man auch nur ganz kleine Vortheile in der Plusmacherei zu suchen gewohnt ist, so wäre es ganz leicht zu finden, und wenn es gefunden wäre, so wäre es ganz gewiß ein großes Geschenk für die Menschheit. Es müßte von den einfachsten Äußerungen der physischen Kräfte, welche die Grundlagen auch der complicirtesten menschlichen Fertigkeiten enthalten, ausgehen. Schlagen, Tragen, Werfen, Stoßen, Ziehen, Drehen, Ringen, Schwingen u. s. w. sind die vorzüglichsten, einfachen Äußerungen unserer physischen Kräfte. Unter sich selbst wesentlich verschieden, enthalten sie, alle gemeinsam und jedes für sich, die Grundlage aller möglichen, auch der complicirtesten Fertigkeiten, auf denen die menschlichen Verufe beruhen. Daher ist es offenbar, daß das ABC der Fertigkeiten von frühen, aber psychologisch gereihten Übungen in diesen Fertigkeiten überhaupt, und in jeder einzelnen besonders, ausgehen muß. (Dieses ABC der Gliederübungen müßte denn natürlich mit dem ABC der Sinnenübungen und allen mechanischen Vorübungen des Denkens mit den Übungen der Zahl und der Formenlehre vereinigt und mit ihr in Übereinstimmung gebracht werden.)“

„Der Mechanismus der Fertigkeiten geht vollends mit dem der Erkenntnis den nämlichen Gang und seine Fundamente sind in Rücksicht auf deine Selbstbildung vielleicht noch weiterführender, als die Fundamente, von denen deine Erkenntnis ausgeht. Um zu können, mußt du in jedem Falle thun, um zu wissen, darfst du in vielen Fällen dich nur leidend verhalten, du darfst in vielen Fällen nur sehen und hören.“

Über Einladung der Regierung des Cantons Watt verlegte Pestalozzi 1805 die von ihm gegründete Erziehungsanstalt nach dem bei der gleichnamigen Stadt gelegenen Schloß Yfferton. Hier tritt jetzt Pestalozzi's (wenigstens was das Äußere betrifft,) glänzendste Periode seiner Wirksamkeit ein. Zöglinge aus allen Theilen Europas, ja sogar Amerikas wurden zu ihm, dem jetzt berühmt gewordenen Erzieher, gesandt, und die Großen seiner Zeit, wie Fürsten, Staatsmänner, Gelehrte und vor allem Schulmänner, wallfahrteten nach Yfferton, um den großen Volksfreund und sein Wirken kennen zu lernen.

Aber gerade in diesem äußeren Glanze, dieser großen Aufmerksamkeit, welche der Einrichtung zutheil wurde, lag der Keim zur inneren Schwäche und zum Untergang. Die vielen Fremdenbesuche wirkten in nicht unbedeutendem Maße störend auf den ruhigen Gang der Arbeit innerhalb der Anstalt ein. Sie belegten die Zeit und Kräfte des Leiters mit Beschlag und verursachten, daß man vielfach mit der Absicht arbeiten

musste, um vor den Besuchern den von den Zöglingen erlangten Kenntnissvorrath aufweisen zu können, wodurch gerade der rein kraftbildende Unterricht im Sinne Pestalozzis in vieler Hinsicht zurückgedrängt wurde. Hier haben wir also einen von den vielen und oft wiederkehrenden Beweisen dafür, dass die Wirksamkeit der Schule, die Arbeit des Erziehers, dessen Stärke gerade in dem rein persönlichen Verhältnis zwischen Lehrer und Zögling liegt und nicht zu den Wirksamkeiten gehört, welche sich zu öffentlichen Schaustellungen eignen.

Während der zwei Jahre (1808—1810) hielt sich zu Ifferton ein junger Informator mit seinen drei Zöglingen auf, welcher selbst am Unterricht theilnehmend, mit größtem Interesse alle Details des Pestalozzischen Erziehungssystems und dessen vor allem auf Anschaulichkeit gegründeten Unterrichtsmethode studierte, wobei er von dem, was Pestalozzi, der Reformator der Erziehungskunst, zu erreichen vermocht hatte, hingerissen, zu der klaren Erkenntnis kam, dass die pädagogische Wissenschaft erst die wirklichen Consequenzen aus den von dem Meister aufgestellten Grundsätzen zu ziehen habe. Er beschloß, sein Leben diesem Zwecke zu widmen und er that es unermüdlich. In welchem Maße ihm dies gelungen ist, darüber zu urtheilen, bleibt der Geschichte der Pädagogik vorbehalten. Sein Name gehört ihr an; es ist der des großen Kinderfreundes und Kindergarten-Pädagogen

Friedrich Fröbel (1782—1852).

Schon früh scheint die Aufmerksamkeit dieses Pädagogen der Handarbeit als Erziehungsmittel zugewandt gewesen zu sein. In dem Entwurf seiner, für den Herzog von Meiningen bestimmten Autobiographie aus dem Jahre 1827 (Berk I. S. 32) theilt er unter den Erinnerungen an seine Hauslehrerzeit in Frankfurt Folgendes mit: „Was das Jugendleben fordert, gibt das Jugendleben, wo es war und wo es ist. Die Forderung meiner Zöglinge ward mir zu folgender Frage: Was thatest du als Knabe? Was geschah für dich, um Thätigkeits- und Darstellungstrieb in dir zu beleben? Da trat mir etwas aus meiner frühesten Knabenzeit entgegen, was für mich in diesem Augenblicke alles abgab, dessen ich bedurfte. Es war die leichte Kunst, in glattes Papier durch geordnete Striche Zeichen und Gestalten einzuprägen. Ich habe diese geringe Kunst sehr oft wiederholt und sie hat nie ihren Zweck verfehlt, auch diesmal bewährte sie sich an meinen Zöglingen, wie an mir; denn unsere beiderseitigen schwachen Kräfte wuchsen daran empor. Von diesen Formen auf Papier stiegen wir zum Formen des Papierees selbst empor, dann zum Formen aus Pappe und endlich aus Holz.“ — So unvollkommen

es auch gelungen sein mag, was er klar und entschieden darzustellen beabsichtigte, so ist doch nicht zu verkennen, daß er vor allen Pädagogen nach Pestalozzi der einzige gewesen ist, welcher, das Altgewohnte verlassend, eine wirkliche weitere Bildung oder, genauer ausgedrückt, eine Neugrundlegung der Erziehungswissenschaft versucht hat. Man würde seine Bedeutung nur in ungenügender Weise erfassen, wollte man, wie dies nicht selten geschieht, in seiner Pädagogik nichts anderes erblicken, als eine bloße Ergänzung der Pestalozzischen Methode. Fröbel erstrebte bei weitem mehr, nämlich einen vollkommenen Neubau der gesamten Haus- und Schulerziehung auf einem vom bisherigen Fundamente durchaus verschiedenen Grund und Boden.

Ein zerbröckeltes Wissen und Meinen, eine äußerlich anklebende oder künstlich eingepropfte Erziehung, dies und nichts anderes sei, wie er schreibt, das Ergebnis der gewohnten Lehr- und Erziehungsweise. Fröbels abweichende Pädagogik beruht auf der ihm eigenthümlichen Auffassung der Menschennatur. Seit Rousseau war eine Herleitung aller Normen der Erziehungstheorie und aller Maßnahmen der erzieherischen Praxis aus dem Wesen der geistigen Natur des Menschen, und damit die Grundlegung der Pädagogik durch die Psychologie zur Anerkennung gelangt. Der Charakter jedes pädagogischen Systems erscheint seitdem bestimmt durch seine psychologische Grundlage, durch die seinem Urheber eigenthümliche Auffassung des Wesens des menschlichen Geistes. Die meisten Pädagogen des 18. Jahrhunderts hatten, dem Charakter ihrer Zeit gemäß, in der speculativen Vernunft die Hauptseite des menschlichen Geisteslebens erkannt und dieser ihrer Grundansicht folgend, eine Erziehungslehre geschaffen, die nicht anders genannt werden kann, als eine Pädagogik des vernunftgemäßen Denkens. In dieser Lehre wurzeln die noch jetzt nicht ganz verschwundenen Denkübungen, so wie das Hinzielen des Unterrichts auf logisch untadelhafte Begriffs-Definitionen.

Pestalozzi tritt diesem unfruchtbaren Speculieren schroff entgegen. Nach seiner Meinung ist es nicht der Besitz von wohlgeformten Begriffen, der die Seele des Menschen reicher an wahren Kenntnissen macht, sondern es kommt vor allem auf Erwerbung von Anschauungen an, denn die Anschauung ist das Grundvermögen des Menschengeistes.

Induction (Anschaulichkeit), nicht Speculation (Nachdenken) ist der Charakter der Pädagogik Pestalozzi's.

Fröbel steht auf einem anderen Boden. Hatten beinahe alle seine Vorgänger die intellectuelle Seite des Menschen als Grund seiner geistigen Entwicklung betrachtet, so stellt Fröbel dagegen die praktische

Natur des Menschen, sein Willensleben in den Vordergrund; er war der Überzeugung, daß der Mensch zur praktischen Wirksamkeit, nicht zum Speculieren geboren sei, das heißt, zu forschen nach Kenntnissen, welche nur unbedeutend sind oder gar keine Verbindung mit seiner Wirksamkeit haben, daß nicht die praktische Seite des Menschen durch den Verstand beherrscht wird, sondern daß gerade das Gegentheil stattfindet. „Weil uns in dem Gange der Vorsehung bei Entwicklung und Ausbildung des Menschengeschlechtes,“ schreibt er, „als klar entgegen tritt, daß das Handeln, Darstellen, Thun früher als das Nachdenken und das Denken darüber, und früher als das Können und Wissen stattfindet, und daß 2. das Nachdenken, das Denken, Erkennen und Wissen so ausbildete, so geht denn auch bei unserem Erziehungs- und Lehrgeschäft das Darstellen, Thun, dem Erkennen und Wissen voraus und der Zögling bildet und schafft sich selbst sein Erkennen und Wissen, welches sonach ein lebendiges, lebengebendes, lebenweckendes, sich aus und durch sich selbst lebendig fortentwickelndes und ausbildendes Wissen und Können ist.“

Für Pestalozzi galt die Anschauung als Grund jeder Erkenntnis. Fröbel dagegen sieht die Erkenntnis im Hervorbringen durch Selbstthätigkeit. Der Mensch erkennt nur das vollkommen, was er darzustellen im Stande ist.

