

252042
+ Inv. A. 33.001

Wilhelm Rein

Pädagogik

in systematischer Darstellung



Zweiter Band

B. Die Ausführung

I. Die Lehre vom Bildungswesen Praktische Pädagogik

Zweite Auflage



Langensalza

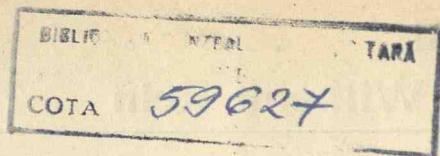
Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1911

10% Nachlaß
lt. Notverordnung v. 8. 12. 31.



1956

RC226/02

B.C.U. Bucuresti



C58257

Alle Rechte vorbehalten

Inhalt

Zweiter Teil

B. Die Ausführung

I. Die Lehre vom Bildungswesen Praktische Pädagogik		Seite
Die Aufgabe		3
A. Von den Formen der Erziehung		4
I. Haus-Pädagogik		4
Die Familie der Gegenwart		7
Familie und Schule		9
II. Von der Anstalts-Erziehung		14
1. Das Alumnat		14
a) Vorzüge der Alumnats-Erziehung		15
b) Nachteile		17
c) Gegenwirkungen		19
d) Einteilung der Alumnae		20
2. Das Waisenhaus		21
3. Heilpädagogische Anstalten		23
a) Das Heilerziehungsheim		23
b) Idioten-Anstalt		26
c) Anstalten für Epileptische		27
d) Taubstummen-Anstalten		32
e) Blinden-Erziehung		35
f) Das Krüppelheim		37
g) Das Rettungshaus (Besserungsanstalt, Fürsorgeanstalt)		38
I. Der Umfang		41
II. Ursachen		42
III. Die Verhütung und Bekämpfung		46
4. Militärische und klerikale Erziehungs-Anstalten, Lehrer-Seminare		51
Rückblick		51
III. Das öffentliche Schulwesen (Schulerziehung)		52
1. Geschichtlicher Rückblick		52
I. Das frühe Mittelalter bis zum 12. Jahrhundert		55
II. Vom 12. Jahrhundert bis zur Reformation		58
III. Von der Reformation bis zum 18. Jahrhundert		61
IV. Von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis jetzt		66
a) Das Gymnasium		67
b) Das Realschulwesen		69

	Seite
1. Der lateinlose Unterbau	80
2. Die Berechtigungsfrage	86
3. Der altsprachliche Unterricht	88
c) Das Volksschulwesen	94
d) Das Mädchenschulwesen	126
1. Geschichtlicher Rückblick	126
2. Mädchenmittelschule	131
3. Die höheren Formen der Frauenbildung. Das Mädchen- gymnasium, das Mädchenrealgymnasium, die Mädchen- Oberrealschule	132
Das Fachschulwesen	135
2. Prinzipielle Auffassung der Schulorganisation	141
a) Erziehungsschulwesen — Fachschulwesen	143
b) Von der Vereinfachung des Schulwesens	148
3. Organischer Aufbau	150
A. Das Volksschulwesen	153
I. Der Volkskindergarten	153
II. Das Volksschulwesen	159
1. Die allgemeine Volksschule	159
2. Die Gliederung der Kinder nach ihrer Begabung	167
3. Der Oberbau der Volksschule	172
B. Das Realschulwesen	182
C. Die höheren Schulen	185
D. Das Mädchenschulwesen	193
Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen	193
E. Das Fortbildungsschulwesen	202
a) Die obligatorische Fortbildungsschule	204
b) Fortbildungsschulwesen für Mädchen	208
c) Freiwillige Fortbildung	214
B. Von der Schulverwaltung	224
I. Schulverfassungstheorie	224
1. Die Bedeutung der Frage	224
2. Geschichtliches	225
3. Theoretische Grundlegung	230
a) Das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft	232
b) Staat und Bildung	234
c) Zentralisation und Dezentralisation	236
d) Gewissensfreiheit	240
e) Die politischen Parteien und die Schulverfassungsfrage	243
4. Rechte und Pflichten der Schulinteressenten	249
a) Die Familie	249
b) Die bürgerliche Gemeinde, Kirche und Staat	250
5. Theorie der Schulverfassung, aufgebaut auf dem Familienrecht	251
I. Die Familie (Schulgemeinde)	253
II. Kirche	255
III. Die bürgerliche Gemeinde und der Staat	255
II. Die Ausstattung der Schulen	257
1. Die Ausstattung der Räume	258

	Seite
a) Von der Zweckmäßigkeit	258
b) Künstlerische Gestaltung des Schulhauses	260
2. Die Lehrmittel	263
3. Besoldungen	264
III. Die Leitung der Schulen	267
1. Die Schuldirektion	267
2. Die Schulaufsicht — Schulpflege	270
a) Die Fachaufsicht	271
b) Die Ortsschulaufsicht	273
c) Pädagogische Ausbildung der Geistlichen	276
d) Gefahren der Fachaufsicht	277
IV. Lehrerbildung	283
Allgemeines	283
Geschichtliches	286
1. Die Volksschullehrerbildung	288
A. Grundlegung	293
B. Folgerungen für die Organisation	294
2. Bildung der Lehrer für höhere Schulen	302
Gymnasial-Seminar und Probejahr	302
3. Das Pädagogische Universitäts-Seminar	313
Geschichtlicher Rückblick	313
Die Bedeutung des Pädagogischen Universitäts-Seminars und seine Aufgabe	315
Die Organisation des Pädagogischen Universitäts-Seminars . .	319
Einwände	322
4. Die Lehrerinnenbildung	326
V. Die Lehrer-Fortbildung	332
Anmerkungen	336

Zweiter Teil

B. Die Ausführung

I. Die Lehre vom Bildungswesen

Praktische Pädagogik

Die Aufgabe

Unter praktischer Pädagogik ist hier nicht die Gestaltung der Praxis in Erziehung und Unterricht, sondern die theoretische Betrachtung der Lebensverhältnisse zu verstehen, unter denen die Erziehung stattfindet. Der Erziehungsvorgang spielt sich in bestimmten Formen ab. Diese wechseln nach Maßgabe des Ortes, der Zeit und der Personen und stehen in Beziehung zu den sozialen Gemeinschaften der Familie, Gemeinde, Staat und Kirche.

Die praktische Pädagogik will nun die Grundbestimmungen auffinden für die rechte Gestaltung der öffentlichen und der Privaterziehung. Sie faßt demnach das Bildungswesen ins Auge als Gesamtorganismus, deckt die Stellung der einzelnen Teile in ihm auf und sucht sie nach Zweck und Einrichtung gegeneinander abzugrenzen.

Sie handelt zuerst von den Formen der Erziehung, sodann von der Verwaltung des Schulwesens.

Die Erziehung vollzieht sich entweder in der Familie, oder in geschlossenen Anstalten, oder in öffentlichen Schulen. Darnach wird im ersten Teil von der Haus-Erziehung, der Anstalts-Erziehung und der Schul-Erziehung gehandelt; in dem zweiten Teil erstreckt sich die Untersuchung auf die Verfassung, die Ausstattung, die Leitung der Schulen, sowie auf die Lehrerbildung und Lehrer-Fortbildung.

Folgende Tabelle mag dies übersichtlich zeigen:

Praktische Pädagogik — Lehre vom Bildungswesen

A. Von den Formen der Erziehung		B. Von der Schulverwaltung	
I. Einzel-Erziehung	II. Massen-Erziehung		
Private Erziehung Familie	1. Private Erziehung Anstalt	2. Öffentliche Erziehung Schule	
Haus-Pädagogik	Anstalts-Pädagogik	Schul-Pädagogik	1. Verfassung 2. Ausstattung 3. Leitung 4. Lehrerbildung 5. Lehrer-Fortbildung

Zur Erklärung dieser Übersicht sei noch folgendes bemerkt:

1. Bei den konkreten Formen, in denen die Erziehung verläuft, berücksichtigt man den Ort, an dem die Erziehung vor sich geht. Darnach kann man Haus-, Anstalts-, Schulerziehung unterscheiden.

2. Man berücksichtigt die Zahl der Zöglinge. Darnach spricht man von Einzel- und Massen-Erziehung.

3. Man betrachtet die Verhältnisse der Personen, von denen die Erziehung ausgeht. Diese können für sich allein stehen, oder in einem größeren Verband zusammengeschlossen sein, dem das Merkmal der Öffentlichkeit zukommt. Daraus ergibt sich der Gegensatz zwischen privater und öffentlicher Erziehung.

Die Haus-Erziehung ist private Einzel-Erziehung, die Anstalts-Erziehung private Massen-Erziehung, die Schul-Erziehung öffentliche Massen-Erziehung.

A. Von den Formen der Erziehung

I. Haus-Pädagogik

»Die Erziehung ist Sache der Familie,
Von da geht sie aus und dahin kehrt sie
größtenteils zurück.« Herbart

Die Haus-Erziehung ist die Grundlage aller Erziehung, die erste, notwendigste und wichtigste Einrichtung. Comenius und Pestalozzi erblickten in ihr die Urform aller Erziehung.

In ihr findet eine Zusammenfassung sämtlicher Erziehungstätigkeiten innerhalb der Schranken eines einzigen Lebenskreises statt. Dieser ist die Folge einer natürlichen, in der gemeinsamen Abstammung liegenden und damit in engen Grenzen eingeschlossenen Verbindung.

Für ihre Wirksamkeit kommen namentlich drei Gründe in Betracht:

1. Die gemeinsame Abstammung. Aus ihr entspringt das Gefühl der Einheit und Zusammengehörigkeit aller Glieder.

2. Das Gefühl der Abhängigkeit von einem Haupt der Familie. Dieses ergibt sich aus den täglichen Wahrnehmungen von der Erhaltung des Ganzen.

3. Die vertrauteste Kenntnis der unmündigen Glieder der Familie. Sie ist das Ergebnis ständiger Beobachtung des allmählichen Wachstums innerhalb des innigen Familienverkehrs.

Hierzu seien noch einige Erläuterungen angefügt:

1. Das Hauptmerkmal der Familie ist die Einheit, die Geschlossenheit der kleinen Gemeinschaft. In ihr bildet sich ein gemeinsamer Gedanken- und Gefühlskreis, der Familiengeist. Eine Familientradition entsteht, die unvermerkt, aber durch die stete Berührung nachhaltig auf die unmündigen Glieder einwirkt. Daneben ist in der Familie Gelegenheit geboten, daß jedes Glied seine Pflege und seine Beachtung findet. Willige Augen und bereite Hände finden sich schnell für Hilfe und Unterstützung der andern. Gerade die bedürftigsten Glieder erfahren wegen der stillen Anziehungskraft, die von ihnen ausgeht, die eingehendste Fürsorge. Der Schauplatz der Familie ist

zwar ein engbegrenzter, aber ein überaus fruchtbarer für das Entstehen des Wohlwollens und der Teilnahme an dem Ergehen anderer. Die sympathetischen Regungen, die in der Familie keimen und wachsen, sind für das spätere Leben besonders bedeutungsvoll. Was hierin versäumt wird, vermag spätere Fürsorge kaum zu ersetzen.

In der Familie erwachen zuerst die Gefühle der Liebe, der Dankbarkeit, des Vertrauens. Die Liebe und Fürsorge der Eltern fachen diese Gefühle an, nähren und pflegen sie und leiten zu dem willigen Gehorsam hin. Ferner werden die Kinder in der Familie angehalten, in Leid und Freud treu, lieblich und verträglich gegen ihre Geschwister zu sein und ebenso gegen ihre Nächsten. In der Familie hebt der Prozeß der Herzensveredlung an, wird das Fundament zu allen häuslichen und bürgerlichen Tugenden gelegt. In ihr wurzeln die sympathetischen Gefühle, die sich von hier auf weitere Kreise, auf die Stammes- und Volksgenossen, ja auf die Menschheit übertragen. So wird die Familie zum Grundquell alles wahrhaft sittlichen Fühlens und Lebens. Hierin liegt ihre hervorragende Bedeutung im Lebenshaushalt des Volkes.

In der Familie findet auch die erste Gewöhnung an geregelte Tätigkeit und Ordnung statt. Damit wird das Pflichtgefühl gestärkt. In der festen Regelung des häuslichen Pflichtlebens werden zugleich die Sinne offen gehalten zur Teilnahme an allem Schönen und für rechte Erholung.

In dem engen Wechselverkehr der einzelnen Glieder verliert auch die Kritik ihre Schärfe. Unbefangene Beurteilung und offene Aussprache, humoristische Neckerei, die doch des Ernstes nicht entbehrt, weist jeden auf Selbstbeobachtung und Selbstregierung hin. Alle setzen in das rechte Verhalten die gemeinsame Ehre und jedes einzelne Glied ist bestrebt, seiner Familie Ehre zu machen. Wenn aber einmal ein Mitglied, aus dem engeren Kreis entlassen, sich unwürdig zeigt, wie könnte es besser wieder auf den rechten Weg geführt werden, als durch zeitweilige Rückkehr in die sittliche Atmosphäre des Hauses? Gar mancher, der im Leben Schiffbruch gelitten, ist durch die Familie wieder auf das Rechte gestellt worden.

Aber auch in intellektueller Förderung kann der Familienkreis Großes leisten. Hier treten nicht nur die feinsten Regungen des Gemütes hervor und werden oft die unbefangensten Wert-Urteile vernommen, sondern es machen sich auch die beginnenden Interessen und Neigungen wissenschaftlicher, künstlerischer oder technischer Art geltend und verlangen wohlwollendes Verständnis und Unterstützung. Was die Schule oft unter großen Anstrengungen erstrebt, sproßt in dem vielseitigen Interessenkreis des Hauses mit Leichtigkeit empor. Die jüngeren lernen von den älteren Geschwistern oft mehr als von Erwachsenen; letztere können die Regungen des erwachenden geistigen Lebens leichter mit natürlichem Takt verfolgen und den rechten Ausdruck eher finden als die Erwachsenen, so daß ihr Einfluß auf keimende Richtungen und Interessensphären von hier aus ein sehr wirkungsvoller wird.

In der Familie bilden sich auch die ersten Grundzüge aus für den geschichtlichen Sinn. Dieser keimt und wächst nur allmählich. Auch hier arbeitet die Schule oft vergeblich, wenn sie nicht auf die Ansätze rechnen kann, die in der Familie sich bilden. Leider vernachlässigen nur zu viele Familien, namentlich in den bürgerlichen Kreisen, die Pflege der Familien-Tradition. Sie haben kein Interesse, Stammbäume anzulegen, eine Familien-Chronik zu führen usw. Wie wichtig dies alles aber ist zur Pflege des geschichtlichen Sinnes, braucht nicht besonders dargelegt zu werden. Es ist keine Frage, daß die Bildung des geschichtlichen Sinnes leichter da sich vollzieht, wo in den Familien eine treue, pietätvolle Weitergabe der Erinnerungen von den Großeltern und Urgroßeltern her gepflegt wird, als dort, wo man von der Herkunft des eigenen Geschlechtes nichts weiß, wo die Spuren der eigenen Vorfahren schon bei den Urgroßeltern verloren gehen. Wer die Geschichte des eigenen Geschlechtes sorgfältig zu verfolgen weiß, wird auch in weit liebvollerer und eindringenderer Weise den Schicksalen unseres Volkes nachgehen.

2. Das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit aller Glieder, die zur Familie gehören, ist ein sehr lebendiges, weil es auf die einheitliche Abstammung zurückgeht. Das ist das natürliche Band, das die Teile dieses kleinen Organismus zusammenhält. Dieses Bewußtsein der Zusammengehörigkeit erhält einen sichtbaren Ausdruck in der Unterordnung aller unter das Oberhaupt der Familie. Dieses bildet den Mittelpunkt des Kreises, nach dem alles hin sich bewegt, von dessen Wollen das Ganze durchdrungen und beherrscht wird. Der kleine Kreis der Familie ist hierin ein Abbild des Staates. Wie letzterer die zusammenhaltende und schützende Macht des Oberhauptes nicht entbehren kann, wenn er nicht auseinander fallen soll, so sehen die Familienglieder vertrauenvoll zum Oberhaupt empor, willig sich einfliegend in die Ordnung der Familie. In dem kleinen Familienstaat können alle die Tugenden wachsen und gedeihen, die von dem Bürger der großen politischen Gemeinschaft gefordert werden. Und auch in religiöser Hinsicht bietet die Familie den natürlichen Keimboden dar. Gläubige Hingabe an den Führer der Jugend ruft auch gläubige Hingabe an den Lenker der Geschicke wach, ein Gedanke, den Herbart in die Worte gefaßt hat: »Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung; von den Eltern nehme man idealisierend die Eigenschaften der Gottheit.«

3. Endlich heben wir noch hervor, wie in der Familie die vertrauteste Kenntnis der unmündigen Glieder sich ergibt. Dies ist für die Erziehung äußerst wichtig. Wie der Landmann den Boden genau kennen muß, seine Zusammensetzung und seine Leistungsfähigkeit, so muß auch der Erzieher Sicherheit in der Auffassung der Kindesnatur gewinnen. Diese Sicherheit kann sich aber nur bei näherem und längerem Umgang entwickeln. Ferner sind die früheren Jahre weit günstiger für die Beobachtung, als die späteren. Die Familienerziehung hat hierin einen bedeutenden Vorsprung. Mit der Zunahme des Alters

wird das Kind unzugänglicher, nicht aus Absicht, wohl aber deshalb, weil der wachsende Geistesschatz, die zunehmende Intensität selbständiger innerer Verarbeitung eine Scheu vor Berührung mit Außenstehenden erzeugt und das Aussichherausgehen zurückhält. Nur bei näherem, intimem Umgang ist das Jugendalter geneigt, in das Innerste sich hineinblicken zu lassen. Am leichtesten wird dies auch in der Familie geschehen können, weil hier alle Bedingungen für einen nahen, vertrauten Umgang gegeben sind, in dem die Herzen sich leicht erschließen und gegenseitiger Beeinflussung zugänglich werden.

So liegen in der Familienerziehung die günstigsten Bedingungen für die Pflege und Ausbildung des körperlichen Organismus, wie für die ersten Anfänge der Gemüts- und Charakterbildung. Die Familien-Erziehung bildet die Grundlage, an die sich die weiteren Maßnahmen der Schulerziehung anschließen. Letztere sind in ihren Wirkungen zum großen Teil abhängig von dem Geist, der in den Familien walte und von der Fürsorge, die hier den Kindern zuteil wird. (1)

Die Familie der Gegenwart

Wir setzen hierbei voraus, daß die Familie sich ihrer heiligsten Pflicht, der Erziehung der Kinder, bewußt ist. Wir wissen wohl, daß es nicht immer so ist. Das gibt aber um so mehr Veranlassung, die Bedeutung der Familienerziehung in scharfes Licht zu rücken und ihre Aufgaben, von deren rechter Erfüllung soviel abhängt, nicht verloren gehen zu lassen.

Vor allem nicht in unserer Zeit, in der dem Familienleben schwere Gefahren drohen, Gefahren, deren Wirkung bereits sichtbar sich zuspitzt zu einer Auflösung des Familienlebens. Dies tritt vor allem in den Großstädten und in den Industriebezirken hervor, wo Vater und Mutter dem Erwerb sich hingeben müssen, in den ja auch teilweise die Kinder mit hineingezogen werden, und wo ungünstige Wohnungsverhältnisse ein Familienleben überhaupt nicht aufkommen lassen.

Angesichts dieser Tatsache hat man behauptet, daß die Familie bald zu den organisatorischen Schöpfungen der Vergangenheit gehören werde. Die Familie sei heute in heller Auflösung begriffen gerade bei den Völkern, denen eine führende Rolle in der Kulturentwicklung mehr und mehr zufalle. Man betrachtet den Verfall der Familien, ohne ihn gut zu heißen, als unabwendbares Verhängnis, als eine unausbleibliche Folge der wirtschaftlichen Umwälzung vom Kleinbetrieb zum Großbetrieb, von der Handarbeit zum Maschinenbetrieb, vom Nahverkehr zum Fernverkehr. (2)

Diese Ansicht hat etwas überaus Trostloses. Aber sie ist auch nicht gerechtfertigt. Sie trifft nur auf einzelne Teile des Volkes zu, wo alle Mitglieder der Familie, Mann, Frau und Kinder, in harter Tagesarbeit sich abmühen müssen, um den nötigen Lebensunterhalt zu gewinnen und wo sie auf die unzulänglichsten Wohnungsverhältnisse angewiesen sind. Auf dem flachen Land, in den kleineren und

den mittleren Städten, im Beamtentum und in den besitzenden Kreisen hat die Familie noch kräftiges Leben in sich, ja auch unter den Fabrikarbeitern ist der Familiensinn nicht ausgestorben, wenn er auch gegen frühere Zeiten gehalten an innerem Zusammenhalt und an patriarchalischer Innigkeit verloren haben mag. Der größte Teil des Volkes erfreut sich noch seines Familienlebens und will dies Kleinod nicht aufgeben, ja ist bemüht, es zurück zu erobern auch für den Teil des Volkes, der durch den Kampf ums Dasein dieses edle Gut verloren hat, einmal um der Familie selbst, das andere Mal um unseres Volkes willen. Die Überzeugung, daß die Struktur der Gemeinschaft von der Familie ausgehen muß, wenn das Ganze gesund bleiben soll, ist lebendig genug, um die Rückeroberung mit der Zeit herbeizuführen.

Das Haus ist die Urzelle des sittlichen und wirtschaftlichen Organismus. Wenn sie verkümmert, ist das Leben des Organismus, der sich aus diesen Zellen aufbaut, gefährdet. Von der Gesundheit der Familien, von dem Geist, der in ihnen herrscht und gepflegt wird, hängt die Kraft und die Stärke des Volkes ab.

Der Familiengeist ist vor allem auch der Geist der Unabhängigkeit und Freiheit. Er läßt sich nicht befehlen. Er besteht auf seiner religiösen und politischen Unabhängigkeit und geistigen Selbständigkeit. Er wirkt und lebt frei gegenüber der äußeren Autorität; ja er setzt sich nicht selten mit dieser in Widerspruch, kritisierend und reformierend. Zwischen den eigenen Wänden regt sich die Schöpferlust und Urteilskraft am freiesten, die von da aus in die größeren Verbände hineingeht, um sie zu beleben; in der Abgeschlossenheit des Hauses wird dem Worte kein Zwang angetan.

Lassen wir diese lebendigen Zellen des Gemeinschaftslebens untergehen, verwandeln wir unser Volksleben in ein großes Kasernentum, so wissen wir nicht, was aus unserem Volke physisch und moralisch werden soll, und welche Folgen aus der damit verbundenen Massendressur für das geistige Leben hervorgehen werden. Die Natur weist auf den Familien-Verband hin und die Geschichte zeigt uns, daß ein Volk sich erhält, solange die Familien gesund sind, aus denen es sich zusammensetzt.

Deshalb treten wir vom Standpunkt der Erziehung für die Familie ein sowohl aus individuellen wie aus sozialen Gründen und fordern im Interesse der Erziehung für die Kreise das Familienleben zurück, denen es verloren gegangen ist. Gerade die Mechanisierung der Arbeit verlangt als Gegengewicht ein individualisiertes, nicht kasernenmäßig roh und mechanisch zentralisiertes Leben der arbeitenden Klassen. Da kann nur ein freundliches Heim, ein erquickendes Familienleben helfen, in dem ausreichend Gelegenheit für Körper- und Gemütspflege gegeben ist, in dem die notwendige Ruhe am Herd, die Erholung im Garten, in der freien Natur, im Walde nicht fehlen darf.

Deshalb muß der Erzieher lebhaft eintreten für alle Maßnahmen, die gegen die weitere Auflösung der Familien getroffen werden. Er

wird sich mit National-Ökonomen und Staatsmännern verbinden gegen die Frauen- und Kinder-Arbeit in den Fabriken, für die Abkürzung der Arbeitszeit, soweit es die einzelnen Fabrikationszweige und die Konkurrenz des Auslandes an sich zulassen, für die Bodenreform, welche die Errichtung von Arbeiter-Wohnhäusern bezweckt, für die Anlage von Schrebergärten, kurz für alles, was der Stärkung der Familie dienen kann. Denn was die Familie an innerer Kraft gewinnt, kommt dem heranwachsenden Geschlecht und dem sittlichen Fortschritt des Volkes zugute.

Niemand wird leugnen wollen, daß Luther die Wahrheit getroffen hat, die auch heute noch gilt, wenn er sagt: »Das Hausregiment ist das erste, von dem alle Regimenter und Herrschaften ihren Ursprung nehmen. Ist diese Wurzel nicht gut, so kann weder Stamm noch gute Frucht folgen.« Bei aller Wertschätzung der erziehenden Kraft einer gut geleiteten Schule darf doch nicht übersehen werden, daß die Familienerziehung den stärksten Einfluß auf die heranwachsende Jugend auszuüben in der Lage ist. Das Wort von einer »guten Kinderstube« enthält eine tiefe Wahrheit. Hundertfache Beispiele beweisen, wie schwer es dem Erwachsenen fällt, sich von den Eindrücken einer »schlechten Kinderstube« zu befreien.

Familie und Schule

Die Familie, das natürliche und sittlich notwendige Element jeder Kulturgesellschaft, umfaßt zwar die ganze Summe von Erziehungskräften, aber nicht den ganzen Umfang der Bildungsmittel. Sie kann nur solange die Erziehung allein besorgen, als die Bildung des Volkes sich noch in den Anfängen bewegt. Sobald die Kulturarbeit höhere Stufen erreicht, kann die Familie nicht mehr Schritt halten mit der nötigen Weitergabe der inneren Kulturgüter. Sie sieht sich daher geötigt, eine Hilfe zu suchen, die diese Lücke ausfüllt. Und die Kulturgesellschaft kommt der Familie hierin gern entgegen, weil sie wiederum die Notwendigkeit fühlt, von den erworbenen Geistesschätzen nichts verloren gehen zu lassen und den geistigen Erbgang im Volke sicher zu stellen. Würde dieser den Familien allein überlassen, so würde es sich bald zeigen, daß diese nicht über alle Bildungsmittel der hoch gesteigerten Kultur gebieten können, also auf eine Hilfe von außen her angewiesen sind.

Diese Hilfe wird von der Schule geleistet. Sie liefert die Mittel, das häusliche Leben zu unterstützen, Herz, Geist und Hand zugleich ergreifend, um, wie Pestalozzi sagt, das reine Fühlen, das richtige Denken und das vollendete Können gemeinsam mit der Familie zu erzielen und gleichsam zur anderen Natur zu machen.

Für sich allein ist die Familie nicht imstande, die Erziehung nach allen Seiten hin zu besorgen.

Abgesehen davon, daß in der Gegenwart der Kampf ums Dasein für viele Familien so hart ist, daß die Erziehung im Haus sich nur

zu oft auf die allernotwendigste Sorge für die Kinder beschränken muß, so wird auch die in den besten Verhältnissen befindliche Familie nur höchst selten in der Lage sein, dem Unterrichtsbedürfnis der Kinder zu genügen. Selbst wenn Zeit, Umstände und Bildungsgrad der Eltern keine Hindernisse in den Weg legten, so fragt es sich doch, ob das nötige Geschick für das Mitteilen von Kenntnissen und Fertigkeiten in dem Maße vorhanden ist, daß eine ersprießliche Förderung der Kinder damit erreicht werden kann.

Dies wird nur in den allerseltesten Fällen vorhanden sein. Daher sieht sich die Familie genötigt, Hilfen heranzuziehen. Sie tut es zuweilen so, daß sie eine helfende Kraft in dem Hauslehrer gewinnt, einem pädagogischen Mitarbeiter, dem mit der Erziehung das Unterrichten zufällt. Und in der Tat wird die Bemühung der beiden Erziehungsfaktoren, Eltern und Hauslehrer, die einmütig, eines Geistes und eines Sinnes der Erziehung sich hingeben, häufig belohnt. Für den Hauslehrer aber ist in der Mithilfe an der Erziehung innerhalb der Familie ein Arbeitsfeld gegeben, auf dem er selbst äußerlich sich abschleifen, bei mancherlei Reibungen, verursacht durch verschiedene Auffassungen, innerlich wachsen, erstarken und für die Aufgaben in weiteren Kreisen und in größerer Öffentlichkeit sich zurüsten, zugleich bei den Zöglingen schöne Früchte zeitigen kann. Ein überraschendes Beispiel hierfür bietet Herbarts Hauslehrertätigkeit in der Schweiz in der Familie des Herrn v. Steiger. (3)

Hier ist ein leuchtendes Vorbild gezeichnet für jeden, der sich dem Erziehungsdienst innerhalb einer Familie widmen will. Dagegen sind die eingehenden Vorschriften bedeutungslos, die man in älteren pädagogischen Werken findet, die das Verhältnis des Hauslehrers zur Familie, seine Stellung in ihr besprechen und eine Reihe moralischer Sätze, Gebote des Anstandes und der sittlichen Klugheit empfehlen. Man wird hier nicht ein ABC der Hauslehrer-Ethik erwarten. Wer sich einen moralischen Hauslehrerkatechismus einmal anschauen will, mag Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 3. Bd. § 23 ff., einsehen.

Die Familie wird freilich nicht häufig in der Lage sein, einen Hauslehrer anzustellen. Deshalb muß ihr noch in anderer und ausgiebigerer Weise beigesprungen werden. Dies geschieht durch Einrichtung von Schulen, die das Unterrichtsbedürfnis der Familie befriedigen sollen. Hierdurch wird die Erziehung eine geteilte. Liegt schon bei dem Hauslehrer die Gefahr nicht allzu fern, daß sich die Geschlossenheit und Einheitlichkeit der Erziehung nach zwei Seiten hin auflöst, so ist die Gefahr um so größer, je weiter sich die Schule von dem Hause entfernt und sich ihm entfremdet.

Und dies ist nur zu häufig der Fall.

Die innere Trennung macht sich in der Verteilung der Rollen geltend, und zwar so, daß dem Haus die Erziehung, der Schule der Unterricht zugewiesen wird. Bei dieser Anschauung darf man sich

nicht wundern, daß nicht selten Haus und Schule in Streit geraten. Denn wenn man die Überlieferung der geistigen Kulturgüter als etwas betrachtet, was außerhalb der Erziehung liegt, da ist es kaum zu vermeiden, daß die unterrichtliche Tätigkeit der Schule in Widerspruch gerät mit der Erziehung, wie sie im Haus verfolgt wird.

Die Sache wird um so schlimmer, wenn durch die Schulverwaltung der Familie jeder Einfluß auf die Gestaltung und den Betrieb des Schulwesens genommen wird. Da kann sich sehr leicht der Gedanke festsetzen, daß Haus und Schule zwei feindliche Mächte seien, die sich gegenseitig bekämpfen müßten — ein Gefühl, das in dem Schulreformstreit der höheren Schulen keine unwichtige Rolle gespielt hat und noch spielt.

Ist es nun schon falsch, wenn die Familie nicht mit der Schule in Verbindung treten soll, so ist es noch verderblicher, wenn die Schule im Anschluß an die vulgäre Auffassung nur unterrichten, nicht erziehen will, wenn sie es von sich abweist, das Haus in seinen erzieherischen Maßnahmen unterstützen zu wollen. (4)

Damit wird das Verhältnis zwischen Schule und Haus gänzlich verschoben. Aus der Idee der Erziehung ergibt sich mit zwingender Notwendigkeit, daß ein starker, nachhaltiger Einfluß nur ausgeübt werden kann von einem friedlichen Zusammenwirken der beteiligten Faktoren. Haus und Schule müssen Hand in Hand gehen, wenn die Jugenderziehung gedeihen soll. Vor allem wird die Schule ihre Erziehungspflicht niemals aus dem Auge verlieren dürfen und alles daran setzen müssen, ihren Einfluß auf die Familie sich zu sichern, namentlich da, wo der Familiengeist zu schwach ist, um die Jugend sicher zu führen, oder wo der moralische Sinn in der Familie zu leicht geworden ist, um einen festen Halt abzugeben, oder wo endlich die Affenliebe der Eltern den Kindern zum Verderben gereicht. (5)

Dabei bleibt der Grundgedanke unberührt, daß die Familie der Hauptträger der Erziehung ist. Sie hat die ursprünglichsten und natürlichssten Rechte an der Jugenderziehung. Aus ihr gehen die Kinder hervor, ihr gehören die Kinder in erster Linie an. Nur weil die Familien dem Unterrichtsbedürfnis der Kinder nicht genügen können, und weil der Staat unterrichtete Bürger und Bürgerinnen braucht, die an der Weiterführung der Kultur arbeiten, also aus äußerem und inneren Gründen werden Schulen eingerichtet, die als eine notwendige Ergänzung der Familien-Erziehung erscheinen. Daraus ergibt sich, daß die Schulen der Familien wegen da sind, nicht umgekehrt die Familien wegen der Schulen. Die letztere Auffassung setzt sich nur zu leicht unter Schuldirektoren fest, die mehr ihren Herrschaftsbereich im Auge haben, als das Wohl der Familien mit ihren Kindern.

Dagegen betont die Pädagogik mit vollem Recht, daß die Schule die Erziehung des Hauses zu unterstützen und sich lebhaft und mit innerem Interesse an der Gesamt-Entwicklung der Zöglinge zu beteiligen hat. Es ist freilich für die Schule sehr bequem, sich auf den Unterricht allein zurückzuziehen und die vom Lehrplan vor-

geschriebenen Lehrpensa abzuleisten, so gut oder so schlecht es gehen mag. Aber damit setzt sie sich selbst in ihrer Wirkung herab und vergißt ihre eigentliche Aufgabe, wie wir später noch näher darzulegen haben. Die Schule ist keine bloße Unterrichtsanstalt, keine Lernschule, sondern eine Erziehungsschule.

Dies muß der Standort sein, von dem aus die Schule ihr Verhältnis zum Hause aufzufassen hat. Daraus ergeben sich die Mittel, welche die Schule benutzt, um auf das Haus zu wirken. Folgende kommen in Betracht:

1. Der Lehrer kann in direktem Verkehr mit den Eltern Einfluß gewinnen auf die häusliche Erziehung, wobei er aufklärend und korrigierend die Eltern in ihrem Erzieherberuf unterstützt. Dies kann weiter durch besondere Veranstaltungen, durch die »Sprechstunden« und durch »Elternabende« geschehen. Ferner ist der Lehrer auf die Eltern angewiesen bei statistischen Erhebungen, die die Individualität der Kinder betreffen, bekannt unter dem Namen »Elternfragen«. (6)

2. Im Schulleben ist dann ein weiteres Mittel gegeben, die notwendige Einheit der Erziehungsarbeit zu fördern. Darum muß den Eltern Gelegenheit geboten werden, Einblick in die Schularbeit zu gewinnen durch den Besuch von Unterrichtsstunden an Stelle der Schulprüfungen; durch die Teilnahme an den Schulfesten und Schulwanderungen. An Stelle der Osterprüfungen sollten die Eltern, wie das bereits hie und da geschieht, wenigstens während eines Monats zum Besuch von Unterrichtsstunden eingeladen werden, um so bei ihnen ein tiefer gehendes Interesse an der Schularbeit und ein größeres Verständnis hierfür zu wecken und wach zu halten. (7)

3. Durch die Kinder kann die Schule auf das Haus einwirken. Die Gewöhnung an Reinlichkeit durch regelmäßiges Baden im Schulbad, an Sauberkeit der Bücher, an Ordnung und Pünktlichkeit, an Gefälligkeit und Höflichkeit usw. kann auch in die Familie hinein gute Sitten pflanzen und den häuslichen Stand in mancher Beziehung heben.

4. In den Jahresberichten und Programmen, oder in besonderen Mitteilungen, ist den Schulen Gelegenheit geboten, den Eltern pädagogische Belehrung zu bieten. Leider wird diese Gelegenheit viel zu wenig benutzt. Statt dessen enthalten die Programme vielfach gelehrte Abhandlungen, die für einen kleinen Kreis von Kennern bestimmt, in einem Schulprogramm an falschem Platz sich befinden. Dafür sollten vor allem Fragen der Erziehung und des Unterrichts besprochen werden, die den Zusammenhang mit den Familien unterstützen. Auch können Zeitschriften die Verbindung zwischen Haus und Schule durch geeignete Abhandlungen und Belehrungen pflegen. (8)

Ebenso darf es der Familie nicht an Gelegenheit fehlen, mit der Schule in Verbindung zu treten. Dies kann einmal geschehen durch die Heranziehung der Eltern, des Laienelements, in die Schulverwaltung. Hierüber wird der Abschnitt über »Schulverfassung« Aufschluß geben.

Welche Prinzipien aber für die Erziehung im Hause gelten sollen, wie die »Hauspädagogik« beschaffen sein muß, das geht aus der

Grundlegung, die in dem ersten Bande gegeben ist, sowie aus den weiteren Darlegungen dieses Werkes, namentlich aus der »theoretischen Pädagogik« hervor.

Diese Prinzipien sind bestimmend in gleicher Weise für Lehrer und Eltern. Hier finden beide die Richtlinien für ihr pädagogisches Wollen und Handeln. Daß solche auch für die Eltern nötig sind, beweist die Tatsache, daß häufig in den Familien rein naturalistisch verfahren wird, d. h. willkürlich und inkonsequent. Die Unkenntnis der einfachsten Erziehungsmaßregeln rächt sich aber an den Kindern oft in bitterer Weise. Die natürliche Elternliebe ist ja zwar eine gewaltige Hilfe, deren Kraft durch nichts anderes ersetzt werden kann. Aber sie reicht doch nicht allein aus. Denn die innigste Liebe kann bekanntlich in der Wahl der Mittel sehr stark fehl greifen; sie kann sogar blind machen gegen die Fehler der Kinder; sie will sie nur zu gern beschönigen und scheut zurück vor kräftigem Eingriff, den doch die Kindesnatur zuweilen geradezu fordert. Zur Liebe muß sich also das Verständnis für die Kindesnatur gesellen, sowohl in körperlicher wie in seelischer Beziehung. Der natürliche Instinkt der Elternliebe muß durch wissenschaftliche Belehrung unterstützt werden.

Vor allem bezieht sich diese Forderung auf die Mütter. Ihnen liegt ja die erste und treueste Pflege der Kinder ob; ihnen öffnet sich das Kinderherz am leichtesten. Sie vermögen daher die geistige und sittliche Entwicklung am stärksten zu beeinflussen. Ihre eigene Natur weist sie auf den Erzieherberuf vor allem hin. Hier können sie ihre schönsten Triumphe feiern. Es gibt Beispiele genug aus dem Leben berühmter Männer, die uns zeigen, welchen Einfluß die Mutter auszuüben vermag. Aber auf den genialen Sohn wirkte vielleicht mehr instinktiv die Genialität der Mutter ein, so daß hier von einer Beeinflussung nach bewußtem Plane nicht die Rede sein kann. Bei den Kindern und Eltern des Durchschnitts wird es willkommen sein, wenn der natürliche Instinkt der Elternliebe durch wissenschaftliche Belehrung unterstützt wird. Dies kann geschehen durch persönlichen Verkehr und Vortrag, wie es z. B. Herbart in Bremen drei Müttern gegenüber getan hat, oder durch das Studium von Erziehungs-Romanen und Erziehungs-Schriften, die gemeinverständlich geschrieben sind. (9)

Für junge Mädchen aber, die sich für ihren Mutterberuf vielfach nur durch Einführung in die Hauswirtschaft vorzubereiten suchen, sollte die andere Seite nicht fehlen: die Vorbereitung auf die rechte Pflege und Erziehung der Kinder. Nach dieser Seite hin sollten die Mädchen-Pensionate mehr tun. Sie würden damit an Vertiefung gewinnen und der Ausbildung der jungen Mädchen, damit auch unserem Volke, außerordentlich dienen, weit mehr, als jetzt, wo die Außenseite des Lebens viel zu sehr Sinn und Gedanken beherrscht. Über die Reform der Mädchen-Pensionate wird im nächsten Kapitel die Rede sein.

II. Von der Anstalts-Erziehung

1. Das Alumnat

Eine erweiterte Familie bildet die geschlossene Anstalt mit Internat, Alumnat genannt, wenn die Erziehungsanstalt mit einer höheren Schule verbunden ist. Doch wird das Wort auch in weiterem Sinne gebraucht. Eine solche geschlossene Anstalt hat wesentliche Bedingungen für die Erziehung mit der Familie gemein. Darin liegt ihre Stärke. In anderen Dingen weicht sie von der Familie ab. Darin kann ihre Schwäche begründet sein.

Die Abweichungen bestehen in folgenden Punkten:

1. Dem Alumnat mangelt das natürliche Band, die gemeinsame Abstammung, die Blutsverwandtschaft, die die Familienglieder so fest zusammenbindet.

2. Die größere Zahl der unmündigen Glieder im Alumnat erschwert die erziehliche Beeinflussung der einzelnen. Je größer ihre Zahl, um so schwieriger wird ihre Durchdringung mit dem Geiste der Anstalt, der von dem Oberhaupt ausgeht.

3. Die Zöglinge sind nur zeitweise im Alumnat, gehören nicht während ihrer ganzen Jugendzeit diesem Kreise an, vor allem nicht in den Jahren der ersten Kindheit. So bringen sie fremde Gedankenkreise, fremde abweichende Gewohnheiten, Neigungen und Wünsche in die Anstalt mit. Sie können leicht einen Gegensatz zur Anstalt hervorrufen, der dem Verschmelzungsprozeß hinderlich ist. Unter Umständen kann dies freilich auch zum Vorteil ausschlagen, wenn neue Mitglieder mit reichem Innenleben hinzutreten. Sind aber die Hinzukommenden irgendwie von schwächerer Art, so gewähren sie den sittlich Stärkeren die Gelegenheit einer erzieherischen Aufgabe.

4. Im Alumnat findet ein fortwährender Ab- und Zufluß von Zöglingen statt, der für die Erziehung nicht förderlich sein kann und mancherlei Schwierigkeiten mit sich führt. Er darf daher nur in beschränktem Maße stattfinden.

Trotz dieser offenkundigen Abweichungen von der Familie wird das Alumnat doch immer sein Ideal in der Familie sehen müssen. Wenn es sich dieser annähert, dann hat es das Höchste erreicht, was ihm möglich ist, worauf Pestalozzi in den Worten hinweist: »Unsere Zöglinge sind mit uns ein Herz und eine Seele. Sie hängen mit ganzem Herzen an unserem Tun. Im Ganzen herrscht der Geist eines großen häuslichen Vereins, in welchem nach dem Bedürfnis eines solchen ein reiner, väterlicher und brüderlicher Sinn überall hervorleuchtet.« (Iferten 1807.) Bei einem Besuch der Zellerschen Erziehungsanstalt in Beuggen, die eine große Familie bildete, rief Pestalozzi aus: »Das ist's, was ich gewollt.« (10)

a) Vorzüge der Alumnats-Erziehung

Dem Familien-Ideal nachgehend wird die Anstalts-Erziehung ihr Ziel in der Richtigkeit und in der Stetigkeit der pädagogischen Veranstaltungen sehen. Zu letzteren gehören folgende Maßnahmen, die zugleich die Vorzüge der gemeinsamen Erziehung beleuchten:

1. Die körperliche Pflege soll regelmäßig und einfach sein: Gesunde, einfache Kost, schlichte entsprechende Kleidung und Wohnung, durchgehende Sauberkeit in allen Stücken. Wird auch in den Familien auf letzteres vor allem gesehen, so wird doch in ersterem nur zu oft gefehlt. Die Kinder werden im Essen und Trinken verwöhnt, nicht selten schon frühzeitig zum Genuss des ihnen verderblichen Alkohols, überhaupt zur Teilnahme an Genüssen geführt, die nur dem Erwachsenen zukommen sollten. Der Alumnats-Erziehung liegen diese Gefahren fern.

2. Zur Kräftigung und Stählung des Körpers werden vielfache gymnastische Übungen, Spiele, Handarbeit, Schwimmen, Rudern, Radfahren, Rodeln, Skilauf, Reiten und Fechten eingerichtet und in regelmäßiger Steigerung geübt.

3. Eine streng geregelte Hausordnung kann dann die rechte Abwechselung zwischen Arbeit und Erholung bewirken und dem ziellosen Müßiggang wie dem übertriebenen Bücherstudium entgegentreten. In den Familien ist dies weit schwieriger, namentlich in denen, welche durch lebhaften Verkehr mit anderen, durch Vergnügungen und Abwechslungen aller Art von ihren Erzieherpflichten abgezogen werden.

4. Ein durchweg auf Anschauung und, wo es angeht, auf praktische Beschäftigung gegründeter Unterricht pflegt die geistigen Interessen und arbeitet vor allem auf Selbsttätigkeit und Selbständigkeit hin, wobei den einzelnen Schüler-Individualitäten in feiner und eingehender Weise nachgegangen werden kann.

5. Eine starke, wohlwollende Führung hält das Ganze auf Grund der geregelten Hausordnung zusammen. Das gleiche Gesetz umschließt alle: Lehrer und Schüler. In freiwilligem Gehorsam ordnen sich die Einzelnen ganz der Autorität unter, der sie in Liebe zugetan sind. Das Beispiel des Erziehers erleichtert die Gewöhnung an das Rechte und Gute. Dabei kann durch weise Benutzung des gesellschaftlichen Geistes die Jugend zur Selbstregierung und Selbstverwaltung erzogen werden. Das Alumnat bildet einen kleinen Schülerstaat mit vielerlei Bedürfnissen und Geschäften, die den einzelnen übertragen, die Tugenden hervorzubringen und zu pflegen vermögen, die die politische Gemeinschaft später von den Herangewachsenen verlangt. Für die Charakterbildung ist also die so nötige Gelegenheit zum Handeln reichlich geboten, zum Dienen aus Gefälligkeit, zum Befehlen, zum Sicheinordnen in ein größeres Ganze. Der Stärkere kann dem Schwächeren beispringen in vielerlei Art. Seine wissenschaftliche und sittliche Überlegenheit kann helfend viel Gutes wirken. Das Gefühl

der Verantwortlichkeit wird dabei geweckt und gepflegt. Unter den Schülern selbst aber finden die zarteren Gefühle der Hingabe und der Aufopferung in dem Entstehen von Freundschaften reichliche Nahrung.

Überblickt man diese Vorteile eines gut geleiteten Alumnats, so wird man gewiß nicht fehl gehen mit der Überzeugung, daß hier sehr günstige Bedingungen für die Hauptaufgaben der Erziehung gegeben sind. Die Charakterbildung verlangt vor allem reiche Gelegenheit zum Handeln. Das kann die Anstalts-Erziehung in weit höherem Maße bieten, als die Schulerziehung es zu tun vermag. Sind die Alumnate von dem rechten pädagogischen Geist durchdrungen, sind sie getragen von inniger Liebe zur Jugend und von aufopferungsfähiger Hingabe für das körperliche und geistige Gedeihen der unmündigen Glieder, so können sie Mittelpunkte für die Erziehung tüchtiger Menschen sein und Vorbilder für die Staatserziehung werden.

Wenn allerdings die Alumnate unter den geschäftlichen Gesichtspunkt des Gelderwerbs gestellt werden, da flieht aus ihnen der pädagogische Geist. An seine Stelle tritt kaufmännische Berechnung. So notwendig diese für die Erhaltung des kleinen Schülerstaates ist, der in allen Stücken ein Muster sein soll, so darf sie doch nicht der leitende Gesichtspunkt werden. Denn sonst wird das Ganze von Grund aus vergiftet und bringt höchstens äußerlich zubereitete Früchte, die innerlich aber stark angefault sind. Je weiter sie sich von den pädagogischen Idealen entfernen, um so mehr werden ihre Wirkungen in Frage gestellt, da sich dann alle die Gefahren einstellen, die mit der größeren Anhäufung von Knaben oder Mädchen verbunden zu sein pflegen.

Vergiftet kann die Alumnats-Erziehung auch dann werden, wenn der Leiter in persönlichem Ehrgeiz als Hauptziel betrachtet, seine philosophischen, politischen und sozialen Überzeugungen als die allein maßgebenden und seligmachenden in die jugendlichen Seelen hineinzudrücken, wobei zugleich Verfrühungen sich einstellen, die zwar der jugendlichen Unreife willkommen, der gesunden Entwicklung der Geister aber sehr verderblich werden müssen.

Im Hinblick hierauf hat man die Alumnate wohl zuweilen als notwendige Übel bezeichnet. Da die Familie der Gegenwart vielfach die Lust und die Kraft zur Erziehung verloren habe, so sehe man sich genötigt, die Kinder fremden Händen anzuvertrauen, die ihre Vorteile aus den ungünstigen Zeitverhältnissen zu ziehen suchten.

Das ist gewiß eine einseitige Betrachtung. Das Motiv zur Entäußerung der Kinder auf eine Reihe von Jahren liegt nicht schlechtweg darin, daß die Familie schwächer, sondern daß die Verhältnisse gespannter geworden sind, so daß für die Erziehung der Kinder zu wenig Zeit bleibt. Überdies legen unsere Großstädte den Eltern den Wunsch nahe, ihre Kinder auf das Land zu schicken, sie mitten in die Natur hineinzuversetzen, damit sie unter guter Leitung, fern vom

Großstadtbetrieb ihre Jugend wahrhaft genießen und zu körperlich gesunden und geistig leistungsfähigen Menschen heranwachsen können.

Deshalb tritt die Pädagogik für Alumnae ein, namentlich in der Form des Land-Erziehungsheims, weil dieses ohne Zweifel die günstigsten Bedingungen bieten kann, die für die Erziehung wünschenswert sind. (11)

Aber noch aus einem anderen Grunde spricht sie sich für die Einrichtung von Alumnae aus. Diese können nicht nur echte Pflanzstätten einer begeisterten Jugenderziehung sein, Pflanzstätten eines begeisterten pädagogischen Denkens und Handelns, sondern sie können auch der Pädagogik die wertvollsten Dienste leisten. Ein Blick in die Geschichte unserer Wissenschaft beweist, wie viele Anregungen, wie viele gesicherte Ergebnisse gerade aus den Alumnae der Erziehungswissenschaft zugeflossen sind. Dies hängt damit zusammen, daß sie als Privatanstalten freien Spielraum für mancherlei Versuche hatten, daß sie nicht nur den Unterricht, sondern vor allem auch das Gebiet der Führung beobachten und bereichern konnten. Wir erinnern hier nur an die Franckeschen Stiftungen in Halle, an die philanthropistischen Anstalten, von denen ja eine, an die Namen Salzmann, Gutsmuths, Ritter, Lenz u. a. geknüpft, noch heute auf Thüringer Boden blüht; an das Pestalozzische Institut in Iferten, jahrelang der Anziehungspunkt für junge Erzieher und der Ausgangspunkt einer tiefgehenden pädagogischen Bewegung; ferner an die Bendersche Anstalt in Weinheim, wo Finger, Stoy u. a. ihre pädagogischen Lehrjahre verlebten. Und auch heute noch können aus diesen Privat-Alumnae die fruchtbarsten Anregungen für die Erziehung hervorgehen, die die Staatsschulen zu fördern und die wissenschaftliche Pädagogik zu bereichern vermögen.

Es ist bekannt, daß in England von den führenden Kreisen die Anstaltserziehung für Knaben und Mädchen bei weitem der Schul-erziehung vorgezogen wird, während bei uns die letztere die Regel bildet und wohl auch weiterhin bilden wird. Auf englischem Boden ist Familiengeist und Anstaltsgeist, namentlich in den alten Stiftungsschulen, den Public Schools: Eton, Rugby, Harrow, Westminster u. a. auf gleicher Tradition und auf denselben Einrichtungen fußend, so innig miteinander verschmolzen und so eng ineinander geflossen, daß die Charakterbildung der führenden Schichten in einheitlicher Weise dadurch erreicht wird. Die hervorragenden Führer in England auf geistigem und politischem Gebiet sind mit wenig Ausnahmen aus der Alumnae-Erziehung hervorgegangen.

b) Nachteile

Aber so vortrefflich auch die Alumnae geleitet sein mögen, so lauern doch immer Gefahren im Hintergrund, die eine stete Wachsamkeit erfordern. Wir haben schon darauf hingewiesen, wie die neuen Zöglinge bestimmte Eindrücke, Meinungen und Gewohnungen mitbringen, die den Erziehern leicht verborgen bleiben können. Daher wächst nicht selten in den Gemütern der einzelnen Zöglinge eine

Opposition heran, die sich gegen Unterricht, Führung, Wohnung, Kleidung, Kost usw. richtet und sich durch Gründung von Schülergenossenschaften verstärkt. Hier drohen der Entwicklung schwere sittliche Gefahren.

Aber noch aus einem anderen Grunde. In dem Alumnat sind die Altersunterschiede größer und zahlreicher vertreten, als in der Familie. Aus der Überlegenheit der Älteren entwickelt sich leicht die Unterdrückung der Jüngeren, die zu mancherlei Diensten und Erleichterungen von jenen gezwungen werden. Diese Erscheinung wird mit dem Namen des Pennalismus bezeichnet.

Der bekannte Rektor von Rugby in England Thomas Arnold, zählt sechs Hauptübel auf, die in den Alumnaten Verderben bereiten und sie nach seinen Worten aus einem Bilde des Tempels Gottes in das einer Mördergrube verwandeln können. Er nennt 1. sinnliche Gottlosigkeit, wie Trunkenheit und andere in der heiligen Schrift verbotene Dinge; 2. herrschende Übungen der Falschheit, wenn Lügen beständig von der Mehrzahl geredet und von allen geduldet werden; 3. Mißhandlung der Schwachen und Einfältigen, so daß ein Knabe ein elendes Leben hat, wenn er nicht einen Teil des Geistes der Roheit und der Verfolgung, die er um sich her wahrnimmt, sich aneignet; 4. einen Geist tätigen Ungehorsams, Haß aller Autorität und Lust am Brechen von Regeln, einfach, weil es Regeln sind; 5. allgemeine müßige Arbeitsscheu, wenn jeder so wenig als möglich tut und der Ton der Schule jeden Versuch des Fleißes oder Fortschritts bei einzelnen niederschreit; 6. einen Geist der Genossenschaft im Bösen.

Das sind die verschiedenen Gestalten, in denen nach Th. Arnold der Oppositionsgeist und der Pennalismus einhergehen und Verderben säen. (12)

Diese Übel können sich vor allem deshalb einstellen, weil im Alumnat der Einfluß der Eltern, namentlich der Mutterliebe, fehlt. Ein Ersatz dafür kann ja geboten werden, wenn in der Mitte der Anstalt das Walten einer tüchtigen Frau steht, die dafür sorgt, daß Zartsinn und feine Sitte, Anstand und edle Lebensart nicht verloren gehen. Ihr Erscheinen allein schon hindert das Aufkommen eines rohen Tones, das Sichgehenlassen in Kleidung und Körperpflege. Sie vermag die Strenge der Aufsicht zu mildern, in Krankheitsfällen die Mutterliebe zu ersetzen und den Knaben das Gefühl einer Zufluchtsstätte zu geben, die in mancherlei Nöten aufgesucht werden kann.

Die Durchdringung mit dem rechten Geist der Liebe und Eintracht wird um so schwieriger, je größer die Zahl der Zöglinge wird. An die Stelle der Moralität schiebt sich unbemerkt die bloße Legalität ein, das gesetzmäßige Verhalten ohne innere, freiwillige Zustimmung. Auch mehrt sich die Gefahr der Verführung bei mangelnder Aufsicht. Leider macht sich ja der Einfluß der Schlechten, namentlich wenn sie durch Körper- und Geisteskräfte imponieren, leichter und stärker geltend als der der Guten. Es können sich dann Krankheitserde bilden, die

in Opposition zu dem Geiste der Anstalt treten. Die Zöglinge gehen dann ihre eigenen Wege und trachten die Gesetze zu umgehen. Ja, es kann sich ein förmlicher Kriegszustand herausbilden, der das Bestehen und die Arbeit der Anstalt bedroht. Dies ist um so eher der Fall, je strenger die Gesetze sind und ihre Handhabung; je mehr die individuelle Freiheit gehemmt und in äußere Fesseln geschlagen wird; je mehr bloß äußerlich regiert und je weniger innerlich erzogen wird.

Endlich ist auch noch darauf hinzuweisen, daß in der Ausfüllung jeder Stunde, ja jeder Minute des Tages schwerlich Raum gegeben ist für stille Selbstbetrachtung. Und doch ist diese so sehr erwünscht. Auch das jugendliche Herz sehnt sich nach dem Segen der Einsamkeit. Und dies um so mehr, je geräuschvoller das Treiben der Umgebung ist. Stille Vertiefung, einmal nichts hören und sehen, ruhige Versenkung in sich, wie verlangt das Herz darnach! Nur in der Stille wird der Glaube an Gott geboren. Unsere Seele wagt sich erst dann an das Ewige, wenn sie still geworden ist. Rastloses Fragen und Drängen und Stoßen verscheucht Sinnen und Fühlen. Gibt die Anstaltserziehung Raum für die Seelen, die solche Stille suchen? (13)

c) Gegenwirkungen

Wenn in einer Anstalt ein schlechter Geist eingezogen und die mancherlei Übel hervorgebracht hat, die in seinem Gefolge sind, dann entsteht wohl die Frage: Wie läßt sich ihnen entgegenwirken?

Hier müssen wir noch vor allem dies hervorheben, daß sich Schäden und Fehler, die eingerissen sind, wohl zeitweise mit gewaltsamem Mitteln ersticken, aber nicht dauernd beseitigen lassen. Letzteres kann nur geschehen durch eine allmähliche Umbildung des Gedanken- und Gesinnungskreises. Wer dem inneren Verderben mit Polizeimitteln entgegentreten will, wird bei dem stillen Krieg, der von Seiten der Zöglinge um so eifriger fortgesetzt wird, je mehr sie vergewaltigt werden sollen, bald in den Kreis der spionierenden und denunzierenden Jesuitenpädagogik hineingetrieben, die den Rat gibt, soviel Aufpasser anzustellen, als die Schule Ecken und Winkel hat.

An Stelle der Polizei- und Disziplinargesetze muß eine lebendige Führung und Seelsorge treten, wenn man nicht will, daß die Alumnae eine Schule der List und der Lüge werden sollen.

Die rechte Führung sucht von Anfang an die offenen Stellen auf, durch die sie ins Innere der Zöglinge dringen kann, um jeden feindlichen Zustand im Beginn ersticken zu können, der sich etwa äußert in der Unrichtigkeit der sittlichen Auffassung und des Urteils, im Anlegen falscher Maßstäbe, in der hartnäckigen Aufrechterhaltung alter Gewohnheiten usw. Diese offenen Tore kann die Führung aber nur finden, wenn ein freundlicher und vertrauensvoller Verkehr zwischen Erzieher und Zögling stattfindet. Dieser wird alsbald angebahnt werden können, wenn der Erzieher von selbstverleugnender Liebe durchdrungen ist. Sie drängt unwiderstehlich zum Vertrauen hin. Unter ihrem Ein-

fluß werden die zum geheimen Widerstand gerüsteten Geister alsbald bewegen.

Der Leiter der Anstalt darf vor allem keinem falschen Ehrbegriff huldigen. In dem Glanze seiner Anstalt die eigene Ehre sehend, darf er nicht alles dieser Ehre unterordnen und opfern. Auch darf er nicht vor Verlusten bangen und der Habsucht, die nimmer satt wird, nicht nachgeben.

Darum verlangte Thomas Arnold als unentbehrlichen Schmuck für sich die Liebe und gesellte ihr zu Kraft und Frische des Herzens.

Der Erzieher soll zu den Zöglingen sein wie ein Vater zu seinen Kindern. Wo er nur Lehrer ist, ist er nichts weiter als eine klingende Schelle. Sind solche Personen schon für eine Schule verderblich, um wieviel verderblicher für eine Anstalt! Sie braucht Erzieher, die Liebe zur Jugend haben, die im Dienste der Jugend ganz aufgehen und ihrer Entwicklung mit Freuden und innerer Teilnahme folgen, Erzieher, die sich dem Geiste des Ganzen einordnen und opferbereit sind unter Zurückdrängung eigener Zwecke und Ziele. Die Hauptsorge des Leiters wird auf die Gewinnung ideal gesinnter Erzieher gerichtet sein müssen, so schwer es heute sein mag, da die gesicherten Stellungen innerhalb des Staats- und Gemeindeschulwesens starke Anziehungskraft ausüben.

Endlich aber muß noch Vorsorge dafür getroffen werden, daß die Zahl der Schüler in den Alumnaten keine zu große werde aus den Gründen, die oben berührt worden sind. Deshalb ist es zu begrüßen, wenn die Gesamtzahl der Schüler auf mehrere Anstalten unter gemeinsamer Leitung verteilt wird, die dann wieder in verschiedenen Häusern untergebracht in kleinere Gruppen mit familiärem Charakter zerfallen.

Wo in solchem Geiste gearbeitet wird, da wird der Segen nicht ausbleiben. Zwar werden die Knaben und Mädchen, in größerer Zahl in den Anstalten zusammengeschlossen, nur langsam erwärmt, aber wenn sie unter sorgsamer Führung erwärmt sind, halten sie auch diese Wärme weit länger fest. Jeder Neu-Eintretende spürt alsbald etwas von dieser gemütvollen Strahlung und Anregung und beeilt sich, an ihr teilzunehmen. Dankbaren Herzens verläßt er dann die Anstalt, die ihn gebildet und erzogen hat, und bleibt mit ihr auch weiterhin in Treue verbunden.

d) Einteilung der Alumnate

Der vorausstehende Abschnitt hat Betrachtungen über das Alumnatleben im allgemeinen gegeben. Es erübrigt sich noch, die besonderen Arten desselben einer kurzen Darlegung zu unterziehen.

Ihre Einteilung ergibt sich aus den verschiedenen Bedürfnissen, die zu geschlossenen Anstalten geführt haben. Demnach können wir folgende Arten unterscheiden:

1. Das Bedürfnis, den Kindern eine bessere, wirksamere, folgerichtigere Erziehung einzurichten, als das Elternhaus unter bestehenden

Umständen und zwingenden Verhältnissen zu geben vermag, hat, wie wir gesehen haben, die Knaben- und Mädchen-Pensionate oder Institute, hervorgerufen.

2. Die Rücksicht auf den künftigen Beruf und Lebenslauf führt zu Militär-, klerikalen Erziehungs-Anstalten und Lehrerbildungs-Anstalten (Internat).

3. Vorzeitiger Verlust der Eltern gab Veranlassung zur Gründung von Waisenhäusern.

4. Schwach befähigte Kinder, die in der Schule nicht mit fortkommen, aber doch unterrichtsfähig sind, werden »Erziehungsanstalten für schwachbefähigte und körperlich leidende Kinder« übergeben.

5. Geistige Schwäche der Kinder (Blödsinnige) veranlaßte die Gründung von Idioten-Anstalten.

6. Der Mangel eines der beiden höheren Sinne führt zur Gründung von Blinden- und Taubstummen-Anstalten.

7. Epileptiker-Anstalten nehmen sich der unglücklichen Kinder an, die an Epilepsie leiden.

8. Verkrüppelte Kinder finden in den Krüppelheimen Unterkunft und Pflege.

9. Die Verwahrlosung der Kinder führt zu moralischer Fehlerhaftigkeit, die im »Rettungshaus« gebessert werden soll.

Die unter 4—9 genannten Anstalten lassen sich leicht unter den Begriff der »heilpädagogischen Anstalten« bringen, so daß wir demnach folgende Tabelle entwerfen können:

Erziehungsanstalten mit Internat

I. Knaben- und Mädchen-Institute (Alumnae)	II. Waisenhaus	III. Heilpädagogische Anstalten	IV. Berufs- Alumnate
		1. Anstalten für schwer erziehbare, geistig zurückgebliebene Kinder 2. Idioten-Anstalten 3. Epileptiker-Anstalten 4. Taubstummen-Anstalten 5. Blinden-Anstalten 6. Krüppelheime 7. Rettungshäuser	1. Militär-Al. 2. Klerikale Al. 3. Lehrerbildungs-Anstalten (mit Internat)

2. Das Waisenhaus

Verwaiste Kinder sind zwar früh schon der Gegenstand des Mitleids und der fürsorgenden Liebe gewesen, aber erst sehr spät ist dem Bedürfnis in planmäßiger Weise entsprochen worden. Am Ausgang des Mittelalters nehmen sich einzelne Stadtverwaltungen der Waisen an, aber erst, nachdem A. H. Francke in Halle ein großartiges Beispiel in der Stiftung eines Waisenhauses im Jahr 1698 gegeben hatte,

mehrte sich im Beginn des 18. Jahrhunderts die Zahl der Waisenhäuser. Einer weiteren Zunahme trat in der zweiten Hälfte dieses Zeitraums die Kritik entgegen, die sich gegen die bestehenden Waisenhäuser erhob. Man klagte sie an, daß eine zu große Strenge in ihnen herrsche; daß die nötigen sanitären Einrichtungen fehlten und schlechte Kost gereicht würde. Auch wurden sie als Verdummungsanstalten gebrandmarkt. Wiewohl die Vorwürfe stark übertrieben waren, kam es doch hier und da zu Auflösungen der bestehenden Waisenhäuser, so z. B. in Sachsen-Weimar, wo dann eine Waisen-Versorgungs-Anstalt die Familienerziehung bevorzugte.

Seitdem ist die Frage, ob Anstaltserziehung oder Familienerziehung das Rechte sei, vielfach und lebhaft besprochen worden. Pädagogische Prinzipien weisen auf letztere hin. Kinder, die gar nicht oder nur einen kleinen Teil ihrer Kindheit die vielseitigen und tiefgehenden Einflüsse des Familienlebens kennen lernten, werden in den Anstalten arm bleiben an Gefühlen, die nur innerhalb eines kleinen, in Freud und Leid verbundenen Kreises sich gewinnen lassen. Eine geeignete Familie wird für die Waisenkinder immer der beste Ersatz sein für das, was sie verloren haben. Die Anstalt kann nicht so, wie die Pflegeeltern es tun können, eingehen auf die persönlichen Bedürfnisse der Kindesnatur und den individuellen Wünschen und Neigungen nachgehen.

Allerdings bedarf es bei der Auswahl der Pflegeeltern besonderer Vorsicht und Sorgfalt, da unter schlechter Pflege die Kinder jedenfalls mehr leiden, als in einer mittelmäßigen Anstalt. In manchen armen und religiös abgestorbenen Landstrichen wird es überhaupt unmöglich sein, geeignete Familien zu finden, die zur Aufnahme von Waisenkindern bereit sind. Auch wird hier und da der Mißstand sich zeigen, daß die Kinder den Mindestfordernden übergeben werden.

So hat neben der Familienerziehung auch die Anstaltserziehung ihre Berechtigung. Wo man beide Systeme zur Hand hat, wo man nach persönlichen Anlagen und Familienverhältnissen jeden einzelnen Fall individuell entscheiden kann, dürfte für die Waisenerziehung am besten gesorgt sein.

