

schwankend, ein sicherer Maafsstab fehlt bisher. Meist laufen Intellect und Moral einander parallel, doch nicht immer; ersterer unterstützt letztere; letztere geht daher als das psychogenetisch spätere Gebilde eher verloren. Eine streng wissenschaftliche Messung des sog. Charakters des Menschen ist zur Zeit unmöglich, wird es wahrscheinlich immer bleiben.

Die dritte Frage betrifft die Unterbringung geisteskranker Verbrecher.

UMPFENBACH.

J. M. BALDWIN. **Das sociale und sittliche Leben erklärt durch die seelische Entwicklung.** Nach der zweiten englischen Auflage übersetzt von Dr. RUEDEMANN. Durchgesehen und mit einem Vorwort eingeleitet von Dr. PAUL BARTH. Leipzig, Barth, 1900. 461 S. Mk. 12.—.

Nachdem die erste Auflage des Werkes bereits in *dieser Zeitschrift* besprochen erscheint, wäre eine nochmalige Inhaltsangabe überflüssig, und es sei daher auf das diesbezügliche, von P. BARTH verfasste Referat (19 (2. u. 3.), 239) hingewiesen.

Die Herausgabe des BALDWIN'schen Werkes in mustergültiger deutscher Uebersetzung ist jedenfalls ein verdienstliches Unternehmen. In dieser Form ist das Buch auch einem gröfseren Kreise von Lesern, die sich mit den Gedanken BALDWIN's vertraut machen wollen, zugänglich.

SAXINGER (Linz).

P. BERGEMANN. **Sociale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der inductiven Methode als universalistische oder Kulturpädagogik dargestellt.** Gera, Hofmann, 1900. 615 S. Geb. 11,60 Mk.

Socialpädagogik, Culturpädagogik — neue Namen, ob auch neue Dinge? Klingt es doch beinahe, als wäre die bisherige Pädagogik unsocial und unculturell gewesen, und BERGEMANN ist wohl im Stillen auch davon überzeugt. Denn er stellt sich die ideale und hohe Aufgabe, das gesammte Leben eines Volkes zu versittlichen, womit doch wohl gesagt sein will, dafs es bisher nicht so gewesen sei, sondern dafs man sich nur einzelnen Theilen oder einzelnen Seiten dieses Lebens zugewandt habe. Er denkt dabei hauptsächlich daran, dafs die Pädagogik sich in der Regel nur mit den Unerwachsenen befasse, die Socialpädagogik aber auch über die Schule hinaus mit den Erwachsenen. Des Pudels Kern liegt aber anderswo. Einmal ist es in unserer socialistischen Literatur aus den Verhältnissen erwachsene Sitte, für die Massen gegen die Besitzenden und Gebildeten einzutreten; dazu lenkte der Einflufs der collectivistisch-positivistischen Philosophie CONDOVCET's und COMTE's, sowie ihrer Schüler, durch DARWIN's Lehren verstärkt, ebenfalls die Geschichte und andere Wissenschaften in die Bahnen der Massenbewegung und des Generischen gegen das Individualistische. BOURREAU bestritt bekanntlich, dafs man ein Recht habe, von „führenden Geistern“ zu reden, und wollte nur eine führende Massenbewegung anerkennen, deren Erzeugnisse auch eben diese sogen. führenden Geister seien. BERGEMANN gehört dieser Richtung an; doch zieht er die äufsersten Consequenzen nicht. So wird das „Genie“ nicht gänzlich eliminirt, „aber in allen den Stücken, wo das Genie nicht Genie ist“ — kurz vorher tadelt B. die „verschwommene Allgemeinheit“ an den Definitionen

der Pädagogik — „ist es ganz Kind seiner Zeit und seines Volkes, repräsentirt es dessen Eigenthümlichkeiten ebenso wie jeder andere Mensch und theilt die Schwächen und Vorzüge, die Vorurtheile und die Aufgeklärtheit seiner Zeitgenossen.“ Die „Volksseele“ oder die „sociale Psyche“ spielt zwar eine große Rolle, und wir werden versichert, daß „die Collectivseele oder die sociale Psyche ebenso wirklich ist wie die Einzelseele.“ Freilich nur in bildlichem Sinne: „was für die Einzelseele Hirn und Nervensystem, das sind für die Collectivseele, für die sociale Psyche die natürlichen Lebensbedingungen.“ Nun, jeder Vergleich hinkt, dieser aber gleich auf zwei Beinen. Bald darauf erfahren wir, „daß die Volksseele von den individualen Seelen variirend und modificirend beeinflusst wird“ und schließlich erhalten wir sogar das Zugeständniß: „und jedenfalls bedarf die sociale Psyche überhaupt einiger Individuen“ — dies sind eben die führenden Geister, — „um sich sammeln und selbstbewußt und energisch auf bestimmte Ziele concentriren zu können.“ Man darf es uns Anderen nicht verdenken, wenn wir zunächst, wenn es sich um Erziehung handelt, mit dieser „socialen Psyche“ als Abstractum noch als mit einer *X*-Größe rechnen. Denn in unserer Erfahrungswelt — B. will ja nur auf dieser seine Socialpädagogik aufbauen — „findet sich Gesellschaftsseele als Bewußtseinsindividuum nicht“. Das naturwissenschaftliche Denken hat eben auch seine Metaphysik. Im Ganzen ist es nicht richtig, daß die bisherige Pädagogik den Menschen nicht als Mitglied der Gesellschaft (*ζῶον πολιτικόν* des Aristoteles) betrachtet und gewerthet hat. Sie hat sich von Uebertreibungen ferngehalten wie „der einzelne Mensch ist nur als abstracter Begriff denkbar, er existirt in Wirklichkeit nicht“ oder „nur sociale Erziehung kann ein sinnvolles Thun genannt werden“. Aber sie war sich stets die Beziehungen des Individuums zur Gesellschaft bewußt, und indem sie mit Recht allein das Individuum für erziehbar hielt — anders wird es künftig auch nicht werden — hat sie doch die Ziele dieser Erziehung stets mit Rücksicht auf das Gemeinschaftsleben gesteckt und bestimmt.

Der Verf. legt besonderes Gewicht darauf, „daß er die sociale Pädagogik auf die breite Basis der Erfahrungswissenschaft stellt und durchgehends auf dem sicheren Wege der Induction weiterschreitet. Nicht aus irgendwelchen kritisch-philosophischen oder sonstigen Voraussetzungen werden pädagogische Principien hergeleitet, sondern die für die Erziehungslehre in Betracht kommenden Grundsätze werden gewonnen als Ergebnisse, als Consequenzen von Erfahrungsthatsachen, und zwar von Thatsachen der äußeren Erfahrung.“

Die Pädagogik auf den Boden der Erfahrung zu stellen ist gewiß richtig und kann fruchtbar sein, und inductiv denken ist meist ein sicherer Weg; aber diese Gedanken sind doch nicht neu, namentlich so weit es die psychischen Processe und ihre Beobachtung im Unterrichte betrifft; diese Zeitschrift, die von ZIEHEN und mir herausgegebene Sammlung und andere Schriften und Zeitschriften enthalten dafür Beweise in Hülle und Fülle. Daß wir aber trotzdem heute schon im Stande seien, ein System der Pädagogik, ich sage absichtlich nicht der socialen Pädagogik, rein auf Erfahrungen und Beobachtungen in ausreichender Menge aufzurichten, diese Frage wird jeder können bestimmt verneinen. Da in BERGMANN'S Buch

wie bei den meisten Erziehungsreformen der Unterricht bedeutend hinter die Erziehung zurücktritt, so ist auch nicht daran zu denken, daß er etwa den Versuch gemacht hätte, den Unterricht anders als in großen Zügen auf Erfahrungsthatsachen zu begründen. Diese Erfahrungsthatsachen kommen vielmehr da in Betracht, wo es sich um Dinge wie den Aufbau der geistigen und körperlichen Entwicklung handelt; dabei galten aber den Anthropologen vielfach Hypothesen, selbst umstrittene — und welche wäre hier nicht umstritten? — als Thatsachen, auf die Schlüsse begründet werden, die allerdings ganz sicher correct sind, wenn man — nur erst ihre Unterlage zugiebt. Nicht vereinzelt werden aber dabei Beobachtungen und ihre Ergebnisse als Thatsachen verwandt, die lange nicht ausgedehnt und umfangreich genug sind, um auf Allgemeingeltung Anspruch zu haben. Selbstverständlich soll nicht bestritten werden, daß in anderen Fragen der Sachverhalt weit günstiger liegt, und daß BERGEMANN auch recht hübsche Dinge mit seinem Verfahren erarbeitet hat. Meines Erachtens hätte er viel richtiger gehandelt, wenn er Fragen wie die Abstammung des Menschen vom Affen noch nicht als wissenschaftliche Thatsachen verwerthet, und wenn er so wenig begründete Hypothesen, wie daß des Wachsthum des Gehirns größere körperliche Zartheit und eingeschränkte Fortpflanzungskraft mit sich gebracht habe, und seiner Socialpädagogik weggelassen hätte; denn für diese ist es doch gänzlich einerlei, ob der Mensch vom Affen stammt, oder ob das Wachsthum des Gehirns die Fortpflanzung beeinträchtigt hat: Das System wird dadurch nicht haltbarer, und die heutige „Individual- und Volksseele“ dadurch nicht anders.

Seine materialistische Ansicht über Seele und Gottheit drängt er in schroffer Weise hervor; dies ist ja allerdings seine Sache, er hält es für seine Pflicht, und gar mancher wird den „Muth der Ueberzeugung“ preisen, der freilich heute nicht groß zu sein braucht. Aber B. darf sich auch nicht wundern, wenn sein Werk nicht die Verbreitung findet und die Wirkung übt, die vielen Parteen desselben zu wünschen wäre. Denn die naturwissenschaftliche Methode vermag die eigentlich geistigen Vorgänge auch nicht befriedigend zu erklären, und sie setzt mannigfach nur eine neue Metaphysik an Stelle der bisherigen. Jedenfalls wird B. nicht viel Zustimmung finden, wenn er die Forderung absoluter Religionsfreiheit seitens des modernen Culturmenschen damit begründen will, „weil er weiß, daß in dieser Hinsicht Alles Gefühlssache und Phantasiewerk ist, daß wir über die letzten Dinge nichts wissen können, daß die Religion nur eine Randverzierung für das Leben bedeutet“. Auch die geradezu feindselige Art, wie er sich über Christus und Christenthum äußert, erscheint mir insofern ungerecht, als er selbst doch Duldung für seine von denen der meisten Menschen weit abweichenden Ansichten fordert. Warum die verletzen, die hierin anderer Meinung sind? Das Christenthum — und sagen wir auch die Kirche — hat auf socialem Gebiete große Verdienste, und wenn es hier nur langsam falsche Ueberlieferungen beseitigt hat, so hat es jedenfalls weiser und erfolgreicher gehandelt, als unsere „Socialpädagogen“, die neue ideelle Verhältnisse so schroff construiren, daß sie ihre Ausführung selbst so lange für unmöglich erklären, bis die „vorhandene Gesellschaft

erst hinweggefegt und durch eine Gesellschaft ersetzt sein wird, die auf ihre Fahne das Lösungswort geschrieben hat: alle für einen und einer für alle.“ Für einen ruhigen Denker ist dieser Tag doch wohl noch unabsehbar fern — übrigens im Wesentlichen nichts anderes als die Idealforderung des alten Christenthums.

Ebenso utopistisch ist meines Erachtens das Steckenpferd dieser Socialpädagogen, die allgemeine Volksschule. B. faßt in sehr maafsvollem Sinne Vererbung und Variation auf, er unterschätzt nicht die Bedeutung der Dispositionen und das Milieus für die Erziehung und natürlich auch für den Unterricht. Trotzdem ist aber die allgemeine Volksschule sein Ideal. Das allgemeine Gerede von dem grossen socialen Werte der allgemeinen Volksschule mit ihrer versöhnenden Ausgleichung der Classengegensätze sollte man doch endlich einmal ruhen lassen, da es jeder thatsächlichen Unterlage entbehrt. Der Süden Deutschlands hat im 19. Jahrhundert nie eine andere als die allgemeine Volksschule gekannt, und in ganz Deutschland besitzt überhaupt nur $\frac{1}{3}$ der höheren Schulen Vorschulen, in $\frac{4}{5}$ gelangen die Kinder nach dem 3—4jährigen Besuch der allgemeinen Volksschule. Ist es denn nun etwa im Süden oder im Norden gelungen, die Classengegensätze aus der Welt zu schaffen? Nein, und es wird der allgemeinen Volksschule nie gelingen, so lange nicht der socialdemokratische Zwangsstaat existirt, und selbst dieser wird es nicht können, wenn er nicht die Cultur vernichten will. Dazu kommen aber gerade neuerdings noch sehr interessante Erfahrungen, die jenem Gerede jeden Boden entziehen. In Mannheim hat man, dem Phantom der allgemeinen Volksschule zu Liebe, den Lehrplan in Rechen- und Realienunterricht etwas erweitert. Die Folge war, wie nach 15jähriger Erprobung festgestellt wurde, „dafs 66% der Schüler die Oberclasse nicht erreichten oder nicht absolvirten. Da suchte man zu helfen mit der Gründung von Qualitätsschulen d. h. von 4., spätestens 5. Schuljahre ab sollten die besseren Schüler jeder Classe ausgesondert, zu Eliteclassen vereinigt und nach einem erweiterten Lehrplan unterrichtet werden, während der grossen Masse eine bescheidenere Kost servirt würde.“ Kann es eine schlagendere Kritik für die Utopie der allgemeinen Volksschule geben? Noch interessanter sind die in München mit der allgemeinen Volksschule gemachten Erfahrungen. Diese ist hier besonders rein durchgeführt; es giebt weder Vorschulen noch Mittelschulen. „Die Münchener Volksschulen zählten in der IV. Classe (4. Schuljahr) im Durchschnitt der letzten 5 Jahre ungefähr 3000 Knaben und in der VII. (letztes Schuljahr) 1000, d. h. $\frac{2}{3}$ aller unserer Knaben wendet sich zunächst den Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) zu. Nun nimmt jedes Gymnasium in München in den letzten 5 Jahren im Durchschnitt 160 Kinder auf. Die 4. Klassen (Tertien) zählen mit auffallender Uebereinstimmung bereits nur mehr $\frac{2}{3}$ der Aufgenommenen, und an das Endziel der Oberclassen gelangt nur $\frac{1}{4}$. Noch ungünstiger steht es an den Realschulen, an welchen bei einer mittleren Aufnahme von 230 Schülern per Anstalt und Jahr in der 4. Classe (Tertia) nur mehr $\frac{2}{3}$ der Aufgenommenen und in der Oberclasse nur mehr $\frac{1}{5}$ — $\frac{1}{6}$ zu finden ist.“ Was hilft es, dafs „diese Volksschulen die Kinder aller Gesellschaftselemente aufnehmen, vom Fürsten bis zum Tagelöhner“, wenn „Fürstenkind und

Tagelöhnerskind“ daraus wegläuft, sobald es überhaupt nur möglich ist? Ist hier der Name „allgemeine Volksschule“ nicht geradezu ein Hohn?

Ich habe vorhin von dem socialdemokratischen Zukunftsstaate gesprochen; der Zwang in dem socialpädagogischen wäre nicht minder groß. Hier sollen die Lehrer der allgemeinen Volksschulen die Entscheidung erhalten, ob die Schüler in eine höhere Schule übertreten dürfen oder nicht. Und diese Tyrannei der Lehrer noch obendrein in einer Sache, in der jeder vorsichtige Mensch gerne sich ein Urtheil erspart sieht, nämlich in der Entscheidung über die mäßige Entwicklung eines Kindes. Diese Tyrannei der Schule ist überhaupt heute eine große Gefahr, gerade wie die der Aerzte. Unsere Socialmänner scheinen über ihren Utopien gar nicht zu bemerken, daß sie dabei nur für die Socialdemokratie oder für die Kirche arbeiten; denn diese werden sich der geschaffenen Machtmittel eines Tages zu ihren Zwecken bemächtigen. Mit nicht geringerer Macht wird die „Gesellschaft“ ausgestattet. Sie darf den Eltern, die ihre Kinder nicht richtig erziehen, diese wegnehmen, und da die Erziehung mit der Schule nicht aufhört, so darf sie auch das Halten von Dienstboten und Lehrlingen verbieten, wenn Dienstherrschaften und Lehrherren nicht richtig erziehen. Ja sogar die Ehe soll allen nicht völlig gesunden Personen von der „Gesellschaft“ verboten werden. Leider wird das Eheverbot nicht die Kindererzeugung hindern, und darum ist es nicht nur thöricht, sondern geradezu unsittlich; denn den Kindern wird der Makel der Unehelichkeit und der Nachtheil einer jedenfalls nicht besseren Pflege als bei ihren verheiratheten Eltern zugefügt. Vielleicht kommt ein späterer Sozialreformer noch einmal zu dem Vorschlage der Castration; der wäre wenigstens wirksamer und — consequenter. Daß es auch ein Recht der Freiheit giebt, davon weiß der echte Socialist nichts. Und wer ist diese „Gesellschaft“, die mit dieser Dictatur ausgestattet wird? Worauf wird die Unfehlbarkeit ihrer Entscheidung begründet? In letzter Linie stets auf die Machtfrage des *sic volo sic jubeo, stat pro ratione voluntas*.

An Erziehern fehlt es allerdings der socialpädagogischen Gesellschaft nicht; dann, sagt B., alle Menschen sind Erzieher; er scheidet nur zwischen berufsmäßigen und gelegentlichen. Alle berufsmäßigen Erzieher (Schul- und Anstaltserzieher) stehen sich in Rang und Gehalt gleich, müssen ein Gymnasium absolvirt und auf der Universität Pädagogik studirt haben. Gewiß ein freundliches Bild, aber „es wär zu schön gewesen“ etc. Und die gelegentlichen? Wie sollen sie auf die Höhen der Socialpädagogik erhoben werden? Durch die Presse und freie Vereinigungen zu Erziehungszwecken. Wieder ein schöner Optimismus, der nur leider die Frage nicht beantwortet, wie man eine Presse mit solchem Verständniß für das Erziehungswerk und solch' normativem Charakter schafft und — wer sie liest.

Bei der Erziehung wird dem Weibe eine bedeutende Rolle zugewiesen, gewiß mit Recht. Aber die Begründung klingt seltsam „weil es dem kindlichen Typus näher stehe.“ Und nun kommen die anatomischen, physiologischen und psychologischen angeblichen Minderwerthigkeiten des Weibes, die man zum großen Theile doch nicht als erwiesene Thatfachen betrachten kann, da darüber die größten Meinungsverschiedenheiten bestehen. Würde ein verständiger und erfahrener Mensch etwa die erzieherische

Veranlagung des Weibes insbesondere für bestimmte Altersstufen in Abrede stellen, wenn auch hundertmal bewiesen wäre, daß dessen Gehirnstructur und Gehirngewicht anders sei als die des Mannes?

Auch sonst ließe sich über gar vieles streiten. B. hat zwar ganz mit Recht die Ueberschätzung der Phantasiethätigkeit im frühen Kindesalter verworfen. Aber er geht nach der anderen Seite viel zu weit, wenn er z. B. die Kindersprache lediglich ein Werk der Ammen und Mütter nennt; denn zweifellos erfinden Kinder mit ihren eigenartigen Wortschatz. Ebenso ist es Uebertreibung, wenn er behauptet, das Kind sei in seinen ersten Lebensjahren reiner Empirist, besitze gar keine Phantasie. Denn es ist gar nicht zu bestreiten, daß nicht wenige Kinder schon sehr früh die combinirende Thätigkeit üben.

Aber ich will nicht mit dem Bestreitbaren schließen. Abgesehen von dem, was freilich für den Verf. das Wesentlichste ist, von den unsicheren allgemeinen Grundlagen, auf denen das System ruht, ist das Buch durchaus werthvoll. Es enthält einen reichen Schatz an erfahrungsmäßigem Wissen, und zwar an Wissen, wie es in den meisten Lehrbüchern der Pädagogik fehlt. Es stellt eine Menge von Problemen, zu denen der Leser Stellung nehmen muß, es ist dabei klar und leicht verständlich; freilich die Schulterminologie, hier die naturwissenschaftliche, erhöht, wie in philosophischen Schriften die philosophische, öfter das Verständniß nicht. Es giebt endlich viele Lösungen von Erziehungsfragen, denen ich nur beistimmen kann, so sehr sie der gedankenlosen Routine in unseren Schulen und in unserer Erziehung widersprechen; der Verf. sieht dabei weder rechts noch links, sondern er sucht einfach die Wahrheit.

Die äußere Anlage ist durchaus übersichtlich. In 4 Theilen werden zuerst die pädagogischen Grundbegriffe in ihrer erfahrungswissenschaftlichen Ableitung, dann die socialen Grundlagen der Erziehungslehre entwickelt. Der 3. Theil giebt den theoretischen Aufbau der socialen Erziehungslehre als Culturpädagogik, der 4. behandelt Kinderschutz und Volkserziehung. Der 1. Theil hätte erheblich kürzer sein können, da er meist selbstverständliche Fragen mit unnöthiger Breite behandelt; dasselbe gilt großentheils von dem 2. Theile, wo ebenfalls nicht selten mit Kanonen nach Spatzen geschossen wird.

SCHILLER (Leipzig).