Natürlich konnte eine Pädagogik, wie die Fröbels, nicht mit der nach Pestalozzis Methode aufgestellten, welche ihre Aufgabe darin gefunden hatte, wenn der Unterricht nur anschaulich war, sich zufrieden geben. „Die Natur schon lehrt es jedem, wie das Aufnehmen und Fassen der Sachen im Leben und Handeln bei weitem mehr entfaltend, ausbildend und stärkend ist, als das bloße Aufnehmen in Wort und Begriff. So ist auch das Gestalten an Stoff im Leben, im Handeln und Thun, geknüpft an Denken, Gedanken und Wort, für die Entwicklung und Ausbildung des Menschen bei weitem höher als die Darstellung durch den Begriff und das Wort ohne Gestaltung.“

Fröbels Pädagogik läuft darauf hinaus, das freie Thun, das selbstthätige Schaffen zur Grundlage der Erziehung zu machen. Von der Thätigkeit und durch dieselbe zum Erkennen, ist die Richtung seiner Methode. Darum sieht Fröbel die pädagogische Bedeutung der Handarbeit hauptsächlich darin, daß durch die Anwendung derselben es für die Erziehung möglich werde, die Objecte des Erkennens zu Gegenständen des Wollens zu machen und dadurch ein wirklich charakterbildendes Wissen zu erzeugen. Diese Bedeutung der Handarbeit für die Entwicklung der Seele war es, welche ihn in erster Linie dazu bestimmte,

derselben einen hervorragenden Platz innerhalb seiner Pädagogik einzuräumen.

Fröbel selbst hatte nur Gelegenheit, seine Ansichten in der dem Schulalter vorangehenden Erziehung, im Kindergarten, zu verwirklichen. Viele dringende Umstände verhinderten ihn daran, seine Absichten, seine pädagogische Reform vollständig ausführen zu können. Doch hatte er noch am Ende seines Lebens den Gedanken daran nicht aufgegeben, seine Ideen auch auf spätere Stadien der Erziehung auszudehnen. *)

Noch sei hier der Schöpfer der neuen wissenschaftlichen Pädagogik, der Grundleger des philosophischen Systems, aus welchem dieselbe hergeleitet ist, erwähnt, der Königsberger Professor

Johann Friedrich Herbart (1776—1841).

Herbart, dessen Erziehungssystem mit der Ethik und der Psychologie in innigem Zusammenhange steht, hat an mehreren Stellen seiner pädagogischen Schriften die Bedeutung der Handarbeit zu Erziehungszwecken erwähnt. So heißt es im Capitel „Vom Verhältnisse des Unterrichtes zur Regierung und Zucht“: „Von den Beschäftigungen, worauf die Regierung der Kinder beruht, bietet der Unterricht einen Theil dar, welcher nach Verschiedenheit der Umstände größer oder kleiner ist.

Die Kinder müssen in jedem Falle beschäftigt sein, weil der Müßiggang zu Unfug und Zügellosigkeit führt. Besteht nun die Beschäftigung in nützlicher Arbeit (etwa Handwerks- oder Feldarbeit), desto besser. Und noch besser, wenn durch die Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt wird, welches zur Bildung für die Zukunft beiträgt. Aber nicht alle Beschäftigung ist Unterricht; und wo schon die Regierung der Kinder schwierig wird, da ist nicht immer das Lernen die passendste Beschäftigung. Manche heranwachsende Knaben kommen eher in Ordnung beim Handwerker, oder beim Kaufmann, oder beim Ökonomen als in der Schule. Die Regierung hat einen weiteren Umfang als der Unterricht.“

In dem Capitel, welches vom Unterrichte in der Mathematik und Naturlehre handelt, sagt er: „Mit den bekannten Werkzeugen der Tischler sollte jeder heranwachsende Knabe und Jüngling umgehen lernen, ebensowohl als mit Lineal und Zirkel. Mechanische Fertigkeiten würden oft nützlicher sein als Turnübungen. Jene dienen dem

*) Nach Rißmanns Geschichte des Arbeitsunterrichtes.

Geiste, diese dem Leibe. Zu Bürgerschulen gehören Werkschulen, die nicht gerade Gewerbeschulen zu sein brauchen. Und jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Thierheit zu erheben.*)"

Die praktische Ausführung der Idee über die Verwendung der körperlichen Arbeit als Erziehungsmittel ist auch für

Österreich

keineswegs neu. Schon am Ende des vorigen Jahrhunderts fand eine ähnliche Bewegung statt, welche dahin zielte, körperliche Arbeit in die Schulen einzuführen, und speciell in Österreich war es, wo der Anfang damit gemacht wurde, Volksschulerziehung, Unterricht und Arbeit mit einander zu vereinigen: Der böhmische Propst und Schulrath

Kindermann von Schullstein (1740—1801)

machte es sich zur Aufgabe, diese Vereinigung in die Praxis umzusetzen, und es gelang ihm dies durch die organische Verbindung der Volksschule mit der Industrieschule (1776). Das große Ziel, welches sich dieser hervorragende Schulreformer gesetzt hatte, gieng dahin, seine Nation industriös zu machen. Dies zu erreichen, war zuvörderst eine gänzliche Umgestaltung des böhmischen Schulwesens erforderlich. Die organisatorische Begabung Kindermanns, gefördert durch seltene Umsicht und Thatkraft, vermochte es, das Ansehen der Schule mehr und mehr zu erhöhen und die huldvolle Unterstützung, welche die große Kaiserin Maria Theresia und ihr erhabener Sohn seinen Vorschlägen angedeihen ließen, sicherten den Erfolg seiner rühmenswürdigen Bestrebungen.

Städte und Gemeinden, Cavaliere und geistliche Würdenträger, Clerus und Militär standen in edlem Wettstreit, bei der Errichtung von Schulen einander den Rang abzulaufen.

Trotz aller dieser erfreulichen Erscheinungen wurde von vielen Seiten der Einwurf erhoben, daß man durch die verbesserten Schulen nur gelehrte Bauern zu erziehen gedenke, und daß niemand mehr ackern, niemand mehr ein Handwerk werde betreiben wollen.**)

Diese Einwendungen brachten Kindermann zuerst auf den Gedanken, an den Volksschulen Arbeitsklassen anzulegen. Er kannte aus

*) I. Band Seite 165 und 168 in „Herbart pädagogische Schriften“ von Karl Richter. Leipzig 1878 bei Sigismund und Volkening.

**) Solchen Einwendungen begegnen wir auch in unseren Tagen.

eigener Anschauung das Pädagogium zu Halle, einen Theil von Frankes großartiger Stiftung, die aber keineswegs nach seinem Geschmacke war. Er fand den großen Aufwand außer allem Verhältniß zum Nutzen einer solchen Anstalt und sagte, er getraue sich „eher seine Nation industriös zu machen, als ein so prächtiges Gebäude mit einer so kostspieligen Einrichtung herzustellen.“ Wenn man in einem ganzen Volke Fleiß und Aufmerksamkeit an die Stelle von Bettelei und Müßiggang setzen wolle, so müsse das Mittel so allgemein sein, als es in der That das Übel ist. „Das sieht jeder ein, daß eine solche Anstalt nicht in Häuser eingeschlossen werden kann, und da die größte Zahl der Menschen in den Volksschulen gebildet wird, so muß man nur diese allein vor Augen haben. Hier, wo der Maurer und der Tagelöhner, der Knecht und die Magd zur Erkenntnis ihrer Pflichten kommen, hier müssen sie auch arbeiten, mit Vergnügen und mit der für ihren Stand gehörigen Geschicklichkeit arbeiten lernen; hier müssen sie einen Vorgegeschmack von den Früchten des Fleißes erhalten, hier ihnen die mancherlei Wege des Erwerbes gezeigt werden, damit sie wissen, womit, wenn der Feldbau nicht hinreichend Beschäftigung gibt, die Lücken ausgefüllt und ihr Nahrungsstand verbessert werden soll.“ Rindermanns erster Grundsatz war, von vornherein auf ein System, auf Vollkommenheit zu verzichten; man müsse da anfangen, wo sich eben der Anlaß dazu bietet und die Sache so anfassen, wie Neigung, Gelegenheit und Mittel dazu bereit liegen; sein zweiter, allen Zwang zu vermeiden, vielmehr das Interesse der Betheiligten selbst zu erwecken und zu reizen, die Industrie von der Seite darzustellen, von welcher sie als ein nothwendiges Mittel für die Existenz jedes Individuums erkannt wird. „Will man thätige Menschen haben, so muß man bewirken, daß es sie interessiere, thätig zu sein; man muß den Leuten anschaulich machen, daß davon ihr besseres Auskommen und die Wohlfahrt ihrer Familie abhängen.“

Aus diesen beiden Grundsätzen ergab sich der dritte, das unmittelbar Naheliegende zu ergreifen und dabei den Schulverhältnissen volle Rechnung zu tragen. Die Arbeiten dürfen den Schulmann von seinem Lehramte nicht abhalten, die Werkzeuge und Rohstoffe keinen großen Aufwand erfordern; sie müssen endlich solche sein, die für jedermann nützlich und leicht zu betreiben sind. Bei alldem hatte der Propst von Schulstein auch das pädagogische Moment im Auge. — „Die Bildung geschieht nicht sowohl durch die mannigfaltige, als durch die vortheilhafte und frühzeitige Übung unserer Kräfte. Durch öftere Übung an einem einzigen Gegenstande erwirbt man sich die Leichtigkeit, denselben in kürzester Zeit zu vermehren, zu verschönern, zu verfeinern. Nicht derjenige,

der mannigfaltiges und vieles versucht hat, sondern der sich in einer Sache öfters geübt, seine Kräfte damit gestärkt, geschärft und vervollkommen hat, liefert Meisterstücke.“ Die ersten Anfänge dieses fruchtbaren Gedankens sind in den Prager Mädchenschulen zu suchen, in denen nach Vorschrift der allgemeinen Schulordnung außer dem eigentlichen Schulunterrichte in abgesonderten Stunden Anleitung zu verschiedenen weiblichen Handarbeiten erteilt wurde. Das Beispiel der Hauptstadt wurde an einzelnen größeren Orten auf dem Lande nachgeahmt und verpflanzte sich nach und nach auch auf die kleineren Landschulen. Die Mädchen wurden zumeist im Stricken, Nähen und Spinnen geübt, in welch nützlichen Beschäftigungen auch häufig die Knaben unterwiesen wurden. Außerdem sollten letztere noch im Seiden-, Obst- und Gemüsebau, sowie in Bienenzucht Unterricht erhalten.

Der erste und wesentliche Erfolg, der sich durch die Einführung des Handarbeits-Unterrichtes für die Schule ergab, bestand darin, daß an Orten, wo es anfangs mit dem Schulbesuche nicht recht vorwärts wollte, bald kein Kind mehr zu finden war, das nicht von seinen Eltern zu dem so nutzbringenden Unterrichte angehalten worden wäre. Die Verbindung der Volksschule mit der Industrieschule machte von Jahr zu Jahr größere Fortschritte und brachte unter der Regierung des großen Kaisers Josef II. das Schulwesen Böhmens auf eine Höhe, wie das keines anderen Landes im Umfange der österreichischen Monarchie und des deutschen Reiches. *)

Leider scheiterte die consequente Durchführung des Kindermann'schen Systems an der Ungunst der Verhältnisse, so daß von den Bestrebungen dieses großen Schulmannes fast nichts mehr vorhanden ist, als die heilsamen Folgen, welche sich in der hervorragenden Stellung des industriereichen Böhmens gegenüber anderen Ländern ganz vortheilhaft abheben.

Die erste Hälfte unseres Jahrhunderts war für die Pädagogik in Österreich keineswegs günstig; sie konnte sich nur kümmerlich entfalten, die Volksbildung nur langsam sich entwickeln. Inmitten dieses bedauerlichen Stillebens erstand jedoch ein Mann, der als der bedeutendste österreichische Pädagoge seiner Zeit anerkannt werden muß, und der den damals hervorragenden deutschen Pädagogen, wie: Niemeyer, Schwarz, Sailer, Diesterweg u. a. m. würdig an die Seite gestellt zu werden verdient. Dieser Mann ist

Vincenz Eduard Milde (1777—1853).
(Von 1831 an Erzbischof von Wien.)

*) Helfert: Die österreichische Volksschule. I. S. 429—433.

In einem umfangreichen Werke hat uns Milde seine trefflichen Erziehungsprincipien hinterlassen.

In jenem Abschnitte seiner Erziehungskunde, welcher von der Bildung der physischen Anlagen der Jugend spricht, tritt er mit Überzeugung und Wärme für die Handarbeit in der Volksschule ein, indem er sagt:

„Die Geschicklichkeit im Gebrauche der Hände ist besonders in Hinsicht auf das bürgerliche Leben von größter Wichtigkeit. Zweckmäßige Handarbeiten sind ein vorzüglich gutes, obwohl ein sehr vernachlässigtes Mittel zu dieser Bildung. Handarbeiten sind der so gern thätigen Jugend angenehm, beschäftigen dieselbe in den Stunden, die man mit Lehrgegenständen, besonders in frühen Jahren, nicht ausfüllen kann, geben ihr eine körperliche Geschicklichkeit und Gewandtheit, die im täglichen Leben bei mannigfaltigen kleinen Vorfällen des Hauses so wichtig ist, sie bilden den Sinn für Zweckmäßigkeit und Schönheit, geben dem Lehrer Gelegenheit, eine Menge Kenntnisse auf die leichteste Art der Jugend beizubringen, sie flößen dem Schüler Interesse für einzelne Lehrgegenstände ein, wenn man dieselben mit ihren Spielen und Beschäftigungen in Verbindung bringt. Zweckmäßige Handarbeiten bilden den Verstand, die Urtheilskraft, den Erfindungsgeist, den Geschmack der Kleinen, und verschaffen ihnen manche Vorstellungen, die sie ohne dieselben gar nicht, oder wenigstens nie in dem Grade der Deutlichkeit und Bestimmtheit erhalten hätten. Mit Recht sagt Heusinger: „Es gibt eine Art anschauender Erkenntnisse, die man Erkenntnisse dynamischer Art nennen könnte, die man bloß durch eigenes Arbeiten, durch eigene Kraftanwendung erhält.“ Jeder Erzieher sollte seinen Zögling mit eigenen, den Körper- und Geisteskräften angemessenen, und beide bildenden Arbeiten beschäftigen. Anstatt der gewöhnlichen sinn- und zwecklosen, oft schädlichen Spielereien, sollte man dergleichen körperliche Beschäftigungen zur Unterhaltung der Jugend wählen, so würde nicht nur für das Vergnügen, sondern auch für die Körper- und mittelbar für die Geistesbildung der Jugend gesorgt werden. Papparbeiten, Arbeiten aus Papierteig, das Formen aus Thon oder Wachs, kleine Schnitzwerke, Holzarbeiten, Bauapparate, Gartenarbeiten u. dgl. würden bei einer zweckmäßigen Wahl und Anleitung an sich angenehm und für Geist und Körper bildend sein. Größere Kinder könnten und sollten sich ihre Spielzeuge und andere Kleinigkeiten, deren sie bedürfen, z. B. Kästchen, Schachteln, Netze u. dgl. selbst verfertigen, und dadurch sich nützlich beschäftigen und unterhalten lernen. Noch immer wird diese wichtige Bildung durch eine übertriebene Besorglichkeit von Beschädigungen der Kinder, und durch die Vorstellung,

als könnte man nur aus Büchern etwas lernen, als sei jede Zeit verloren, die nicht in Schulen oder am Studiertische zugebracht wird, fast allgemein gehindert. Das, was wir Tändeln oder Spielen nennen, ist oft belehrender, als manche unserer Vorlesungen. Wie viel der größten Talente für Mechanik und bildende Künste schlummern für immer, und werden unbenutzt begraben, weil es den Kindern an der Gelegenheit mangelt, diese Talente zu entwickeln und auszubilden. Wie viel Interesse würden einzelne, jetzt vernachlässigte Lehrgegenstände erhalten, wenn wir dieselben mit dergleichen Beschäftigungen der Jugend in Verbindung zu bringen, in der Anwendung den Kindern zu zeigen und das Bedürfnis, den Nutzen dieser Kenntnisse fühlbar zu machen wüßten! Wie traurig ist es, wenn der erwachsene Jüngling mit den gewöhnlichsten Werkzeugen des täglichen Lebens nicht umzugehen weiß, sich bei dem kleinsten Gebrauche beschädigt, oder bei der geringsten, eine körperliche Geschicklichkeit fordernden Unternehmung allezeit erst einen anderen Menschen zu Hilfe rufen muß. Es war einst fast allgemein gewöhnlich, Kinder, selbst der regierenden Familien, ein Handwerk erlernen zu lassen. Man hatte dabei zwar selten die körperliche Bildung zur Absicht, allein die Sache hatte doch allezeit den guten Erfolg, daß Kinder einzelne Geschicklichkeiten und Kunstfertigkeiten sich eigen machten, mit einzelnen Werkzeugen umgehen, Arbeiten beurtheilen, und die Möglichkeit dessen, was man von der Arbeit fordern kann, einsehen lernten. Dieser auf ein bestimmtes Handwerk oder eine einzelne Kunst beschränkte Unterricht hatte aber den Nachtheil, daß die daraus entspringende Bildung einseitig und nur auf wenige Fertigkeit beschränkt war, was bei der von mir angegebenen Art der Bildung nicht der Fall ist.“

Für den Aufbau des Fröbel'schen Erziehungssystems kämpfte anfangs der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts hauptsächlich Dr. J. D. Georgens, welcher mit Heinrich Deinhardt und Jeanne Marie v. Gahette praktisch in der Erziehungsanstalt „Levane“ (auf Schloß Zwölfaxing bei Wien) und theoretisch in socialpädagogischen Studien und Kritiken, sowie auf der allgemeinen Lehrerversammlung zu Gotha (14. Mai 1857) den Gedanken vertritt, die Volksschule habe den Kindergarten vorzuziehen, und während im Kindergarten spielend gearbeitet wird, müsse die Arbeit in der Volksschule zugleich den Zwecken des Unterrichtes dienen. Er machte Fröbel den Vorwurf, er sei in seiner systematischen Pädagogik der Kindheitsperiode über die letztere hinausgegangen, ohne irgend ein Verhältniß zur Volksschule zu gewinnen. Er ist der Ansicht, daß, wenn der Kindergarten einen Erfolg aufweisen soll, die darstellenden Formen- und Gartenarbeiten in methodischer

Reihenfolge in der Volksschule fortgesetzt werden müssen. „Der Übungsstoff für diese Arbeiten ist auf die Altersstufen der Schuljugend zu vertheilen und mit dem theoretischen Unterrichte in enge Verbindung zu bringen. Die Schulgärten sollen neben dem Spiele und den Wanderungen der körperlichen Kraft und Gewandtheit dienen. Die Schüler sollen gemeinsam arbeiten lernen, d. h. verständig und einig zusammenzuwirken befähigt werden. Arbeiten, bei welchen die innere Betheiligung fehlt und das Intelligenzvermögen leer ausgeht, beleben den Geist nicht, beheben die Übelstände nicht, welche die angestrenzte Geistesthätigkeit der in der Entwicklung begriffenen Jugend nach sich zieht, ja sie fördern nicht einmal die Gesundheit in rechter Weise. Das theoretische Lernen soll deshalb nicht von der mechanischen, sondern von der intelligenten Arbeit begleitet sein. Die Arbeiten im Schulgarten dürfen nicht in Spielerei ausarten und auch nicht bloß der Erholung dienen, sondern alles, was hier geschieht, muß den Anforderungen pädagogisch geordneter Schulstunden entsprechen. Nur eine so geregelte Arbeit weckt und erhöht das theoretische Interesse, befriedigt den jedem Kinde innewohnenden Kunst- und Darstellungstrieb und bildet die ästhetische Fähigkeit, das Schöne zu genießen.“ Nicht unerwähnt sei hier ein Ausspruch Georgens', der da lautet: „Der Unterricht wird so lange der nothwendigen Anschaulichkeit entbehren, als er sich nicht mit der Bethätigung des Wirktriebes und Schaffvermögens unmittelbar verknüpft; denn ohne diese Verknüpfung bleibt die Fähigkeit, das Gelernte anzuwenden und zu verwerten, nothwendig unentwickelt. Wir verlangen daher für die heutige Volksschule die Einführung praktischer, pädagogisch gestalteter Übungen, — damit der Schulunterricht ein befriedigendes Ganzes werde, ein Organismus, der Arbeits- und ästhetische Genußfähigkeit der aufwachsenden Generation unmittelbar verstärke und erhöhe.“ (Volksschulgarten und Volksschulhaus von Dr. J. Georgens.)

Ein unbestrittenes Verdienst um die zweckmäßige Organisation des Schulgartenwesens in Oesterreich gebührt dem Gynnasial-Director in Wien „Dr. Erasmus Schwab.“

Ihm ist der Schulgarten keine bloße Baumschule oder ein Versuchsfeld, in dem den Kindern einzelne manuelle Fertigkeiten und praktische Kenntnisse im Garten- und Ackerbau beizubringen sind; er sieht in demselben ein wichtiges, zeitgemäßes, unabweisbares Unterrichts- und Erziehungsmittel, das, von einem klaren, gesunden und großen Gedanken ausgehend, alle darin liegenden Erziehungs- und Unterrichtsmomente nach Plan und Absicht zu einem einheitlichen, consequent angestrebten Ganzen verbindet.

Der Zweck seines Schulgartens liegt nicht außerhalb, sondern innerhalb der Schulsphäre, indem er dem Lehrer ermöglicht, praktisch zu lehren, namentlich die Unterrichtserfolge in den Naturwissenschaften zu sichern, sich mit den Individualitäten eingehender zu beschäftigen und sie durch die Natur zu erziehen.*)

Daß in dem Schulgarten eine bildende Stätte sowohl für Knaben als auch für Mädchen liegt, steht außer allem Zweifel. Nur fehlen aber in vielen, ja sogar in den meisten Fällen die Vorbedingungen zur Errichtung und Erhaltung zweckentsprechender Schulgärten gänzlich und selbst da, wo diese vorhanden sind, wird es bei der starken Bevölkerung unserer Schulen nur einer verhältnismäßig geringen Schülerzahl gegönnt sein, an den Gartenarbeiten theilnehmen zu können. Dazu kommt noch der Umstand, daß die Beschäftigungen im Schulgarten an gewisse Jahreszeiten gebunden und auch da wieder von Witterungsverhältnissen abhängig sind.

Der Schulgarten wird somit die Erziehung zur körperlichen Arbeit wohl fördern, niemals aber wirksam zu vermitteln vermögen. Das Bedürfnis nach einer Vervollständigung der Arbeitsidee erkannte aber auch der Schöpfer des österr. Schulgartens Dr. Schwab an. In seiner 1873 erschienenen Broschüre „Die Arbeitsschule“ tritt er mit Begeisterung für die Errichtung von Schulwerkstätten ein und schon in demselben Jahre konnte man auf der Wiener Weltausstellung in dem österr. Mustererschulhause eine nach seinen Plänen angelegte, wohl eingerichtete Schulwerkstätte für Knaben sehen. Nach seinen Intentionen soll die Arbeitsschule ein organischer Bestandtheil der Volksschule sein, die weder für den Hausfleiß vorbereitet, noch Handwerker bildet, sondern nur als erziehendes Element in den Volksschulunterricht aufgenommen werden. Über das Verhältnis der Arbeitsschule zur Vernschule sagt Dr. Schwab: „Durch die Aufnahme der Arbeitsschule in den Organismus der Vernschule wird also der Unterricht naturgemäß sich gestalten, wird die Vernlust und damit auch der Unterrichtserfolg wesentlich erhöht werden. Dabei ist nicht zu übersehen, daß die Schule bald an dem Vertrauen des Elternhauses gewinnen wird. Gebildete, einsichtige Eltern werden mit voller Zustimmung diese wichtige Reform begrüßen; viele minder einsichtige Eltern, welche bisher über den achtjährigen Schulbesuch des Kindes klagten, werden zwar die Tragweite dieser Reform durchaus nicht überschauen, aber sie werden das Praktische, das in derselben liegt, herausfinden und die Kinder zu besserem Schulbesuche

*) Näheres in dem umfassenden Berichte der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Troppau, 1875.

anhalten. Die Schule, oder was wir gewöhnlich so nennen, verdient vielfach gar nicht ihren Namen. Das Kind will nicht bloß „anschauen,“ — womit die Schule sich bisher begnügt, es will sich beschäftigen, thätig sein. Diesem im Kinde zuerst erwachenden stärksten Triebe versteht die Schule durchaus nicht gerecht zu werden, sondern verlangt von den Kindern verfrühte, einseitige Verstandesarbeit und immer wieder Verstandesarbeit, worunter selbst die Entfaltung des Gemüthes leidet.“ Die Aufgabe der Schule betreffend, heißt es: „Die Schule will heute für das Leben vorbereiten. Ist es ihr damit ernst, so muß sie das Menschenleben schärfer als bisher in das Auge fassen. Eben deshalb muß sie

1. Den Unterricht in manchen Stücken praktischer gestalten, als sie dies bisher gethan hat, und

2. Die Arbeit als erziehendes Element in den Kreis ihrer pädagogischen Mittel aufnehmen. Sie wird aber das Erste erreichen, wenn sie sich zu dem Zweiten entschließt.“

Das Arbeitspensum soll in Folgendem bestehen:

Als Vorübung empfiehlt er Papp- und später Laubsägearbeiten vom achten Lebensjahre an, u. zw. für Kinder beiderlei Geschlechtes. Hierauf folgen für die männliche Jugend Arbeiten in Holz und Metall, sowie Thonmodellieren.

Die durch Schwab erfolgte Anregung zur Errichtung von Schulwerkstätten gab Veranlassung zu weiteren Versuchen. So hat das hohe k. k. Unterrichtsministerium auf Antrag des Schulrathes und Directors Karl Riedel schon im Jahre 1874 die Errichtung einer Schulwerkstätte an der Troppauer Lehrerbildungsanstalt genehmigt. Die Arbeiten, welche daselbst von den Zöglingen angefertigt werden sollten, vertheilen sich auf die 4 Jahrgänge, wie folgt:

I. Jahrgang: Buchbinder-, Papp- und einschlägige Formenarbeiten.

II. Jahrgang: Tischler-, Schlosser-, Spengler- und einschlägige Formenarbeiten.

III. Jahrgang: Drechsler-, Laubsäge- und einschlägige Formenarbeiten.

IV. Jahrgang: Modellier- und einschlägige Formenarbeiten.

Die Unterrichtsertheilung erfolgt nach detaillirten Unterweisungsplänen.

Die zu verfertigenden Gegenstände erweisen sich theils für die Schule, theils für das praktische Leben verwendbar. Unterrichtszeit per

Woche 1 Stunde.*) Leider liegt kein weiterer Bericht vor, aus dem zu ersehen wäre, inwieweit sich die dankenswerten Bestrebungen dieses verdienten Schulmannes nutzbringend erwiesen haben.

Im Jahre 1882 wurde in Wien in dem politischen Vereine des VII. Bezirkes (Neubau) über Antrag des Gemeinderathes Lustig der Beschluß gefaßt, einen Verein zur Gründung und Erhaltung von unentgeltlichen Knabenbeschäftigungsanstalten ins Leben zu rufen; ein zu diesem Zwecke gewähltes Comité bewirkte die behördliche Genehmigung der Statuten. Bei der ersten Generalversammlung wurde der Landtags-Abgeordnete und Gemeindevorstand Alex. Riss Obmann, der er auch heute noch ist und welcher sich um die Existenzfähigkeit des Vereines viele Verdienste erworben hat.

Die erste Schulwerkstätte des Vereines wurde am 16. Juli 1883 eröffnet und dem Communal-Fachlehrer für Bürgerschulen Alois Bruhns, Mitgründer des Vereines, die Organisation und pädagogische Leitung übergeben.

Vorerst wurden 28 Schüler aufgenommen, die in einem von der Gemeinde der Stadt Wien zur Verfügung gestellten Lehrzimmer von dem Genannten und dessen Vater, einem Modelltischler, unterrichtet wurden, der ganz unentgeltlich seine Kräfte dem Vereine zur Disposition stellte. Später fanden sich auch andere Lehrkräfte, welche in ganz uneigennütziger Weise dem jungen Unternehmen ihre Kräfte widmeten. Es waren dies die Herren: Gewerbeschullehrer und akademischer Bildhauer F. Schmutzer, Zeichenlehrer am technologischen Gewerbemuseum, Ferd. Alf und Volksschullehrer H. Richter.

Die Absicht des Leiters gieng dahin, nach Möglichkeit eine Verbindung zwischen Schule und Werkstätte herzustellen.

Da der Verein nur Knaben mit dem 11. Lebensjahre aufnimmt, so sind in der Schulwerkstätte meist Knaben von der Bürgerschule, weshalb auch der Lehrplan dieser Schulkategorie am meisten Berücksichtigung findet.

Die Aufgabe der Schulwerkstätte besteht darin, bei allen Arbeiten neben der manuellen Fertigkeit die ästhetische Bildung und das Verständnis für den Aufbau und die Wertschätzung einer Arbeit anzubahnen. Die Anstalt verfolgt nicht den Zweck des Gelderwerbs, um so die materielle Seite des Arbeitens der erziehlischen gegenüber zurückzudrängen.

Zur Lösung der angegebenen Aufgabe dient folgender Vorgang: Die Schüler sind vor allem an ein genaues und nettes Arbeiten zu gewöhnen, auch sind die Knaben in den einzelnen Arbeitsgattungen zu

*) Siehe den Jahresbericht 1875.

versuchen und in denjenigen, für welchen sie Befähigung zeigen, länger anzuhalten. Zugleich soll der Handfertigkeitens-Unterricht im Beginn als Massenunterricht auftreten. Jede Beeinträchtigung des theoretischen Schulunterrichtes durch die Schulwerkstätte ist principiell ausgeschlossen, vielmehr soll sie diesen ergänzen und vertiefen helfen.

Die gegenwärtig gepflegten Arbeitsgattungen sind: Papparbeiten, Modellieren, Holzschnitzen, Laubsägearbeit, Arbeiten an der Hobelbank und am Schraubstock. Diese Disciplinen können nach Maßgabe der gemachten Erfahrungen abgeändert und durch andere ersetzt werden. Die herzustellenden Objecte werden nach Möglichkeit dem Schulunterrichte entnommen, so daß der Handfertigkeitens-Unterricht einerseits als Anschauungs-, anderseits als Anwendungs-Unterricht erscheint.

Der vorerwähnte Verein, welcher gegenwärtig unter dem Protectorate Sr. kaiserlichen Hoheit des Herrn Erzherzogs Rainer und des Curatoriums des k. k. Museums für Kunst und Industrie steht, erfreut sich einer steten Zunahme seiner Gönner und Wohlthäter.*)

Der löbliche Gemeinderath der Stadt Wien hat zur Abhaltung eines Lehrercurses außer den erforderlichen Localitäten auch einen Barbetrag von fl. 600 gewidmet. Dieser Cursus steht ebenfalls unter der pädagogischen Leitung des Herrn Bruhns, ist auf 6 Monate berechnet und wird dormalen von 26 Lehrern frequentiert.***) Der Unterricht ist unentgeltlich und wird in 4 Gruppen ertheilt: A Modellieren, B Papparbeiten, C Arbeiten an der Hobelbank und am Schraubstock, incl. Laubsägearbeiten, D Holzschnitzen. Jeder Theilnehmer wählt eine dieser Gruppen; erst wenn er in dieser die nöthige Fertigkeit erworben hat, kann er zu einer zweiten Gruppe übergehen. Alle haben jedoch den Vorträgen über die Theorie des Handfertigkeitens-Unterrichtes und den praktischen Übungen in der Schulwerkstätte beizuwohnen. Der theoretische Unterricht wird wöchentlich in einer $\frac{1}{2}$ Stunde ertheilt und umfaßt: Die Geschichte des Handfertigkeitens-Unterrichtes, die Methode dieses Unterrichtes und die Einrichtungen der Schulwerkstätten. Für den praktischen Unterricht sind per Woche und Gruppe 4 Stunden angesetzt. Daß das Wesen des Handfertigkeitens-Unterrichtes speciell in Wien eine so weite Verbreitung gefunden hat, ist den eifrigen Bemühungen des Herrn Hofrathes Eitelberger zu danken. Er ermöglichte es, daß am k. k. Museum für Kunst und Industrie Vorträge über den Hand-

*) Der hohe niederösterreichische Landtag bewilligte in seiner letzten Session dem Vereine eine Subvention.

**) In Wien der erste Cursus dieser Art.

fertigkeits-Unterricht gehalten wurden, welche bei der zahlreichen Zuhörerschaft das lebhafteste Interesse wachriefen.*)

Einige Schulmänner aus Böhmen wurden im Sommer 1882 in Dresden ausgebildet und werden jedenfalls die Clauson = Raas'schen Arbeitsgegenstände in ihren Schulen dem Handfertigkeits-Unterrichte zugrunde legen. In Galizien sind in einzelnen Orten selbständige Hausfleißschulen ins Leben gerufen worden, in denen die Verfertigung von Korbwaren und von hölzernen Haus- und Ackergeräthen gelehrt wird, so u. a. in Zakopane.**)

In Ungarn hat man in den letzten Jahren an mehreren Orten erfolgreiche Versuche gemacht, in Verbindung mit den Bürgerschulen Lehrwerkstätten zu errichten, die mit den Erwerbsverhältnissen der betreffenden Gegend übereinstimmen. Der ungarische Unterrichtsminister richtete infolge der günstigen Resultate, welche diese Versuche ergaben, an sämtliche Comitats-Schulinspektoren einen Erlass, in welchem er diesen bekannt gibt, daß in jeder bestehenden, sowie entstehenden Bürger- oder höher organisierten Volksschule Lehrwerkstätten errichtet werden sollen, jedoch nur für Holz-, Metall-, Thonwaren- und Textil-Industrie, aus welchen solche Industriezweige auszuwählen sind, welche auf die in Verbindung mit den Bürger- und höheren Volksschulen zu erlangende Bildung mit Nutzen Anwendung finden können.

Deutschland.

Fast um die nämliche Zeit, als Rindermann mit der Errichtung von Industrieschulen in Österreich begonnen hatte, that das Gleiche auf seinem Gute Refahn in der preussischen Altmark der Domherr v. Rochow und später der Pfarrer Wagemann in Göttingen. Das Beispiel, das in dieser Beziehung Österreich gegeben, fand auch in Preußen, in Sachsen, in Mecklenburg &c. Nachahmung. Die Regierungen, von denen meist solche Anstalten begründet wurden, wollten dadurch theils den ärmeren Classen eine lohnende Beschäftigung verschaffen, theils die Jugend zur Arbeitsamkeit und Geschicklichkeit anleiten und so zum

*) Den ersten Vortrag über: „Die Geschichte des Handfertigkeits-Unterrichts und seine pädagogische Bedeutung“ — hielt Herr Bruhns. Den zweiten hielt der Director der k. k. Staatsgewerbeschule, Herr Camillo Sitte, über: „Die Bedeutung des Handfertigkeits-Unterrichts für das Gewerbe überhaupt, insbesondere aber das Kunstgewerbe.“

Den dritten Vortrag über: „Der Handfertigkeits-Unterricht in seiner Bedeutung für Familie und Haus mit Demonstrationen von Arbeiten aus der ersten Schulwerkstätte“ hielt abermals Herr Alois Bruhns.

*) Ein besonderer Förderer der Hausfleißbestrebungen ist Se. Excellenz Graf Wladimir Dzieduszycki, k. k. wirk. geh. Rath und Herrenhaus-Mitglied.

besseren Fortkommen im Leben befähigen. Die Arbeiten waren zumeist solche, deren Erzeugnisse leicht verwertet werden konnten oder die sich an locale Gewerbszweige anschlossen. Hier und da kam auch der pädagogische Gedanke zur Geltung, daß durch solche, mit dem Lernen abwechselnde Arbeiten, das Lernen selbst gefördert werde, weil die Kinder dadurch frischer und für das Leben empfänglicher erhalten würden. Eine besondere Stelle unter diesen Industrie- oder Arbeitsschulen nehmen die im Jahre 1797 vom Herzog Peter v. Oldenburg auf seinen Fideicommissgütern im Holsteinischen begründeten „Klüterschulen“^{*)} ein.

Die Klüterschule sollte nicht die Knaben zu Handwerkern bilden, wohl aber sie im Gebrauche der verschiedenen Werkzeuge und in der Fertigung von Haus- und Wirtschaftsgeräthen üben.

Außerdem war noch eine Gartenschule da, die sich aber wesentlich auf Obstbaumzucht beschränkte. Die Schulzeit ward zwischen der Arbeit und dem Lernen dergestalt vertheilt, daß in der ersten Classe der Lehrschule täglich vier, der Arbeitsschule 2, und der zweiten Classe drei und drei, in der dritten der Lehrschule zwei und der Arbeitsschule vier Stunden zufallen sollten.

So wohlmeinend diese Einrichtungen auch waren, und so viel Gutes sie auch gestiftet haben, auf die Dauer vermochten sie sich nicht zu erhalten und zwar deshalb nicht, weil ihnen das pädagogische Moment, das dem Arbeitsunterrichte zugrunde liegen muß, fast gänzlich mangelte. Und so erging es allen Industrieschulen. Bis in das zweite oder dritte Jahrzehnt unseres Jahrhunderts haben noch viele bestanden, nachher wurden sie immer weniger, und heute sind sie nur mehr selten zu finden. Was sich erhielt, war der Arbeitsunterricht für Mädchen, der durch die neue Schulgesetzgebung zu einem obligatorischen Gegenstande des Volksschulunterrichtes erhoben wurde.

Gegen das Ende der Vierziger- und zu Anfang der Fünfziger Jahre wurde in der deutschen Lehrerschaft der Gedanke laut, daß die Schule, insbesondere die Volksschule, sich allzusehr vom Leben entfernt habe, und daß es an der Zeit sei, sich demselben mehr zu nähern. Auf Lehrerversammlungen und in den pädagogischen Schriften ward das Bedürfnis nach „Versöhnung der Schule mit dem Leben“ zu einem vielbesprochenen Thema, und doch blieb es auch diesmal nur bei schönen Worten und frommen Wünschen. Es fehlte der Muth, einen entscheidenden Schritt zu unternehmen, um diesen für die Schule so vielverheißenden Gedanken der Verwirklichung näher zu bringen. Niemand

^{*)} Klütern nennt man in Holstein das Arbeiten in Holz.

wagte sich daran, die Schranken zwischen Schule und Leben für immer zu brechen, die Schule wirklich zu dem zu machen, was sie naturgemäß sein soll, eine Vorbereitungs-, eine Vorbildungsanstalt fürs Leben. Der die Frage des Arbeitsunterrichtes in Deutschland überhaupt in Fluss gebracht und diesfalls ein Verdienst für sich in Anspruch nehmen kann, ist der dänische Rittmeister a. D. Clauson-Raas, der durch eine Reihe von Vorträgen, welche er auf Veranlassung verschiedener Vereine in einzelnen Großstädten (Dresden, Berlin, Harburg, Wiesbaden, Straßburg u. a.) hielt, weitere Kreise für die Förderung der Hausfleiß- und Arbeitsschulen zu gewinnen wußte.

Die Raas'schen Anregungen trugen in Berlin ihre ersten Früchte, u. z. nach einem zweiten, im Februar des Jahres 1876 daselbst auf Wunsch des „Centralvereines für das Wohl der arbeitenden Classen“ gehaltenen Vortrage. Wohl wurde eine Arbeitsschule nach Raas'schem System für Knaben von 10 bis 15 Jahren eröffnet, im October 1878 auch ein Lehrercursus mit 9 Theilnehmern abgehalten, aber seither ist über den Fortgang der Bestrebungen dieses Vereines nichts mehr in die Öffentlichkeit gedrungen; nur der durch Director Witski in dem Berliner Waisenhaus zu Kummelsburg eingeführte Arbeitsunterricht hat feste Wurzeln gefaßt. Günstigeren Boden fand die Handfertigkeitssache im Nordwesten Deutschlands. Über Anregung des Superintendenten Th. Kaydt zu Vingen, wurde im Sommer 1880 ein 6wöchentlicher Lehrkursus unter Leitung „Clauson-Raas“ in Emden abgehalten. Derselbe zählte 63 Theilnehmer, unter welchen sich 52 Lehrer, 7 Handwerker und 4 Personen aus verschiedenen Lebensstellungen befanden.

In der Folgezeit machten sich in jenem Theile Deutschlands besonders Consistorialrath Brandi-Osnabrück, Senator Brons-Emden, Gutsbesitzer Johannson in Sophienhof, Provinz Schleswig-Holstein, Redacteur Lammers-Bremen*) und Professor Post-Göttingen um die weitere Förderung der Arbeitsschule verdient.

Selbständige Arbeitsschulen entstanden an zahlreichen Orten, so in Bremen, Emden, in Grossesehn, Görmitz und Moordorf bei Aurich, Vingen, Hamburg, Göttingen, Braunschweig,**) Osnabrück u. a.; in letzterem Orte betreibt man nur Tischlerei; an allen andern Orten hin-

*) Bremen ist z. B. der Sitz des Central-Comités für Handfertigkeitss-Unterricht und Hausfleiß in Deutschland, und hier erscheint auch das Centralorgan dieser Bestrebungen, das gemeinnützige Blatt „Nordwest“, herausgegeben von A. Lammers.

**) Die Braunschweiger Arbeitsschule ist im Herbst 1882/83 wegen Mangels an Theilnehmern wieder eingegangen; dieselbe war nach Clauson-Raas'schen Principien geleitet worden.

gegen die Naas'schen Beschäftigungsarten. Während in den früheren Döna-brücker Handfertigkeitsscursen ungefähr 50 Schüler höherer Lehranstalten, in 5 Abtheilungen unterwiesen wurden, hat man seit Beginn des Wintersemesters 1882/83 auch Arbeitscursus für die Schüler der Bürger- und Volksschulen eingerichtet. Den Unterricht erteilen Handwerker. In Kiel ist ein besonderer Hausfleißunterricht für Knaben und Mädchen seit 1877 in den Volksschulen eingeführt. Im Wintersemester 1880/1 nahmen 181 Schüler theil. Die Knaben wurden im Laubsägen und Korbflechten, die Mädchen im Strohflechten, im Korbflechten und in Papparbeiten unterrichtet. Im Mecklenburgischen interessiert sich Landrath Graf Schlieffen auf Schliffenberg lebhaft für die Verwirklichung der Idee des Handfertigkeitss-Unterrichtes; in Wismar hat sich zu demselben Zwecke ein „Verein zur Begründung und Hebung der Schulen für Hausfleiß“ gebildet. — Rostock und Lübeck haben bereits derartige Schulen ins Leben gerufen. Im Norden, Nordosten und Osten Preußens ist bis jetzt fast nichts für den Handfertigkeitss-Unterricht geschehen. Außer Königsberg, woselbst seit Ostern 1881 in den beiden letzten Schuljahren der Knaben-Volksschule Handarbeits-Unterricht eingeführt ist, macht nur noch die Stadt Posen eine rühmliche Ausnahme. Hier war es Bürgermeister Herse, welcher durch einen im Mai 1882 auf dem Neumärkisch-Posener Bildungs-Vereinstage zu Wolkenburg „über Handfertigkeitss-Unterricht der Knaben“ gehaltenen Vortrag das lebhafteste Interesse für diese Frage angeregt hatte. Schon im August desselben Jahres bildete sich ein „Comité zur Einführung des Handfertigkeitss-Unterrichtes,“ das im November 1882 eine Arbeitsschule mit 24 Schülern eröffnete, welche in Abtheilungen zu je 12 Zöglingen in wöchentlich 4 Stunden unterwiesen wurden. Weiterhin richtete dasselbe Comité zu Anfang 1883 einen Cursum zur Heranbildung von Lehrern im Handfertigkeitss-Unterrichte ein, der 24 Theilnehmer zählte und dessen Dauer bei vier wöchentlichen Arbeitsstunden auf ein Jahr berechnet war. Nach und nach gewannen die Schülercursus immer mehr an Frequenz und es beteiligten sich außer den Schülern der Volksschule auch Zöglinge des Gymnasiums und städtische Waisenknaben am Unterrichte. Derselbe beschränkt sich zur Zeit auf alleinige Arbeiten in Holz nach Naas'schen System. Den Unterricht erteilt der städt. Lehrer W. Gärtig, der auf Veranlassung des kgl. Oberpräsidiums und mit namhafter Unterstützung seitens der königl. Bezirks-Regierung und des Posener Magistrates sich von Anfang April bis Ende September 1882 in Schweden behufs Ausbildung zum Lehrer und Leiter von Handfertigkeitsschulen im Slöjd-Lehrer-Seminar zu Nääs aufgehalten hatte.

In Preussisch-Schlesien ist es insbesondere Görlitz, das in den letzten Jahren das Augenmerk aller Personen auf sich gelenkt hat, welche für die Frage des Arbeitsunterrichtes interessiert sind. Hier besteht seit März 1881 eine Arbeitsschule, welche vom „Verein für Handfertigkeitunterricht,“ an dessen Spitze der Gründer desselben, Stadtrath von Schenkendorff, steht, eingerichtet wurde. Der Unterricht erstreckt sich auf Modellieren in Thon, Bildschnitzerei und Papparbeiten; derselbe wird von Handwerksmeistern unter Leitung eines in Emden ausgebildeten Lehrers erteilt. Gegenwärtig geht man daran, die Papparbeiten durch den Holzslöjd nach Nääs'schem System zu ersetzen. Sowohl die Schülercurse, als auch der Cursus für Lehrer, erfreuen sich des lebhaftesten Zuspruches. Die Schule genießt die hohe Auszeichnung, unter dem Protectorate Ihrer kaiserlichen und königlichen Hoheit der Frau Kronprinzessin des deutschen Reiches zu stehen. In Gemeinschaft mit Görlitzer Behörden und Corporationen wandte sich v. Schenkendorff schon anfangs 1880 an das preussische Unterrichts-Ministerium mit der Bitte um Entsendung einer Commission nach Dänemark und Schweden, behufs eingehender Prüfung der in jenen Ländern bestehenden Arbeitsschulen.

Eine solche Commission bereiste schon 1880 die genannten Städte. Dieselbe fand in Dänemark nicht das, was sie geglaubt hatte, anzutreffen, — nämlich Arbeitsschulen in Verbindung mit Volksschulen; desto befriedigter waren die Herren von den eigenartigen schwedischen Slöjdunterrichts-Verhältnissen.

Im Königreiche Sachsen ist die Ausbildung des praktischen Unterrichtes namentlich in Leipzig und Dresden in Angriff genommen worden. Die erste Anregung in Sachsen gieng von der gemeinnützigen Gesellschaft in Leipzig aus, welche in ihrer Sitzung vom 27. Jänner 1880 beschloß, eine Schülerwerkstätte ins Leben zu rufen. Dies geschah zu Ostern 1881. Die Hauptaufgabe der Leipziger Schulwerkstätte besteht darin, die Handarbeit in den Dienst des theoretischen Unterrichtes zu stellen, daher den Schülern hauptsächlich nur solche Arbeiten übertragen werden, welche dem Schulleben nahestehen. In den von Lehrern geleiteten Schülerkursen wird Unterricht erteilt in: Papier- und Papparbeiten, Tischlerei, leichten Metallarbeiten, im Holzschnitzen und Modellieren. In jedem Cursus werden wöchentlich zwei unmittelbar aufeinanderfolgende Unterrichtsstunden erteilt. Das Unterrichtshonorar beträgt pr. Kurs und Monat 1 Mark. Unbemittelte Schüler haben, bei nachgewiesener guter Schulcensur, die Hälfte des Monatsbetrages zu entrichten.

Zur Heranbildung geeigneter Lehrer sind gleichfalls Werkstattcurse eingerichtet, die sich nach der Bearbeitung der verschiedenen Materialien

gliedern und die gleichen Arbeitsarten mit den Schülerkursen haben. Das Honorar beträgt per Halbjahr 5 Mark für einen, 7 Mark 50 Pf. für zwei, 10 Mark für 3 und mehr Kurse. Während der Sommerferien 1884 wurde ein Lehrercursus veranstaltet, an welchem auch außerdeutsche Lehrer theilnehmen konnten.

Um das Zustandekommen all dieser gewiß aner kennenswerten Bestrebungen hat sich der Realschul-Oberlehrer Dr. W. Göze ein bleibendes Verdienst geschaffen.

In der Dr. Barth'schen Erziehungsschule zu Leipzig ist der Werkstatt-Unterricht in der Weise durchgeführt worden, daß derselbe mit den einzelnen Unterrichtsgegenständen in engster Verbindung steht. Dr. E. Barth betrachtet den Handarbeits-Unterricht als nothwendige Ergänzung des Erziehungs-Unterrichtes, als den intensivsten Anschauungs-Unterricht, „der seiner Natur nach zugleich die Controle darüber enthält, daß das durch die Sinne Wahrgenommene wirklich geistiges Eigenthum des Zöglings geworden ist.“

Auf Anregung der gemeinnützigen Gesellschaft zu Leipzig und des gemeinnützigen Vereines zu Dresden und mit Unterstützung der königl. sächsischen Ministerien des Innern und des Cultus wurde in der Hauptstadt Sachsens und der Zeit vom 16. Juli bis 26. August 1882 ein Handfertigkeitens-Cursus zur Ausbildung von Lehrern veranstaltet, welcher 61 Theilnehmer stellte, von denen 51 dem Königreiche Sachsen, 6 andern deutschen Ländern, 3 Oesterreich und 1 Belgien angehörten.

Der Cursus wurde von Rittmeister Clauson Raas, welchem 7 Special-Fachlehrer zur Verfügung gestellt waren, geleitet. Der Unterricht erstreckte sich auf Tischlerei, Bildschnitzerei, Laubsäge- und Einlegearbeit, Papparbeit, Metallarbeit, Korb- und Rohrflechten und Gypsabgießen, bei täglich 8stündiger Arbeitszeit. Bei den sich hieran schließenden allgemeinen Conferenzen wurden seitens des Leiters die Hausindustrie, der Hausfleiß und die Arbeitsschule oder der Handfertigkeitens-Unterricht als gleichzeitig zu erstrebende Ziele bezeichnet. —

Auf diese Art wurde es möglich, in verschiedenen Orten des Landes Knaben-Arbeitsschulen zu errichten. Im Dresdner Lehrerseminar und in einigen städt. Knaben-Volksschulen ist dieser Unterricht ebenfalls eingeführt worden.

Die Bewegung auf dem Gebiete des Werkstatt-Unterrichtes für Knaben hat sich auch auf Süddeutschland erstreckt. So bestehen in Würzburg, Aschaffenburg und Nürnberg bereits Schulwerkstätten, ebenso in Augsburg und München.

Im Badensischen ist männliche Handarbeit Unterrichtsgegenstand an

der Präparanden-Anstalt zu Gengenbach, in Pforzheim am Gymnasium, das seit 1880 drei Arbeitscurse eingerichtet hat; die Volksschüler in letzterer Stadt werden bereits seit 1878 von 4 Lehrern in körperlicher Arbeit unterwiesen. Auch in Stuttgart, Darmstadt, Frankfurt a. M., Gera, Eisenach, Freiburg im Breisgau, in Mühlhausen, Straßburg i. E. und anderen Orten sind besondere Handfertigkeitscurse ins Leben gerufen worden. — Mit Beginn des Schuljahres 1884/5 wurde der Handfertigkeitunterricht an den beiden Seminaren zu Osnabrück über ministerielle Verordnung als neuer Lehrgegenstand eingeführt. —

Dänemark.

Im Jahre 1873 gründete sich hier auf Anregung des Redacteurs N. E. Rom und des Rittmeisters a. D. Clauson-Kaas die „Dänische Hausfleiß-Gesellschaft“ zum Zwecke des Handarbeits-Unterrichtes an ältere Personen. Zur Vermittelung dieses Unterrichtes bestehen im ganzen Lande circa 50 Hausfleißschulen, die aber in keiner Weise mit der Volksschule in Verbindung stehen, vielmehr aus rein national-ökonomischen Ursachen, d. h. im Interesse der Förderung des Hausfleißes, eingerichtet sind. Diese Hausfleißschulen werden vom Staate subventioniert, u. zw. werden hiefür jährlich 7000 Kronen (4800 fl. ö. W.) flüssig gemacht. In letzterer Zeit hat sich in Kopenhagen ein Handfertigkeit-Verein gegründet, welcher es ermöglicht, daß auch Knaben im schulpflichtigen Alter in Holz- und Papierarbeiten, sowie in Korbflechterei Unterricht erhalten. Bemerkenswert ist, daß bei allen neuen Schulbauten auch auf einen Slöjdsaal Rücksicht genommen wurde, wiewohl der Handfertigkeit-Unterricht noch an keiner Schule eingeführt ist. — Wo der Handfertigkeit-Unterricht eine sichere Grundlage gewonnen, auf der er sich zielbewußt weiter zu entwickeln vermag, das ist in

Schweden.

Hier beschäftigt man sich seit den Siebziger-Jahren eingehend mit diesem Gegenstande.

Ursprünglich waren es Hausfleißbestrebungen, die man zu fördern beabsichtigte und errichtete deshalb eigene Schulen. Bald sah man aber ein, daß dies unpraktisch sei und man verband die Slöjdsschule mit der Volksschule. Dadurch gieng die Sache vom national-ökonomischen auf den pädagogischen Boden über und heute wird der Gegenstand nur mehr vom letzteren Standpunkte aus beurtheilt; das Streben, Slöjd zum Unterrichtszweig der Volksschule zu machen, wird von der Regierung kräftigst unterstützt. Vorderhand war es aber noch nicht möglich, vom

Reichsrathe mehr zu erlangen, als für jede Schule, welche Slöjd einführt, eine jährl. Unterstützung von 75 Kronen (1 Kr. = 67½ kr. ö. W.).

Die Regierung wollte den Slöjdunterricht auch in den Lehrerseminaren einführen, die Directoren dieser Anstalten selbst nahmen sich warm dafür an, doch wurde dies vom Reichsrathe bis nun noch nicht bewilligt. Nur im Seminar zu Karlstadt wurde die probeweise Einführung dieses Unterrichtszweiges gestattet.

Gegenwärtig wird Slöjd an 650 Unterrichtsanstalten betrieben, von denen die weitaus größere Anzahl Volksschulen sind. Ein großer Theil der Lehrer, die sich mit diesem Gegenstande befassen, haben die Befähigung hiezu am Slöjd-Lehrerseminar in Nääs erlangt.

Hie und da finden sich noch Hausfleißschulen. Auch an einigen höheren Lehranstalten ist Slöjd eingeführt. — Die Vertheilung auf die verschiedenen Län ist eine sehr ungleichmäßige. In Elfsborgs-Län sind beispielsweise 130 Schulen, an denen dieser Gegenstand, u. zw. obligatorisch eingeführt ist.

Hier ist es auch die „ökonomische Gesellschaft,“ welche den vorhergenannten Unterricht mit bedeutenden Geldmitteln unterstützt.*)

Es gibt aber auch Län, wo nur an 5 bis 6 Volksschulen Slöjd betrieben wird.

In mehr als zwei Drittel der Schulen, die in Slöjd unterrichten, ist das Nääs'sche System zugrunde gelegt. Die Kosten hiefür tragen, wie schon bemerkt wurde, außer dem Staate, der 75 Kronen für jede Schule gibt, eigene Vereine. Ferners theiligen sich die Gemeinden mit beiläufig 30 Kronen jährlich. Die Remunerationen, die den Lehrern hiefür ausgefolgt werden, schwanken zwischen 75 und 250 Kronen pro Jahr. Im allgemeinen hat man an den schwedischen Volksschulen wöchentlich 30 Unterrichtsstunden, wovon 26 auf den theoretischen und 4 Stunden auf den Slöjdunterricht entfallen. — Überwacht wird letztgenannter Unterricht von eigenen Slöjdinspectoren. —

In Norwegen war, in Folge der oppositionellen Haltung, welche die Volksvertretung gegenüber der Regierung bis vor kurzem eingenommen hatte, auf dem Gebiete des Schulunterrichtes überhaupt wenig zu thun. Gegenwärtig stehen die Verhältnisse günstiger. Die Zahl der Volksschulen, an welchen Slöjdunterricht erteilt wird, beträgt ungefähr 60.

An den Lehrerseminaren ist dieser Unterricht neuerer Zeit versuchsweise eingeführt worden.

Die bedeutendste Slöjd'schule dürfte die in Fredrikshald unter der Leitung des Inspectors und Directors H. R. Rjernerud sein. Dem

Die Beiträge betragen durchschnittlich 27000 Kronen pro Jahr.

überaus eifrigen Wirken dieses trefflichen Schulmannes ist es zuzuschreiben, daß die Handfertigkeitfrage in Norwegen immer weitere Kreise zieht. Durch ihn wurde das Nääs'sche System auch in die meisten der dort bestehenden Anstalten eingeführt. —

Finnland

gebührt die Ehre, die Idee von der körperlichen Arbeit als berechtigtem Übungsfache der Volksschule in der Gegenwart zuerst allgemein erkannt und verwirklicht zu haben. Daß dies geschehen konnte, dafür schuldet Finnland dem Vater seines Volksschulwesens, Uno Cygnäus, derzeit Director des Lehrerseminares zu Jyväskylä, den wesentlichsten Dank. Die im Jahre 1866 erlassene Verordnung, betreffend die Organisation des Volksschulwesens im Großfürstenthum Finnland, ist das erste allgemeine Schulgesetz, welches „technische Handarbeiten“ als obligatorisches Übungsfach in den Lehrplan der Seminarien und Stadtschulen und „Slöjd“ als solches in den Unterricht der ländlichen Volksschulen aufnahm. In den Seminaren umfaßt der technische Handarbeits-Unterricht Tischlerei, Holzschnitzerei, Schmiede- und Blecharbeit und Korbflechten als Beschäftigungsarten. In den Volksschulen hat der Slöjdunterricht leider wenig Erfolg aufzuweisen. Dadurch, daß mehrere Arbeitsarten in den Kreis der Beschäftigung gezogen wurden, kam man zu keiner rechten Methode, mithin auch zu keinem günstigen Resultate. Ungefähr 20 bis 30 Volksschulen haben in letzter Zeit zu dem Nääs'schen Systeme ihre Zuflucht genommen.

Rußland

geht mit aller Energie an die Lösung der Arbeitsfrage, u. zw. wird hier die Residenzstadt zum Ausgangspunkte der Bewegung gemacht. Zwei Schulmänner, welche im abgelaufenen Sommer auf Staatskosten im Seminar in Nääs ausgebildet wurden, ertheilen gegenwärtig im Lehrerseminar und in der damit verbundenen Übungsschule in Petersburg Handfertigkeitss-Unterricht u. zw. nach Nääs'schem System. Es ist somit die berechtigte Hoffnung vorhanden, daß sich die Sache für die Zukunft hier ganz günstig gestalten wird. In den Ostseeprovinzen wurde bereits früher an einigen Schulen nach dem Clauson-Nääs'schen System gearbeitet.

Frankreich.

Das Gesetz vom 28. Mai 1882, das in Frankreich die Schulpflicht eingeführt hat, nimmt Handarbeit als obligatorischen Unterrichtsgegenstand in alle Lehrerseminare und Volksschulen des Landes auf. Selbstverständlich reichte die seither verflossene Zeit nicht aus, dieses Gesetz in volle Wirklichkeit zu übertragen. In Ermangelung entsprechend

vorgebildeter Lehrer müssen sich die meisten Schulen noch mit Handwerksmeistern behelfen, wovon die Nachtheile in Paris schon verspürt werden. Bei den höchsten Schulbehörden steht deswegen fest, so bald wie möglich zur Anstellung pädagogisch-durchgebildeter Handfertigungs-Lehrer überzugehen. Neben dem speciellen Handfertigungs-Lehrerseminar in Paris, dem der französische Bahnbrecher dieser Neuerung, G. Salicis, vorsteht, haben 42 provinziale Seminare den neuen Unterrichtszweig aufgenommen, darunter auch dasjenige zu Oran in Algerien.

In Paris ist in 80 großen Schulen der Handfertigungs-Unterricht eingeführt und nehmen an demselben über 8000 Knaben theil.

Bei all diesen Schulen ist ein eigener großer und zweckmäßig eingerichteter Arbeitsaal. Die Arbeitsarten sind die Tischlerei und Drechslerei. In 8 Schulen werden außerdem noch Eisenarbeiten gefertigt. Das System, nach welchem gearbeitet wird, ist ganz eigenartig. Es umfaßt die Modellsammlung für die Tischlerei 75, für die Drechslerei 70 Objecte.

Alle Arbeiten werden nur theilweise fertiggestellt. Nur in Eisen machen die Knaben vollkommene Sachen, z. B. Schrauben, Beschlüge 2c. Die Unterrichtszeit beträgt per Woche 3 Stunden. Die Überwachung des Unterrichtes geschieht durch hiezu bestellte Inspectoren.

Belgien,

woselbst bisher noch nicht viel in dieser Richtung geschehen ist, dürfte wohl bald einer gründlichen Durchführung der Idee entgegensehen. Der seinerzeitige Unterrichts-Minister van Humbeck hat den Seminar-director A. Sluys und den Seminarlehrer van Kalken im Sommer 1883 nach Nääs entsendet, um dortselbst die Söjdsfrage zum Gegenstande eingehenden Studiums zu machen. Diese beiden Männer empfehlen nun in ihrem umfangreichen Berichte die Handarbeit als formales Bildungsmittel in den Plan der Volksschule aufzunehmen und den Unterricht nach Nääs'schem Systeme zu ertheilen. Der Unterricht, so heißt es im Berichte, soll durch Volksschullehrer ertheilt werden, welche vorläufig durch zeitweilig abzuhaltende Curse dafür auszubilden wären; späterhin soll die Befähigung zur Ertheilung des Handfertigungs-Unterrichtes durch die Seminare vermittelt werden. Das Seminar zu Brüssel und die dazu gehörige Übungsschule sollen den Anfang machen. — Am erstaunlichsten sind die Fortschritte in

Holland,

obgleich dort die Staatsbehörden noch keinen Finger dafür gerührt haben. Der Volksschullehrer A. Groenweld in Rotterdam begann 1876 Hand-

fertigkeits-Unterricht zu erteilen und gab bald darnach seinen Lehrerposten auf, um sich ganz diesem Zukunftsfache zu widmen. Später trat die gemeinnützige Gesellschaft Hollands in Action, geführt von ihrem Generalsecretär A. Kerbijn. Bis jetzt sind schon 50 Städte des kleinen Landes im Besitze von Lehrwerkstätten. Mit der Volksschule ist bis bis nun noch keine dieser Werkstätten verbunden. In der

Schweiz

hat die Bewegung vor 2 Jahren begonnen, u. z. waren es Baseler Volksschullehrer, welche hiezu den Anstoß gaben. Auch hier legt man dem Handfertigkeits-Unterrichte das Nääser System zugrunde und sind diesfalls von der Unterrichts-Verwaltung die erforderlichen Modellsammlungen schon angekauft worden. Nach den neueren Nachrichten wurde im abgelaufenen Sommer ein Cursus zur Heranbildung von Handfertigkeits-Lehrern in Bern abgehalten und gleichzeitig eine Ausstellung der auf diesem Gebiete vorhandenen Leistungen veranstaltet.

In Madrid ist ebenfalls eine Handfertigkeits-Schule eingerichtet worden, welche nach den Berichten des Directors am dortigen Schulmuseum einer erfreulichen Zukunft entgegensehen kann.

Auch in London beginnt das Interesse für diesen Gegenstand rege zu werden. Ganz besonders aber ist dies in den Vereinigten Staaten von Nordamerika der Fall, wo sich zu Boston ein „Central-Comité für Handfertigkeits Unterricht“ gebildet hat, das im Sommer 1882 einen Special-Commissär nach Europa sandte, der in den verschiedenen Staaten die im Dienste des männlichen Arbeits-Unterrichtes bestehenden Einrichtungen eingehend studierte. In New-York und anderen Orten bestehen gegenwärtig schon Handarbeits-Schulen für Knaben oder sind in der Errichtung begriffen. *)

*) Interessant sind die Thesen, welche auf dem Deutsch-Amerikanischen Lehrertage zu Buffalo im Juli 1882 über die Arbeitsschule aufgestellt und angenommen worden sind. Dieselben lauten:

„1. Aufgabe der Schule muß sein, die harmonische Entwicklung des ganzen Menschen im Jüngling zu fördern; es soll die Erkenntnis erweitert, gesteigert und gefestigt, der Wille geregelt und der Sinn für das Schöne gepflegt werden.

2. Die Arbeit ist als neuer wichtiger Factor zur Erreichung dieses Zweckes in die Schule einzuführen.

Die Arbeit dient:

- a) Der Erkenntnis, indem durch das Schaffen der Gegenstände und an den Gegenständen die Eigenschaften der Dinge und die Gesetze ihres Wirkens am deutlichsten und bestimmtesten dem Schaffenden zum Bewußtsein kommen;
- b) der Entwicklung und Regelung des Willens, indem durch sie die Festigkeit gesteigert wird;

Es bestehen im ganzen genommen 5 verschiedene Hauptrichtungen im Handfertigungs-Unterricht und deren Charakteristik ist folgende:

1. Der Handfertigungs-Unterricht hat die Förderung fremder Zwecke in Absicht.

Dahin führen alle Hausfleißbestrebungen; die Richtung ist eine rein national-ökonomische und keine pädagogische.

2. Derselbe hat zum Zwecke: für das Leben direct vorzubereiten durch Beibringung gewisser Handfertigkeiten, welche entweder für künftige häusliche Arbeiten vorbereiten, oder den Zöglingen den Eintritt in ein gewisses Gewerbe erleichtern sollen. Diese Richtung hat ihre pädagogische Seite, u. z. liegt diese in der Vorbereitung für das praktische Leben, nur kann diese Vorbereitung durch die Schule niemals direct, sondern nur indirect erfolgen.

c) der Entwicklung des Formensinnes und der Bildung des Geschmacks, indem einmal das Bewußtsein der Form durch die Übertragung auf wirkliche Gegenstände an Bestimmtheit gewinnen muß, dann aber der Sinn für die Schönheit der Formen durch die Auswahl der Gegenstände, die dem jungen Arbeiter zur Nachbildung empfohlen werden, gefördert wird.

3. Die Hand soll den Geist und der Geist die Hand leiten.

4. Die Arbeit soll den Turnunterricht ergänzen, eine Gymnastik für Hand und Auge sein.

5. Die Arbeit und die Schulwerkstätte muß sittlich auf die Kinder wirken und sie schon früh zu freundlichen und gemeinsamen Arbeiten und Handeln befähigen und heranziehen.

6. Die Arbeit soll einen Ausgleich der körperlichen und geistigen Thätigkeit bieten und erfrischend und belebend auf den Unterricht wirken.

7. Die Arbeit ist dem Erzieher nöthig zur besseren Erkenntnis des Zöglings und zeichnet schärfer den Weg vor, den er seinen Zögling zu führen hat.

8. Durch die Einführung der Arbeit in der Schule soll dem Kinde früh Achtung vor der Arbeit und dem Arbeiter eingeflößt werden.

9. Durch die Arbeit schaffen wir dem Kinde nicht nur geistige, sondern auch materielle Vortheile.

Es werden tüchtige Arbeiter herangebildet, die im Stande sein werden, Höheres zu leisten und auch einen höheren Lohn für die Leistungen zu beanspruchen.

10. Durch die Einführung der Arbeit in die Schule wird die sociale Hebung der Masse angebahnt.

Das arbeitende Volk wird den Aufgaben des Lebens selbständiger und selbstbewußter gegenüberstehen, im politischen Leben seine Rechte zu wahren wissen und auch dereinst durch die Bildung von Productivgenossenschaften oder auf anderen ähnlichen Wegen seine materielle Unabhängigkeit erstreben und erringen.

Als praktische Forderung für den Arbeits-Unterricht stellen wir auf: Es muß ein Princip der Auswahl der Arbeit gefunden werden. Der Arbeitsunterricht muß ein in systematisch geordneter entwickelnder Reihe fortschreitender sein.“

3. Derselbe bezweckt die Entwicklung des Seelenlebens und die Beibringung positiver Kenntnisse. — Fröbel'sche Richtung. —

4. Die Handarbeit ist ein unübertreffliches Mittel zur Erreichung einer intensiven Anschauung (Herbart'sche Richtung). *)

5. Die Handarbeit wird hauptsächlich als formales Bildungsmittel angewendet.

In dieser Richtung gehen die Anschauungen am weitesten auseinander; der Grund hiefür liegt in der Verschiedenheit der Auffassung des Begriffes „formale Bildung.“



*) In diesem Sinne wirkt die Leipziger Handfertigkeitsschule, deren Hauptförderer Dr. Göge ist. Er betrachtet die Handarbeit als Concentrationmittel für den gesammten Unterricht.