

Müller-Guttenbrunn nennt Österreich geradezu deutsches Kolonialland. In der Tat ging ja die Besiedlung der Alpenländer vorwiegend vom bajuvarischen Stamm aus; Karl der Große hat nach seinem Feldzug gegen die Awaren das eroberte Gebiet nicht mehr losgelassen und mit dem Frankenreich verbunden. Von dieser Geburtsstunde Deutsch-Österreichs bis herab in die Tage des gegenwärtigen Völkerrkrieges werden uns die Spuren der deutschen Kulturarbeit gezeigt. Der mächtige deutsche Einfluß zeigt sich vielleicht nirgends deutlicher als in der Kunstgeschichte. Die Kunst ist ja ein Spiegel der Gesamtkultur, und die Physiognomie, die sie schon in den ältesten romanischen Denkmälern, sodann in den späteren Klosterbauten, Kirchen, Burgen, Stadttürmen, Rathhäusern, Wandmalereien, Miniaturen und Skulpturen zeigt, trägt in erster Linie germanische Züge. Auch die großen Musikklassiker, die aus Österreich hervorgegangen sind, die Haydn, Mozart, Schubert und in neuerer Zeit Bruckner, waren Deutsch-Österreicher. In der Literatur reichen die germanischen Wurzeln hinab bis zum Nibelungenlied, diesem gewaltigen deutschen Nationalepos. — Von besonderem Interesse sind die Kapitel über deutsche Ansiedelungen in Ungarn, vorab über die der gerade jetzt wieder oft genannten siebenbürgischen Sachsen. Diese wie die Schwaben in Südungarn haben die Eigenarten ihrer Heimat durch viele Jahrhunderte hindurch zu bewahren gewußt trotz oft ungünstiger Verhältnisse. Es sind das schöne Beispiele von der Zähigkeit der germanischen Rasse, die sich ja auch in Brasilien und Nordamerika erprobt hat. — Schon der Titel des Buches läßt einen etwas panegyrischen Ton vermuten. Das wollen wir bei solchen Propagandaschriften gern in Kauf nehmen. Manche Persönlichkeit bekommt einen glänzenderen Glorienschein, als sie wohl verdiente. Ein Herrscherideal war Joseph II. wohl weder überhaupt, noch in dem Maße, wie er da geschildert wird. Nicht bloß kirchenpolitische, sondern auch staatspolitische Bedenken schwerer Art stehen dem entgegen. Ethische Bedenken aber, und zwar nicht eben geringfügige, ruft es hervor, wenn das Erotische bei Rosegger nicht bloß glimpflich beurteilt, sondern geradezu als Problemlösung hingestellt wird. Aber alles in allem: das Buch bietet sehr viel Erquickendes und wird zum engen Zusammenschluß der deutschen Elemente in der Monarchie nicht wenig beitragen dank seiner reichen Stofffülle und seiner glänzenden Aufmachung. Josef Kreitmaier S. J.

Pädagogik.

1. Philosophische Pädagogik. Von Georg Grunwald. gr. 8° (VII u. 374 S.) Paderborn 1917, F. Schöningh. M 8.50
2. Grundfragen der Philosophie und Pädagogik. Von C. Willems. III. Band: Das sittliche Leben. gr. 8° (X u. 534 S.) Trier 1916, Paulinusdruckerei. M 6.—
3. Erziehung und Selbsterziehung. Haupt Gesichtspunkte für Eltern und Lehrer, Seelsorger und Jugendpfleger. Von F. W. Foerster. gr. 8° (VIII u. 392 S.) Zürich 1917, Schultheß & Co. M 6.—
4. Der Volksschulunterricht. Handbuch der allgemeinen Unterrichtslehre und der Methodik der einzelnen Lehrfächer der Volksschule. Unter Mitwirkung

praktischer Schulmänner herausgegeben von Johann Joseph Wolff und Leonhard Habrich. Erster Band: Die Methodik der einzelnen Fächer. gr. 8° (XXII u. 656 S.) Freiburg 1917, Herder. M 10.—; geb. in Halbleinwand M 12.—

1. Der verdiente Herausgeber der Kriegsschen Pädagogik hat nun ein eigenes bedeutungsvolles Werk folgen lassen. Es nennt sich Philosophische Pädagogik, vor allem, weil es sich auf philosophische Begründung beschränkt, ohne auf die Theologie überzugreifen, und „die neuerdings mit Eifer gepflegte, freilich noch weiteren Ausbaues bedürftige philosophische Wertlehre zugrunde legt“ (S. iv). Aus dem gleichen Grunde ist die Erziehung des Leibes nur so weit hereingezogen, als sie für die geistige Erziehung Bedeutung hat. Auf die Einleitung folgt als erster wichtiger Teil die pädagogische Wertlehre (S. 39—101: I. Die pädagogischen Werte überhaupt und die allgemeinsten Grundsätze ihrer Vermittlung, besonders Verbindung dieser Werte in der Kindesseele, Grundsätze des kleinsten Krastmaßes und der harmonischen Bildung; II. Die pädagogischen Werte und die differentielle Psychologie, besonders Altersstufen, Geschlechter, Temperamente, Zöglingstypen, Lehrer und Schultypen). Dann folgen, entsprechend den pädagogischen Werten des Wahren, Schönen, Guten und Religiösen, die drei großen Abschnitte über Didaktik, Kunstpädagogik, Moral- und Religionspädagogik (S. 105—193, 197—247, 252—348). Auf Einzelheiten einzugehen, würde zu weit führen. Es genüge zu sagen, daß das Werk eine durchaus selbständige und originelle Leistung darstellt, die den Mut der Problemstellung hat. Alle wichtigeren Fragen sind, wenn auch teilweise kurz, so doch klar und treffend behandelt. Besonders ist anzuerkennen die glückliche Verbindung der Spekulation mit der Experimentalpsychologie. Nur in einem Punkte haben wir ein gewisses Bedenken: es ist die Wertlehre. Ist sie ein geeignetes Fundament der Pädagogik? Nur jenes System, so deutet uns, kann eine solide Grundlage für eine andere Wissenschaft abgeben, das selbst sicher und klar entwickelt ist. Ist das bei der Werttheorie der Fall? Grunwald sagt selbst, sie bedürfe noch eines weiteren Ausbaues. Und Schmidtz, auf dessen Artikel im *Pharus* 1915 er sich stützt, muß gestehen: „Einer Definition des Wertes wenigstens vorläufig auszuweichen, hat gute Gründe. Wer weiß, ob sie überhaupt möglich sein wird!“ Das klingt doch nicht sehr vertrauenerweckend. Schlimmer ist, daß die Werttheoretiker noch nicht einmal darüber zu einer Einigkeit kommen konnten, ob die Werte subjektiv und relativ oder objektiv und absolut aufzufassen seien. Nicht minder schroff stehen sich die Auffassungen gegenüber bezüglich der weiteren Frage: Welcher Seelenfähigkeit ist der Akt des Wertens zuzuschreiben? Die Windelbandsche Schule meint, dem Willen, während Meinong und seine Anhänger sich für das Gefühl entscheiden. Andere nennen das gesamte Strebevermögen. Endlich bestehen tiefgehende Differenzen bezüglich des Geltungsbereiches der Wertlehre, der Objekte, die Werte sind. Für Windelband ist die ganze Philosophie Wertwissenschaft. Und Münsterberg weist in seinem System der Werte nicht nur den logischen, ethischen, ästhetischen, metaphysischen Werten einen Platz an, ihm sind Werte auch (zielbewußt geschaffene

Werte) Naturgeschichte, bildende Künste, Dichtung, Musik, Wirtschaft, Recht, Sittlichkeit, ja Weltall, Menschheit, das Über-ich. Es will mir deshalb etwas verfrüht erscheinen, eine vollständige Pädagogik auf diesem schwanken Grund zu errichten. Besondere Bedenken habe ich noch gegen die Einführung der logischen Werte. Es ist sicher, daß auch das Wahre Wertobjekt sein soll, also je nach der Auffassung Gegenstand des Strebens oder eines Lustgefühls sein kann. Aber ich meine, eine Didaktik muß es doch in erster Linie als Objekt des Verstandes behandeln. Ich bin sehr entschieden dafür, daß der Unterricht nicht ein bloßes Eintrichtern sein soll, daß er das Interesse des Schülers für den Stoff und die Art der Darbietung wecken soll. Aber dieses Lustgefühl des Schülers ist und bleibt Nebensache. Kann denn der Junge wirklich beurteilen, was für ihn, zumal seine Zukunft, wertvolle Kenntnis ist? Und wenn er es könnte, hat der unreife Junge soviel sittliche Kraft, um immer der Lust am Wahrheitsserwerb und Wahrheitsbesitz zum Sieg zu verhelfen über die Unlust, die nun einmal mit der geistigen Arbeit auch verbunden ist? Für das spielende Lernen habe ich auf Grund der Erfahrung kein Verständnis, mir steht im Vordergrund die pflichtmäßige Arbeit und der wirkliche Besitz von Wissen und Können. Und unsere rauhe Zeit scheint nach der gleichen Richtung zu weisen, nicht daß es dem Jungen gefällt, ist zu erstreben, sondern daß er seinen Willen stählt in Selbstüberwindung. Und darum sehe ich in der Zielsetzung der Willmannschen Erziehungslehre immer noch mein Ideal: die herrlichen Güter der Vergangenheit, den reichen Ertrag der Spekulation und Erfahrung von Jahrtausenden hineinarbeiten in die Seele unserer Jugend, daß sie es weiter vererbe auf die kommenden Geschlechter.

2. Das großangelegte Werk liegt nunmehr vollständig vor. Dem Stoff nach ist dieser Schlußband der wichtigste. Es ist gewiß etwas Herrliches um den kühnen Geistesflug des menschlichen Verstandes. Aber eitel ist alles Wissen, wenn es nicht Licht und Wärme wirft in das tägliche Leben mit seinen Pflichten und Arbeiten, wenn es nicht an unsern Pilgerpfad Ideale und Imperative stellt. Uns allen brennt auf der Seele heiß die Frage jenes Jünglings: Was muß ich tun, um das ewige Leben zu haben? Und wir fühlen es in der Tiefe unseres Wesens: nicht was wir wissen, was wir wollen und tun, entscheidet über unsern Wert und Unwert, baut unser Glück in Zeit und Ewigkeit. Für den Pädagogen aber fällt hier die Entscheidung. Wer nicht bestimmenden Einfluß auf des Zöglings Wollen und Handeln sucht und findet, der ist in der Kunst der Erziehung ein Stümper, und wenn er didaktische Triumphe feiert. Erst wer es versteht, den harten Stein des Willens zu erweichen und zu dem Kunstwerk zu formen, das der Wille des Gottest Kindes sein soll, verdient den Ehrennamen eines Erziehers. Deshalb begrüßen wir diesen dritten Band mit besonderer Freude. Der Verfasser behandelt an erster Stelle den Träger des sittlichen Lebens, nämlich die Gefühle als Nebenerscheinungen des sittlichen Aktes und den eigentlichen Träger, den freien Willen. Dann folgen Ausführungen über das Wesen des sittlichen Lebens (seine Grundlage, seine Existenz, Normen, Sanktion, Motive). Der dritte Abschnitt ist der Vollendung des sittlichen Lebens gewidmet, seiner Vollendung im Jenseits (Un-

sterblichkeit), seiner intensiven Vollendung durch die Offenbarung. Hier werden die Paragraphen über Ethik und christliche Religion und den ethischen Einfluß der katholischen Kirche zu einer herrlichen Apologie unserer heiligen Kirche und Religion. Zum Schluß setzt sich der Verfasser noch mit der Kantischen Sittenlehre auseinander. Das Ganze klingt aus in ein entschiedenes Los von Kant! Wir haben in dieser Zeitschrift 91 (1916), 274 ff. die Vorzüge der zwei ersten Bände gewürdigt. Der dritte Band steht auf der Höhe seiner Vorgänger. Nur können hier mehr als dort neben den logischen Deduktionen eines kühlen Denkers die Afforde der Begeisterung mit, die sich glücklich weiß im Gefühl einer großen Wahrheit.

3. Ein neues Buch von Foerster kann allseitigen Interesses immer gewiß sein. Was er sagt, ist stets tief durchdacht und fein abgewogen; vor allem aber, es trägt den Stempel einer ganzen Persönlichkeit an der Stirn. Wir haben diese Persönlichkeit sich allmählich entwickeln sehen. Foerster kam aus einem Lager, mit dem wir auf Kriegsfuß standen. Langsam und nicht ohne innere und äußere Kämpfe hat er sich von dort gelöst und ist in ernster Geistesarbeit zu pädagogischen Anschauungen gekommen, die den unsern parallel laufen. Seine neueren Schriften sind durchsetzt mit Zitaten aus den Vätern und Ältesten der Vorzeit: auf Schritt und Tritt muß sich ihm bei dieser Lektüre die Tatsache aufgedrängt haben, daß die Wahrheiten, für die er in die Schranken tritt, zum eisernen Bestand der philosophia perennis und der Seelenführungskunst der Kirche gehören. Freilich trennt uns von ihm noch eine tiefe Kluft. Uns ist das Christentum nicht bloß eine wunderbare Lehre, die dem Verstand strahlende Erleuchtungen und Ideale und dem Willen starke Impulse und Hilfen gibt, sondern es ist der Gottmensch Jesus Christus, der in dem mystischen Leib der Kirche übernatürlich lebt und wirkt, der die Einzelseele jetzt in der Herzenseinsamkeit heimsucht und stärkt, jetzt ihr übernatürliche Kraft verleiht durch die Teilnahme am kirchlichen Gemeinschaftsgottesdienst und den Empfang der äußeren Gnadenmittel, der Sakramente. Trotzdem sind auch wir Foerster zu großem Dank verpflichtet. Er hat der alten Pädagogik neue Freunde gewonnen, indem er ihre Forderungen vom Boden der reinen Vernunft und Erfahrung aus mit psychologischer Feinheit begründet hat. Und, was ebensoviel wert ist, er hat mit unerbittlicher Wahrheitsliebe und Konsequenz die Bedeutung christlicher Grundsätze für die Lösung so mancher moderner Erziehungsprobleme und den Neuaufbau der Pädagogik nachgewiesen.

Die Entwicklung Foersters scheint vorerst abgeschlossen: was er in seinem neuesten Werk im einzelnen zu sagen hat, das hat er meist schon anderswo und teilweise schon öfter gesagt. Es genügt, die wichtigsten Kapitelüberschriften zu nennen: Willensbildung, Geistliche Erziehung, Erziehung zur Männlichkeit, Äußere Gewohnheiten, Soziale Erziehung, Politische Erziehung, Wahrhaftigkeit, Sexualpädagogik, Gehorsam und Freiheit. Trotzdem bedeutet das Buch in verschiedener Hinsicht einen wesentlichen Fortschritt. Schon der Titel „Erziehung und Selbsterziehung“ ist ein Programm. Dieses „Selbsterziehung“ spiegelt jenen Lieblingsgedanken Foersters wider, daß wahre Erziehungskunst im Zögling die schlummernden Kräfte entbinden und ihn zu bewußter, selbsttätiger Mitarbeit

bringen muß; es ist aber auch (besonders S. 369—381) ein Appell an die Gewissen der Erzieher, heute berechtigter als je. Bücher über Methoden, Statistiken, Experimente haben wir genug; was uns fehlt, sind Erzieherpersönlichkeiten, deren Charakterfestigkeit der Jugend Hochachtung abnötigt und deren Lebensbeispiel unwiderstehlich zur Nachfolge treibt. Wer selbst nicht erzogen ist, kann nicht erziehen; ja, um erfolgreicher Erzieher zu sein, muß man die regia via crucis geben. Sodann faßt hier Foerster zum ersten Male die Ergebnisse seiner pädagogischen Schriftstellerei zusammen. Doch bilden die einzelnen Bausteine nicht einen wirren Haufen: Foerster setzt sie zusammen zum harmonischen Bau eines Systems, in dem die Zielsetzung Fundament, religiöse Erwägungen wesentliche Tragbalken sind. Das ist vielleicht der tiefste Grund unseres pädagogischen Elendes, daß man das Ziel jeder Erziehung vielfach ganz außer acht läßt oder dieses Ziel doch unglaublich oberflächlich fixiert. Daher so viele Schlagworte und Systeme, die wie die Eintagsfliegen kommen und gehen und in unsere pädagogische Literatur eine entsetzliche Verwirrung gebracht haben. Darum sind uns ganz aus dem Herzen gesprochen die goldenen Worte: „Charakterbilden heißt doch, einen Menschen aus jenem Zustand der Ziellosigkeit herausziehen, ihm ein klares Bewußtsein seiner Bestimmung einpflanzen und ihn dadurch vor der Macht der ewig wechselnden Naturimpulse sicherstellen. Darum muß sich der Erzieher vor allem mit den letzten Zwecken und Zielen seiner Arbeit befassen — und zwar nicht nur mit den einzelnen sittlichen Wahrheiten, die er zum Besitz des Gewissens machen soll, sondern mit dem Zweck aller Zwecke, mit dem obersten Sinn, von dem aus alle Einzelbestrebungen ihr Maß und ihre Rangordnung empfangen sollen. Ohne solche alles beherrschende Zielsetzung, ohne Antwort auf die Frage: Wozu lebt der Mensch überhaupt? werden die Einzelzwecke einander stets widersprechen und sich gegenseitig lähmen und aufheben. Auch für die Charakterbildung gilt das Wort: ‚Niemand kann zweien Herren dienen!‘ . . . Fehlt es uns in bezug auf das Ganze des Lebens an entschiedener und einheitlicher Zielsetzung, so können wir auch nur Charaktere mit ganz partiellem Zielbewußtsein heranbilden, Menschen ohne große Konzentration der Lebenskraft, ohne festgeordnete Gesamtrichtung des Willens — dadurch gehen aber auch die partiellen Zwecksetzungen aller wirklichen Wucht verlustig . . .“ (S. 66—67). Bei dieser Zielsetzung wird der Religion ausdrücklich die führende Rolle zugewiesen, wie ja Foerster auch gegen Ende seines Buches besonders feststellt, daß fast alle Kapitel irgendwie in das Gebiet der religiösen Erziehung münden und auf die unvergleichliche Kraft der Erziehungsmittel des Christentums hinweisen (S. 381). Eines freilich dünkt uns nicht ganz unbedenklich: um die pädagogische Bedeutung mancher christlicher Wahrheit auch Fernstehenden nahezubringen, deutet er sie in fast rationalistischer Weise um, so z. B. das Dogma von der Erbsünde. Es ist unbedingt sicher, daß „die Lehre von der Erbsünde ein Fundament aller gesunden Pädagogik ist“ (S. 58); aber ebenso sicher ist, daß das Wesen der Erbsünde durch diese Definition nicht wiedergegeben ist: „Was die Religion Erbsünde nennt, das ist das Einssein mit den irdischen Lebenstrieben und Lebensmächten, dieser Verrat der Seele an ihrer ewigen Bestimmung. Und wenn wir diesen Gang auf Adam

zurückführen, so heißt dies, daß wir selber spüren: diese Tendenz liegt so tief im Wesen unser Doppelnatur begründet, daß sie gleichsam schon bei der ersten Begegnung der von Gott erweckten Menschenseele mit der Welt der Lebensreize in Wirkung trat" (S. 59). Daß in der Menschennatur ein unseliger Riß klappt, ist eine leidige Tatsache, die an sich zu erfahren keinem erspart bleibt. Aber dieser Konflikt zwischen besserem Wissen und niederem Wollen genügt zur Erklärung der Erbsünde nicht. Erst von der Wahrheit einer in Adam verschmerzten übernatürlichen Bestimmung und Ausstattung fällt auf sie volles Licht; aber auf das Gebiet der Übernatur wird der Unglaube ja doch nie folgen.

4. Eine großangelegte Methodik des gesamten Volksschulunterrichts mitten im Weltkrieg geplant und durchgeführt, zeugt das nicht von einem herzerfrischenden Optimismus für die Zukunft unseres Volkes? Seitdem der edle Alexander 1881 sein Hauptwerk „Die Volksschule“ zum dritten Male in die Welt sandte, ist ein ähnliches Werk nicht mehr erschienen. Hier ist es also keine Phrase: die Neuererscheinung füllt eine Lücke aus. Der Name der verehrten Herausgeber, die mit dem Ruf erprobter Praktiker den Ruhm erfolgreicher pädagogischer Schriftstellerei verbinden und sich zwölf weitere tüchtige Mitarbeiter gesichert haben, bürgt für die Güte des Werkes. Ein Urteil über Einzelheiten geht über meine Kompetenz, aber zu den Grundsätzen kann man nur seine freudige Zustimmung aussprechen. In all den Fragen, wo die Weltanschauung bestimmenden Einfluß übt, bekennen sich die Verfasser zur religiösen Lebensauffassung. In der Methodik begrüße ich vor allem die starke Betonung der Wichtigkeit des Lehrstoffes gegenüber einem Individualismus, der die Entfaltung der Persönlichkeit zu einseitig in den Vordergrund rückt. Da ist die Forderung nicht überflüssig: nur der wertvollste Stoff ist für unsere Kinder gut genug, und darum muß auch die Volksschule in ständiger Verbindung mit den Ergebnissen der Wissenschaft bleiben, nicht um alles Mögliche und möglichst viel in die kleinen Köpfe hineinzupressen (die Verfasser verpönnen im Gegenteil jede Überspannung der Fachziele), sondern um nur Richtiges und fürs Leben Wertvolles beizubringen. Kommt hier Willmannscher Einfluß zum Vorschein, so nicht weniger in der Stoffgestaltung. Die Verfasser halten an den Willmannschen Formalstufen fest (Darstellen, Erklären, Befestigen bzw. Aufassen, Verstehen, Anwenden). Und es ist ihre Absicht, in ihrem Handbuch diese Stufen in allen Lehrfächern konsequent durchzuführen. Im Grund ist damit auch die Forderung gegeben, daß der Wissensstoff vom Schüler nicht rein passiv aufgenommen, sondern erarbeitet werde. Soweit ich beurteilen kann, sind diese Grundsätze glücklich verwirklicht. Die katholischen Schulmänner haben also ein Handbuch, das ihnen nicht nur bei der Vorbereitung des Unterrichts dienen kann, sondern auch zu tieferem Verständnis der Methodik führt und durch seine reichen Literaturangaben zu weiterem Studium anleitet. Auch für die Unterstufe der höheren Anstalten verspreche ich mir von der Benützung dieses trefflichen Werkes reiche Frucht.

Viktor Hugger S. J.