Vor allem kommt es darauf an, daß die Waisen-Anstalt muster-gültig eingerichtet ist und nicht zu großen Umfang annehme. Sonst entfernt sich das Zusammenleben zu weit von der Innigkeit und Durchsichtigkeit des Familienlebens. Am segensreichsten wirken die Anstalten mittlerer Größe, der etwa 40—50 Kinder angehören. Auch dürfte sich die Form der Waisenkolonie empfehlen. Bei ihr wird die große Gesamt-Anstalt in kleinere Gruppen von etwa 30 Zöglingen zerlegt, die ein Familienleben für sich führen, und dabei alle Vorteile des größeren Ganzen genießen können. Auch der Anschluß des Waisenhauses an ein Lehrerseminar, wie in Bunzlau und Königsberg i. Pr., hat sich gut bewährt. (Näheres über Waisenhäuser s. d. Encycl. Handbuch, 2. Aufl. X. Bd., S. 44 ff.)

3. Heilpädagogische Anstalten

Unter diesem Namen fassen wir diejenigen Erziehungsheime zusammen, die sich das Ziel stecken, den Ärmsten und Elendesten unserer Kinderwelt, denen Natur oder Krankheit oder eigenes Verschulden den Weg zu höherer Bildung und Gesittung verlegt haben, zu dienen, sie körperlich und geistig zu fördern, soweit es nur möglich ist. Gerade auf diesem Feld pädagogischer Tätigkeit ist seit Pestalozzi Großes geschehen. Der Gedanke der suchenden und pflegenden Menschenliebe kommt hier in segensreichster Weise zum Ausdruck.

a) Das Heilerziehungsheim

Unter den mit Fehlern behafteten oder psychopathisch belasteten Kindern braucht ein Teil, sofern Haus und Schule, — letztere durch Errichtung von Hilfsschulen — ihre Schuldigkeit tun, der Familie und der öffentlichen Schule nicht entzogen zu werden. Bei einem andern Teil aber macht sich die Einführung in eine Anstalt nötig; die Kinder würden sonst in ihrer Entwicklung zu stark geschädigt.

Diese Wahrheit ist zuerst für die taubstummen, blinden und epileptischen Kinder durchgedrungen. Für blöd- und schwachsinnige Kinder wurden die Idioten-Anstalten eingerichtet, während man für die schwachbefähigten, geistig zurückgebliebenen, aber noch bildsamen Schüler Hilfsschulen in Verbindung mit der Volksschule einrichtete, die sittlich Verwahrlosten aber dem Rettungshaus übergab.

Zuletzt ist das Heilerziehungsheim eingerichtet worden für diejenigen Kinder, die weniger abnorm sind, aber doch auch durch Schwäche, Krankheit oder erbliche Belastung behindert, in der öffentlichen Schule nicht vorwärts kommen können.

Es finden sich nicht selten in den Klassen höherer Bildungsanstalten wie in deren Vorschulen Schüler, die derart mit Nervosität oder anderen abnormen Erscheinungen des Leibes- und Seelenlebens behaftet sind, daß sie wenigstens vorübergehend einer individualisierenden heilpädagogischen und heilpflegerischen Behandlung bedürfen.

Doch auch die Zahl der Schüler ist in den höheren Lehr-Anstalten keine geringe, die auf Erreichung der Studienziele der betreffenden Schulen, einschließlich der Erwerbung des Einjährig-Freiwilligen-Zeugnisses, verzichten müssen, sei es aus dem Grunde ungünstiger angeborener Veranlagung, sei es infolge erworbener psychopathischer Minderwertigkeit.

Mögen diese Fehler und Schwächen der Kinder vorübergehende oder andauernde Störungen im Nerven- oder Seelenleben derselben sein, so werden doch alle diese bald mehr bald weniger abnormen Kinder je länger je mehr den berechtigten Anforderungen der Schule erliegen müssen, so daß sie für die Schule und die Schulen für sie eine Last werden.

Aber auch solchen Kindern, die schon vor dem schulpflichtigen Alter oder während der Schulzeit wegen geschwächter oder regelwidriger Veranlagung dem Elternhause besondere Sorge und Schwierigkeiten in der Erziehung oder der Pflege bereiten, die trotz aller Sorgfalt nicht leiblich oder seelisch gedeihen wollen und einer besondern Heilerziehung oder Heilpflege bedürfen, bietet sich das Heilerziehungsheim an.

Für alle drei Gruppen schwer erziehbarer Kinder wird dieses zugleich ein Kindersanatorium sein, das sich die Aufgabe stellt, die Hemmnisse der normalen Entwicklung durch besondere für den Einzelfall berechnete hygienische und pädagogische Beeinflussungen zu beseitigen.

Unheilbare epileptische, blödsinnige und ähnliche Kinder, bei denen andauernd die Pflege überwiegt und Unterricht und Erziehung weniger oder gar nicht in Betracht kommen können, gehören nicht in ein Heilerziehungsheim, sondern in eine Kranken- oder Pflegeanstalt.

Das Heilerziehungsheim soll seinen Zöglingen in einer der Eigenart des Einzelnen angepaßten Weise Erziehung, Unterricht, naturgemäße Körperpflege und Heilbehandlung gewähren, ihnen also Haus, Schule und Kuranstalt ersetzen. Es blickt dabei nicht auf einen bloßen Berechtigungsschein hin, sondern will die Kinder soweit es noch möglich, wieder schulfähig oder im andern Falle sie an Leib und Seele tüchtig machen für eine ihrer Natur und ihren geschwächten Kräften noch angemessene Beschäftigung.

Dabei wird sich vielfach eine eingehende Einzelbehandlung nötig machen, da die vorkommenden Schwächen und Minderwertigkeiten ganz individuell verschieden sind. Dies setzt ein großes, gut geschultes Lehr- und Pflegepersonal voraus.

Mehr noch als das Alumnat für Normale muß das Heilerziehungsheim den Familien-Charakter bewahren, wenn etwas bei den Kindern erreicht werden soll. Deshalb muß das größere Ganze, das nicht mehr als 40 Zöglinge umfassen sollte, wieder in kleinere Gruppen mit familiärem Charakter zerlegt werden.

Für den Unterricht aber wird hier, mehr als sonst, auf die Anschaulichkeit und Selbsttätigkeit Wert gelegt werden müssen, wenn er wahrhaft erziehend wirken soll.

Für die gesamte Unterweisung gilt die Beobachtung und lebendige Anschauung der Natur und des Menschenlebens als ein absolutes Fundament der Erkenntnis und die Anwendung des klar Erkannten, sei es durch technische Darstellungen, sei es durch sittliches Handeln oder durch phantasiemäßiges Darlegen, als unerlässlicher Abschluß.

Es kommt vor allem darauf an, jedes Scheinwissen und jede künstliche Dressur fernzuhalten. Im Lehrplan werden die praktischen Fächer vorwiegen, die im Handarbeitsunterricht ihre Ergänzung finden.

Für die leibliche Pflege aber wie für das Maß geistiger und körperlicher Anstrengung sind die Ratschläge geeigneter Ärzte bestimmt. Jeder neu eintretende Zögling muß nervenärztlich unter-

sucht werden. Daraufhin wird ein genauer Kurplan festgestellt. Bei nervösen Schwächen oder Störungen sind die Zöglinge andauernd unter nervalärztliche Aufsicht zu stellen.

Als Heilmittel kommt in erster Linie das diätetisch-physikalische Verfahren in Betracht. Außer einfachen warmen wie kühlen Bädern, Waschungen und Abreibungen müssen unter Umständen noch besondere medizinische Bäder verordnet werden: Solbäder, Stahlbäder, kohlensaure Bäder, Mooräder, Fichtennadelbäder usw. Sehr wichtig sind auch für viele Fälle Massage und schwedische Heilgymnastik.

Die Beschaffenheit der Mahlzeiten soll im Durchschnitt den Gewohnheiten in den Familien, denen die Zöglinge entstammen, nach Art und Güte entsprechen. Im übrigen richtet sie sich aber ganz nach der individuellen Ernährungsbedürftigkeit der einzelnen Zöglinge, wobei die ärztlichen Verordnungen maßgebend sind. Was der körperlichen Entwicklung irgendwie förderlich sein kann, wird verabreicht. Sind doch manche Zöglinge nur durch eine äußerst sorgfältige überschüssige Ernährung (Ernährungskur) körperlich und damit auch geistig vorwärts zu bringen. Bei manchem Zögling ist der abnorme Ernährungszustand Mitursache der körperlichen und geistigen Minderwertigkeit. Unter den Nahrungsmitteln spielt bei allen Zöglingen gute Milch eine Hauptrolle, die sie 2—4 mal am Tage in reichlichem Maße und in verschiedenen Formen — zur Abwechselung auch mit Kakao, Haferkakao, als Suppe usw. — bekommen. Grundsätzlich seien dagegen alle alkoholartigen Getränke ausgeschlossen, wie auch im Alumnat für gesunde Kinder.

Große Sorgfalt muß ferner der für das Nervenleben so sehr bedeutsamen Ruhe der Zöglinge am Tage und bei Nacht gewidmet werden.

Mit der Gründung von Heil-Erziehungsheimen ist abermals ein großer Fortschritt eingeführt worden, insofern man den Kindern ein gesundes, ansprechendes Heim bot, die den Anforderungen der Schule geistig und körperlich nicht gewachsen, in der Familie oft falsch behandelt, eine unglückliche Kindheit verlebten.

Das Heil-Erziehungsheim kann für solche Kinder alle die Einrichtungen und Maßnahmen treffen, die für sie förderlich sind. Arzt und Erzieher vereinigen sich hier zu segensreicher gemeinsamer Arbeit. Alles, was diese bemitleidungswerten Kinder bedrückte, fällt hier weg. Sie fühlen sich nicht zurückgesetzt, werden nicht gehänselt, nicht unaufhörlich getadelt, und können deshalb ihre Kindheit genießen.

Allerdings dürfen, wie bereits hervorgehoben worden ist, gerade diese Heilerziehungsheime nur eine beschränkte Zahl von Kindern aufnehmen, da ja jedes einzelne Kind eine besondere Behandlung verlangt in Pflege und Unterricht.

Von seiten des Erziehers aber setzt diese Arbeit im Heil-Erziehungsheim eine große Selbstverleugnung voraus. Es ist eine mühevolle Tätigkeit; der Fortschritt oft nur ein langsamer; der Erfolg häufig durch Rückfälle in Frage gestellt. Allerdings bieten die psychopathisch

belasteten Kinder vielfache Gelegenheit zu psychologischen Studien. Der enge Zusammenhang zwischen dem Seelischen und dem Körplichen wird dem Erzieher solcher Kinder besonders greifbar nahe gebracht. So kann dem Erzieher hierin ein wissenschaftliches Gegen-gewicht für seine aufreibende praktische Tätigkeit geboten werden.

Vorstehende Prinzipien sucht das Heil-Erziehungsheim des Direktors Trüper zu verwirklichen: die Sophienhöhe bei Jena, gegründet im Jahre 1890, in welcher medizinische Wissenschaft und pädagogische Kunst sich zu vereinen suchen, um den Kindern zu helfen. Ebenso das Walderziehungsheim des Direktors Landmann in Roda, S.-A. Ferner sind zu nennen die Privatanstalten für geistig Zurückgebliebene von Schröter-Dresden, Witzel-Leipzig, Wild-Nordhausen. Dr. Kahlbaum-Görlitz verband mit seiner Nervenheilanstalt zugleich ein medizinisches Pädagogium, in dem naturgemäß das Pädagogische sich dem Medizini-schen unterordnet. Hier werden vorwiegend Knaben mit Pubertäts-Psychosen (Hebephrenie) behandelt. Im Jahre 1898 gründete sodann der evangelische Diakonieverein unter Leitung des Prof. Dr. D. Zimmer in Zehlendorf bei Berlin ein Heilerziehungsheim für schulentlassene Mädchen. Zu wünschen bleibt, daß auch die Rettungshäuser für einen Teil ihrer Zöglinge Heilerziehungsheime schaffen. (14)

b) Idioten-Anstalt

Idiotie beruht auf einer Entwicklungshemmung des Gehirns. Geht diese auf das fötale Leben zurück, so spricht man von angeborener Idiotie, die durch Vererbung physischer oder psychischer Krankheitszustände der Eltern oder Voreltern herbeigeführt werden kann. Von erworbener Idiotie aber spricht man, wenn Erkrankung bei oder nach der Geburt stattgefunden hat oder wenn Gehirn-Bildungs-fehler des Zentralorgans später sich geltend machen. Der Idiotismus ist ein Schwächezustand der seelischen Tätigkeiten, der in verschiedenen Graden von dem tiefststehenden an bis zur Grenze des Normalen heranreicht. Eine bestimmte Einteilung dieser Grade stößt auf erheb-liche Schwierigkeiten; namentlich ist auch die Grenze zwischen Blödsinn und Schwachsinn sehr schwer zu bestimmen. Für den Päd-a-gogen wichtig ist die Unterscheidung von Bildungsfähigen und Bildungs-un-fähigen. Erstere rekrutieren sich aus dem Schwachsinn und teil-weise aus dem Blödsinn, soweit sie noch gewöhnungsfähig sind, d. h. auf dem Wege der Nachahmung gewisse technische Fertigkeiten noch erlangen können. Die bildungsunfähigen Idioten sind die, welche auf der tiefsten Stufe stehen, die nur sehr schwache Ansätze geistigen Lebens erkennen läßt. (15)

Von dem schwachsinnigen Kind unterscheidet sich das schwach-befähigte dadurch, daß es über ein größeres Maß von Vorstellungen verfügt, die es bis zu einem gewissen Grad in rechter Weise verwenden kann. Hinter dem normalen Kind aber steht das schwachbefähigte insofern zurück, als es ein schwächeres Gedächtnis besitzt, durch lang-sameren Vorstellungsablauf und schwerfällige Assoziationen behindert

ist, an den Worten klebt und nur sehr schwer sich zu Allgemein-Vorstellungen und Begriffen zu erheben vermag. Zuweilen ist Blödsinn und Schwachsinn mit Epilepsie verbunden; eine besonders tiefstehende Gruppe der Idiotie aber bildet der Cretinismus, eine endemisch vorkommende Form des angeborenen Blödsinns, verknüpft mit zahlreichen körperlichen Entwicklungsstörungen.

Direktor Landmann in Roda, S.-A., gibt in dem Werke »Das Kind«, 2. Aufl., Stuttgart 1911, nachstehende Übersicht (Seite 28 u. 29).

Erst gegen Mitte des 19. Jahrhunderts beginnt die Fürsorge für Idioten, anfangs durch einzelne Personen, später durch Vereine und Körperschaften. Die erste Idiodenanstalt gründete der Lehrer Goggemoos in Salzburg 1828. Die Anstalt bestand bis zum Jahr 1835. Dann war es ein Schweizer Dr. Guggenbühl, der 1841 eine internationale Anstalt für Blödsinnige auf dem Abendberge bei Interlaken eröffnete und damit allen zivilisierten Ländern den Anstoß gab, auf ihre geistesarmen Kinder zu blicken. Der »Abendberg« wurde zeitweise zu einem Wallfahrtsort für Ärzte und Philanthropen; später wurde die Anstalt aufgelöst, da sich Bedenken gegen den Stifter der Anstalt erhoben. Aber durch seinen Einfluß war doch die Idioten-Pflege in Anregung gebracht worden. In England wurde 1846 in Bath die erste Anstalt eröffnet, in Frankreich 1839 in Bicêtre; im Haag 1855; in den Vereinigten Staaten von Nordamerika 1848 in der Nähe von Boston.

In Deutschland wurde 1839 die erste Anstalt in Möckern bei Leipzig gegründet. Die Zahl der Idioten-Anstalten ist im Laufe der Zeit bedeutend gestiegen; etwa 12000 Idioten werden in 94 Anstalten verpflegt, erzogen und unterrichtet. Die größere Hälfte sind Knaben. Da aber im ganzen ca. 60000 Idioten in Deutschland vorhanden sind, so bleibt noch viel zu wünschen übrig. In Preußen wurden in letzter Zeit die vorhandenen Provinzialanstalten vergrößert und neue Anstalten gegründet. (Siehe den Art. Idioten-Anstalten im Encycl. Handbuch, 2. Aufl., 4. Bd. S. 495 ff.)

c) Anstalten für Epileptische

Die Epilepsie äußert sich in einer Reihenfolge von Anfällen krankhafter Störungen des Bewußtseins, welche teils mit, teils ohne Konvulsionen einhergehen. Das charakteristische Merkmal epileptischer Anfälle ist die Bewußtseinsstörung, die nach Grad und Dauer bei dem einzelnen Kranken sehr verschieden sein kann, von der leichtesten Trübung bis zur tiefsten Bewußtlosigkeit.

Neben diesen anfallsweise auftretenden Erscheinungen beobachtet man bei der großen Mehrzahl von Epileptischen eine chronische psychische Veränderung, die sich hauptsächlich in einer Abnahme der intellektuellen und moralischen Eigenschaften und Fähigkeiten äußert.

Das Wesen der Epilepsie ist so wenig wie ihre Ursache aufgeklärt. Darüber, daß der letzte Anlaß zum Ausbruch des epilepti-

Abnormes Kind

A) Körperlich abnorm

1. Krüppel
Erziehung in
Krüppelanstalten
und
Krüppelheimen.

2. Blinde

3. Schwer-
hörigkeit und
Taubstum-
mheit

Erziehung in Blinden- und Taub-
stummenanstalten sowie Anstalten für
nur Schwerhörige.

Vergl. die entsprechenden Artikel in Rein, Pädagogische
Encyklopädie, II. Auflage. — Langensalza, Hermann
Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Dasselbe entsprechende
Literaturangaben.

4. Sprach-
gebrechen

Tritt das Sprach-
gebrechen ohne
Schwachsinn auf, so
ist es spezialistisch
zu behandeln, im
anderen Falle sind
die Patienten dem
Schwachsinn an-
zugliedern.

5. Schwere Epileptiker mit
größerem oder
geringerem
geistigen Zerfall

Epileptikeranstalten

B) Geistig abnorm

I. Angeborener und erworbener Schwachsinn, der
zeitlebens bleibt

1. Idiotie
(schwacher

Schwachsinnss-

grad)

Bildungsfähigkeit in

praktischem Sinne ist

ausgeschlossen.

Idioten sind vorzugs-

weise Pfleglinge.

Pflege und Erziehung

in besonderen

Idiotenanstalten.

2. Imbezillität
(mittlerer

Schwachsinnss-

grad)

Bildungsfähigkeit

vorhanden, doch er-

reicht die Erziehung

niemals volle Selb-

ständigkeit im Leben.

3. Debilität
(leichtester

Schwachsinnss-

grad)

Intelligenzdefekt

geringer bis sehr

gering. Trotzdem

Erziehung bis zu

voller Selbstständig-

keit häufig nicht

möglich, weil es

an ethischen Quali-

täten oder Willens-

energie gebracht.

— Fälle von mora-

lischem Schwachsinn

für Zwangs-

erziehung.

II. Akut oder
verlaufende
Geisteskrank-
heiten

Behandlung in
Sanatorien für
Nervenkranken und
in Irrenanstalten.

III. Psycho-
pathische Kon-
stitutionen

Hauptarten:
Neurasthenische, hyste-
rische, epileptische,
erblich degenerative,
choreatische, affektive
und obsessive, d. i.
durch Zwangsvorstel-
lungen charakterisierte
psychopathische Kon-
stitution.

Kein Intelligenzdefekt
vorhanden. Selbstän-
dige Berufstätigkeit
kann erreicht werden,
doch ist darüber eine
Voraussage nur von
Fall zu Fall möglich.
Vielfach wird die Selb-
ständigkeit nicht er-
reicht.

Erziehung am besten
getrennt vom aus-
geprägten Schwachsinn
in besonderen An-
stalten.

schen Anfalls in irgend einer Reizung des Zentral-Nerven-Systems liegt, kann allerdings kein Zweifel herrschen. Welcher Teil des Hirns oder Rückenmarks jedoch den Ausgangspunkt der epileptischen Anfälle bildet, wissen wir nicht, da anatomische Veränderungen, welche als ein konstanter Befund für die Epilepsie charakteristisch wären, bis jetzt nicht nachgewiesen werden konnten.

Auf 1000 Einwohner kommen durchschnittlich 1,5 Epileptische, was für Preußen allein gegen 45 000 Epileptische ergibt, wovon etwa 2500 in öffentlichen Anstalten versorgt sind.

In dem 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hat man für Epileptische im ganzen wenig getan. Die Kranken fanden vereinzelt Aufnahme in großen Spitälern; für Kinder wußte man keinen Rat. Und noch jetzt steht man dieser furchtbaren Krankheit ratlos gegenüber, wenn man auch versucht, durch Anstaltsbehandlung dem Übel entgegenzutreten.

Die Erfolge derselben zeigen sich darin, daß etwa 10 % Ge-
nesungen angenommen werden können. Freilich wird dabei viel-
fach übersehen, daß später immer wieder Rückfälle eintreten können
und in der Tat auch vielfach eintreten.

Die größte Anstalt für Epileptische ist zur Zeit die in Bielefeld, von dem bekannten Pastor v. Bodelschwingh begründet. Sie wurde 1867 eröffnet und wuchs allmählich zu einer Kolonie mit 130 ha Land und 150 Gebäuden an. Etwa 1670 Epileptische werden hier versorgt. Nach dem Vorgang von Bielefeld ist man auch an anderen Orten zu dem Kolonie-System übergegangen.

Über die Einrichtung der Anstalten hat Dr. Wildermuth in der Jahressitzung des Vereins der deutschen Irrenärzte in Weimar 1891 mit Rücksicht darauf, daß eine Trennung der Pflege heilbarer und unheilbarer, irrer und nicht irrer Epileptischer weder durchführbar noch wünschenswert ist, folgende Sätze aufgestellt:

Am besten wird für Epileptische in der Art gesorgt, daß in dem Rahmen einer großen Anstalt heilbare und unheilbare, geistig normale und nicht normale, jugendliche und erwachsene Kranke untergebracht werden, und daß man den einzelnen Gruppen, wie sie sich nach Alter und Art der Erkrankung ergeben, durch Errichtung verschiedener Abteilungen in möglichst individualisierender Weise gerecht wird.

Eine solche große, allen Bedürfnissen Rechnung tragende Anstalt müßte enthalten:

1. Abteilung für jugendliche, unterrichtsfähige Kranke,
2. für gewerbl. beschäftigte Kranke mit getrennten Abteilungen für erwachsene und halberwachsene,
3. Ökonomiegebäude für landwirtschaftlich tätige Epileptische,
4. Irrenabteilung für chronisch geisteskranke und völlig verblödete Epileptische, in welcher stets Raum frei sein muß zur Unterbringung von Kranken, welche wegen transitorischen Irreseins vorübergehender Unterbringung in einer geschlossenen Anstalt bedürfen.

Damit wird der zweifellos vorhandene Übelstand beseitigt, daß Kranke, welche den größten Teil des Jahres in freier Verpflegungsform zubringen könnten, wegen kurzem Paroxismus gefährlichen Irreseins zeitlebens in geschlossenen Anstalten bleiben müssen. Ein Mißstand, auf den besonders auch von Rieger seiner Zeit aufmerksam gemacht wurde.

In einer Abteilung dieser Irrenanstalt wären blödsinnige epileptische Kinder untergebracht.

5. Ein Krankenhaus für körperlich defekte und pflegebedürftige Kranke mit Abteilungen für akute, insbesondere infektiöse Krankheiten.

Wir führen hier als Beispiel eine der größten Anstalten der Neuzeit, die für die Stadt Berlin am 3. Oktober 1893 eröffnete Anstalt für Epileptische »Wuhlgarten« zu Biesdorf an, deren Bauprogramm von der Deputation für öffentliche Gesundheitspflege im Jahr 1889 aufgestellt wurde.

Die Anstalt nimmt bis zu 1000 Pfleglinge auf; ihre Kosten belaufen sich einschließlich der Gesamt-Einrichtung auf 4 730 000 M.

Derartige, vom Staate oder größerem Gemeinwesen in Aussicht genommene Anstalten haben den großen Vorteil, daß sich von vornherein ein einheitliches Programm für eine große Zahl von Pfleglingen aufstellen läßt, während Anstalten, die ganz nach Maßgabe von freiwilligen Beiträgen sich entwickeln, ein derartiges Programm nicht zu schaffen vermögen.

Die Berliner Anstalt bei Biesdorf gliedert sich in

A. Die Anstalt.

1. Anstaltsgebäude für Männer,
2. " " " Frauen,

für je 120 Personen, die einer spezielleren ärztlichen Behandlung bedürfen.

B. Die Kolonie, zunächst für 200 Männer und 200 Frauen, die in unregelmäßig zerstreut liegenden, Dorfhäusern ähnlichen, für je 25 bis 30 oder 40—50 Personen bestimmten Gebäuden untergebracht werden, um den Charakter des Familienlebens möglichst zu wahren.

In den Häusern für Männliche befinden sich sodann in den Kellerräumen Gelasse für Stroh, Korbblecherei u. dergl.

C. Das Haus für jugendliche Epileptiker; von den übrigen Pfleglingen möglichst abgesondert, mit sämtlichen nötigen Räumen für ein selbständig zu führendes Haus, einschließlich der Wohnungen des Erziehungs-Inspektors, der Lehrer, Turnhalle u. dergl.

Von weiteren Gebäuden führt das Programm noch auf:

1. Gasanstalt.

2. Maschinen- und Kesselhaus.

3. Wasserversorgungs-Anlagen.

4. Werkstattgebäude mit Räumen für Tischlerei und sonstige Holzarbeiten; Schlosserei; Klempnerei und sonstige Feuer-Arbeiten; Räume für Schneider, Schuhmacher, Tapezierer, Buchbinder, Stroh-flechter.

5. Küche mit Dampfbetrieb für ca 1200 Personen, mit Wohnung für die Oberköchin und die Dienstmädchen.

6. Waschhaus mit Stell- und Plättestube, Raum zum Ausbessern der Wäsche, Trockenboden. Wohnung für die Oberwäscherin und die Dienstmädchen.

7. Eiskeller und Spritzenhaus.

8. Zentralbäder, je eines für die Männer und Frauen.

9. Das Leichenhaus mit Leichenkeller, Sektionslokal, einem Zimmer für mikroskopische und andere Untersuchungen und Wohnung für den Leichendiener. Besonderer Anstalts-Friedhof.

10. Eine isoliert stehende Kapelle für ca. 600 Personen. Endlich das Verwaltungsgebäude mit:

1 Anmeldezimmer, 1 Wartezimmer, 1 Aufnahmezimmer, 2 Besuchszimmern, 1 Konferenzzimmer.

Das Amtszimmer für den Direktor mit Vorzimmer. 2 Büro-räumen.

Die Dispensieranstalt (eventuell die Wohnung des Hausvaters).

Zwei Wohnungen für die Assistenz-Ärzte.

Die Unterhaltungs- und Gesellschaftsräume mit kleinen Neben-räumen für die vom Krampf befallenen Männlichen und Weiblichen.

Ein Wohnhaus für den Direktor.

Ein Wohnhaus für den Ökonomie-Beamten, den Maschinenmeister und den Hausvater.

Der Güterhof soll einen Stall für ca. 60 Stück Rindvieh, einen Pferdestall für 6 Pferde und einen Schweinestall für ca. 80 Schweine enthalten.

Dieser äußerer Organisation einer großartig angelegten Anstalt der Neuzeit fügen wir hier zur Veranschaulichung der inneren Organisation einer allerdings kleineren Anstalt folgende Tagesordnung bei, wie sie in der Schweizerischen Anstalt für Epileptische in Zürich eingeführt ist:

$1\frac{1}{2}$ 6 Uhr. Aufstehen des Personals, um sich zu besorgen und das Zimmer in Ordnung zu bringen.

6 Uhr. Aufstehen der gesunden Pfleglinge. Beginn der Arbeitszeit für diejenigen Angestellten, die nicht zum Wartepersonal gehören.

$6-6\frac{3}{4}$ Uhr. Ordnen der Pfleglinge, der Wohn- und Schlaf-räume.

$6\frac{3}{4}$ Uhr. Frühstück und gemeinsame Morgen-Andacht im Speisesaal.

7—8 Uhr. Fortsetzung des Ordnens der Wohn- und Schlafräume. Vorbereitung der Schüler zum Schulunterricht.

8—9 Uhr Schulunterricht.

9—9 $\frac{1}{2}$ Uhr. Zweites Frühstück.

9 $\frac{1}{2}$ —11 $\frac{1}{2}$ Uhr Schulunterricht. Turnen.

12 Uhr. Mittagessen.

12—1 Uhr. Freizeit zu Spaziergängen und Spiel, womöglich in den Gärten.

1 $\frac{1}{4}$ Uhr. Beginn der Arbeitszeit für die Anstaltsbediensteten.

Über die Leitung solcher Anstalten ist vielfacher Streit darüber geführt worden, ob sie Ärzten oder Erziehern anvertraut werden sollen. Dieser Streit ist ein müßiger. Denn wenn es außer Zweifel steht, daß für die richtige Behandlung Epileptischer, wie für die der Idioten und geistig schwachen Kinder medizinisch-psychiatrische Kenntnisse nötig sind, so ist doch andererseits auch die Tatsache nicht zu übersehen, daß Liebe und Opferfähigkeit für den Beruf die Hauptsache ist. Wo diese nicht bei dem ärztlichen Direktor ist, ist seine Anstellung verfehlt; ein anderer mit jenen Eigenschaften und dem erforderlichen Verwaltungstalent ist bei weitem vorzuziehen. Die ärztliche Beihilfe kann ja dann hinzugegeben werden.

(Über den Unterricht und die Erziehung epileptischer Kinder siehe den betreffenden Artikel im Encyklopäd. Handbuch, 2. Aufl., 1. Bd. S. 455 ff.)

d) Taubstummen-Anstalten

Für taubstumme Kinder, ihre Wartung, Pflege und Erziehung, hat sich die Fürsorge der Menschenfreunde verhältnismäßig frühzeitig schon geregt. Seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts treten die Bemühungen für sie hervor. Nachdem man angefangen hatte, das Wesen der Taubstummheit, das dem Altertum und Mittelalter verborgen geblieben war, zu erkennen und weiter zu erforschen, setzten auch die Bestrebungen ein, die auf eine planmäßige Entwicklung des Geisteslebens und der Mitteilungsfähigkeit der taubstummen Kinder gerichtet waren, um sie in den Verkehr der Menschen und ihre Arbeiten einzuführen.

In Frankreich und Deutschland traten fast zu gleicher Zeit die ersten Taubstummen-Anstalten ins Leben, nachdem vereinzelte Bemühungen einzelner Pädagogen und Ärzte bereits vorangegangen waren. In Paris eröffnete de l'Epée 1770, in Leipzig Samuel Heinicke 1778 Anstalten, um einer größeren Zahl taubstummer Kinder die Wohltat geistiger Ausbildung zu teil werden zu lassen.

Von da ab beginnt die geregelte Fürsorge und der geregelte Unterricht dieser Kinder. Zugleich aber tritt in diesen ersten Anstalten ein Gegensatz zwischen dem französischen und dem deutschen Verfahren hervor, der auch weiterhin noch lebhafte Kämpfe hervorrief, die mit dem Sieg der sogenannten »deutschen Methode« endeten.

Letztere wurde bereits 1692 eingeleitet durch die Schrift des Arztes J. Amman: »Der redende Stumme, oder Methode, durch welche der Taubstumme sprechen lernen kann«. Heinicke suchte nun in Leipzig dieses Ziel zu verwirklichen. Als praktischer Schulmann ließ er sich von den praktischen Bedürfnissen seiner Schüler leiten, um ihnen das zu geben, was ihnen fehlte: die Sprache. Nur durch Sprechen konnten sie in unmittelbaren Verkehr mit der Umwelt treten und sich mit der Umgebung verständigen. Also wurde das Sprechenlernen in den Vordergrund gerückt, wobei die dem Taubstummen eigenen, nicht künstlich ausgebildeten Gebärden und das Fingeralphabet beschränkte Anwendung fanden.

In anderer Weise verfuhr die französische Richtung. Sie betrachtete die Ausdrucksweise der Taubstummen durch Gebärden als ihre eigentliche Muttersprache. Zur Einführung der Taubstummen in unsere Begriffswelt benutzten sie die fixierte Form derselben: die Schrift. Um nun die taubstummen Kinder in die Schriftformen der Sprache einzuführen und in die darin niedergelegten Gedanken, bauten sie die »Muttersprache« der Taubstummen zu einer vollständigen Gebärdensprache analog unserer Begriffssprache aus und ließen nun von da in die Schriftsprache übersetzen.

Wenn hierdurch ohne Zweifel der geistigen Ausbildung der taubstummen Kinder in etwas gedient werden kann, so ist doch ein schwer wiegender Mangel damit verbunden. Der Taubstumme wird durch die ausgebildete Gebärdensprache nicht aus seiner Isolierung herausgenommen; er kann nur verkehren mit denen, die diese Gebärdensprache erlernt haben. Will man den Taubstummen der menschlichen Gesellschaft zurückgeben, so muß man ihn befähigen, sprechen zu lernen und das Gesprochene vom Munde abzulesen. Dies wurde auch in der Folgezeit immer mehr erkannt und das deutsche Verfahren auch in den französischen Anstalten eingeführt.

In Deutschland bestanden 1815 bereits 11 Taubstummenanstalten. Der Pestalozzische Geist, der damals das Erziehungswesen durchdrang, war auch der Förderung der Taubstummenbildung sehr günstig. Stephani veröffentlichte einen Aufsatz »Über die einfachste und natürlichste Weise, Taubstumme zu unterrichten«; Graser schrieb sein Buch »Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme«. Man wollte allen taubstummen Kindern die Wohltat des Unterrichts zu teil werden lassen und führte deshalb eine Verbindung des Taubstummen-Unterrichts mit den Lehrerseminaren herbei. Aber mit der Zeit drängte sich doch immer mehr die Erfahrung auf, daß zur Ausbildung der Taubstummen besondere Anstalten und besonders vorgebildete Lehrer nötig seien.

Eine besondere Förderung der Taubstummen-Erziehung wurde durch Reich-Leipzig und Hill-Weißenfels herbeigeführt. Seitdem herrschte ein reges Streben zur weiteren Vervollkommnung des methodischen Ausbaues des Taubstummen-Unterrichts und immer besseren Einrichtung der Taubstummen-Anstalten, deren obligatorischer Besuch in

mehreren deutschen Staaten gesetzlich geregelt wurde. (Über die Methodik des Taubstummen-Unterrichts s. d. Art. von K. Brauckmann im Encyklopäd. Handbuch, 2. Aufl., 9. Bd. S. 119 ff.)

Es bestehen in Deutschland 90 Anstalten mit 736 Lehrkräften, 675 Klassen und 6542 Schülern, von denen 3513 Knaben und 2959 Mädchen sind. 3090 Schüler leben im Internat und 2795 im Externat und 657 besuchen die Anstalten als sogenannte Schulgänger. Schulzwang für Taubstumme ist gesetzlich eingeführt in Schleswig-Holstein, Sachsen-Weimar-Eisenach, Sachsen-Coburg-Gotha, Sachsen-Meiningen, Oldenburg, Anhalt, Braunschweig, Bremen, Lübeck, Königr. Sachsen. Von den 45 preußischen Anstalten sind 1 königlich, 33 provinzialständisch, 3 städtisch und 8 Privatanstalten, d. h. Vereinsanstalten.

Im Anschluß hieran sei noch ein kurzer Blick auf die Fürsorge für stammelnde und stotternde Kinder geworfen. Beide Erscheinungen sind wohl voneinander zu scheiden. Das Stammeln besteht darin, daß einzelne oder mehrere Laute gar nicht oder nicht richtig artikuliert werden können. Beim Stammer fehlt die für den Stotterer charakteristische, gewaltsame Überanstrengung, die sich in scheinbar krankhaften Verzerrungen und Bewegungen des Mundes, des ganzen Gesichts, unter Umständen selbst des Rumpfes und der Extremitäten äußert. Die Fähigkeit zu korrekter Lautbildung ist beim Stotterer niemals dauernd gestört, wie es bei dem Stammer der Fall ist, sondern immer nur durch psychische Einflüsse zeitweilig gehemmt und unterbunden. Der Stotterer sitzt bei einer Silbe fest, kommt über den Anfang eines Wortes nicht gleich hinaus, indem er die Sprachorgane in der einmal eingenommenen Lage unzeitig festhält oder eine an sich notwendige Bewegung zwecklos wiederholt. Der Stammer gelangt ohne Hemmnis von Wort zu Wort, aber die das Wort zusammensetzenden Laute kommen nur zum Teil und in unvollkommener Bildung zu Gehör. Das Stammeln ist oft Begleiterscheinung oder Folge intellektueller Schwäche. Das Stottern ist kein organischer Fehler, sondern eine gelegentlich auftretende Funktionsstörung, eine Störung des psychischen Lebens.

Darnach ist auch die Behandlung der Stammelnden und Stotternen verschieden. Die Heilung geschieht auf dem Wege systematischer Einübung der normalen Lautbildung, soweit die anatomischen oder physiologischen Voraussetzungen für eine korrekte Lautsprache vorhanden oder durch chirurgische Eingriffe oder künstliche Ersatzmittel wieder hergestellt sind.

Dem Stotterer kann nur ein unterrichtlich-erziehliches Verfahren wirkliche Hilfe bringen. Die einen legen dabei den Nachdruck auf die bewußt physiologische Übung, d. h. sie lehren den Stotterer sämtliche Sprachbewegungen, die sich bei dem Gesunden ohne Bewußtsein abzuspielen pflegen, mit bewußter Kenntnis der sprachphysiologischen Vorgänge ausführen. Dagegen wendet man ein, daß es eine irrite Annahme bedeute, als ob der Stotterer nicht sprechen könne und einer völligen Neuerlernung der Lautsprache bedürfe. In Wirklichkeit könne

jeder Stotterer sprechen und spräche auch unter gewissen Umständen ganz normal; es sei nur die Folge einer psychischen Störung, wenn er diese Fähigkeit sehr oft nicht in die Tat umzusetzen vermöge. Daher vertreten andere die Meinung, daß das Sprechüböl in seiner Wurzel nur getroffen und zerstört werden könne, wenn man dem Stotterer das Vertrauen zu seiner Sprechfähigkeit wiederzugeben imstande sei. Es bedürfe dazu einer energischen und tiefwirkenden psychischen Beeinflussung. Diese vorwiegend psychische Behandlung wird dabei nicht auf Sprechübungen verzichten, die den besonderen Fällen angepaßt sind. (Siehe den betr. Art. im Encycl. Handbuch, 2. Aufl., 9. Bd. S. 119 ff.)

e) Blinden-Erziehung

Die Anfänge der Blindenerziehung fallen in das Ende des 18. Jahrhunderts. Der erste Blindenlehrer war ein Franzose, Valentin Hauy, der durch Beobachtung an Blinden dahin geführt wurde, an Stelle des fehlenden Gesichtssinnes den Tastsinn dem Unterricht dienstbar zu machen. Diesen Gedanken verwirklichte er in der von ihm 1784 gegründeten Blinden-Erziehungs-Anstalt, der ersten dieser Art.

Das erste deutsche Blinden-Institut wurde 1804 in Wien von J. W. Klein errichtet. 1806 gründete dann König Friedrich Wilhelm III. die Blindenanstalt in Berlin, jetzt in Steglitz. Darauf folgten im Laufe des 19. Jahrhunderts weitere Gründungen.

Nach der amtlichen Statistik im Preußischen Staate vom 27. Juni 1896 ist seit dem Jahr 1871 ein auffallender Rückgang der Blindheit bemerkbar, der in den Fortschritten der Augenheilkunde, besonders gegenüber der Augenentzündung der Neugeborenen, in der Verminderung der Pockenkrankheiten und auch wohl in der besseren Lebenshaltung der Bevölkerung begründet liegt. Es waren in Preußen Blinde vorhanden:

	männl.	weibl.	zusammen	unter 100000 Einwohnern
1871 . .	11 066	11 912	22 978	93
1883 . .	11 343	11 334	22 677	83
1895 . .	11 238	10 204	21 442	67

1900 (trotz der Bevölkerungszunahme) nur ca. 21 000. Für ganz Deutschland wird die Zahl der Blinden auf 34 330, für die Welt auf 1 600 000 angegeben. Rechnet man indessen die Halbblinden hinzu, so kann man fünf Millionen Blinde auf der Welt annehmen.

Besonders erstreckt sich die Abnahme auf das bildungsfähige Alter. So ist die Zahl der Blinden im Alter bis zu 10 Jahren von 1222 auf 828, von 10—20 Jahren von 1858 auf 1733 zurückgegangen in dem Zeitraum von 1871—1895.

In Preußen beträgt das Verhältnis der Blinden zu den Sehenden etwa 1 : 1500. Bei Anwendung des gleichen Verhältnisses auf das Reich zählt dieses annähernd 40 000 Blinde. Der heute noch bestehende Übelstand, daß eine große Zahl bildungsfähiger Blinder ohne

Unterricht aufwächst, kann nur durch Einführung des Schulzwanges für Blinde, wie er in Braunschweig, Sachsen-Weimar und im Königreich Sachsen besteht, beseitigt werden.

Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts fing man an, für die Bildung der Blinden etwas zu tun; vorbildlich in jeder Beziehung ward die oben erwähnte Königliche Blindenanstalt in Steglitz, die alljährlich Besucher aus allen Erdteilen erhält. In der Welt gibt es gegenwärtig 400 Anstalten für Blinde (250 Lehr- und 150 Versorgungs-Anstalten), davon sind in Europa 180 Erziehungs- und 140 Versorgungs-Anstalten.

Heutzutage umfaßt der Unterricht der Blinden so ziemlich alle Fächer, die ein Schulplan für Normalschulen aufweist. Durch gutes Lehrverfahren lassen sich alle Kenntnisse und sehr viele Anschauungen den Blinden vermitteln, auch Zeichnen und geographisches Kartenlesen. Die internationale Blindenschrift ermöglicht es, durch sechs Punkte das Alphabet, die Noten und die Ziffern darzustellen; ungefähr in derselben Zeit, in der ein sehendes Kind lesen lernt, lernt der Blinde diese sechs Punkt-Schrift und die Unzialschrift, die auch von Nichtblindern gelesen werden kann.

In dem Seelenleben der Blinden zeigt sich (ebenso wie beim Unterricht) der Unterschied zwischen den Blindgeborenen und den Blindgewordenen (wobei man zu den Blindgeborenen auch diejenigen rechnet, die das Augenlicht vor dem 10. Lebensjahr verloren haben). Die Blindgeborenen überflügeln im Unterricht zu 90 v. H. die Blindgewordenen, und in ihrem Seelenleben stellen sie die »Heiteren« dar, denn bei ihnen hat die immerwährende Nacht alles verdeckt. Die Blindgewordenen können sich natürlich viel schwerer an ihren neuen Zustand gewöhnen.

Damit die Blinden-Anstalt ihre Aufgaben: Unterricht, Beschäftigung und Versorgung der Blinden erfüllen könne, bedarf sie folgender Organisationen:

1. Die Unterrichts-Anstalt: Vorschule, Schule, Fortbildungsschule, Musikschule, Werkstätten für gewerbliche Ausbildung.
2. Die Beschäftigungs-Anstalt: Werkstätten für ausgebildete, erwerbsfähige Blinde. Blindenheime für alleinstehende blinde Mädchen.
3. Versorgungs-Anstalt: Asyle für männliche und weibliche erwerbsunfähige ältere Blinde.
4. Verkaufsstelle für den Absatz der Waren. Die für Blinde besonders geeigneten Handwerksarten sind: Korbmacherei, Bürstenmacherei, Seilerei, Schreinerei und Schuhmacherei, Stuhl- und Mattenflechtereи, Strick- und andere weibliche Handarbeiten. Auch in der Massage finden Blinde Verwendung, wozu sie ihr feines Tastgefühl hervorragend befähigt. Ebenso ist das Klavierstimmen für Blinde eine geeignete einträgliche Beschäftigung.

Über den Unterricht in den Blinden-Anstalten vergl. man den Artikel im Encyklopäd. Handbuch, 2. Aufl., 1. Bd. S. 704 ff. Man wird daraus erkennen, wie vortrefflich die Methodik des BlindenUnterrichts ausgebildet worden ist. Dies ist namentlich seit der Ent-

stehung der Blindenlehrer-Kongresse geschehen. Der erste derselben fand in Wien 1873 statt und wird seitdem alle drei Jahre abgehalten. Durch den Einfluß dieser Kongresse wurden die bestehenden Mängel mehr und mehr beseitigt. Der formalen Bildung gegenüber, die früher das Übergewicht hatte, weil es an geeigneten Veranschaulichungsmitteln fehlte, kam nun auch die materiale zu ihrem Rechte.

Die Bildung der Hand, des Tast- und Gestaltungsvermögens wurde eine der Hauptaufgaben, ebenso die Bildung der Blinden zur Erwerbsfähigkeit und die Fürsorge für die aus der Anstalt Entlassenen. So ist durch die Kongresse nach und nach eine Einigung auf den Hauptgebieten des Blindenwesens erzielt worden, die für eine gesunde Weiterentwicklung Gewähr leistet. Organ der Blindenlehrer ist der »Blindenfreund«, begründet von Mecker (Düren, erscheint monatlich seit 1881).

f) Das Krüppelheim

Unter Krüppeln versteht man solche Menschen, die dauernd im Gebrauch ihrer Gliedmaßen behindert und dadurch mehr oder weniger hilflos geworden sind. Die Gebrauchsunfähigkeit der Gliedmaßen pflegt mit einer Veränderung der Gestalt, mit einer Entstellung verbunden zu sein. Die Verkrüppelung ist entweder eine angeborene oder eine erworbene. Letztere kann durch Krankheit oder durch Verletzung herbeigeführt werden.

Durch die Verkrüppelung ist die Entfaltung der geistigen Fähigkeiten bei dem Kinde behindert. Die körperliche Mißbildung stört den dauernden Verkehr mit vollwertigen Genossen. Infolge der Hilflosigkeit nimmt das verkrüppelte Kind eine Sonderstellung ein, wobei einsteils die Energie leidet, anderseits Trägheit und Arbeitsscheu sich festsetzt. Auch werden verkrüppelte Kinder nicht selten die schlimmsten Tyrannen der Familie. Ihrem Eigensinn beugen sich Eltern und Geschwister. Häufig sind die verkrüppelten Kinder auch geistig minderwertig, besonders wenn es sich um angeborene Verkrüppelung handelt. Mißtrauen und Menschenfeindlichkeit setzen sich auch leicht in ihnen fest, wenn sie sehen, wie die normalen Kinder sich von ihnen fernhalten.

Da die verkrüppelten Kinder vielfach nicht imstande sind, dem Schulunterricht zu folgen und namentlich für arme Familien eine schwere Last und Sorge bedeuten, so macht sich die Gründung von Krüppelheimen nötig. Sie sollen einen Ersatz für die Familie bieten und den Krüppel in den Stand setzen, sich selbst sein Brot zu verdienen. Im Krüppelheim findet er eine liebevolle Pflege und die Möglichkeit einer körperlichen und geistigen Entwicklung, wie sie sonst nicht einzurichten ist.

Man schätzt in Deutschland die Zahl der Krüppel auf etwa 22000, für die ca. 12 Millionen Mark aufgewendet werden. Im Jahre 1903 bestanden 25 Krüppelheime. Die Erfolge dieser Anstalten sind außerordentlich schöne und geradezu überraschende. Aber der Prozentsatz,

der bisher in den Krüppelheimen Schutz und Pflege gefunden hat, ist noch ein geringer. Etwa 1400 verkrüppelte Kinder sind in ihnen untergebracht. Gemeinden und Staaten haben hier noch eine große Aufgabe zu erfüllen. (Siehe den Artikel »Krüppelheim« im Encyk. Handbuch, 2. Aufl., S.139 ff.)

g) Das Rettungshaus (Besserungsanstalt, Fürsorgeanstalt)

Diejenige Form der Alumnae, die es mit sittlich kranken Kindern zu tun hat, nennt man das Rettungshaus. Die heilende und erziehende Kraft dieser Anstaltsform ist nächst günstigen äußeren Verhältnissen vor allem an die Voraussetzung gebunden, daß die Leiter und Erzieher mit den schwierigen Aufgaben der pathologischen Hodegetik vollständig vertraut sind und hingebenden Opfermut besitzen, um die bösen Einflüsse erfolgreich abzuhalten und edle Interessen und gute Gewöhnungen zu pflanzen.

Das bloße Dasein solcher Rettungshäuser muß an sich schon als eine pädagogische Wohltat empfunden werden. Die sittliche Krankheit liegt entweder im Kreis der natürlichen Begehrungen, Neigungen und Gewöhnungen oder im Kreis der verdorbenen Wertschätzungen, Vorsätze und Maximen. Dieselbe kann sich leicht über den gesamten Gedankenkreis und die gesamte Gemüts- und Willenslage verbreiten, so daß einzelne Maßregeln so wenig nützen, wie bei gewissen Graden leiblicher Krankheiten einzelne Rezepte.

Wie nun Veränderung des Wohnorts häufig bei körperlichen Zuständen die erste und einzige Vorbedingung für die Heilung ist, so ist auch für sittliche Krankheitszustände nächste und wesentliche Forderung: Losreißung aus dem bisherigen Lebenskreis. Das heißt: es muß, soweit möglich, mit alten Erinnerungen gebrochen, die Gewalt neu andringender Anschauungen muß zur Überwältigung des vergifteten Gedankenkreises benutzt werden, um gleichsam auf dem so entstehenden freien Raum Neues, neue Wertschätzungen, neue Neigungen zu pflanzen.

Dieser Forderung entspricht das Rettungshaus durch sein bloßes Dasein.

Aber freilich nicht allein. Eine Verpflanzung auf neuen Boden genügt noch nicht — Familienerziehung durch Pflegeeltern würde ja dies auch leisten. Ist in der spezifischen Natur der Rettungsanstalt die Hoffnung auf Genesung stärker, als bei der Familienerziehung?

Um diese Frage entscheiden zu können, müssen wir Grade und Arten der wirklichen Krankheiten unterscheiden.

Alle niederen Grade können in geeigneten Kostfamilien geheilt werden, und darum sollen die Kinder ihnen übergeben werden, weil auch hier die individualisierende, hebende und helfende Kraft der Familie durch nichts anderes ersetzt werden kann.

Anders, wenn mit vorerücktem Alter tiefere Verdorbenheit der Lebensanschauung sich verbündet, maßlose Herrschaft sinnlicher Triebe hinzukommt: da werden hilfreiche Pflegeeltern sich gar nicht finden,

gesunde Familien sich nicht die Kraft zutrauen, der Gefahr der Ansteckung zu entgehen.

Für Kranke solcher Art und solchen Grades eignet sich nur das Alumnat. Die Prinzipien, die für jedes Alumnat gelten, werden hier im Rettungshaus zu verstärkten Forderungen. Aber dabei ist wohl daran zu erinnern, daß scheinbare leichte Eingewöhnung in Sitte und Lebensführung des Hauses nicht die Meinung hervorrufen darf, als sei eine Umwandlung des verderbten Gedankenkreises erfolgt. Die Art, wie der Unterricht aufgenommen und wie seine Ergebnisse festgehalten werden, ist ebenso entscheidend, wie die Annahme der heilsamen äußeren Lebensformen.

Von größter Bedeutung ist auch hier die Persönlichkeit des Leiters, des »Hausvaters«. Er bestimmt den Geist des Hauses; von seiner tüchtigen, freien und fröhlichen, allzeit hilfsbereiten und tatkräftigen Persönlichkeit hängt alles ab. Von einem Rettungshausvater fordert der Theologe Hirscher »die ganze wissenschaftliche Bildung eines Geistlichen, die Liebe und Selbstaufopferung eines Heiligen und die Um- sicht, Klugheit und Geschäftskenntnis eines Weltmannes und Ökonomen«. Daß solche persönliche Kraft alles durchdringe, dazu gehört eine enge Begrenzung der Zahl der dem Rettungshaus überwiesenen Kinder, worauf wir schon mehrfach hingewiesen haben, oder wo die Zahl zu groß wird, eine Auseinanderlegung in kleinere Gruppen und die Übertragung eines Teiles der Pflichten auf Gehilfen und »Brüder«, wie dies z. B. das »Rauhe Haus« bei Hamburg verwirklicht hat. Dort hat der Gründer J. W. Wichern gezeigt, wie die Gewinnung des richtigen Erziehungspersonals die Grundbedingung des Gelingens der Rettungshäuser ist. Auch muß hervorgehoben werden, daß eine Erziehung im Rettungshaus, wie im Alumnat überhaupt, ohne das mütterliche Element immer unvollkommen sein wird. Die Zöglinge, die doch nicht Züchtlinge sind, dürfen des Familiengefüls nicht entbehren, ihm nicht völlig entfremdet werden. (16)

Mit der gesetzlichen Einrichtung der Fürsorgeerziehung, ein Fortschritt, der nicht hoch genug gewürdigt werden kann, ist die Frage nach der rechten Einrichtung und dem rechten Betrieb der Rettungsanstalten in den Vordergrund gerückt worden, zumal üble Erfahrungen, die in einzelnen dieser Alumnae gemacht wurden, auf ihre Bedeutung gebieterisch hinwiesen. Die bloße Autoritätserziehung früherer Zeiten ist heute nicht mehr angebracht; vielmehr muß die Fürsorgeanstalt zu einer erzieherischen Lebensgemeinschaft gemacht werden. Dabei ist sorgfältig zu beachten, daß der Mensch zum Guten nicht gezwungen werden will, sondern daß er aus eigener Kraft vorwärts zu kommen sucht. Gut gewählte praktische Beschäftigungen aller Art, die zugleich Ziele für die künftige Berufsarbeit in sich fassen, müssen in diesen Internaten eine Hauptrolle spielen; ferner darf auch das körperliche Moment nicht zu kurz kommen durch Einrichtung kleiner Vereine innerhalb der Anstaltsfamilie, die zur Gestaltung eines frohen, heiteren Schullebens viel beitragen können. Freude, Heiterkeit, Sonnen-

schein muß in diesen Anstalten herrschen, wenn man auf bleibende Erfolge hoffen will. Wo die Fürsorgeerziehung unter falscher Leitung in Zwangserziehung mit den entehrendsten Strafen ausgeartet ist, kann man in der Tat von einem Zusammenbruch der Fürsorgeerziehung reden. (Siehe den Art. »Fürsorge« in dem Encykl. Handbuch, 2. Aufl., 3. Bd. S. 176 ff.)

Dabei wird vorausgesetzt, daß im Rettungshaus Knaben und Mädchen gemeinsam erzogen werden. Die Trennung der Geschlechter ist hier nicht zu befürworten, denn das Rettungshaus will nicht auf die große erziehliche Unterstützung und wirtschaftliche Erleichterung verzichten, die in Schule und Familie mit Recht dem Zusammenleben und Lernen von Knaben und Mädchen nachgerühmt wird. (Siehe das Encykl. Handbuch, 2. Aufl., 7. Bd. S. 458 ff.)

Diesen Rettungsversuchen lag der Gedanke zu Grunde: »Wer ein Kind rettet vom Verderben, der errettet ein Geschlecht.« Er ist wirk-sam gewesen und hat bereits viel Segen gestiftet. Freilich war es die höchste Zeit, wie aus nachfolgenden Betrachtungen ersichtlich ist, die sich mit der Frage des jugendlichen Verbrechertums beschäftigen.

Um die Mitte des 18. Jahrhunderts stellte die Akademie von Dijon die berühmte Preisaufgabe: »Hat die Erneuerung der Wissen-schaften und Künste dazu gewirkt, die Sitten zu reinigen und zu ver-bessern?« Damit hatte die Akademie das große Problem angeregt, das uns auch heute noch zu denken gibt: Hält die Sittlichkeit gleichen Schritt mit der aufsteigenden Zivilisation, mit der Entwicklung des Intellekts und der Technik? Ist mit der Aufklärung der Geister not-wendig auch ein sittlicher Fortschritt verbunden?

Rousseau erhielt bekanntlich den Preis. In seiner Antwort stellte er der Zivilisation, d. h. dem Zustand der Gesellschaft, die Natur gegenüber. Zwischen beiden hat ein Bruch stattgefunden. Wesen-tliche Werte sind dabei verloren gegangen: Je mehr unsere Wissen-schaften und unsere Künste sich vervollkommen haben, desto mehr sind unsere Seelen verdorben worden. Einzige Rettung ist: Rückkehr zur Natur!

Diese Antwort ist der Weckruf der französischen Revolution ge-worden. Doch war die Lösung einseitig und darum anfechtbar. Wir können nicht mehr zurück, wir müssen vorwärts. Aber allerdings, die Preisaufgabe vom Jahre 1750 verlangt auch heute noch Antwort.

Gern zwar wird hervorgehoben, wie herrlich weit wir es ge-bracht haben im wirtschaftlichen Aufschwung in den Wissenschaften, namentlich in den Naturwissenschaften. Gewiß, die Welt ist für uns Moderne groß und weit geworden; aber über all diese Herrlichkeit breiten sich doch tiefe Schatten aus.

Fassen wir die steigende, stetig sich emporarbeitende Kultur als einen Prozeß der Versittlichung der Gesellschaft auf — und das müssen wir, wie wir im 1. Band nachgewiesen haben, wenn wir unserem Dasein einen Sinn verleihen wollen —, so müßte der zu-nehmende sittliche Zustand der Gesellschaft sich auch an einer Ab-

nahme der Verbrechen zeigen. An dieser Erscheinung würde der Segen der aufsteigenden Kultur vor allem sichtbar hervortreten müssen. Trotz der Zunahme der Bevölkerung sollte doch ein Rückgang der Verbrechen zu bemerken sein. Dies aber ist nicht der Fall.

Optimisten weisen nun darauf hin, daß Verbrechen seit alters Begleiterscheinungen der fortschreitenden Kultur gewesen seien. Man brauche sich deshalb nicht besonders aufzuregen und von tiefen Schatten zu sprechen. Wie aber, wenn diese Begleiterscheinungen eine steigende Tendenz zeigen, so daß ihr Pesthauch vergiftend durch die ganze Gesellschaft dringt?

Dieser Ausblick fordert uns auf, den Tatsachen, wie sie sind, zunächst ruhig nachzugehen, um den Umfang der jugendlichen Vergehen festzustellen.

I. Der Umfang

Auf Grund der Kriminalistik, die im Reichsjustizamt und dem Kaiserl. Stat. Amt zu Berlin seit dem Jahre 1882 aufgestellt worden ist, können wir uns ein ungefähres Bild von dem Umfang entwerfen. Es ist dabei zu erinnern, daß bei uns in Deutschland die Stufe der bedingten Strafmündigkeit vom 12.—18. Lebensjahr gesetzlich festgelegt ist.

1882 wurden 30719 jugendliche Verbrecher gezählt; 1896: 44275; im Jahre 1905: 49498; 1907: 55211; 1908: 54074; 1909: 49703.

Hierbei sind nur die zur Aburteilung gekommenen Vergehen und Verbrechen gegen Reichsgesetze gezählt, während die Vergehen gegen Landesgesetze, sowie die nicht zur Anzeige gelangten ausgeschlossen sind.

Der Rückgang in den letzten Jahren hängt aber weniger mit einer Abnahme in den strafbaren Neigungen und Taten der Jugendlichen zusammen, als vielmehr damit, daß seit einigen Jahren in der staatsanwaltshaftlichen und gerichtlichen Praxis eine besondere Behandlung der Jugendlichen stattfindet. Über die Bildung besonderer Jugendgerichtshöfe wird weiter unten die Rede sein.

Vor allem ist aber noch beachtenswert, daß auch die Zahl der Vorbestraften im Wachstum begriffen ist. In der Reichstags-Sitzung vom 12. Januar 1899 wies der Kriegsminister auf die Tatsache einer auffallenden Steigerung des jugendlichen Verbrechertums hin. Eine die Zeit vom Jahre 1882—1897 umfassende Nachweisung ergibt, daß sich die Zahl der in dieser Zeit ausgehobenen Personen, die wegen vor ihrer Einstellung begangener Handlungen bestraft sind, um 82 % im Verhältnis vermehrt hat. Die absolute Vermehrung seit 1882 ist von 10,56 auf 19,2 % der ausgehobenen gestiegen. Die im Jahre 1897 in die Armee eingestellten Vorbestraften umfassen 41423 Mann; von diesen sind zwei- bis fünfmal bestraft 12873, sechs- bis zehnmal 1399 Mann.

Das Steigen des Anteils der Vorbestraften ist auch sonst wahrzunehmen. 1889 betrug der Anteil wenig mehr als $1/7$ sämtlicher

bestrafter Jugendlicher; dagegen 1896 beinahe $\frac{1}{5}$. 1899 gab es 9000 Jugendliche, die mindestens zum zweiten Male bestraft waren. 1905 sogar 21,2 v. H. Dies ließ den Zweifel entstehen, ob die angewandten Strafen wirksam genug seien.

Wenn wir die begangenen Vergehen überschauen, so sehen wir, daß das jugendliche Verbrechertum die ganze Skala der Verbrechen durchläuft und fast bei jeder Art beteiligt ist.

An der Spitze stehen die verschiedenen Arten von Diebstahl; so dann Körperverletzungen; Unterschlagung, Hehlerei und Betrug; Sachbeschädigung; Beleidigung usf.

Betrachten wir die Jugendentwicklung unter dem Gesichtspunkt der Anpassung an die soziale Umgebung, so tritt der Mangel an Anpassungsfähigkeit zunächst in nomadischen Gewohnheiten hervor, die sich im Schulschwänzen, Umherstreifen, Landstreichelei äußert. Hierin besteht das erste Vergehen gegen die Gesellschaftsordnung.

Ihm reiht sich das zweite an: Auflehnung gegen den gesellschaftlichen Eigentumsbegriff. Aus dem jungen Müßiggänger wird ein junger Dieb. Dann folgt die kritische Zeit, die zwischen dem Knaben- und Jünglingsalter liegt. Sie erzeugt den Verbrecher gegen die Person. Es ist die Periode der Entwicklung, in der einschneidende physiologische Veränderungen mit der Pubertät sich bemerkbar machen; in der mancherlei bisher schlummernde Triebe erwachen. In dieser gefährlichen Zeit versagt häufig die Zucht des Elternhauses; dem Einfluß der Schule ist die Jugend aber entwachsen. Das Gebiet des Arbeitslebens bietet zahllose Berührungspunkte mancherlei Art, Verführungen, Reibungen, denen die führerlose Jugend in dem Erwachen der Mannbarkeit nicht gewachsen ist.

Die Entwicklung der Verbrechermerkmale pflegt somit der Entwicklung des Organismus zu folgen: Nach dem nomadisierenden Trieb stellt sich der diebische, und nach diesem der gewalttätige ein, wenn sie auch bei einzelnen jugendlichen Personen in- und miteinander sich verschlingen. —

Überblicken wir das bisher Dargelegte, so fühlen wir uns veranlaßt, den Ursachen nachzugehen, um das Übel an seiner Wurzel zu erfassen. Ist es gelungen, die rechte Diagnose zu stellen, dann wird man auch die rechten Mittel finden, um dem Übel entgegenzuwirken.

II. Ursachen

Die Ursachen des jugendlichen Verbrechertums sind innere und äußere. Die inneren liegen in der Eigenart des menschlichen Wesens eingeschlossen. Aus den vielfach so rätselhaften Verschlingungen unseres seelischen Lebens steigen gute und böse Gedanken auf, deren Wurzeln wir hier und da bloßlegen können, während andere in unergründliche Tiefen hinabreichen. Ihrem Kampfe können wir hier nicht nachgehen, so wenig wie den Entscheidungen, die zum Sieg des einen oder andern Prinzips führen.

Wollte allerdings jemand behaupten, daß die Vermehrung des jugendlichen Verbrechertums aus der Zunahme der »geborenen« Verbrecher zu erklären sei, so müßten wir dieser Annahme scharf entgegentreten. Denn einmal ist es noch gar nicht ausgemacht, daß es wirklich die Tatsache des geborenen Verbrechers gibt, d. h. eines Menschen, dessen Handlungen unausweichlich zum Verbrecher necessitieren sind. Und wenn selbst diese Tatsache nachweisbar wäre, so dürften wir solchen Unglücklichen gegenüber die Hände nicht in den Schoß legen, sondern versuchen, sie für die Gesellschaft möglichst unschädlich zu machen. Aber angeboren sind doch überhaupt bloß Anlagen, bei denen die Vererbungsmöglichkeiten gewiß eine große Rolle spielen. Ihnen gegenüber hat der Erziehungstheoretiker festzuhalten an der Tatsache der allgemeinen Bildsamkeit der Menschenatur und an der Möglichkeit, in der Zeit der Jugend auch verbrecherischen Anlagen methodisch entgegen arbeiten zu können, auf Grund der Kenntnis des psychischen Lebens und der Maßnahmen, die dieses Leben zu beeinflussen vermögen.

Der Willensentschluß ist ohne Zweifel das Ergebnis verschiedener Faktoren, äußerer und innerer. Gegenüber einer ursachlosen Selbstbestimmung behaupten wir die Determination des Willens, mit der die Freiheit des Willens in dem Sinne vereinbar ist, daß die Persönlichkeit es in der Hand hat, nach den besten Motiven sich zu bestimmen. Moralisches frei ist der, welcher den ethischen Normen folgt, die sich aus der sittlichen Wertschätzung ergeben. Diese moralische Freiheit ist nichts angeborenes, so wenig wie die moralische Unfreiheit. Sie muß erworben werden; sie bedeutet die höchste Stufe und die schwierigste Aufgabe für den Menschen. Dieser ist also weder ein Produkt der äußeren Verhältnisse, noch einer psychologischen Notwendigkeit, sondern seiner eigenen Tätigkeit. Letztere wird durch Erziehung und Unterricht insofern beeinflußt, als durch sie die moralischen Gefühlswerte eine solche Stärke erhalten können, daß sie auch mächtigen, von außen oder innen kommenden Reizen sieghaften Widerstand leisten können. Die Begriffe »persönliche Schuld, Sühne, Vergeltung, Gerechtigkeit« bleiben demnach bestehen, namentlich denen gegenüber, die einseitig genug sind, Willensentschlüsse nur als Ergebnisse entweder einer psychischen Vererbung, oder eines von außen kommenden Zwanges anzusehen.

Weisen wir die Annahme zurück, daß die Umwelt allein ohne den psychischen Faktor die Schuld an dem Verbrechertum übernimmt, so soll damit nicht der unheilvolle Einfluß der äußeren Verhältnisse etwa geleugnet werden. Sie spielen leider eine sehr große Rolle bei der Entstehung und Verbreitung des jugendlichen Verbrechertums, aber nicht die alleinige. Gewisse in der psychischen Eigenart des Menschen liegende Imponderabilien geben immer den Ausschlag. Aber insofern in den äußeren Verhältnissen starke Förderungen der bösen Gedanken liegen, lenkt sich unser Blick zunächst auf diese, um dem nachzudenken, wie weit wir sie zu ändern, wie weit wir die der

Entwicklung ungünstigen Bedingungen der Umgebung zu beseitigen vermögen.

Es ist Tatsache, daß in den dichtest bevölkerten Gegenden die meisten Verbrechen begangen werden. Die von der Konzentrierung der Fabrikindustrie herrührende Verdichtung der Bevölkerung hat eine relativ größere Verbreitung der Verbrechen, auch der jugendlichen, zur Folge. Es soll damit nicht bestritten werden, daß auch spärlich bevölkerte Gegenden mehr Verbrechen aufweisen können, namentlich bei besonders schlechten wirtschaftlichen Daseinsbedingungen, aber die Tatsache, daß die Verdichtung der Bevölkerung den günstigsten Boden für die Vermehrung der Verbrechen liefert, geht durch die gesamte Kulturwelt hindurch.

Es wird niemand behaupten wollen, daß die Kinder der Industriezentren der Großstadt mehr kriminell belastet und verbrecherischer beanlagt seien, als die des flachen Landes. Vielmehr ist es die Umgebung, in der das Kind der Großstadt aufwächst, die Verhältnisse, die mit der Anhäufung der Bevölkerung auf verhältnismäßig kleinem Raum verbunden sind, die den Nährboden des jugendlichen Verbrechertums abgeben.

Die Großstadt ist der Zerstörung der Familie nur zu günstig. Mit der Zerstörung der Familie aber geht Hand in Hand die Verwildern der Jugend. Es kann nicht anders sein. Getrennt gehen die Eltern auf Erwerb und die Kinder bleiben sich selbst überlassen. Bei dem Zusammensein der Eltern aber sind sie oft Zeugen häuslicher Zerwürfnisse, inneren Unfriedens, nicht selten auch schamlosen Benehmens. Kann man sich dann wundern, wenn das schlechte Beispiel des Elternhauses eine pietätlose und freche Jugend heranzieht, der nichts heilig, die zu allen Schlechtigkeiten bereit ist?

Es kommt hinzu, daß die Jugend ausgeprägte Geselligkeitstriebe besitzt, in denen die Vergnügenssucht wurzelt. Die Großstadt mit ihren Konzertlokalen, Spezialitäten-Vorstellungen, Kinematographen von sehr zweifelhaftem Wert, gibt dieser Genußsucht reiche Gelegenheit zu eifriger Betätigung. Ihr fallen vor allem auch die vom flachen Land hereinziehenden Dorfbewohner zum Opfer.

Denken wir ferner an die Erweckung der Begierden durch die reichen Schaustellungen der Läden und Warenlager unter ungenügender Bewachung. Da bewahrheitet sich der Spruch: Gelegenheit macht Diebe; und dies um so mehr, je größer die Aussicht auf Straflosigkeit ist. In der Masse bleibt der einzelne leichter unentdeckt, genau so wie in überfüllten Schulen, wo schlechte Elemente verborgen bleiben können, da sie sich in der Masse verlieren und sich dadurch dem beobachtenden Auge entziehen.

Auch das wirtschaftliche Elend, das an den Orten, wo eine beträchtliche Bevölkerungsdichtheit herrscht, im verschärften Kampfe ums Dasein sich unvermeidlich einstellt, vermehrt die Zahl der jugendlichen Verbrecher. Die Wohnungsnot, die hohen Mieten haben das Schlafburschenwesen gezeigt und es ist hinreichend bekannt, wie

diese Einrichtung der Unsittlichkeit Vorschub leistet. Diese aber wird weiter genährt durch den gewissenlosen Vertrieb von Bildern und Postkarten schlimmster Art.

Mit dem verschärften Kampf ums Dasein ist dann noch eine andere Erscheinung verbunden, die ebenfalls zu einer Quelle jugendlicher Vergehen wird. Die Ausbeutung der Kinder zu Erwerbszwecken. Diese Erscheinung gehört ebenfalls zu den Schattenseiten unserer so viel gepriesenen modernen Zivilisation. Es ist ein Jammer, zu sehen, wie ein Teil der Kindheit, frühzeitig aus ihrem Paradies vertrieben, mit Not, Elend und Entzagung zu kämpfen hat. Die Berufsstatistik vom Jahr 1897 zählte 214954 Kinder, die mit Erwerb beschäftigt sind, darunter 40499 unter 12 Jahren, und zwar bis zu sechs Stunden täglich, der gesetzlich festgelegten Grenze.

Diese frühzeitige Heranziehung der Kinder zum Erwerb ist an sich eine höchst traurige Erscheinung, aber ihre Verurteilung wird noch dadurch verschärft, daß sie auch eine Quelle jugendlichen Verbrechertums ist. Allerdings wird man die verschiedenen Erwerbsarten, hinsichtlich ihrer Gefährlichkeit, wohl zu scheiden haben. Die Beschäftigung in der Landwirtschaft ist zweifellos unbedenklicher als z. B. Kegelaufsetzen, Zeitungstragen, Bedienung mancherlei Art, Hilfeleistung sogar bei Prostituierten.

Im ganzen wird man sagen können, daß für die Jugend schon darin eine Gefahr liegt, daß sie frühzeitig Geld in die Hand bekommt, dessen verführerischer Kraft sie nicht widerstehen kann, dessen Besitz auch das Selbstgefühl so steigert, daß es sich leicht gegen elterliche Autorität auflehnt.

Weiter ist noch hervorzuheben, daß in der Großstadt verhältnismäßig mehr Waisenkinder und zwar gerade bei Beginn des kritischen Lebensalters sich finden, als auf dem flachen Lande. Ob ihnen überall die nötige Aufsicht zu teil wird? Und diese Frage werfen wir auch hinsichtlich der unehelichen Kinder auf, von denen $\frac{9}{10}$ zu verwahrlosten pflegen. Es kommt hinzu, daß große Gemeinwesen eine Menge von schwächlichen, untüchtigen Personen hervorbringen, die dem Kampf ums Dasein wenig gewachsen sind. Nicht tauglich für eine regelmäßige und schwere Arbeit, verfallen sie mancherlei Krankheiten, werden arbeitsuntüchtig, sinken immer tiefer hinab in physisches und sittliches Elend.

Dabei spielt jedenfalls die frühzeitige Gewöhnung der Kinder an Bier- und Branntweingenuß eine große Rolle. Von Alkoholikern vielfach abstammend, also erblich belastet, fällt ein großer Teil dieser armen Geschöpfe schon frühzeitig dem Trunk anheim, da ihr Wille sich wenig widerstandsfähig erweist und die Großstadt so viele Gelegenheiten zu solchen Ausschreitungen bietet.

Diese Darlegungen sollten den Nachweis bringen, daß in Industriebezirken und Großstädten die stärkste Zahl jugendlicher Misstäter aufwächst. Aber das jugendliche Verbrechertum hat nicht nur

hier seine Stätte. Es ist über das ganze Reich hin verbreitet. Dazu wirken noch andere Ursachen mit.

Vor allem muß hervorgehoben werden, daß unserer Jugend häufig in einer Zeit Freiheit gewährt wird, die recht zu gebrauchen die nötige Reife fehlt. Fabrikjungen, Lehrjungen usw. sind sich vielfach selbst überlassen in einer Entwicklungsperiode, die einer guten Führung vor allem bedarf. In früheren Zeiten stand die Jugend unter der Fuchtel der Zunft. In den verhältnismäßig kleinen Kreisen war scharfe, durchgängige Aufsicht durchführbar, bis die Reife zur Selbständigkeit erlangt war. Das frühere enge Verhältnis zwischen Lehrmeister und Lehrjungen hat sich aber gelockert; es ist das Verhältnis des Arbeitgebers und Arbeitnehmers an die Stelle getreten. Jetzt überläßt es die Gesellschaft mehr oder weniger dem Zufall, wie die jungen Leute ihre Freizeit verbringen. Nur die Kirche versucht es, in Jünglingsvereinen und ähnlichen Veranstaltungen der Verwildering der Jugend entgegen zu arbeiten. Aber es ist eben doch nur ein Versuch; Tausende von jungen Burschen und Mädchen sind überhaupt von der Kirche nicht mehr zu erreichen, da sie die Kirche fliehen, die sie als eine Verdummungsanstalt bespötteln.

Und so bleibt es dabei: Ein großer Teil der jugendlichen Verbrecher besitzt kein Heim, oder nur ein elendes; hat keine Eltern, oder nur sehr schlechte; lebt in ungünstigen materiellen Verhältnissen. Diese abnormalen Zustände führen zum abnormalen Leben — zum Verbrechen.

Was soll dagegen getan werden? Dies führt uns mitten hinein in die Frage: Was muß zur Eindämmung des jugendlichen Verbrechertums geschehen? Wie denken wir uns die Bekämpfung des Übels?

III. Die Verhütung und Bekämpfung

Bisher stand im Vordergrund der Bekämpfung als Hauptmittel die Strafe: Verweis, Geldstrafe, Gefängnis. Diese Mittel haben sich aber nicht bewährt. Je mehr Strafen, desto mehr Übeltäter. Immer mehr Gefängnisse mußten gebaut werden, immer mehr unproduktives Kapital wurde auf die Bestrafung des widergeselligen Nachwuchses verwandt. Angsterregung und Abschreckung, die man von der Strafe erwartet, wirken nicht mehr. Der Ruf nach Strafe ertönt zwar um so lauter, je mehr die Verbrechen sich häufen. Aber es hat sich gezeigt, daß die Strafe unter den Mitteln zur Bekämpfung des Übels nur eine sehr bescheidene Stellung einnimmt. Sie entspricht zwar dem Gefühl der Vergeltung, das in jeder Menschenbrust lebt, aber die Quelle des Übels wird durch sie nicht verstopft, vor allen Dingen nicht in der Welt der Jugendlichen. Hier ist die Strafe wohl eines der Mittel, aber nicht das einzige, vor allem nicht das wirksamste.

Ja, hier treten mit ihr verbunden sogar erhebliche Nachteile hervor:

1. Durch die Strafe wird der junge Übeltäter zum Verbrecher gestempelt. Ein gut Teil Hoffnung auf Besserung sinkt damit hinab.

2. Im Gefängnis trifft der jugendliche Verbrecher mit anderen zusammen und tritt damit in eine weitere Schule des Verbrechertums ein.

3. Aus dem Gefängnis entlassen, zuweilen in die Schule wieder aufgenommen, pflegen die jungen Missetäter förmliche Verpestungen unter den bisher Unberührten anzurichten. Schulpflichtige Kinder gehören weder auf die Anklagebank, noch in die Gefängnisse.

Mit bloßer Bestrafung kommen wir also nicht aus; ja wir machen das Übel sogar noch schlimmer damit. Die jugendlichen Übeltäter bilden die Rekruten einer Verbrecherarmee, gegen die die Strafmittel des bestehenden Rechtes sich als machtlos erweisen. Wir müssen also dem nachdenken, wie wir das Verbrechen an der Wurzel fassen können. Nicht etwa nach neuen Strafgesetzen verlangen wir, sondern vielmehr nach Veranstaltungen, die das jugendliche Verbrechertum im Keim ersticken können. Die von uns aufgedeckten Ursachen können uns die nötigen Weisungen dazu geben. Unsere Maßregeln sollen nicht nur die verbrecherische, sondern vor allem und zuerst die verwahrloste Jugend treffen.

1. Wenn als Hauptursache die allzu große Verdichtung der Bevölkerung an einzelnen Zentren erkannt worden ist, so würde unsere erste Forderung auf eine Verhinderung des Wachstums der großen Städte und Industriemittelpunkte hinzielen. Allerdings stehen wir ziemlich ratlos der Verwirklichung dieser Forderung gegenüber. Theoretisch ließe sich wohl als Ziel aufstellen: Planmäßige Dezentralisation der Industrie; Verlegung der großen Fabriken auf das Land; Erschwerung des Zuzuges in die großen Städte; Abweisung von Neu-Gründungen an bestehenden Fabrikzentren. Aber wie soll das durchgeführt werden? Können wir gesetzgeberisch vorgehen in der Beschränkung der freien Beweglichkeit unserer Bevölkerung? Wir sehen wohl das Ziel, das erstrebenswert erscheint, aber nicht die Wege, die zum Ziele hinführen.

2. Ein positiveres Ergebnis erhalten wir, wenn wir uns der zweiten Forderung, die sich aus unseren Darlegungen von neuem ergibt, zuwenden: Stärkung der Familie, ihrer physischen und moralischen Gesundheit. Hier brauchen wir auch nicht ein Neues zu schaffen. Hier sind bereits gangbare Wege gefunden worden. Wir müssen nur auf dem beschrittenen Wege ausharren und weitergehen. Zwei Dinge gehören vor allem hierher: 1. die Wohnungsfrage (Bodenreform), 2. die Arbeiterschutz-Gesetzgebung. Wie viel für die Verwirklichung besserer Wohnungs-Verhältnisse bereits an verschiedenen Orten des Reichs geschehen ist, sowohl durch Private, wie durch Baugenossenschaften, braucht hier nicht dargelegt zu werden. Diese Angelegenheit ist in höchst erfreulicher Entwicklung begriffen, die zu einer Reichs-Wohnungs-Gesetzgebung führen muß.

In Verbindung mit der Sicherung der Familie durch gute, gesunde Wohnungen steht dann ein weiterer Ausbau der Arbeiterschutz-Gesetzgebung und zwar dahingehend, daß sowohl eine weitere Einschränkung der Frauen- wie der Kinder-Arbeit erstrebt werden muß.

3. Mit der Stärkung der Familie gehe dann Hand in Hand ein geeigneter Ausbau der Schulerziehung für die breiteren Schichten des Volkes. Wenn die Notwendigkeit der Bekämpfung des jugendlichen Verbrechertums im Interesse unserer Gesellschaft vor uns auftaucht, so richtet sich unser Blick neben der Stärkung des sittlichen Geistes der Familie auch auf die erzieherische Kraft der Schule, und zwar vor allem der Volksschule. Aber freilich stellen sich im Anblick der gegenwärtigen Organisation derselben, namentlich in unseren großen Städten, starke Zweifel ein: Kann sie auf die Charakterbildung der Jugend so einwirken, wie sie wohl möchte, wenn die Schulen zu Schulkasernen, und die einzelnen Klassen zu Massenanhäufungen von Kindern ausgeartet sind? Die Schulkaserne und die überfüllte Schulklasse machen von vornherein die erziehliche Einwirkung auf den einzelnen Schüler, namentlich auf den sittlich minderwertigen, beinahe illusorisch. Die Masse erdrückt den Lehrer und den Rektor stempelt sie zum Bürokraten. Beide sind froh, wenn der Unterricht nur die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt. Zu einer tieferen Einwirkung und zu einer sorgsamen Führung des einzelnen kann es nicht kommen. Wie viel günstiger steht hierin die einfache Landsschule; wie viel mehr pflegt sie in sittlicher Beziehung zu leisten und kann sie leisten gegenüber dem Schulpalast der Stadt, der zwar Massen aus- und einströmen sieht, aber verhältnismäßig wenig Gewalt über sie ausübt.

Von noch verderblicheren Folgen aber ist eine Lücke, die in der Erziehung unserer Jugend der unteren Schichten klafft und zur Schließung auffordert. Wie in den günstig gestellten Klassen für einen sicher ineinander greifenden Stufenbau vom Kindergarten oder Mutterschoß an bis zum Eintritt in den Staatsdienst oder einen anderen Beruf gesorgt ist, in dem es nirgends an der nötigen Bewachung und Führung fehlt, so sollte auch für die Kinder der unteren Stände ein lückenloser Gang eingerichtet werden vom Volks-Kindergarten und Kinderhort an bis zum Eintritt ins Militär. Hier ist aber, wie gesagt, eine klaffende Lücke vorhanden, die bis jetzt noch der Ausfüllung harrt. Es ist die Periode vom 14. bis 18. Lebensjahr, die freigegeben ist. Gerade in der für die jugendliche Entwicklung gefahrvollen Zeit fehlt die Führung. Nur wenige Staaten haben in der allgemeinen Fortbildungsschule eine Art Schutzmittel, das allerdings sehr wenig wirksam ist. Von einer unvollkommenen Einrichtung können aber gute Früchte nicht erwartet werden. Und so muß vor allem auf die Beseitigung dieser Lücke gedrungen werden durch Einrichtung einer obligatorischen Fortbildungsschule, die es nicht bloß auf Mehrung der Kenntnisse durch Unterricht, sondern vor allem auf erziehliche Beeinflussung abgesehen hat, durch Organisierung von mancherlei Ver-

anstaltungen, die auch die Freizeit, namentlich an den Sonntagen umfassen. Daß hierbei die Geistlichen sich ein fruchtbare Feld ihrer Tätigkeit aufschließen können, möge hier besonders hervorgehoben werden. Über die Einrichtung unseres öffentlichen Schulwesens werden wir im nächsten Abschnitt ausführlich zu sprechen haben.

4. Durch die Stärkung der Familie und der Schule wird man ohne Zweifel dem Übel des jugendlichen Verbrechertums wirksam entgegen arbeiten können. Aber immer wird eine Reihe von Fällen übrig bleiben, die einer besonderen Behandlung bedürfen und eine besondere Einrichtung des Staates: die Fürsorgeerziehung erfordern.

In Preußen wurde diese für unser gesamtes Volksleben so wichtige Angelegenheit durch die Fürsorgegesetzgebung geregelt. Sie ist mit dem 1. April 1901 ins Leben getreten. Damit wurde ein bemerkenswerter Fortschritt eingeleitet. So groß auch die damit verbundenen Ausgaben sind, so gibt es doch schwerlich eine bessere Anlage der öffentlichen Gelder. Die Gesellschaft folgt ja nur dem dringendsten Selbsterhaltungstrieb, indem sie die Zukunft des sittlich bedrohten jungen Geschlechtes rettet.

Das neue »Fürsorge-Gesetz« verfolgt mit Recht den Grundsatz: Das Kind darf nicht erst verderben, ehe die Fürsorge eingreift, sondern sie muß verhüten, bewahren. Die Fürsorge-Erziehung kann demnach schon beantragt und angeordnet werden, wenn das leibliche oder geistige Wohl eines Kindes durch die Eltern oder die zur Erziehung Verpflichteten gefährdet ist, ja selbst dann, wenn kein direktes Verschulden seitens der Eltern vorliegt, d. h. wenn die erziehliche Einwirkung der Eltern oder sonstigen Erzieher oder der Schule zur Verhütung des sittlichen Verderbens unzulänglich ist. Damit erhält das Rechtsverfahren einen neuen Inhalt: der strafähnliche Charakter der Zwangserziehung verwandelt sich in einen Akt der Fürsorge des Staates für seine minderjährigen Angehörigen. Die untere Altersgrenze (6) ist gefallen, die obere vom vollendeten 12. auf das vollendete 18. Lebensjahr hinaufgerückt.

Durch die Ausführungsbestimmungen des Gesetzes sind seine Wohltaten allerdings in etwas wieder eingeschränkt worden. Es soll in jedem Einzelfall erst sorgfältig geprüft werden, ob nicht auf anderem Wege, durch kirchliche Einwirkung, Schulzucht, Armenpflege, freiwillige Liebestätigkeit oder vormundschaftliche Anordnungen der Verwahrlosung vorgebeugt oder ihr Fortgang aufgehalten werden kann. Demnach soll das Gesetz erst im höchsten Notfall eingreifen, was leicht zu einer Verschleppung des Verfahrens führen kann. Auch der Kreis der zum Stellen des Antrages auf Fürsorge-Erziehung Berechtigten ist sehr beschränkt. Und wer wird die Anregung geben und das nötige Tatsachenmaterial sammeln? Nach beiden Seiten hin ist zur Beschleunigung des Verfahrens und zur Sammlung von Tatsachen ein Erziehungsrat erwünscht, eine Organisation, die aus dem Schulvorstand hervorgehen kann. Dieser Organisation liegt es ob, das notwendige Material zu prüfen, zu sammeln und den zur Antragstellung Ver-

pflichteten einzureichen, wobei die Hilfe des Lehrers für die schulpflichtigen Kinder nicht zu entbehren ist. Aber es handelt sich bei der Fürsorge-Erziehung nicht nur um diese, sondern auch umorschulpflichtige Kinder und Minderjährige vom 14. bis 18. Lebensjahre. Ferner würde dem Erziehungsamt auch die Überwachung und Pflege der untergebrachten Kinder obliegen. (Siehe den Artikel in dem Encycl. Handbuch, 2. Aufl., 9. Bd. S. 526 ff.)

Was bis vor wenig Jahren geschehen ist, war, wie wir gesehen, eher geeignet, die Zahl der jugendlichen Verbrecher zu erhöhen. Es kann unseren Kriminalisten der Vorwurf nicht erspart werden, daß sie in der Behandlung der jugendlichen Missetäter zu schablonenhaft verfahren sind, weil sie viel mehr den Begriff der Vergeltung als den der Besserung im Auge hatten. Schon daß der Beginn des strafbaren Alters in das zwölfe Lebensjahr gesetzt wurde, war ein überaus großer Mißgriff, der durch nichts entschuldigt werden kann. Wurden doch durch diesen bedauernswerten Fehler Tausende von Schulkindern vor die Gerichtsschranken gefordert, verurteilt, in das Gefängnis geworfen. Das Vergehen war durch die Strafe gesühnt! Als ob es bei Kindern hierauf ankäme! Hier darf nur ein Motiv ausschlaggebend sein: das der Besserung.

Endlich begann man in juristischen Kreisen dies einzusehen. Auf dem 27. Juristentage in Innsbruck wurde die Heraufsetzung des strafmündigen Alters auf das 14. Jahr gefordert. Von den 26 deutschen Staaten haben sich 20 entschlossen, die sogenannte bedingte Begnadigung einzuführen. Den Jugendlichen wird bei der ersten Verurteilung die Aussicht auf völligen Erlaß der Freiheitsstrafe unter der Bedingung eröffnet, daß sie sich während der sogenannten Bewährungsfrist einwandfrei führen müssen. Von 1889—1902 haben 78 v. H. aller in diesem Zeitraum bedingt Begnadigten die Bewährungsfrist bestanden.

Gewiß ein schöner Erfolg. Aber er genügt nicht. Die Rettung ist nicht durchgreifend. Es wird dies erst der Fall sein, wenn an die Stelle des Strafrichters überall der Jugendrichter getreten, wenn für die Jugendlichen ein eigener Gerichtshof gebildet worden ist. In Amerika hat man an diesen Juvenile Courts, für die man bereits eigene Gebäude einzurichten beginnt, seit mehr als acht Jahren sehr gute Erfolge erzielt. Der Endzweck dieser Jugendgerichtshöfe ist nicht Bestrafung, sondern Rettung. Man sucht weniger den begangenen Fehler zu sühnen als vor neuen Vergehen zu schützen. Man hütet die Jugendlichen vor Einkerkerung und vor jeder Berührung mit dem Verbrechertum. Oberster Grundsatz ist: Kein Kind darf als Verbrecher verurteilt werden.

Vor allem gilt es, Verbrechen zu verhüten und die Kinder vor körperlicher, geistiger und sittlicher Verwahrlosung zu bewahren. Unsere Fürsorgegesetzgebung ist, wie wir sehen, auf dieses Ziel hingerichtet.

4. Militärische und klerikale Erziehungs-Anstalten, Lehrer-Seminare

Diese Anstalten sind ebenfalls mit Alumnaten (Internaten) verbunden. Da sie aber den ausgesprochenen Zweck verfolgen, zu einem bestimmten Beruf vorzubereiten: zum Militär, zum geistlichen Beruf, zum Lehramt, so fallen sie hier, wo wir es mit allgemeinen Erziehungs-Anstalten zu tun haben, außerhalb des Kreises unserer Betrachtung.

Über militärisches Erziehungswesen siehe die Encyklopädie, 2. Aufl., 5. Band. Die Frage der Lehrerbildung wird in einem besonderen Abschnitt dieses Bandes behandelt werden, wobei die Frage, ob Internat oder Externat vorzuziehen sei, zur Betrachtung gestellt werden wird.

Rückblick

Wenn wir zum Schluß unseren Blick noch einmal auf die Frage der Alumnats-Erziehung im weiteren Sinne lenken, so können wir als hauptsächliches Ergebnis unserer Untersuchungen folgendes festhalten:

1. Für alle heil-pädagogischen Anstalten ist die Alumnats-Einrichtung durchaus notwendig, weil die Familien-Erziehung nicht in der Lage ist, hier helfend und fördernd eingreifen zu können, da ihr die nötigen Veranstaltungen und die rechten Kräfte fehlen.

2. Für einige Zweige, wie z. B. für das Waisenhaus und Rettungshaus, ist die Form der Kolonie vorzuziehen, in welcher die eigentümlichen Vorteile des Alumnats mit denen der Familie vereinigt sind.

3. Dagegen erscheint es fraglich, ob die Alumnats-Erziehung so große Vorzüge besitzt und mit so sicherem Erfolge verknüpft ist, daß sie auch für normale Kinder als die herrschende Form der Erziehung angesehen werden darf und darum überall eingeführt werden sollte.

Eine derartige Frage ist auch nicht auf dem Wege theoretischer Überlegung allein zu entscheiden. Hier fällt die geschichtliche Entwicklung der sozialen Verhältnisse sehr stark in die Wagschale. Betrachten wir diese, so erscheint die Einführung der Alumnats-Erziehung als herrschende Form, wie dies in England für die bemittelten Stände der Fall ist, bei uns als untnlich, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Die Familien in Deutschland wollen sich von ihren Kindern in der Zeit ihrer Entwicklung nur dann trennen, wenn dies im Interesse der Kinder unumgänglich geboten erscheint. Dies wird aber immer nur ausnahmsweise der Fall sein. Unter normalen Verhältnissen will die Familie die Entwicklung der Kinder täglich verfolgen; will ihre geistige und körperliche Pflege selbst besorgen und nicht anderen überlassen; will die Sorgen und die Freuden der Erziehungsarbeit nicht aus der Hand geben.

2. Es würde dies aber auch aus finanziellen Gründen vielfach unmöglich sein. Unsere oft kinderreichen Familien sind gar nicht in

der Lage, ihre Kinder aus dem Hause zu geben, wenigstens nicht auf Jahre hinaus.

In England fällt bei dem größeren durchschnittlichen Wohlstand der zweite Grund weg. Der öffentliche Geist und die Familientradition in den führenden Ständen drängen darauf, die Jugend den Alumnaten zu übergeben. Von ihnen stehen einige in besonders hohem Ansehen und sind vortrefflich ausgestattet. Die Ergebnisse dieser Alumnats-Erziehung für die führenden Kreise in England sind auch allen offenkundig. Der einheitliche Geist, der geschlossene Charakter, der starke nationale Sinn, die feinen gesellschaftlichen Formen, die rückhaltlose Energie in der Durchführung der Ziele, die vortreffliche körperliche Ausbildung in Sport und Spiel, all das geht auf die Kraft der Alumnats-Erziehung zurück, die ihre Stärke und ihren Einfluß noch weit ins Leben hinein äußert.

Auf deutschem Boden müssen wir mit der Teilung der Erziehung in Familie und Schule rechnen. Bei dieser Teilung geht in gewissem Sinn ein gut Teil Kraft verloren. Wir entbehren darum des einheitlichen Gepräges. Unser Volk schillert in den verschiedensten Farben. Die Schule will oft nicht zur Familie passen, und die Familie stellt sich in Gegensatz zur Schule, wie wir oben schon gesehen haben.

Daher drängt sich uns die wichtige Frage der öffentlichen Schulorganisation auf, der wir nunmehr näher zu treten haben. Ihre Wichtigkeit erfordert eine eingehende Behandlung.

III. Das öffentliche Schulwesen

Schulerziehung

1. Geschichtlicher Rückblick

Gegenüber der Alumnats-Erziehung normaler Kinder, die mehr Sache der Privat-Tätigkeit gewesen ist, als der Gemeinden oder des Staates, nimmt das öffentliche Schulwesen in Deutschland einen ungleich größeren Raum ein. Die Privat-Institute und Alumnate verschwinden in der ungeheuren Masse der öffentlichen Lehranstalten.

Diese gewinnen daher eine grundlegende Bedeutung für das geistige Leben der Nation. Ihre Einrichtung, ihr Leben und Wirken, ihre Beaufsichtigung wird demnach in besonderer Weise die Aufmerksamkeit der Staatsmänner und Pädagogen fesseln und zur theoretischen Bearbeitung anregen.

Das Schulwesen eines Landes steht in innigster Beziehung zu dem gesamten geistigen und wirtschaftlichen Leben des Volkes. Politische, religiöse, wie gesellschaftliche und wissenschaftlich-künstlerische Bewegungen bleiben nicht ohne tiefgehenden Einfluß auf Form und Inhalt der Schulen. Die soziale Ordnung eines Zeitalters hat — wenn auch mit Verschiebungen und Verkürzungen — ihr Abbild in der Gliederung des Schulwesens. Jede Erweiterung des Wissens wie der

Arbeitsgebiete führt auch eine Ausdehnung des Unterrichts herbei. Jede neu aufkommende Wissenschaft von allgemeinem Charakter sucht ihre Vertretung im Jugendunterricht. Man kann daher die Organisation des Schulwesens in jeder Periode als den Versuch ansehen, das vorhandene Wissen den verschiedenen Ständen und Berufszweigen je nach ihrer sozialen Stellung und nach ihren allgemeinen und beruflichen Bildungsbedürfnissen in verschiedenen Abstufungen zuzuführen.

Dabei spielen sich auch, wie wir gesehen haben, die wechselnden Bildungsideale der Zeiten im Schulwesen wieder, wenn auch im Erziehungsideal selbst gewisse sich gleich bleibende Elemente durch die Jahrhunderte bewahrt werden.

Dieses Eindringen in die Vergangenheit gibt uns wertvolle Winke für Gegenwart und Zukunft. Wer das woher kennt, findet leichter auch das wohin. Das Studium der Geschichte öffnet die Augen für die Bedürfnisse des Werdenden und schärft sie für eine gerechte Beurteilung. Aus der Vertiefung in die Schicksale unseres Volkes quellen die Antriebe zum Handeln; aus dem Wissen wird Leben. Und vor allem eine Übergangszeit mit ihren tiefgreifenden Lebensfragen, wie sie die Wende eines Jahrhunderts mit sich bringt, lenkt von selbst den Blick des Pädagogen in die Vergangenheit auf die bisher durchlaufene Entwicklung. (17)

Diese gliedert sich in vier größere Abschnitte:

- I. Das frühe Mittelalter bis zum XII. Jahrhundert.
- II. Von da bis zum XVI. Jahrhundert.
- III. Bis in die Mitte des XVIII. Jahrhunderts.
- IV. Bis zur Gegenwart.

Die Einführung des Christentums in die germanischen Stämme bedeutet eine gewaltige innere Umwälzung und in der Entwicklung der Bildung unseres Volkes einen großartigen Fortschritt. Die heidnische Zeit kannte keine Schule, keine planmäßige Unterweisung. Die Erziehung fand im Hause statt und bestand einfach darin, die heranwachsende Jugend durch Übung und Nachahmung allmählich auf den Stand der Erwachsenen hinaufzuführen, den uns Tacitus in der Germania schildert. So hoch die sittliche Kultur der alten Germanen nach manchen Richtungen hin gestanden haben mag, in intellektueller Beziehung erhoben sie sich nicht über den Standpunkt der Naturvölker. Innere Ansätze für die geistige Entwicklung waren vorhanden. Dafür spricht ihre tiefsinngige Auffassung religiöser Angelegenheiten, ihre Poesie und ihre Sprache, von deren Kraft und Schmiegksamkeit die Bibelübersetzung des Ulfilas Zeugnis gibt. Als die germanischen Stämme mit den Römern und ihrer hochentwickelten Bildung zusammenstießen, ging zwar ein großer Teil der Rhetorenschulen zu Grunde, aber es wird auch berichtet, daß die Schuleinrichtungen Spätroms aufrecht erhalten wurden. Theodorich liebte römische Wissenschaft und Schule. Die Merowinger pflegten die lateinische Sprache. Unter den Vornehmen der germanischen Stämme wurde römische Bildung verbreitet, ohne doch recht heimisch zu werden. Die Über-

reste des altrömischen Bildungswesens erloschen im Reich der Merowinger allmählich.

Von tiefgreifender und nachhaltiger Wirkung auf das gesamte Volksleben aber erwies sich erst das Christentum. Es weckte die schlummernden Kräfte auf, regte sie an, nährte und förderte sie zu immer weitergehender Entwicklung.

Dabei konnte die Kirche mit der Sittenlehre der Evangelien an den sittlichen Zustand der germanischen Stämme anknüpfen. Hier trafen verwandte Elemente aufeinander und fühlten miteinander in inniger Seelengemeinschaft. Schwieriger war der Kampf, den der Christengott gegen die heidnischen Götzen zu führen hatte. Das Blut, das in diesem Kampfe geflossen, wurde der Kitt zu dem innigen Glauben und Festhalten an dem einen, der Himmel und Erde geschaffen und regiert.

Es ist charakteristisch für das Werden des christlichen Lebens- und Bildungsinhaltes, daß das religiöse Element den Mittelpunkt bildet, von Anfang an bis in unsere Tage. Dadurch schied sich das christliche Ideal sowohl von der jüdischen Schriftgelehrsamkeit, wie von der ästhetisch-weltmännischen Bildung der Griechen, gerade das suchend, was jener ein Greuel, dieser eine Torheit war. Jene haftete an toten Formen, am Buchstaben; dieser fehlte zwar das religiöse Moment nicht, aber es war doch nur ein nebенächliches, das nicht den Herzpunkt der Persönlichkeit traf. Gerade diesen Herzpunkt aber hielt das Christentum fest und weitete anderseits die Blicke in ungeahnte Fernen aus. Es wirkte gegenüber der Abgeschlossenheit der jüdischen Schriftgelehrsamkeit und der Sprödigkeit des griechischen Bildungsideals geradezu revolutionär.

Kraft seiner Lehre von dem Werte jeder einzelnen Menschenseele konnte das Christentum die Abgeschlossenheit der Bildung nicht aufrecht erhalten, nach welcher die Wissenden oder Gebildeten der unbelebten Menge gegenüber standen und deren Durchbrechen auch den edelsten Geistern des Altertums undurchführbar erschien. Chrysostomus durfte darum von dem Kreuze Christi rühmen, daß es alle Bauern zu Philosophen gemacht habe. Das Christentum weist allen den Weg zum Geiste und erschließt allen die Schätze der Bildung. Die antike Weltansicht faßte den Geist als eine Seelenkraft, die zur Herrschaft über die sinnlichen Strebungen bestimmt ist. Dies sei aber der Natur der Sache nach nur einer bevorzugten Minderheit vorbehalten. Im Christentum dagegen ist der Wert des Intellekts kein absoluter, sondern nur der eines weitreichenden Mittels. Die Demokratisierung der Bildung, die das Christentum fordert, vollzieht sich in einer Tiefe des inneren Lebens, von der das antike Leben keine Ahnung hatte.

Und dieser vertiefende und verinnerlichende Einfluß des Christentums erstreckte sich auf alle Richtungen des Schaffens, die Kunst nicht ausgenommen. In der klassischen Bildung steht das ästhetische Element im Mittelpunkt; in der christlichen konnte es die leitende Stel-

lung nicht mehr bilden, da dies mit dem tiefen Ernst der Lebensauffassung, mit der der Gegensatz des Sinnlichen und Geistigen erfaßt wurde, nicht vereinbar schien. Das Ästhetische, als Stütze und eigentümlicher Ausdruck idealen Sinnes, erhält im Christentum seinen richtigen Platz. Es erfährt auch eine Verinnerlichung. Bei aller Formvollendung erscheinen die Schöpfungen der antiken Zeit oft kalt, gemütsarm, seelenlos, während die christlichen bei aller Unbeholfenheit der Form das Gemüt in ergreifender Weise ansprechen.

So steht das christliche Ideal dem Ästhetischen keineswegs fremd gegenüber, ebensowenig auch andern auf Vielseitigkeit dringenden menschlichen Betätigungen. Der universale Charakter des Christentums führt auf die Aufgabe, seinen Inhalt mit der ganzen Breite menschlichen Wissens und Könnens in Berührung zu setzen. Der christliche Glaube läßt Raum für menschliches Wissen und Können. Es war eine schwere Verirrung, wenn sich die christliche Theologie wie ein ehernes Gewand um die Wissenschaft legte und ihre freie Entfaltung zu hindern suchte. Von dieser Verirrung ist man in den evangelischen Kreisen, die die Freiheit der Wissenschaft hoch halten, zurückgekommen, weil sie überzeugt sind, daß Christentum und Wissenschaft sehr wohl miteinander bestehen können.

Es ist eine Untersuchung müßiger Köpfe dem nachzugehen, was aus unserem Volke geworden wäre, wenn es die christliche Lehre abgewiesen hätte — und ebenso, was es aus sich gemacht haben würde, wenn es der Kultur der alten Völker fremd geblieben wäre. Genug, es ist mit beiden in Berührung gekommen, und zwar in so nahe, daß man geradezu sagen kann, daß unsere Kultur sich aus diesen drei Elementen zusammensetzt: dem ursprünglich volkstümlichen, dem christlichen, dem antik-klassischen. Daher konnte Geibel sagen: »Drei sind einer in mir: der Helle, der Christ und der Deutsche.« In der neueren Zeit tritt dann noch die Beeinflussung seitens der Nachbarvölker hinzu, aber doch erst dann, nachdem die Verschmelzung des germanisch-heidnischen Wesens mit dem christlichen und dem antiken stattgefunden hatte.

Aber dies alles, was wir hier in kurzer Umspannung vor unserm Auge vorübergeführt haben, vollzieht sich in langer, allmählicher Entwicklung. Ihr wollen wir nun in den einzelnen Schritten nachgehen, um uns ein Bild davon zu machen, wie die wirtschaftliche und ständische Struktur der Gesellschaft in Wechselwirkung mit den geistigen Strömungen die aufsteigenden Bildungsbewegungen beeinflußt und das Leben des Volkes bestimmt haben.

I. Das frühe Mittelalter bis zum 12. Jahrhundert

Die deutsche Gesellschaft des frühen Mittelalters schied sich in drei Stände: 1. Wehrstand (Adel, später Ritterschaft), 2. Nährstand (Bauern), 3. Lehrstand (Geistlichkeit). Letzterer ist geschichtlich der jüngste Stand, nahm aber in dieser Gliederung die erste Stelle ein.

Das Land wurde ausschließlich vom Adel und der Geistlichkeit regiert. Die Bauern beteiligten sich am Staatsleben nur dann, wenn sie zum Landesschutz aufgeboten wurden. Trotzdem sie ihre alte Gemeinfreiheit eingebüßt hatten, besaßen sie unter dem Schutz der kirchlichen und adligen Hofrechte freie Bewegung genug, um eine wirtschaftliche Kraft zu entwickeln, der Deutschland die Grundlagen seiner materiellen Kultur und die östliche Hälfte seines gegenwärtigen Besitzstandes verdankt. Es war eine durchaus gesunde, einfache gesellschaftliche Gliederung, wie sie den wirtschaftlichen Verhältnissen eines Zeitalters reiner, fast verkehrloser Naturalwirtschaft entsprach.

Für Adel und Bauernstand gab es daher auch jetzt noch nur eine häusliche Erziehung, keine Schule. Der junge Sohn des Edelhofes und des Bauernhauses unterschieden sich wenig in ihren Daseinsformen. Was sie an Bildungsstoffen in sich aufnahmen, war auf heimischem Boden gewachsen: volkstümliche Sagen, eine geringe Zahl von Rechtsbegriffen und Rechtsformeln. Dies alles wurde mit den stark germanisierten Glaubenslehren der Kirche gelegentlich mündlich vermittelt. Die Kenntnis der Schrift gehörte nicht zu den Bildungsbedürfnissen des Mannes, der fürs Leben Wehrhaftigkeit in Wort und Waffen nötig hatte.

Anders die Kirche. Mitten in einem großen Zusammenhang stehend, hatte sie lebhaften Verkehr mit Italien und Frankreich. Von der altehrwürdigen Bildungshochfeste, dem Benediktinerkloster auf dem Monte Casino, gingen weitreichende Einflüsse aus. St. Gallen, Reichenau, Weißenburg, Fulda, Hersfeld und Corvey wurden Sitze christlichen Geistes und Wissens.

Sie war nur ein Glied der allgemeinen Kirche, die Rom als Hauptstadt betrachtete, lateinisch sprach, nach römischem Recht lebte und Erbin der lateinischen Literatur, der christlichen wie der antiken, war. Die deutsche Geistlichkeit konnte sich also nicht mit den heimischen Bildungsstoffen begnügen — sie waren ja heidnischer Natur — sie mußte ihrem Nachwuchs eine lateinische Bildung geben. So wurde die erste deutsche Schule eine Stiftung der römischen Kirche.

Sie entstand im Anschluß an die Klöster, die Dom- und die Kollegialstifte, in erster Linie auf die Heranbildung der künftigen Geistlichen berechnet, doch zwang die Bedeutung der lateinischen Sprache im fränkischen Staatswesen auch die Söhne der Edlen und Freien und die Königssöhne in diese Schulen. Neben der *schola claustrorum* oder *interior* gewährte die *schola canonica* oder *exterior* ihnen Aufnahme. Diese Schulen waren lateinische Bildungsstätten. Als Ziel des Unterrichts hielten sie zweierlei fest: 1. Möglichste Beherrschung der lateinischen Sprache in Wort und Schrift. 2. Eine gewisse Kenntnis der lateinischen Literatur, der Dichter und Geschichtsschreiber, wesentlich als Vorbilder für die eigene lateinische Darstellung. Ihr Hauptzweck ist ein rein formeller, wie sich schon aus den Gegenständen des Triviums: Grammatik, Rhetorik, Logik ergibt. Der höhere Kursus des Quadriviums: Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik gab dazu

eine realistische Ergänzung, eine mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung, die sich tatsächlich auf etwas Rechnen, einige geometrische Sätze und ein paar Formeln zur Berechnung der kirchlichen Feste beschränkte. Dies genügte immerhin den Bedürfnissen, wie man z. B. daraus ersehen kann, daß die romanischen Dome von geistlichen Baukünstlern und Werkmeistern aufgeführt wurden.

Der Erfolg dieser Klosterschulen für die Laien darf jedoch nicht überschätzt werden. Wird uns doch überliefert, daß Königssöhne nicht lesen konnten und daß man auf die Bücherweisheit verächtlich herabsah. Dem Tiefstand in höherer Bildung, der im 7. und 8. Jahrhundert vorhanden war, arbeitete bekanntlich Karl der Große mit großem Eifer entgegen. Durch die Beobachtungen, die er in Italien 781 anstellen konnte, bewogen, rief er die schola palatina aus der Merowinger Zeit zu neuem Leben und begann eine Schulreform an Haupt und Gliedern. Aachen wurde unter ihm ein zweites Rom. Aber es war nur eine kurze Blütezeit. Unter den Nachfolgern Karls des Großen kamen schwere Zeiten für das Reich und für die Schulen, die im wesentlichen geistlichen Zwecken dienten.

So blieb es bis tief ins XII. Jahrhundert hinein. Die Gesellschaft war gespalten in Kirche und Laienschaft. Zwei völlig getrennte Bildungskreise gingen nebeneinander her, der eine national, halb heidnisch, ohne Schrift, der andere römisch, geistlich, literarisch. Durch die praktischen Interessen waren sie so eng miteinander verflochten, daß der innere Gegensatz nicht fühlbar wurde.

In diese Zeit fällt noch die Umbildung des Rittertums nach französischem Muster als eine Genossenschaft im Dienst der Kirche, des Lehnsherrn, der Frauen. Auf diesem Boden erwuchs zum erstenmal unter der Herrschaft des Christentums eine reiche Dichtung in der Volkssprache. Die ritterliche Ausbildung aber blieb doch rein praktisch und schriftlos. Die Kenntnis des Schreibens und Lesens galt selbst dem ritterlichen Dichter nicht als unbedingt erforderlich. Dagegen beweist der Eifer im Erlernen des Französischen, daß sich der deutsche Ritterstand als Glied einer allgemeinen abendländischen Genossenschaft fühlte.

In dieser Zeit haben wir es also nur mit kirchlichen Bildungsanstalten zu tun.

Drei tiefgreifende unterscheidende Merkmale treten zwischen ihnen und den Lehranstalten des klassischen Altertums hervor:

1. Vermöge ihres bestimmt ausgesprochenen religiös-sittlichen Endzweckes sind sie nicht bloß Bildungs- sondern zugleich Erziehungsanstalten, was sich auch äußerlich in der Form der Konvикte ausspricht, die dem griechisch-römischen Schulwesen fremd war.

2. Sie verfolgen die Richtung, vom Zentrum der religiösen Unterweisung aus alle Bildungsstoffe in sich hineinzuziehen, und so die Gesamtaufgabe der Erziehung auf sich zu nehmen, während die antiken Schulen sich auf gewisse Disziplinen beschränken, weshalb der Lernende

angewiesen war, mehrere Schulen, die des Grammatikers, Rhetors, Musikers usw. zu durchlaufen.

3. Vermöge ihres Zusammenhangs mit der Kirche tragen sie den Charakter öffentlicher, von einem geschlossenen Stand geleiteter Anstalten — das antike Lehrwesen erscheint dagegen als ein lockeres Aggregat privater Unternehmungen.

II. Vom 12. Jahrhundert bis zur Reformation

Die wirtschaftliche Isolierung der Nation verschwand allmählich unter den Einflüssen der Kreuzzüge und des Rittertums. Deutschland trat in den Welthandel ein; die wirtschaftlichen Verhältnisse gestalteten sich seit der Gründung der Städte und ihrem Emporblühen um. Die Geldwirtschaft verdrängte die alte Naturalwirtschaft. In den Städten entstand ein selbständiges freies Handwerk und ein tätiger Handel. Der Träger dieser Veränderungen war ein neuer Stand: das Bürgertum. Sein Schauplatz waren die Städte unter der Selbstverwaltung des kaufmännischen und grundbesitzenden Patriziats. Eine verwickelte städtische Verwaltung, eine schwierige kaufmännische Rechnung ließ sich nur schriftlich führen und setzte einen höheren Bildungsgrad voraus. Die rein praktische Ausbildung genügte also nicht mehr; mindestens die leitenden Kreise bedurften einer gewissen wissenschaftlichen Schulung. Daher entstanden überall da, wo geistliche Anstalten fehlten und wo das Bürgertum besonders kräftig war, Stadtschulen, d. h. weltliche Anstalten nicht unter dem Patronat der Kirche, sondern der Stadt, deren Rat den Schulmeister anstellt und die Schule für Stadt Kinder bestimmte. Im übrigen galten dieselben Lehrgegenstände und Lehrweisen wie in den geistlichen Schulen. Auch traten sie meist in enge Verbindung mit der Kirche.

Außerdem entstanden in den Städten die deutschen oder Schreibschulen, Privatschulen, die dem Bildungsbedürfnis weiterer Schichten entgegenkommen wollten. Sie waren Fachschulen und lehrten außer Schreiben, Lesen und Rechnen den schriftlichen Gebrauch der Muttersprache.

Über diesen Schulen entwickelten sich nun die Universitäten, die sich rasch zu den höchsten zentralen Bildungsstätten, u. z. vom Boden der Kirche aus erhoben. Sie gehen zurück auf den weltfeindlichen, rücksichtslosen Idealismus der französischen Cluniacenser. Diese zogen die praktischen Folgerungen aus der Überzeugung, daß die Kirche ein Gottesreich sei. Als solches sollte sie sich von der sündigen Welt trennen und sie sich unterwerfen. Für diese Idee galt es die Geister zu schulen. Daher wichen zuerst in den nordfranzösischen Bildungsanstalten die klassischen Schriftsteller vor moralischen Handbüchern; die stilistisch-rhetorische Behandlung der Autoren trat zurück hinter der logisch-dialektischen, denn es galt die Zöglinge tüchtig zu machen zur verstandesmäßigen Erfassung, Begründung und Verteidigung der Kirchenlehre. Es bildete sich das scholalistische Latein aus, den

Bedürfnissen der Zeit angepaßt, eine lebende Sprache, die mit der klassischen Latinität wenig mehr gemein hatte.

Dieses Unterrichts-System fand vollständige Durchbildung auf den französischen und englischen Universitäten. Seit dem Beginn des XIII. Jahrhunderts erwuchsen sie aus Privatschulen neben den kirchlichen Anstalten und zur Verteidigung derselben. Als Vorläufer kann man die Rechtsschulen zu Ravenna, Bologna und Padua bezeichnen, sowie die medizinische Schule zu Salerno. Festere korporative Verfassung als Hochschule errang zuerst die Universität zu Paris, die seit dem 12. Jahrhundert die Führung auf dem Gebiete der Theologie und Philosophie übernahm und als eigentliche Heimat der Scholastik gelten darf. Paris wurde Ausgangspunkt und Muster für alle abendländischen Universitäten, besonders die englischen und die deutschen.

Deutschland erhielt in Prag 1348 seine erste Universität unter Karl IV. Bis zum Anfang der Reformation folgten mit päpstlicher und kaiserlicher Genehmigung: Wien 1364, Heidelberg 1386, Köln 1388, Erfurt 1392, Leipzig 1409, Rostock 1419, Löwen 1426, Greifswald 1456, Freiburg i. Br. 1457, Basel 1460, Ingolstadt 1472, Trier 1473, Mainz 1476, Tübingen 1477, Wittenberg 1502, Frankfurt a. O. 1506.

Das deutsche Unterrichtswesen bot also am Ausgang des Mittelalters etwa folgendes Bild: An der Spitze standen die Universitäten, ohne daß für irgend welche öffentliche Stellung die Erwerbung eines akademischen Grades oder auch nur akademische Vorbildung gefordert worden wäre. Ihnen zunächst standen die lateinischen Kloster-, Dom- und Stadtschulen, die einen für die zukünftigen Geistlichen, die andern für die Bürger. In den deutschen Schulen aber kann man die leisen Anfänge einer nationalen Volksschule für den Bürgerstand erkennen. Von einer allgemeinen Volksschule, die auch den Bauernstand umfaßt hätte, war noch keine Rede.

Im Ganzen aber darf man sagen, daß in der zweiten Hälfte des Mittelalters unter dem Schutz und der Pflege der Kirche sich der Baum des deutschen Bildungswesens mächtig entfaltete.

Die Gliederung des Unterrichtswesens aber entsprach durchaus den Verhältnissen der Zeit. Die herrschende geistige Macht war noch immer die Kirche; sie drückte, wie dem ganzen Leben, so auch dem Unterrichtswesen ihren einheitlichen Stempel auf. Aber der Unterricht beschränkte sich nicht mehr auf künftige Geistliche, vielmehr war jetzt das Bürgertum zur literarischen Bildung übergegangen. Es gründete vielfach eigene Schulen, wenn es auch keine selbständige Unterrichtsweise hervorbrachte, sondern im wesentlichen die geistliche einfach annahm.

Ebenso bedurfte das Reichsfürstentum, das ja auf deutschem Boden sich außerordentlich ausbreitete, je mehr es eine von festen Mittelpunkten aus geleitete, auf schriftlichem Verkehr beruhende Landesverwaltung ausbildete, um so mehr eines wissenschaftlich gebildeten Beamtentums, das sich überwiegend aus dem Bürgerstand ergänzte und seine Fachbildung nur auf den Universitäten erhalten konnte.

So wirkten die beiden weltlichen Mächte der Zeit, das Reichsfürstentum und das Bürgertum, bestimmd auf die Gestaltung des höheren Unterrichtswesens ein. Adel und Bauernstand blieben von dieser Bewegung noch fast ganz unberührt, soweit sie sich nicht dem geistlichen Stande zuwandten.

So entstand allmählich, zumeist durch die Universitäten eine neue Aristokratie, eine Aristokratie der Bildung, die strebsame Elemente aller Volksschichten in sich aufnahm und auch der Kirche gegenüber eine selbständige Stellung einzunehmen begann. Denn obwohl die Universitäten unter geistlicher Leitung standen, so beruhten sie doch auf dem neuen Gedanken, daß die Wissenschaft als solche eine selbständige Macht sei, die ihren eigenen Gesetzen zu folgen habe. So bereiteten sie die Überwindung der mittelalterlichen Ordnungen vor, aus denen sie doch hervorgegangen waren.

Allerdings ging der erste grundsätzliche Angriff auf diese keineswegs von ihnen aus, sondern von durchaus unzünftigen Gelehrten, den Humanisten Erasmus und Reuchlin. Ihr Vorgehen erscheint recht eigentlich als ein Kampf gegen die Scholastik der Universitäten. Mit einer Leidenschaftlichkeit des Hasses, wie er in Zeiten des Übergangs aufzutreten pflegt, bekämpften die Humanisten alles, was die Eigentümlichkeit der Lehrmethode und der Lehrgegenstände an den Universitäten ausmachte, ohne zu ahnen, daß sie grundsätzlich auf demselben Boden standen. Denn sie huldigten ebenfalls der Anschauung, daß die Wissenschaft ihren eigenen Gesetzen folgen müssen, also frei sei.

Sie verwarf en die gesamte logisch-dialektische Ausbildung, verachteten die mühselig zu erwerbenden akademischen Grade, verhöhnten das scholastische Latein; sie wollten statt dessen die römischen und bald auch die griechischen Klassiker und die in ihnen enthaltene freiere menschliche Lebensauffassung zur Geltung bringen. Sie wollten also auch keine eigentlich nationale, sondern eine lateinische, internationale Bildung, gerade wie die Scholastik, nur mit andern Mitteln und in andern Formen. Sie standen dem eigentlichen Volksleben gerade so fremd gegenüber wie diese, konnten deshalb auch nicht zu einer Beeinflussung desselben vordringen. Sie traten zwar sehr selbstbewußt auf, fühlten sich lebhaft als Männer einer neuen Zeit, aber, da sie in ihrem Zurückgehen auf das klassische Altertum wesentlich ästhetische Richtungen verfolgten, konnten sie weder die mittelalterliche Kirche noch das mittelalterliche Unterrichtswesen aus den Angeln heben.

Ihr Verdienst liegt in der neuen Beleuchtung, in die das Altertum durch sie gerückt wird. Nicht um ein Wiedererwecken der Altertumsstudien konnte es sich handeln, denn das geistige Leben des Mittelalters hatte nie den Zusammenhang mit dem Altertum verloren. Die Scholastik fußte auf Aristoteles und die lateinische Sprache war das Organ der gelehrten Literatur. Wohl aber war es ein neuer Geist, in dem die klassischen Schriftwerke aufgefaßt wurden. Das Mittelalter hatte in den Werken der Alten mancherlei Stützpunkte für

die Lehre der Kirche gefunden und sie unter diesem Gesichtspunkt willkommen geheißen. Der Humanismus rückt das Altertum in einen anderen Schwinkel. Man entdeckt nun in den Werken der Alten ein eigentümliches und großartiges Menschentum, eine Welt hoher, herrlicher Gestalten, die zu idealem Umgang einladen. Damit wird der Oppositionsgeist gegen die Tradition und der Trieb zur Emanzipation von den äußerlich bindenden Gewalten geweckt. Das Ich nimmt für sich und seine Vernunft die letzte Entscheidung in Anspruch. Das Überlieferte gilt nicht deshalb, weil es als geltend angesehen wird, sondern nur soweit, als es den Vernunftsgründen Stand hält. Sie leiteten damit die Entfremdung vom eigenen Volkstum ein. Das griechisch-römische Altertum wurde den Deutschen vertrauter als die eigene Vorzeit.

Hierin traf der Humanismus mit der Reformation zusammen. Beiden war die Opposition gegen die mittelalterliche Kirche und ihre Scholastik sowie Verehrung der alten Sprachen gemeinsam. Sonst aber gingen sie weit auseinander: Der Humanismus greift auf das klassische Altertum zurück, der Protestantismus auf das christliche. Beide betonen zwar das persönliche Moment gegenüber der Überlieferung und der Macht der Kirche, aber der Humanismus ästhetisierend, der Protestantismus in den Herzpunkt des persönlichen Lebens eingreifend, in das Glaubensleben. Der Humanismus eine ästhetisch-aristokratische Strömung, die Reformation eine ethisch-religiöse, durchaus volkstümliche, bis in die untersten Schichten eindringende Bewegung.

III. Von der Reformation bis zum 18. Jahrhundert

Was den Humanisten versagt blieb und versagt bleiben mußte, gelang dem tiefen deutschen Gewissensernst des Volksmannes Martin Luther. Die Reformation war, wie Houston Stewart Chamberlain mit Recht sagt, das wichtigste geschichtliche Ereignis unserer neunzehn Jahrhunderte. Sie ist ein Kampf der Freiheit gegen die Unfreiheit; eine Empörung der germanischen Volksseele gegen ungermanische Seelentyrannei. So sagte Luther: »Im Geist und Gewissen sind wir die allerfreiesten von aller Knechtschaft: da glauben wir niemand, da vertrauen wir niemand, da fürchten wir niemand, ohne allein Christum.« (18)

Luther gehörte nicht zu den Männern, die im kontemplativen Erkennen den Grund ihrer Weltanschauung suchen, sondern zu den Männern des Glaubens, aus dem die Tat fließt. Mit Hilfe der führenden politischen Mächte, des Fürstentums und des Bürgertums, setzte er sein gewaltiges Werk durch, das die Bahn frei machte für den Aufstieg des Menschengeistes. Dabei erkannte er sehr bald in genialem Tiefblick die Bedeutung einer Umgestaltung des Unterrichtswesens für sein Werk der religiösen und sittlichen Erneuerung des Volkes.

1520 schrieb er »An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung«. Hier drang er auf eine Reform

der Universitäten. 1524 folgte sein Sendschreiben »An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen«. Das ist der Stiftungsbrief der protestantischen Gymnasien. 1530 gab er den Sermon heraus, »daß man die Kinder zur Schule halten solle«. Hier liegt der Ausgangspunkt für die allgemeine Schulpflicht. Luther verlangt Schulen für alle Schichten des Volkes; der Bibel-Unterricht soll ein allgemeiner werden für Knaben und Mädchen. Vor allem aber legt er Wert auf den gelehrteten Unterricht. Er ist notwendig um der Religion und des weltlichen Regiments willen. Für die Religion betont er den Wert der Sprachen. Sie sind Mittel zum Zweck, um den Urtext der heiligen Schrift richtig zu interpretieren. Aber ebenso nötig ist der Unterricht für den weltlichen Stand. »Einer Stadt Gedeihen, schreibt er, liegt nicht allein darin, daß man feste Mauern und schöne Häuser zeuge, sondern das ist einer Stadt Bestes, daß sie viel gelehrter, ehrbarer, wohlerzogener Bürger hat.« Es kommt hinzu, daß er nicht müde wird, den Wert der Büchereien, die Pflege der Musik in der Jugenderziehung, die würdige Stellung des Lehrers u. a. hervorzuheben. Auch im einzelnen finden sich viele feine Züge, der Kindesseele abgelauscht. Und in allen diesen Bestrebungen wird er von seinem Freunde und Mitkämpfer Philipp Melanchthon unterstützt, den man mit Recht den praeceptor Germaniae genannt hat. Er hat den protestantischen Universitäten und Schulen die Grundzüge ihrer Verfassung gegeben, dem Unterricht vortreffliche Lehrbücher bereit gestellt und in langer akademischer Wirksamkeit eine große Zahl ausgezeichneter Lehrer herangebildet.

Die gesamte Bildungsbewegung aber wird außerordentlich gefördert durch die Entwicklung des Buchdrucks. Das belehrende Buch und die anregende Flugschrift finden ihren Weg in die weitesten Kreise, die vom freundlichen Worte nicht getroffen werden. Was aber für die Organisation des gesamten Bildungswesens von größter Bedeutung wird, fließt aus dem Lutherschen Grundsatz heraus: »Erhaltung und Ordnung des Schulwesens ist Pflicht und Recht der weltlichen Obrigkeit.« Damit bahnt sich der Umschwung an, der in dem Satze hervortritt: Die Schule ist kein ecclesiasticum, sondern ein politicum.

Doch die Zeit war für sein Ideal noch nicht reif. So wenig es in der tatsächlichen Gestaltung der evangelischen Kirche verwirklicht wurde, so wenig auch auf dem Gebiete der Schule. Das geistige nachreformatorische Leben beherrschte auf der einen Seite die in scholalistische Erstarrung versinkende lutherische Theologie, auf der anderen der Jesuitismus. Mit Verachtung schauten die Gelehrten auf alles Volkstümliche herab; die nationale Literatur verkümmerte.

Diesen Zuständen entspricht genau, was die höheren protestantischen Schulen damals waren und leisteten. In engster Verbindung mit der Kirche standen sie überwiegend unter städtischem Patronat. Doch traten ihnen auch Staatschulen, Fürsten- oder Landesschulen, auch

Klosteschulen genannt zur Seite. So gründete Moritz v. Sachsen 1543 die drei berühmten sächsischen Fürstenschulen zu Pforta, Grimma und Meißen, zu denen sich eine Reihe anderer in Süd- und Norddeutschland gesellte. Sie bedeuten einen wichtigen Schritt auf dem Wege vom mittelalterlichen Staat zum modernen Kulturstaat: Die Erhaltung der gelehrten Studien wird eine unmittelbare Angelegenheit des Staates. Die Landesschulen werden zum Rückgrat des gelehrten Schulwesens und vorbildlich für die übrigen, darin den berühmten englischen Alumnaten Eton, Rogby usw. vergleichbar. Sie hatten im Verein mit den städtischen Lateinschulen die künftigen Geistlichen und Lehrer, Richter und Verwaltungsbeamten zu bilden und alle in sich aufzunehmen, die über bloße Elementarkenntnisse hinausstrebten. Den Bedürfnissen der Zeit entsprechend, in der in Wissenschaft und diplomatischem Verkehr Latein die herrschende Sprache war, waren sie reine Lateinschulen. Ihr wichtigster Zweck aber war nicht etwa Einführung in die antike Kultur, sondern nur praktische Übung im Latein. Sie wollten lateinisch schreibende und sprechende Gelehrte, Redner und Dichter bilden, ganz wie im Mittelalter, nur mit dem Unterschied, daß die Übungen jetzt mit besseren Lehrbüchern betrieben und die klassischen Schriftsteller selbst gelesen wurden. Das Griechische aber wurde wegen des Neuen Testaments gelehrt. Die Muttersprache war ausgeschlossen, ihr Gebrauch in der Schule geächtet, die Realien kamen kaum in Betracht. Typisch für diese Schularbeit ist das Gymnasium von Jakob Sturm in Straßburg. Diese protestantische Lateinschule ist die Einheitsschule für die höheren Stände, auch für den Adel, der sich mehr und mehr der wissenschaftlichen Bildung zuwandte.

Im protestantischen Deutschland war überdies jeder Unterschied zwischen der Ausbildung der Geistlichen und Laien aufgehoben, und zwar für immer, eine bedeutsame und folgenreiche Umgestaltung, die die Reformation bewirkt hat. Anders war es im katholischen Deutschland. Die Jesuiten, die seit der Mitte des 17. Jahrhunderts die Erziehung der höheren Stände in die Hand nahmen, bauten ihre Schule ganz auf dieselben Grundsätze wie Jakob Sturm, aber sie dehnten die geistliche Schule auch auf die Laien aus und erzogen sie zu Söhnen der Mutter Kirche, nicht zu Bürgern eines bestimmten Staates — eine ganz folgerichtige Fortbildung der katholischen Idee.

Die starke Überlegenheit des protestantischen Deutschland trat in der Volksschule hervor. Ihre Entwicklung hat sich mit Notwendigkeit aus dem evangelischen Kirchenbegriff ergeben. Nur in ihr kam die nationale volkstümliche Richtung Luthers zu wirklicher Entfaltung, unterbrochen durch die schreckliche Katastrophe des 17. Jahrhunderts.

Der 30jährige Krieg brachte das nationale Leben zeitweise zum Stillstand, aber vernichtete nicht die zähe Lebenskraft der Nation. Deshalb kann man wohl sagen, daß ein Volk, welches so Schweres überstanden, nicht so leicht zu vernichten und auszutilgen ist. Daß aber das Volk nicht verzweifelte an sich und seiner Zukunft, dazu trugen

zwei Männer besonders bei, die Didaktiker des 17. Jahrhunderts: Amos Comenius und Wolfgang Ratichius.

Der erstere vor allem war ein Prophet, der Verkünder einer neuen, besseren Zeit. Mitten in den Greueln des entsetzlichen Krieges ließ er seine Stimme weithin erschallen. Er stellte als Ziel hin, auf dem wahrhaft königlichen Weg des Lichts und des Friedens, dem Weg der Einheit, Einfachheit und Freiwilligkeit einen Tempel der Weisheit zu errichten, in dem die Nationen, die Stände und die Kirchen in Eintracht beieinander wohnen könnten. Es klingt dies wunderbar in einer Zeit, wo die Völker keine höhere Lust kannten als sich zu zerfleischen, die Kirchen nichts lieberes taten, als sich in blutigem Haß zu befehdern, und die Stände nur zu gern diesem Beispiel folgten. Aber gerade deshalb suchte er, getrieben von der Liebe zu der leidenden Menschheit, die Beglückung derselben auf dem Wege einer besseren Erziehung zu erreichen. Mit katonischer Eindringlichkeit predigt er nicht Verminderung, sondern Steigerung der Bildung aller; Erziehung einer harmonischen Persönlichkeit, die erfüllt ist von dem Geist der Humanität, Herr ist aller Dinge durch den Glauben und Knecht aller Menschen durch die Liebe.

Jeder Mensch soll nach Comenius mit Hintersetzung von philosophischen, kirchlichen und politischen Sonderinteressen für das Heil der ganzen Welt besorgt sein, wie Gott. Sonst ist er nicht sein Ebenbild, sondern des Ebenbildes Leiche.

Wie die große Kirchenreformation nicht aus Vorwitz und Neuerungslust, sondern aus der Not des Gewissens hervorgegangen ist, so bricht auch die Reformation des Erziehungswesens bei Comenius hervor aus den Tiefen des Gemüts, aus der heißen, kummervollen Liebe für die hirtenlos umherirrenden Brüder. Dazu trat der patriotische Schmerz, derselbe, der später in ähnlicher Weltlage den Philosophen Fichte zum Vorkämpfer der Volkserziehung weihte. Comenius gedankt dabei der alten Worte des kappadocischen Theologen Gregor von Nazianz: Es ist die Kunst der Künste, den Menschen zu bilden, das vielseitigste und rätselhafteste aller Geschöpfe; und des Wortes Melanchthons: Die Jugend recht bilden ist etwas mehr als Troja erobern.

Und wie das Ziel, das Comenius verfolgte, sich weit erhab über die jammervollen Zustände seiner Zeit, so trat auch der Geist, in dem er die Erziehung geleitet wissen wollte, in scharfen Widerspruch zu den herrschenden Anschauungen. Einer Zeit, in der die Kirchenlehre mit Vorliebe gerade die Verderbtheit der menschlichen Natur und der sittlichen Kräfte zu betonen pflegte, mußte es als eine grundstürzende Neuerung erscheinen, wenn Comenius unter Zurückweisung jener Auffassung den Satz aufstellt, daß das Licht Gottes, wie verdunkelt auch immer, in jedem Menschenherzen wohne. Erst hierdurch ward jene Achtung vor der Menschennatur möglich, die das ganze System des Comenius beherrscht und ihm seine charakteristischen Merkmale aufprägt.

Einem Manne wie Comenius genügte es nicht, Bücher für Bibliotheksfächer zu schreiben; willensstark und klar, wie er war,

wollte er den Errungenschaften seines Geistes Geltung verschaffen in der Welt. Seine gesamte wissenschaftliche Arbeit geht Hand in Hand mit dem Trachten nach praktischer Durchdringung des Wissens und Lebens, nach der Schaffung fester Organisationen, in denen er Träger und Werkzeuge seiner Ideen erkennen konnte.

Darum wird er, von Haus aus Theologe, zum idealen Sozialpolitiker und Volkserzieher. Er bahnt sich den Weg durch scharfes Anfassen der trostlosen Zustände seiner Zeit, und entwirft ein Bild der Schulorganisation, das allerdings dieser Zeit weit vorausseilt.

Die Bildungszeit des Menschen währt so lange, wie sein Wachstum. Sie gliedert sich in vier Abschnitte und umfaßt die Mutterschule, Volksschule, Latein- und Hochschule.

Die Erziehung bis zum 6. Jahr ist vor allem Recht und Pflicht der Mutter. Dieser Mutterschule hat Comenius in einem besonderen Schriftchen eingehende Aufmerksamkeit gewidmet.

Die Mutterschule wird im 6. Jahre abgelöst von der Volksschule, die in keinem Dorf fehlen darf. Durch sie soll die ganze Masse des Volkes hindurch gehen, ohne Unterschied des Geschlechts, des Standes und der Begabung, damit nicht so früh schon die sozialen Abstände hervorgehoben werden, damit es nicht nur Proletarier- und Aristokraten-Anstalten gäbe.

Die Lateinschule, das Gymnasium, vom 12.—18. Jahre, ist für die bestimmt, welche über das Handwerk hinausstreben. Diese Schule hat vier Sprachen zu lehren, sowie die Grundlage aller Wissenschaften. Das Latein steht im Mittelpunkt. Die Schüler sollen desselben Meister werden, wie man es damals im öffentlichen Leben anwandte.

Die letzten 6 Jahre der Bildungszeit, vom 18.—24. Jahr, gehören der Hochschule. Dann folgen Reisen, um die Bildung der Leiter in Kirche, Schule und Staat abzuschließen.

Dies der Organisationsplan des Comenius in den äußersten Umrissen. In seiner Einfachheit und Durchsichtigkeit ein Muster — freilich weit abstehend von den trostlosen Zuständen der damaligen Zeit, hineinblickend in eine ferne Zukunft. Ihm nahe stehend wirkte der Pädagog Wolfgang Ratichius. Sein Bestreben ging dahin, im ganzen Reich eine einträchtige Sprache, eine einträchtige Regierung, ja endlich auch eine einträchtige Religion bequemlich einzuführen und zu erhalten. Die Lehrkunst sei den Regierungen nötiger und nützlicher, denn alle anderen Künste, sintelmal durch Lehre der höchste und endliche Zweck der Regierungen erreicht werde.

Diese hochfliegenden Pläne aus einer düsteren Zeit geboren, eilten der tatsächlichen Entwicklung weit voraus. Nur in Thüringen, im Herzogtum Gotha, trat unter Herzog Ernst dem Frommen auf Grund des Schulmethodus ein bemerkenswerter Fortschritt im Schulwesen ein, der aber nicht von längerer Dauer war. Die Entwicklung geht nicht gradlinig weiter, sondern mit dem 30jährigen Krieg und nach ihm drängt sich ein fremder Bestandteil in die deutsche Kultur ein,

dessen Wirkungen bis in die neuere Zeit fortdauerten. Der Vermittler des Fremden wurde das deutsche Fürstentum.

Über dem verarmten Adel, den mißhandelten Bauern, den herabgekommenen Städten, über dem ganzen zertretenen und verschüchterten Geschlecht hatte sich dieses zu höherer Macht erhoben. Neben die ständische und städtische Verwaltung stellte es eine streng monarchische und schuf damit die Grundlagen zur modernen Staatseinheit, und zwar nach dem Muster Frankreichs, das in Ludwig XIV. einen Höhepunkt erstieg. Dauerhafter und einflußreicher aber als die Macht des französischen Bourbonentums erweist sich die der französischen Zivilisation. Denn die Bildung des Hofes, des Adels wird französisch; das Französische wird Sprache des diplomatischen Verkehrs; in Anlehnung an französische Muster sucht die deutsche Kunst, vor allem die deutsche Dichtung ihr Heil.

Damit verbindet sich eine tiefgreifende Umgestaltung des gesamten geistigen Lebens. Das Naturrecht bricht den Bann des überlieferten Rechtes; der Pietismus macht die Religion aus einem Tummelplatz dogmatischer Spitzfindigkeiten und erbitterter Polemik wieder zu einer Sache des Gemüts; in den lateinischen Panzer der Universitätsgeliehrsamkeit schlägt ein Leipziger Professor, Chr. Thomasius, der erste große Vertreter der Aufklärung auf einem Universitäts-Katheder, 1687 die erste Bresche.

Das alles drang nun auch mit Macht auf die Lateinschule ein. Schon am Anfang des Jahrhunderts hatten vereinzelte Didaktiker die Berücksichtigung der Muttersprache und der Realien, sowie die lebendige Anschaulichkeit des Unterrichts gefordert. Das Ideal der höchsten Ausbildung war nicht mehr der Gelehrte, sondern der Weltmann, der in den neueren Sprachen ebenso bewandert sein mußte, wie in den Naturwissenschaften und der Philosophie. Doch ließen diese Bestrebungen den Kern der Lateinschulen noch unberührt; nur einzelne Rektoren betonten mit Rücksicht auf den Adel die neueren Sprachen; manche suchten dem ganzen Unterricht einen weltmännisch-praktischen, ja encyklopädischen Charakter zu geben. Neben den Lateinschulen bildeten sich Ritterakademien, deren Anfänge bis ins Ende des 16. Jahrhunderts zurückgehen. Nach dem westfälischen Frieden entstehen sie in größerer Zahl, allerdings teilweise nur von kurzer Dauer. Im 18. Jahrhundert gehen diese Standesschulen wieder ein, weil der Adel seine bevorzugte Stellung verliert und zur Gelehrtenenschule zurückkehrt, ja es regte sich bereits der Gedanke der Realschule, eine neue Entwicklungsperiode vorbereitend.

IV. Von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis jetzt

Allmählich erholt sich das Volk von den schweren Schicksalsschlägen der Religionskriege. Trotz mannigfacher Rückschläge und Verluste war die Nation doch im Aufstreben begriffen. Ereignisse, wie die Wegnahme Straßburgs, die Verwüstung der Pfalz, hatten

leidenschaftliche Entrüstung erregt. Dazu machte sich mit dem Auftreten des großen Preußenkönigs eine neue Auffassung der Monarchie geltend. Dieser galt das Fürstentum, gegenüber dem Standpunkt Ludwigs XIV., nicht sowohl als ein Inbegriff von Rechten, sondern vielmehr von Pflichten. Mit einem ausgezeichneten Beamtentum, das den kategorischen Imperativ in sich verkörperte, schuf der Staat trotz seiner geringen Hilfsmittel Großes: die Entstehung eines wohlhabenden Mittelstandes, die Befreiung des Bauernstandes, die Erziehung des Volkes zur Arbeit. Dabei stand die Regierung unter der Herrschaft einer bestimmten theoretischen Anschauung, die als »Aufklärung« der Zeit ihren Stempel aufdrückte. Man glaubte an eine Vernunftreligion, an ein Vernunftrecht. In diesem Glauben räumte man auf mit überlebten Resten der Vergangenheit, die als sinnlos und unberechtigt erschienen. Indes verfuhr die aufgeklärte Staatskunst durch und durch despatisch; nur zu oft stellte sie die trockene Nützlichkeit oben an.

Außerdem erwuchs eine neue Bildung nicht eigentlich in dem neuen Staate, sondern neben ihm, auf dem Boden eines idealen Weltbürgertums und der griechischen Antike, die Winckelmann und Lessing zu neuem Leben erweckt hatten. Sie faßte den Menschen nicht als Glied eines großen Ganzen, sondern als Einzelwesen und sah ihr höchstes Ziel demnach in der allseitigen, harmonischen Ausbildung der freien Persönlichkeit zur Humanität. Als der ideale Typus der Menschheit erschien den begeisterten Verkündigern des neuen Ideals, Herder, Schiller, Goethe, F. A. Wolf, W. v. Humboldt, das griechische Volk. Der Deutsche sollte zum Hellenen werden, um Mensch zu sein. Im Neu-Humanismus wird diese Richtung zusammengefaßt. Innerhalb des Schulwesens macht sich ihre Wirkung vor allem in der Gestaltung des Gymnasiums geltend.

a) Das Gymnasium

Dem Einfluß des Neuhumanismus wichen die alte Lateinschule. Sie suchte sich zu verjüngen, indem sie das neuhumanistische Ideal in sich aufnahm. Dies geschah zuerst in Sachsen. Ihre Wortführer, Gesner, Ernesti, Heyne, Voß u. a. sagten: »Wir lesen die alten Schriftsteller, um an ihnen Urteil und Geschmack zu bilden und uns für ähnliche Hervorbringungen in unserer Sprache zu befähigen.« »Wer die Schriften der Alten liest, sagt z. B. Gesner einmal, der genießt des Umgangs der größten Leute und edelsten Seelen, die jemals gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bei aller Konversation geschieht, schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an.« Auch Ernesti bezeichnetet als den Vorzug der Beschäftigung mit den Alten »daß wir von klein auf im Verkehr mit den weisesten und feinst gebildeten Männern die Lehren der Philosophie und Lebensweisheit in uns aufnehmen, sodann, daß wir lernen Klarheit, Würde, Anmut, Scharfsinn, Feinheit der Sprache und aller Darstellung zunächst erkennen und auffassen, dann auch allmählich uns selber aneignen«. Deshalb gaben die Neu-Humanisten dem Griechischen wegen seiner

wertvolleren Literatur breiteren Raum und gewährten den Realien eine — wenn auch sehr bescheidene — Stellung. Dazu griff der Staat zum erstenmal mit allgemeinen Vorschriften regelnd ein, in Sachsen 1773 (Ernestische Schulordnung), in Preußen 1779, wodurch eine größere Gleichmäßigkeit herbeigeführt und eine straffere Organisation eingeleitet wurde. Dazu kam, daß 1788 in Preußen das Abitienten-Examen an den Gymnasien eingeführt wurde, was eine Hebung dieser Schulen, aber zugleich auch eine Förderung der Universitäten bedeutete. 1812 fand eine Neuordnung statt, der im Jahre 1810 die Neuordnung der Lehrerbildung vorausgegangen war. Durch diese wurde die Oberlehrer-Prüfung, *examen pro fakultate docendi*, eingeführt. Damit wurde der höhere Lehrstand in Preußen als besonderer Berufstand vom geistlichen Amt losgelöst und zu einem selbständigen Glied des gesamten Lehrstandes gemacht. Leider wurde die pädagogische Ausrüstung in den Regierungsvorschriften nicht so beachtet, wie sie es verdient hätte, eine Unterlassung, die sich in unseren höheren Schulen schwer gerächt hat. In dem Kapitel über Lehrerbildung wird weiter davon die Rede sein.

Auf dieser Entwicklungsstufe traf nun unser Volk die Napoleonsche Zwangsherrschaft. Was hatte das weltbürgerliche, unpolitische, genietrunkene Geschlecht diesem Weltreich eines genialen Gewaltherrschers innerlich und äußerlich entgegenzusetzen? Welch ungeheure Wandlung wurde ihm zugemutet, wenn es sich von seinen Ideen losringen sollte? Aus den Wolken dichterischer Gebilde sollte es hinabsteigen auf die blutige Erde, die eigne freie Persönlichkeit sollte sich als bescheidner Bruchteil einordnen ins Ganze, wohl gar unterwerfen der harten Zucht des Heeres. In Preußen und in einigen Teilen Norddeutschlands vollzog sich diese Wandlung. Antike Heldengröße lebte auf, als Deutschlands beste Manneskraft das fremde Joch in Trümmer schlug.

Von nun ab war der vaterländische Gedanke, der schon bei Luther, Lessing und Schiller wirksam gewesen war, ein unverlierbares Erbteil der Jugend. Die deutschen Einzelstaaten aber gestalteten ihre Verwaltung völlig neu durch die Verbindung strenger Staatseinheit mit bürgerlicher Selbstverwaltung und einer wirksamen Volksvertretung. Dies geschah zuerst in Sachsen-Weimar unter Karl August und Goethe 1816. Durch Befreiung des Bauernstandes und Beseitigung der rechtlichen Standesunterschiede ward die Grundlage zu einem mächtigen wirtschaftlichen Aufschwung gelegt, wie er dann mit dem Zollverein wirklich eintrat. Die Führung in diesem neuen Staatswesen hatte aber nicht mehr ein einzelner Stand, sondern eine aus allen Berufsklassen sich beständig ergänzende Aristokratie der Bildung.

Diese suchte und fand ihre Vorbildung wesentlich noch in der Gelehrtenschule, die enge Fühlung mit der an den Universitäten aufblühenden Wissenschaft hielt. Auf den Grundlagen, die Fr. A. Wolf (1759—1824) gegeben hatte, baute sich das neue deutsche Gymnasium auf. Er hatte die Philologie zur Altertumswissenschaft erhoben und

ihr einen selbständigen Platz unter den Lehrgegenständen der Universität gesichert. Damit wurde das neue humanistische Gymnasium recht eigentlich lebensfähig. Es sollte während des ganzen 19. Jahrhunderts die vorherrschende Form der höheren Schulen bleiben. Es lehrte die alten Sprachen als das vorzüglichste Mittel zu formaler d. i. logischer Bildung und wollte durch sie einführen in die antike Kultur als eine in sich abgeschlossene, harmonisch ausgebildete Welt. Eine gründlichere Beschäftigung mit der griechisch-römischen Literatur betrachtete man als die beste allgemeine Vorbereitung für jeden höheren Beruf. Daneben erfolgte unter Joh. Schulze die Einführung in die vaterländische Literatur, Beschäftigung mit einer modernen Sprache, der französischen Geschichte, Naturwissenschaft, Mathematik.

Das Gymnasium tat hiermit den ersten Schritt auf der Bahn der Modernisierung und Verdeutschung; aber es geriet dadurch in einen inneren Widerspruch, weil es mit der starken Vermehrung des verschiedenartigen Lehrstoffs und mit der veränderten Behandlung der alten Sprachen und Schriftsteller die freie schriftliche und mündliche Beherrschung mindestens des Latein verbinden wollte. Die Kritik meldete sich in den Klagen über Überbürdung (Lorinser 1836). Trotzdem blieb dies so umgestaltete Gymnasium noch auf längere Zeit hin nicht nur die Vorschule für die Universität, sondern überhaupt die Einheitsschule für alle höheren Berufsarten, die irgendwelche wissenschaftliche Vorbildung erforderten, und zwar besonders gestützt durch Berechtigungen, die ihm vor anderen höheren Schulen zu teil wurden. Diese bevorzugte Stellung konnte das Gymnasium aber nicht länger behaupten, da in der Volksentwicklung geistige und wirtschaftliche Strömungen sich durchsetzten, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts tiefgreifende Wandlungen im Bildungswesen hervorriefen. Ohne harte Kämpfe konnte sich dieser Umschwung freilich nicht vollziehen. Im folgenden Abschnitt sollen diese Kämpfe zur Besprechung kommen.

b) Das Realschulwesen

Der bürgerliche Mittelstand konnte unmöglich auf die Dauer die große Masse seiner Söhne einen Bildungsgang gehen lassen, der für den Übergang ins praktische Leben zu lang und zu stark mit fremdartigem Wissensstoff beladen war. Ebenso wenig konnte er sich mit den Ergebnissen der Volksschulbildung, die wir weiter unten im Zusammenhang überblicken werden, zufrieden geben. Die Folge war, daß sich, den Bedürfnissen des Mittelstandes entsprechend, höhere Bürger- oder Realschulen ausbildeten, die sich auf moderne Sprachen, deutsche Literatur, Mathematik und Naturwissenschaft gründeten, um zu einem höheren praktischen Beruf vorzubereiten. Diese Anstalten wurden zumeist Einrichtungen der Stadtgemeinden, nicht des Staates. Sie sind recht eigentlich eine Schöpfung des XIX. Jahrhunderts, wenn auch ihre Anfänge bis in die Mitte des XVIII. Jahrhunderts zurückreichen. Letzterem gehören die Anfänge fast aller wirtschaftlichen Fachschulen an, die Lehranstalten für Handel, Land- und Forstwirt-

schaft, Bergbau, Bauwesen, Technik usw. So die Kurse zur Fortbildung in mathematischen, mechanischen, naturkundlichen und handwerklichen Dingen in Halle und von hier angeregt die ökonomisch-mathematische Realschule, 1747 von G. J. Hecker in Berlin ins Leben gerufen. Sie ist die erste dieser Gattung, welche aus einer deutschen, lateinischen und einer Realschule im eigentlichen Sinne bestand. Damit war eine Dreiteilung des Schulwesens eingeführt, wie sie das XIX. Jahrhundert dann weiter ausgebildet hat.

In diesen Zeitabschnitt fallen auch die hauptsächlichsten theoretischen Untersuchungen, welche der neu entstandenen Schulgattung die prinzipiellen Unterlagen zu geben versuchten. Dazu gehören:

1. Spilleke, Gesammelte Schulschriften. 1825.
2. Mager, Deutsche Bürgerschule. 1840. (Neue Ausgabe von Eberhardt, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].)
3. Scheibert, Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848.

1. Spilleke geht aus von der Zweiheit der objektiven Welt in Natur und Geist und von der Zweiheit des geistigen Tätigkeitstriebs des Menschen, der sich einerseits als Erkenntnistrieb, anderseits als Gestaltungstrieb offenbart. Daraus ergeben sich zwei Bildungsrichtungen, die philologisch-historische und die mathematisch-physikalische, und zwei höhere Bildungsschulen. Das höchste Ziel, nach dem ein Volk in seiner Bildung streben sollte, sei dies, daß es beide Richtungen in seinen Gliedern lebendig werden lasse. Darum steht die Realschule dem Gymnasium in gleicher Würde zur Seite. Wie dieses für die Universität, so soll jene für besondere Berufsarten des höheren praktischen Lebens eine allgemein vorbereitende Ausbildung gewähren.

Nach diesen Grundsätzen entwarf Spilleke den Plan für die Realschule, der etwa dem der späteren Oberrealschule entspricht. Ausgeschlossen blieb grundsätzlich das Lateinische. Spilleke erklärt keinen Gesichtspunkt aufzufinden zu können, unter welchem diesem Gegenstand eine zweckmäßige Stelle in einer Realschule angewiesen werden könnte.

Sein Vorgang war ungemein folgenreich und führte zur Gründung von einer Reihe Realanstalten. Der Staat begünstigte diese als geeignete Vorbildung von gewissen Beamtenklassen, griff aber damit störend in die freie Entwicklung ein. Dies hatte zur Folge, daß die Idee der Realschule aufs neue untersucht, tiefer begründet und gegen jede Mißbildung und Entartung in Schutz genommen werden mußte. Dies die Bedeutung der für das Realschulwesen klassischen Schriften von Mager und Scheibert.

2. Mager geht in seiner höchst geistvollen Schrift von der Gliederung der modernen Gesellschaft aus. Die alten Stände seien verschwunden, nur auf ohngefähr Weise ließen sich nach den Stufen der Bildung, auf der ja der moderne Staat gegründet sei, unterscheidende Beziehungen finden. In diesem Sinne stellt er drei Kategorien auf: 1. das Volk oder der gemeine Mann, 2. die Gebildeten und 3. die Gelehrten.

Zur ersten Klasse rechnet er die Gesamtheit derjenigen, die an der Erwerbung einer höheren Bildung verhindert sind und für ihren Lebensunterhalt auf die Arbeit ihrer Hände angewiesen sind (Bauer, Handwerker, Lohnarbeiter). Ihre Bildung ist bestimmt durch das christliche und nationale Element.

In der Volksbildung ist zugleich eingeschlossen die gemeinsame Bildung aller. In der Volksschule soll die gesamte Jugend des Vaterlandes, ohne Unterschied der Stände, ihre erste Bildung empfangen.

Diese Ausbildung dauert bis zum 10. Lebensjahr, dann beginnt die spezifische oder Standesbildung. Für diejenigen Kinder, die im Stande des gemeinen Mannes bleiben sollen, bietet sich die obere Abteilung der Volksschule (deutsche Schule bis zum 14. Lebensjahr) an. Die zukünftigen Gelehrten beziehen die Gelehrtensschule (Gymnasium), die Gebildeten die Bürgerschule. Die Gebildeten sucht er in den mittleren und höheren Lebenskreisen, in Handel, Gewerbe, Industrie, Landwirtschaft, Kunst und in den Zweigen der Staatsverwaltung, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind. Für sie will er also die Bürgerschule einrichten, vom 10. bis 16. Lebensjahr.

Die Bildung des Gelehrten sei universell, die des gemeinen Mannes national, die des Gebildeten europäisch modern, eine Spezialität, die sich getrost neben der hellenisch-antiken Bildung der Zeitgenossen des Sokrates zeigen dürfe.

Die Vorzüge der Magerschen Schrift bestehen in folgenden Punkten:

- a) Nachweis des Bildungsbedürfnisses aus der Gliederung der staatsbürgerlichen Stände.
- b) Klare, bestimmte Trennung zwischen allgemeiner und Berufsbildung.
- c) Geistvolle Art der geschichtsphilosophischen Begründung und scharfe Begriffsbestimmung der bürgerlichen Bildung im Unterschied von der elementaren und von der gelehrten.
- d) Grundzüge der Organisation der neuen Schule und der Methode ihres Unterrichts. Hohe und reine Auffassung derselben als einer zu edler Humanität erziehenden Bildungsanstalt.
3. Scheibert schließt sich an Mager an. Charakteristisch für seine hochbedeutende Schrift ist 1. die Ableitung des Wesens und des Begriffs der höheren Bürgerschule, 2. die Darstellung dieser Schulform, 3. die Schilderung des Schullebens.

Scheibert zeigt zunächst, wie der Begriff der allgemein bildenden Schulen zu verstehen sei, und zwar so, daß überall eine Beziehung auf die künftige Berufssphäre bestehe. Eine Schule, die eine Allgemeinbildung ohne Rücksicht auf irgend welchen weltlichen Beruf erzielte, würde den Menschen als ein Abstraktum zwischen Himmel und Erde stellen, wo doch nun einmal sein Standpunkt nicht sei.

Für den Beruf also soll die Schule bilden. Allerdings versteht Scheibert unter Beruf etwas besonderes. Beruf und Geschäft oder Amt sind keineswegs dasselbe. Beruf ist die gesamte Lebenssphäre

eines Menschen, von der das jeweilige Amt nur einen Teil bildet. Seine Berufsschule ist also eine Erziehungsschule, die in ihren verschiedenen Abstufungen auf besondere Beschäftigungsphären hinzielt.

Der Bürgerschule gewährt Scheibert einen 10jährigen Kursus. Das Bürgertum soll nach seiner Ansicht so weit kommen, daß es selbständig im Wollen, Wirken und Urteilen gleichwertig dem wissenschaftlichen Staate gegenübersteht. Zweckbewußte, gesinnungsvolle Tatkräftigkeit soll das Ziel der höheren Bürgerschule sein. Sein Lehrplan entspricht etwa dem der Oberrealschule. Bei Scheibert tritt so wenig wie bei Mager ein Unterschied zwischen den Bedürfnissen der mittleren und höheren Schichten des Bürgertums hervor. Ihre Realschule umfaßt die höhere und niedere Stufe des realistischen Unterrichts, wobei letztere entschieden zu kurz kommt, so daß ihre Schule dem überwiegenden Bedürfnis der mittleren Volksschichten nicht gerecht wird.

Diesen drei genannten Schriften kommt ein bleibender Wert zu, weil sie die grundlegenden Gedanken als maßgebend für die Schulorganisation des Volkes entwickeln. Diese selbst ist mit den steigenden Bedürfnissen Änderungen unterworfen, aber die Prinzipien, welche die Hauptrichtungen angeben und auf die wir später noch einzugehen haben, besitzen eine längere Dauer. Freilich eilen sie auch oft der Entwicklung voraus, die unbekümmert um theoretische Auseinandersetzungen den bestimmenden Mächten des realen Lebens folgt.

Dies zeigt auch die Geschichte des Realschulwesens, das ähnlich wie das Gymnasium von seiner klaren ursprünglichen Grundlage nur zu bald abgedrängt und in mancherlei Wirrnisse verwickelt wurde, aus denen es sich nur allmählich und noch nicht ganz herausgefunden hat.

Diese Entwicklung begann gegen Mitte des XIX. Jahrhunderts, als unter den Realschulen sich Anstalten erhoben, die in der Dauer ihres Lehrganges den humanistischen Gymnasien sich gleich stellten und zu den beiden modernen Sprachen noch das Latein fügten. Es geschah dies angeblich, um mit der mehr aufs Praktische gerichteten Bildung der Realschulen ein humanistisches Element zu verbinden, das ihre Bildung als eine der gymnasialen sich nähernende, ebenfalls allgemeine hinstellen sollte. In Wahrheit aber wollte man den Ansprüchen der Staatsverwaltung genügen, die auch für ihre mittleren Beamtenklassen von der Forderung einer gewissen Kenntnis des Lateinischen nicht abssehen wollte.

So drang in die Entwicklung unseres Realschulwesens ein fremdartiges Element hinein, das einen Teil der Realschulen in den Kampf mit dem Gymnasium hineintrieb, um immer weitere Berechtigungen zu erlangen, weil man glaubte, dadurch lebensfähiger zu werden. Möglich auch, daß menschlicher Ehrgeiz in diesen Streit hineinspielte, der sich darauf richtete, in Verbindung mit einem neu aufsteigenden Bildungsideal eine völlige Gleichstellung der 9klassigen höheren Anstalten herbeizuführen. Die preußische Regierung gab diesem Drängen

insofern nach, als sie im Jahre 1859 die mit Latein ausgestatteten Realschulen als Realschulen I. Ordnung bezeichnete. Hiermit beginnt recht eigentlich die Kampfgeschichte der Realschule.

Für die Entwicklung des Realschulwesens wurde das angegebene Regulativ aus dem Jahre 1859 sehr verhängnisvoll. Die preußische Staatsverwaltung hielt, wie gesagt, auch für ihre mittleren Beamtenklassen an dem Prinzip der Latinität fest. Die Realschulen wurden somit zugleich Beamtenbildungsanstalten und entfernten sich damit immer weiter von ihrer Bestimmung. Sie nahmen ein Bildungselement auf, das nur denen wirklich von Wert sein kann, die eine historisch-gelehrte Bildung sich aneignen wollen. Noch wird der Anspruch nicht erhoben, daß das Reifezeugnis der Realschule I. O. zum Universitätsstudium berechtige. Ausdrücklich wird in dem Regulativ hervorgehoben, daß die Realschulen für solche sind, die nicht studieren wollen. Aber das Prinzip der Latinität ist auf der ganzen Linie siegreich. Die Realschule wird damit zu einer Art Gelehrtenschule, wird immer mehr in den Wettkampf mit dem Gymnasium hineingetrieben. Damit aber wird ihr Lebensnerv unterbunden, sie selbst in ihrer eigenartigen Entwicklung gebrochen.

Welche Gründe konnte aber die preußische Unterrichtsverwaltung für diese dem Latein eingeräumte Stellung haben? Es waren folgende: 1. Wichtigkeit für die Kenntnis des Zusammenhangs der neueren europäischen Kultur mit dem Altertum. 2. Grundlegende Bedeutung für das grammatische Sprachstudium überhaupt, insbesondere der neueren Sprachen, das ohne Kenntnis des Lateinischen immer oberflächlich bleibe. 3. Tatsache, daß unser Recht und unsere Verwaltungspraxis mit Ausdrücken durchsetzt sind, die aus dem Lateinischen stammen. Ihr Verständnis sei ohne einige Kenntnis des Lateinischen kaum möglich und doch auch für den Subalternbeamten nötig. Dazu kam ein veraltetes, immer noch weit verbreitetes Vorurteil hinzu, daß nur der ein gebildeter Mensch sei, der einmal amo konjugieren gelernt habe.

Diese Begründung erscheint in keiner Weise stichhaltig. Daß aus dem beschränkten Lateinunterricht, wie er in den Realschulen betrieben wird, für den Realschüler Kenntnis des Zusammenhangs der neueren Kultur mit dem Altertum herausspringen soll, ist von vornherein ein Ding der Unmöglichkeit. Aber selbst wenn dies der Fall wäre, würde diese Kenntnis für den Realschüler keine Bedeutung haben, da er sich ja keinem gelehrt Beruf im engeren Sinn zu widmen gedenkt. Aus demselben Grund ist auch die Notwendigkeit des Lateinischen für die Erlernung der neueren Sprachen in den Realschulen zu bestreiten. So wichtig die Kenntnis des Latein für das wissenschaftliche Studium dieser Sprachen ist, für den Realschüler hat es keine Bedeutung, denn er verfolgt ja mit dem Erlernen der neueren Sprachen nicht in erster Linie wissenschaftliche, sondern praktische Zwecke. Und daß man zum Verständnis der lateinischen Ausdrücke, die in unsere Sprache eingestreut worden sind, einen ver-

hältnismäßig großen Apparat in Bewegung setzen müsse, kann doch wohl auch billig bezweifelt werden.

Der Erfolg des Lateinunterrichts in den Realschulen entsprach natürlich nicht den Erwartungen. Es war das auch gar nicht anders möglich. Denn hier wurde dem Schüler eine Beschäftigung mit einem Lehrgegenstande zugemutet, der durch keinen Zusammenhang mit einem vorhandenen Gedankenkreis getragen, durch keine Erwartung späterer Anwendung im Beruf gestützt wurde. Das Latein in der Realschule erscheint als ein Fremdkörper.

Die nächste Wirkung der Verfügung war eine Vermehrung der Realschulen I. O. Ob ihre Einrichtung einem wirklichen Bildungsbedürfnis entgegenkam, ob sie nicht als eine künstlich-bürokratische Schöpfung erscheinen könnte, ist oft untersucht worden. Tatsächlich litten diese Anstalten in der Prima an einer so starken Schwindsucht, daß ihre Daseinsberechtigung in Frage gestellt schien.

Abhilfe für diesen Mißstand wurde nun in der Vermehrung der den Realschulen gewährten Berechtigungen gesucht. Man kam zu der Überzeugung, daß die Gymnasien für gewisse Universitätsstudien, namentlich für Naturwissenschaften, Medizin, Mathematik keine ausreichende Vorbildung gewährten. Die Regierung gab abermals dem Drängen nach. Der Not gehorchend, nicht dem eigenen Trieb folgend, räumte der preußische Kultusminister den Realschulen I. O. im Dezember 1870 die Berechtigung zum Studium der neueren Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften ein. Damit wurden diese Anstalten erst recht in den Wettbewerb mit den Gymnasien hineingetrieben, der die erbittertsten Kämpfe zwischen den Anhängern des Gymnasiums und der Realschule herbeiführte.

Ursprünglich hatten die Realschulen nur die Aufgabe, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Fakultätstudien nicht erforderlich sind. Zwischen Gymnasium und Realschule sollte kein prinzipieller Gegensatz bestehen, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung. Sie teilten sich in die Aufgabe, die Grundlagen der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Diese Teilung war durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse nötig geworden und insofern durchaus berechtigt. Auf Grund der mächtig angewachsenen exakten Wissenschaften hatte sich eine neue Weltanschauung und damit ein neues Bildungsideal ergeben. Ihm schienen die humanistischen Bildungsmittel als veraltet, die modernen, d. h. die mathematisch-naturwissenschaftlichen und die Kenntnis der neueren Sprachen mindestens ebenbürtig, wenn nicht als höher oder gar als allein berechtigt. Und in der Tat machte sich immer mehr die Tatsache geltend, daß geringe Kenntnis der neueren Sprachen einen großen Mangel auch in der Ausbildung für den gelehrt Beruf bedeutet.

Zugleich forderte das gehobene Nationalgefühl für die heimischen Bildungsmittel eine größere Geltung neben den antiken, die jetzt von

dem Gesichtspunkt des Fremden, des Ausländischen betrachtet wurden. Mit wachsender Bestimmtheit machte sich immer stärker das neue Bildungsideal geltend. Das bisherige Ideal war allein der gelehrte, der studierte Mann gewesen; daneben stellte sich nun das moderne Ideal, der gebildete, weltgewandte Bürger, der allen öffentlichen Angelegenheiten mit Verständnis zu folgen und tätigen Anteil an ihnen zu nehmen vermag. Dem Gelehrten tritt der Gebildete ebenbürtig zur Seite.

So ergab sich ein neuer Standpunkt. Wenn sich die realistische Bildung bis dahin begnügt hatte, selbständige Anstalten zu schaffen, so erhoben ihre Vertreter, die sich 1876 im Realschulmännerverein zusammengeschlossen hatten und mit Energie und Zähigkeit den Kampf durchgefochten haben, jetzt mit steigendem Nachdruck den Anspruch auf innerliche und äußerliche Gleichberechtigung der humanistischen und realistischen Schulen. Der Staat gab diesen Erwägungen recht, indem er im Jahre 1882 die Realschulen I. O. als Realgymnasium mit einer Verstärkung des Latein neben die humanistischen Gymnasien stellte und ihren Lehrern denselben Rang gab. Damit erkannte er grundsätzlich die Gleichberechtigung der beiden Bildungswege an. Aber indem er den Abiturienten der Realgymnasien die Pforten der Universität nicht wesentlich weiter auftat als bisher, so stellte er ein Verhältnis her, das vielen widerspruchsvoll erschien und der Forderung, mindestens noch das Studium der Medizin freizugeben, neue Nahrung gab.

Die Verfügung des Ministers vom Jahre 1882 schuf eine dreifache Gliederung:

1. Gymnasien (Progymnasien);

2. Realgymnasien (Realprogymnasien), die annähernd in den drei unteren Klassen dem gymnasialen Lehrplan entsprachen (Verstärkung des Latein, Verminderung der Mathematik, Naturlehre, Zeichnen);

3. Realschulen: a) Ober-Realschulen mit 9jährigem Kursus, wie die Realgymnasien, nur mit Wegfall des Latein; b) Realschulen, 6- und 7jährig; c) Höhere Bürgerschulen, 6jährig, durchweg auf moderne Bildungselemente aufgebaut, aber alle mit der Verpflichtung, den Unterricht in zwei fremden neueren Sprachen in den Lehrplan aufzunehmen, wegen des Zeugnisses für den einjährigen Dienst.

Die Gliederung des Schulwesens, wie sie 1882 festgesetzt wurde, ist also teilweise organisch entstanden, insofern sie dem mächtigen Aufschwung der Naturwissenschaften und dem Aufstreben des bürgerlichen Mittelstandes entspricht, der die Führung auf wirtschaftlichem Gebiet besitzt und in den Parlamenten sich in den liberalen Parteien organisiert hat. Andernteils aber kann man nur zu deutlich äußere störende Einflüsse wahrnehmen, die auf Rechnung des Militärwesens und der Staatsverwaltung gesetzt werden müssen, so daß das Ergebnis nicht als ein gesundes und normales betrachtet werden kann.

Deshalb trat mit der Neuordnung vom Jahre 1882 keineswegs eine Befriedigung ein, sondern der Streit der höheren Schulen tobte

vielmehr mit erneuter Heftigkeit weiter und richtete im Zusammenhang mit den herrschenden Strömungen seine Spitze immer schärfer gegen das Gymnasium.

Die Frage nach gründlicher Umgestaltung des bestehenden höheren Schulwesens wurde immer dringender, je mehr die Naturwissenschaften eine genauere Kenntnis der Natur erreichten. Vermöge dieser Erkenntnis konnte man sich vieler bedeutender technischer Erfindungen rühmen. Diese technischen Erfindungen aber hatten nicht unwesentlich zu einer stärkeren Verwickelung des sozialen Lebens beigetragen, das immer weiter von den Zuständen des klassischen Altertums abrückte.

Bis dahin war die Gymnasialbildung im ganzen ausreichend gewesen. Eine genauere Kenntnis des Menschen und der Welt, ein kräftigeres Denken für das praktische Leben, einen mehr von der Einsicht gelenkten Willen fand man in der Regel nicht, als bei den auf dem Gymnasium vorgebildeten Leuten. Seit dem Aufschwung der Naturwissenschaften aber festigte sich in vielen Kreisen die Überzeugung, daß die Gymnasialbildung nicht mehr zu dem besten Wissen und Verständnis von Mensch und Welt, nicht mehr allein zum wirksamsten logischen Denken und zu dem von der Einsicht am stärksten geleiteten Willen verhilft.

Neben dieser Überzeugung machte sich allerdings vielfach auch ein platter Utilitarismus breit. Er trat mit dem ungestümen Verlangen auf, daß die alten Sprachen durch die besser verwendbaren neuen Sprachen und durch die bei allen Erfindungen vorzugsweise beteiligten Naturwissenschaften zu ersetzen seien. Dem gegenüber wurde wiederholt aufs schärfste betont, daß das wirkliche Bildungs-Bedürfnis nicht in dem Ersatz fachmäßig nicht verwendbarer durch brauchbare Dinge, sondern in dem Erwerb einer genaueren Kenntnis der äußeren und der inneren Naturerscheinungen besteht, in der Entwicklung und Ausbreitung eines fest und methodisch auf die Ermittlung der Wahrheit gerichteten Denkens, in der Ausbildung der inneren Selbständigkeit des Urteils und in der Kräftigung der Herrschaft des sittlichen Willens über die Handlungen. Das wirkliche soziale Bedürfnis liegt nicht in einer Verflachung, sondern in einer Vertiefung der allgemeinen Bildung. Denn ohne entsprechende Verbesserung der allgemeinen Bildung gehen selbst hochentwickelte Verwaltungszweige der Verknöcherung, selbst hohe Kulturen im Laufe der Zeit chinesischer Erstarrung entgegen. Das Hinschließen auf die bloße praktische Verwendbarkeit schwächt jede Verbesserung ab. Wo der rein utilitaristische Gesichtspunkt ausschlaggebend ist, wird man die Förderung idealer Güter nicht erwarten dürfen. Diese aber sind es allein, die die sittliche Spannkraft der Nation im Kampf ums Dasein rege zu halten und zu stärken vermögen. Wir dürfen niemals den aristotelischen Satz vergessen, daß es des Freien und Edlen unwürdig ist, immer nur an das Nützliche zu denken!

So starke Angriffe, wie sie auf Grund der Utilitäts-Idee bis zur Leugnung der Daseinsberechtigung des Gymnasiums vorschritten,

mußten notwendig zu heftigstem Gegensatz führen. Nur zu lange hatten die Vertreter des humanistischen Gymnasiums geschwiegen, da sie die drohenden Gefahren nicht sahen oder nicht sehen wollten. Sie hatten den Ansturm für eine künstliche Mache gehalten, die in sich selbst zusammenbrechen würde, wenn nur der Staat dem Gymnasium auch weiterhin den nötigen Schutz angedeihen lassen würde. Als aber die gegnerischen Stimmen immer stärker wurden, mußten die Vertreter des Gymnasiums ihr Schweigen brechen und zur Abwehr schreiten.

Für die Verteidiger des Gymnasiums sollte es verhängnisvoll werden, daß es sich zu weit von seinem humanistischen Charakter entfernt hatte und auf Kosten desselben zu einseitig sprachlich-philologische Tendenzen verfolgte. Daher besaß es unter denen nicht wenige Feinde, die seine natürlichen Vertreter hätten sein sollen. Aus dieser einseitigen Richtung wurden mannigfache Vorwürfe abgeleitet, und mit Recht. Denn sie hatte einen mechanischen, geistlosen Unterrichtsbetrieb zur Folge, der in den Extemporalien seinen Schwerpunkt fand. Das Prinzip der äußern und innern Anschauung wurde nur zu häufig vernachlässigt, die Ausbildung des Verstandes auf Kosten des Gemüts und des Willens bevorzugt. Die Oberlehrer betrachteten sich nicht als Erzieher, sondern als Unterrichtsbeamte.

Häufig schossen die Angriffe allerdings weit über das Ziel hinaus. Nach Art menschlicher Unfehlbarkeit wurden Einzelfälle ohne weiteres verallgemeinert und dem Ganzen zur Last geschoben, was doch nur mangelnde Fähigkeit bei einem Einzelnen war. Aber als Zeichen, wie viel Haß gegen die Lateinschule, die älteste unserer Schulgattungen, sich im Laufe der Zeiten angesammelt hatte, waren diese Übertreibungen nicht ohne Interesse. Ihnen gegenüber hatten die Verteidiger des Gymnasiums leichtes Spiel. Schwieriger schien es, den kritischen Darlegungen entgegen zu treten, die auf eingehender Kenntnis beruhend, in ruhig-objektiver Weise die Schäden zur Sprache brachten, an denen unser Gymnasialwesen ohne Zweifel krankte.

Die Besonnenen unter den Gymnasiallehrern gaben ohne weiteres eine Reihe von Mängeln zu und schritten auch zu positiven Vorschlägen, um ihnen abzuholen. Daß sie an der klassischen Grundlage festhielten, darin fanden sie sich mit allen denen, die in der praktischen Nützlichkeitsrichtung große Gefahren für unser nationales Leben erblicken und sie deshalb energisch bekämpfen. Sie stimmten auch darin überein, daß dem Unterricht in den altklassischen Sprachen in erziehlichem Interesse die einseitig-sprachliche Dressur genommen werden und daß die Einführung in den Inhalt der klassischen Schriftwerke die Hauptaufgabe bleiben müsse, wie es die Regierungserlasse schon lange gefordert hatten.

Mittlerweile wuchsen Angriffe und Vorschläge zu einem gewaltigen Sturm an. Die preußische Unterrichtsverwaltung stand demselben abwartend gegenüber. In keinem Fall wollte man die historischen Grundlagen des Gymnasiums aufgeben und durch einen radikalen Schnitt

sich auf das Experimentieren verlegen. Andererseits war man wohl von der Notwendigkeit gemäßigter Reformen überzeugt; nur wußte man die Grenze nicht, bis zu der man gehen, wo man einhalten sollte. In diese Sachlage griff nun Kaiser Wilhelm II. mit lebhaftem Interesse ein und drängte auf eine Entscheidung hin. Diese aber sollte durch ein Schulparlament vorbereitet werden.

Letzteres wurde im Dezember 1890 in Berlin zusammenberufen. Vierundvierzig Personen waren geladen: Regierungsvertreter, geistliche Oberhirten, Universitäts-Professoren, Direktoren von Gymnasien und Realschulen, sowie einige Laien. Die Zusammensetzung konnte insofern unparteiisch erscheinen, als Vertreter der verschiedenen Schulgattungen und der verschiedenen Hauptrichtungen eingeladen waren, dagegen als parteiisch, wenn man das beträchtliche Vorwiegen des konservativen Elementes in Betracht zieht.

Große Hoffnungen setzten alle, die es mit unserem Bildungswesen ernst meinten, auf die Verhandlungen der Berliner Dezember-Konferenz, selbst die, die da meinten, daß ihre Anschauungen in der Versammlung nur unvollkommen vertreten seien. In jedem Fall erwartete man eine bedeutende Klärung der vielfach verworrenen und mit Nebensächlichem verquickten Ansichten und eine Festlegung bestimmter Überzeugungen, in denen eine überwältigende Mehrheit sich traf. Diesen Hoffnungen gab der Kaiser auch Ausdruck in seiner Eröffnungsrede mit den Worten: »Sie stehen hier einer Sache gegenüber, von der ich fest überzeugt bin, daß sie durch die Vollendung, die Sie ihr geben, durch die Form, die Sie ihr aufprägen, dieselbe wie eine reife Frucht der Nation überreichen werden.«

Diese Hoffnungen gingen nicht in Erfüllung.

Es heftete sich ein tragisches Geschick an die Arbeit der Berliner Schulkonferenz. Sie verurteilte alles geistlose, mechanische Examenwerk. Trotzdem wurde der Apparat um eine weitere Prüfung verstärkt. Sie war ein ausgesprochener Gegner des Bürokratismus. Trotzdem wollte sie die Zahl der Schulräte vermehren.

Beherzigenswerte Gedanken im einzelnen wurden genug geäußert, aber das Ganze bedeutete doch nur eine Halbheit. Das zeigte sich am deutlichsten in der Frage der Organisation der höheren Schulen. Auf Anregung des Kaisers gab man prinzipiell die Dreiteilung auf und bestimmte nur zwei Arten höherer Schulen: Gymnasium und Ober-Realschule, beide mit neunjährigem Kursus. Statt nun eine gleiche Wertschätzung der humanistischen und realistischen Vorbildung anzuerkennen, sprach man nur von einer möglichsten Gleichstellung, gab dem Gymnasium volle Berechtigung, den Ober-Realschulen aber eine nur beschränkte. Also auch hier eine Halbheit; keine Arbeit aus dem Vollen.

Kein Wunder daher, wenn die schließliche Zusammenstellung der Ergebnisse nur teilweise befriedigte und vielmehr das Gefühl einer tiefen Enttäuschung zurückließ.

Diese Zusammenstellung wurde in den Verordnungen des Kultusministeriums veröffentlicht:

1. Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Berlin, Hertz.

2. Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen und Ordnung der Abschlußprüfungen nach dem sechsten Jahrgang der neunstufigen höheren Schulen. Berlin, Hertz.

Mit dem 1. April 1892 traten die neuen Verordnungen der preußischen Regierung in Kraft.

Die hauptsächlichsten Unterschiede gegen die Lehrpläne von 1882 mögen durch folgende Übersicht veranschaulicht werden:

Lehrpläne:

I. Gymnasium	II. Real-Gymnasium	III. Ober-Realschule
Deutsch u. Geschichts- erzählungen . . . + 5	Deutsch u. Geschichts- erzählungen . . . + 1	Deutsch u. Geschichts- erzählungen . . . + 4
Latein -15	Latein -11	
Griechisch - 4		
Französisch - 2	Französisch - 3	Französisch - 9
	Englisch - 2	Englisch - 1
Geschichte u. Erd- kunde - 2	Geschichte u. Erd- kunde - 2	Geschichte u. Erd- kunde - 2
	Rechnen u. Mathem. - 2	Rechnen u. Mathem. - 2
Naturbeschreibung - 2		Naturbeschreibung - 1
Physik + 2		Physik - 1
		Chemie + 2
Zeichnen + 2	Zeichnen - 2	Zeichnen - 8
Zusammen -16	Zusammen -21	Zusammen -18

Als entscheidender Fortschritt wurde, namentlich von seiten der Anhänger des »Deutschen Einheitschulvereins« (1886—1891), für das Gymnasium die Vermehrung der Unterrichtsstunden für Deutsch, Physik, Zeichnen und Turnen, die Verminderung der Stunden für Latein und die Hinausschiebung des französischen Unterrichts betrachtet. Dagegen hielt man es für einen Fehler, die Stunden im Griechischen herabzusetzen.

Weiterhin wurde bestimmt, daß in der Abgangsprüfung nur eine schriftliche Prüfungsarbeit im Lateinischen anzufertigen ist. Für das Griechische wird die Übersetzung aus einem griechischen Schriftsteller gefordert. Der lateinische Aufsatz wurde beseitigt. Die bekannte Prophezeiung, daß mit ihm das Gymnasium fallen würde, ist bis jetzt nicht eingetreten. Es konnte gefragt werden, warum als Zielleistung die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische, die als methodische Übung im Unterricht wohl am Platz ist, gefordert werde. Die sprachlich-logische Schulung verlangt diese Zielleistung nicht; überdies kann man keine Erleichterung in der Beseitigung des lateinischen Aufsatzes erblicken. Bei diesem hatte der Schüler es in der Hand, seinen Phrasen-

schatz anzuwenden, was ihm von Regeln usw. zu Gebote stand, an den Mann zu bringen; bei dem vorgelegten Übersetzungsstück aus dem Deutschen aber können ihm weit stärkere Schwierigkeiten entgegentreten.

Als eine Wendung zum Bessern konnte auch die weitere Fortführung des Zeichenunterrichts bis zur Untersekunda betrachtet werden; von hier ab tritt der nicht verbindliche Unterricht ein.

Daß die Pflege körperlicher Gewandtheit schärfer betont und wöchentlich drei Turnstunden angesetzt wurden, fand ebenso wie die Rücksicht auf körperliche und geistige Gesundheit, die durch die neuen Vorschriften hindurchwehte, allgemeine Billigung.

Auch zeugten die methodischen Bemerkungen, die jedem Unterrichtsfach angeschlossen wurden, von eingehendem Verständnis der Didaktik. Besonders sei hervorgehoben, daß an mehreren Stellen der so oft verspotteten Konzentrationsidee empfehlende Erwähnung geschieht. Auf die methodische innere Verknüpfung der verwandten Lehrfächer und auf entsprechende Gruppierung des Lehrstoffes wird mehrfach hingewiesen.

Trotz allem standen die Philologen zweifelnd der Neuordnung gegenüber. Sie fragten sich, ob es möglich sei, bei Verringerung der Stundenzahl die aufgestellten Ziele zu erreichen. Denn die Anforderungen des Abiturientenexamens waren die gleichen geblieben.

So waren in den Neuordnungen Keime vorhanden, die den Ansatz zu weiterer Bewegung enthielten. Und diese Bewegung blieb nicht aus, wie wir aus der Entwicklung der Schulreformfrage in der Zeit von 1892—1901 ersehen können.

Um drei Punkte dreht sich der Kampf im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts:

1. Um die Frage des lateinlosen Unterbaues (Einheitsschule oder Reformschule),
2. Um die Berechtigungsfrage,
3. Um den altsprachlichen Unterricht.

Gehen wir diesen Fragen unter Hervorhebung der wichtigsten Gesichtspunkte nach.

1. Der lateinlose Unterbau

Diese Frage greift in der Geschichte des Schulwesens weit zurück. Schon Comenius hatte, wie oben erwähnt ist, einen gemeinsamen Unterbau für das gesamte Schulwesen gefordert, ohne daß dieser Gedanke in die Wirklichkeit eingeführt worden wäre. Vielmehr bildete sich, wie wir gesehen haben, neben dem Gymnasium eine selbständige Schulform, die Realschule, aus.

Erst am Ende des 19. Jahrhunderts treten Vorschläge und praktische Versuche zu einer Annäherung beider Anstalten hervor. Die Anregung geht von dem rheinischen Schulmann Ostendorf aus, der für den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts an Stelle des

lateinischen das Französische empfahl. (Düsseldorf 1873: Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßigerweise der fremdsprachliche Unterricht?) Ostern 1878 wurde diesem Vorschlag entsprechend an der Realschule zu Altona ein dreiklassiger lateinloser Unterbau für Realschule und Realgymnasium eingeführt: Französisch beginnt in Sexta, Latein in Untertertia. Diesem »Altonaer System« folgte 1895 das Realgymnasium in Güstrow, 1887 die Guericke-Schule in Magdeburg.

In dieser Zeit nimmt nun Friedrich Lange in Berlin die Reformbestrebungen in Anlehnung an die Altonaer Einrichtung auf. In Verbindung mit dem Verein deutscher Ingenieure wurde im Jahr 1888 eine Eingabe an den preußischen Kultusminister abgegeben, die mit 22409 Unterschriften versehen eine durchgreifende Schulreform in Deutschland forderte. Zugleich wurde eine Eingabe an den Reichskanzler gerichtet, in der die Grundzüge der positiven Ziele der Reform bereits angedeutet waren. Es hieß darin: »Wir sind der Ansicht, daß heute nicht mehr die toten Sprachen und die alte Kultur, sondern die deutsche Sprache, die deutsche Literatur und die deutsche Geschichte zum Ausgangs- und Mittelpunkt einer deutschen nationalen höheren Bildung gemacht werden müssen.« Die alten Sprachen unterstützten allerdings den Einblick in die historische Entwicklung, aber daß sie allein das Mittel seien, das Denken formal zu bilden und zu einer idealen Auffassung des Lebens zu erziehen, sei irrig. Es sei darum das Studium der alten Sprachen erst in den höheren Klassen zu beginnen, oder doch in seinem Umfang einzuschränken. Außer der Anpassung der Lehrstoffe an die Erfordernisse der heutigen Zeit sei weiterhin erforderlich: größere Berücksichtigung der Ausbildung der körperlichen Kräfte, der Sinne und des Anschauungs-Vermögens, psychologisch richtigeres Lehrverfahren, bessere Lehrerbildung und einheitlichere Organisation des Schulwesens, um den Übergang von einer Schulgattung zur andern zu erleichtern. Es müßte das eifrigste Bestreben einer Schulreform sein, den jungen Leuten, welche die höheren Schulen bis zu der wichtigen Stufe der Berechtigung zum einjährigen Dienst besuchen, eine möglichst abgeschlossene, für das praktische Leben brauchbare Bildung mitzugeben und bis zu dieser Stufe die Lehrpläne der höheren Schulen so einheitlich und gleichmäßig zu gestalten, wie es irgend die Rücksicht auf die Fortsetzung des Unterrichts zuläßt.

Da diese Eingaben, sowie Interpellationen im Abgeordnetenhaus ohne Erfolg blieben, trat 1889 der »Verein für Schulreform« ins Leben, um eine möglichst große Zahl von Reformfreunden auf einen ganz bestimmten, praktisch durchführbaren Reformvorschlag zu vereinigen. Dieser Reformvorschlag lief nun darauf hinaus, eine einheitliche Mittelschule ins Leben zu rufen. Unter dieser einheitlichen Mittelschule verstand man eine sechsklassige Schule, welche die entsprechenden Klassen der Volksschule zur Voraussetzung hat und zugleich die gemeinsame Vorstufe für die oberen Klassen der neun-

klassigen Schulen — Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule — darstellt.

Die Vorteile dieses gemeinsamen Unterbaues wurden in folgenden Punkten gesehen:

1. Didaktische Erwägungen führen dazu, den fremdsprachlichen Unterricht nicht mit dem Lateinischen, sondern mit einer modernen Fremdsprache, insbesondere mit dem Französischen zu beginnen. Das Lateinische sei für den Sextaner zu schwer, der Reichtum an Formen zu groß: 5 Deklinationen, 4 Konjugationen, die Deponentien! Auch finde man keinen geeigneten Unterrichtsstoff für den Anfangsunterricht. Der übliche frühzeitige Beginn des Lateinischen überbürde die Knaben, schädige sie in ihrer Gesundheit und habe insofern wenig erfreuliche Wirkungen, als er die Schüler daran gewöhne, über den Inhalt hinwegzusehen und sich mit unzureichendem Verständnis desselben zu begnügen. Durch ertötende Langeweile und fruchtlose Anstrengungen nehme er den Schülern die rechte Arbeitsfreudigkeit und gewöhne sie an Faulheit und Unredlichkeit. Dadurch werde dieser Unterricht auch für die Eltern eine Quelle des Kammers und der Mißstimmung gegen die Schule.

Statt des Lateinischen solle man mit dem Französischen beginnen. Als wichtigste Gründe dafür machte man geltend, daß es allen höheren Schulen gemeinsam sei und nach der formellen Seite hin bei weitem nicht so viele Schwierigkeiten biete. In bezug auf Gedanken und Ausdruck bestehe zwischen unserer Muttersprache und den modernen Fremdsprachen eine viel geringere Abweichung, was sich aus der Übereinstimmung der modernen Kulturformen erkläre. Ferner sei hier die »natürliche Methode« anwendbar, die durch sprachliche Anschauung, unbewußte Aneignung (vielfaches Hören und Sprechen), Lernen nach Analogieschlüssen, Entwicklung des Sprachgefühls wirke.

Wenn der Schüler durch einen sechsjährigen Unterricht in der Muttersprache und durch einen dreijährigen im Französischen gefestigt und geistig leistungsfähig geworden sei, so werde er in dem dann einsetzenden Lateinunterricht viel raschere Fortschritte machen. Dadurch werde eine größere Arbeitsfreudigkeit wachgerufen werden, mittelst welcher das Ziel in den alten Sprachen trotz des späteren Beginns zu erreichen wäre.

2. Durch Vorausnahme des Französischen werde unbeschadet der Erreichung der seitherigen Lehrziele doch die vielbeklagte Überbürdung vermindert. Gerade das der Schonung bedürftige jugendliche Alter werde entlastet. Mit der Reihenfolge Französisch-Lateinisch werde der Grundsatz, vom Leichteren zum Schwereren fortzugehen, verwirklicht. Infolge der geringeren Stundenzahl, deren das Französische in den unteren Klassen bedarf, sei es möglich, die Stundenzahl für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und die Muttersprache zu erhöhen und mehr Raum für die Leibesübungen zu gewinnen.

3. Die Entscheidung für die Wahl einer lateintreibenden oder lateinlosen Schule erfolgt nach den Reform-Vorschlägen drei Jahre

später als jetzt, die Entscheidung zwischen Real-Gymnasium und Gymnasium aber erst nach 5 Jahren. Hierdurch werde ein besseres Urteil über die Begabung der Schüler und eine sachgemäße Berufswahl ermöglicht. Ungeeignete Elemente werden damit vom Studium abgehalten und auf praktische Lebensaufgaben hingelenkt. Dadurch werde die vielbeklagte Überfüllung der gelehrt Berufe zum wenigsten verringert.

4. Endlich wird hervorgehoben, daß der gemeinsame Unterbau ein Mittel sei, mit einem Schlage die ganze Schulverfassung den Forderungen des Lebens anzupassen, besonders dadurch, daß er eine außerordentliche Vermehrung der lateinlosen Realanstalten ermöglicht und doch das Fortbestehen von gymnasialen Anstalten auch in kleineren Städten gestattet. Die Vermehrung der Realanstalten aber ist deshalb geboten, weil die vom Gymnasium ohne Reifezeugnis abgehenden Schüler — es sind $\frac{2}{3}$ bis $\frac{3}{4}$ aller Abgehenden — in das Leben mit einer verkümmerten, unabgeschlossenen Bildung eintreten. Auch entspricht die halbe Gymnasialbildung, die sie mitbringen, durchaus nicht den Bedürfnissen des Erwerbslebens.

Der lateinlose Unterbau ermöglicht ohne allzu große Kosten eine Vermehrung der lateinlosen Realschulen. Es ist nur nötig, drei weitere Realklassen neben den gymnasialen hinzuzufügen, um eine vollständige Realschule zu schaffen. Weiter könne auch einzelnen Realgymnasien ohne große Schwierigkeiten ein Gymnasium angegliedert werden und umgekehrt. Durch den gemeinsamen Unterbau erhalte also unser höheres Schulwesen eine außerordentliche Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit an die vorhandenen Bildungbedürfnisse, ohne daß der Charakter der drei Grundtypen verwischt werde.

Dieser Reform-Vorschlag stieß bei den Freunden des klassischen Gymnasiums auf starken Widerspruch. Ein Hauptgegner erwuchs ihm in G. Uhlig, der in seiner Schrift »Die Einheitschule mit lateinlosem Unterbau« (Heidelberg 1892) die vermeintlichen Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues bekämpft. Die Begründung bezieht sich auf folgende Punkte:

1. Von der Einheitschule mit lateinlosem Unterbau wird erwartet, daß sie den Zudrang zu den gelehrt Berufsarten vermindern würde. Sie würde ihn vermehren.

2. Die Einheitschule soll vor Überbürdung der Schüler schützen. Sie würde die Gefahr einer solchen in einer Reihe von Klassen steigern.

3. Die Einheitschule, in der die Sonderung der Lateiner und Nichtlateiner mit Untertertia begönne, würde den Eltern die Wahl des Berufes keinesweges erleichtern.

4. Für die, welche Latein lernen sollen, ist auch weiterhin an dem Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dieser Sprache festzuhalten.

5. Die humanistischen, insbesondere die griechischen Schulstudien würden durch Hinaufschiebung des Lateinischen nach Tertia und des Griechischen nach Sekunda der Verkümmерung entgegengehen.

6. Auch andere Unterrichtsgegenstände würden in Sekunda und Prima unter solcher Lehrplangestaltung leiden.

7. Daß die Einführung der Einheitschule in den weitesten Kreisen Zufriedenheit mit der öffentlichen Gestaltung des höheren Unterrichts hervorrufen würde, ist eine durchaus unbegründete Hoffnung.

Ehe diese Kritik von alt-philologischer Seite erschienen war, hatte der Vorschlag des Vereins für Schulreform bereits in Gymnasialkreisen Freunde gewonnen. Die Dezemberkonferenz in Berlin hatte zwar den lateinlosen Unterbau abgelehnt. Dennoch richteten die städtischen Behörden von Frankfurt a. M. 1891 eine Petition an den Kultusminister, in welcher um Genehmigung gebeten wurde, daß »in einem der städtischen Gymnasien versuchsweise der Beginn des lateinischen Unterrichts bis zur Untertertia, der Beginn des griechischen Unterrichts bis zur Untersekunda hinausgeschoben werden dürfe.« In der Begründung hieß es: »Man darf die Hoffnung hegen, daß der gesamte Unterricht in den alten Sprachen eine größere Frische und einen mehr auf die Sache selbst gerichteten Betrieb erhalten wird, wenn dasselbe von dem bisherigen Gange befreit wird, der vielfach schleppend werden muß, weil das kindliche Verständnis dem Lehrgegenstand nicht gewachsen, und weil das viele Nebeneinander schwieriger und verwickelter Geistesübungen den Sinn abzustumpfen geeignet ist.«

Das preußische Kultusministerium gestattete, daß von Ostern 1892 ab am Goethe-Gymnasium und an zwei Realgymnasien (Musterschule und Wöhlerschule) der Versuch unternommen werde. So kann Frankfurt a. M. das Verdienst in Anspruch nehmen, den Reform-Versuch zuerst auf das Gymnasium angewendet zu haben. In der Schrift des Geheimrats Fr. Reinhardt sind die Grundzüge der Neugestaltung niedergelegt. (Die Frankfurter Lehrpläne, Frankfurt a. M. 1892. Vergl. in der Encyklopädie: Frankfurter Lehrplan und Reformschulen. 2. Aufl., 2. Bd.; 7. Bd.)

Der fremdsprachliche Unterricht fängt demnach mit dem Französischen an, je 6 Stunden in Sexta, Quinta, Quarta; von da ab je 2 Stunden durch die Gymnasialabteilungen hindurch. Das Lateinische beginnt in Untertertia mit 10, hat in Sekunda und Prima je 8 Stunden, zusammen in den 6 Jahrgängen 52 Stunden, während die neuen preußischen Verordnungen vom Jahre 1892 für das Vollgymnasium 62 ansetzen.

Das Griechische beginnt in Untersekunda und wird 4 Jahre mit je 8 Stunden getrieben; im ganzen also 32 Stunden gegenüber 36 Stunden im Vollgymnasium. Englisch und Hebräisch sind von Obersekunda an fakultativ mit je 2 Stunden wöchentlich.

Die Vorzüge dieser Einrichtung werden vor allem darin gesehen, daß das gehäufte Nebeneinander der Sprachen in ein Nacheinander verwandelt wird. Die erste Fremdsprache bleibt für 3 Jahre die einzige; sie soll eine moderne, lebende Sprache sein, weil sie auf empirisch-induktivem, das ist auf natürlichem Wege, erlernt werden kann.

Weiterhin werden die sozialpolitischen Gesichtspunkte betont: Der gemeinsame Unterbau ermöglicht einen relativ späten Übergang von der einen Schulart zur andern; schiebt die Entscheidung für die Vorbildung zu einem gelehrten oder praktischen Beruf weiter hinauf; gibt kleineren Städten die Möglichkeit, für die ersten Jahre der Schulzeit durch eine einzige Schule zu genügen und stellt endlich ein Moment der Einheit zwischen den verschiedenen Klassen des späterhin in den Berufssphären soweit auseinander gehenden Volkes dar.

Diesen unleugbaren Vorteilen gegenüber wurden die Alt-Philologen als Gegner nicht müde, die Frage nach dem Schicksal des alt-sprachlichen Unterrichts in dem Frankfurter Reform-Gymnasium aufzuwerfen: Wird der, so hieß es, auf 6 Jahre reduzierte lateinische Unterricht und der auf 4 Jahre beschränkte griechische nicht zu einer qualitativen Abschwächung des Betriebs der alten Sprachen führen? Die Anhänger des Reform-Gymnasiums wiesen dagegen darauf hin, daß die größere geistige Reife der Schüler ein rascheres Fortschreiten ermögliche. Der Ausfall der Abiturienten-Prüfungen seit Ostern 1901 hat denn auch diesem Standpunkt Recht gegeben.

Die Zahl der Reformschulen ist seitdem in steter Zunahme begriffen. Die Preußische Mädchenschulreform vom Jahr 1908 schließt sich, wie wir noch sehen werden, genau diesem System an, das vom pädagogischen Standpunkt aus als das richtige begrüßt werden muß und vom Preußischen Ministerium gebilligt wird.

Im Mai 1900 wurde, gestützt auf die bisherigen Erfolge und im Hinblick auf eine bevorstehende Neuordnung in Preußen, eine große Kundgebung in Berlin von mehreren reformfreundlichen Vereinen veranstaltet. (Verein deutscher Ingenieure, Realschulmänner-Verein, Verein für Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens, Verein für Schulreform.) Dabei wurde außer der Gleichberechtigung der drei neunklassigen höheren Schulen gefordert: »Die weitere Gestaltung aller höheren Schulen ist in der Richtung zu bewirken, daß sie einen gemeinsamen, die drei unteren Klassen umfassenden Unterbau erhalten.« Auch eine dahin gehende Petition wurde in Umlauf gesetzt, die bis Anfang Juli 1900 17 681 Unterschriften erhielt.

Dem gegenüber blieb der im Jahre 1891 gegründete »Gymnasial-Verein« nicht untätig. Organ dieses Vereins ist die Zeitschrift: Das humanistische Gymnasium, Heidelberg, Winter, seit 1890. Es kämpft unausgesetzt gegen die Verallgemeinerung des Lehrplans des sogenannten Reform-Gymnasiums und gegen die Einführung des gemeinsamen lateinlosen Unterbaues. Auf der Hauptversammlung in Braunschweig im Juni 1900 wurde eine Erklärung beschlossen, in der es heißt, daß »das Gymnasium in seiner Eigenart von unten bis oben erhalten bleibe, insbesondere auch, daß das Zeitmaß und der Lehrplan des griechischen Unterrichts als eines Pflichtfaches nicht geändert werde«. Diese Braunschweiger Erklärung fand bis 1. Januar 1901 13 988 Unterschriften.

Am 6.—18. Juni 1900 fand dann im Berliner Kultusministerium eine zweite Schulkonferenz statt. (19) Beteiligt waren außer 8 Regierungskommissaren 34 Mitglieder; darunter waren 12 Universitätsprofessoren, 5 Professoren an technischen Hochschulen, 5 Schülmänner. Diese Konferenz beschäftigte sich auch mit der Frage des gemeinsamen Unterbaues. In der Besprechung wurde von verschiedenen Seiten hervorgehoben, daß eine solche Frage sich nicht rein theoretisch entscheiden lasse. Die Versammlung beschloß: »Es ist zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch Beginn mit dem Französischen und Hinaufrücken des Lateinischen allgemein einzurichten. Indessen wird einer zweckentsprechenden Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt a. M. und an andern Orten gemachten Versuches nicht entgegenzutreten und eine allmähliche Erweiterung desselben zu fördern sein.«

Am 26. November 1900 erfolgte sodann ein Kaiserlicher Erlass an den Kultusminister, worin der Kaiser sich einverstanden erklärt mit den von dem Minister auf Grund der Konferenzverhandlungen aufgestellten Gesichtspunkten, nach denen die im Jahre 1892 eingeleitete Reform der höheren Schulen weitergeführt werden solle. Darin heißt es: »Die Einrichtung von Schulen nach den Altonaer und Frankfurter Lehrplänen hat sich für die Orte, wo sie besteht, nach den bisherigen Erfahrungen im ganzen bewährt. Durch Realschulen mit umfassendem gemeinsamen Unterbau bietet sie zugleich einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil. Ich wünsche daher, daß der Versuch nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage erprobt wird.«

2. Die Berechtigungsfrage

Waren die Alt-Philologen mit dem Gang der Entwicklung in Bezug auf die Frage des gemeinsamen Unterbaues wenig einverstanden, so fand doch in einer andern Frage ein vollständiger Umschwung statt, der zur Übereinstimmung zwischen ihnen und den Mitgliedern des Vereins für Schulreform führte. Diese Frage betrifft das Berechtigungswesen.

Hierin hat sich unter den Anhängern des Gymnasiums in verhältnismäßig kurzer Zeit eine Änderung vollzogen, die einem vollständigen Umdenken gleichkommt. In den 80er Jahren hatten sie es noch als selbstverständlich angesehen, daß nicht nur die innere Einrichtung der Gymnasien, sondern auch ihr Berechtigungsmonopol gewahrt werden müsse. Dem entsprach auch die Stimmung an den Universitäten. Im Jahre 1883 ließ sich einer ihrer bedeutendsten Wortführer, H. v. Treitschke dahin aus: Die Gymnasien sollten allein für die Universität vorbereiten, und zwar für die ganze Universität, für die Naturwissenschaften so gut wie für die Geisteswissenschaften. Die Verfügung des preußischen Ministers (1890), durch die den Abiturienten der Realschulen I. O. das Studium der Mathematik, Naturwissenschaften

und neueren Sprachen gestattet worden, sei ein folgenschwerer Mißgriff der Unterrichtsverwaltung gewesen. Bei der schrankenlosen Lehr- und Lernfreiheit sei eine strenge Sichtung der Aufzunehmenden unerlässlich, wenn nicht der ganze Bildungsstand der Universität sinken solle.

Dagegen machte sich allmählich unter den Anhängern des klassischen Gymnasiums die Ansicht geltend, daß ein Aufgeben des Gymnasialmonopols und die Verleihung gleicher Berechtigungen an die drei neunklassigen höheren Schulen der einzige Weg sei, um die vorhandene Schulkrisis zu überwinden. Man wies hin auf die immer reicher werdende moderne Kultur und das Andringen immer neuer Gegenstände, die Berücksichtigung in der höheren Schule fordern. Wenn das Gymnasium bei dieser Sachlage sein Monopol zu behaupten wünsche, so werde es durch fortgesetzte Aufnahme moderner Elemente dem Realgymnasium immer ähnlicher werden. Wolle es eine Schule für alle sein, so werde es auch eine Schule für alles sein müssen und dadurch werde es seinem Wesen, das in dem gründlichen und ausgedehnten Betrieb der alten Sprachen beruhe, immer mehr entfremdet werden. Schon leide es an einem Zuviel an Unterrichtsgegenständen, wie Prof. Mommsen drastisch dargelegt habe: »Unser ganzer Jugendunterricht ist ruiniert worden und wird noch stetig weiter ruiniert durch das Zuviel; wenn man die Gänse nudelt, statt sie zu füttern, so werden sie krank. Vereinfachung sollte das erste und das letzte Wort jedes Pädagogen sein.« Das Übel des Zuviel werde aber bei dem Festhalten des Berechtigungsmonopols noch wachsen und der altsprachliche Unterricht werde durch Beschränkung seiner Stundenzahl immer mehr verkümmern. Nur wenn die drei neunklassigen Schulen unter gleichen äußern Bedingungen ihre innere Kraft zu betätigen vermöchten, könne die Frage entschieden werden, welche Schulformen lebensfähig seien. Dann werde der Schulkrieg aufhören und das Gymnasium werde in der Lage sein, sich zurückzubilden zu größerer Einfachheit des Lehrplans.

Hatte die Mehrzahl der Gymnasialfreunde noch 1890 an der Überzeugung festgehalten, daß das Gymnasialmonopol allein den hohen Stand der nationalen Bildung gewährleiste, so vollzog sich nun im Laufe des letzten Jahrzehnts des 19. Jahrhunderts der Umschwung, der dahin zielte, die rechtliche Gleichstellung der drei höheren Schulen als Vorbedingung dafür anzusehen, daß die klassischen Gymnasien Raum und Freiheit für ihre Eigenart wieder gewinnen.

Die gleiche Forderung wurde von dem allgemeinen deutschen Realschulmännerverein, vom Verein zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens, von der Versammlung der deutschen Naturforscher und Ärzte, sowie von der bereits erwähnten Berliner Kundgebung im Mai 1900 erhoben. Auch die Berliner Juni-Konferenz 1900 sprach sich für die Gleichberechtigung der drei höheren Anstalten aus: »Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer er-

worben. Da aber die drei neunklassigen Anstalten in Hinsicht auf Spezialkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vorbereiten, so ist in Bezug auf jedes Studium die geeignete Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen. Ist eine andere gewählt worden, so hat eine ausreichende Ergänzung durch Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise stattzufinden. Diese sind für jedes Fach durch besondere Anordnung bestimmt.«

Der schon erwähnte Kaiserliche Erlaß aber vom 26. November 1900 bestimmt folgendes: »Bezüglich der Berechtigungen ist davon auszugehen, daß das Gymnasium, Realgymnasium und die Ober-Realschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufszweige Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittlung nicht, oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben einer jeden Anstalt gehört. Dementsprechend ist auf die Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten Bedacht zu nehmen. Damit ist zugleich der beste Weg gewiesen, das Ansehen und den Besuch dieser Anstalten zu fördern und so auf eine größere Verallgemeinerung des realistischen Wissens hinzuwirken.«

Eine Entscheidung der Unterrichtsverwaltung erfolgte nun zunächst für das Studiengebiet der philosophischen Fakultät. Durch eine Verfügung des Kultusministers vom 28. Februar 1901 wurde bestimmt, daß von jetzt ab alle Abiturienten der Gymnasien, Realgymnasien und Ober-Realschulen gleichmäßig zu der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen ohne Einschränkung auf bestimmte Fächer zugelassen sind.

Bei dem theologischen Studium wird ohne Zweifel an der gymnasialen Vorbildung festgehalten werden; dagegen machte sich bei den juristischen und medizinischen Studien die Erwägung geltend, ob hier nicht auch die Abiturienten der Real-Gymnasien zuzulassen seien. Hinsichtlich des medizinischen Studiums ist es im Bundesrat zur Entscheidung gekommen. Nach der Prüfungsordnung für Ärzte vom 28. Mai 1901 werden die Abiturienten der Realgymnasien ohne Nachprüfung zum Examen zugelassen. Am 1. Februar 1902 erfolgte sodann die Freigabe des Studiums der Jurisprudenz an die Abiturienten der Realgymnasien und Ober-Realschulen. (S. d. Art. »Berechtigungen« in der 2. Aufl. der Encyklopädie 1. Bd., Seite 532 ff. und X. Band, Nachtrag.)

3. Der altsprachliche Unterricht

Die Beschneidung der Stundenzahl für den altsprachlichen Unterricht in den Lehrplänen vom Jahr 1892 war, wie wir gesehen haben, von philologischer Seite viel beklagt worden. Diesen Klagen gab der preußische Minister im Jahre 1895 insofern nach, als den Provinzial-Schulkollegien die Befugnis erteilt wurde, auf Antrag der Direktoren der Gymnasien und Realgymnasien in den drei obersten Klassen die

für das Latein festgesetzten Wochenstunden um je eine zu erhöhen. Aber trotzdem beklagten die Philologen auch weiterhin den Niedergang der Ergebnisse des Latein-Unterrichts. In der Berliner Juni-Konferenz 1900 hob der vom Ministerium ernannte Referent hervor: »Bezüglich des Lateinischen wird von sämtlichen Verwaltungsberichten der Monarchie und von den erfahrensten Fachmännern beklagt, daß seit 1892 ein bedenklicher Rückgang des lateinischen Wissens eingetreten sei.«

Der Kaiserliche Erlaß vom 26. November 1900 erklärt dazu: »Durch grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen.« Mit Rücksicht hierauf will der Kaiser nichts dagegen erinnern, daß im Lehrplan der Gymnasien und Realgymnasien das Lateinische eine entsprechende Verstärkung erfährt.

Durch Verfügung des Ministeriums vom 3. April 1901 wird diese Verstärkung eingeführt. Damit ist die Zahl der lateinischen Stunden am Gymnasium wieder auf 68, gegen 62 im Jahre 1892, am Realgymnasium auf 49 gegen 43 gebracht worden. Die Gesamtstundenzahl an den Gymnasien wurde dabei von 252 auf 259 erhöht. Am Realgymnasium beträgt sie 262.

Dies deutet auf eine Schwenkung in der herrschenden Anschauung hin. In der Dezember-Konferenz 1890 hatte man der hygienischen Seite besondere Aufmerksamkeit geschenkt, in der Juni-Konferenz 1900 neigte man mehr der Ansicht zu, den Schülern wieder eine größere Arbeitslast zumuten zu können. Auch wird in den Lehrplänen von 1901 mit besonderem Nachdruck von gründlicher grammatischer Schulung gesprochen und der Gebrauch von Übungsbüchern zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, der durch die Lehrpläne von 1892 fast ganz beseitigt war, wieder für alle Gymnasialklassen angeordnet.

Auch die Frage über Beibehaltung oder Beschränkung des Griechischen im Gymnasium wurde auf der Juni-Konferenz behandelt. Die Versammlung faßte ihre Ansicht in folgendem Beschuß zusammen: »Es erscheint ausgeschlossen, an Stelle des Griechischen das Englische wahlfrei zuzulassen, weil es das Gymnasium zerstören würde. Den Anfang des Griechischen über die Unter-Tertia hinauszuschieben, erscheint im allgemeinen nicht angezeigt, abgesehen von den Anstalten mit Frankfurter Lehrplan.«

Der Kaiser ordnete wohl daraufhin eine Verschiebung des griechischen Unterrichts nicht an, erklärte aber in seinem Erlaß, daß er besondern Wert darauf lege, daß bei der großen Bedeutung, welche die Kenntnis des Englischen gewonnen habe, diese Sprache auf den Gymnasien eingehender berücksichtigt werde. Deshalb sei überall neben dem Griechischen englischer Ersatzunterricht bis zur Unter-Sekunda zu gestatten. Entscheidendes Gewicht sei im griechischen Unterricht auf die Beseitigung unnützer Formalien zu legen und vornehmlich im Auge zu behalten, daß neben der ästhetischen Auffassung auch die

den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisenden Betrachtungen zu ihrem Rechte kommen.» —

So wurde durch die neuesten Bestimmungen ein wertvoller Fortschritt eingeleitet, namentlich durch die Lösung der Berechtigungsfrage und der Anerkennung des gemeinsamen Unterbaues.

Allerdings berühren die Ergebnisse mehr die Außenseite der Sache, in den eigentlichen Lebensnerv unserer höheren Schulen dringen sie nicht hinein. Deshalb ist die Frage der Schulreform keineswegs verstummt. Auch für uns entsteht die Nötigung, in einem späteren Abschnitt auf die Innenseite der Sache einzugehen.

Nur auf einige Punkte sei hier noch hingewiesen. Den Mehrforderungen gegenüber ist auf die Entbürdung nur in einer allgemein gehaltenen Bemerkung hingewiesen worden. Man denke: das Lateinische soll entsprechend verstärkt, das Englische soll eingehender berücksichtigt werden, im Geschichtsunterricht sollen zwei große Lücken ausgefüllt werden: wichtige Abschnitte der alten Geschichte und die deutsche Geschichte des 19. Jahrhunderts; der Unterricht der Erdkunde soll in die Hände von Fachlehrern gelegt werden, ferner sollen im naturwissenschaftlichen Unterricht Anschauung und Experimente einen größeren Raum einnehmen und häufigere Exkursionen den Unterricht beleben; bei Physik soll die angewandte und technische Seite nicht vernachlässigt werden; endlich sind die Schüler zu fleißiger Benutzung des fakultativen Zeichenunterrichts anzuhalten, die körperlichen Übungen ausgiebiger zu betreiben.

Alles das sind doch offenbar Mehrforderungen, die nur zu sehr geeignet sind, den Reiz, den freiwillige Arbeit dem Schüler gewährt, noch mehr zu beschränken. Man fragte sich deshalb, in welchen Unterrichtsfächern geringere Arbeitsforderungen gestellt werden sollen. Nicht erwähnt sind in der Verfügung nur Deutsch und Mathematik. Minderforderungen im Deutschen würden viele aber für einen gar nicht wieder gut zu machenden Fehler halten; sie sind geradezu undenkbar. In der Mathematik werden sie zugestanden, aber nicht entfernt in dem Maße, daß dadurch jene Mehrforderungen ausgeglichen werden könnten.

Deshalb wurde der Schluß gezogen: daß die einzelnen Bestimmungen der Verfügung zu dem geforderten multum, non multa im vollen Gegensatze stehen. Dem gegenüber wurde betont: Die Entbürdung für das Gymnasium kann nur heißen: Beibehaltung der humanistischen Bildung durch Einführung in Geschichte, Literatur und Kunst der Alten, aber Beseitigung der Übersetzungen ins Lateinische und Griechische und Beschränkung der Grammatik auf das, was zum Übersetzen von Aeschylos, Sophokles, Plato, Demosthenes, Tacitus usw. nötig ist. Geht man, so heißt es vielfach, dem grammatischen Formalismus bei der Einführung in die Antike nicht gründlich zu Leibe, so wird die Schulreform nur eine halbe Maßregel bleiben.

Nach anderer Meinung soll der Schulfriede erst dann eintreten, wenn das Griechische im Gymnasium wahlfrei geworden ist. Um

den Schüler zum wirklichen Genießen dessen, was Griechenland Großes und Herrliches in der Literatur hervorgebracht hat, kommen zu lassen, müsse der griechische Sprachunterricht aus dem Unterricht als pflichtmäßiger Gegenstand entfernt werden, da er sein Ziel nicht erreiche, die Schüler sprachlich soweit auszurüsten, daß sie fähig seien, die griechischen Schriftsteller in der Ursprache mit einiger Sicherheit und Selbständigkeit zu lesen. Das Schöne und Edle der griechischen Literatur soll die Jugend aus guten deutschen Übersetzungen kennen lernen. Dann wird es möglich werden, sie »in den Geist des Altertums« einzuführen, während sie heute ihre Kräfte und ihre Zeit im Ringen mit der Sprachform nutzlos verbraucht. Zahlreiche Gebildete lernen heutzutage mit dem besten Erfolge das Griechentum nur aus Übersetzungen kennen, die Schüler der Realgymnasien werden in die griechische Literatur durch Übersetzungen eingeführt.

Die frei werdende Zeit könne auf das Beste für die Erfüllung der berechtigten und auf die Dauer unabweisbaren Wünsche der Gegenwart, nämlich für die Einführung des Englischen und für einen gründlicheren Betrieb des Deutschen verwendet werden. Denn die Zeiten seien für immer vorüber, wo Tausende von Jünglingen ihre beste Kraft und schönste Zeit auf das Erlernen zweier toter Sprachen verwenden mußten. Wissenschaft und Kunst, Handel und Technik verlangen heute nachdrücklichst die Einführung des Englischen als pflichtmäßiges Fach in unsere Gymnasien, das Volksbewußtsein eine stärkere Ausnutzung der in der deutschen Literatur liegenden Bildungselemente.

In der Berliner Konferenz selbst fand dieser Ruf »Los von Athen« keinen Wiederhall, wohl aber wurden eingehende Vorschläge zur Reform des griechischen Unterrichts auf unseren Gymnasien dargelegt.

Einstimmig wurde der Beseitigung der sogenannten »Abschlußprüfung« zugestimmt, die nach der Dezember-Konferenz 1890 eingeführt worden war. Dieses Examen hat ein kurzes, ruhmloses Dasein geführt und höchstens Zeugnis davon abgelegt, in welche Irrgänge schulbürokratisches Denken führen kann, das auf die Forderungen einer wissenschaftlichen Pädagogik nicht zu hören gewillt ist.

Nachstehend geben wir noch einige Tabellen, die teils eine Übersicht über das Dargelegte, teils Ergänzungen hierzu bilden.

(S. Seite 92 u. 93.)

So haben wir die Schicksale der höheren Knaben-Schulen bis an die Schwelle der Gegenwart in kurzen, charakteristischen Zügen darzustellen versucht. Die Monopolstellung des Gymnasiums mußte einer Differenzierung des höheren Schulwesens weichen, die durch die Entwicklung der geistigen und wirtschaftlichen Strömungen des 19. Jahrhunderts notwendig geworden war. Dabei ist besonders hervorzuheben, daß durch die gleichartige Vorbildung des Oberlehrerstandes und durch die staatliche Feststellung der Minimalziele eine Gleichmäßigkeit der Durchschnittsleistungen der höheren Schulen erzielt wurde, wie sie sonst kaum angetroffen wird.

Übersicht über die Entwicklung des Schulwesens in Deutschland

A. Heidnische Zeit (Familie)	B. Christliche Zeit (Schule)
I. Bis ins 12. Jahrhundert	
1. Adel, Bauernschaft (Ohne Schule)	2. Geistlichkeit Latein. Schule: Kloster, Dom- und Kollegiat-St.
II. Bis zur Reformation	
1. Geistliche Schulen	2. Städtische Schulen Deutsche Schule Bürgertum Universität (Prag 1348)
III. Von der Reformation bis ins 18. Jahrhundert	
1. Lateinschule	2. Volksschule
IV. Von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis jetzt	
1. Gymnasium 3 + 9 J. Latein. Griech. Neu-Humanismus 1892. 1901. (Mädchen-Gymn.)	2. Realschule a) Realgymnasium. 3 + 9 J. 1859. 1882. 1901. b) Ober-Realschule. 9 J. 1882. 1892. 1901. c) Realschule. 6 (7) J. Höh. Mädchen-sch. — M.- Mittelsch.)
	3. Volksschule Mädchen-Volkssch. 8 J. Französ. und Engl.

Was aber die Zahl der höheren Schulen anbetrifft, so ist das starke Anwachsen der Realanstalten namentlich im letzten Jahrzehnt auffallend:

1. Zahl der Gymnasien im Deutschen Reiche	1873 : 327
	1908 : 504
2. Zahl der Realgymnasien	1873 : 111
	1908 : 146
3. Zahl der Ober-Realschulen	1883 : 16
	1908 : 99

Nun gilt es, eine Übersicht über die geschichtliche Entwicklung des Volksschulwesens zu geben.

Gymnasium

Übersicht über die verschiedenen Richtungen

A. Konservativer Standpunkt Beibehaltung des 9klassig. Gymnasiums auf alter Grundlage	B. Reform-Standpunkt		C. Radikaler Standpunkt Beseitigung der alten Sprachen	
	1. Einheitssch.-Verein 1886—1901	II. Einheit. Unterbau für die 3 höheren Schulen	Vollständige Beseitig. I. Utilitarist. Standp.	Teilweise Beseitig. II. Nationaler Standp.
Verein deutscher Gymna- siallehrer Zeitschrift: Das humanist. Gymnasium Jäger, Uhlig, Wendt, Cauer, Weißenfels u. a.	Hornemann Hefte des Einheits- schulvereins 1—7	Hannover, Meyer Zeitschrift für die Reform der höh. Schulen, 1889	1. Verein für Schul- reform Fr. Lange	2. Frankfurter Lehrplan K. Reinhardt 1892 Unterbau 3 klassiger gemeinsamer Unterbau Französisch
				1. Gymn. 2. Real- Latein G. Realsch.
				6 Jahrgänge — Lat., Griech. fakult. Sodann 3 Schulen mit 3 Jahrgängen: Gymn. — Realgymn. Ober-Realsch.

Das Volksschulwesen

Wir haben oben schon darauf hingewiesen, daß die deutsche Volksschule sich mit Notwendigkeit aus dem evangelischen Kirchenbegriff ergeben hat und daß die volkstümliche Richtung Luthers in ihr zu ungestörter Entfaltung kam. Was vor der Reformation an deutschen Schulen vorhanden war, fällt nicht unter den Begriff der Volksschule; wie wir sie heute verstehen.

Die Reformation bedeutet den Geist innerer Freiheit für den Christenmenschen. Freiheit aber setzt Bildung voraus. So lag in der Reformation der Antrieb für alle, die sich zur Freiheit eines Christenmenschen erheben wollten, ihrer inneren Ausbildung nachzugehen. Damit war ein so tiefgehender, nachhaltiger und allgemeiner Anstoß zur Volksbildung gegeben, wie er von der alten Kirche ihrem Wesen nach nicht gegeben werden konnte. Gewiß hatte das praktische Leben auch vor der Reformation bereits darauf gedrückt, daß zum Fortkommen im Leben Kenntnisse und Fertigkeiten nötig seien, und die bürgerlichen Schichten hatten diesem Drucke sich fügend Bildungsstätten eingerichtet. Nun aber wurde dieser praktischen Forderung ein idealer Zug beigefügt, der alle Volksgenossen, die aus dem Evangelium selbst schöpfen wollten, ohne Ausnahme umfaßte. Die germanische Volksseele, die nach der Erkenntnis und der Erfassung des Höchsten dürtete, wurde aufgerüttelt und auf die Bahn einer rastlosen, geistigen Fortarbeit gestellt, deren Ende nicht abzusehen ist. Die Protestanten übernahmen im geistigen Leben die Führung der Nation und mußten sie nehmen, denn nur wo Freiheit waltet, herrscht geistige Beweglichkeit, Frische und Regsamkeit. Damit ist aber auch die Überlegenheit gegeben, die auf allen Gebieten der Kulturarbeit sichtbar hervortrat.

Die Reformation hatte den Wert jeder einzelnen Menschenseele wieder hochgehoben, der unter dem Beiwerk der mittelalterlichen Kirche verschüttet war. Jede einzelne Seele war nach altchristlicher Anschauung zur Freiheit und damit zur Bildung berufen. Aber, wie wir gesehen haben, war seit der Einführung des Christentums in Deutschland die Bildung zuerst auf den Klerus beschränkt. Dann hatte sie sich den Weg gebahnt zum Adel, endlich auch zum Bürgertum. Die Reformation eröffnete ihr nun auch den Zugang für die breitesten Schichten des Volkes. Sie sind auch berufen, teilzunehmen an den geistigen Gütern der Nation. Die Reformation wirkte damit revolutionierend auf die Geister. Jeder soll Rechenschaft geben können über seinen Glauben, jeder soll ein Priester sein. Daß er es könne, dazu muß er sich vorbereiten durch geistige Durchbildung. Sie wird angebahnt und vorbereitet durch die Arbeit der Schule. Alle Kinder des Volkes aller Schichten und Berufszweige müssen durch sie hindurchgehen. Das verlangt der Geist der Reformation. Sie leitet die Demokratisierung der Bildung ein, die allmählich in steigendem Maße immer tiefer in das Volk eindringt, um es auf höhere Stufen der Bildung und Gesittung emporzuheben.

Nicht mit einem Male, nicht in raschem Fluge vollzieht sich dieser Prozeß, sondern in langem, mühseligem Anstieg, oft zurückgehalten durch widrige Schicksale. So unterbricht der unselige 30-jährige Krieg nicht nur die wirtschaftliche Entwicklung, sondern in weit verhängnisvollerer Weise auch die sittliche und geistige Arbeit unseres Volkes. Ein gottbegnadeter Seher und Prophet, Amos Comenius, rettet zum Glück aus jenen entsetzlichen Zeiten die hohen Ziele der Volksbildung hinüber in friedlichere Epochen und bewirkt, daß die Forderungen der Reformation nicht unter Elend und Drangsal des Volkes verloren gehen. Seitdem ein Wachsen und Werden bis zur Schwelle des 19. Jahrhunderts, das auf eine reiche Ernte hindeutet. Sie reift im Verlauf dieses Jahrhunderts im Volksschulwesen heran. Die Reformation legte die Saat in den heimatlichen Boden; oft verwüstet und zertreten, hat sie sich doch erhalten und ist endlich zu schöner Frucht gediehen. Anfangs wuchs sie unter dem Schatten der Kirche. Dann giedieh sie unter einem anderen Schutze, unter dem der Gemeinde und des Staates. Der Geist der Reformation folgte auch hierhin. Was der Kirche an äußerem Herrschaftsbereich verloren ging, wird durch innere Beeinflussung ersetzt. Das Volksschulwesen ist kein ecclesiasticum mehr, sondern ein politicum. Der Landesfürst übernimmt als summus episcopus zugleich die Pflege des gesamten Bildungswesens. Er wird Rektor der Universität und Leiter des gesamten Schulwesens. Das schließt aber nicht aus, daß die Triebkraft des Wahrheitsgehaltes, der aus den Evangelien stammt, mit alter Kraft sich in neuen Formen immer wieder erneuert und die Entwicklung unseres Schulwesens durchdringt, wenn auch die Form der kirchlichen Herrschaft abgestreift wurde, weil sie den veränderten Verhältnissen nicht mehr entsprach.

Das 19. Jahrhundert zieht die Folgerungen eines Prozesses, der unabwendbar sich einstellte, sobald die weltlichen Bildungsbestrebungen innerhalb des Staatswesens sich zu einem eigenen Arbeitsgebiet abgrenzten. Erst lösten sich die Universitäten von der Kirche los, dann folgten die höheren und mittleren Schulen, zuletzt die Volksschulen, die nur noch in einigen deutschen Staaten in etwas festerem Verband mit der Kirche stehen.

Dieser Entwicklung wollen wir jetzt in den Hauptzügen zusehen.

Der Einfluß des Comenius auf das Schulwesen tritt zuerst auf Thüringer Boden greifbar zu Tage, einmal in der »Kunst- und Tugendschule« des bekannten Professors der Mathematik Erhard Weigel in Jena, dann in dem berühmten »Schulmethodus« des Herzogs Ernst des Frommen in Gotha (1601—1675). Er wurde der Begünder einer wirklichen Volksschule in seinem Fürstentume durch den Erlaß seiner Schulordnung 1642: Spezial- und sonderbarer Bericht, wie Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten kurz und nützlich unterrichtet werden können und sollen. Seit jener Zeit gibt es eine Volksschule im wahren Sinne des Wortes. In ihr ist verwirklicht, was Comenius gefordert hatte: Die Grundlage bildet die

Pflege der Muttersprache als der nationalen Quelle aller Bildung; der »Unterricht in natürlichen Dingen und nützlichen Wissenschaften« wird nicht verabsäumt, die Krone aber ist der Unterricht in der Religion, als dem Mittel zur sittlich-religiösen Charakterbildung. Damit wird die Volksschule gegenüber den vorreformatorischen Ansätzen zur Erziehungsschule gestempelt. Es beginnt eine großartige evangelisch-vaterländische Erziehung des Volkes, die dahin zielt, das Volk geistig und sittlich emporzuheben. Damit wurde der Grund gelegt zu einer allgemeinen Bildung mit deutschem und evangelischem Gepräge.

Was Herzog Ernst seinem Lande getan hatte, wurde in dem bekannten Wort zusammengefaßt: Herzog Ernsts Bauern sind gelehrter als anderwärts Herzöge und Edelleute. Von Gotha aus empfing August Hermann Francke in Halle (1663—1727), der berühmte Stifter des Waisenhauses, tiefgehende Anregungen. Die Stiftungen, die er ins Leben rief, konnten ein Beispiel geben, wie durch die Förderung des elementaren Unterrichts auch den Ärmsten die Wohltaten der Bildung zuteil werden konnten. Die Fortschritte, die durch die Arbeit A. H. Franckes in Halle bewirkt wurden, gingen nun von hier in den preußischen Staat über. Friedrich Wilhelm I., der den Hallenser Schulmann sehr schätzte, richtete sich bei seiner unermüdlichen Tätigkeit für die geistige und sittliche Hebung seines Landes nach dem Hallenser Beispiel. Durch eine Verordnung des Jahres 1717 wurde die allgemeine Schulpflicht eingeführt, allerdings nicht ohne eine durch die Verhältnisse gegebene Beschränkung. Auch war der König selbst für die Anlegung neuer Landschulen eifrig tätig, namentlich in Ostpreußen. 1737 ließ er die »Principia regulativa« herausgeben, eine grundlegende Schulordnung.

Friedrich II. folgte hierin seinem Vater. In seinem »Generallandschulreglement« 1763 kam der Gedanke, daß die Volksschule eine Veranstaltung des Staates sei, zur vollen Geltung. Es wurden darin für den Unterricht und die Unterhaltung der Volksschule einheitliche Normen aufgestellt. Dabei hatte der König das Glück, daß ihm in seinen Bestrebungen gleichgesinnte Männer zur Seite standen: Hecker, der Minister v. Zedlitz und der Landedelmann von Rochow, der die Verbesserung der Dorfschulen auf seinen eigenen Besitzungen selbst in die Hand nahm.

Das Generallandschulreglement Friedrich des Großen wurde die Grundlage der Preußischen Volksschulverfassung. Das Schulwesen schloß sich an die Organisation der Kirche an und sollte hier seinen Stützpunkt finden. Das war für die damalige Zeit ohne Zweifel berechtigt, in der es überhaupt noch keinen ausgebildeten Lehrerstand gab. Auch am Ende des Jahrhunderts war der Zustand des Volksschulwesens noch ein unzulänglicher.

Dies hängt damit zusammen, daß für die Durchführung einer allgemeinen Bildung im 18. Jahrhundert die Voraussetzungen fehlten. Es gab keinen freien Bauernstand und keinen gut durchgebildeten

Lehrerstand. Beides hat das 18. Jahrhundert dem 19. Jahrhundert als Aufgabe hinterlassen. Letzteres hat sich dieser Erbschaft angenommen und einen bedeutenden Aufschwung des Volksschulwesens gezeigt.

Die Wendung begann unter Friedrich Wilhelm III. In einer Kabinettsordre vom 3. Juli 1798 heißt es, daß es endlich Zeit sei, für zweckmäßige Erziehung und guten Unterricht für Bürger- und Bauernkinder zu sorgen, da seither dafür fast nichts geschehen sei. »Unterricht und Erziehung bilden den Menschen und den Bürger, und beides ist den Schulen wenigstens in der Regel anvertraut, so daß ihr Einfluß auf die Wohlfahrt des Staates von der größten Wichtigkeit ist.« Friedrich Wilhelm ließ daraufhin den Zustand des preußischen Volksschulwesens und der vorhandenen Mittel feststellen und Vorschläge zur Reform und Verbesserung machen.

1801 legte der Minister von Massow dem König den Entwurf eines »Allgemeinen Schulverbesserungsplanes« vor. Die Untersuchungen hatten ergeben, daß das Volksschulwesen sich in einem sehr schlechten Zustand befand. Erziehung, Unterricht, Lehrer und Besoldungen waren gleich unzureichend. In diesem Schulverbesserungsplan wies man auf die Schulen des oben erwähnten Gutsherren von Rochow († 1805) hin, der die Grundsätze der Philanthropisten in die Volksschule einzuführen mit Erfolg versucht hatte. Mit unermüdlichem Eifer war er für das materielle und geistige Wohl seiner Gutsangehörigen besorgt gewesen. Er hatte erkannt, daß ohne Bildung auch die äußere Wohlfahrt des Volkes nicht gedeihen könne. Was zur Hebung der Volksschule auf dem Lande nötig sei, faßte er in folgenden Forderungen zusammen:

1. Besser gebildete und besser besoldete Lehrer, die keine Handwerker sein, sondern sich ganz ihrem Amte widmen sollen.
2. Zweiklassige Schulen und eine tägliche Unterrichtszeit von höchstens 6 Stunden während des ganzen Jahres, mit Unterbrechung von nur kurzen Ferien.
3. Helle, mit zweckmäßigen Lehrmitteln gut ausgestattete und mit Bildern freundlich geschmückte Schulzimmer.
4. Eine bessere Unterrichtsmethode, so daß den Kindern mit dem Lesen und Schreiben zugleich faßliche und gemeinnützige Wahrheit vermittelt werde.

Mit der Ausbreitung und Verwirklichung dieser Grundsätze bildete Rochow den Übergang von den Philanthropisten zu Pestalozzi. Sein Einfluß reicht bis in das 19. Jahrhundert hinein und spiegelt sich auch in dem Massowschen Entwurf aus dem Jahr 1801 wieder.

Die auf die innere Hebung der Volksbildung gerichteten Bestrebungen konnten aber zunächst wegen der kriegerischen Ereignisse und der politischen Verwicklungen, die am Anfang des 19. Jahrhunderts unser Vaterland bedrängten, keine Erfolge aufweisen. Die unglückliche Schlacht bei Jena 1806 warf den Preußischen Staat nieder; Deutschland war dem siegstrahlenden Eroberer ausgeliefert; alles schien verloren. Aber die Niederlage ward uns zum Heil. Sie kehrte den

Blick der Deutschen nach Innen und führte zu einer Wiedergeburt des Volkes, zu einem neuen großartigen Anlauf, der da zeigte, welche Kräfte in dem deutschen Volke schlummerten.

Und in diese Zeit fiel die fruchtbare Tätigkeit des Idealisten Joh. Heinr. Pestalozzi (1746—1827) in der Schweiz. Die Not des Vaterlandes lenkte die Blicke dorthin, um von ihm die Wege für die Hebung des Volkes sich zeigen zu lassen. Ein Glück für uns Deutsche, daß sich Männer und Frauen in den führenden Kreisen fanden, die ein volles Verständnis für die großen fruchtbaren Ideen Pestalozzis hatten und den Willen besaßen, die herrlichen Keime, die in seinen Werken ausgestreut waren, für den deutschen Boden fruchtbar zu machen.

Ehe wir seiner Arbeit nachgehen, deren Wirkungen das ganze Jahrhundert durchziehen, wollen wir an unseren Blicken die Hauptzüge des Volkslebens vorüberführen, in die der Pestalozzische Einfluß sich erstrecken sollte.

Am Anfang des verflossenen Jahrhunderts steht der Freiheitsgedanke und das erstarkende Vaterlandsgefühl, in Verbindung mit einer von dem Dogmatismus der Kirche sich befregenden Vertiefung des religiösen Lebens. Die neue Organisation des Staates beginnt mit der Bauernbefreiung und der Verwaltung der Städte durch den Freiherrn von Stein. Er wollte das Staatswesen auf die Selbsttätigkeit freier Bürger gründen. Scharnhorst schuf das neue Heer aufgebaut auf die allgemeine Wehrpflicht. Das neue Bildungswesen aber von W. v. Humboldt eingeleitet beruhte auf dem Prinzip: Erziehung durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit.

1. Mit dem Jahre 1807 beginnt die Bauernbefreiung, aber ein Menschenalter ist nötig, um die befreende Theorie in die Praxis umzusetzen. Abermals ein Menschenalter braucht der Bauer, um sich in dem neuen, ungewohnten Freiheitszustand zurecht zu finden. Dann nimmt er seine Rechte in die eigene Hand, um mit ihnen auf wirtschaftlichem und politischem Boden Vorteile zu erringen. Vom unfreien Bauer am Anfang des Jahrhunderts bis zum politisch denkenden, genossenschaftlich organisierten, in Bauernbünden kämpfenden Landwirt am Ausgang des Jahrhunderts, ein langer, mühseliger Aufstieg! Die Landschule begleitet treulich diese Entwicklung und bietet in steter Weiterentwicklung jedem neuen Geschlechte Unterricht und Erziehung auf verbesserten Grundlagen.

Ebenso tiefgreifende Umgestaltungen hat der Handwerkerstand erfahren. Die mittelalterlichen Zunftgesetze verlieren in den ersten Jahrzehnten immer mehr an Ansehen. Die Verkehrsbeschränkungen und Betriebshemmungen fallen dem Zeitalter der Maschine zum Opfer, die Gewerbefreiheit wird mit der Aufrichtung des Deutschen Reiches zur Tatsache. Die Übergangszeit ist schwer und der Kampf der alten gegen die neue Wirtschaftsordnung für den Handwerkerstand sehr schmerzenreich. Unberührt von diesen Umwälzungen entwickelt sich die Volksschule in den Städten zu vielklassigen Bürgerschulen, die Kinder aller Stände und Berufszweige in sich aufnehmend.

Den mächtigsten Aufschwung im 19. Jahrhundert haben zweifellos Handel und Industrie zu verzeichnen. Der Kampf Preußens gegen die Zollgrenzen der Einzelstaaten, die Gründung eines deutschen Zollvereins, die Lehre von der freien Konkurrenz der wirtschaftlichen Kräfte, die Eisenbahnen und Telegraphen, die Großmachtstellung des geeinten Deutschlands und der wachsende Export — all' das wirkte zusammen zu der Blüte des Handels und der Industrie und zu dem schnell steigenden Wohlstand. Zugleich entstand um die Mitte des Jahrhunderts mit dem industriellen Aufschwung ein neuer Stand, der Arbeiterstand. Die Volksschule blieb hiervon nicht unberührt, denn ein großer Teil der Kinder wuchs ihr aus diesen Kreisen zu und brachte die Schule in Verbindung, allerdings auch in Gegensatz zu ihnen, namentlich in religiöser und in nationaler Beziehung.

2. Denn auch hinsichtlich der Auffassung und des Hineinlebens in die vaterländische Geschichte und das nationale Leben hatte sich mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts eine vollständige Wandlung vollzogen.

Nicht lange vor Beginn dieses Zeitraums hatte Basedow geschrieben: »Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Rußlands oder Dänemarks Suveränität wird in unseren Urteilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit. Der Zweck der Erziehung muß sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig, so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann.« Das war der Niederschlag auf pädagogischem Gebiet von der Schwärzmerei für allgemeines Menschentum aus der Zeit der Aufklärung. Aber unter dem Druck der Fremdherrschaft wich gar schnell das Weltbürgertum dem Volksbewußtsein und der Vaterlandsliebe. Ihr gab Fichte im Jahre 1808 beredten Ausdruck: »Keine Nation, die in diesen Zustand der Abhängigkeit herabgesunken ist, kann sich durch die gewöhnlichen und bisher gebrauchten Mittel aus demselben erheben. Das Rettungsmittel besteht in der Bildung zu einem durchaus neuen, allgemeinen und nationalen Selbst.« Unter dem Trommelwirbel der französischen Eroberer hat er seine begeisterten Reden an das deutsche Volk gehalten und dieses zur Besinnung auf das eigne Volkstum, auf seine Kraft und seine Aufgaben geführt. Seitdem erwachte das Nationalgefühl der Deutschen mit neuer Kraft. Die herrlichen Taten der Freiheitskriege führten ihm neue Nahrung zu. Die Jugend wurde mit vaterländischem Geiste erfüllt, der den Traum einer neuen nationalen Herrlichkeit hervorzauberte. Und immer mehr drang dieser Geist auch in unsere Schulen ein. In ihnen wurde das »Deutschland, Deutschland über alles« zum Lösungswort. Als dann die Wiederaufrichtung des Reiches die kühnsten Träume der Patrioten erfüllte und wieder ein deutscher Kaiser an die Spitze der Nation trat, wurde auch die Grundlage der deutschen Volksschule in nationalem Geiste besiegt.

Hierin ist ein festes Fundament gelegt, das die Sicherheit des Baues gewährleistet, trotz der Schwankungen, die in anderen Lebens-

fragen, namentlich in der religiösen und in der sozialen Auffassung des Schulwesens, hervortreten.

3. Hinsichtlich des religiösen Charakters der Volksschule behielt das 19. Jahrhundert zunächst den konfessionellen Standpunkt bei, wie er seit den Zeiten der Reformation festgehalten und in den staatlichen Verordnungen ausgesprochen worden war. Aber die Zeit der »Aufklärung« machte ihren Einfluß auch hier geltend. Wie sie im allgemeinen humanisierend wirkte und die konfessionellen Gegensätze zurückdrängte, um die sittlichen Grundlagen des Christentums in den Vordergrund zu schieben, so führte sie auch eine Annäherung der beiden christlichen Konfessionen, der Katholiken und Protestanten, herbei, was auch äußerlich in dem harmlosen Verkehr der Geistlichen beider Kirchen hervortrat, eine Tatsache, die uns Gutzkow in seinem Roman »Der Zauberer von Rom« nahe gelegt hat. Aus dieser Zeit stammt auch der Gedanke, die Kinder beider Konfessionen in einer Schule einander nahe zu bringen. Man nannte sie »Simultanschule«. Das Herzogtum Nassau ging in dieser Beziehung zuerst vor. Nach dem Schuledikt vom Jahr 1817 wurden folgende Bestimmungen getroffen:

a) Die Ausbildung der Volksschullehrer erfolgte nach Pestalozzischen Grundsätzen auf einem interkonfessionellen Lehrerseminar. Die Kandidaten wurden aus dem Herzogtum ohne Unterschied der Konfession, aber unter Beachtung des erforderlichen Bedarfs der Konfession in das Seminar aufgenommen. Sie wurden in allen Lehrgegenständen gemeinsam unterwiesen, einschließlich des allgemeinen christlichen Religionsunterrichts, ausschließlich des konfessionellen Religionsunterrichts, der den Angehörigen der gleichen Konfession in besonderen Stunden durch den Ortspfarrer erteilt wurde.

Dementsprechend wurde auch in den nassauischen Volks- und Gelehrteneschulen ein allgemeiner christlicher Religionsunterricht allen Kindern ohne Unterschied des Bekenntnisses erteilt, während der dogmatisch-kirchliche Unterricht dem betreffenden Geistlichen überwiesen wurde.

b) Ebenso war die Schulaufsicht interkonfessionell geregelt durch drei Instanzen hindurch: Schulvorstand, Schulinspektion, Staatsregierung.

c) Auch die Lehr- und Lesebücher der Schulen, der Volks- sowie der Gelehrteneschulen waren auf interkonfessioneller Grundlage verfaßt. Dasselbe Prinzip galt für die Bestimmung des Lehrstoffs sämtlicher Unterrichtsanstalten.

Diese Bestimmungen galten uneingeschränkt bis zum Jahr 1846. In diesem Jahr wurde »der allgemeine Religionsunterricht« im Lande überall verboten. Es beginnt der Kampf des katholischen Klerus gegen die Simultanschule; aber so viel Anläufe auch unternommen wurden, so sind sie doch alle abgeschlagen worden, weil sich die Simultan-Volksschule im Nassauischen im Laufe von Jahrzehnten tief einzurwurzeln konnte im Volksbewußtsein. Auch die Einverleibung des Herzogtums in den Preußischen Staat änderte nichts hieran. Nur dies wurde von der Kirche erreicht, daß der allgemeine Religionsunterricht

aufgehoben und dafür der konfessionelle Religionsunterricht eingeführt wurde. In dieser Form blieb die Simultanschule bis in unsere Tage bestehen.

Dem Beispiel Nassaus folgten in späterer Zeit Baden, Hessen und Preußen, und zwar mit der Bestimmung, daß die Entscheidung, ob Simultan- oder Konfessionsschule, der Abstimmung der Gemeinden überlassen wurde. Die Regel bildet in den meisten deutschen Staaten die Konfessionsschule, namentlich da, wo die Bevölkerung überwiegend einer Konfession angehört, während die Simultanschule in Gegenden mit gemischter Bevölkerung sich vielfach eingebürgert hat. Theoretisch aber ist der Streit zwischen der Konfessionsschule und der Simultanschule noch nicht zum Abschluß gekommen. Er bildet einen wichtigen Streitpunkt namentlich in Preußen, wo trotz der in der Verfassungsurkunde vom Jahre 1850 gegebenen Verheißung eine Schulgesetzgebung bis jetzt noch nicht zustande gekommen ist.

Der Grund hierfür ist darin zu suchen, daß die politischen Parteien das Schulwesen als eine staatliche Angelegenheit wichtigster Art betrachten, an welcher die Kraft verschiedener Weltanschauungen gemessen wird.

4. Der Kampf der konservativen und der liberalen Überzeugungen zieht sich durch das ganze Jahrhundert hindurch. Die konservative Ära im Volksschulwesen findet ihren Höhepunkt in den »Preußischen Regulativen vom Jahr 1854«, die liberale aber in den »Allgemeinen Bestimmungen vom Jahr 1872«, die jetzt teilweise noch in Geltung sind.

In all diese Bewegungen hat der Pestalozzische Geist so tief eingegriffen, daß wir nunmehr zusehen müssen, in welchen Forderungen das Charakteristische seiner Ideen und Vorschläge sich ausprägt.

Am 12. Januar 1896 wurde der 150jährige Geburtstag Pestalozzis gefeiert. Er fiel in die Zeit, da wir uns in Deutschland anschickten, die Wiederkehr des Tages der Wiederaufrichtung unseres Reiches zu begehen. Kaum ist ein größerer Gegensatz denkbar. Auf der einen Seite das Bild des von Ruhm gekrönten Kaisers, umgeben von der glänzenden Schar seiner Paladine, auf der anderen Seite das Bild eines schlchten, äußerlich häßlichen und unansehnlichen, unter Bettler-kindern sich abmühenden Erziehers. Hier die Erinnerung an Männer, die auf der Höhe des Lebens wandelten, dort das Andenken an einen Gedrückten, dessen Leben sich um die Erziehung der Kleinen drehte. Und doch ist eine innere Verwandtschaft beider vorhanden. Beide bestimmten die Schicksale des Volkes. Der eine äußerlich politisch, kraftvoll, in die Augen springend und vor aller Welt seine Größe offenbarend, der andere in aller Stille, am bescheidenen Platz, an der inneren Erziehung des Volkes als Grundlage für die äußeren Erfolge arbeitend.

Es war ein schönes Zeichen des absterbenden Jahrhunderts, daß es neben der Verehrung für die nationalen Helden auch Begeisterung

für den armen Schweizer übrig hatte, der halb gebrochen, an seinem Lebenswerk verzweifelnd, weder Philosoph noch Gelehrter, zitlebens mit dem Ausdruck seiner Gedanken ringend, in praktischen Dingen so ungeschickt, daß vieles unter seinen Händen verdarb, von manchen auch als Christenfeind verschrien, äußerlich ruhmlos dahin gegangen war.

Trotzdem war er von solchem Einfluß, von so tiefgehender Nachhaltigkeit der Einwirkung gewesen, daß man am Ende des 19. Jahrhunderts mit größerer Begeisterung denn je von ihm redete, nicht nur in den Ländern deutscher Zunge, sondern auf dem weiten Erdenrund.

Worauf beruht dieser Einfluß? Zweimal war sein Ruf hinausgedrungen über die Grenzen seiner schweizerischen Heimat. Das erste Mal, als er das Volksbuch »Lienhard und Gertrud« hinausgeschickt hatte, das seinen Weg rasch in Hütten und Paläste fand. Schrieb doch die edle Königin Luise unter dem Eindruck des Buches stehend: »Wäre ich mein eigner Herr, so führe ich in die Schweiz zu Pestalozzi, um ihm zu danken. Ja in der Menschheit Namen dankt' ich ihm.«

Und das zweite Mal wurde sein Name genannt, als er sein Wort Tat werden ließ und selbst Erzieher ward. Rousseau hatte auch einen Erziehungs-Roman geschrieben; aber welch' ein Unterschied! Er schickte seine eigenen Kinder ins Findelhaus! Pestalozzis sittliche Kraft, die tief in seinem Gemüte wurzelte, steht unvergleichlich höher. Rousseaus Größe liegt in seinem intellektuellen Genie. Aber das genügt nicht. Das Herz ist, wie Goethe so oft und so schön dargelegt hat, das Ausschlag gebende, das, was den wahren Wert des Menschen bedingt und das wahrhaft Bleibende und Dauernde in ihm ausmacht. Aller menschliche Fortschritt beruht überhaupt weit weniger auf einer Ausbildung des Intellekts als auf einer Vervollkommnung der moralischen Kräfte, die im Gemüt ihren Ankergrund haben. Der bloße Intellekt führt zur Herrschaft des Egoismus und damit zur Zerstörung der menschlichen Gemeinschaft. Das Gemüt aber zielt auf Überwindung der selbstsüchtigen Interessen und trägt deshalb zur Erhaltung des sozialen Körpers bei. Wer die Kräfte des Herzens zu stärken vermag, der gehört zu den Wohltätern der Menschheit.

Unter ihnen nimmt Pestalozzi einen hohen Rang ein. Er war ein echter Jünger Jesu, weil er nicht bloß lehrte, sondern seine Lehre auch lebte, wie es der Meister getan. Rousseau lehrte ebenfalls und seine Ideen drangen tief in die Entwicklung seines Volkes ein; ihre Wirkungen zeigten sich allerdings wesentlich nach der politischen Seite hin. Seine pädagogischen Gedanken gingen an seinem Vaterland ziemlich spurlos vorüber. Sein Leben blieb zu weit zurück hinter dem, was er wollte. Anders bei Pestalozzi. Zwar glückte es ihm nicht immer, Lehre und Leben vollkommen zu decken. Auch bei ihm stand zuweilen die Tat hinter dem Wort zurück, aber nicht aus Mangel an Gesinnung, sondern aus Mangel an Menschenkenntnis und Geschicklichkeit. Niemals wäre Rousseau einer solchen Aufopferung

fähig gewesen, wie Pestalozzi sie bei der Erziehung der Bettelkinder im Waisenhouse zu Stanz bewiesen hat. Nur mit tiefer Rührung kann man die Schilderung lesen, die er von seinem Leben mit den Kindern in dem halbverfallenen Kloster entwirft.

Das ist es, was den Mann der Verehrung so würdig macht. »Alles für andere, für sich selbst nichts.« So steht auf seinem Grabstein. Sein Leben gibt Zeugnis für die Wahrheit der Inschrift. Von des Volkes Wohlfahrt wußte er nicht nur ergreifend zu sprechen, sondern für die Armen und Verlassenen wußte er vor allem zu wirken. Darum ward er vorbildlich für so viele Volkserzieher, die aus seinem Herzen die Kraft sogen, auszuhalten in Dürftigkeit und Verachtung.

Auf Pestalozzi gehen auch, wie wir gesehen haben, alle die Bemühungen zurück, die der Erziehung an verwahrlosten, an schwachsinnigen, blinden und taubstummen Kindern gewidmet sind. Der Aufschwung, den Volkskindergärten, heilpädagogische Anstalten, Einrichtungen für Pflege der Handarbeit in der Jugend überall genommen haben, ist Pestalozzischem Geiste zu danken.

Von Pestalozzis Geist war auch das gesamte Preußische Volkschulwesen durchdrungen, bis die Zeit der Regulative ihm einen engherzigen kirchlichen Stempel aufdrückte, von dem es sich noch immer nicht ganz befreien kann.

Die Blütezeit der Pestalozzischen Anstalt in Ifferten rief Besucher aus allen Gegenden und aus allen Ständen herbei, namentlich auch aus Preußen. Es ist schon erwähnt worden, wie Fichte in Berlin in seinen Reden an das deutsche Volk das Heil von einer neuen Erziehung erwartend, den Blick der Zuhörer auf die Schweiz gerichtet hatte. Nun begann die Wallfahrt nach Ifferten. Als Lösung betrachtete man den Ratschlag des edlen Staatsrates Süvern: »Die Methode Pestalozzis ist nur ein schwacher Ausfluß und Niederschlag von seinem Geiste und seiner Idee. Nicht darauf kommt es an, das Äußere der Methode, die Geschicklichkeit im Unterricht sich zu erwerben, sondern sich zu erwärmen an dem heiligen Feuer, das im Busen dieses Mannes der Kraft und der Liebe glüht.«

Es ist richtig. Das war die Hauptsache. Aber doch wäre es verkehrt, die Unterrichtsmethode Pestalozzis, die auf dem Prinzip der Anschaulichkeit begründet ist, gering zu schätzen. Zwar hat sie unter seinen Händen selbst zuweilen sonderbare Gestalten angenommen und unter seinen Anhängern hat ein öder Formalismus nur zu oft die guten Gedanken übersponnen. Aber dies ist doch unbestritten: die grundlegende Idee, die er vertrat, zeugt von einer Tiefe der Auffassung, zu der gelehrte, fachwissenschaftliche Darlegungen über Unterrichtsbetrieb usw. niemals vorgedrungen sind. Pestalozzi wollte, dem Gang der Natur folgend, die letzten wahren Elemente und die ihnen entsprechenden geistigen Elementar-Aktionen aufsuchen, um den Lehrinhalt durch Kombination und Verzweigung dieser Elemente zu gestalten und das Lernen zu einer mit innerer Notwendigkeit sich fortspinnenden Abfolge von psychischen Aktionen zu machen.

Damit hat er ein großartiges Programm aufgestellt, an dessen Verwirklichung die späteren Zeiten sich abmühten. Eine große Zahl ausgezeichneter Männer wurden von seinen Ideen ergriffen und suchten sie für die Volksbildung wirksam zu machen. Nur der Beherrscher des ersten Jahrzehnts im 19. Jahrhundert, Napoleon I., wollte nichts davon wissen. Auf dem Gipfel seiner Macht stehend, hatte er befohlen, einen Katechismus für die Jugend seines Reiches anzufertigen, in dem er als der Gesalbte des Herrn bezeichnet und der Gehorsam gegen ihn als göttliche Pflicht gefordert wurde. Er wußte wohl, welchen Wert es habe, schon der Jugend den Glauben an seine Allmacht einzupflanzen.

Als aber Pestalozzi es unternahm, den Weltbeherrschenden persönlich für seine Verbesserung der Erziehungsmethode zu interessieren, wandte sich der Allmächtige gelangweilt ab: man habe anderes zu tun, als sich um das ABClehren zu kümmern. Wo aber ist das Reich des allmächtigen Kaisers geblieben und wo die Herrschaft des Pestalozzischen Geistes?

Siegreich hat sich der letztere durch die Jahrzehnte hindurch behauptet, wenn auch nur zeitweise in engeren Kreisen treu bewahrt und herzlich gepflegt. Am Ende des 19. Jahrhunderts aber bricht er aus den Kreisen der Fachgenossen hervor und ergreift weite Schichten des Volks, da der Boden für ihn mittlerweile bereitet ist.

Neben der individualen Seite seiner Pädagogik, die lange Zeit als die eigentliche Leistung des edlen Schweizers angesehen wurde, brechen sich die sozial-pädagogischen Ideen Pestalozzis Bahn. Seine Schrift »Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts« bleibt nicht mehr, wie bisher, ein Buch mit sieben Siegeln, sondern wird als ein hervorragender Beitrag zu einer Ethik und Pädagogik des Sozialismus erkannt, hinter dem Rousseaus Arbeit zurückbleibt. Wenn die pädagogische Wissenschaft heute bemüht ist, die Einheit und Untrennbarkeit des religiösen, sozialen und pädagogischen Problems aufzudecken, so erwächst ihr in Pestalozzi ein Zeuge, dessen Genialität in die tiefsten Zusammenhänge eindringt, und zwar in einer Sprache, der man anfühlt, jedes Wort ist mit dem Herzblut seines eigenen, persönlichen Lebens geschrieben. Nachdem Pestalozzi seine speziell methodische Mission erfüllt und die fruchtbaren Anregungen für Erziehung und Unterricht gegeben hatte, schickte man sich an, seine sozialpädagogischen Ideen zu verfolgen. Es erfüllte sich, was der greise Prophet am Ende seiner Laufbahn erhoffte, daß nach ihm Männer erstehen würden, die seine Ideale aufgreifen und verwirklichen würden.

Der Grundton, der aus allem spricht, was er gelebt und gelehrt hat, ist dieser: Mitleid mit der Not des Volkes und heißes Verlangen, es zu mildern, und zwar zuerst durch eine Umgestaltung der Gesellschaft von innen heraus und von unten herauf. Schon als Knabe sah er das Elend der Fabrikbevölkerung, ihre Armut, ihre leibliche und geistige Verkommenheit, ihr sittliches Verderben. Daß die Patrizier-

söhne anders behandelt wurden als die Söhne der Armen, empörte ihn. Damals sog er viel Bitterkeit ein gegen die höheren Schichten der Gesellschaft und besonders gegen die Begüterten, die so oft hartherzig und mitleidlos neben dem Elend einhergehen. Daher faßte er den Entschluß, Retter seines Volkes zu werden und der unterdrückten Armut sich anzunehmen.

Seine Wirksamkeit begann mit Begründung der Armenanstalt zu Neuhof, wobei er sein Vermögen zusetzte. Fünfzig Jahre später verschenkt er die erste große Summe von 50 000 Gulden, die ihm aus seinen Schriften zuteil ward, zur Errichtung einer Armenanstalt zu Clindy. Arm ist er gestorben als ein echter Christ; allerdings nicht im Sinne des orthodoxen Kirchentums. Nicht viele unter den Kirchlichen dürfen es wagen, sich mit ihm zu messen als Vertreter eines lebendigen, praktischen Christentums, das aus der Tiefe religiösen Empfindens hervorquillt, wie es »die Abendstunden eines Einsiedlers« offenbaren. Sein Grundsatz lautet: »Der Christ erkenne in seinem Glauben, daß er das Opfer seines Eigentums wie das seiner selbst dem Wohle seiner Brüder schuldig sei; der Christ achtet sein Besitztum nicht als ein Recht, sondern als eine ihm göttlich anvertraute Gabe, die zu heiliger Verwaltung im Dienste der Liebe in seine Hand gelegt wurde.«

Von seinen Jünglingsjahren an bis in sein hohes Alter hinein wallte sein Herz wie ein mächtiger Strom einzig nach dem Ziel, die Quellen des Elends zu verstopfen, in die er das Volk um sich her versunken sah. Durch die Erziehung und den Unterricht des Volkes wollte er einwirken auf die Besserung der Einzelnen und der Familien, welche die Hüter der religiösen und der sittlichen Schätze eines Volkes sind. Die Gesundheit und die Kraft eines Volkes hängt ab von dem sittlichen Geist und der religiösen Kraft, die in den Familien, den Urzellen der Gesellschaft, wohnt.

Großes hat er getan, indem er zeigte, wie durch eine naturgemäße Erziehung auf die Gesinnung der Jugend eingewirkt werden kann. Darum hob auch Freiherr v. Stein hervor: »Es ist nicht genug, die Meinungen des jetzigen Geschlechts zu entwickeln; wichtig ist es, die Kräfte des folgenden Geschlechts zu entwickeln. Dieses würde vorzüglich geschehen durch Anwendung der Pestalozzischen Methode, die die Selbständigkeit des Geistes erhöht, den religiösen Sinn und alle edleren Gefühle des Menschen erregt, das Leben in der Idee befördert und den Hang zum Leben im Genuß mindert und ihm entgegen wirkt.«

Pestalozzi war der rechte Mann zur rechten Zeit. Die politischen und sozialen Verhältnisse bereiteten seinem Werke einen außerordentlich günstigen Boden. Durch die Stürme der französischen Revolution und die napoleonischen Kriege waren die Völker aufgerüttelt worden. Und besonders brach sich in Deutschland die Erkenntnis Bahn, daß die so notwendige Wiedergeburt des Volkes und des Staates nur durch eine neue Volksbildung möglich sei. In der Pädagogik Pesta-

lozzis fand man nun die wahren Grundlagen der Erziehung zur sittlichen und sozialen Erneuerung des Volkes. »Er hat, wie sein Biograph Morf es schön ausspricht, durch seine heiße, unter allen Stürmen sich gleich bleibende Menschenliebe, seinen Feuereifer und sein rastloses Wirken für Menschenveredlung und Volksbildung dem Schul- und Erziehungswesen neues Leben eingehaucht, mit seiner Begeisterung tausend und tausend Herzen entzündet, gewonnen in allen Schichten der Gesellschaft, vom Königsthron bis zur Werkstatt und Hütte herab. Er ist's, der der Welt das Bewußtsein von der Größe und Heiligkeit des Erziehungsberufes wiedergegeben und in die Schule jenen idealen Schwung zu bringen vermocht hat, ohne den sie sich nicht über mechanische Dressur hinaus zu lebendiger, geistiger Erweckung und Anregung der Zöglinge zu erheben vermag. Aber nicht bloß auf dem Gebiet der Praxis hat er eine durchgreifende Erneuerung zustande gebracht; ihm gebührt auch das Verdienst, die Pädagogik zu einer Wissenschaft mit bleibenden Prinzipien auf den göttlichen Gesetzen in der Menschennatur beruhend, erhoben zu haben.«

Wie weit das letztere richtig ist, werden wir weiter unten bei der Betrachtung der Weiterarbeit durch Joh. Fr. Herbart sehen. Jedenfalls liegt nicht der Schwerpunkt seiner Wirksamkeit in seiner wissenschaftlichen Tätigkeit, da ihm hierzu das nötige Rüstzeug mangelte. Was er uns gegeben hat, beruht mehr auf der genialen Intuition und der großen, reichen Begeisterung, mit der er die Fragen der Erziehung angriff und die Erzieher selbst ergriff.

Nachdem die Königin Luise, Fichte, Freiherr v. Stein u. a. auf Pestalozzi hingewiesen, sandte man Staatsmänner und Pädagogen zu ihm, um seine Methode zu studieren. Nach ihrer Rückkehr wurden sie im Schuldienst verwendet. Durch sie kam Pestalozzischer Geist in die Volksschulen hinein, damit diese, wie Stein sagte, »einen sittlichen, religiösen, vaterländischen Geist in der Nation hervorrufen, ihr wieder Mut, Selbstvertrauen, Bereitwilligkeit zu jedem Opfer für Unabhängigkeit vom Fremden und Nationalehre einflößen.«

In dem Süvernschen Unterrichtsgesetz-Entwurf aus dem Jahr 1819 ist der Pestalozzische Einfluß deutlich erkennbar: Die öffentliche Schule soll die Grundlage der National-Erziehung bilden; sie soll auf einer allgemeinen Menschenbildung die Ausbildung fürs bürgerliche Leben aufbauen und sich mit Rücksicht auf diese Aufgabe in allgemeine Elementarschule, allgemeine Stadtschule und Gymnasium gliedern, die aufeinander aufgebaut werden und ein einheitliches Ganze bilden sollen. Weiterhin wurde die Unterhaltung der Schulen, Ausbildung und Wahl der Lehrer, Schulverwaltung usw. geregelt. Der Entwurf wurde zwar nicht Gesetz, aber als Dokument der damaligen Strömung in der Preußischen Unterrichts-Verwaltung ist er von bleibendem Interesse und hat segensreich gewirkt.

Unter den Schulmännern aber, die in jener Zeit von Pestalozzischem Geiste erfüllt, sich besondere Verdienste um die Hebung des Volksschulwesens erworben haben, sind folgende zu nennen: Fr. Dinter

1760—1831, L. Natorp 1774—1846, Chr. Zerrenner 1780—1852,
W. Harnisch 1787—1864.

Fr. Dinter vereinigte in seiner Pädagogik Gedanken Pestalozzis mit Vorschlägen der Philanthropisten. Sein Einfluß erstreckte sich namentlich auf den Religionsunterricht. Seine »vorzüglichsten Regeln der Katechetik« und seine »Schullehrerbibel« sind viel benutzte Bücher gewesen. Aber Dinter wandte seine Aufmerksamkeit nicht nur der Unterrichtskunst zu, sondern allem, was zur Hebung der Schule notwendig ist. Er faßt dies zusammen in dem Ausspruch: »Das Schulwesen gleicht einem Wagen, der auf vier Rädern rollt. Sie heißen: Bildung, Besoldung, Aufsicht, Freiheit.«

L. Natorp hat einen wesentlichen Anteil an dem Süvernschen Entwurf, von dem oben die Rede war. Er war mit großem Eifer und vielem Erfolg bemüht, »den Übergang aus der vorigen Periode des Volksschulwesens in die jetzige befördern und an das bisherige Gute das in der neuesten Zeit gewonnene und bewährt gefundene Bessere auf eine nicht stürmische Weise anknüpfen zu helfen.« Das Bessere sind vornehmlich die Pestalozzischen Grundsätze. Ganz besonders nahm sich Natorp, »um das Schulelend bei der Wurzel anzugreifen«, der Lehrerbildung an. Denn »eine jede Schule ist eine gute Schule, wenn der Lehrer ein guter Lehrer ist«. Von der Bedeutung des Berufs des Volksschullehrers ist Natorp ganz erfüllt. Er nennt es ein »entsetzliches, höchst verderbliches Vorurteil«, wenn man dem Volksschullehrer einen niederen Rang anweist, als dem Lehrer einer höheren Schulanstalt. Ihm gilt eher das Umgekehrte. Sein Bestes hat er den Lehrern geboten in seinem »Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde« (3 Bände 1811/1816, Essen, Bädeker).

Chr. Zerrenner hat sich ebenfalls große Verdienste um die Hebung des Schulwesens erworben, namentlich auch durch sein »Methodenbuch für Volksschullehrer«, 5. Aufl. 1839. In 20 für allen Unterricht geltenden Hauptregeln hat er Fingerzeige gegeben, die dem Lehrer als Imperative vorleuchten sollen. Er selbst nannte sich einen Pestalozzianer, verschmähte es aber nicht, von Basedow, Rochow, Niemeyer u. a. zu lernen.

Der einflußreichste und bedeutendste der genannten Anhänger Pestalozzis ist aber unstreitig Harnisch. Er ist der Führer des rechten Flügels der Pestalozzischen Richtung. Schon während seiner Studienzeit in Berlin, unter dem Einfluß Fichtes und Schleiermachers stehend, machte er sich mit den Ideen Pestalozzis gründlich bekannt. Dann wurde er Lehrer an dem berühmten Plamannschen Institut zu Berlin, dessen Leiter ein begeisterter Schüler Pestalozzis war. Später als Direktor an das Seminar zu Weißenfels i. Thür. berufen, brachte er mit tüchtigen Lehrern, wie A. Lüben später Seminardirektor in Bremen, und E. Henschel, diese Anstalt bald zu hoher Blüte. Streng gegen sich in allen Dingen, verlangte er auch von seinen Schülern harte Selbstzucht. Im Unterricht strebte er nach Leben und Regsamkeit, alles mechanische Abrichten und Eindrillen war ihm zuwider. In

freier Weise wandte er die Pestalozzischen Grundsätze an und der formalen Bildung der Pestalozzianer gegenüber drang er stets auf einen wertvollen Bildungsinhalt mit Rücksicht auf die sozialen Gemeinschaften, zu denen das Kind gehörte und denen es später als selbständiges Glied angehören sollte. Der Unterricht soll der Natur des Kindes angemessen sein, Lust und Liebe zur Sache im Kinde erwecken und es zur Selbsttätigkeit anregen. Der Schüler soll nicht nur zum Wissen, sondern auch zum Können geführt werden, um ihm eine für das Leben brauchbare, praktische Bildung zu verschaffen.

Harnisch war dabei ein begeisterter Vorkämpfer der Volksschule: »Das Volk ist ein hoher Begriff, schrieb er, keine Bezeichnung der ungebildeten Menschen. Volksschulen sind keine Bauern- und Armenschulen, sondern Schulen der Entwicklung der Keime eines immer in sich fortlebenden, innig verbundenen, neben- und ineinander wohnenden Menschenvereins.« Zur Entwicklung des Volksschulwesens hat er nun unendlich viel durch Heranbildung tüchtiger Lehrer und durch Abfassung vortrefflicher Lehrbücher beigetragen. Unter letzteren seien namentlich genannt die »Weltkunde«, »Handbuch für das deutsche Volksschulwesen« u. a. Die von ihm herausgegebene Zeitschrift führte den Titel: »Erziehungs- und Schulrat an der Oder.«

Über die Tätigkeit dieser im praktischen Schuldienst stehenden Männer erhebt sich nun die Gestalt eines Professors, der an den Universitäten Göttingen und Königsberg auf dem Lehrstuhle Kants einen weitreichenden Einfluß ausgeübt hat: Joh. Friedr. Herbart (1776 bis 1841).

Er, der Philosoph unter den Pädagogen und der Pädagog unter den Philosophen, ist der echte Nachfolger Pestalozzis, denn er ist eins mit ihm in der Strenge und Höhe der ethischen Auffassung und eins mit ihm in der Anerkennung der Notwendigkeit, die psychologischen Grundbedingungen bei der Durchführung von Erziehung und Unterricht sorgfältig zu benutzen. Das Wort des bedeutenden Schulmanns, des Herausgebers der Päd. Revue, K. Mager (1810—1858), der Pestalozzi wie Herbart gleich gut kannte, ist durchaus zutreffend: »Der Pestalozzi, vom philosophischen Bewußtsein neuerer Zeit erfaßt und weitergeführt, ist im Herbart zu studieren.«

Herbart hatte Gelegenheit gehabt als Hauslehrer in der Schweiz Pestalozzi in Burgdorf zu besuchen und ihn und seine Arbeit persönlich kennen zu lernen. Der Eindruck, den er durch seinen Besuch und durch die Pestalozzischen Schriften empfangen hatte, war ein sehr tiefgehender und nachhaltiger. Nach seiner Rückkehr aus der Schweiz hat er mehrere Jahre hindurch sich fortdauernd mit Pestalozzi beschäftigt. Herbart ist es zuzuschreiben, daß Pestalozzis Ideen die rechte Auffassung erhielten. In mehreren Schriften hat er sich mit ihnen auseinander gesetzt: 1. Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. An drei Frauen 1802. 2. Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt. 1802. 3. Über den Standpunkt der Beurteilung der Pesta-

lozzischen Unterrichtsmethode. 1804. Diese Schriften legen Zeugnis davon ab, wie Herbart bemüht war, die Pestalozzischen Erziehungs-ideen in das rechte Licht zu rücken, zu verbreiten und wirksam zu machen. In dieser Gesinnung warmer Verehrung ohne Schwärmerei ist sich Herbart treu geblieben, auch nachdem die erste Begeisterung für den edlen Schweizer verrauscht und in manchen Kreisen sogar Mißachtung an die Stelle getreten war.

Beide, Pestalozzi und Herbart, berühren sich aufs innigste in der idealen Richtung, die sie durch ihr Erziehungsziel dem gesamten Erziehungsplan geben. Beide gehen hierin auf eine gemeinsame Quelle zurück, auf die Sittenlehre Kants. Aber während Pestalozzi es verschmähte, das Ziel der Erziehung aus einer wissenschaftlich begründeten Theorie herzuleiten, hat Herbart auf den Schultern Kants hierin stehend, eine philosophische Ethik entworfen, die dem Erzieher sichere Grundlinien bietet, die er zur klaren Bestimmung seiner Tätigkeit braucht. Herbart gibt der Pestalozzischen Formel von der harmonischen Ausbildung der Kräfte der Menschennatur die wissenschaftliche Grundlage und die festumschriebene Auslegung.

Ein ähnliches Verhältnis zwischen beiden Pädagogen finden wir nun auch, wenn wir den methodologischen Prinzipien nachgehen, die die Mittel und Wege zur Erreichung des Erziehungszieles bestimmen sollen. Die Gemeinsamkeit beider besteht zunächst in der Voraussetzung einer psychologischen Gesetzmäßigkeit der geistigen Entwicklung. Auf ihr beruht das Wachstum der menschlichen Kräfte. Hierin sind beide einig. Aber in der Auffassung und Darstellung dieser psychologischen Gesetzmäßigkeit gehen sie weit auseinander. Pestalozzi ist noch Anhänger der alten Vermögenspsychologie, die Herbart kritisch als unhaltbar nachgewiesen hat. Dadurch ist Herbart nicht nur Reformator der psychologischen Wissenschaft geworden, sondern er hat damit auch der Pädagogik neue, fruchtbare Wege eröffnet und die Bestrebungen Pestalozzis in der glücklichsten Weise fortgeführt.

Dabei sind wesentliche Lücken, die der Pestalozzische Plan aufweist, ausgefüllt. So wurde vor allem durch Herbart die Bedeutung der Kulturgeschichte für die Erziehung des heranwachsenden Geschlechts klar gestellt. Pestalozzis Blick war zu sehr auf den engen Kreis seiner Umgebung gerichtet, auf das, was die sinnliche Natur, in der der Mensch lebt, ihm bietet. Deshalb stand bei ihm die kulturgeschichtliche Entwicklung mit ihrem reichen Bildungsmaterial zurück. Pestalozzi wollte im Unterricht eine begriffliche Auffassung der Welt herbeiführen, Herbart eine ästhetisch-moralische. Hierin ist die Anknüpfung und die Erweiterung über Pestalozzi hinaus gegeben: Nicht formale Kraftbildung, sondern durch Einführung in die Kulturgüter Charakterbildung!

Im Wesen und Lebensgang der beiden Männer zeigen sich allerdings tiefgehende Unterschiede. Pestalozzis Leben ist voll äußerer und innerer Wirren und Kämpfe. Kaum hat er an einer Stelle festen Fuß gefaßt, so muß er weiter. An fehlgeschlagenen Versuchen und Hoff-

nungen ist sein Lebensweg nur zu reich. Zuweilen der Verzweiflung nahe, richtet er sich aber immer wieder auf, bis er in Iferten endlich eine bleibende Stätte fand. Dagegen Herbarts Leben! Es erscheint in seiner antiken Ruhe und in seinem klassischen Gleichmaß vom Schönen und Guten ganz gesättigt. Ungemein einfach, ohne aufregende Momente und durchgreifende Schicksalsschläge in Abgeschiedenheit und Stille, wie sie dem philosophischen Denken am besten eignet, nie gestört durch die Sorge um äußere Lebensbedingungen. Keine dramatische Verwicklung, kein rascher Wechsel der Ereignisse, wie in Pestalozzis Entwicklung. Und dieser Gegensatz im Lebensgang spiegelt sich auch in der äußeren Erscheinung wieder. Herbart in der Ausgeglichenheit seines Wesens innerlich und äußerlich eine vornehme Erscheinung, gemessen in seiner Haltung, klar und bestimmt in seiner Ausdrucksweise. Pestalozzi dagegen lebhaft, mit dem Ausdruck ringend, leicht den verschiedensten Eindrücken sich hingebend, darum in Beurteilung von Personen und Verhältnissen oft ganz irre gehend. Aber beide voller Menschenliebe und voller Güte, Verkörperungen der Ethik, die sie vertraten, in innerster Seele also eins, trotz aller äußeren Verschiedenheit.

Was aber den Erfolg der beiden Männer betrifft, so hat Herbart die Tragik des Menschenlebens noch tiefer empfinden müssen, als Pestalozzi. Er hat nicht die Früchte seiner Arbeit geschaut. Mit dem zunehmenden Alter immer einsamer werdend, hat er einen aussichtslosen Kampf gegen die herrschende Philosophie seiner Zeit gekämpft; an seiner Pädagogik aber gingen die Zeitgenossen vorüber. Ihre Stunde war noch nicht gekommen. Erst nach seinem Tode fingen seine Gedanken an zu wirken, das geistige Leben des Volkes zu befruchten und so zu einer Kulturmacht zu werden. Anders bei Pestalozzi. Sein Volksroman Lienhard und Gertrud trug seinen Namen überallhin. In der Königin Luise fand er eine begeisterte Anhängerin, in Fichte einen beredten Vorkämpfer. Nach Iferten strömte die pädagogische Welt, um ihn und seine Anstalt zu sehen. Nach seinen Vorschlägen wurde das preußische Volksschulwesen fortgebildet. Eine Wolke pädagogischer Schriftsteller war für ihn tätig, oft nur zu geschäftig. Vielfach hatte, wie bemerkt, ein öder Formalismus die gesunden Gedanken der Pestalozzischen Bestrebungen unterdrückt, so daß es einer besonderen Arbeit wieder bedurfte, um den Schutt beiseite zu räumen.

Pestalozzi beherrschte die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts, Herbart die letzten. Dazwischen lag eine Zeit, in der der pädagogische Geist erdrückt schien durch politisch und kirchlich reaktionäre Strömungen.

5. Diese reaktionären Strömungen traten schon bald nach dem glorreichen Aufschwung des preußischen Staates hervor. Nachdem in den Freiheitskriegen der Staat gesichert worden war, machte sich eine rückläufige Bewegung mehr und mehr geltend. Zunächst auf politischem Gebiet; aber nach und nach spürte man ihren Einfluß auch im Schulwesen, und zwar in der allmählichen Zurückdrängung

des Pestalozzischen Geistes und einer stärkeren Betonung des kirchlich-dogmatischen Unterrichts. Die Schäden des Volkslebens wurden der Schule zur Last gelegt. Man warf ihr vor, sie untergrabe den Gehorsam gegen die Obrigkeit, die Achtung vor der Kirche, die Grundlagen der Frömmigkeit. Man fürchtete den Umsturz der staatlichen und kirchlichen Ordnung, wenn die Volksbildung mit einer erweiterten Lehrerbildung weiter Platz greife. Darum suchten die Regierungen in Verbindung mit dem kirchlichen Regiment den Volksschulunterricht wieder in die alten Geleise zurückzuschrauben und die Lehrerbildung in beschränkten Grenzen zu halten.

Dies geschah namentlich in Preußen, und zwar nach dem Revolutionsjahr 1848. In dieser Zeit war auch die Lehrerschaft in lebhafter Bewegung begriffen gewesen. In vielfachen Versammlungen und Resolutionen hatte man gefordert: die Erhebung der Schule zur reinen Staatsanstalt, die Befreiung von der geistlichen Schulaufsicht, eine höhere Lehrerbildung und eine bessere soziale und finanzielle Stellung des Lehrerstandes. Diese Forderungen kamen Jahrzehnte zu früh. Sie wurden als übertriebene Ansprüche voller Anmaßungen und Gefahren für das Volksleben von der Gegenseite gebrandmarkt. Als Antwort konnten die »Drei preußischen Regulative« vom Jahr 1854 betrachtet werden. Sie wurden durch den Minister v. Raumer erlassen; ihr Verfasser war Geheimrat Stiehl, früher Seminardirektor in Neuwied.

Das erste Regulativ vom 1. Oktober enthält Bestimmungen über das Seminarwesen, wie sie in der Seminarlehrer-Konferenz im Januar 1849 zu Berlin festgesetzt worden waren, jener Konferenz, in der König Friedrich Wilhelm IV. sehr harte Worte über die Volksschulbildung gesprochen hatte. Das zweite Regulativ vom 2. Oktober gibt Normen für die Präparandenbildung; es sieht von der Errichtung geschlossener Präparandien ab und überläßt die Vorbereitung der Lehrer-ams-Aspiranten der freiwilligen Tätigkeit der Geistlichen und Lehrer. Das dritte Regulativ vom 3. Oktober betraf die Einrichtung der einklassigen evangelischen Elementarschule. In diesem Schriftstück sind die Bestimmungen des General-Landschul-Reglements von 1763 vielfach benutzt worden. Die grundlegenden Forderungen für den Unterricht lassen sich in die beiden Punkte zusammenfassen: Die biblische Geschichte wird die Basis für den gesamten Religionsunterricht und das Lesebuch der Mittelpunkt des Sprach- und Realunterrichts.

Um diese Regulative hat sich alsbald ein lebhafter Kampf entsponnen, der bis in den Anfang der 60er Jahre besonders scharf geführt wird, bis dahin, wo politische Ereignisse das Interesse von der Schulbühne ablenken und auf die vaterländischen Geschicke konzentrieren.

Die Freunde und Anhänger der Regulative haben besonders hervor, wie durch die Regulative der Lehrerbildung sowie der Volkschule ein bestimmtes, erreichbares Ziel gesetzt worden sei. In ihnen, so sagte man, wurde eine einheitliche Richtschnur für Volks- und Lehrerbildung geschaffen. Dies ist ohne Zweifel richtig. Der Grund-

fehler aber bestand darin, daß diese Richtschnur weniger pädagogischen als vielmehr politischen Charakter trug. Der Geheimrat Stiehl gibt dies selbst zu: »Es war das Jahr 1848 mit seinen Aufregungen auch an der Schule und dem Lehrerstande nicht spurlos vorüber gegangen. Wie es die Revolution getan, so versuchte dann eine politische und kirchliche Reaktion die Schule in Mitleidenschaft zu ziehen. Es gelangten an den Minister v. Raumer sehr weitgehende Vorschläge nach dieser Richtung. Hätte ich nicht meine Regulative vorgelegt, es würden andere, meines Erachtens die wahren Interessen der Schule nicht fördernde Reglements gegeben worden sein.« Hierin ist zu gegeben, daß die Regulative, die den Namen von Raumers an der Spitze trugen, mehr eine politische als eine pädagogische Maßregel waren. Dadurch wurde die Opposition in aller Schärfe hervorgerufen.

An die Spitze derselben trat ein Mann, dessen Name mit dem Kampf gegen die Regulative unlöslich verknüpft ist, Adolf Diesterweg (1790—1866). Von 1820—1832 war er Seminardirektor in Mörs, von 1832—1847 Seminardirektor in Berlin. Ausgehend von der Überzeugung, daß gute Schulanstalten zu den Segnungen eines Landes gehören und nur aus ihnen ein reiferes, humaneres Leben der Bürger hervorgehen kann, daß der Lehrer für die Schule das sei, was die Sonne dem Universum, wollte er seine Kraft ganz der Entwicklung der Volksschule widmen. Mit Feuereifer und seltenem Lehrtalent gab er sich seiner Aufgabe hin. Angeregt durch den Verkehr mit Pestalozzischen Schülern suchte er die Lehrer anzufeuern, im Geiste Pestalozzis zu arbeiten und den gesamten Volksschulunterricht nach Pestalozzis Grundsätzen zu gestalten. Er setzt die Pestalozzischen Bestrebungen fort, aber vom Standpunkt des Liberalismus und im Gegensatz zur herrschenden Staatspädagogik. In den »Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht« kämpfte er für die Selbständigkeit der Schule und ihre Befreiung von kirchlichen Fesseln, für eine bessere Vorbildung und freiere Stellung der Lehrer. Er wurde der Führer des liberalen Teiles der deutschen Lehrerschaft. Im Unterricht aber nahm er mit der lebendigen Kraft des entwickelnden Lehrverfahrens den Kampf auf gegen Mechanismus und alle lebensunfähigen Formen. Der Lehrer soll durch die Bedeutung seiner Persönlichkeit der Kristallisierungspunkt für alle Arbeit der Schule sein. Die Kinder sollen nicht mit dem Gedächtnis, sondern mit dem Verstand lernen; daher kein Abrichten, kein Zustutzen, kein Uniformieren, sondern individuelle Bildung, naturgemäße Entfaltung der Geisteskräfte.

Der Höhepunkt seiner Tätigkeit fällt in die Berliner Zeit. Auf seine Anregung wurde von den Lehrervereinen Berlins zum 100jährigen Geburtstag Pestalozzis eine Pestalozzifeier veranstaltet, die von großer Begeisterung getragen war. Durch die ganze gewaltige Versammlung zog sich nur ein Grundgedanke; es war das Gelübde, in Pestalozzischem Sinne zu leben, in seinem Geiste zu wirken.

Aus seinem lebensvollen Wirkungskreis zu Berlin wurde er aber herausgenommen, als er durch seine freisinnigen, religiösen und poli-

tischen Ansichten mit seiner vorgesetzten Behörde in wachsenden Gegensatz geriet. Da Diesterweg seiner Überzeugung treu blieb, wurde er nach mancherlei peinlichen Verhandlungen und Verhören seines Amtes enthoben. Die schärfste Gegnerschaft hatte ihm seine Forderung zugezogen, die auf die Befreiung der Schule und ihrer Lehrer von der Aufsicht der Geistlichen und die damit zusammenhängende Reform des Religionsunterrichts gerichtet war. Er forderte einen biblisch-christlichen, konfessionslosen Religionsunterricht für die Schule und überließ den kirchlich-dogmatischen Unterricht der Kirche. Die Religion ist ihm das Erhabenste und Höchste im Menschenleben. In Übereinstimmung mit Schleiermacher, dessen Vorlesungen in der Berliner Universität er gefolgt war, findet er ihre Grundlagen im Gemüt und fordert, daß die im Gemüt wurzelnden religiösen Wahrheiten mit klarem Bewußtsein aufgefaßt, in die Überzeugung hineingetragen und im Charakter, in Gesinnung und Wollen zum Ausdruck gebracht werden. Das Christentum ist ihm die erhabenste und vollendetste Religion; aber es fällt nicht mit dem Kirchentum und der Kirchenlehre zusammen. Letztere ist ihm nur eine Form des Christentums mit vielen subjektiven Zutaten, die der Entwicklung unterworfen sind.

Von diesem Standpunkt aus unternahm er nun den Kampf gegen die Regulative. 1855 erschien seine erste Schrift »Die drei Preußischen Regulative«, der bald noch zwei andere über denselben Gegenstand folgten. Nach seiner Überzeugung entsprachen die Regulative ihrer ganzen Richtung nach weder den Folgerungen der Vernunft, noch dem derzeitigen Standpunkt der Kultur, noch dem Geiste des Christentums. Mit vielfachen Demonstrationen und Erläuterungen behandelt er das Thema: Die Regulative bieten ein Übermaß von religiösem Memorierstoff, lassen keine Zeit für gemeinnützige Kenntnisse, beabsichtigen einen Ausschluß der klassischen Literatur und wollen Verdummung statt Bildung.

Dagegen suchten die Anhänger Stiehls darzutun, die Regulative hielten weise Beschränkung, ständen auf christlichem Boden und trügen den praktischen Verhältnissen Rechnung.

Der Kampf der beiden Richtungen, die prinzipielle Gegensätze in sich schlossen, übertrug sich dann aus dem Kreise der Schulmänner und Schulblätter in die politische Presse und ins Abgeordnetenhaus. Diesterweg war Mitglied des Landtags geworden und ergriff hier jede sich ihm bietende Gelegenheit, die Regulative zu bekämpfen, für Volksbildung und Volksschulunterricht im Geiste Pestalozzis in die Schranken zu treten. Mit viel Schärfe und Bitterkeit suchte Diesterweg namentlich in seiner Parlamentsrede vom 21. Mai 1860 die Regulative als ungesetzlich, unpsychologisch, unmethodisch, antipreußisch, undeutsch, unzweckmäßig und unzeitgemäß zu charakterisieren.

Aber nicht nur der Inhalt, sondern auch die Form der Regulative erweckte starke Gegnerschaft. Ihr Stil sowohl wie auch einzelne Ausführungen waren unglücklich. Sie konnten so verstanden werden,

als sollte die Bildung in den Schulen und in den Seminaren auf ein möglichst niedriges Maß herabgedrückt werden, als solle eine äußere Kirchlichkeit gepflegt und den angehenden Lehrern aufgedrängt werden. Und sie wurden so verstanden. Eine übereifrige Schulbürokratie legte sie in reaktionär-politischem Sinne aus und handelte darnach. Stiehl selbst hat ausgesprochen, daß die den Regulativen angedichteten Mißstände nur eine Folge falscher Auslegung und verkehrter Ausführung seien. Zu diesen falschen Anwendungen gehörte z. B., daß die Kinder auf 120 Kirchenlieder, 90 biblische Geschichten aus dem Neuen und 40 aus dem Alten Testamente förmlich dressiert wurden. Der kindliche Geist wurde mechanisiert und der Religionsunterricht zu einer Karriere gemacht. Die Buchhändler überstürzten sich in dem Verlag von Regulativ-Büchern. Dazu kam, daß hier und da schnell Karriere gemacht wurde von denen, die sich in auffälliger Weise zu den Regulativen bekannten.

Außer der pietistischen Einkleidung der Regulative erbitterte auch die Tatsache, daß die Veränderungen, die mit der Zeit vorgenommen worden waren, nicht in die späteren Abdrucke der Regulative aufgenommen wurden. Es wurde deshalb mit Recht ausgesprochen, daß Stiehl selbst daran schuld sei, wenn seine Regulative auf gewaltige Gegnerschaft gestoßen seien. Und ohne Zweifel war Stiehl höchst unglücklich in der Verteidigung seiner Regulative. Wenn er später die Erklärung abgab, daß er die paränetische Einkleidung der Regulative in biblische Form nur deshalb gewählt habe, weil sie unter den damaligen Verhältnissen nützlich erschienen sei, so wirft dies ein bedenkliches Licht auf seinen Charakter. Ruhmlos ist er von der pädagogisch-politischen Bühne geschieden. Er tröstete sich mit dem Wort: Es rast der See und will sein Opfer haben.

Sein Nachfolger wurde Dr. K. Schneider, der vom Minister Dr. Falk berufen, an Stelle der Regulative den Entwurf für die »Allgemeinen Bestimmungen, betr. das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen« vom 15. Oktober 1872 anfertigte und damit zu einer neuen Entwicklung des Volksschulwesens in Preußen die Bahn frei machte.

Im Anfang des Jahres 1872 war der Kultusminister v. Mühler zurückgetreten. An seine Stelle war auf Veranlassung des Fürsten Bismarck Dr. Falk berufen worden. Fürst Bismarck hatte sich entschlossen, den Kampf gegen die Übergriffe der römisch-katholischen Kirche aufzunehmen und ihn zunächst auf dem Gebiete der Schule zu beginnen. Diese Aufgabe hatte Dr. Falk übernommen. Zu seinem Gehilfen wählte er seinen Studienfreund Dr. Schneider. Die drei nächsten Aufgaben, welche dem neuen Minister auf dem Gebiete der Schule gestellt wurden, waren: Schutz der altkatholischen Lehrer, Einführung ausreichender Pflege der deutschen Sprache in den Volkschulen der Gegenden mit sprachlich gemischter Bevölkerung und eine gründliche Reform des Volks- und Lehrerbildungswesens. Das hieß: Aufhebung der Regulative von 1854 und deren Ersatz durch zeitgemäße Bestimmungen.

Wie sich derselbe vollzogen hat, darüber gibt uns der Wirkl. Geh. Oberregierungsrat D. Dr. Karl Schneider in seinen *Lebenserinnerungen* »Ein halbes Jahrhundert im Dienste von Kirche und Schule« (Berlin, 1900) ein anschauliches Bild. Seine Hauptarbeit »Die allgemeinen Bestimmungen« zerfallen in 5 Abschnitte. Der erste umfaßt »die allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der Preußischen Volksschule«. Der zweite stellt die Anforderungen für diejenigen Schulen fest, die als »Mittelschulen« anzusehen sind. Der dritte Abschnitt gibt Vorschriften über die Aufnahmeprüfung an den Königlichen Lehrerseminaren; der vierte handelt von der Lehrordnung und dem Lehrplan der Lehrerseminare und der fünfte enthält die Prüfungsordnung für Volksschullehrer, Mittelschullehrer und Rektoren.

Diese »Allgemeinen Bestimmungen« bedeuten unzweifelhaft einen großen Fortschritt. Deshalb wurden sie auch allgemein mit Freude aufgenommen, im Landtag, in Lehrerkreisen, in der Presse. Auch die konservativen Kreise lehnten sie nicht ab, da man einsah, daß hier nicht eine Revolution, sondern eine Reform vollzogen wurde, die durch die bisherige Entwicklung des Volksschulwesens bedingt war.

Durch die Allgemeinen Bestimmungen erhielten die Vaterländische Geschichte und die Realien im Lehrplan ihr Recht. In dem Lehrplan für den deutschen Unterricht bekam das Lesebuch eine andere Bedeutung; im Religionsunterricht wurde der Memorierstoff beschränkt und die erziehliche und erbauliche Aufgabe dieses Lehrgegenstandes betont. Bei dem Entwurf für die Lehrerbildung handelte es sich um eine Frage von prinzipieller Bedeutung: Soll die Ausbildung sämtlicher Lehrer unterschiedslos in ein und derselben Art von Seminaren geschehen oder sollen besondere Stadt- und Landschullehrer-Seminare eingerichtet werden? Das Verlangen einer solchen Teilung wurde von zwei entgegengesetzten Seiten erhoben: von der liberalen, weil man dadurch die Lehrerbildung zu fördern meinte; von der agrarischen aber wurde betont, die bisherige Lehrerbildung gehe schon zu weit, entfremde die Lehrer den Landgemeinden und verteuere das Schulwesen. Diesen Anschauungen gegenüber wurde die Entscheidung mit Recht für die einheitliche Lehrerbildung getroffen und einer über die Regulativen hinausgehenden Lehrerbildung Raum gegeben, die freilich durch die Bestimmungen von 1901 überholt worden sind.

In den Allgemeinen Bestimmungen blieben mehrere Lücken un ausgefüllt: eine gründliche allgemeine Vorbereitung der jungen Leute vor dem Eintritt ins Fach-Seminar; die wichtige Frage der obligatorischen Fortbildungsschule u. a.

Die erste Hälfte des Jahrhunderts stand, wie wir gesehen haben, unter dem Einfluß Pestalozzis. Er und seine Schüler arbeiteten an der inneren Ausbildung und Hebung des Volksschulwesens. In der zweiten Hälfte dieses Zeitraums spielt sich in Preußen der Kampf der politischen Parteien um die Herrschaft in der Schule ab. Zuerst behaupten konservativ-reaktionäre Strömungen das Feld, um dann einer liberalen Ära Platz zu machen, die freilich mehrfach starke Ab-

schwächungen durch bürokratische Einflüsse erfährt. Der Führer der liberalen Seite der Lehrerschaft, Adolf Diesterweg, findet nach seinem Tode Nachfolger, die politisch und pädagogisch seine Arbeit forsetzen. Er hat zwar keine Schule gebildet, da er selbst kein System aufstellen wollte, aber in seinem Geiste waren eine Reihe von Schulpädagogen tätig, die namentlich nach der schulpolitischen Seite hin an der Hebung des Lehrerstandes in sozialer und finanzieller Hinsicht eifrig gearbeitet haben.

Unter ihnen sind zu nennen: Friedrich Dittes (1829—1896) und Karl Kehr (1830—1885). Ersterer vor allem führte den Kampf gegen reaktionäre Strömungen im Schulwesen fort, für eine unabhängige Schule und einen selbständigen Lehrerstand. Er hat einen großen und nachhaltigen Einfluß ausgeübt auf den Zusammenschluß der deutschen Lehrerschaft. Hierin liegt seine Hauptstärke. Er war eine agitatorische Kampfesnatur, die für die Unabhängigkeit und Selbständigkeit der Schule und des Lehrerstandes oftmals mit großer Unerstrockenheit und Energie eingetreten ist. Dies sichert sein Andenken, während seine pädagogisch-didaktischen Arbeiten, bei denen er sich auf Comenius, Pestalozzi, Diesterweg und Beneke stützte, jetzt schon der Vergessenheit anheimgefallen sind.

Glücklicher in der Beeinflussung des Schulunterrichts war Kehr, der aus der Praxis für die Praxis schrieb, wenngleich nicht zu erkennen ist, daß auch seine »Praxis der Volksschule« bereits der Vergangenheit angehört. Charakteristisch für ihn ist die Auffassung des Religionsunterrichts, in der er neben Diesterweg steht: »In dem echt christlichen Religionsunterricht ist nicht das die Hauptsache, was andere über Christus gesagt haben, sondern das, was er selbst gesagt hat; und ich denke, daß das, was Christus getan hat, von seinen Bekennern nachzutun ist. Nicht der ist der Religiöseste, der das meiste Wissen von Gott und dem Göttlichen hat, sondern der, welcher sich scheut, auch das Geringste wider sein Gewissen zu tun. Die Religion ist ja in ihrem tiefinnersten Grunde nicht zuerst Erkenntnis, sondern Empfindung, nicht Begriff, sondern Gefühl; vor allem aber ist sie Gesinnung, Sinn für das Höhere und Unvergängliche, in Summa das Leben in Gott. Was der Lehrer zu lehren hat, ist die einfache biblische Wahrheit, das Christentum Christi, welches die Menschen nicht trennt, sondern einigt, nicht Zwiespalt sät, sondern Frieden bringt. Was zum spezifischen Wesen der einen oder andern Konfession gehört, ist nicht Sache des Schulunterrichts, sondern gehört in den Konfirmandenunterricht.«

So hat er verschiedene günstige Anregungen gegeben für die Didaktik. Als Leiter des ersten Seminarlehrertages hat er eifrig für die Organisation der Lehrerseminare und der Lehrerbildung gearbeitet und auch auf den allgemeinen Lehrerversammlungen weitgehenden Einfluß auf die Hebung und Förderung des Lehrerstandes ausgeübt.

So zieht sich von Pestalozzi tief und nachhaltig angeregt eine Kette hervorragender Schulpädagogen durch das Jahrhundert hindurch.

Neben ihr läuft noch eine andere her, die zwar auch auf Pestalozzi zurückgeht, aber durch die Vermittlung von Joh. Fr. Herbart hindurch. Daher werden die Angehörigen der ersteren als Pestalozzianer, die der letzteren als Herbartianer bezeichnet.

Vielfach sind diese beiden Reihen als gegnerische aufgefaßt worden und an literarischen Kämpfen zwischen Angehörigen der beiden Richtungen hat es nicht gefehlt. Aber es darf doch nicht übersehen werden, daß sie aus einer gemeinsamen Wurzel entsprossen sind, wenn auch ihre Wege teilweise auseinander gingen. Der Hauptunterschied mag darin gesehen werden, daß die erstere Richtung weit mehr in den Kämpfen des öffentlichen Lebens darin stand und dadurch in die politischen Gegensätze so stark verflochten war, daß die pädagogische Tätigkeit vom politischen Standpunkt vollständig beherrscht wurde. Die Pädagogik lag bei den Vertretern dieser Seite ganz im Banne der politischen Parteirichtung, entweder der konservativen oder der liberalen. Und dies mußte um so mehr geschehen, je mehr die Staatspädagogik, die durch die offiziellen Vertreter des Schulregiments gepflegt wird, sich von Pestalozzi entfernte und sich selbst wechselnden politischen Strömungen unterwarf. Daher wird es auch erklärlich, daß die Pädagogik auf dieser Seite vielfach einen agitatorischen Charakter annahm und ihren Schwerpunkt in die Hebung des Lehrerstandes nach der sozialen und finanziellen Seite verlegte, während die wissenschaftliche Vertiefung in die Probleme der Erziehung und des Unterrichts zurücktrat. Hier lag ihre Stärke nicht. Ihre Kraft lag in all den Fragen, die es mit der praktischen Organisation des Schulwesens und der Lehrerbildung zu tun haben, also z. B. in der Frage der Schulaufsicht, der Stellung der Schule zur Kirche, der Einrichtung der Lehrerseminare, Internat oder Externat, Lehrerinnenfrage usw. Dabei spielten, wie gesagt, politische Unterströmungen so stark herein, daß geradezu von ihnen die Entscheidung gegeben wurde. Die Lehrer standen weit weniger unter dem Einfluß pädagogischer Theorien, als unter dem Banne politischer Parteiringe.

Ganz anders auf der Seite, die an Joh. Fr. Herbart anknüpfte. Ihr lagen die Tagesereignisse, die politischen Richtungen mit ihren Kämpfen fern. Joh. Fr. Herbart selbst stand als Philosoph abseits vom Gedränge des Tages wie sein Gegner Hegel, der unter dem Donner der Schlacht bei Jena auf seinem Studierzimmer ruhig an seiner Phänomenologie des Geistes arbeitete, als ob ihn das Völkerkriegen draußen nichts anginge. Herbarts Arbeit war auf die wissenschaftliche Erfassung der Erziehungsprobleme auf Grund der Ethik und der Psychologie gerichtet. Auf dieser Linie wirkten alle die weiter, die seine Arbeit als gemeinsamen Ausgangs- und Beziehungspunkt benutzten. Auch sie standen abseits von dem Geräusch des Tages und bearbeiteten zumeist innere Fragen der Pädagogik und Didaktik. Wo sie aber Schulorganisationsfragen angriffen, geschah es ebenfalls durchaus vom pädagogischen Standpunkt aus, den sie als den allein Ausschlag gebenden erkannten gegenüber schwankenden, teilweise ver-

worrenen und widerspruchsvollen politischen Ansichten. Hierin lag ihre Stärke. Aus ihrer Mitte geht die Förderung der streng wissenschaftlichen, exakten pädagogischen Arbeit hervor, wie sie nur in kleineren Kreisen gepflegt werden und gedeihen kann. Vielfach hat man dieses Fernhalten von dem agitatorischen Treiben der großen Lehrerversammlungen als Exklusivität gebrandmarkt, als einen Mangel an Interesse für die treibenden Fragen der Schulpolitik, aber mit Unrecht. Die Herbartische Richtung des 19. Jahrhunderts muß vielmehr als eine wertvolle Ergänzung zu jener aufgefaßt werden, die als die spezifisch Pestalozzische angesehen wird. Denn in ihr wird das wissenschaftliche Rüstzeug gearbeitet und vorbereitet, das den inneren Fortschritt im Schulwesen bedingt. Dieser aber ist durchaus notwendig, damit dem äußeren Fortschritt der wertvolle Inhalt nicht verloren gehe. Die Staatspädagogik aber kann aus diesem Rüstzeug herausnehmen, was sie als wertvolle Bestandteile der aufsteigenden Bildungsbewegung erkannt hat und in die offiziellen Verordnungen aufnehmen will.

Die Reihe der Männer aber, die an die Arbeit Joh. Fr. Herbarts anknüpften und Einfluß auf die Pädagogik der Volksschule gewannen, wird durch folgende schon im ersten Band angeführte Namen gekennzeichnet: K. W. Mager (1810—1858), L. Strümpell (1812—1899), K. V. Stoy (1815—1885), T. Ziller (1817—1882), Th. Waitz (1821 bis 1864), Fr. W. Dörpfeld (1824—1893). Unter ihnen sind vier Universitäts-Professoren: Strümpell aus Braunschweig, Stoy, Waitz und Ziller aus Thüringen, und zwei praktische Schulmänner aus dem Bergischen: Mager und Dörpfeld. Drei von ihnen standen der Arbeit der Volksschule am nächsten, Stoy, Ziller, Dörpfeld. Sie haben auch den nachhaltigsten Einfluß ausgeübt. Ehe wir ihrer Tätigkeit nachgehen, sei zunächst auf die Verdienste von Strümpell, Waitz und Mager hingewiesen.

Unter den zahlreichen Schriften Strümpells aus dem Gebiete der Philosophie und Pädagogik ist für das Volksschulwesen von Einfluß geworden seine »Psychologische Pädagogik« (1880, 2. Aufl. 1909, besorgt von Dr. Spitzner) und seine »Pädagogische Pathologie« (4. Auflage besorgt von Dr. Spitzner, 1910). In letzterem Werke wird zum erstenmal der zusammenhängende Versuch gemacht, eine Lehre von den verschiedenen Fehlern der Kinder mit besonderer Rücksicht auf geistige Kränklichkeit oder Minderwertigkeit zu entwerfen. Das Studium der Psychologie des Kindes erhielt damit eine tiefgehende Anregung. Auch hatte Strümpell an der Universität in Leipzig durch Gründung eines »wissenschaftlich-pädagogischen Praktikums« reiche Gelegenheit sich geschaffen, auf die Ausbildung junger Lehrer und Erzieher Einfluß zu gewinnen.

Th. Waitz hat mit seiner »Allgemeinen Pädagogik« (1852; 4. von Willmann besorgte Ausgabe 1896, Braunschweig) eine lichtvolle und gründliche Darstellung der Erziehung gegeben, die zwar nicht besondere Rücksicht auf die Volksschulerziehung nimmt, aber in ihrer

einfachen, durchsichtigen Sprache, mit ihren klaren und deutlich vorgetragenen Gedanken den praktischen Pädagogen zur Beherrschung ihrer Aufgaben wertvolle Hilfen geben konnte und dem Erziehungstheoretiker gesicherte Grundlagen aufwies.

Auch K. Magers schriftstellerische Tätigkeit bezog sich nicht in erster Linie auf das Gebiet des Volksschulwesens; seine didaktischen Arbeiten betreffen die höheren Schulen. Aber da er einer der ersten ist, die die Schulverfassungsfragen prinzipiell auffassen und bearbeiten, so greift seine Arbeit auch tief in die Entwicklung des Volksschulwesens hinein, wie wir aus der Beeinflussung deutlich erkennen, die er auf seinen bergischen Landsmann Fr. W. Dörpfeld ausgeübt hat. Eines seiner Hauptwerke »Die deutsche Bürgerschule, Schreiben an einen Staatsmann« 1840 gehört zu den Haupt- und Grundbüchern der Schulverfassungstheorie, seine »Pädagogische Revue« zu den besten, inhaltreichsten pädagogischen Zeitschriften des Jahrhunderts. In seinen didaktischen Schriften nimmt er zwar in erster Linie Bezug auf die höheren Schulen, aber seine grundlegenden Gedanken, die sich an den »erziehenden Unterricht« Herbarts anschließen, haben durch seine »Genetische Methode« (1846) Einfluß auch auf die Grundlegung der Didaktik der Volksschule gewonnen. K. Mager gehört zu den vielseitigsten und geistreichsten pädagogischen Schriftstellern des 19. Jahrhunderts, der von der Hegelschen Philosophie zu Herbart übergegangen war und nachhaltigen Einfluß für die Ausbreitung und Weiterbildung der Herbartischen Pädagogik gewann.

Dies zeigte sich deutlich in der Einwirkung, die seine Schriften auf Stoy, Ziller und Dörpfeld ausübten. Die genannten drei Männer, so verschieden sie unter sich waren und so abweichende Ansichten sie im einzelnen vertraten, gehen doch auf eine gemeinsame Wurzel zurück, auf Herbarts Pädagogik. Sie haben eine tiefgehende Wirksamkeit entfaltet, Stoy in Thüringen, Ziller in Sachsen, Dörpfeld am Niederrhein.

Stoy hatte seine Lehrjahre in der Benderschen Anstalt in Weinheim a. d. Bergstraße verlebt, in welcher Pestalozzischer Geist wehte. Ziller machte sich die Erfahrungen zu Nutze, die Stoy gesammelt, und baute auf ihnen weiter. Dörpfeld aber wiederum schloß sich an Ziller an.

Was uns an der Tätigkeit Stoys und Zillers in erster Linie ins Auge fällt, ist dies, daß sie an der Universität wirkend das Pädagogische Seminar mit einer aus Volksschulklassen bestehenden Übungsschule an den Zentralstätten geistiger Bildung eingeführt haben. Hiermit war in der Verbindung von Theorie und Praxis für eine wirksame Ausbildung der Pädagogik Platz geschaffen und zugleich die beste Gelegenheit zur Ausbildung von Lehrern und Erziehern. Dadurch, daß die Pädagogik Universitäts-Wissenschaft wurde, erhielt auch die Volksschulpädagogik eine feste, gesicherte Unterlage und der gesamte deutsche Lehrerstand einen bestimmten Beziehungspunkt.

Von den pädagogischen Universitäts-Seminaren Stoys und Zillers sind in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts die wertvollsten An-

regungen für die Unterrichtsarbeit der Volksschule und des Lehrer-Seminars ausgegangen. Sie übernahmen die Aufgaben, die von den Pestalozzischen Anstalten gestellt worden waren, und führten sie fort. Geschützt durch die Lehr-Freiheit der Universität konnte hier eine ideale, in philosophischem Boden wurzelnde Pädagogik und Methodik gepflegt werden, die auf die Staatsschulen befruchtend und anregend gewirkt und ihnen eine große Zahl tüchtiger Erzieher zugeführt hat. Die Universitäts-Seminare Stoys und Zillers haben durch ihre Arbeit bewiesen, wie notwendig es ist, daß an den Zentralstätten des geistigen Lebens unseres Volkes nicht bloß Lehrstühle für rationelle Viehzucht, sondern auch solche für rationelle Menschenerziehung errichtet werden.

Das große und bleibende Verdienst K. V. Stoys ist es, daß er den Seminargedanken an der Universität vor dem Untergang bewahrt hat. Die Geburtsstätte desselben liegt an den Ostmarken des Reichs, in Königsberg. Kein Geringerer als Kant war es, der angeregt durch die Bestrebungen der Philanthropisten ausführte: »Erst muß man Experimentalsschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann. Die Erziehung muß nicht bloß mechanisch sein, sondern auf Prinzipien beruhen. Doch darf sie auch nicht bloß räsonnierend, sondern gleich in gewisser Weise Mechanismus sein.« Das heißt nichts anderes als: die Theorie muß durch das Mittel der Übung zur Fertigkeit werden. Theorie und Praxis müssen in der Erziehung Hand in Hand gehen. Der Fortschritt aber wird gewährleistet durch Experimentalsschulen, in denen neue Theorien, neue Methoden, neue Lehrmittel usw. an der Hand der Praxis geprüft werden können. Die gesicherten Ergebnisse können von hier in die bestehenden Schulen eindringen, die in dem gefesteten Staatsbetrieb keinen Platz für Versuche haben.

Hierin lag das Programm des Pädagogischen Universitäts-Seminars mit Übungsschule ausgesprochen. Und was Kant gefordert hatte, ist von seinem Nachfolger Herbart ausgeführt worden. Er ist der erste gewesen, der an der Universität Pädagogik in Verbindung mit einer Übungsschule gelehrt hat. Bei seiner Übersiedelung von Göttingen nach Königsberg schrieb er dem Kurator der Königsberger Universität, an das Wort Kants erinnernd, daß ihm eine kleine Experimentalsschule die zweckmäßigste Vorbereitung sein dürfte für künftige, mehr ins Große gehende Anordnungen. Die Erziehungslehre sollte nicht bloß gelehrt sein, sondern es müsse auch etwas gezeigt und geübt werden. Das ist der einzige Weg, wie in fruchtbarer Weise Pädagogik an unseren Universitäten gelehrt werden kann.

Ein Senior des Königsberger Seminars, Dr. Brzoska, habilitierte sich an der Universität in Jena und übertrug den Seminargedanken nach Thüringen, in das Herz Deutschlands. Dort sollte dieser Gedanke, nach dem Tode Brzoskas von Stoy aufgenommen und praktisch verwirklicht, zu schöner Blüte reifen. So konnte der Staatsminister Dr. Stichling in Weimar, der Enkel Herders, in seinen »Lebenserinnerungen« schreiben: »Den Schlüßstein unserer Bestrebungen im Bereiche des Schulwesens bildet das in Jena errichtete Pädagogische

Universitäts-Seminar mit der Bestimmung, einerseits den Studierenden der Theologie die nötige Vorbildung für ihren künftigen Beruf als Oberschulaufseher in der Volksschule zu geben, andererseits die künftigen Lehrer an höheren Lehranstalten mit der Methode des Lehrens vertraut zu machen, endlich auch einzelnen seminaristisch gebildeten Lehrern ihrem Wunsche entsprechend eine angemessene höhere Weiterbildung zu geben.«

In diesen Worten ist die eine Aufgabe des Pädagogischen Universitäts-Seminars ausgesprochen; die andere liegt in der Weiterbildung der Pädagogik als Wissenschaft. Beide Aufgaben sind nach dem Vorbilde Stoys von Ziller in Leipzig aufgenommen und in fruchtbarer Weise durchgeführt worden. Vor allem machte sich die Tätigkeit des Leipziger Pädagogischen Universitäts-Seminars unter der Führung von Ziller auf dem Gebiete der Lehrplantheorie und des Lehrverfahrens bemerklich.

Ziller übernahm nicht nur das Gedankensystem Herbarts, sondern baute es fort, indem er die Folgerungen aus den prinzipiellen Grundlagen zog, die Lücken ergänzte und die Theorie der Praxis annäherete. Er hat durch seine Schriften (Grundlegung zum erziehenden Unterricht; Allgemeine Pädagogik; Philosophische Ethik) und durch seine akademische Tätigkeit die durch Herbart ins Leben gerufene Bewegung in ausgezeichneter Weise gefördert und damit sowohl eine Vertiefung des pädagogischen Studiums herbeigeführt, als auch der Einführung einer rationalen Erziehungs- und Unterrichtsmethode erfolgreich vorgearbeitet. Wenn Herbarts überaus großgedachtes und durch Ethik und Psychologie gut begründetes Gedankengebäude vielfach von der Praxis weit abzustehen schien, so hat Ziller die Wege gezeigt, um die reformatorische Kraft der Herbartschen Pädagogik für unser Schul- und Bildungswesen wirksam zu machen. Ohne ihn wäre der Einfluß Herbarts auch auf pädagogischem Gebiet wohl langsam dahin gestorben; durch ihn sind die tiefgreifenden Anregungen der Herbartischen Ethik und Psychologie und seiner Pädagogik ins rechte Licht gerückt und einer Fortbildung unterworfen worden, die als eine fruchtbare Bereicherung der Erziehungslehre betrachtet werden kann.

Allerdings stieß die Zillersche Fortbildung Herbartischer Gedanken nicht nur auf starke Gegnerschaft innerhalb der Herbartischen Schule selbst, sondern zog immer weitere Kreise in der pädagogischen Welt Deutschlands und des Auslands. Lebhafte Kämpfe, wie sie um die Regulative getobt hatten, entspannen sich um den Wahrheitsgehalt der Zillerschen didaktischen Ideen. Aber während dort kirchenpolitische und schulpolitische Ansichten miteinander rangen, befehdeten sich hier wissenschaftliche Auffassungen von Erziehung und Unterricht. Der Streit spielte sich hier innerhalb der Schulwelt ab, während dort Politiker und Staatsmänner stark hineingeflochten waren. Nach dem Ende des Jahrhunderts hin legten sich allmählich die Wogen des Streites, da die Zillerschen Ideen einsteils einer Fortbildung unterlagen, in der manches Unhaltbare ausgeschieden wurde, andernteils

siegreich vordrangen und die Gegnerschaft überwinden, so daß manches pädagogisches Gemeingut wurde, was vordem scharf bekämpft worden war.

Hierzu trug vor allem der niederrheinische Schulmann Fr. W. Dörpfeld in Barmen bei. Er gehört unstreitig zu den hervorragendsten Pädagogen des Jahrhunderts und ist neben den Ersten zu nennen. Seine Tochter Anna hat ihm ein Denkmal gesetzt in der kostlichen Schrift: F. W. Dörpfeld, Aus seinem Leben und Wirken. (2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann.) Ein Erzieher von Gottes Gnaden, ein wahrhaft frommer und doch ein frei, klar und scharf blickender Mensch; tüchtig bewandert sowohl auf dem Gebiet der Theologie wie der Philosophie hat er namentlich den sozialen Fragen ein tiefgehendes Interesse zugewendet und die Probleme der Schulerziehung in enger Verbindung mit ihnen verfolgt. Dies zeigt sich vor allem in seinen Schriften über die Schulverfassungstheorie, die den Schwerpunkt seines gesamten Wirkens bilden. (Gesammelte Schriften, Gütersloh, Bertelsmann.) In seiner »Leidensgeschichte der Volksschule« hat er es in sehr eindringlicher Weise verstanden, dem Lehrerstand in's Gewissen zu reden und ihm zu sagen, was ihm vor allem not tut: Innere Tüchtigmachung und Ausbildung, beruhend in pädagogischen Überzeugungen, die über den politischen hinausliegen. Erst die innere Erhebung zu charaktervollen, wissenschaftlich gründlich durchgebildeten Männern — dann werde dem Lehrerstand das Äußere von selbst zufallen: ausreichende Dotations und eine entsprechende soziale Stellung.

Seine Stimme ist nicht verhallt. Das lebhafte Streben und Vorwärtsarbeiten des deutschen Volksschullehrerstandes legt ein beredtes Zeugnis dafür ab. Damit wurde ein Gegengewicht geschaffen gegen eine Agitation, die für finanzielle und soziale Hebung zu einseitig eintrat, ohne die Innenseite der Sache gründlich in Betracht zu ziehen. Das ist durch Dörpfeld geschehen. Er hat den Blick der deutschen Lehrer nach innen gelenkt, an ihren idealen Sinn sich gewendet und selbst ein leuchtendes Vorbild gegeben, zu welch' innerer Freiheit und geistiger Höhe sich ein deutscher Lehrer durch eigene Kraft und eigene Vertiefung emporheben kann. Dabei war er von seltener Vielseitigkeit. Seine Arbeitskraft erstreckte sich auf alle Teile der theoretischen wie der praktischen Pädagogik. Überall geht er den Dingen auf den Grund und überall legt er die Wurzeln zur Erziehung tüchtiger Menschen bloß. Alle seichte Aufklärerei, alles oberflächliche, liberalisierende Gerede, alles Phrasentum war ihm von Grund aus zuwider. Der tiefe sittliche Ernst, der seine Persönlichkeit und seine Schriften trägt, hat auf weite Kreise des deutschen Lehrerstandes einen starken, erzieherischen Einfluß ausgeübt. Er wurde im Jahr 1872 als einziger Vertreter des Volksschullehrerstandes vom Minister Falk in die Konferenz zur Vorberatung der »Allgemeinen Bestimmungen« berufen, aber er stand mit seiner bis ins Einzelne konsequent durchgebildeten Theorie, für deren Feinheit und Schwierigkeit nicht ohne weiteres auf Verständnis zu rechnen war, unter Männern, die zum Teil durch

Aktenlesen für eine philosophische Erfassung der Erziehungs- und Schulprobleme verdorben waren, ziemlich einsam. Dafür wurde er um so mehr von allen denen verehrt, die in der Schularbeit selbst darin stehend, sich verwandt fühlten mit dem Idealismus Dörpfelds, seiner hohen Auffassung der Lehrertätigkeit und seinem tiefdringenden Blick in die Geschichte und die Lebensbedingungen unseres Volkes. Daß unter diesen das Festhalten an den Wahrheiten des Evangeliums in erster Reihe stand, hat er oft in beredten und überzeugenden Worten dargelegt. Auch hat er unter den Unterrichtsgegenständen vor allem dem Religions-Unterricht fortwährendes Interesse zugewendet, um ihn zu einem wahrhaft lebendigen und persönliche Kraft schaffenden zu gestalten. So steht Dörpfeld mitten im Volksschuldienst wirkend und durch sein »Evangelisches Schulblatt« (Gütersloh, Bertelsmann) zu einer großen Gemeinde sprechend, die ihm freudig und willig lauschte, eine Ehrfurcht gebietende Gestalt am Ende des Jahrhunderts, ein Markstein, an dem auch die künftigen Lehrgeschlechter sich orientieren können und sollen, damit sie ein körperlich, geistig und sittlich tüchtiges Volk heranbilden helfen, wie es Pestalozzi am Anfang des Jahrhunderts gefordert hatte. (20)

Ehe wir aber diesen Abschnitt beschließen, sei zuvor noch eines Mannes gedacht, der in Thüringen geboren, nach mancherlei Schicksalen in die Schweiz zu Pestalozzi getrieben, zwei Jahre in Iferten als Lernender und Lehrender arbeitete und sich in Pestalozzis Grundsätze so vertiefte, daß er zeitlebens sein eifriger Anhänger geblieben ist: Friedrich Fröbel (1782—1852). Nach Deutschland zurückgekehrt, war er in dem Plamannschen Institut in Berlin tätig, bis er selbst in Keilhau eine Erziehungsanstalt ins Leben rief. Aber nicht dies begründete seinen Ruhm, sondern die Sorge für die noch nicht im schulpflichtigen Alter stehenden Kinder, die in der Einrichtung der Kindergärten ihren sichtbaren Ausdruck fand. 1840 wurde in Blankenburg i. Th. der erste Kindergarten eröffnet, der zugleich der Heranbildung von Kinderärztnerinnen dienen sollte. Damit betrat er einen Weg, der von größtem Erfolg begleitet war, nicht zunächst in Deutschland, wo seine Ideen vielfach bekämpft wurden, sondern vor allem in England und den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika. Unter dem Minister v. Raumer wurden die Kindergärten sogar wegen Atheismus verboten. So wenig Verständnis hatte man für die christliche Liebestätigkeit, die auch in der Begeisterung für die Pflege und das Wohl der Kleinen sich nicht genug tun konnte!

Das Hauptwerk Fr. Fröbels ist seine Schrift: *Die Menschen-erziehung* (1826). Ferner bearbeitete er die »Spielgaben« und »Spiel-mittel« zur zweckmäßigen Beschäftigung der Kinder. Er stellte damit die Kindergärten auf einen neuen Boden, indem er eine dem Kindes-alter und seinen Bedürfnissen entsprechende Beschäftigung der Kinder verlangte, um den schon früh erwachenden Tätigkeitstrieb der Kinder in rechter Weise zu befriedigen und ihre Kräfte planmäßig zu ent-wickeln. Dies erwartete er vor allem durch das Spiel der Kinder.

Auch zur Übung der Körperkräfte soll der Kindergarten dienen und die Kinder zu geselligem Verkehr und geselligen Tugenden erziehen. Zur Pflege des kindlichen Gemütslebens gab Fröbel auch »Mutter- und Koselieder« heraus. So gingen nach allen Seiten hin tiefgehende Anregungen für die Entwicklung der Kinder vor dem Eintritt in die Schule von ihm aus. Sie fielen auf fruchtbaren Boden, verbreiteten und verfolgten die Kindergartensache als Vorarbeit für die Schule, die auf dem im Kindergarten gelegten Grund weiterbauen soll.

Allerdings hat es dem Fröbelschen Kindergarten auch nicht an Gegnerschaft gefehlt. Das Verbot der Kindergärten in Preußen, aus dem angeblichen Atheismus Fröbels hergeleitet, wurde zwar aufgehoben, aber es machte sich dafür eine pädagogische Gegnerschaft geltend, die sich namentlich auf zwei Gründe stützt: 1. Es ist Sache der Mutter, die leibliche und geistige Pflege des Kindes bis zum Eintritt in die Schule zu übernehmen. Sie ist die natürliche Lehrerin und Pflegerin ihrer Kleinen; niemand sollte sie dieses Amtes entbinden. 2. Das Kindergarten-System, nach Fröbel bearbeitet und ausgebaut, hat sich nicht frei gehalten von mannigfachen Auswüchsen, theoretischen Künsteleien und kleinlichen, manirierten Quälereien. Auch soll es vielfache Anticipationen sich zu schulden kommen lassen, dem Schulunterricht vorgreifen, überhaupt mehr den Charakter des Unterrichts, als den des Spiels tragen. Damit aber stiftet es mehr Unheil, als Segen.

Die Opposition hat ihre Berechtigung, weil sie einmal die Mütter auf ihre Pflichten hinweist, die ihnen der Kindergarten nicht abnehmen darf, und das andere Mal auf die natürlichen Schranken, die dem kindlichen Alter vor der Schulzeit gesteckt sind. Aus dieser Opposition aber eine gänzliche Verwerfung des Kindergartens herzuleiten, geht zu weit, weil viele Mütter, in dem Kampf ums Dasein hineingezogen, nicht die Zeit finden, sich um ihre Kinder zu kümmern. Der »Volks-Kindergarten«, in Form kleiner Familien eingerichtet, wird dadurch zu einer großen Wohltat und hilft mit die Durchführung der »Allgemeinen Volksschule« vorzubereiten und die Hebung und Besserung der unteren Volksschichten erfolgreich einzuleiten.

So steht heute der »Volks-Kindergarten« ebenbürtig neben den Anstalten, die, aus christlicher Charitas entstanden, all' den armen Kindern zu Hilfe kommen wollen, welche infolge von Krankheiten oder von Geburt an eines ihrer Sinne verlustig gegangen sind, oder geistig, sittlich und körperlich geschwächt besonderer Pflege und Hilfe bedürfen. Man faßt diese Anstalten unter dem Namen »Heilpädagogische Anstalten« zusammen, wie wir oben näher dargelegt haben. Zuerst sorgte man für die taubstummen, blinden und epileptischen Kinder. Dann wurden für blödsinnige Kinder die Idioten-Anstalten eingerichtet, während für die schwachbefähigten, aber noch bildsamen Schüler und Schülerinnen Hilfsschulen in Verbindung mit der Volksschule eingerichtet wurden. Die sittlich Verwahrlosten aber übergab man dem »Rettungshaus«.

So ist im Laufe des 19. Jahrhunderts die Jugendfürsorge schrittweise gewachsen. Der christliche Gedanke der suchenden und pflegenden Menschenliebe hat sich in immer segensreicherer Weise Bahn gebrochen. Ein ganzes Netz heilpädagogischer Anstalten hat unser Vaterland übersponnen und dadurch viel Kinderelend und Verwahrlosung beseitigt.

Hinsichtlich der Schulgesetzgebung ist endlich noch zu bemerken, daß, wiewohl schon früher Anläufe dazu genommen wurden, doch erst in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in einer Reihe von deutschen Staaten Volksschulgesetzgebungen zustande gekommen sind, die einen guten Grund für ruhiges Wachstum bieten. Durch sie wird der Bildungzwang für jedes Kind geregelt, die rechtliche Stellung und materielle Existenz der Schulanstalten gesichert; ebenso werden die Rechte und Pflichten der Lehrer bestimmt. Die kleineren und mittleren Staaten gingen in der Volksschulgesetzgebung den größeren voran und sie konnten es, weil die Verhältnisse in ihnen leichter übersehbar sind und die politischen Gegensätze nicht so scharf aufeinander stoßen, wie dies in großen politischen Gemeinwesen der Fall ist. Daher kommt es, daß während in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts eine Reihe von Schulgesetzen im Reich entstanden, der größte unserer Staaten, Preußen, bis jetzt ohne ein solches geblieben ist. Die Schule erscheint hier als ein politisches Kampfobjekt der politischen Parteien. Zwei Weltanschauungen, die konservative und die liberale, und zwei Konfessionen, die evangelische und die katholische, stoßen hier zusammen und können sich wegen ihrer prinzipiell verschiedenen Auffassung nicht einigen. So oft auch die Regierung in Preußen mit Gesetzentwürfen an den Landtag kam, so verliefen die heißen Kämpfe jedesmal resultatlos, weil man keinen gemeinsamen Boden finden konnte, von dem aus die Schulgesetzgebung zu entwerfen war. Die Vorschläge der wissenschaftlichen Pädagogik aber kannte man entweder nicht, oder wollte sie nicht kennen.

In nahezu allen deutschen Schulgesetzen wird die religiöse, sittliche und vaterländische Bildung der Jugend durch Erziehung und Unterricht sowie die Unterweisung derselben in den für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten als Aufgabe der Schule bezeichnet. Dadurch, daß die religiöse und sittliche Bildung in allen Unterrichtsgesetzen an die Spitze gestellt wird, soll ausgesprochen werden, daß unsere Volksschulen nicht als Unterrichts-, sondern als Erziehungsanstalten anzusehen sind. Damit ist zwar der durchgreifende Grundsatz ausgesprochen, aber die Ausführung noch nicht gewährleistet. Diese gehört der Zukunft an.

Soviel auch im evangelischen Volksschulwesen des 19. Jahrhunderts Deutschland gearbeitet hat, so bleiben doch noch große Aufgaben zur Vollendung übrig, namentlich was die Lehrerbildung und den inneren, pädagogischen Betrieb unseres Schulwesens betrifft. Denn nach der Außenseite hin ist ohne Zweifel Großes erreicht worden. Die finanzielle und soziale Hebung und Festigung des Lehrer-

standes, der in ausgezeichneter Weise zusammengeschlossen und organisiert seine Interessen in nachdrücklicher Weise vertritt und über eine weitverzweigte Presse verfügt, hat bemerkenswerte Fortschritte gemacht. Ebenso die äußere Ausstattung und Einrichtung der Schulhäuser. Die Schulhygiene ist auch eine Errungenschaft der letzten Jahrzehnte des Jahrhunderts. Sie betont die Notwendigkeit einer ausreichenden Körperpflege, die in unseren Schulen bis tief in die zweite Hälfte des Jahrhunderts hinein oft arg vernachlässigt wurde. Dieser offenbaren Geringschätzung gegenüber, die sich namentlich in höchst unzureichenden, gesundheitsschädlichen Schulhäusern und Schulräumen zeigte, wurde von der Schulhygiene gefordert, daß die Schule in hygienischer Beziehung eine Musteranstalt sein soll und der Unterrichtsbetrieb so gestaltet werde, daß eine Schädigung der Gesundheit des Schülers nach Möglichkeit vermieden wird. Zur Überwachung der Schulen nach dieser Seite hin wurden hie und da »Schulärzte« angestellt, die im Verein mit den Schülern auf die allmähliche Durchführung der schulhygienischen Forderungen zu sehen haben. Diese erstrecken sich namentlich auf folgende Gegenstände: Bauplatz, Schulgebäude (Schulbäder, Schulwerkstatt), Nebenanlagen, Schulzimmer, Ausstattung der Schulzimmer, Unterricht, Schülerkrankheiten usw. und enthalten ein gut durchgebildetes System von äußeren Vorschriften, die für das körperliche Wohlbefinden der Schüler nötig sind.

Während unsere Vorfahren in dieser Beziehung sehr sorglos waren, ist das jetzt lebende Geschlecht außerordentlich bedacht, den gesundheitlichen Bedingungen des Schullebens nachzugehen. Wie überaus einfach und schmucklos die alten Schulgebäude waren, weiß mancher Leser wohl noch aus eigener Erinnerung. Hie und da haben sich, namentlich im Osten unseres Vaterlandes, solche »Schulpaläste« aus vergangener Zeit noch erhalten und ragen nicht gerade als ehrwürdige Zeugen alter Tage in die Gegenwart hinein. Dafür sind anderwärts helle, luftige, überaus ansprechende und einladende Schulhäuser in großer Zahl entstanden, nicht bloß in den Städten, sondern auch draußen auf dem Lande in den bäuerlichen Gemeinden als Zeichen lebendigen Bürgersinns, der die Stätten der Bildung hoch schätzt und gern Opfer bringt für eine mustergültige Einrichtung.

Das Mädchenschulwesen

1. Geschichtlicher Rückblick

Das Knabenschulwesen wurde, wie wir gesehen haben, verhältnismäßig frühzeitig eine öffentliche Angelegenheit, in welche Kirche und Staat organisierend eingriffen. Das Mädchenschulwesen dagegen hat sich, abgesehen von der Mädchenvolksschule, erst sehr spät entwickelt und zwar wesentlich als Privatschulwesen unter der Fürsorge von Privatpersonen, dann auch unter der Obhut der Gemeinden als Gemeindeschulen und nur ausnahmsweise unter der Pflege des Staates. Der Staat war egoistisch genug, bei seiner Fürsorge für die Bildung

nur an die Knaben zu denken. Aus ihnen gehen die künftigen Bürger, Soldaten, Beamte und Leiter des Staatswesens hervor. Die Mädchen, deren Leben sich nicht in der Öffentlichkeit abspielt, sondern in der Stille des Hauses, mochten selbst zusehen, wo sie eine höhere Ausbildung holen konnten. Diese auffallende Zurückstellung und Geringsschätzung des Mädchenschulwesens von seiten des Staates ist bis zum Ende des 19. Jahrhunderts bemerkbar gewesen.

Lassen wir zunächst unsere Blicke rückwärts schweifen in die Anfänge unserer Volksbildung, so stehen die Mädchen insofern den Knaben gleich, als beide ohne Unterricht blieben mit Ausnahme der Töchter der Fürsten und des Hochadels. An der altkirchlich literarischen Bildung hatte auch das weibliche Geschlecht einen Anteil. Die klösterliche Erziehung führte hierzu, so daß gelehrte Nonnen nicht selten waren. Die Frauenklöster wurden ebenso wie die Mannsklöster Bildungsstätten auch für die Töchter vornehmer Häuser, die sich nicht dem geistlichen Stand widmeten. Karl der Große ließ auch seinen Töchtern Hausunterricht geben. Er umfaßte Religion, Lesen und Schreiben, Lateinisch und Griechisch, ersteres wünschenswert als die Sprache der Gelehrt-Gebildeten, letzteres erforderlich für den Fall einer Verheiratung nach Byzanz. Selbstverständlich war dabei die Pflege der weiblichen Handarbeiten, des Spinnens, Webens, Stickens eingeschlossen. Auch in der Folgezeit wurde es üblich, daß die Töchter vornehmer Häuser einem Kloster übergeben wurden, um Latein und die Klosterwissenschaften, Lesen, Schreiben und die Psalmen, zu lernen. Sie traten dann je nach den Umständen aus dem Kloster, etwa um einen Ehebund zu schließen, oder blieben auch lebenslang im Kloster, wie z. B. die im 10. Jahrhundert lebende, erbauliche lateinische Dramen dichtende sächsische Nonne Roswitha.

In dieser Zeit fand also ein wesentlicher Unterschied zwischen der Bildung beider Geschlechter nicht statt. Als dann, wie wir oben schon geschildert haben, in der Höhezeit des deutschen Mittelalters eine höfische Bildung aus Frankreich her über den Rhein eindringt, wird auch die Kenntnis des Französischen zu einem Hauptbestandteil höherer Frauenbildung. Gottfrieds »Tristan« zeigt uns in Isolde das Muster einer Frauenbildung des XIII. Jahrhunderts: Sie verstand Französisch und Latein, konnte lesen und schreiben und kannte die höfische Sitte: Leier und Harfe spielen, Briefe und Lieder dichten und wundersam schön singen.

Diese Bildung verfällt mit dem Ausgang des Mittelalters. Ludwig Vives (1492—1540) klagt darüber, daß das Geschlecht der Frauen ausgeschlossen sei von jedwedem Licht der Erkenntnis und dringt auf Abhilfe. »Noch niemals, sagt er, habe ich eine gebildete Frau gesehen, die schlecht war, wohl aber unendlich viele, welche nur darum verworfen und elend geworden, weil sie nie die Segnungen der Wissenschaften und des durch sie angeregten eigenen Nachdenkens genossen hatten.«

Die Reformation fand im ganzen dieselben Zustände vor. Abgesehen von den höheren Ständen, die durch häuslichen Unterricht für die geistige Bildung ihrer Töchter sorgten, sowie von den dürftigen Klippschulen, die von teilweise recht unwissenden Lehrfrauen geführt wurden, begegnen wir einer völligen Unbildung des weiblichen Geschlechts. Den Reformatorn lag es nun am Herzen, auch die weibliche Jugend in die Heilswahrheiten einzuführen. So wendeten sie sich dem Unterrichte der Mädchen des Bürgerstandes zu. Vor allem gebührt Joh. Bugenhagen (1485—1558) das Verdienst, die Volksmädchen schule ins Leben gerufen zu haben. In seinen Schulordnungen dringt er darauf, daß auch die Mädchen des Bürgerstandes für ihr künftiges Leben und Wirken Unterricht empfingen. So bescheiden dieser auch war, bedeutete er doch gegenüber der Unterrichtslosigkeit der vorausgegangenen Jahrhunderte einen großen Fortschritt.

Auf katholischer Seite aber suchte man durch die Gründung des Ursulinerinnenordens, einer freieren Schwesternschaft zum Zwecke des Jugendunterrichts und der Krankenpflege, 1587 dem Bedürfnis des Mädchenunterrichts Rechnung zu tragen, später durch Begründung des Ordens der Englischen Fräulein 1609.

Im siebzehnten Jahrhundert steht dann in Comenius ein Anwalt der Mädchenbildung auf, der in weitherzigster Weise für den Unterricht der Mädchen eintritt: »Sie sind gleicher Weise Gottes Ebenbilder; in gleicher Weise Inhaber der Gnade und des zukünftigen Reiches; in gleicher Weise mit beweglichem Geiste und umfassender Weisheit, oft mehr als unser Geschlecht, ausgerüstet. Auf gleiche Weise steht ihnen der Zugang zur Herrlichkeit offen, da Gott selber sich ihrer bedient hat zur Regierung der Völker, den Königen und Fürsten die heilsamsten Ratschläge zu geben, zur Wissenschaft der Heilkunde, und zu anderen für das Menschengeschlecht wohltätigen Zwecken.«

Freilich, nach der praktischen Seite hin war in den beiden der Reformation folgenden Jahrhunderten ein weiterer Fortschritt der Mädchenbildung nicht zu bemerken, eher ein Rückgang, wenige rühmliche Ausnahmen abgerechnet. So finden wir in den Franckeschen Stiftungen eine gesonderte Mädchen schule für den Bürgerstand; daneben wurde 1698 eine Anstalt für adlige und sonst vornehmer Leute Töchter begründet. Die jungen Mädchen werden im Französischen unterrichtet, ferner in Handarbeiten, Lesen, Schreiben, Rechnen und in den Grundwahrheiten des Christentums. Auch die Möglichkeit eines Unterrichts im Hebräischen und im Griechischen als den Ursprachen der Bibel ist vorgesehen, sowie anderseits auf Verlangen auch in Haushalt und Wirtschaft unterwiesen wird. Der Einfluß der von Francke übersetzten Fénelonschen Schrift: *Sur l'éducation des jeunes filles* ist hier unverkennbar. Damit wurde namentlich der Institutserziehung der jungen Mädchen höherer Stände jener französische Charakter gegeben, den man bis weit ins 19. Jahrhundert hinein verfolgen kann.

Inzwischen blieben im Zusammenhang mit den wenig erfreulichen Zeitläufen die Bildungsgelegenheiten für die Mädchen noch lange Zeit außerordentlich dürftig.

Erst mit dem Erwachen eines neuen geistigen Lebens gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts tritt in Deutschland ein neues Streben in der Mädchenbildung hervor. Die an Gottsched sich anlehnnenden moralischen Zeitschriften besprechen vielfach die mangelhafte Mädchenbildung der Zeit und bringen Vorschläge zur Besserung. In Zürich wurde durch Leonhard Usteri um 1774 eine Bewegung für gründlichere Bildung der Mädchen des höheren Bürgerstandes hervorgerufen. Er nannte seine Schule »Höhere Töchterschule«. Mit diesem verfehlten Namen, den erst die neuere Zeit auszumerzen begonnen hat, geht die Einrichtung auch nach Deutschland über. Daß diese nicht über eine mäßige, mit etwas Französisch verbrämte Elementarbildung hinausging, erhellt aus den Schilderungen, die über das Mädchenschulwesen jener Zeit erhalten sind. So sprach sich J. J. Campe 1786 über die deutsche Mädchenbildung folgendermaßen aus: »Käme ein Mondbürger herab auf unsere Erde, so würde das traurige Resultat seiner Beobachtungen ohngefähr folgendes sein: . . . was das weibliche Geschlecht, besonders in den gesitteten Ständen betrifft, so scheint es den besagten Staaten gleichviel zu sein, ob Menschen oder Meerkatzen daraus werden, so wenig bekümmern sie sich darum.«

Die Wendung zum Bessern wird auch in dieser Beziehung durch die Zeit unseres tiefsten nationalen Niederganges im Anfang des 19. Jahrhunderts gebracht. Der Tod der edlen Königin Luise von Preußen 1810 wird als ein großes nationales Unglück empfunden. Es weckte den Gedanken, zu ihrem Gedächtnis für eine bessere Bildung der weiblichen Jugend höherer Stände zu sorgen. Zugleich traten bei dem Beginn des 19. Jahrhunderts Schriften hervor, die eine pädagogische Theorie für die weibliche Erziehung aufzustellen versuchten: Karoline Rudolphi (Gemälde weiblicher Erziehung, 1807) und Betty Gleim (Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts, 1810) gehen dabei von der Ansicht aus, daß jedes weibliche Wesen in erster Linie Mensch, erst in zweiter Weib ist, und daß nur die freie Entwicklung aller Fähigkeiten die richtige Erfüllung der Aufgabe gewährleisten könne, die der Frau in ihrer zwiefachen Eigenschaft zufalle.

Mit diesen theoretischen Anregungen fiel die nationale Begeisterung zusammen, die von den Freiheitskriegen ausging. Nach Beendigung derselben wurden städtische höhere Mädchenschulen begründet, vom Osten Norddeutschlands nach dem Westen fortschreitend. Etwa 25 Schulen entstehen bis zum Jahr 1825, dreißig bis vierzig zwischen 1825 und 1850. Und dieser Prozeß ging im Laufe des Jahrhunderts weiter. Die höhere Mädchenschule verbreitete sich immer mehr und rang sich zu reicherer Klassengliederung mit Einführung zweier moderner Fremdsprachen und zu immer besserer Ausstattung unter dem Schutze von Privat-Kuratorien oder städtischen Behörden empor.

Immer mehr machte sich dabei das Bedürfnis nach einer Vereinigung der an den höheren Mädchenschulen arbeitenden Lehrer und Lehrennen geltend, um durch den Zusammenschluß eine weitere Förderung des Mädchenschulwesens herbeizuführen.

Diese Vereinigung fand 1872 in Weimar statt. Sie wurde maßgebend für die Weiterentwicklung des höheren Mädchenschulwesens, an dem der »Deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen« mit der von Schornstein-Elberfeld gegründeten, von Buchner weitergeführten Zeitschrift lebhaften Anteil nahm. In Übereinstimmung mit dem »Preußischen Verein öffentlicher höherer Mädchenschulen« wurde vor allem auf eine staatliche Festsetzung und Gliederung des höheren Mädchenschulwesens gedrungen, wobei die 10klassige Schule als typisch gelten sollte. Hierüber gibt eine Schrift nähere Auskunft: Helene Lange, Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland. (Berlin 1893).

Im Jahre 1894 erließ das Preußische Kultusministerium Verordnungen, in denen als höhere öffentliche Mädchenschulen diejenigen anerkannt wurden, die bei neunjährigem Lehrgang mindestens sieben aufsteigende Klassen haben. An Stelle der obersten Klasse des zehnten Jahrgangs wurden wahlfreie Lehrkurse des Deutschen und der Fremdsprachen, der Welt-, Natur- und Kunstgeschichte angeordnet. Die Wirksamkeit akademisch gebildeter Lehrer und Mittelschullehrer wird als gleichwertig betrachtet.

Nach Ansicht der tonangebenden Leiter des höheren Mädchenschulwesens bedeuteten diese Verordnungen eine schwere Stockung, wenn nicht gar eine rückläufige Bewegung. Sie wiesen darauf hin, daß immer noch eine verwirrende Mannigfaltigkeit in der Ausgestaltung des höheren Mädchenschulwesens bestehe: neben etlichen Staatsanstalten zahlreiche städtische Schulen, halböffentliche der Kirchengemeinden, große und kleine Privatanstalten. Die Leitung liegt in den Händen akademisch gebildeter Direktoren, seminaristisch gebildeter Rektoren und Damen. Die Lehrerkollegien bestehen zuweilen vorwiegend aus Damen, andere besitzen ein halb und halb aus Lehrinnen und Lehrern bestehendes Kollegium.

Dieser Mannigfaltigkeit entspricht die Verschiedenheit der Leistungen und der Urteile über dieselben. Nachdem Karl v. Raumer im III. Bande seiner Geschichte der Pädagogik (1. Aufl. 1842) ein verwerfendes Urteil über das gesamte höhere Mädchenschulwesen gefällt hatte, sind ungünstige Beurteilungen immer wieder hervorgetreten. Man meinte, die höhere Mädchenschule gebe eine falsche Bildung durch vorwiegende Betonung der Sprachen, besonders des »Parlierens«. Damit hängt ein anderer Vorwurf zusammen, daß sie die Schülerinnen weder für den zukünftigen Hausfrauenberuf in rechter Weise vorbereite, noch für eine zukünftige Erwerbstätigkeit für die, welche sich nicht verheiraten.

Diesen Vorwürfen gegenüber betonten die Freunde der höheren Mädchenschulen, daß letztere allgemeine Erziehungsschulen seien, die

nicht direkt auf praktische Ziele ausgehen. Sie sollen in der allgemeinen Bildung, die sie vermitteln, Vorbereitungsanstalten sein für weitergehende Zwecke. Ein Teil dieser allgemeinen Bildung bestehe in einer gewissen Beherrschung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks in den modernen Fremdsprachen und in der Erweckung des Interesses für das Geistesleben der Franzosen und Engländer durch Einführung in ihre Literatur. Daß dabei im Lehrkörper Männer und Frauen vertreten sind, könne der Mädchenbildung nur zum Vorteil gereichen.

Sie vereinigen sich in der Überzeugung, daß die höhere Mädchen- schule in erster Linie nicht die intellektuelle, sondern die sittlich-ge- mütliche Bildung zu pflegen hat. Nicht gelehrte, belesene und viel gewandte weibliche Wesen brauchen die gebildeten Stände in Deutschland, sondern vor allen Dingen Mütter, die klaren Blickes in die Welt schauen und befähigt sind, den Geschäften des Mannes mit innerer Anteilnahme zu folgen; die das Herz auf dem rechten Fleck haben und das gesamte Familienleben mit der Wärme durchdringen können, die zum fröhlichen Gedeihen nötig ist; die ihre Tatkraft dem Hauswesen widmen, mit Liebe und Lust in dieser Beschränkung schalten und walten und dabei gesund und kräftig sind, dies alles auf sich zu nehmen.

Damit sollte keineswegs ausgeschlossen werden, daß nicht begabten jungen Mädchen gewisse Berufszweige, wie z. B. die des Arztes und der Lehrerin, offen stehen müßten, so große Gegnerschaft diese Forderung auch fand. Die Zeit ist über sie hinweggeschritten. Immer weitere Berufszweige eroberte sich die Frauenwelt, in der ein großer Prozentsatz unverheiratet bleibt, um einen Lebensinhalt und einen Lebensrückhalt zu gewinnen. Ihre Tätigkeit in der Familie wird zwar immer als die höchste und segensreichste angesehen. Aber daneben wird auch die Arbeit der Frau in öffentlichen Diensten mehr und mehr geschätzt und gefordert.

Dieser Auffassung, die sich in der öffentlichen Meinung immer mehr durchsetzte, gab das Preußische Ministerium nach und brachte durch die Verordnungen vom Jahr 1908 die Entwicklung der höheren Frauenbildung zu einem gewissen Abschluß. (Vergl. Helene Lange u. a. Die höhere Mädchenbildung. Leipzig, Teubner 1908. Encyklopäd. Handbuch, 2. Aufl., 10. Band.) Weiter unten wird ausführlich davon die Rede sein.

2. Mädchenmittelschule

Die Mädchenmittelschule wurde zu Beginn der 70er Jahre des 19. Jahrhunderts ins Leben gerufen, da sich immer mehr herausgestellt hatte, daß die Volksschule für die Bildungsbedürfnisse des Mittelstandes nicht ausreichend erschien, die höhere Mädchenbildung aber zu weit über sie hinausging.

Die Mädchenmittelschule stellt sich zur Aufgabe, die Mädchen sowohl zur Verwaltung des Hauswesens wie zur Tätigkeit im Er-

werbsleben vorzubereiten, entsprechend der Bevölkerungsschicht, der sie entsprossen sind. Das Mädchen aus dem besseren Bürgerhause soll zur praktisch denkenden, wirtschaftlich vorgebildeten Hausfrau und zu einer erwerbsfähigen Persönlichkeit erzogen werden.

Diese Doppelaufgabe berührt namentlich die mittlere Bevölkerungsschicht. Die Mädchen aus den oberen Gesellschaftsschichten können von der höheren Mädchenschule aus in mancherlei Fachschulen, oder in das Mädchen-Gymnasium zur Vorbereitung für die Universität eintreten. Den Mädchen aber, die aus der Volksschule hervorgehen, bietet sich vielfache Arbeitsgelegenheit an, wenn sie sich nicht verheiraten. So bleibt recht eigentlich für die Mädchenschule die Aufgabe bestehen, eine Bildung zu vermitteln, die das Mädchen für das Leben ausrüstet, sowohl nach der Seite der Hausfrauen-Tätigkeit wie nach der Erwerbstätigkeit innerhalb der Gesellschaft hin.

Dabei wird allerdings von den Vertretern der Mädchenschule hervorgehoben, daß sie keineswegs die praktische Richtung in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts stellen will. Über dieser soll auch hier die ideale Seite der Erziehung stehen, die Begründung einer tüchtigen Allgemeinbildung. Diese Forderung erscheine um so dringender, als durch unsere Zeit ein scharfer Zug materialistischer Welt- und Lebensauffassung gehe.

Für die Mädchenschule wird ein 9jähriger Kursus verlangt, einschließlich der drei Klassen der Unterstufe. Ferner wird auch hier eine Mischung des Lehrer-Kollegiums mit dem Hinweis darauf gefordert, daß die Mädchenschule, der Lehrerinnen fehlen, einem Hause gleiche, wo die Mutter gestorben ist, während die Schule mit lauter Lehrerinnen an das Haus einer Witwe erinnere, das nur mit Töchtern gesegnet ist.

3. Die höheren Formen der Frauenbildung. Das Mädchengymnasium, das Mädchenrealgymnasium, die Mädchen-Oberrealschule

Wir haben schon hervorgehoben, daß man nicht nur bei den Mädchen der unteren und mittleren Stände von einer sozialen Frage sprechen kann, sondern mit dem gleichen Rechte auch bei den Töchtern der höheren Schichten. Denn hier drängt sich ebenso oft die Sorge hervor, was denn aus den jungen Mädchen werden solle, die sich nicht verheiraten, um eine ihren Tätigkeitstrieb befriedigende und materielle Sicherheit gewährende Lebensstellung zu gewinnen. Stehen nicht viele dieser jungen Mädchen bei dem Tode der Eltern vermögenslos einer ungewissen Zukunft gegenüber? Und sehnen sich nicht viele von ihnen nach Tätigkeit, nach einem Beruf, der ihr Leben würdig ausfüllt und sie des Zwangs überhebt, eine Ehe lediglich um der Versorgung willen einzugehen?

Nun boten sich ja schon seit längerer Zeit Lehrerinnen-Seminare und Diakonissenhäuser zur Ausbildung für den Erzieherberuf oder für die Krankenpflege an. Da man aber nicht bei jedem jungen Mädchen von vornherein Lust, Liebe und Befähigung zu einem dieser beiden

Ämter voraussetzen kann, so erschien die Auswahl, die offen stand, allzu beschränkt zu sein. Daher lag der Gedanke nahe, den Kreis der zu erfassenden Berufsarten zu erweitern und vor allem den Zugang zum Studium der Heilkunde zu eröffnen, zumal der Wunsch nach weiblichen Ärzten immer dringender sich Geltung zu schaffen versuchte.

Nun aber war das Studium der Heilkunde bisher abhängig von dem Bestehen der Reifeprüfung des Gymnasiums. Das Gleiche erschien nötig, wenn auch für die anderen Fakultäten der Zugang eröffnet werden sollte. So trat man dem Gedanken näher, Mädchen-Gymnasien einzurichten für die jungen Mädchen, die auf der Universität studieren und sich einem gelehrt Beruf widmen wollten. Als Veranstaltungen von Privaten traten zuerst in Österreich, sodann in Deutschland Mädchengymnasien ins Leben, Unterrichtsanstalten, die sich teils dem Kursus der höheren Mädchenschule anschlossen, teils schon vorher Schülerinnen von dort aufnahmen. Das erste Mädchen-gymnasium im Reich wurde in Karlsruhe am 16. September 1893 eröffnet.

Weitere private Gründungen unter mancherlei verschiedenen Formen folgten in den größeren Städten nach, bis mit dem Jahre 1908 durch das Vorgehen Preußens die gesamte Bewegung auf neue Bahnen geschoben wurde, die sichere Grundlagen für die Weiterentwicklung bieten. Diese Reform wurde mit Recht als ein großer Fortschritt begrüßt, da ein freiheitlicher pädagogischer Geist in ihr weht. Er knüpft an die historischen Grundlagen in maßvoller Weise an und zeichnet sichere Grundlinien für die Weiterentwicklung vor.

Die zehnklassige höhere Mädchenschule wird als Normalform festgehalten und in zweifacher Weise als Grundlage für weitergehende Anstalten benutzt: 1. für die Frauenschule oder das Lyzeum; 2. für die Studienanstalt oder das Mädchengymnasium.

Die erstere Anstalt bedeutet einen in der Regel zweijährigen Aufbau auf die höhere Mädchenschule, die damit dem äußeren Rahmen nach den höheren Knabenschulen mit zwölfjährigem Lehrgang gleichgestellt ist. Die zweite Neugründung, die Studienanstalt, ist als Vorbereitung für die Hochschule gedacht. Sie ist im allgemeinen dem Frankfurter Reformsystem nachgebildet: nach einem siebenjährigen Unterbau in der höheren Mädchenschule erfolgt die Gabelung, d. h. es setzt die Studienanstalt (Mädchengymnasium mit Latein und Griechisch oder Realgymnasium mit Latein) mit sechs Jahrgängen ein; nach einem achtjährigen Unterbau aber die Mädchenoberrealschule mit fünfjährigem Gang. Der Unterschied zwischen dem Lehrgang der Knaben und Mädchen besteht äußerlich darin, daß für die gesamte Lernzeit bis zum Abiturium dem Mädchen ein Jahr mehr zugemessen wird als dem Knaben. (13 gegenüber 12 Jahrgängen.) Es wird dies damit gerechtfertigt, daß die weibliche Natur größere Schonung verlange, was gewiß nur zu billigen ist.

Damit ist der äußere Rahmen der Neuorganisation umschrieben und festgelegt. Werfen wir nun einen Blick in die innere Gestaltung. Dabei richtet sich die Frage zunächst auf die Aufgaben des Lyzeums. Dieses soll eine Ergänzung der Mädchenbildung, wie sie aus der höheren Mädchenschule erwächst, geben, in der Richtung der künftigen Lebensaufgaben einer deutschen Frau, d. h. Einführung in den Pflichtenkreis des häuslichen wie des weiteren Gemeinschaftslebens, in die Grundlagen der Kindererziehung und Kinderpflege, in Hauswirtschaft, Gesundheitslehre, Wohlfahrtskunde sowie in die Gebiete der Barmherzigkeit und Nächstenliebe. Dabei findet eine Verbindung von Theorie und Praxis so statt, daß die Teilnahme an der Pädagogik und an der Beschäftigung in dem jedem Lyzeum anzufügenden Kindergarten zu den obligatorischen Fächern gerechnet wird, während andere Kurse fakultativer Natur sind, um eine gewisse Freiheit in der Wahl der Fächer zu gestatten. Wichtig ist dabei auch der Gesichtspunkt, daß die Einrichtung der Lyzeen mit den bereits bestehenden Lehrerinnen-Seminaren in Verbindung gebracht werden kann. Diese selbst werden auf einen vierjährigen Kursus erweitert und damit eine Neuregelung verbunden, die bisher bei den Lehrer-Seminaren vielfach nur ein frommer Wunsch war, insofern nach drei Jahren eine Abschlußprüfung in den allgemein bildenden Fächern erfolgt, während das Abiturientenexamen am Schluß des letzten Jahres sich nur auf Pädagogik und Methodik erstreckt.

Ferner wird in den neuen Bestimmungen mit Recht hervorgehoben, daß der Schwerpunkt des Lehrplans in Religion und Deutsch gefunden werden soll. Wir möchten noch hinzufügen: Geschichte. Denn diese Trias bildet den Grundstock jedes Lehrplanes einer jeden Erziehungs schule. Die fremden Sprachen werden mit Recht in die zweite Linie geschoben, während sie heute oft noch viel zu sehr vorherrschen und unsere Mädchen- wie Knabenbildung stark veräußerlichen. Der Begriff der Charakterbildung ist die Leuchte, die auch den Lehrplan erhellt und die einzelnen Bildungselemente an die rechte Stelle rückt. In diesem Ziel liegt der rechte Zusammenschluß der Gefühls- und Ver standesbildung, wie er für die Entwicklung der Mädchen geboten ist.

Neben dem Lyzeum mit Lehrerinnen-Seminar geht die Vorbereitung der jungen Mädchen für die akademischen Berufe her. »Die Entwicklung unserer Kultur und die damit gegebene Verschiebung der Gesellschafts-, Erwerbs- und Bildungsverhältnisse haben es mit sich gebracht, daß viele junge Mädchen unversorgt bleiben und wertvolle Frauenkräfte brach liegen. Der Überschuß der weiblichen über die männliche Bevölkerung und die zunehmende Ehelosigkeit der Männer zwingen einen größeren Prozentsatz der Mädchen gebildeter Kreise zum Verzicht auf ihren natürlichen Beruf. Ihnen sind daher die Wege zu bahnen, um sich selbständig zu machen und die nötigen Mittel zum Lebensunterhalt zu erwerben, nicht allein in der Oberlehrerinnen laufbahn, sondern auch in anderen auf Universitätsstudien begründeten Lebensstellungen.« Auch die Koedukation wird zugelassen. Dieser

Weg des gemeinschaftlichen Unterrichts von Knaben und Mädchen findet in den neuen Bestimmungen prinzipielle Zustimmung, wenigstens für die unteren Stufen, insofern diese auch den Knaben geöffnet werden sollen.

Demnach können wir heute folgende Gliederung des Mädchen-schulwesens aufstellen:

1. Die Mädchen-Volksschule, die sich mit der Knabenvolks-schule gleichmäßig entwickelt hat und mit der Konfirmation abschließt.

2. Die Mädchen-Mittelschule, ebenfalls der Knaben-Mittel-schule parallel gehend, neun Jahrgänge mit einer modernen Fremd-sprache umfassend.

3. Die höhere Mädchenschule mit zehnjährigem Kursus und zwei Fremdsprachen. Sie bildet zugleich den Unterbau für die höheren Formen der Mädchenbildung.

4. Die höheren Formen der Mädchenbildung:

a) das Lyzeum oder die Frauenschule 2jährig, als Oberbau der höheren Mädchenschule;

b) das Lehrerinnenseminar 4jährig, als Aufbau auf die höhere Mädchenschule;

c) die Studienanstalt:

α) als Mädchen-Gymnasium, 6 Jahrgänge, auf 7 jährigem Unterbau der höheren Mädchenschule ruhend;

β) als Mädchen-Realgymnasium, 6 Jahrgänge, auf 7 jährigem Unterbau der höheren Mädchenschule ruhend;

γ) als Mädchen-Ober-Realschule, 5 Jahrgänge, auf 8 jährigem Unterbau der höheren Mädchenschule ruhend.

5. Die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen, Koedukation, nicht nur in den Volksschulen, sondern auch in den höheren Lehranstalten, eingeführt in Baden, Bremen, Elsaß-Lothringen, Gotha, Hessen, Meiningen, Oldenburg, Württemberg.

Über die Entwicklung des Knaben- und Mädchenschulwesens sei im Nachfolgenden eine übersichtliche Darstellung (S. 136) gegeben.

Das Fachschulwesen

Wie im Erziehungs-Schulwesen, so ist auch im Fachschulwesen von oben nach unten gebaut worden. Wie dort zuerst die Lateinschulen eingerichtet wurden, so hier die Universitäten. Es bedurfte langer Zeit auf beiden Gebieten, bis auch die übrigen Stufen eingefügt und die Lücken ausgefüllt waren, um allen Kindern des Volkes eine geeignete Allgemeinbildung, und allen Berufsarbeitern die passende Ausrüstung für ihr besonderes Fach zu vermitteln; langer Zeit auch, um die geeignete Verbindung zwischen diesen beiden Teilen herzustellen.

Abgesehen von den Universitäten, die, wie wir oben gesehen haben, sehr frühzeitig in die Entwicklung des deutschen Bildungswesens eingetreten sind, ist das Fachschulwesen im wesentlichen eine

Übersicht über die gegenwärtige Organisation des Knaben- und Mädchen-Schulwesens

A) Das Knabenschulwesen

Knaben-Volksschule 8 Klassen	Drei-Jahrschule Unterbau (Volksschule oder Vorschule)
Knaben-Mittelschule 9 Klassen	
Realschule 10 Klassen	
Gymnasium 9 Klassen	
Real-Gymnasium 9 Klassen	
Ober-Realschule 9 Klassen	
6 jähriger Gemeinde- samt	

B) Das Mädchenschulwesen

Volksschule Höhere Mädchen- schule	Studienanstalt am Lyzeum Mädchen- schule
Höhere Mädchen- schule 10 Klassen	
7jähr. Unterbau der höh. Mädchen- schule	Mädchen-Gymnasium 6 Klassen
7jähr. Unterbau der höh. Mädchen- schule	Mädchen-Realgymnasium 6 Klassen

 Altes System
(Reformulter System)

 Neues System
(Reformulter System)

 Altes System
(Reformulter System)

 Neues System
(Reformulter System)

Errungenschaft des 19. Jahrhunderts, weil in diesem Zeitalter mit dem Aufschwung der Industrie und der Technik das Bedürfnis nach besonderer beruflicher Ausbildung im Anschluß an eine vorausgegangene allgemeine Grundlage auch für die Kreise der nicht akademisch Gebildeten sich immer stärker geltend machte. Ferner forderte die Auflösung des Zunftwesens mit der Einführung der Gewerbefreiheit immer gebieterischer eine schulmäßige Ausrüstung, die der Lehrmeister nicht mehr geben wollte, wohl auch vielfach nicht mehr geben konnte. Die systematische Art, die uns Deutschen nun einmal im Blute steckt, hat mit Nachdruck sich auch auf dem Gebiet des Fachschulwesens geltend gemacht, insofern die Organisation desselben in verhältnismäßig kurzer Zeit zu großer Ausbreitung und gewisser Vollendung gebracht wurde, wodurch die technische und industrielle Überlegenheit der deutschen Arbeit vorbereitet ward.

Die Anfänge des technischen Schulwesens liegen in der Nähe der Entstehung der Realschule, also in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Den Gedanken, der Wohlfahrt des Volkes durch ein wirtschaftliches Bildungswesen entgegen zu kommen, suchte Wagemann zuerst theoretisch zu formulieren in seiner Schrift »Über die Bildung des Volkes zur Industrie«. Er gründete auch das »Göttingische Magazin für Industrie und Armenpflege« und zugleich die erste Industrieschule in Göttingen. Freilich war der Grundgedanke dieser ersten Industrieschule wohl kaum etwas anderes, als die erste Verbindung eines besonderen gewerblichen Unterrichts mit der Volkschule jener Zeit. Die Ausbildung eines selbständigen, besonderen, von der allgemein-wissenschaftlichen Bildung abgeschiedenen technischen Lehrsystems blieb dem 19. Jahrhundert vorbehalten. Die zahlreichen Erfindungen dieses Zeitalters haben die Weberei, Spinnerei und andere Industrien außerordentlich vervollkommen und neue Erwerbszweige, den Bau von vielerlei Dampfmaschinen, Arbeitsmaschinen, die technische und optische Industrie sowie viele andere ins Leben gerufen. Für alle diese Betriebe galt es tüchtige Leiter und geschickte Arbeiter zu gewinnen. Hierauf ist der Zweck der gewerblichen Schulen gerichtet. Den verschiedenen praktischen Bedürfnissen nachgehend ist das Fachschulwesen immer reicher und mannigfacher entwickelt worden, ohne daß die einzelnen Zweige Fühlung unter einander gewannen. Daher die Verschiedenheit der Schulen in Zielen, Lehrweisen, Stoffverteilungen. So gibt es Abend-, Sonntags- und Tagesschulen; Schulen für männliche und weibliche Schüler; öffentliche, vom Staate oder der Gemeinde oder von Innungen errichtete und Privatschulen; Schulen für die Vorbildung zu einem gewerblichen Beruf, für die Ausbildung in einem solchen und für die Fortbildung der in der Berufspraxis Stehenden; einfache und zusammengesetzte Schulen mit mancherlei Verbindungen, die praktischen örtlichen Bedürfnissen angepaßt sind.

Nach den Aufnahmebedingungen und Lehrzielen kann man niedere, mittlere und höhere Fachschulen unterscheiden, doch sind die Grenzen

zwischen den einzelnen Schulgattungen fließende, so daß es nicht leicht ist, eine Gruppierung der Fachschulen vorzunehmen. In nachstehender Tabelle ist eine solche versucht worden.

Fachschulwesen

A. Niederes Fachschulwesen	B. Mittleres Fachschulwesen	C. Höheres Fachschulwesen
Haushalteschulen	Technikum	Universität
Gartenbauschulen	Kunstschule	Techn. Hochschule
Handwerkerschulen	Landwirt.-Schule	Handelshochschule
(Schlosser-, Klempner-, Schneider-, Tischler-, Uhrmacher-, Töpfer-, Schnitz-, Korbflechtereischulen usw.)	Forst-Schule	Akademien
Ackerbauschulen	Bergbau-Schule	Berg-Akademie
Waldbauschulen	Kunstgewerbeschule	Forst-Akademie
Gewerbl. Fortbildungs-schulen usw.	Baugewerkschule	Landwirt.-Akademie
	Webeschule	Kunst-Akademie
	Handelsschule	Militär-Akademie
	Navigationsschule	Lehrer- u. Lehrerinnen-Seminar
	Musikschule	
	usw.	

Die niedere Fachschule setzt nur Volksschulkenntnisse und vorangegangene praktische Tätigkeit voraus; die mittlere beansprucht den Besitz einer allgemeinen Bildung, wie sie auf den sechs unteren Klassen der höheren Schulen oder der Realschule erworben wird; die Hochschule fordert, daß der eintretende Studierende Abiturient einer Vollanstalt sei.

Mit den Eintrittsbedingungen hängt auch die Art des Unterrichts zusammen. Die niedere Fachschule, deren Kursus i. a. zweijährig ist, verfährt elementar und hat auch noch Fortbildungsunterricht in allgemeinen Fächern nötig. Die technischen Dinge werden mehr beschreibend, experimentell und zeichnend, aber nicht eigentlich theoretisch behandelt. Die mittlere Fachschule, die in der Regel ebenfalls zweijährige Lehrdauer hat, darf das allgemein bildende Element ganz beiseite lassen. Da die Kenntnis der Logarithmen, Trigonometrie und Stereometrie, der Gleichungen bis zum zweiten Grade schon vorliegt, so kann ein theoretischer Unterricht von Anfang an beginnen. Die technische Hochschule endlich wendet die höheren Rechnungsarten an und verfolgt die Theorien der Technik bis in ihre Feinheiten.

Was endlich die Universität betrifft, so nimmt diese unter den höheren Fachschulen eine eigenartige Stellung ein, die durch die geschichtliche Entwicklung ihr zugeflossen ist. Sie unterscheidet sich von den reinen Berufsbildungsanstalten darin, daß ihre Teile, die einzelnen Fakultäten, sich grundsätzlich auf die Berufsfächer nicht einschränken wollen, sondern ihre höhere Ergänzung in den Teilen der Wissenschaft suchen, welche die verschiedenen Berufe als Einheit zum Bewußtsein bringen. Es sind dies Philosophie und Geschichte. Hierin besteht der wahre Charakter der deutschen Universitäten, die daran festhalten, daß sie nicht Fachschulen im engeren Sinn, sondern Berufsschulen in der höheren Auffassung sind, daß sie auf die Erfassung der inneren, geistigen Einheit der Kulturbewegung, der Wissenschaft und Kunst, dringen. Ihre Aufgabe ist es, die Berechtigung der Philo-

sophie und Geschichte nicht bloß an und für sich, sondern für jede ihrer Fakultäten zu vertreten und zur Geltung zu bringen, wenn auch banausischer Sinn zeitweise sich hinter die Mauern einer Fakultät zurückzieht und die Verbindungstüren verschließt.

Als ein zweites charakteristisches Merkmal unserer deutschen Universitäten kann die innige Verbindung zwischen Forschung und Lehre angesehen werden, die in ihr eingegangen wird. Hierin besteht ihr großer Vorzug, aus dem Dozenten und Studenten in gleicher Weise Vorteil ziehen. Der Dozent, ganz hingegeben an die wissenschaftliche Arbeit, die frei ist wie der Gedanke, strebt in die Tiefen der Erkenntnis, die ihn weit ab führt von dem Boden der Wirklichkeit. Aber die Teilnahme an der Universität mit ihren Berufs-Fakultäten und ihren praktischen Forderungen zwingt ihn in das Leben zurück, treibt ihn an, die reine Wissenschaft mit all dem in lebendiger Berührung zu halten, was das wirkliche Leben mit den Aufgaben des Einzelberufs fordert. Im Dozenten berühren sich, wie L. v. Stein treffend sagt, die beiden großen Pole des Daseins, der Geist und die wirkliche Welt. Sie werden in ihm zur Erkenntnis und zum Ausdruck dessen, was beide nicht mehr für sich, sondern füreinander sind. In ihm wird das Leben zum Wissen und das Wissen zum Leben. Wissenschaft und Lehre durchdringen einander. Die Wissenschaft schützt die Lehre vor Verflachung und die Lehre bewahrt die Wissenschaft vor unfruchtbaren Spekulationen. Daher der große Einfluß, der von den Universitäten aus in das geistige Leben des Volkes einströmt. Die Geschichte des deutschen Geistes weiß davon zu berichten.

Denn an dem Gewinn, der dem Dozenten aus der innigen Wechselwirkung zwischen Forschung und Lehre zuwächst, nimmt der Student teil und trägt ihn weiter und führt ihn weiter. Eintretend in die wissenschaftliche Provinz, in die innere Werkstatt des arbeitenden Geistes nach freiem Plan, den der Student auf Grund der Lernfreiheit sich selbst entwirft, steigt er allmählich hinauf auf die Höhe, wo der Blick frei wird von den beengenden Fesseln der eingefriedeten Niederrungen, wo er nichtiges Menschenwerk zu sondern lernt von dem bleibenden Gehalt und dem echten Wesen der Dinge und Personen, mit innerer Selbständigkeit unter dem Schutze der akademischen Freiheit.

Dies ist das dritte Stück, das unsere Universitäten auszeichnet: Wissenschaft und Lehre sind frei. Das heißt: jeder Dozent ist nur seinem wissenschaftlichen Gewissen verantwortlich, keiner äußeren Autorität. Er kann irren in dem, was er lehrt. Nach Menschenart ist er nicht frei von Irrtümern, die seine Art zu denken und zu lehren beeinflussen. Das, was er gibt, ist nicht voraussetzungslos. Es ist tausendfach verflochten mit dem, was Unterricht und Erziehung, Geschichte und Umgebung, Denken und Erfahrung ihm zubringen. Aber bei aller Gebundenheit an das, was Vorwelt und Umwelt seinem Geiste gegeben haben, ist der Dozent doch frei, d. h. unabhängig in seinem Streben, allein dem zu dienen, was er als Wahrheit erkannt hat, nicht hinzuschießen nach Gewalthabern in Staat, Kirche und Wirt-

schaftsleben, was sie etwa zu seiner Lehre sagen möchten, oder ob er etwas durch seine Lehre gewinnen könne. Hierin liegt die wissenschaftliche Freiheit des Dozenten, daß er mit allem Reichtum und aller Kraft, welche tiefgründige, selbstgeschaffene Überzeugung dem Gesamtleben des Geistes verleiht, gehobenen Hauptes die Wege wandelt, die er für die richtigen erkannt hat, unbekümmert um die Schätzung, die seine Arbeit etwa von kirchlichen, politischen und wirtschaftlichen Strömungen erfährt. Das Prinzip, mit dem die wissenschaftliche Freiheit steht und fällt, ist kein anderes als dies: Jeder Forscher soll so lehren, wie er es vor seinem Gewissen verantworten kann. Freiheit der Forschung und Lehre kann nicht Objektivität sein, denn diese gibt es solange nicht, als jede Erkenntnis ihren Durchgang durch ein individuell gestaltetes Geistesleben nehmen muß; wohl aber bedeutet sie unbedingte Wahrhaftigkeit, aufrichtiger Forscherwille, nur der Wahrheit zu dienen, die sich seinem Denken erschließt. Der Geist der Universität ist frei, weil er weder dem Dogmatiker gehört, noch dem Politiker, noch dem Kapitalisten oder Sozialisten, überhaupt keiner Partei. Er gehorcht allein seinen eigenen Gesetzen. Ihnen zu folgen, das ist die Freiheit der Wissenschaft, wie sie der Stolz unserer deutschen Universitäten gewesen ist und bleiben muß.

Ferner sei hier noch darauf hingewiesen, wie unsere Universitäten in der Ausbreitung ihrer Lehre auf weitere Kreise unseres Volkes neues Leben gewonnen haben und verstärkten Einfluß auf die geistige Gestaltung der Nation. Hierüber wird später in dem Abschnitt über freiwillige Fortbildung ausführlich die Rede sein. (21)

Ihre Stellung im Geistesleben des Volkes hat an der Wende des Jahrhunderts insofern noch eine Änderung erfahren, als die technischen Hochschulen ihnen zur Seite gestellt worden sind. Dadurch, daß letztere auch das Recht erhielten, die Doktorwürde zu verleihen, wurde die Anerkennung der Gleichwertigkeit der gelehrten und der technisch-wissenschaftlichen Bildung ausgesprochen. Dem entsprechend erhielten ja auch die drei höheren Vorbereitungsanstalten, Oberrealschule, Realgymnasium, Gymnasium prinzipiell gleiche Berechtigungen zugesprochen. Es war dies eine notwendige Folge davon, daß sich neben das humanistische Bildungsideal, welches das 19. Jahrhundert hindurch das herrschende geblieben war, ein neues Ideal stellte, das technisch-wissenschaftliche, das sich mit der Entwicklung der Naturwissenschaften, der Technik, der Industrie und des Handels empor gerungen hatte. (22)

Zu den beiden höchsten Berufsanstalten ist als dritte die Handelshochschule hinzugetreten als eine Gründung der neuesten Zeit und als ein Ausfluß der Tatsache, daß der deutsche Handel in der Welt eine hervorragende Stellung einnimmt. Sie ist in Leipzig, Aachen, Köln, Frankfurt, Berlin, Mannheim und München ausgebildet und ausgebaut worden.

Technische Hochschulen bestehen in: Aachen, Berlin, Breslau, Braunschweig, Danzig, Darmstadt, Dresden, Hannover, Karlsruhe, München und Stuttgart.

21 Universitäten bestehen in Berlin, München, Leipzig, Tübingen, Bonn, Breslau, Halle, Göttingen, Freiburg, Heidelberg, Würzburg, Straßburg, Marburg, Erlangen, Gießen, Königsberg, Kiel, Münster, Greifswald, Jena und Rostock. Eine neue Universität in Frankfurt a. M. ist im Entstehen begriffen. (23)

II. Prinzipielle Auffassung der Schulorganisation

»Man reißt das Haus nicht ein, das Väter uns gebaut,
Doch richtet man sich's ein, wie man's am liebsten schaut.
Und räumt man nicht hinweg ehrwürd'ge Ahnenbilder,
Durch Deutung macht man sie und durch Umgebung milder.«

Rückert (Weisheit des Brahmanen)

Nach dem geschichtlichen Rückblick auf die Entwicklung unseres Schulwesens können wir nunmehr den prinzipiellen Gedanken nachgehen, die sich aus der Betrachtung des Gewordenen ergeben, um feste Richtlinien für die Weiterentwicklung zu gewinnen.

Was Volk, Staat, Kirche, Gemeinde und Private auf dem Gebiete des Bildungswesens geschaffen haben, steht in den Hauptzügen vor unseren Augen. Nun ist recht scharf in das Bewußtsein zu heben, was in dieser Entwicklung von bleibendem Wert erscheint, im Anschluß an das Unvollkommene aber zu fordern, was bis jetzt noch nicht erreicht ward.

Wir sahen, welch inniger Zusammenhang zwischen den wirtschaftlichen und geistigen Strömungen einer Zeit und ihrem Bildungswesen besteht; wie letzteres vorwärts strebt, um praktischen Bedürfnissen des Volkslebens und neu auftretenden Bildungsidealern sich anzupassen. Die Schulorganisation folgt diesen Strömungen in einem gewissen Abstand nach. Erst festigen sich die geistigen Strömungen im Zusammenhang mit den sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen, dann machen sie ihren Einfluß auf das Schulwesen geltend. Dazwischen schieben sich mancherlei Versuche Einzelner, die aus ihrer Vertiefung in pädagogische Spekulationen praktische Folgerungen ziehen und dadurch Anregungen zu mancherlei Fortschritt geben.

Ferner haben wir bei dem Durchblick durch die geschichtliche Entwicklung gesehen, wie aus der Zunahme der Verwicklung der wirtschaftlichen, sozialen und wissenschaftlichen Verhältnisse bei immer feinerer Durchbildung der Kultur auch eine wachsende Ausbildung besonderer Schularten hervorgeht, um neu entstandenen Bedürfnissen des Volkslebens Rechnung zu tragen. Die Schulorganisation wird im Laufe der Zeit immer reicher und mannigfaltiger ausgestaltet. Aus dieser Wahrnehmung ergibt sich von selbst die Frage, wie weit darf diese Sonderung und Vereinzelung getrieben werden? Liegt hier nicht eine schwere Gefahr für die Volksbildung vor, wenn die Zahl und die Art der verschiedenen Schulgattungen immer mehr zunimmt, die Gefahr einer Zersplitterung, welche die Einheitlichkeit und den Zusammenhalt des Volkslebens bedroht? Durch die fortschreitende

Differenzierung, die den einzelnen Interessenkreisen zugute kommt, kann der notwendige Zusammenhalt zwischen ihnen verloren gehen und das Bildungswesen sich in einen chaotischen Zustand verwandeln, bei dem wertvolle Güter des Gesamtlebens zu kurz kommen. Diese Frage wird uns zu einer eingehenden Betrachtung veranlassen.

Besonders schwierig gestaltet sich die prinzipielle Durchbildung des Schulwesens in Zeiten des Übergangs, die sich durch eine gewisse Verwirrung und eine ungewöhnliche Unsicherheit auszeichnen. Bisher geltende Ideale sind im Hinsterben begriffen, neue Gedanken und Ziele wollen sich durchringen, ohne schon volle Abklärung erfahren zu haben. Die ersten halten sich durch die Macht der Überlieferung und der Gewohnheit, die letzteren gehen in ihrem Übereifer oft über das Ziel hinaus und stützen damit erstere, ohne es zu wollen. In solchen Zeiten ist es für die theoretische Betrachtung besonders schwer, feste Richtlinien zu gewinnen. In jedem Zeitabschnitte ist zugleich der Inhalt des vorausgehenden mehr oder weniger lebendig. Aber auch der kommende kündigt sich bereits mehr oder weniger klar und lebhaft an. Wenn die Mächte der Vergangenheit starr und trotzig sich behaupten, die der Zukunft aber ungestüm vordringen, kann es zu einem Zusammenstoß kommen, in dem die Gegenwart der Schauspielplatz der feindlichen Mächte, ein Bild der Verwirrung bietet.

Wie kann ein solcher feindlicher Zusammenstoß vermieden werden, bei dem eine Schädigung der idealen Güter unvermeidlich erscheint? Auch diese Frage ergibt sich aus unseren geschichtlichen Bestrebungen und treibt zu Untersuchungen, die man unter dem Namen der »Schulreform« zusammenzufassen pflegt, die wiederum auf beinahe alle Zweige des vielgestaltigen Schulwesens sich erstreckt. Aus den nachstehenden Erörterungen wird sich ergeben, wie unsere Pädagogik, die bestrebt ist, frei von äußeren Autoritäten allein aus dem Wesen der Sache feste Richtlinien zu gewinnen, sich zu den Fragen der Schulreform stellt.

Die Weiterbildung unseres Schulwesens

Treten wir der Frage der Weiterbildung unseres Schulwesens näher, so suchen wir uns an drei grundlegenden Gedanken zu orientieren:

1. Es gilt festzuhalten an den bewährten Einrichtungen und Gestaltungen, die ihre Lebenskraft für die Kulturarbeit des Volkes und die Ausbildung des Einzelnen im Rahmen dieser Arbeit bewährt haben;
2. Es gilt Vorschläge zu begründen, in denen eine Fortbildung des Bestehenden niedergelegt ist, welche sich der Entwicklung unseres gesamten Volkslebens in Wissenschaft und Kunst, Industrie und Technik anschließt. Dabei wird der Blick auf eine möglichste Vereinfachung unseres Bildungswesens zur Herbeiführung einer einheitlichen Organisation gerichtet werden.

3. Es gilt, unser Bildungswesen als einen organischen Aufbau darzustellen, der aus der Kulturarbeit des Volkes sich ergibt und ihr sich anschmiegt. Hieraus leiten wir die Zusammengehörigkeit der einzelnen Teile und die Einheitlichkeit des gesamten Lehrerstandes ab.

Die erste Forderung führt uns darauf, die Gruppierung unseres Bildungswesens, wie sie sich aus der geschichtlichen Entwicklung ergeben hat, als eine Haupterrungenschaft festzuhalten, ihre Bedeutung und ihren Wert zu sichern und prinzipiell festzulegen. Es ist die Unterscheidung in eine Gruppe von Erziehungsschulen und in eine solche von Fachschulen. Ihr haben wir nun zunächst nachzugehen.

1. Erziehungsschulwesen — Fachschulwesen

Wir dürfen wohl allgemeine Zustimmung voraussetzen, wenn wir sagen, daß jeder Einzelne, der es mit dem Leben ernst meint, eine doppelte Aufgabe zu erfüllen sucht: die eine geht auf die charaktervolle Durchbildung der Innenwelt, die in einer einheitlichen Weltanschauung gipfelt. Mit ihr verbindet sich die zweite, die auf die Wahl eines Berufes gerichtet ist, dessen kraftvolle Erfüllung als Lebensaufgabe in der Gemeinschaft erscheint. Die erste Aufgabe ist die grundlegende, da sie die unversiegliche Kraftquelle für die Durchführung der zweiten bildet. Der sittliche Wert der ersteren wird in der inneren Freiheit oder der inneren Harmonie, der steten Übereinstimmung zwischen Gesinnung und Handlung, gesucht; der sittliche Wert der zweiten in der Harmonie mit den Kulturaufgaben und den Kulturbedürfnissen der Gemeinschaft. Deshalb schließt sich diese Aufgabe an die geschichtlich gewordenen Ordnungen, an das menschlich Gegebene an, während die erste über das Menschliche hinausweist in das Reich der Ideale, an denen die Durchbildung und Ver Vollkommennung des Innenlebens fortwährend gemessen sein will.

Daß der Einzelne zu dieser Höhe der Entwicklung hinaufwachsen könne, dazu will die Erziehung die Grundlagen geben in der Familie, die in den Erziehungs-Anstalten und den Erziehungsschulen eine wirksame Stütze findet.

Mit der Wahl des Berufes tritt der Einzelne dann in das Gemeinschaftsleben hinein und dient nun nach Maß und Art seiner Leistungen der Erfüllung der Aufgaben des Gesamtlebens. Daß er es in geschickter und zweckmäßiger Weise tun könne, dazu sollen ihm die Berufsschulen verhelfen, die sich auf verschiedene Fächer verteilen und deshalb auch als Fachschulen bezeichnet werden.

Scheiden wir also die innere subjektive Lebensaufgabe von dem, was wir soeben den Lebensberuf namten, so ergeben sich aus der Verschiedenheit dieser beiden Aufgaben die beiden Hauptgruppen unseres Schulwesens: 1. die Erziehungs- und 2. die Fachschulen.

Die letzteren sind aufs innigste mit der Kulturarbeit des Volkes verflochten und stehen ihr, äußerlich betrachtet, am nächsten. Aber auch für das Einzelleben bedeuten sie viel, insofern die Erfüllung des Berufes die Existenzbedingungen für den Einzelnen in sich faßt.

Dieser muß erwerben, was das Leben erfordert. Der Erwerb ist die materielle Voraussetzung seines persönlichen Lebens und wird durch die Berufsarbeite gewährleistet.

Hier liegt nun die Gefahr vor, daß der Einzelne in ihr nichts weiter sieht und anerkennt als eine Reihe von Bedingungen seines individuellen Erwerbs. Damit verfällt er dem Banausentum und sinkt auf die Stufe des Gemeinen und Unedlen herab, weil er sich damit innerlich von der Gemeinschaft scheidet und von jedem höheren Flug, der auch das Alltägliche vor dem eigenen Bewußtsein wie in der Anerkennung der Gemeinschaft zu adeln weiß.

Erst hiermit empfängt der Einzelne den höheren Lebensinhalt. Es durchdringt ihn das Gefühl, mit seiner Arbeit, die den Unterhalt für sein Leben schafft, zugleich im Dienste der Gesamtleistung der Gemeinschaft zu stehen und ihre Entwicklung zu fördern. Der höchste Wert dessen, was er weiß und vermag, liegt nicht mehr in seinem individuellen Lebenskreis mit seinem wirtschaftlichen Kampf und Erfolg eingeschlossen; die höchste Befriedigung findet er nun nicht mehr in dem Gewinn für seine eigenen Interessen; die höchste Leistung sieht er nicht mehr bloß in dem Erwerb für sich und seine Familie, sondern zu der Berufsarbeite tritt nun das Bewußtsein von der Hingabe des Eigensten an die Arbeit der Gemeinschaft hinzu. So beginnt der Einzelne gleichsam ein Doppel Leben zu führen in Erwerb und Liebe; sein Leben und das der Gemeinschaft unzertrennlich zu verbinden. Damit gewinnt sein Leben erst wahren Wert und sein Bewußtsein einen tieferen Inhalt. Was er tut, was er weiß und kann, stellt er zwar in seinen Dienst, aber in stetem Hinblick auf das Gemeinschaftsleben. Das materielle Band, welches die Notwendigkeit des Erwerbs um ihn schlingt, wird damit zu einem inneren, das die Ordnung des Gemeinschaftslebens umschließt. Diese höhere Auffassung des Berufes nimmt also die erwerbende Arbeit in sich auf und veredelt sie.

Daß sie die bestimmende Auffassung im Volksleben sei, dazu haben die Erziehungsschulen den ersten Grund zu legen. Die Fachschulen aber müssen auf diesem Grunde weiterbauen und ihre Schüler dahin bringen, daß sie nicht den Eigenerwerb als die höchste Aufgabe ihres Lebens betrachten, sondern vielmehr in der Verbindung der Lebensauffassungen des Einzelnen mit den Anforderungen der Gemeinschaft ihr Ziel suchen.

Denn das Verständnis für das Gesamtleben der Gemeinschaft bildet die allgemeine Voraussetzung für jeden Einzelberuf. Dieses Verständnis wird durch die Allgemeinbildung, die Sache der Erziehungsschulen ist, vermittelt.

Man könnte nun versucht sein zu meinen, daß die höhere geistige Bildung überhaupt genüge, um in den Beruf einzutreten. Der besondere Inhalt derselben werde in der Praxis selbst angeeignet. Das ist aber nicht zutreffend. Die Allgemeinbildung sorgt nur für das Verständnis des menschlichen Lebens überhaupt und richtet den Blick

auf die Gipelpunkte dieses Lebens. Ihr Inhalt enthält keine fest umrissene, ganz bestimmte Lebensaufgabe. Die Allgemeinbildung muß also ihre Ergänzung in der Berufsbildung suchen; die Erziehungsschule muß in die Fachschule einmünden, um nach erfolgter Ausrüstung von hier den Eintritt in die besondere Berufssphäre zu gewinnen.

Wollte man sich mit der Allgemeinbildung begnügen, so würde die Ausübung des Berufes zu kurz kommen und das Erwerbsleben darunter leiden. Umgekehrt aber muß letzteres ebenfalls geschädigt werden, wenn die Gesamterziehung von vornherein auf sie zugespitzt und das gesamte Bildungswesen in ein System getrennter, selbständiger arbeitender Fachschulen aufgelöst wird. Dieses System scheint auf den ersten Blick der Berufsarbeit besser angepaßt zu sein, dem Satze nachgehend, daß man nicht früh genug die Jugend auf einen bestimmten Beruf zurüsten könne. Je früher, desto geschicktere Arbeiter werde man erhalten. Aber das ist, wie wir sehen werden, ebenfalls nicht zutreffend. Vielmehr kommen wir auf unseren Satz zurück, daß jede Berufsbildung durch zwei Stufen hindurch gehen muß: 1. durch die Stufe der Allgemeinbildung (Erziehungsschule) und 2. durch die Stufe der Berufsbildung (Fachschule). Denn erst durch die Anschauung der Einheit der Kulturarbeit, welche durch die organische Verbindung der wissenschaftlichen Bildungselemente im Lehrplan der Erziehungsschule gewährleistet und von der Fachschule unter Zuspitzung auf einen besonderen Beruf festgehalten wird, kann das Leben des Einzelnen seine Vollendung erhalten und das Leben der Gemeinschaft immer höheren Stufen zugeführt werden.

Sehen wir nun den Gründen im einzelnen zu, die uns bewegen, an der geschichtlichen Gruppierung festzuhalten, so werden wir zunächst hervorzuheben haben, daß der allgemeine, wissenschaftliche Unterbau breit und tief genug angelegt sein muß, um eine frühzeitige Einengung des geistigen Horizontes zu vermeiden. Denn es ist keine Frage, daß, wenn die wirtschaftliche Konkurrenz auf eine frühzeitig beginnende Fachbildung hindrängt, dies auf Kosten der Allgemeinbildung geschehen muß. Dadurch können zwar Fachvirtuosen gezüchtet werden, aber in Wahrheit doch nur mechanische, selbstsüchtige Köpfe, die sich trotz all ihres praktischen Könnens doch nur im engen Umkreis ihres Faches halten, zu einer höheren Auffassung des Berufes und zu einem tieferen Verständnis seiner Anforderungen sich aber nicht zu erheben vermögen.

Ein gesundes, vernünftiges Wachstum der Kulturarbeit des Volkes verlangt erst das Hinarbeiten auf einen freien offenen Blick für alle wichtigen Seiten menschlicher Betätigung, ehe die Verengerung auf ein bestimmtes Arbeitsgebiet erfolgt. Erst soll die Grundlage für die sittliche und religiöse Charakterbildung so fest als nur möglich gelegt werden, ehe die praktische Richtung auf den Beruf den Gedankenkreis einengt und auf Einseitigkeit dringt. Erst Menschen, dann Spezialisten! Erst Bildung zu einer tüchtigen, zu allem Guten geschickten Persönlichkeit ohne Rücksicht darauf, ob dadurch ein Mensch

zu diesem oder jenem Beruf geschickter werde, dann erst die Vorbereitung für bestimmte Fächer, die die künftige Berufstätigkeit fordern.

Die in den Erziehungsschulen gewonnene Bildung geht in die Fachschulen über; das hier erworbene Wissen und Können in den Beruf und von da in die Kulturarbeit des Volkes. Das unmittelbar Wertvolle der allgemeinen Bildung bildet die Grundlage und zieht sich durch das ganze Leben hindurch. Es ist das freie, unmittelbare Interesse an allem Guten, die Wurzel aller energischen Kraftanstrengung und Aufopferung. Wo das mittelbare Interesse, der Gedanke an den Erwerb, die Führung übernimmt, wird die Kraft der Persönlichkeit geschwächt und der Herrschaft der Leidenschaften das Tor geöffnet. Darum eine gute, feste allgemeine Grundlage, ehe die Teilung der Arbeit in den Berufszweigen beginnt und die Vorbereitung hierzu in den betreffenden Fachschulen gegeben wird.

Die hauptsächlichste Förderung der wirtschaftlichen Arbeit liegt in der rechten Erziehung und Bildung des Volkes. Aus der Volksbildung fließen die Quellen des National-Reichtums und die Mittel zu dessen Beförderung. Die Produktivkraft des Volkes wird durch seinen Bildungsgrad, seine allgemeine Kultur bestimmt; alles, was die allgemeine Bildung hebt, ist von Erfolg für die Ertragsfähigkeit der Arbeit.

Deshalb halten wir an dem Unterbau — an den Erziehungsschulen fest!

Dafür spricht auch ein ganz besonders praktischer Gesichtspunkt. Für die Arbeit innerhalb der Gesellschaft ist es wichtig, daß die Berufswahl nicht verfrüht werde, daß sie — wenn möglich — erst dann eintrete, wenn genau erkannt werden kann, an welcher Stelle der junge Mann oder das junge Mädchen deneinst am besten ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechend mit ihrer Tätigkeit einsetzen können. Während der Schüler der Erziehungsschule angehört, ist Zeit genug gegeben, ihn kennen zu lernen, seine Wünsche zu hören, seine Befähigungen zu untersuchen, um den rechten Weg für seine spätere Laufbahn zu finden. Und der Einzelne kann über seine eigene individuelle Kraft ein sicheres Urteil sich bilden. Wird die Entscheidung zu früh getroffen, so kann es leicht geschehen, daß die Kinder in einen Beruf hineingedrängt werden, zu welchem sie keine innere, dauernde Neigung besitzen. Dann ist der Schaden ein doppelter: für den betreffenden Stand und für das einzelne Glied, welches widerwillig an der Gesamt-Arbeit sich beteiligt.

Anders da, wo der Einzelne auf Grund des Verständnisses, das er durch seine allgemeine Bildung erworben hat, sich die Stelle in der Berufsarbeit suchen kann, die seinen Fähigkeiten, Wünschen und Neigungen entspricht. In den Äußerungen der frei strebenden Kraft seiner Persönlichkeit kommt diese selbst am besten zur Vollendung und dient am erfolgreichsten der Gesellschaft. Die Hindernisse aber, die diese nicht selten der aufstrebenden Kraft entgegenstellt durch Vor-

urteile, durch Begünstigung der Streber und ähnliches, werden vielfach nur zur Verstärkung der Kraft führen, weil diese durch den Widerstand, den sie findet, um so mehr in Spannung versetzt wird.

Wo also erst für eine genügende allgemeine Ausbildung gesorgt wird, da wird auch der späteren Fachbildung ein größerer Dienst geleistet, als da, wo die Beziehung auf das praktische Leben zu früh in den Gesichtskreis des werdenden Menschen gerückt wird. Ein Vergleich zwischen dem deutschen und dem englischen Techniker hat dies deutlich gezeigt. Die Überlegenheit des deutschen Ingenieurs beruht auf dessen besserer Allgemeinbildung. Der Kampf ums Dasein droht allerdings das Verhältnis zwischen Fachbildung und Allgemeinbildung etwas zu verschieben zu gunsten der ersteren. Da ist es Aufgabe der Pädagogik, das rechte Verhältnis klar zu stellen und auf Festhalten an ihm zu dringen. Und dies um so mehr, als in der aufgestellten Forderung ein wichtiger sozialpolitischer Gedanke eingeschlossen liegt.

In der Ausgestaltung des erziehenden Unterrichts als Grundlage des Fachunterrichts ist, bis zu einem gewissen Grad wenigstens, die Bürgschaft gegeben, daß die Volksgenossen einander näher bleiben, daß sie trotz der verschiedenartigsten Stellungen und Beschäftigungen das Verständnis für einander und ihre Arbeit bewahren, daß sie an der Überzeugung festhalten, daß die nationale Kulturarbeit ein Ganzes sei, an dem jeder nach Kräften im Sinn und Geist einer sittlich gerichteten Persönlichkeit sich beteiligt. Nur zu leicht geht in dem Kampf ums Dasein, in dem Streit der Interessen der Gedanke an das Einigende verloren. Mit der zunehmenden Kultur und der zunehmenden Auseinanderlegung der einzelnen Arbeitsgebiete in immer kleinere Gruppen und Teile scheint die Zunahme der Trennung und Isolierung, der Spaltung in kastenartige Abschließung, des Hochmuts und der Verständnislosigkeit für die Arbeit anderer unvermeidlich verbunden, wenn mit der steigenden Teilung der Arbeit die sittliche Kraft der Einigung und der Gedanke an die gemeinsamen Interessen der nationalen Arbeit nicht Schritt hält. Der Volkskörper beginnt dann zu kranken, wenn einzelne Glieder sich lostrennen, wenn sie kein Verständnis mehr für einander besitzen und statt zusammen zu wirken, sich entgegen arbeiten und sich entweder aus verwerflichem Hochmut oder einseitiger Interessenvertretung gegenseitig befehdten.

Und dieser Niedergang wird um so eher eintreten, je mehr im Bildungswesen das Gemeinsame, die idealen Grundlagen, die mit der allgemeinen Bildung gegeben sind, vernachlässigt oder zu sehr zurückgedrängt werden, um möglichst bald rein praktischen Gesichtspunkten der Nützlichkeit Platz zu machen. Wenn es wahr bleibt, daß die moralische Entwicklung über der intellektuellen und technischen Ausbildung steht und diese immerfort beherrschen muß, so wird man auch keinen Augenblick zweifelhaft sein können, daß die Allgemeinbildung, in der die sittliche wurzelt, vorangehen und Begleiter des Lebens bleiben muß. Jeder soll Interesse für alles Gute und Wissens-

werte besitzen und in seinem Fache Tüchtiges leisten. Er soll sich Sinn und Empfänglichkeit bewahren für das, was in anderen Fächern gearbeitet wird, und dabei doch seine Stärke in der Vertiefung in sein Hauptfach suchen.

Trotz aller Spaltung der Arbeit nach Einzelberufen muß die Allgemeinbildung stark genug sein, die einzelnen Kulturbestrebungen zusammen zu halten. Jeder sollte soweit vorbereitet sein, daß er das Ganze der gesellschaftlichen Bestrebungen in seinen Gedanken zu umspannen vermag. Dabei behält er offenen Blick und lebendigen Sinn für die Bestrebungen und Arbeiten anderer, wenn sie auch weit von der eigenen Arbeitssphäre abliegen. Er kann dann eingehen auf die Eigenart anderer, auf Bedeutung und Wert ihrer Leistungen. Dann arbeiten die einzelnen Berufsstände nicht gegeneinander, wie dies oft bei mangelndem Gemeinsinn der Fall ist; dann achtet ein Zweig den andern in dem Bewußtsein, daß sie als Glieder eines Ganzen an einer Gesamtaufgabe beteiligt sind. Dann ist die Größe und der Fortschritt des gesellschaftlichen Gesamterfolgs gesichert, der immer in Frage gestellt wird, wenn sich die Kluft zwischen den getrennten Arbeitsgebieten erweitert.

Geht den Fachschulen, denen ihrem Wesen nach eine Richtung auf Trennung der einzelnen Teile innewohnt, das Bewußtsein von der Stellung und Aufgabe der Einzelberufe innerhalb der Kulturgemeinschaft verloren, dann droht dem Volksleben eine schwere Gefahr. Ihr müssen die Erziehungsschulen entgegen wirken. Sie übernehmen damit eine große Aufgabe: auf die Einheit des Volksganzen hinsichtlich der Auffassung des Lebens und der Gesamtarbeit hinzuwirken. Denn nicht sowohl die Verschiedenheit des Besitzes, wie vielmehr der Gegensatz der Bildungsstufen birgt schwere soziale Gefahren in sich.

Endlich aber sei noch besonders eine falsche Auffassung abgewiesen, als bedeute die Gruppierung in Erziehungs- und Fachschulen eine Gegensätzlichkeit der beiden Systeme. In dem Vorhergehenden ist schon mehrfach hervorgehoben worden, daß das Verhältnis zwischen den beiden Gruppen nur so zu verstehen ist, daß die erste Gruppe der Erziehungsschulen den Grund für die allgemeine Menschenbildung legt, die zweite Gruppe aber unter teilweiser Fortführung der wissenschaftlichen Zweige die Ausrüstung zum Beruf mittelst Beschäftigung in einem besonderen Umkreis der Kulturarbeit übernimmt. Die zweite Gruppe ist eine notwendige Ergänzung zur ersten.

Die letzteren Erwägungen führen uns nun dazu, einer Frage näher zu treten, die sich unmittelbar aus den bisherigen Erörterungen ergibt.

2. Von der Vereinfachung des Schulwesens

Diese Frage kann sich nur auf die Gruppe der Erziehungsschulen beziehen. Denn daß das Fachschulwesen vielfach gespalten sein muß, ist ohne weiteres klar. Es würde sonst seinen Zweck verfehlen. Je

feiner und durchgebildeter die einzelnen Zweige der Kulturarbeit in Wissenschaft und Kunst, in Industrie und Technik werden, um so mehr muß auch das Fachschulwesen dieser Durchbildung sich anschließen und immer feiner sich gestalten.

Es kann also die Forderung der Vereinfachung nur auf das Erziehungsschulwesen Anwendung finden. Und hier könnte sie zu der Frage zugespitzt werden, ob es möglich sei, der Einheit des Volkslebens Ausdruck zu geben in einer einzigen umfassenden Erziehungsschulart, die alle Kinder des gesamten Volkes in sich aufnahme und in gleicher Weise bis zum Eintritt in die verschiedenen Fachschulen erzöge. Ist es nicht ein anziehender Gedanke: Allen Kindern des Volkes, ob reich ob arm, ob hoch oder niedrig geboren, wird die gleiche Unterweisung in einer einzigen Art von Erziehungsschule zuteil? Gewiß ein schöner, bestechender Ausblick, echt demokratisch im Geiste einer idealen Volksgemeinschaft gedacht. Aber so erhebend er ist, so können wir ihm doch nicht weiter nachgehen, da er unzweckmäßig und undurchführbar ist. Zwei durchschlagende Gründe sprechen gegen ihn: 1. die notwendige Teilung der Arbeit, mit der aller Kulturfortschritt verbunden ist, und 2. die Verschiedenheit der Anlagen.

Gehen wir letzterem Grunde nach, so haben wir es hier mit unüberwindlichen Schwierigkeiten zu tun. Die Verschiedenheit der Anlagen ist eine Tatsache, die sich in der Erziehung so stark geltend macht, daß man zu ihrer Berücksichtigung gezwungen ist. Nach der physischen und psychischen Ungleichheit aber richtet sich auch das Maß des Aufsteigens. Nicht alle können zu gleicher Höhe der Bildung emporgehoben werden. Die Natur legt hier ihr Veto ein, dem sich der beste Wille seitens des Erziehers beugen muß. Nach den verschiedenen Anlagen werden auch die Schularten sich richten müssen, insofern sie geringere oder höhere Anforderungen in ihre Lehrziele aufnehmen. Und hiernach müßte unsere Jugend verteilt werden. Die Kraft ihrer Anlagen müßte das Bestimmende sein, weil dies allein im Hinblick auf die Kulturarbeit und die Entwicklung des Einzelnen das Ausschlaggebende ist, nicht Geburt, nicht Vermögen. Freilich spielen die letztgenannten Faktoren weit stärker, als es wünschenswert ist, in die Unterweisung der Jugend hinein. Den Kindern der oberen Stände ist durch Rang und Besitz von vornherein ein weiter Vorsprung eingeräumt, gegen den sich innerhalb unserer gesellschaftlichen Verhältnisse nur wenig tun läßt. Was geschehen kann und was geschehen sollte, ist dies, daß begabten Kindern der unteren Stände der Aufstieg in die höheren Erziehungs- und Fachschulen möglichst erleichtert werde im Interesse dieser Kinder wie im Interesse unseres Volkstums, dessen führende Kreise eine stete Erneuerung durch fortwährenden Zufluß aus den unteren Schichten nötig haben an Stelle der abgebrauchten Kräfte, die oben beiseite geschoben werden müssen, um keinen Stillstand in der Entwicklung unserer Kulturarbeit eintreten zu lassen.

Und diese letztere, welche, wie schon mehrfach betont wurde, auf Teilung der Arbeit beruht, verlangt ebenfalls eine Spaltung der

Schulen, die den einzelnen Zweigen in zweckmäßiger Weise dienen. So entstehen vielerlei Fachschulen, die, wie wir gesehen haben, mancherlei Unterschiede innerer und äußerer Art aufweisen. Und wegen dieser Verschiedenheit können sie sich nicht auf einer einzigen Erziehungsschulart aufbauen, denn sie würden darunter viel zu sehr leiden. Sie fordern ebenfalls eine Auseinanderlegung der Erziehungsschulen in inhaltlich verschiedene Gruppen mit engerem und weiterem Rahmen. Denn die Fachschule kann nur etwas leisten, wenn sie gut vorbereitete Schüler erhält. Die geeignete Vorbildung aber muß in Beziehung zur Fachschule stehen.

So würde die Konsequenz dieses Gedankens sein, daß jede einzelne Art von Fachschulen auch eine besondere Art der Erziehungsschule verlangte? Nein, soweit geht die Differenzierung nicht und braucht sie nicht zu gehen. Ihr widerstreitet der Gedanke des einheitlichen Schulsystems, den wir nicht aufgeben wollen. Wenn wir auch gesehen haben, daß eine Differenzierung des Schulwesens durch die Rücksicht auf die Natur und durch die Rücksicht auf die Kultur geboten ist, so muß dem gegenüber doch auf die grundlegenden Gedanken, die die Schulorganisation durchziehen, verwiesen werden. Und zu diesen gehörten, wie wir gesehen haben, die Forderung der einheitlichen Gestaltung des Schulwesens im Interesse des Zusammenhalts unseres Volksganzen in geistiger und sittlicher Beziehung.

Daraus ergibt sich ein neues Problem, dem wir im folgenden Abschnitt nachgehen wollen. Es umschließt die Frage, wie sich die geforderte Zerlegung in verschiedene Schulararten mit der Einheitlichkeit des gesamten Schulsystems verträgt. Die Lösung dieser Frage versuchen wir durch die Darstellung eines organischen Aufbaus zu geben.

III. Organischer Aufbau

Der Gedanke, welcher uns hierbei die Richtung gibt, geht aus von der bestehenden Struktur der nationalen Gesellschaft. Wenn wir sie als eine große Arbeitsgemeinschaft fassen, so können wir innerhalb derselben drei Hauptgruppen unterscheiden, die sich schichtenweise übereinander legen.

1. Die unterste Arbeitsgruppe wird gebildet von denen, die wesentlich mit der Hand ihren Unterhalt verdienen und in engerem, begrenztem Kreis eine einfache Lebenshaltung wirtschaftlich und geistig führen. Es ist die Gruppe der Handarbeiter, der Fabrikarbeiter, der Klein-Bauern, der kleinen Handwerker. Hierher würde auch ein Teil der Subaltern-Beamten zu zählen sein.

2. Die mittlere Arbeiterschicht umfaßt in der Stadt das Bürgertum, auf dem Lande den Groß-Bauer. Hierher gehören die Gewerbetreibenden, der Klein-Kaufmann, das Kunst-Handwerk, ferner das mittlere Beamtentum.

3. Die obere Arbeiterschicht wird von den Groß-Kaufleuten, den Groß-Industriellen, den Groß-Grundbesitzern, den Gelehrten, dem Lehrstand, den Offizieren und den höheren Staatsbeamten gebildet.

Diese Schichtung ist gewiß nichts Zufälliges, sondern aus dem Wesen der Arbeit hervorgegangen. Wenn auch die Grenzen zwischen den einzelnen Gruppen fließende sind, namentlich bei einzelnen Zwischengliedern der Hauptgruppen, so lassen sich diese letzteren doch im ganzen festhalten, weil sie dem Wesen der Arbeit entsprechen, die ebenfalls dreierlei Arten umfaßt. Man kann sie bezeichnen als 1. die ausführende, 2. die bestimmende, 3. die schöpferische Arbeit.

1. Die ausführende Arbeit ist Sache desjenigen, der seine Hand- oder Körperfertigkeit in den Dienst eines Befehlenden und Anordnenden stellt. Diese Art der Arbeit hat etwas Mechanisches an sich, da sie sich fortwährend oder in Zwischenräumen in nahezu gleicher Weise wiederholt.

2. Bei der bestimmenden Arbeit kommt es nicht darauf an, was die Hand tut, sondern auf die Gedankenarbeit, die geleistet werden muß. Dabei ist die Kenntnis der Eigenschaften der Körper, die Einsicht in die wirtschaftlichen Zwecke und in die Verfahrensweisen, um die Eigenschaften auszunutzen, Voraussetzung. Es ist die bestimmende Arbeit also gebunden an eine anordnende Intelligenz.

3. Die höchste Arbeitsleistung wird als schöpferische charakterisiert. Sie ist Sache des Erfinders im weiteren Sinn. Hier spielt das Genie eine Rolle, in der zweiten Gruppe das Talent, in der untersten die physische Arbeitskraft. Die oberste Arbeitsschicht zeichnet sich nun auch dadurch aus, daß ihre Leistungen Gemeingut werden. Sie ist die wahrhaft kulturfördernde Schicht. Ihre Arbeit ruht auf der Grundlage der schöpferischen Tätigkeit der vorausgegangenen Generationen und führt diese weiter durch Hinzufügung neuer schöpferischer Akte.

Die bestimmende Arbeitsleistung der mittleren Schicht bedeutet nur planmäßige Wirtschaft zugunsten eines Einzelnen, zur Förderung der eigenen Wirtschaft. Sie leitet dieselbe und stellt die Hände anderer dazu an und ist auch bestrebt, dem nachzugehen, wie man das Ziel mit geringerem Kraftaufwand erreichen kann. Insofern hat sie mit der schöpferischen Arbeit etwas Verwandtes. Diese Verwandtschaft aber fehlt gänzlich da, wo die Arbeit getan wird ohne besondere Selbständigkeit, nur auf den Befehl und die genaue Anweisung eines anderen hin.

Hiernach ist auch die Arbeit des Beamten umfassend eine dreifach gegliederte. Der Subalternbeamte ist der bloß ausführende Teil; der mittlere Beamte ordnet bereits in gewissem Umkreis selbst mancherlei an; der Oberbeamte aber, der vermöge seiner höheren Bildung das Gesamt-Getriebe des Staatswesens überschaut, muß durchaus sel-

ständig verfahren und schöpferisch arbeiten, wenn er Fortschritte einleiten will. (24)

Durch diese Darlegungen wird nun auch die tiefere Grundlage ersichtlich geworden sein, aus der die dreifache Schichtung in ein niederes, mittleres und höheres Fachschulwesen, das in seiner Gesamtheit die nötigen Arbeitskräfte für jeden Teil zubereiten will, hervorgegangen ist.

Dieser dreifachen Gliederung des Fachschulwesens hat eine gleiche Gruppierung des Erziehungsschulwesens zu entsprechen. Deshalb unterscheiden wir auch hier niedere, mittlere und höhere Erzungsschulen. Keine von ihnen will für einen speziellen Berufszweig vorbereiten, sondern nur für eine der drei Arbeitsgebiete der Gesellschaft. Soweit sind die Erziehungsschulen abhängig von der Gliederung des Fachschulwesens.

Ihre Abhängigkeit erstreckt sich allerdings nur auf die intellektuelle und technische Ausbildung. Unabhängig sind sie hinsichtlich ihrer religiösen und sittlichen Richtung. Hier kommt das rein Menschliche zum Ausdruck, die innerste Angelegenheit jedes Einzelnen; dort aber der Hinblick auf das künftige Arbeitsgebiet, in das der Einzelne später eintreten wird. Diese Rücksicht auf die Kulturarbeit der Gemeinschaft nötigt das Erziehungsschulwesen zu einer entsprechenden Gliederung, die es in Hinblick auf das Ideal-Ziel des Menschenlebens abweisen könnte. Nur das praktisch-reale Ziel zwingt zu engerem oder weiterem Rahmen der Erzungssarbeit, zu einer kürzeren oder längeren Bildungszeit, zu einer größeren oder geringeren Zahl der Bildungsmittel.

So einigen sich die verschiedenen Gruppen in dem Ideal-Ziel, während sie bei der praktischen Vereinzelung auseinander gehen. Das Ideal-Ziel, das ihnen den Charakter als Erziehungsschulen verleiht, ist bei allen das Gleiche, wenn es auch nicht bei allen in gleicher Tiefe und Festigkeit angelegt, und wenn auch nicht bei allen die gleiche Selbständigkeit des Denkens erzielt werden kann.

Hierin liegt zugleich etwas ungemein Versöhnendes. Wenn die höchste Stufe innerer Bildung, die ein Mensch hier auf Erden erreichen kann, in der Tüchtigkeit des Charakters, in der steten Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst, gesehen wird, dann stehen Bauer und Edelmann, Arbeiter und Fabrikherr sich innerlich nahe, dann erhält das bekannte Wort: Vor Gott sind alle Menschen gleich, tieferen Sinn. Dann erkennen wir wohl die Gradunterschiede hinsichtlich der geistigen Bildung, die Weite oder die Enge des geistigen Horizontes, den Reichtum oder die Armut von Gedanken, aber wir sehen, wie dies alles nur Folgen verschiedener Beanlagung, verschiedener Lebensstellung und verschiedener Berufsarbeit sind, während das sich Gleichbleibende bei allen Menschen: die Wärme des Herzens, die Intensität des Gemütslebens, aus dessen Mitte sich der Charakter erhebt, der bestimmende, höchste Faktor des Menschenlebens bleibt. Und der kann unter dem Kittel des Armen weit lebhafter sich regen, als unter dem Staatsrock

des Reichen. Hier schafft die Natur einen Ausgleich und hält die höchsten Güter des allgemeinen Menschentums fest, während die Zivilisation oft geneigt ist, über äußere Wertschätzungen und über Bildungsgüter mehr äußerlicher Art das wahrhaft und bleibend Wertvolle zu übersehen.

Unsere Erziehungsschulen in ihrer dreifachen Gruppierung wollen das nicht. Darin besteht ihre ideelle Einheit. Und diese Einheit könnte nun auch durch eine äußere Organisation sichtbar werden. Wenn wir soeben nachgewiesen haben, daß einer dreifachen Gruppierung der Fachschulen auch eine solche im Erziehungswesen zu entsprechen hat, so ist damit doch nicht ausgeschlossen, daß die drei Arten von Erziehungsschulen aus einer gemeinsamen Grundschule herauswachsen. Denn ehe die Erziehungsschulen sich teilen müssen im Hinblick auf das Fachschulwesen, um eine besondere Art der Allgemeinbildung zu vermitteln, beschäftigen sie sich alle gleichmäßig mit denselben Bildungselementen, nämlich mit den elementaren Grundlagen unserer Bildung. Alle drei Gruppen gehen auf eine allgemeine Grundschulung zurück, die bei allen die gleiche ist, die deshalb auch in einer allen gemeinsamen Grundschule zusammengefaßt werden kann.

Die Gründe, die für eine einheitliche Grundschule, bekannt unter dem Namen »Allgemeine Volksschule«, sprechen, werden wir nachher betrachten. Sie stehen in einem gewissen Zusammenhang mit denen, die den Volkskindergarten empfehlen. Die letztgenannte Organisation bildet die unterste Stufe, auf der das Gesamtgebäude des Schulwesens sich erhebt.

Einen Anblick dieses Systems, wie es sich uns auf Grund der vorstehenden Betrachtungen ergibt, soll die nachstehende Tabelle gewähren, um übersichtlich zu zeigen, wie ein organischer Aufbau im Anschluß an das historisch Gewordene vollzogen werden kann.

Nachdem wir somit die Grundzüge des gesamten Schulwesens kennen gelernt und auch erkannt haben, wie die einzelnen Teile zusammenhängen, so tritt nunmehr die Aufgabe an uns heran, die einzelnen Schulgattungen noch etwas näher zu betrachten und auf die Fragen ihrer weiteren Ausgestaltung einzugehen.

A. Das Volksschulwesen

In dieser Gruppe begegnet uns zuerst der Volkskindergarten, so dann die allgemeine Volksschule, endlich der Oberbau der Volksschule. Was hierzu die praktische Pädagogik zu sagen hat, soll im folgenden dargelegt werden.

I. Der Volkskindergarten

Daß Fr. Fröbel (1782—1852) hier zuerst und mit großem Erfolg vorgegangen ist, haben wir bereits oben berührt. Sein Streben be-

Kulturarbeit des Volkes und dementsprechende Schulorganisation**Grundlage: Soziale Schichtung**

A. Untere Berufsschicht: Handarbeiter Tagelöhner Fabrikarbeiter Handwerker Kleinbauer Niederer Verwaltungsdienst (Ausführende Arbeit)	B. Mittlere Berufsschicht: Gewerbestand Kleinhandel Großbauer Mittlerer Verwaltungsdienst (Bestimmende Arbeit)	C. Höhere Berufsschicht: Großkaufmannschaft, Großgrundbesitz, Großindustrie, Höheres Beamtentum, Offizierstand, Gelehrtentum und Lehrerstand (Schöpferische Arbeit)
---	--	---

Ausführung: Das Bildungswesen

1. Vor der Schule	A. Erziehungsschulwesen Volkskindergarten		
2. Gemeinsamer Elementarunterricht	Allgemeine Volksschule 1. bis 6. Schuljahr mit Sprachklassen, in denen Unterricht in einer modernen Fremdsprache vom 4. Schuljahr ab fakultativ erteilt wird (Allgemeine Schulpflicht)		
3. Trennung in drei Schulgruppen	(Gemeinsamer Unterricht für Knaben und Mädchen)		
	1. Oberstufe der Volksschule 7. u. 8. Schuljahr (Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen) 7. bis 9. Schulj.: Knaben- und Mädchen-Mittelschule 2. Allgem. Fortbildungsschule 9. bis 12. Schulj.	Realschule Höhere Mädchenschule 7. bis 10. Schulj. (Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen)	Höhere Schulen 7. bis 12. Schuljahr 1. 2. a) Oberrealschule Französisch Englisch (Lat.wahlfrei) b) Frauenschule (Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen)
4. Vielfache Teilung	1. Niederes Fachschulwesen: Untere Fachschulen Handwerkerschulen Ackerbauerschulen usw. usw.	2. Mittleres Fachschulwesen: 11. bis 14. Schulj. Technikum Handelsschule Kunstgewerbeschule Kunstschule Forstschule Bergbauschule usw.	3. Höheres Fachschulwesen: 13. bis 16. Schuljahr a) Lehrer- und Lehrerinnenseminar b) Akademie (Kunstakademie, Forstakademie, Bergakademie usw.) c) Handelshochschule d) Technische Hochschule e) Universität
5. Gemeinsame Erziehung im Heere	Eintritt in den Heeresdienst (Allgemeine Wehrpflicht)		
	C. Freiwillige Fortbildung (Volkshochschulen, Fortbildungskurse, Ferienkurse, Lesehallen, Volksbüchereien, Volkskonzerte, Ausstellungen usw.)		

ruhte auf einer richtigen und gesunden Idee: die Kinder vor dem Eintritt in die Schule durch geeignete Spiele und Beschäftigungen geistig und körperlich zu entwickeln.

Das Wesen der Kindergärten ist in einer Verordnung des k. k. österreichischen Ministers für Kultus und Unterricht vom 22. Juni 1872 in vortrefflicher Weise bezeichnet worden:

»Der Kindergarten hat die Aufgabe, die häusliche Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter zu unterstützen und zu ergänzen, somit die Kinder durch geregelte Übungen des Leibes und der Sinne, sowie durch naturgemäße Bildung des Geistes für den Volksschulunterricht vorzubereiten.

Die Mittel der Kindergartenerziehung sind: Beschäftigungen, welche den schaffenden und gestaltenden Tätigkeitstrieb bilden, Bewegungsspiele mit und ohne Gesang, Anschauen und Besprechen von Gegenständen und Bildern, Erzählungen und Gedichtchen, endlich leichte Gartenarbeiten.

Aller Unterricht im Sinne der Schule ist streng ausgeschlossen.«

Zu dem Anschauungs- und Lernprinzip Pestalozzis hat Fröbel das Prinzip der Darstellung, d. h. der Tätigkeit, des Schaffens hinzugefügt, ja eigentlich an die Stelle desselben gesetzt. Denn auf den Tätigkeitstrieb in seinem ganzen Umfange will Fröbel alle Erziehung und allen Unterricht der Menschen gründen, weil »das Lernen durch und bei der Arbeit, durch und aus dem Leben das über alles eindringlichere und faßlichere, das sich in sich und dem, der es besitzt, lebendig fortentwickelndere ist«.

Pestalozzi hatte in »Lienhard und Gertrud« bereits die Verbindung der Kopfübung mit den Handarbeiten der Kinder gefordert; die Philanthropen hatten ebenso den Segen der Handarbeit klar erkannt und sie fleißig geübt. Aber während ersterer seine Schulkinder bei dem Unterricht spinnen, stricken oder andere Tätigkeiten verrichten ließ, letztere nach dem Unterrichte ihre Schüler mit Schreinern, Pappeln und dergleichen beschäftigen, will Fröbel die Erziehung auf darstellendes Handeln in Spiel und Arbeit aufbauen und den späteren Unterricht durch dasselbe vorbereiten.

Das Prinzip der Darstellung, der Selbstdarstellung, des Schaffens ist der Grundgedanke der Fröbelschen Pädagogik, und zwar nicht etwa allein für den Kindergarten, sondern für die gesamte Erziehung.

An die stille Pflege dieses Tätigkeitstriebes, an die sinnige Entwicklung des Kindes zur Befriedigung desselben knüpft sich für Fröbel alle Menschenerziehung und wahre Menschenbildung an.

Es erscheint ihm, »schon den Menschen als Geschöpf betrachtet, ganz unerlässlich, ja notwendig, ihn, und zwar schon in seinem ersten Erscheinen als Kind wie stetig in seinem ganzen Leben, als schaffendes Wesen zu beachten, zu behandeln und zum Selbstschaffen zu befähigen und auszubilden.« — »Aus der genügenden Pflege des schaffenden und beachtenden Tätigkeitstriebes im Menschen« entwickelt sich ihm die Erkenntnis. Darum richtet er an die Erzieher, an die

Eltern und Kinderpfleger die Forderung: die früheste Kindertätigkeit, das erste Kindertun, den früh im Menschen, im Kinde sich regenden Bildungstrieb, den Trieb zur Frei- und Selbsttätigkeit zu erfassen, die früheste häusliche und Kinderbeschäftigung, den Trieb zur Selbstbelehrung und zum Selbstunterrichte durch Selbstschaffen, durch Selbstbeachten und Selbstprüfen pflegend und nährend festzuhalten.

Die aus der Freitätigkeit des Willens hervorgehende innere Steigerung der Kraft und die dadurch bewirkte äußere Verstärkung und Vermehrung derselben macht ihm den größeren Vorzug des Menschen vor dem Tiere aus.

Darum bezeichnet er in seinem am 7. Januar 1839 in Gegenwart der Königin von Sachsen gehaltenen Vortrage »Die richtige Erfassung und Pflege des Lebens, des schaffenden Tätigkeitstriebes in dem Kinde«, als den Ausgangspunkt jeder genügenden Erziehung des Menschen. Ebenso beginnt er seine Abhandlung über »des Kindes Zeichenlust« mit einer Einleitung, welche den Menschen als schaffendes Wesen oder im Zusammenhange mit Gott als dem Urgrunde, dem Schöpfer aller Dinge, betrachtet.

Auf Grund dieser Ideen hat Fröbel sodann ein rationelles System für die Beschäftigung kleiner Kinder zum Zwecke ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung erfunden und zur Anwendung gebracht.

Die Mittel, welche Fröbel in den Kindergarten eingeführt hat, um den Tätigkeitstrieb des Kindes zu benutzen und auszubilden, sind bekannt. Sie sind mit Glück der Kindesnatur abgelauscht und auch darum leicht zu benutzen, weil sie das einfachste und billigste Material zur Anwendung bringen.

Aus kleinen Papierstücken, sogenannten Faltblättchen, wird eine fast unbegrenzt große Anzahl von Gestalten gemacht, welche teils im Anschauungskreise des Kindes liegende Dinge wiedergeben (Lebensformen), teils durch ihr schönes Aussehen Wert haben (Schönheitsformen), teils gewisse Erkenntnisse vermitteln sollen (Erkenntnisformen).

Die Flechtblättchen, Quadrate bunten Papiers, welche in Streifen geschnitten, mit Papierstreifen von anderer Farbe durchflochten werden, erfreuen durch schöne Farbenzusammenstellung, hübsche, zuweilen selbsterfundene Muster das Auge, dienen zur Verzierung von Papparbeiten mancherlei Art und sind ein vorzügliches Mittel, um die ersten Zahlvorstellungen durch wirkliche körperliche Anschauung zu bilden und zum bleibenden Eigentum des Kindes zu machen.

Andere Arbeiten werden mit der Nadel in Kartons hergestellt, welche, auf Filz gelegt und so durchstochen, wiederum Lebens- oder Erkenntnis- oder Schönheitsformen und zwar reliefartig aufliegend, hervortreten lassen.

Hierzu kommen mancherlei Arbeiten anderer Art: das sogenannte Verschränken, die Arbeiten aus Erbsen, welche durch Holzstäbchen oder durch Eisendraht zu mancherlei Formen verbunden werden, die Tonarbeiten, welche dem Gestaltungs- und Erfindungstrieb des Kindes freien Raum geben oder durch gute Vorlagen den Schönheits-

sinn wecken; das Durchnähen vorgeschriebener Gestalten in Kartons, das Stäbchenlegen, endlich die Arbeiten im Garten, der in keinem Kindergarten fehlen soll.

Auch bei den dem Kindergarten eigentümlichen Spielen kehrt das gleiche Prinzip der Vermittlung oder der Entwicklung wieder, welches den Arbeiten des Kindergartens zugrunde liegt.

In seinem Aufruf an die deutschen Frauen und Jungfrauen vom Jahre 1844 sagt Fröbel: »Durch die Kindergärten sollen Kräfte in den Kindern geweckt und entwickelt werden, Wege und Mittel gezeigt und erreicht, Gehilfen gebildet werden: damit jedes Kind, welchem Stande und welchen Verhältnissen es auch angehöre, sich seinem Wesen, wie seiner Bestimmung und seinem Berufe getreu und entsprechend ausbilde, sich besonders selbst erziehe, wie auch erzogen werde; dies ist der einfache Zweck der »Kindergärten«, dies ist das einfache Ziel des »deutschen Kindergartens«.

»Der Naturtrieb soll durch Verstand und Vernunft veredelt, der gewaltigste Feind der kindlichen Unschuld — die Untätigkeit oder der mißleitete Tätigkeitstrieb — sollen bekämpft werden.« Im Kindergarten sollen »wie in einem Garten unter Gottes Schutz und unter der Sorgfalt erfahrener, einsichtiger Gärtner im Einklange mit der Natur die Gewächse gepflegt werden, die edelsten Gewächse, Menschenkinder als Keime und Glieder der Menschheit, in Übereinstimmung mit sich, mit Gott und Natur erzogen werden.« Dann wird ein zweites Ziel hinzugefügt: »So soll durch solche Anstalt, was der eigentliche Zweck derselben ist und das Bedürfnis so dringend fordert, erreicht werden: für die erste Pflege und Erziehung der Kindheit gleichsam Gärtner und Gärtnerinnen zu bilden.«

Der Kindergarten aber soll einem Garten ähnlich und vor allem keine Schule sein.

»Schule«, sagt Fröbel, »ist der Ort und die Art, wo und wie sich der Mensch Kenntnis von etwas außer ihm und ihm zur Betrachtung und Aneignung Gegenüberstehendem erwerben soll. Der Mensch, das Kind soll aber erst selbst etwas sein, ehe es sich nach und zu etwas Fremden hinwendet; er soll erst etwas in sich und erstarkt in sich sein, ehe er sich das Fremde aneignet. — Kleine Kinder und überhaupt Kinder vor der Schulfähigkeit sollen noch nicht ge- und beschult, sondern nur entwickelt werden. Dies ist die große Forderung der Zeit und nur das Wesen eines Gartens drückt sinnbildlich, aber umfassend aus, wie die Kindheit behandelt werden soll.«

Das Wesen des Fröbelschen Kindergartens besteht also darin:

1. Er will nicht unterrichten, sondern, die im Kinde liegenden Triebe entwickelnd und leitend, dasselbe erziehen.
2. Als wirksamster Trieb wird der Tätigkeitstrieb benutzt, dessen Befriedigung, Leitung und Befestigung die Hauptaufgabe des Kindergartens bildet.
3. Die hierzu den Kindern gebotenen Beschäftigungen und Spiele folgen dem Gesetze der Vermittlung der Gegensätze oder der Entwicklung.

4. Das Ziel des Wirkens des Kindergartens ist die Grundlage einer allseitigen harmonischen Entwicklung des Kindes. Dasselbe soll zur Entfaltung der in ihm liegenden Kräfte kommen und zur Natur-, Menschen- und Gottesliebe geführt werden, und zwar nach der Lehre und dem Vorbilde Jesu.

In diesen Forderungen hat Fröbel einen ungemein kräftigen Antrieb für die Einrichtung von Kindergärten gegeben. Sie haben vor allem im Ausland rasch Boden gefaßt, so in England, den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika, in Frankreich, Österreich-Ungarn, Japan usw. Dagegen blieb in Deutschland die Entwicklung zurück. Dies ist zunächst zurückzuführen auf ein Reskript des preußischen Kultusministers vom 7. August 1851, das die Kindergärten verbot »als einen Teil des Fröbelschen sozialistischen Systems, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet sei«. Dieses Reskript, das wahrscheinlich auf einer Verwechslung Friedrich Fröbels mit dem Sozialisten Karl Fröbel beruht, hat natürlich dem Kindergarten eine Reihe schwerer Vorurteile eingetragen.

Dazu kamen im Laufe der Zeit kritische Betrachtungen, die an unpoetische, unkindliche, süßlich gemachte Kindergartenliedchen anknüpften, an eine gekünstelte manirierte Art in der Behandlung der Kinder, an eine gewisse Unnatur, die sich nicht selten in die Kindergärten einschlich. Wenn Fröbel selbst schon aufs ernstlichste gemahnt hatte, daß der Kindergarten keine Schule sein dürfe, so sind doch viele seiner Nachfolgerinnen nicht von der Schuld freizusprechen, daß sie zu viel schulmäßigen Unterricht in das Spiel und die freie Beweglichkeit der Kinder hineingetragen haben.

Daher röhrt zumeist die lebhafte Gegnerschaft in der Lehrerwelt, die sich nicht sowohl gegen die Idee des Kindergartens, als vielmehr gegen die unnatürlichen Auswüchse desselben richten. Allerdings wird auch die Idee des Kindergartens nicht selten bekämpft, und zwar vom Pestalozzischen Standpunkt aus und unter Berufung auf ihn. Es wird nämlich hervorgehoben, daß die Familie die Grundlage aller Gesittung und die nächste, natürlichste und unentbehrlichste Erziehungsanstalt sei. Der Kindergarten greife in die Familienrechte ein und verhindere sowohl die sittliche Heranbildung individueller Kindergestalten als auch die sittliche Ausbildung der Eltern, indem er die Familie ihrer wichtigsten Pflichten entbinde.

Diesen Einwänden gegenüber muß ohne weiteres zugegeben werden, daß die Mutter die natürliche Erzieherin und Pflegerin ihrer Kleinen ist. Wo im glücklich gestalteten Familienleben die Mütter sich ihrer Kleinen annehmen können, nicht nur in herzlicher Liebe, sondern auch in eingehendem Verständnis, liegt offenbar kein Bedürfnis für die Einrichtung des Kindergartens vor. Aber in allen den Fällen, wo die Eltern dem Erwerb nachgehend sich um ihre Kinder nicht bekümmern können, wie es geschehen sollte, da ist der Kindergarten recht eigentlich als Volksskindergarten am Platz. Er kann außerordentlichen Segen stiften und den Kleinen eine unersetzbliche Wohltat

werden in körperlicher und geistiger Beziehung. Wie wichtig die Zeit der Entwicklung vom 2. bis 6. Lebensjahr ist, braucht nicht besonders dargelegt zu werden. Es sei nur an den Ausspruch Jean Pauls erinnert, daß das Kind in den drei ersten Lebensjahren mehr lernt, als der Student in seinen drei akademischen. Allerdings müssen dem Kinde auch die Möglichkeiten gegeben sein, seine Sinne auftun, Anschauungen sammeln und durch die Sprache wiedergeben zu können. Es muß in einem geistig anregenden Kreis darin stehen und Gelegenheit haben, zu sehen, zu hören, zu betasten, zu sprechen. Dabei lernt das Kind im Verkehr mit andern sich abschleifen, beherrschen, einordnen. All das will der Kindergarten bieten, weil es das Elternhaus nur zu oft nicht zu geben vermag. Daher der geringe Anschauungskreis, der kleine Wortschatz und die mangelnde Sprachgewandtheit der Kinder, die aus Familien kommen, wo sie der Pflege und der Anregung entbehren.

Diese Mängel vermag der Kindergarten auszugleichen. Er arbeitet damit in wirksamer Weise der »Allgemeinen Volksschule« vor. Denn letztere Einrichtung ist erst dann wahrhaft durchführbar, wenn die Kinder der verschiedenen Arbeitsschichten und Stände nicht zu ungleichmäßig in ihrer geistigen Verfassung in die Schule eintreten. Der Kindergarten kann hier ausgleichend wirken und auch bei den Kleinen, die aus armen und beschränkten Familienverhältnissen kommen, die geistigen Fähigkeiten soweit entwickeln, daß sie in der »Allgemeinen Volksschule« mit den besser gebildeten Kindern aus wohlhabenden Familien Schritt halten können.

So bildet also der Kindergarten die nötige Vorstufe zur »Allgemeinen Volksschule«, welche besonders im ersten Schuljahr und dann noch weiterhin die praktischen Beschäftigungen sorgfältig zu pflegen hat.

II. Das Volksschulwesen

1. Die allgemeine Volksschule

Die Volksschule soll, wie wir sahen, die breite, gesicherte Grundlage bilden, auf der das umfassende Gebäude des gesamten Bildungswesens sich aufbaut. Das Ganze des Bildungswesens wird von uns im Sinne der Einheit gefaßt, jeder Teil als notwendiges Glied des Ganzen betrachtet, und damit jeder unberechtigte Hochmut zurückgewiesen.

Immer ist daran festzuhalten, daß die Begriffe: Leiter und Geleitete — wie sie aus dem Altertum stammen — Gebildete und Volk, nicht zu künstlichen Gegensätzen verschärft, sondern zu natürlicher Harmonie ausgeglichen werden sollen. Alle Volkserziehung in den verschiedenen Formen gipfelt in dem Ziel: nicht zu entzweien, sondern zu versöhnen, das Bewußtsein der nationalen Zusammengehörigkeit zu stärken und die Überzeugung zu kräftigen, daß in einem machtvollen Ganzen alle Glieder zur Einheit sich zusammenschließen müssen.

Und diese Einheit soll äußerlich darin in Erscheinung treten, daß alle Erziehungsschulen sich aus einem gemeinsamen Stamm entwickeln: Aus der Volksschule, und zwar aus ihrem Unterbau, der die allgemeine Volksschule genannt wird. Die ersten vier Jahrgänge des achtjährigen Volksschulkursus sollen die allgemeine Grundschule bilden, aus der dann — wie Mager schon es wollte — die verschiedenen Arten der Erziehungsschulen für die verschiedenen Arbeit- und Berufsfähen herauswachsen, wie Äste aus einem gemeinsamen Stamm.

Welche Gründe sprechen für ihre Einrichtung? 1. Obenan steht eine sozialpolitische Betrachtung. Man geht dabei von der Tatsache aus, daß die Entfremdung unter den verschiedenen Klassen und Berufständen in unserem Volke und damit auch der Mangel an Verständnis für die gegenseitige Arbeit schon soweit gediehen ist, daß aus dieser Verständnislosigkeit und Gefühllosigkeit schwere Gefahren für den Zusammenhalt unseres Volkes heraufbeschworen werden. Denn es können sich aus solchen Zuständen Gegensätze entwickeln, die das Ganze zerspalten und die Gesamtkraft in bedenklicher Weise lähmen, ja zu vernichten drohen.

Dieser Entfremdung der Volksgenossen zu steuern soll auch die Organisation unseres Schulwesens dienen. In keinem Fall darf dieses darauf ausgehen, die Spaltung, die durch Bildungsunterschiede gegeben ist, noch in künstlicher Weise zu mehren. Wenn man sich auch nicht dem Wahne hingeben darf, als ob die Schule die vorhandenen inneren Spaltungen aufzuheben vermöge, so darf doch andererseits die Schule sich nicht dazu hergeben, die im Volke bestehenden Unterschiede noch künstlich zu verstärken. Es ist nicht national gedacht, wenn man darauf ausgeht, die sozialen Gegensätze zu erhalten, ja zu verschärfen, denn diese untergraben die Volkseinheit und schädigen damit die Kraft der Nation.

Unser Bildungswesen ist einem starken, weitverzweigten Baume vergleichbar, der nach oben hin sich immer mehr verästelt, aber aus einem gemeinsamen Stamm entspringt. Dieser Stamm ist die allgemeine Volksschule. Für alle Kinder des Volks, gehen sie aus reichen oder armen, aus vornehmen oder niederen Häusern hervor, soll sie die gemeinsame Grundschule sein, die gemeinsame Wurzel, aus der die verschiedenen Äste und Zweige sich absondern, wie es die nationale Arbeitsteilung verlangt.

Diese Grundschule soll die Verkörperung des Gedankens sein, daß alle Kinder einem Volke angehören und daß sie vor Gott alle gleich sind. Sie soll allen Volksgenossen sichtbarlich zeigen, daß bei aller Verschiedenheit des Vermögens und der Lebensstellung doch das Menschliche auch in der Schulorganisation seine Stätte finden kann und muß.

Wie groß ihre Wirkung auf die Kinder selbst sein wird, dies entzieht sich der Berechnung. Sie ist gewiß kein Universalmittel, die Gesinnung der Einmütigkeit auf die ganze Lebenszeit zu verbürgen. Aber soviel ist sicher, daß sie eines unter anderen Mitteln ist, den

Gedanken wach zu halten, daß wir alle Kinder eines Volkes sind, die treu zusammenstehen sollen in Freud und Leid, die einander tragen und helfen sollen zum Wohle des Ganzen. »Frühzeitig verbrüderd, schrieb Plato, durch gemeinsame Bildung gleich gestimmt, werden sie in die bürgerlichen Berufe die echte gesellige Stimmung mitbringen. Die Ausgleichung der Gegensätze wird in der Schule keimen.«

In der allgemeinen Volksschule kommt zugleich der Gedanke zum Ausdruck, daß das gesamte Bildungswesen eines Volkes einen Organismus bilden soll, in dem die einzelnen Glieder miteinander in Verbindung stehen. Dieser Organismus hat sich nicht nach Ständen, nicht nach dem Vermögen zu richten, sondern einzig und allein nach den Lehrzielen und Lehrstufen, die sich aus der Teilung der nationalen Arbeit ergeben. Das Schul- und Bildungswesen hat dafür zu sorgen, daß die besten Arbeiter, ihrer Begabung gemäß, für die verschiedenen Zweige herangebildet werden, mögen sie stammen, woher sie wollen.

Diesem Gedanken hatte der erste preußische Schulgesetzentwurf des Staatsrats Süvern vom Jahr 1819 Ausdruck gegeben. In ihm wird die Schule in drei Stufen gegliedert: Allgemeine Elementarschule, allgemeine Stadtschule und Gymnasium. Diese Stufen sollen als »eine einzige große Anstalt für die Nationalbildung« betrachtet werden. Solche Anschauung stammt aus der großen Zeit der Volkserhebung, von der Freiherr vom Stein schreibt: »Es kam darauf an, die Dis-
harmonie, die im Volke stattfindet, aufzuheben, den Kampf der Stände unter sich, der uns unglücklich machte, zu vernichten, gesetzlich die Möglichkeit aufzustellen, daß jeder im Volke seine Kräfte frei in moralischer Richtung entwickeln könne, und auf solche Weise das Volk zu nötigen, König und Vaterland dergestalt zu lieben, daß es Gut und Leben ihnen gern zum Opfer bringe.«

Diese Schulpolitik als Ausfluß einer großen Zeit wurde später verlassen. Unter dem Ministerium von Bethmann-Hollweg und von Mühler zog ein anderer Geist ein, der die Standesschulen, so auch die »Vorschulen« als Elementarstufe für die höheren Schulen begünstigte.

2. Der zweite Grund ist ein psychologischer. »Es hat seine großen Vorzüge, sagte der preußische Kultusminister Dr. Bosse, die Kinder zunächst in die allgemeine Volksschule zu schicken, und seine sehr großen Nachteile, durch die Vorschule schon die Kinder nach Ständen und in ihren Anschauungsweisen zu trennen, zu Zeiten, wo dieselben dafür noch nicht reif sind, und wo dafür ein spezielles Bedürfnis noch nicht besteht.« Dies ist sehr richtig. Wie oft hat man schon beobachtet, daß Kinder der verschiedensten Stände und Vermögensklassen in harmloser Weise miteinander verkehren, ja Freundschaften schließen, die bis in spätere Jahre hinein dauern. Und das ist das Normale, wenn auch Fälle vorkommen, in denen Kinder, von dem hochmütigen, exklusiven Geist der Familie angesteckt, schon frühzeitig als etwas Besonderes sich dünken. Solche Fälle rufen aber auch unfehlbar bei allen unparteiischen Beobachtern die schärfste Miß-

billigung hervor. In keinem Fall sollte die Schule, wir heben es nochmals hervor, dazu da sein, die Eitelkeit und Überhebung der Eltern dadurch zu begünstigen, daß man die Kasteneinteilung womöglich schon im Kindergarten beginnt und weiter durchführt. Vielmehr weist uns die kindliche Natur selbst darauf hin, solange als möglich sie in ihrer Harmlosigkeit zu belassen und den schönen rein menschlichen Zug der gegenseitigen Annäherung nicht frühzeitig auszutilgen durch Weckung und Nährung eines besonderen Standes- oder Geldbeutelbewußtseins.

3. Die allgemeine Volksschule wird auch gefordert, um das Ansehen der Volksschule nicht zu schmälern. Es ist klar, daß, wenn die mittleren und höheren Stände ihre Kinder aus der Volksschule herausnehmen, diese dann mehr oder weniger zur Armschule herabgedrückt wird. Das liegt weder im Interesse der Volksschule, die unter solchem Drucke leiden muß und sich schwer entwickeln kann, noch des Volksschullehrerstandes, der ein wichtiges Glied unseres öffentlichen Lebens bildet. Es wird deshalb an der Auffassung festgehalten, daß die Volksschule die Grundschule für das ganze Volk bilden muß, wie es ja auf dem Lande, in den kleineren Städten und namentlich in Süddeutschland der Fall ist. Hierdurch wird ihr die rechte Schätzung gesichert, die ihr zukommt, und das Interesse für ihre stete Weiterentwicklung in alle Kreise getragen, weil sie alle an ihr beteiligt sind.

Trotz dieser Gründe hat es der Allgemeinen Volksschule bis in unsere Tage hinein nicht an heftigen Gegnern gefehlt. Die Gründe, die gegen sie vorgebracht werden, stammen hauptsächlich aus zwei Quellen: 1. Eine psychologisch-didaktische Erwägung spricht sich dagegen aus. 2. Vorurteile seitens der Eltern machen sich geltend.

1. Es wird die Tatsache hervorgehoben, daß die Kinder der verschiedenen Gesellschaftsklassen bei ihrem Eintritt ins schulpflichtige Alter sehr verschieden in ihrer geistigen Verfassung seien. Aus dieser Tatsache wird nun weiter gefolgert, daß dem Unterricht, der doch an das gegebene Erfahrungsmaterial bei den Kindern anzuknüpfen habe, außerordentliche Schwierigkeiten erwüchsen, wenn er mit einem so verschiedenartig zusammengesetzten und in der geistigen und gemütllichen Entwicklung so sehr abweichenden Schülermaterial zu arbeiten habe. Es wäre psychologisch viel richtiger und für den Unterricht weit ersprießlicher, nur die geistig nahestehenden Kinder zusammen zu unterrichten. Da nun die Kinder aus den höheren Klassen geistig weit vorgesetzter seien, als die aus den arbeitenden Schichten, in denen die Kinder vielfach sich selbst überlassen in der geistigen Entwicklung zurückbleiben, so ergäbe sich hieraus die Berechtigung der »Vorschulen« im Interesse der unterrichtlichen Förderung der Kinder.

Diese psychologisch-didaktische Begründung ist ohne Zweifel an sich stichhaltig. Aber deshalb darf man nicht ohne weiteres von dem Gedanken einer »allgemeinen Volksschule« absehen, da ihre Notwendigkeit durch starke Gründe gestützt wird. Man wird viel-

mehr zusehen müssen, wie die Ungleichheit, die durch die Entwicklung der Kinder vor der Schule herbeigeführt worden ist, möglichst ausgeglichen werden kann. Dies wird geschehen, wie wir oben gesehen haben, durch Errichtung von »Volkskindergarten«, die die physische Pflege und die psychische Entwicklung der Kleinen an Stelle der Eltern übernehmen, wo diese im Kampf ums Dasein nicht Zeit für die Erziehung ihrer Kinder finden. Werden diese Volks-Kinder-gärten in rechter Weise organisiert und arbeiten sie in echt pädagogischer Art, dann werden die Unterschiede in der Weite der Anschauungen und in der Klarheit der Vorstellungen zwischen den Kindern der ärmeren und der wohlhabenderen Klassen insoweit schwinden, daß man beide für eine gemeinsame Schulerziehung in den ersten Jahren wohl vereinigen kann.

2. Dagegen spricht nun allerdings ein weitverbreitetes Vorurteil seitens der Eltern der sogenannten besseren Kreise. Diese wollen ihre Kinder nicht in die Volksschule schicken, weil sie dort neben den Arbeiterkindern sitzen müssen, von denen sie nichts Gutes lernen könnten in Sitte und Betragen.

Nun ist aber keineswegs nachgewiesen, daß die Begriffe reich und gut, arm und schlecht sich ohne weiteres decken. Nur in bezug auf das Äußere ist zuzugeben, daß die Kinder der wohlhabenden Klassen einen Vorsprung voraushaben. Aber in diesem Betracht liegt die Sache nun so: Die Besitzenden haben den besitzlosen Klassen gegenüber bestimmte Pflichten. Letztere geraten zwar oft in Vergessenheit, aber deshalb sind sie nicht aufgehoben. Zu diesen Pflichten gehört auch offenbar diese, die Kluft, die sie von den unteren Klassen trennt, wo es nur geht, zu überbrücken. Dies geschieht z. B. dadurch, daß sie sich nicht scheuen, ihre Kinder in die gemeinsame Grundschule zu schicken und durch das gesittete Beispiel ihrer Kinder veredelnd einzuwirken auf die minder gut gestellten Kinder der unteren Klassen.

Was also Eitelkeit, Vornehmton und Vorurteil der Eltern gegen die Einrichtung der allgemeinen Volksschule vorbringt, kann diese am allerwenigsten erschüttern. Hierfür dürfte ein Wort des früheren Finanzministers Hobrecht von Bedeutung sein: »Wir haben die Erfahrung gemacht, daß Eltern aus den sogenannten besseren Kreisen ihre Kinder in die allgemeine Volksschule schicken und sich nicht abhalten lassen dadurch, daß neben ihren Kindern die Kinder des Proletariats sitzen, und die Besorgnis, daß die gesellschaftliche Verbindung mit Kindern aus den ärmsten Klassen, die vielfach zu Hause verwahrlost sind, nachteilig wirken werde, hat sich in kurzer Zeit als ganz verkehrt und verfehlt erwiesen. Im Gegenteil, es hat sich gezeigt, daß der sittigende, günstige Einfluß, den die besser erzogenen Kinder auf diese ärmeren ausgeübt haben, ein so ungeheuer überwiegender ist, daß jede entgegengesetzte Wirkung dagegen verschwindet.«

Die Vorurteile und Zweifel, ob die allgemeine Volksschule das leisten könne, was man von ihr erwartet, können allerdings erst dann

ganz gehoben werden, wenn die rechte Organisation eingeführt worden ist. Bei den jetzigen Zuständen ist der Zweifel an der Wirksamkeit der allgemeinen Volksschule nur zu sehr berechtigt und die Abneigung der Eltern gegen sie nicht ganz ungerechtfertigt.

Was also muß geschehen, um die Vorurteile zu beseitigen und die allgemeine Volksschule lebensfähig zu machen?

1. Vor allem muß die Überfüllung der Schulklassen in der Volksschule beseitigt werden. Hiervon nachher. In dieser Hinsicht haben allerdings die öffentlichen und privaten »Vorschulen« einen Vorsprung. Die geringe Schülerzahl ist es sehr häufig, die sie den Eltern gegenüber der Volksschule so anziehend erscheinen läßt. Wie oft haben noch die unteren Volksschulklassen 50 Kinder und darüber, während die Vorschulklassen durchschnittlich zwischen 20 und 30 Kinder besitzen.

2. Die allgemeine Volksschule, die jetzt gewöhnlich drei Jahre umfaßt, muß auf vier, am besten auf sechs Jahrgänge ausgedehnt werden. Dazu nötigen zwei Gründe: a) Soll wirklich eine sozial-verlöhnende Wirkung von dieser Schule ausgehen, so darf die Zeit des gemeinsamen Umgangs und der gemeinsamen Schularbeit nicht zu kurz bemessen sein. Tiefere Gefühle pflegen sich doch erst nach längerem Umgang einzunisten und feste Gewohnheiten erst nach längerer Übung zu entstehen. Dies hat auch Bezug auf den Einfluß, den die Kinder wohlhabender Familien auf die der ärmeren ausüben können.

b) Bei einem mehrjährigen gemeinsamen Unterbau ist leichter zu bestimmen, für welche weitere Laufbahn das Kind sich eignet. Dies hat einen großen Vorteil gegenüber dem jetzigen Verfahren, wo so häufig Mißgriffe in der Wahl der Schule gemacht werden, weil Eltern und Lehrer sich nicht klar sind über das Maß der Begabung. Der Kastengeist fordert hier nur zu viele Opfer.

c) Ein dreijähriger elementarer Unterbau genügt namentlich nicht für die Schüler, die einer höheren Lehranstalt zugeführt werden. Es ist noch keinerlei Festigkeit in den Elementen der Muttersprache erreicht worden und schon soll eine Fremdsprache in Angriff genommen werden. Infolge davon zieht sich oft eine große Unsicherheit in den Elementen, namentlich im Gebrauch der Muttersprache bis in die mittleren Klassen hinein und die ewigen Wiederholungen sind nur zu sehr geeignet, dem Schüler die Schule zu verleiden.

Zusammenfassend können wir für die Einrichtung der allgemeinen Volksschule folgende Gründe anführen:

a) Es liegt kein Bedürfnis vor, die Kinder bereits vor dem zehnten oder zwölften Lebensjahr verschiedenen Schulgattungen zu überweisen. Der Unterricht (in den ersten drei bis vier Schuljahren), der die Elemente alles Wissens und Könnens mitteilt, ist im wesentlichen der gleiche. Folglich kann er auch allen Kindern aller Stände und Berufsklassen in gleicher Weise in unseren Volksschulen erteilt werden. Wir bedürfen dazu keiner besonderen »Vorschulen« (Privatschulen).

b) Es liegt in der kindlichen Natur keinerlei Schwierigkeit, falls sie nicht von unverständigen Eltern herbeigeführt wird, sich des gemeinsamen Unterrichts zu erfreuen. Die Unterschiede des Standes und des Besitzes pflegen sich erst in späteren Jahren der Entwicklung geltend zu machen.

c) Es ist sozialpolitisch verwerflich, die Unterschiede des Vermögens und des Standes aus der Welt der Erwachsenen in den Kreis der Unmündigen künstlich hineinzutragen. Wenn auch nicht erwartet werden darf, daß durch einen gemeinsamen vierjährigen Schulbesuch die gesellschaftlichen Gegensätze aufgehoben werden können, so wird doch durch die gemeinsame Grundschule der Gedanke der Zusammengehörigkeit aller Glieder unseres Volkes wenigstens an einer Stelle des Schulwesens zu einem sichtbaren Ausdruck gebracht.

d) Durch die Einrichtung der allgemeinen Volksschule wird nicht nur das Ansehen dieser Schulgattung, sondern auch das Interesse für dieselbe in allen Kreisen unseres Volkes gesteigert. Dies ist aber wichtig, wenn man bedenkt, daß etwa 95% unserer Kinder ihre Bildung in der Volksschule empfangen. Letztere muß deshalb als eine nationale Angelegenheit von großer Bedeutung für unser gesamtes Volksleben angesehen werden. Das Verständnis für sie aber wird allein dadurch wirksam verbreitet werden, daß alle Gesellschaftsschichten wenigstens eine Zeitlang in enger Verbindung mit der Volksschule stehen.

3. Folgende Einwände werden gegen die allgemeine Volksschule geltend gemacht:

a) Es wird auf die Tatsache hingewiesen, daß die Kinder der verschiedenen Gesellschaftsklassen nicht gemeinsam unterrichtet werden könnten, ohne daß ein Teil der Kinder darunter zu leiden hätte, weil der Vorstellungskreis, das Gemütsleben, die Sprachfertigkeit zu große Unterschiede aufzeige. Diesem Einwand kann durch die Einrichtung von »Volkskindergärten« begegnet werden.

b) Die gebildeten und besitzenden Kreise sträuben sich vielfach, ihre Kinder mit denen der arbeitenden Schichten zusammen in eine Schule zu schicken, weil sie für ihre Kinder mancherlei Nachteile aus dem Umgang mit den ärmeren Schülern fürchten. Dieser Einwand ist jedoch nicht stichhaltig.

c) Allein berechtigt ist der Einwand, daß die Volksschulen in ihrer gegenwärtigen Verfassung mit ihren vielfach überfüllten Klassen im Gegensatz zu den schwächer besetzten »Vorschulen« keine Anziehungskraft auf die höheren Kreise auszuüben vermögen. Dem gegenüber muß gefordert werden, daß eine Höchstzahl von 40 Schülern für die unteren Klassen der Volksschule anzustreben ist, diese selbst aber in hygienischer und künstlerischer Beziehung allen Anforderungen unserer Zeit entspricht. Damit werden alle Vorurteile und Zweifel ängstlicher Eltern von vornherein abgeschnitten.

4. Diesen Forderungen haben wir noch folgende Wünsche hinzuzufügen: Der Kursus der allgemeinen Volksschule sei wenigstens vier-

jährig, wenn man nicht zum sechsjährigen Unterbau vorschreiten will, und zwar aus folgenden Gründen:

a) Nach einem mehrjährigen Elementarkursus ist mit größerer Sicherheit zu bestimmen, für welche Laufbahn das Kind sich am besten eignet. Darnach ist die geeignete Schulgattung auszuwählen.

b) Ein mehrjähriger Unterbau ist vor allem für die Kinder von Vorteil, welche dem Unterricht in einer fremden Sprache zugeführt werden sollen. Sie haben in der allgemeinen Volksschule erst einige Sicherheit im Gebrauch der Muttersprache erlangt, ehe sie an die fremde Sprache herantreten.

c) Auch der soziale Gesichtspunkt spricht für eine Ausdehnung der Grundschule auf wenigstens 4 Jahre.

5. Gegen die sogenannten »Vorschulen« kann im besonderen noch folgendes eingewendet werden:

a) Die Erziehung der Knaben und Mädchen kann in den Vorschulen dadurch geschädigt werden, daß diese Kastenschulen die Kinder verweichlichen und verwöhnen, auch vielfach in ihrem Empfinden und Denken veräußerlichen.

b) Die Konkurrenz der privaten Vorschulen legt die Versuchung nahe, allerlei Konzessionen an die Eltern und die Schüler zu machen, die pädagogisch nicht zu rechtfertigen sind.

c) Im Mutter-Sprachunterricht muß, mit Rücksicht auf den Eintritt in eine höhere Schule, die Grammatik in einer Weise betrieben werden, die dem Interesse und der Fassungskraft der kleinen Schüler geradezu entgegenläuft. Die Vorschule verfrüht die Ausbildung und gönnt den jungen Seelen keine Ruhe, sich nach ihrem eigenen Gesetz in freiem Spiel der Kräfte zu entfalten.

Fassen wir diese Gründe zusammen, so müssen wir uns vom nationalen und vom pädagogischen Standpunkt aus gegen die »Vorschulen« und für die »allgemeine Volksschule« aussprechen.

Bei einer vorurteilsfreien Betrachtung der Organisation unseres Schulwesens wird man daher immer auf die Forderung der allgemeinen, breit angelegten Grundschule zurückkommen, sowohl aus sozialpolitischen, wie aus rein pädagogischen Erwägungen.

Übrigens möge am Schluß noch hervorgehoben werden, daß diese Forderung keinen absoluten Zwang in sich schließt. Wenn Eltern sich den entwickelten Gründen gegenüber doch ablehnend verhalten, weil sie in ihrem nationalen und sozialen Denken und Fühlen rückständig geblieben sind, so steht es ihnen frei, ihre Kinder teils selbst oder durch Hauslehrer unterrichten zu lassen. Denn unser Staat verlangt nur den Nachweis einer entsprechenden Bildung, er kennt keine Zwangsschule. Und so bleibt ja ein Ausweg für alle die, die sich mit der Einführung der allgemeinen Volksschule nicht befreunden können.

Besondere »Vorschulen« für die höheren Lehranstalten sind nicht vorhanden in Bayern, Württemberg, Baden, Sachsen, Braunschweig, Meiningen, Altenburg, Schwarzburg-Rudolstadt, Waldeck, Schaumburg-

Lippe, Elsaß-Lothringen. Sie sind eingerichtet im Großherzogtum Hessen, Preußen, Mecklenburg, S.-Weimar, Oldenburg, S.-Koburg, Anhalt, Schwarzburg-Sondershausen, Reuß, Lippe und in den Hansestädten. Im ganzen zählt man 287 Vorschulen, von denen 70 nicht voll entwickelt sind. Sie werden in dem Maße verschwinden, je mehr die Volksschulen in der Entlastung der Schulklassen und in ihrer inneren und äußeren Ausstattung Fortschritte machen.

Mit der Einrichtung der allgemeinen Volksschule wird dann weiterhin als Ausfluß der allgemeinen Schulpflicht die Forderung der Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehrmittel, sowie die Verpflegung bedürftiger Kinder während der Pausen aus öffentlichen Mitteln erhoben.

Gegen die letztgenannte Forderung dürfte kaum ein ernsthafter Widerspruch laut werden; ebenso hat sich die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts schon vielfach Bahn gebrochen. Umstritten aber ist die Gewährung der Lehrmittel (Bücher, Schreibhefte usw.) an die Kinder. Die Gründe, die dafür vorgebracht werden, sind etwa folgende:

1. Den ärmeren Volksklassen wird damit eine nicht unerhebliche Erleichterung geschaffen.
2. Der Unterrichtsbetrieb wird dadurch ein gleichmäßigerer. Die Unregelmäßigkeit in der Beschaffung der nötigen Lernmittel hört auf, die bisher nicht selten bei den ärmeren Kindern mancherlei Störungen und vielfachen Ärger verursachte.

Dagegen ist eingewendet worden:

1. Im Interesse der Erziehung läge es, die Pflichten der Eltern ihren Kindern und der Schule gegenüber nicht zu sehr abzuschwächen.
2. Auch wohlhabende Eltern, die ihre Kinder der Volksschule zuweisen, würden der Wohltat der freien Lernmittel teilhaftig.
3. Kinder und Eltern würden mit den frei gelieferten Büchern, Heften usw. leichtsinnig umgehen. Schulbücher sollten Eigentum des Kindes und Eigentum der Familie bleiben, weil darin ein erziehliches Moment liege: das Kind solle an den Büchern Sinn für Eigentum, Ordnung und Sparsamkeit bekommen.

So wichtig diese Einwände auch sind, so muß doch der soziale Gesichtspunkt, daß die ärmeren Schichten durch Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehrmittel von mancherlei Sorgen und Ärgernissen befreit werden, hier ausschlaggebend sein. Die vorgebrachten Bedenken treten ihm gegenüber zurück.

2. Die Gliederung der Kinder nach ihrer Begabung

Wenn im vorangehenden Abschnitt die Standesschule, d. h. die Gliederung der Kinder nach dem Stand und dem Vermögen der Eltern, abgewiesen wurde, so muß um so schärfer hervorgehoben werden, daß eine Gliederung der Kinder nach ihrer Begabung sowohl im Interesse der Jugend wie im Interesse unseres Volkes liegt.

Nachdem Herbart in einem seiner Aufsätze auf die Notwendigkeit der Trennung der Kinder unter Berücksichtigung ihrer individuellen Begabung hingewiesen hatte, übernahm es, von ihm angeregt, Dr. Sickinger, Stadtschulrat in Mannheim, die theoretische Forderung in die Wirklichkeit überzuführen und damit einen großen Fortschritt in der Organisation unseres Volksschulwesens einzuleiten. Durch die Beobachtung der Tatsache, daß alljährlich bei der Versetzung der Schüler von einer unteren in eine obere Klasse eine große Anzahl das Klassenziel nicht erreichten, erhielt er einen kräftigen Anstoß, dieser betrübenden Erscheinung, die auf die Kinder und auf die Schule lähmend einwirken muß, entgegenzutreten.

Dabei konnte er an eine Organisation anknüpfen, die bereits in einigen Städten Boden gefaßt hatte und darauf hinauslief, die ganz schwachen Kinder in besonderen Klassen, sogenannten Hilfsklassen, zu unterrichten, die hie und da zu besonderen Hilfsschulen zusammengefaßt wurden. Hierauf sei zunächst eingegangen.

Hilfsschulen

Diese neue Schulgattung ist dem Bedürfnis entsprungen, für diejenigen Kinder Fürsorge in Pflege und Unterricht zu treffen, die weder den Nichtvollsinnigen noch den Bildungsunfähigen zuzuzählen sind, aber in dem Großbetrieb unserer Schulen nicht mit fortkommen können und daher geistig und sittlich verkümmern müssen. Sie vermehrten bisher die Zahl der Sitzenbleiber und bildeten eine stete Sorge für die Eltern, Lehrer und Behörden, so daß sich die Notwendigkeit immer dringender geltend machte, für diese Kinder besondere Klassen zu schaffen, die unter dem Namen »Hilfsschulen« zusammengefaßt wurden.

Die erste Anregung hierfür ging von dem Direktor der Taubstummen-Anstalt in Dresden, Hofrat Stötzner, aus, der in seiner Schrift »Schulen für schwachbefähigte Kinder« 1864, eine besondere Schulart, zwischen Volksschule und Idiotenanstalt stehend, für solche Kinder empfahl, die »bildungsfähig, aber gering an Auffassungsvermögen, schwerfällig in der Sprache, schwach im Wollen und Empfinden« seien. In Dresden entstand dann 1867 die erste »Nachhilfeklasse« mit 16 Schülern, die seitdem zu einer Nachhilfeschule mit 6 Klassen ausgewachsen ist. 1874 folgte Gera, 1879 Elberfeld, denen dann andere Städte sich anreihen, so daß heute 274 solcher Hilfsschulen, außer den 166 Anstalten für Schwachsinnige und Epileptische, im Reich gezählt werden. Und ihre Zahl ist immer noch im Wachsen begriffen, da Vorurteile und Schwierigkeiten überwunden sind und die Notwendigkeit einer solchen Schulergänzung allgemein eingesehen wird. Auch werden überall die Erfolge als erfreulich und segensreich bezeichnet: Die Schüler der Hilfsschulen werden vor Verwahrlosung und Verdummung bewahrt und für das praktische Leben gerettet.

Auf der Jubiläums-Versammlung des »Braunschweigischen Landeslehrervereins« hat H. Kielhorn Leitsätze über die Erziehung der Geistig-

Minderwertigen gegeben, die wir nachstehend im Auszug vorlegen, weil sie das Richtige treffen.

A. Die Erziehung der Geistig-Minderwertigen

1. a) Die blödsinnigen Kinder sind von vornherein vom Besuche der Volksschule auszuschließen und entsprechenden Anstalten zu überweisen;

b) die schwachsinnigen Kinder sind zunächst in die Volksschule aufzunehmen und, nachdem der Schwachsinn genügend festgestellt ist, mit dem 7. Lebensjahre den betr. Anstalten zu überweisen;

c) die schwachbefähigten Kinder sind zunächst in die Volksschule aufzunehmen und, nachdem während eines etwa zweijährigen Schulbesuches die schwache Befähigung genügend festgestellt ist, der Hilfsschule zu überweisen.

2. Es ist zu erstreben, daß die Städte Hilfsschulen errichten, und daß verschiedene Ortschaften bei günstiger Lage zusammen eine Hilfsklasse unterhalten.

3. Solange die schwachsinnigen und schwachbefähigten Kinder die Volksschule besuchen, hat sie der Lehrer unter seine besondere Obhut zu nehmen.

Sie sind ebenso wie die anderen Kinder an Gehorsam, Fleiß, Ordnung und gute Sitte zu gewöhnen; im Unterrichte sind sie vor Überbürdung zu bewahren; insonderheit dürfen sie nicht bestraft werden, wenn ihre Leistungen hinter den Anforderungen der Schule zurückbleiben.

4. Lehrer, Seelsorger und Ärzte haben die Pflicht, den Eltern geistig minderwertiger Kinder Aufschluß zu geben über die zu treffenden erziehlichen Maßnahmen.

5. a) Die Erziehung der geistig minderwertigen Kinder in der Hilfsschule und in der Anstalt hat nach den bewährten pädagogischen Grundsätzen zu geschehen. Insonderheit sind folgende Hilfswissenschaften zu Rate zu ziehen: Pathologie, Hygiene, Psychologie, Psychopathologie und Psychiatrie.

b) Die Hauptaufgabe der Hilfsschule und der Anstalt ist: aus den Kindern religiöse, sittlich gute Menschen zu bilden, soweit als möglich ihre Schwächen zu mildern und ihre Erwerbsfähigkeit vorzubereiten.

c) Der Unterricht in der Hilfsklasse und in der Anstalt trage überall erziehlichen Charakter, passe sich auf allen Stufen gewissenhaft dem geistigen Vermögen der Kinder an, vermeide Vielwisserei, erzeuge innere Durchbildung und sichere Aneignung des Stoffes und lehre auf die mannigfachste Weise die Verwertung des Gelernten im späteren Leben.

d) In der Hilfsschule und in der Anstalt sind nur solche Lehrkräfte zu verwenden, welche neben gründlicher pädagogischer Vorbildung pädagogische Erfahrung besitzen, mit den erwähnten Hilfswissenschaften und dem Wesen der geistigen Minderwertigkeit vertraut sind und einen ruhigen, freundlich-ernsten Charakter haben.

6. Es ist erforderlich, daß für die schwachsinnigen und schwachbefähigten Kinder im nachschulpflichtigen Alter erziehliche Maßnahmen getroffen werden:

a) Fortbildungsschulen, welche mit der Hilfsschule oder mit der Anstalt zu verbinden sind.

b) Werkstätten verschiedener Art, welche mit der Anstalt zu verbinden und in denen die schwachsinnigen Knaben etwa bis zum vollendeten 16. Lebensjahre zu unterweisen sind. Alsdann müssen diese zur weiteren Ausbildung Handwerksmeistern übergeben werden.

c) Unterweisungen in der Garten- und Feldarbeit für Knaben und Mädchen.

d) Unterweisungen der Mädchen in häuslichen Arbeiten und in weiblichen Handarbeiten.

e) Gewährung von Prämien seitens des Staates an Handwerksmeister für gute Ausbildung der Lehrlinge.

f) Beaufsichtigung der entlassenen Kinder — besonders dann, wenn keine Eltern vorhanden, oder diese unfähig sind, die Kinder genügend zu beaufsichtigen.

B. Die Fürsorge für die Geistig-Minderwertigen in volkswirtschaftlicher Hinsicht.

1. a) Die Blödsinnigen sind unfähig, am öffentlichen Leben teilzunehmen; sie sind der Pflege bedürftig und müssen beim Eintritt der Volljährigkeit entmündigt werden (§ 6, 1 des bürgerlichen Gesetzbuches).

b) Die Schwachsinnigen werden unter günstigen Voraussetzungen im beschränkten Maße erwerbsfähig, bleiben aber unselbstständig und müssen beim Eintritt der Volljährigkeit entmündigt werden (§ 6, 1 des bürgerlichen Gesetzbuches).

c) Die Schwachbefähigten reifen durch eine planmäßige Erziehung zu einer gewissen wirtschaftlichen Selbstständigkeit heran. Die meisten jedoch bleiben urteilsschwach, und diesen müssen beim Eintritt der Volljährigkeit Pfleger bestellt werden (§ 19, 10 des bürgerlichen Gesetzbuches).

2. Die Geistig-Minderwertigen bedürfen in der Rechtspflege besonderer Berücksichtigung. Wenn dieselben Rechtsgeschäfte zu erledigen haben, so ist es erforderlich, dem betreffenden Gerichte Auskunft über den Grad ihrer Zurechnungsfähigkeit zu geben. Für sie ist insonderheit der Nacheid geboten.

3. