

Gebetbuch, die Regierung für sich allein. Als Witwe trug sie das Ordenskleid der Klarissen mit dem Schleier auf dem Haupt und dem Strick um die Lenden. Oft lud sie an einem Marienfeste arme Frauen zu Tisch und beschenkte sie dann mit Kleidern und Rosenkränzen. Ihre Reiche mußten 300 Arme begleiten zur Erinnerung an die heilige Familie Jesus, Maria und Joseph (411 414).

Noch tieferen Eindruck machten die Huldigungen, die zwei niederländische Geistesgrößen der Mutter Christi darbrachten. Justus Lipsius, Altertumsforscher von Weltruf, hatte als Jüngling der Marianischen Kongregation angehört, später aber vom Glauben seiner Väter immer mehr sich entfernt und schließlich als Calvinist an der Leidener Hochschule einen Lehrstuhl in Besitz genommen. Da erfaßte ihn die Gnade. Er gab 1591 seine Stelle auf und kehrte in den Schoß der Kirche zurück. Aus Dankbarkeit besuchte er das Marienheiligtum von Halle. Als er dort die Malereien und die Weihgeschenke sah, welche von der Macht und Güte der Mutter Gottes erzählten, beschloß er, nähere Untersuchungen darüber anzustellen. Auf Grund seiner Nachforschungen schrieb er in herrlichem Latein die Geschichte dieser Wallfahrt, ein Buch, das großes Aufsehen erregte, wiederholt gedruckt und in mehrere Sprachen, auch in das Deutsche, übersetzt wurde. Auf dem Sterbebette ließ sich Lipsius die Lauretanische Litanei vorbeten; in dieser Stunde, erklärte er, sei es sein größter Trost, daß er von Kindheit an Maria verehrt habe. Seinem Verlangen gemäß wurde er zu Böwen in der Franziskanerkirche vor dem Marienaltare begraben, vor dem er oft gebetet hatte (433).

Mit Lipsius wettsieferte im Dienste der himmlischen Königin Joost van den Vondel, der Calveron der Niederlande, in dem die niederländische Dichtkunst ihre Mittagshöhe erreicht hat. Schon als Protestant hatte Vondel sich im Unterschied von den meisten seiner damaligen Glaubensgenossen über die Mutter des Herrn ehrerbietig und liebend geäußert. Nachdem er 1641 katholisch geworden war, fanden fast alle Ereignisse im Leben Mariens ihren Widerhall in seinen Gesängen. Er verfaßte auch ein eigenes großes Loblied auf Maria; es gehört wohl zu dem Schönsten, was je in irgendwelcher Sprache zur Verherrlichung der Gottesmutter gedichtet worden ist (433—439).

Diese Beispiele dürften zur Genüge zeigen, daß P. Kronenburg mit seinem Buch der Mutter unseres Erlösers ein köstliches Denkmal gesetzt hat. Das Buch ist zugleich eine Fundgrube für die Geschichtsforscher, die Prediger und Christenlehrer, eine Quelle der Belehrung und Aufklärung für die Nichtkatholiken, ein Born süßer Freude für die gläubigen Katholiken. Hier weht frisch und rein der Geist des seligen Petrus Canisius, den P. Kronenburg, ein geistlicher Sohn des Verfassers der *Glorie di Maria*, des heiligen Kirchenlehrers Alfons Maria von Liguori, als den größten niederländischen Marienberehrer des 16. Jahrhunderts vorführt.

Otto Braunsberger S. J.

Pädagogik.

1. Kriegspädagogik. Berichte und Vorschläge. In Verbindung mit Dr. Walther von Hauff, Georg C. Riß, Dr. Otto Rothburst herausgegeben von Dr. Walther Janell. gr. 8° (VIII u. 416 S.) Leipzig 1916, Akademische Verlagsgesellschaft. M 8.—; geb. M 9.20.

Wir sind ein schreibseliges Geschlecht. Während auf den Schlachtfeldern Ströme von Blut vergossen werden, fließen in der Heimat Ströme von Tinte.

Professor Janell verzeichnet seine Literatur, die von Kriegsbeginn bis zum März 1916 erschienen ist, und füllt damit 53 Seiten trotz der Versicherung, Vollständigkeit anzustreben sei weder jetzt schon möglich noch überhaupt ratsam. Dabei beschränkt er sich auf die höheren Knabenschulen und schließt manche Fragen schulpolitischer Natur, wie die der Kriegsprümaner, und die Einheitschule ganz aus! (Vorwort S. III u. v.) Soll man sich freuen über dieses große Interesse, das in ernster Zeit die Erziehungsfragen beim breiten Publikum zu finden scheinen? Kann man sich freuen über Güte und Reife dieser Massenproduktion? Schon die Zahl sagt, daß nicht bloß Berufene sich äußern; und die Lektüre des Werkes beweist, daß auch viele der berufsmäßigen Erzieher im userlosen Meer des Experimentierens den Boden einer philosophisch festbegründeten Pädagogik und vor lauter Spezialistentum den Zusammenhang mit den andern Fächern und den Möglichkeiten und Notwendigkeiten des wirklichen Lebens verloren haben. Ein wahres Chaos der widerstrebendsten Ansichten und Forderungen öffnet sich vor dem Blick und nicht selten eine Überschätzung des Einzelsachen, die lustig wirken könnte, wenn nur die armen Schüler nicht wären: entweder unerträgliche Überbürdung oder oberflächliche Vielwisserei. Es war für die Verfasser eine Sisyphusleistung, sich durch den Wust der Literatur durchzuarbeiten, die verschiedenartigen Vorschläge übersichtlich zu gruppieren und zu würdigen. Sie verdienen darum herzlichen Dank, wiewohl wir in prinzipiellen Fragen öfters eine andere Stellung einnehmen. Das ist gleich im ersten Kapitel, „Der Religionsunterricht“, der Fall. Ausgehend von der religiösen Begeisterung, die der Krieg erzeugt hat, betont v. Hauff, diese Begeisterung müsse benutzt werden, das religiöse Leben zu erhalten und dadurch neues zu wecken. Religiöses Leben zu wecken, nicht Religionsgeschichte zu lehren, sei jetzt Hauptaufgabe des Religionslehrers. Dabei muß aber die durch den Krieg geschaffene psychologische Lage des Schülers zum Ausgangspunkt genommen werden. Deshalb darf nicht mit dem Evangelium begonnen werden, „wo das religiöse Leben einen so starken Ausdruck gefunden hat, daß die Menschheit in zweitausend Jahren noch nicht imstande gewesen ist, es zu erfassen, was sie dadurch bewiesen hat, daß sie es zu diesem gemeinsten aller Kriege brachte. Wir dürfen nicht mit Jesus anfangen, weil wir dazu noch nicht reif sind“ (S. 4). Wir brauchen eine Kompromißreligion, und die beste ist die des Alten Testaments, das „heliozentrisch“ betrachtet werden muß. „Nur so werden wir den heillosen dogmatischen Formelkram los, der von den Schülern ganz gedankenlos vorgebracht oder nachgebetet wird“ (S. 5). Das Alte Testament eignet sich deshalb besonders gut, weil dort Volkstum und Religion sich vollkommen durchdringen und wahres Heldentum sich offenbart. Wenn wir jetzt, wie die Israeliten im Auftrage Gottes, die Feinde zu vernichten trachten, so ist das eben notwendig; nur dürfen wir dem Schüler nicht vorzumachen suchen, das sei christlich (S. 5—6). Deshalb hat der Krieg auch seine alttestamentliche nationale Moral; die Welt des Krieges mit neutestamentlichem Geiste zu durchdringen, ist unmöglich (S. 6). Von den alttestamentlichen Helden führt der Weg zu dem Helden Jesus. „Die süßliche Jesusliebe, die allzu starke Betonung der Rücksichtnahme auf die Schwachen hat das Christentum in Mißkredit gebracht bei

Männern und solchen, die es werden sollen. Und der heldenhaften Züge in dem Bilde Christi gibt es wahrhaftig genug" (S. 7). „Neben dem Heldenhaften zwingt uns die psychologische Lage des Schülers, das Deutsche in den Vordergrund zu stellen, auch wenn wir überzeugt sind, daß das Christentum Weltreligion sein muß...; wenn es einem Lehrer besser gelingt, in seinen Schülern den Wunsch zu wecken, so zu ihrem Gott zu stehen wie Luther, Arndt und Bismarck als so wie Mose, David oder Jeremia, dann wäre es schädlich, wenn man es ihm verwehren wollte, weil Mose in den Zeittafeln etwas vor Bismarck steht" (S. 8). Aber die durch den Krieg geschaffene Lage (Bündnis mit den Türken, Krieg gegen Japan usw.) zwingt, den Schüler auch in die andern Weltreligionen einzuführen; man soll aus ihnen herausholen, was sie an Ewigkeitswerten haben, und so langsam durch Vorhof und Heiliges zu Jesus und ins Allerheiligste führen, zu Gott dem Vater. Auch an die klarsten Quellen religiösen Lebens bei Jesus sind die Schüler heranzuführen; besonders der Opfergedanke ist zu entwickeln. Aber diese Gedanken dürfen nicht aufgedrängt werden, weil schon manche Sextaner mit Abneigung gegen die Religion in die Schule kommen. Wann soll der Lehrer den Versuch machen, mit seinen Schülern in das Reich Gottes einzubringen? Er muß sich dabei von seinen Schülern leiten lassen, ein Lehrplan ist darum von Übel. Ebenso ist zu verwerfen, daß auf einer bestimmten Klasse bestimmte Stellen der Heiligen Schrift auswendig gelernt werden. — Wenn des Verfassers Voraussetzungen in allem richtig wären, dann stünde es traurig um die religiöse Erneuerung; der Religionslehrer müßte wahre Giertänze aufführen, bis er endlich über Buddhismus und Schintoismus und Mose und Bismarck die deutsche Jugend zu Jesus Christus führen darf. Zu bedauern wäre aber auch diese Jugend, wenn ihr kein anderer Jesus geschenkt würde. Es wäre der Jesus der liberalen Theologie, mit ihrer Scheu vor Übernatur und Dogma und ihrer Verflüchtigung des Religiösen ins Gefühl. In die Anschauungen und Methoden der Aufklärung sollten wir nicht zurücksinken. Wie der Verfasser übrigens zu der Auffassung kommt, Christentum und Weltkrieg seien nicht in Einklang zu bringen, ist mir nicht klar. Der Krieg ist sicher nicht das Ideal des Christentums; aber daß er seinem Wesen widerspreche, ist nicht zu beweisen. Und wenn dieser Weltkrieg soviel Treulosigkeit, Heuchelei, Grausamkeit gesehen hat, so haben diese ihre Wurzel nicht im Geiste des Christentums, und anderseits hat gerade dieser Geist die Früchte wunderbarer Treue, Opferbereitschaft, Gottes- und Nächstenliebe gezeitigt, so daß von einem Bankrott nicht geredet werden kann. In dem einen bin ich mit dem Verfasser einverstanden, daß wir im Religionsunterricht auf die psychologische Lage des Schülers und darum auf den Weltkrieg und auch auf das spezifisch Deutsche Rücksicht nehmen sollen. Das Christentum ist und bleibt Weltreligion, und es wäre sein Ruin, wenn man es nationalisieren wollte; aber wie der eine Gott den verschiedenen Nationen verschiedene natürliche Vorzüge und damit Pflichten im Rahmen der Völkergeschichte verliehen hat, so hat auch die Gotteskraft des Evangeliums im Bund mit dieser Anlage verschiedene Seiten des religiösen Lebens zur Entfaltung und Blüte gebracht. Diese hervorzuheben und als Vorbild hinzustellen, ist nicht mehr als recht und billig. Freilich sollte

man selbst von einem Protestanten erwarten können, daß er den Kreis etwas weiter zieht und nicht bloß in Luther den Vertreter echt deutscher Frömmigkeit sieht. Ein Wolfram von Eschenbach, eine Elisabeth, ein Tauler waren christlich und deutsch, und wir brauchen uns ihrer nicht zu schämen. Aber dieses Nationale in den Vordergrund zu schieben und das Weltumspannende zu verschleiern, scheint mir weder notwendig noch klug. Ich denke von dem Idealismus der deutschen Jugend viel zu hoch, als daß ich auch nur einen Augenblick zweifeln möchte, ob Christi überragende Person und Lehre ihre Zauberkraft verloren habe. Und auch von der deutschen Volkskraft kann ich nicht glauben, daß sie durch nationalen „alttestamentlichen“ Haß aufgepeitscht werden mußte. Dieses Spielen mit religiösen Werten könnte sich bitter rächen. Wir müssen nach dem Krieg weiterleben in und mit der Völkersfamilie und darum heute schon das Einigende betonen. Ebenso wenig kann es mir gefallen, wenn der ganze Religionsunterricht nach Lehrgang und Lehrstoff vor allem vom psychologischen Standpunkt des Schülers abhängig gemacht wird, und hätte dieser Standpunkt selbst in einem Weltkrieg seinen Grund. Dadurch würde der Unterricht, der wie kein anderer unveränderliche Ewigkeitswerte vermitteln soll, in die Sphäre des Zeitlichen und Wechselnden gezogen und entweiht. — Der gleiche Verfasser hat eine Reihe weiterer Kapitel behandelt: Erdkunde, die neueren Sprachen, die militärischen Übungen, die Schulzucht, die Berechtigungen und Prüfungen, Schule und Haus, Schulferien, Schule und Universität, die Schulaufsicht; und hier können wir große Strecken gemeinsam mit ihm gehen. So danke ich ihm für das offene Geständnis, daß wir mit der Milde der Schulzucht auf eine falsche Bahn geraten sind, daß durch die Abschaffung jeder empfindlichen Strafe in die Schule ein Hang zur Weichlichkeit eingezogen ist, der in jeder Weise verderblich wirkt und daher mit allen Mitteln bekämpft werden muß. Nach der gleichen Richtung geht der Wunsch, es möchten die richtigen Prüfungen mit all ihren „Todesschrecken“ wieder eingeführt werden, wobei die Prüfenden den Prüflingen vollkommen fremd und vorurteilsfrei gegenüberstehen und für das ganze Deutsche Reich gleichmäßige Anforderungen festgelegt werden müßten. Dadurch würde freilich der Ehrgeiz angeregt. Aber „sollen wir es beklagen, wenn durch die Prüfungen der Ehrgeiz der Schüler wieder mehr angespornt wird? Muß denn jeder Ehrgeiz schädlich oder gar krankhaft sein? . . . Können wir von einem Schüler der unteren Klassen verlangen, daß er unbekümmert um Lob und Tadel um der Sache willen seine Schulpflichten erledigt? . . . Und warum soll sich ein Primaner an einem guten Zeugnis oder einem guten Platz nicht freuen? . . . Seien wir doch ehrlich! Wie viele Forscher mag es wohl geben, die fleißig nur um der guten Sache willen geforscht haben?“ (S. 284.) Das klingt jedenfalls viel vernünftiger als so manche Tirade über reines Arbeiten aus Pflichtgefühl. — Dr. Rothdurft gibt den Überblick über Mathematik, Chemie, Geologie, Biologie und Hygiene, Physik, G. Rik über den Zeichenunterricht. Aus der Feder Dr. Janells stammen die Kapitel über den deutschen Unterricht, den Geschichtsunterricht, die alten Sprachen, ein Anhang (Kriegspädagogisches aus der Schweiz und dem feindlichen Ausland) und das Schlußwort. Wie sich alle die Forderungen, die vorher

erhoben worden sind (Vermehrung der Stundenzahl für Erdkunde auf Unter- und Mittelstufe; neben Englisch auf der Oberstufe weitere neue Sprachen, die, wenn einmal gewählt, Hauptsach werden; keine Verminderung der Stundenzahl für die alten Sprachen; Vermehrung der dem Geschichtsunterricht überlassenen Zeit; geringe Vermehrung der Stundenzahl des Deutschen; Fortführung des biologischen Unterrichts auf der Oberstufe; Ausdehnung des Zeichenunterrichts auf alle Stufen; Einräumung eines vollen Wochentages für militärische Übungen), mit dem Satz des Schlußwortes vereinigen lassen: „Wir sind der Ansicht, daß im ganzen eine Verminderung der Stundenzahl und dafür eine Konzentration der Fächer erfolgen muß“ (S. 310), ist mir rätselhaft geblieben. Was Janell aber dort über die Lehren sagt, die der Krieg bezüglich der Erziehung gibt, unterschreibe ich freudig; so: „Der Krieg hat den Subjektivismus und unberechtigten Individualismus, der schon vor dem Kriege bekämpft wurde, überwunden, und die Bestrebungen der Schule, nicht zu individualisieren, sondern zu generalisieren..., als berechtigt erwiesen.“ „Man wird Gursitt darin jedenfalls zustimmen können, wenn er Gehorsam, Pflichttreue, Selbstbeherrschung, Ehrfurcht von der Jugend fordert, aber auch Ehrfurcht nach unten“ (S. 313). „So kann der Krieg, der das Bedürfnis nach Führern hervorbringt, die Jugend lehren Disziplin, Selbstzucht, Gemeinfinn. . . ,Rauhere Zeiten nur schaffen Charaktere und Männer..., und rauheres Gelände soll auch in Zukunft die Schule sein!“ ruft Matthias, und viele andere tun ebenso“ (S. 316). „Im Krieg zeigt sich wieder der einzige Wert der Organisation: Die gewaltigen Erfolge verdanken wir . . . unserer unübertrefflichen Disziplin und Organisation. Was will das anders heißen, als daß eben das Autoritätsprinzip, so wie es in Deutschland das Leben beherrscht, die schwerste Kraftprobe bestanden hat. . . Und diese ganze Organisation im Volks- und Wirtschaftsleben ruht auf der freien, willigen Mitarbeit unserer Bürger“ (v. d. Golz). „Was für den Gesamtstaat gilt, gilt auch für den Schulstaat: freie, willige Arbeit für das Ganze muß erreicht werden“ (S. 317). „So werden unsere Schulen zu Erziehungsanstalten für die nationale Persönlichkeitsbildung. . . , die bei allem Betonen mißverstandenen Nationalstolzes doch auch die Eigenart des deutschen Volkstums bewahren, das das Menschentum in sich schließt und uns immerdar zwingt, das allgemein Menschliche in uns zu suchen und zu pflegen. Geben wir diesen objektiven Sinn auf, so geben wir auch unsere Überlegenheit auf“ (S. 318).

2. Lexikon der Pädagogik. Im Verein mit Fachmännern und unter besonderer Mitwirkung von Dr. Otto Willmann herausgegeben von Ernst M. Kolloff. Viertes Band: Prämien bis Suggestion. Lex.-8° (XII S. u. 1348 Sp.) Freiburg 1915, Herder. Geb. M 14.— u. M 16.

Der zweite Kriegsband bringt aus der Feder der altbewährten Mitarbeiter 334 selbständige Artikel, wozu der unermüdlche Herausgeber selbst ein Beihntel beigesteuert hat. Der neue Band hält sich auf der Höhe der früheren. Möge sein Erscheinen in diesem Zeitpunkt ein glückverheißendes Vorzeichen sein! Der Verlauf des Weltkrieges hat die sieghafte Kraft der christlichen Erziehung erwiesen und die Reihen jener Männer verstärkt und ermutigt, die den Zukunftsaufstieg

unseres Volkes an positives Christentum geknüpft glauben. Dabei besteht freilich die Tatsache, daß nach Friedensschluß ein Wiederaufleben der Schulkämpfe zu erwarten ist. Und es wird sich nicht bloß um Organisationsfragen handeln, wie etwa bei der nationalen Einheitschule. Der Gegensatz der Weltanschauungen hat sich verschärft und drängt zu einer Entscheidung über die Fundamente der Erziehung. So kommt dieser Band zur rechten Zeit. Technik und Organisation von Schule und Unterricht beanspruchen natürlich den Löwenanteil (die vielen Stichworte „Schul-...“!). Doch auch alle andern Sparten sind gut vertreten (vgl. z. B. in der Biographie die Würdigung des 1867 verstorbenen geistreichen Priesterpädagogen Rayneri, der bei uns so gut wie unbekannt war; in der Philosophie und Theologie die Artikel Relativismus, Sensualismus, Skeptizismus von Switalski, Psychologie von Geijer, Sittlichkeit von Mausbach). Vor allem aber ist das Ganze vom Hauch eines lebendigen Christentums durchweht. Aus der Fülle des Schönen und Guten seien nur ein paar Stellen herausgegriffen, die auch für einen weiteren Leserkreis Interesse haben können. Zum Thema „Priesterliche Erziehung“ schreibt Willmann (Sp. 50 f.): „Derartige Unternehmungen (welche die Bildung der Geistlichen verweltlichen sollten, wie die Generalseminarien Josephs II. und das „Kulturengamen“) erflossen der Meinung, daß der Geistliche lediglich Lehrer sei, wobei sein priesterlicher Beruf verkannt wurde. Für diesen aber kann ein dem weltlichen angenäherter Unterricht niemals die genügende Vorbildung gewähren. Die Aufgabe des Priesters, die übernatürlichen Güter zu vertreten und zu überliefern, setzt eine innere Verfassung voraus, an der umfassende Religionsübung und willensschulende Mäße mitarbeiten müssen, wozu eine Gemeinsamkeit des Lebens gehört, wie sie kollektiver Unterricht nicht ersetzen kann.“ Also Seminarerziehung mit solider asketischer Durchbildung! — Programmatisch klingt es, wenn derselbe Verfasser Sp. 92 der „evangelischen Pädagogik“ Palmers das Zeugnis ausstellt, was sie biete, habe dann dem Zusammenhang mit der Theologie vor den Erzeugnissen des Tages die wissenschaftliche Haltung voraus und gehe, weil dabei Fragen und Probleme der christlichen Gottes- und Weltanschauung einbezogen werden, mehr in die Tiefe als die rationalistischen und monistischen Darstellungen; ein solches Problem sei die „Verinnerlichung“, die das christliche Denken immer von neuem beschäftigt habe; es greife aber über die Dogmatik hinaus in die Psychologie und Ethik, ja in die Metaphysik und bedürfe zu seiner Lösung einer mit der Theologie einhelligen Philosophie; nur eine solche vermöge das Verhältnis von Glauben und Wissen, Unsichtbarem und Sichtbarem, Religion und Moral unzweideutig festzustellen und damit Schutzwehren gegen den Rationalismus und Monismus zu beschaffen; sie sei auch für die Pädagogik das Bindeglied zwischen der theologischen und philosophischen Auffassung, die sich in der werdenden wissenschaftlichen Pädagogik durchdringen müssen. Willmann schließt: „Hier liegen Aufgaben, die noch nachdrücklicher auf das Zusammenarbeiten der Konfessionen hinweisen als das christliche Humanitätsideal, in dem sie sich einst erfreulich näherten — aber nicht auf dem dünnen Boden rationalistischen Unglaubens, sondern auf dem fruchtbaren Felde des positiven Christentums.“ Wie hier mit Recht die Notwendigkeit einer stärkeren

Zusammenarbeit aller positiv gerichteten Kreise unterstrichen ist, so wird auch mit Nachdruck auf eine Gefahr für die katholische Pädagogik hingewiesen. Über lauter Physiologie und Experiment darf sie nicht vergessen, daß Philosophie und Offenbarung ihr die letzten Ziele, Normen und Mittel aller erzieherischen Tätigkeit bieten. — Sehr instruktiv ist der Artikel von F. Krus S. J. über Religionspsychologie, diesen neuesten Zweig der Religionswissenschaft. Es wäre ja in der That äußerst interessant, einmal klar festzustellen, was sich bei den religiösen Erlebnissen abspielt und wie diese Erlebnisse wissenschaftlich zu erklären sind (z. B. ekstatische Zustände oder die Grenzgebiete von Natur und Übernatur). Mit welchen Schwierigkeiten die neue Wissenschaft aber zu kämpfen hat, zeigt die einfache Erwägung, daß keine Einigkeit über den Begriff der Religion besteht. Auf dem Boden des Materialismus sind die Edelblüten des religiösen Lebens Anormalitäten; die Dichtgestalt des Gottmenschen wurde von dieser Art Religionspsychologie zum Wahnsinnigen gestempelt und die Gotteskinne heiliger Seelen in den Kot perverter Sexualität gezerzt. Aber auch zwischen katholischer und protestantischer Auffassung gähnt ein tiefer Abgrund, da letztere nur zu oft die Religion in Gefühl verflüchtigt. Trotzdem ist der Verfasser für eine Religionspsychologie, „soweit sie ausschließlich empirisch und ganz objektiv verfahren will“ (Sp. 324). Nur möchte er folgendes beachten sehen: 1. Unmöglich dürfen Fragestellungen und Methoden der nichtkatholischen R. kritiklos in das katholische religiöse Leben hineingetragen werden. 2. Wenn schon das natürliche geistige Leben nie durch rein psychologische Gesetze vollkommen erklärt werden kann, so wird bloß psychologische Beobachtung und Analyse noch weniger das übernatürliche Seelenleben ausschöpfen können. 3. Daraus folgt die Notwendigkeit gründlicher Kenntnis jener Teile der Theologie, die vom Seelenleben handeln, namentlich der Gnadenlehre. 4. Eine weitere Vorbedingung ist religiöser Sinn desjenigen, der mit Erfolg R. studieren will. Dann richtet Krus an den Pädagogen noch die Warnung, er solle sich durch die mitunter weitgehenden Verheißungen mancher Vertreter der neuen R. nicht zur Unsicherheit und zur Preisgabe gut erprobter alter Grundsätze verleiten lassen, da die religionspädagogische Praxis lang vor der neuen Wissenschaft große Erfolge erzielt habe. — Das in den letzten Jahren, auch während der Kriegszeit, viel berufene Wort „Selbstverwaltung der Schüler“ hat in Cramer einen kundigen Bearbeiter gefunden. Die Heimat des wohlorganisierten „Schulstaates“ ist bekanntlich Nordamerika; da werden zweimal im Jahr von den Herren Schülern ein Bürgermeister und andere Beamte gewählt, die mit dem Direktor der Schule regelmäßig über Fragen der Ordnung beratschlagen. In andern Schulstaaten sind gar Gerichtshöfe für verschiedene Rechtsgebiete eingerichtet. Während in der Schweiz Versuche ähnlicher Art gemacht wurden, ist man in Österreich und Deutschland nicht so weit gegangen. Man hat an einzelnen Orten beschränktes Wahlrecht gewährt, Aufstellung eines Vertrauensmannes zwischen Lehrer und Klasse, auch probiert mit „Schülergerichten“. Mit ruhiger Sachlichkeit anerkennt Cramer, daß das Erstrebenswerte die selbstgewollte Mitwirkung des Zöglings an der Beherrschung der Eigentriebe sei, was aber mit dem Kultus der „Individualität“ nichts zu tun habe, im Gegenteil eine Er-

ziehung zum freiwilligen Gehorsam sei, zur freien Unterordnung des einzelnen unter die großen sittlichen Ewigkeitsgesetze. Auch einer Mitwirkung der Schüler an der Schulverwaltung steht der Verfasser sympathisch gegenüber. Sehr richtig fügt er übrigens bei: „Nur darf man nie vergessen, daß alles dies nur äußere Formen sind. . . Die Seele des Zöglings muß innerlich durchwärmt und vom sittlichen Streben erfaßt werden, sich im Rahmen des gesellschaftlichen und staatlichen Gemeinschaftslebens auch selbst einmal zu betätigen, und zwar im Sinne aufopfernder Nächsten- und Vaterlandsliebe“ (Sp. 1007 f.). Was übrigens die Selbstverwaltung an brauchbaren Gedanken enthält, ist in den Marianischen Studentenkongregationen seit Jahrhunderten vielfach in Übung gewesen; da ist Selbstverwaltung und Selbsttätigkeit, die über die Selbstvervollkommenung hinaus eine apostolische Spitze hat, d. h. im Kreis der Kongreganten und der ganzen Anstalt für Autorität, Fleiß, Reinheit eintritt, und zwar aus den idealsten, weil übernatürlichen Beweggründen. Hoffentlich erhalten die Studentenkongregationen nach dem Krieg mehr Luft und Licht — schon im pädagogischen Interesse.

3. Pädagogische Forschungen und Fragen, herausgegeben von Dr. Remigius Stölzle. Paderborn, F. Schöningh.

1. Heft: Otto Willmann als Pädagog und seine Entwicklung. Ein Beitrag zur Pädagogik des 19. Jahrhunderts. Von Dr. Georg Greißl. (XI u. 243 S.) 1916. M 5.—

2. Heft: Ignaz Heinrich von Wessenberg, ein christlicher Pädagoge. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im 19. Jahrhundert. Von Dr. Joh. Bapt. Müller. (XI u. 196 S.) 1916. M 5.—

3. Heft: Christian Gotthilf Salzmann als Moralpädagoge. Von Dr. M. H. Schnitzler. (107 S.) 1916. M 2.20

4. Heft: Franz Josef Müller (1779—1827), ein Volksschulpädagoge. Ein Beitrag zur Geschichte des Pestalozzianismus in Bayern. Von Dr. Josef Hauser. (X u. 122 S.) 1916. M 3.—

Der verdiente Würzburger Philosoph und Pädagoge Dr. R. Stölzle hat zu seiner Sammlung „Studien zur Philosophie und Religion“, die es bereits auf 18 Nummern gebracht hat, mitten im Weltkrieg eine neue gefügt: „Pädagogische Forschungen und Fragen“. Sie „wollen dem Fortschritt der pädagogischen Wissenschaft dienen, die Forschungen hauptsächlich durcharbeiten zur Geschichte der Pädagogik. Hier sollen besonders Erziehungstheoretiker dargestellt und gewürdigt werden, welche die Geschichte der Pädagogik bisher entweder unbillig vernachlässigt oder einseitig beurteilt oder überhaupt nicht gebucht hat“. Hiervon liegen vier Nummern vor. Eine unbekannte Persönlichkeit ist es freilich nicht, die den Reigen eröffnet; sie steht hochgeehrt in der flutenden Gegenwart. Die drei folgenden Studien geleiten uns in die Zeit der Aufklärung und führen uns den Konstanzer Pädagogen im Prälatental, den anziehendsten der Philanthropen und einen bayrischen Pestalozzianer vor.

Ich kann es nicht unterlassen, ein methodisches Bedenken zu äußern, das ich, wenn auch in sehr verschiedenem Grade, gegen alle vier Hefte der Sammlung habe. Das „historische“ besteht darin, daß ein Pädagoge herausgegriffen, vielleicht sein Leben geschildert, vor allem das Ganze oder Teile seiner Lehre in systematischer Anordnung vorgelegt werden. Aber die historische Methode ist doch wesentlich genetisch. Die Geschichte registriert nicht bloß Tatsachen, sie will den Mann verstehen aus seiner Zeit, Umgebung, Anlage heraus und seinen inneren Entwicklungsgang aufdecken. Denn das sind säkulare Erscheinungen, die als fertige Männer auftreten. Auch die Gedankenkreise eines hl. Paulus (etwa βασιλεύς, σωτήρ) haben durch die hellenistischen Milieustudien eines Deißmann ganz überraschendes Licht erhalten. Der moderne Exeget, der es doch mit der Offenbarungsreligion zu tun hat, wird sorgsam darauf achten, wie die Terminologie des hl. Paulus sich im Lauf der Jahre entwickelt hat und in seinen Schriften an Jesu Lehren die christliche Spekulation sich emporrannt. Das gleiche gilt für die historische Spezialforschung in der Pädagogik; sie muß auf die Entwicklung Rücksicht nehmen, und darum geht es nicht an, etwa W.ffenberg als eine gegebene, feste Größe zu nehmen.

1. Nach dem Titel erwartete ich den Entwicklungsgang des großen Pädagogen der Gegenwart: wie er, von Herbart und seiner Schule ausgehend, durch selbständige Forschung jenes System teils weitergebildet teils in fundamentalen Punkten aufgegeben hat, so daß es zweifelhaft erscheinen mag, ob er den Namen eines Herbartianers noch zu Recht trägt. Es schien mir reizvoll, in die stille Geisteswerkstatt eines Großen zu treten, sein Werden und Lernen zu verfolgen, seine Kinderkrankheiten und Jugendkrisen, sein inneres Erstarken und Selbständigwerden, bis er endlich dem Adler gleich im Reiche des Geistes seine Kreise zieht. In dieser Erwartung bin ich etwas getäuscht worden. Zwar ist an verschiedenen Stellen vom jüngeren Willmann die Rede; aber im ganzen ist die Untersuchung nicht auf den werdenden, sondern auf den vollendeten W. eingestellt; sie ist nicht genetisch, sondern thetisch. Von Entwicklung kann nur insofern die Rede sein, als dem terminus a quo = Herbart der terminus ad quem = der reife W. gegenübergestellt wird, fast immer nach dem gleichen Schema: Herbart, Willmann, Beurteilung. Der Vergleich beider Pädagogen geschieht in zehn Kapiteln, die behandeln: Hauptbegriffe der Pädagogik, Verhältnis von Pädagogik und Didaktik, Individual- und Sozialpädagogik, Pädagogik und Geschichte, philosophische Grundlegung der Pädagogik, Stellung zur Religion, Unterrichtsziel (der objektive und subjektive Faktor, das unmittelbare und die mittelbaren Interessen, der Endzweck des Unterrichts), der Lehrplan (ethische Konzentration, Wechselbeziehung und Abstufung der Lehrfächer), Lehrgang (Aneignungsstufen, Analyse und Synthese, Methode, der organisch-genetische Lehrgang), didaktische Technik (Bildungsarbeit des Individuums, die psychologischen Momente im Lehrverfahren, die logischen Momente, Artikulation der Lehrinhalte, Unterrichtsformen). In diesem Rahmen aber hat Greißl sehr Gutes geleistet; die Lehre Herbarts und Willmanns ist treffend und klar dargestellt und auch der Beurteilung kann man

sich meist anschließen. Die Verdienste Willmanns sind im Verlauf des Werkes und nochmals zusammenfassend im Schlußkapitel ins rechte Licht gestellt. Der Verfasser kommt zu den gleichen Resultaten wie Toischer, Förster und Seidenberger in der Festschrift zum 75. Geburtstag Willmanns (Kath. Schulblätter 1914, S. 253 ff.), die dem Verfasser leider entgangen ist. Willmann ist unbestritten, wie Toischer dort sagt, der größte Pädagoge der Gegenwart.

2. Das zweite Heft ist J. H. v. Wessenberg gewidmet, dem berühmten und berücksichtigten Konstanzer Generalvikar. Die vier Teile des Werkes schildern uns: 1. W.s Lebenslauf, Entwicklungsgang und Charakter (S. 4—30); 2. seine schriftstellerische Tätigkeit (alle im Druck erschienenen Werke sind chronologisch aufgeführt, die pädagogischen mit kurzer Inhaltsangabe, S. 31—48, woran sich die Literatur über W. schließt); 3. W. als Erziehungstheoretiker (Stellungnahme zu allgemeinen und grundsätzlichen Erziehungsgegenständen, zur Jugenderziehung in Haus und Schule, zur Berufsbildung, die Fortbildung aller Volksklassen und Berufsstände, S. 55—146); 4. W. als pädagogischer Organisator (S. 147—182); Schlußbetrachtung (S. 183—188); Namen- und Sachregister (S. 187—196).

Daß W. als Pädagoge eine ausführliche Behandlung verdient, geben wir gern zu. Er besaß ja einen offenen Blick und ein hervorragendes Organisations-talent und übte durch seinen persönlichen Verkehr, seine literarische Tätigkeit, seine „Schule“ einen tiefgreifenden Einfluß, wenn auch vielfach einen schlimmen. Seine Hauptverdienste um die Pädagogik sind freilich auch früher anerkannt worden, so besonders auch in Rolfsus' Realenzyklopädie IV, 611/13, was der Verfasser übersehen hat. Aber es hat uns eine übersichtliche Zusammenstellung all dessen gefehlt, was W. in paedagogicois gemeint, geschrieben, erstrebt, erreicht hat. Diese Lücke hat Müller ausgefüllt, indem er aus dem gedruckten Nachlaß W.s seine pädagogischen Ansichten heraus hob und sachlich ordnete und eine Übersicht über seine pädagogische Agitations-tätigkeit als eines Schriftleiters, Generalvikars und Parlamentariers gab. Dafür sei dem Verfasser um so herzlicherer Dank, als es keine geringe Mühe war, aus dem weitstehenden Quellenmaterial den Stoff zusammenzuholen und dann die Gedanken des geistreichen Mannes, dem das System nichts, das Leben alles war, doch zusammenzufassen. Das anfangs geäußerte Bedenken drängt sich freilich stark auf. W.s schriftstellerische Tätigkeit begann 1799 und schloß 1857. Darf der Historiker die im Verlauf von fast 60 Jahren selbstverständlich eingetretene Entwicklung außer acht lassen und mosaik-artig aus den Schriften der verschiedensten Entwicklungsstufen gleichsam ein System bauen? Ein anderer Punkt aber fordert unsere entschiedene Kritik heraus, das ist die Würdigung W.s. Er ist licht in licht gezeichnet, so daß man fast den Vorwurf gegen den Verfasser richten möchte, den er gegen Beck's indizierte Biographie richtet: sie sei panegyrisch und idealisierend. S. 178 heißt er „Voll-mensch und Mann in seiner ganzen, imposanten Würde, damit auch vollwiegende Erzieherpersönlichkeit“. Aber weiß die Geschichte nicht auch von dunklen Schatten in seinem Charakter? Wo blieb z. B. der Gehorsam oder auch nur die Ehrfurcht gegenüber der kirchlichen Autorität und manchmal die christliche Liebe gegen die

Gegner? Schlimmer ist, daß W.s Stellung zu Religion und Kirche nicht gewürdigt bzw. gründlich verzeichnet ist. In der Einleitung wird von W.s pädagogischer Wirksamkeit seine Stellung zur Kirchenpolitik (= Wesenbergianismus) unterschieden, die dem Kirchenhistoriker zu überlassen sei (S. 1). Aber der Wesenbergianismus ist doch nicht bloß Kirchenpolitik, er greift bis ins innerste Heiligtum des kirchlichen Glaubens und Lebens. Nur bei dem Zitat: Der Staat brauche es sich nicht gefallen zu lassen, „wenn von kirchlichen Organen . . . gemeinschädliche oder sittenverderbliche Grundsätze und Maximen (vergleichen z. B. im Jesuitenorden . . . die Oberhand bekamen) oder scholastischer Unsinn oder abergläubische Afsanzereten eingeschmuggelt werden“, findet sich in einer Anmerkung die bescheidene Bemerkung: „Vorurteile Wesenbergs!“ (S. 114.) In der Schlußbetrachtung aber lesen wir: „Wer wollte sich wundern, daß dem von Wahrheits- und Menschenliebe so durchglühten Manne und Priester nur gerade die klassische Blüte des Christentums und seiner Organisation, der Kirche, d. h. die Urkirche das ideale Vorbild abgeben konnte für Heranbildung zur Rechtsschaffenheit und Lebendstüchtigkeit, dagegen alle Korruption des Denkens, Empfindens und Wollens, sei sie wie, wo und wann immer seit dieser Blüte jeweils aufgetreten und gewachsen, als ein Frevel gegen die Natur, ihren Urheber und Erlöser, daher als ein Greuel gelten mußte“ (S. 183 f.). Daneben hatte man die Tatsache, daß W. in seinem vierbändigen Hauptwerk „Die großen Kirchenversammlungen des 15. und 16. Jahrhunderts in Beziehung auf Kirchenverbesserung“ 1840 den Beweis erbringen will, seit den Tagen des Urchristentums sei die Kirche auf allen Gebieten, Dogma und Moral eingeschlossen, mehr und mehr entartet. Für die dogmatische Fixierung der Trinitätslehre im 4. Jahrhundert hat er z. B. das frivole Wort: „So traten an die Stelle der sinnlichen Bildgötzen die geistigen Wortgötzen“ (I 74). Es genüge, zu konstatieren, daß W. sehr schlecht zu sprechen war auf Wallfahrten, Prozessionen, Segnungen, Marienverehrung, häufige Beicht, Zölibat, Klostergelübde, Breviergebet, jegliche dogmatische Genauigkeit, speziell auf Scholastik und Jesuiten, und daß seine Schüler und Anhänger, wo sie konnten, diese Anschauungen in die Tat umsetzten und dadurch in vielen Gemeinden das kirchliche Leben ertöteten. Was es aber mit W.s Wissenschaftlichkeit und Ehrlichkeit auf sich hat, hat seinerzeit außer dem „Katholik“ (78. u. 79. Jahrgang) in der wichtigsten Weise Hefele gezeigt, dem wohl niemand mangelndes Wissen oder Befangenheit nachsagen wird (Züb. Theol. Quartalschr. 1841, S. 616 bis 664). „Selbst auf die Gefahr hin, bei gewissen Leuten in den Verdacht eines Finsterlings und ‚römischen Satelliten‘ zu kommen“, erhebt und beweist er den doppelten Vorwurf: „A. W. hat, abgesehen von der Tendenz seiner Schrift, . . . sich arge Blößen gegeben und viele und grobe Verstöße gegen die historische Wahrheit sich zu schulden kommen lassen, was seine Lobredner entweder aus Kenntnislosigkeit nicht bemerkt oder aus Parteilucht verschwiegen haben; und B. W.s ganze Geschichtsbetrachtung ist eine unfreie und befangene, darum eine unwahre“ (S. 616 f.). Was speziell die Jesuiten betrifft, so erlaube ich mir, Müllers Wort, W. „sucht dem Jesuitenorden wenigstens gerecht zu werden, überall wo er eine Lüre dazu offen findet“ (S. 186), gegenüber-

zustellen, was Hefele konstatiert: „Die dem Papsttum treu Ergebenen schildert er vielfach als selbstsüchtig und unehrlich . . .; daß unter den Freunden Roms auch die Jesuiten durch jenes Vorurteil des Verfassers gelitten haben werden, läßt sich voraussehen. Vängst bekannte Vorwürfe wurden wieder aufgestrichen, durch einige neue Züge verstärkt und alles sorgsam verschwiegen, was dem Orden günstig sein könnte usw.“ (S. 659 661). Wenn also der Verfasser am Schlusse bemerkt: „Es Humanitäts- und Bildungsideal ist mit dem evangelisch-katholischen, urkirchlichen Geiste zu unauflöslicher, organischer Einheit verschmolzen, gleichsam zu einer Idealehe; es ist der geläutertste Neuhumanismus katholisch-kirchlicher Richtung, ähnlich wie bei seinem Lieblingslehrer Sailer, nur jüngerer Prägung“ (S. 185), so kann man dagegen nur protestieren im Namen Sailers wie der katholisch-kirchlichen Pädagogik.

3. Ungeflörten Genuß bietet Schnitzlers Studie über Salzmann als Moralpädagogen. Die Schrift ist nicht beschwert vom Ballast der Lebensdaten und behandelt klar und gedrängt das Thema, das Einleitung und Schluß geschickt in den Rahmen der Gegenwartsprobleme hineinstellen; es handelt sich um die vielerörterte Frage: Kann die sittliche Erziehung aufgebaut werden auf einer religionslosen, autonomen Ethik? Salzmann soll einer der Vorläufer der religionslosen Erziehung gewesen sein. Vier Kapitel behandeln die ethischen Anschauungen Salzmanns (Prinzip des Sittlichen — eudämonistisch; Norm des Sittlichen — Aufklärung des Verstandes und Beseitigung aller äußeren Hindernisse; Inhalt der Sittlichkeitsidee — Pflichterfüllung; Subjekt des Sittlichen — Stellung zur Freiheit), den Inhalt des Moralunterrichts (Hauptgebot Pflichterkenntnis; Pflichten gegen sich, den Nächsten, Gott, nicht kultisch und dogmatisch), Moralunterricht und Religion (speziell Stellung zum Bekenntnisglauben, Ablehnung von Erbsünde, Gnade, Dekalog), Methode des Moralunterrichts. Das vierte, umfangreiche Kapitel spricht zuerst von der rationalen Belehrung; weil die Natur ja gut ist, kommt es nach Salzmann vor allem darauf an, das Kind dahin zu bringen, daß es die Wahrheit einsieht. Dies soll aber nicht geschehen durch abstrakte Begründung, sondern durch konkrete Beispiele: das Salzmannsche Anschauungsbild. Schließlich werden noch die besondern Hilfsmittel des Willensantriebes erörtert, der inneren Willenszucht (vor allem Regelung des Tätigkeitstriebes durch Kraftentfaltung, verbunden mit Lebenspflege), der äußeren Zucht (Überwachung, Lohn und Strafe), der Anstalts-erziehung (Meritentafel!) und des Religionsunterrichts, der auf der untersten Stufe mit der Bildung sittlicher Werturteile durch moralische Erzählungen anhebt und erst auf der dritten und vierten zur Behandlung des Lebens Jesu und der Geheimnislehren kommt. Schnitzler ist mit Gerechtigkeit, mit Liebe zu Stoff und Person und seinem psychologischen Empfinden an seine Arbeit gegangen. Und wenn man auch wünschen möchte, daß die Entwicklung noch schärfer herausgestellt worden wäre, so muß man doch anerkennen, daß ein klares Bild der moralpädagogischen Anschauungen und Praxen Salzmanns gegeben ist. Es bleibt in gewissem Sinne tragisch, wie dieser gemütskranke Mensch,

den das Herz zur Religion treibt, durch den Rationalismus seiner Zeit getäuscht, der Religion den Ort nicht anweist, den sie nach seiner persönlichen Neigung und der Forderung einer erfolgreichen Pädagogik haben sollte. Es ist ein Verdienst der Schrift, daß sie bei voller Würdigung des vielen Guten in Salzmanns System mit eindringender, sachlicher Kritik auch seine Schwächen beleuchtet hat. Das hat der Verfasser sicher klar bewiesen, daß Salzmanns Rationalismus mit seiner eudämonistischen Färbung ihn oft mit der Psychologie und dem praktischen Leben in Widerspruch gesetzt hat und vor allem seinen sittlichen Begriffen und Forderungen nicht den Wert des Absoluten, unbedingt Gültigen geben konnte. Der religionslose Moralunterricht im Sinne der Philanthropen hat also sicher versagt.

4. Einem erst 1911 durch Heigenmoser dem Grab der Vergessenheit entrissenen bayrischen Pestalozzianer gilt Häusers Studie. Die Lebensdaten (S. 9 bis 21) mögen ihre Berechtigung darin haben, daß auf diesem Hintergrund die Erziehungsgrundsätze Müllers sich um so plastischer abheben. Der spätere Kgl. bayrische Schulrat Franz Joseph Müller (1779—1827) war spät zum Studium gekommen, das er aber dann mit um so größerem Eifer und vollem Erfolg in Salzburg und Landshut vollendete. Der Rationalismus scheint sein religiöses Leben eine Zeitlang angekränkt zu haben; aber sein herrlicher Idealismus, verbunden mit dem Streben, sich sittlich zu vervollkommen, hielt ihn hoch und führte ihn zum positiven, praktischen Christentum zurück. Nach Burgdorf geschickt, um Pestalozzis Erziehungsmethode kennenzulernen, begeisterte er sich für den Mann und sein Werk, und diese Begeisterung begleitete ihn durchs Leben. Als Kreis Schulrat in Rempten und Augsburg wirkte er unermüdet vor allem für die Volksschule. Welche Grundsätze ihn dabei leiteten, hat er uns selbst gesagt in seinem 1814 und zum zweitenmal 1823 erschienenen Werk „Die Erziehung in Volksschulen“. Auf Grund dieses Buches entwirft Häuser ein Bild der Erziehungsgrundsätze, wobei er die Bildungsaufgabe, Erziehung und ihre Bestandteile, Gegenstände des Volksschulunterrichts und ihre Methode, Organisation der Schule in eigenen Kapiteln (S. 22—78) behandelt. Ein origineller Kopf war Müller nicht; so deckt ein dritter Teil (S. 79—113) seine Quellen auf: neben Viethaler, Schwarz, Dengel, Sailer, Niemeyer, Bacher, den Philanthropen, in allererster Linie Pestalozzi, obwohl er in manchen Fragen seine eigene Ansicht hat, so z. B. bezüglich der Anleitung zur Selbsttätigkeit, der Sokratischen Methode. Vor allem aber nimmt er zur Religion eine wesentlich andere Stellung ein: Selbst eine tieferreligiöse Natur, ist ihm die Religion der Gipfel der Bildung, der Kern des Menschen, seines Lebens Höchstes (Häuser S. 24). Und wenn ihm nicht die Verstandes-, sondern die Willensbildung der vornehmste Teil der Erziehung ist, so stehen ihm die religiösen Mittel (häufige Beichte [ebd. S. 38], Kommunion, Gebet, Gottesdienst [S. 60]) obenan. Und wie Müller selbst „ein offenbarungsgläubiger, von lebendiger Glaubensüberzeugung durchdrungener Christ“ (S. 61) war, so stellte er auch an den Lehrer die Anforderung, daß er durch sein eigenes Beispiel erlaute. Kurz, Müller ist ein Pädagog, der uns auch heute noch etwas zu sagen hat.

Bisstor Fugger S. J.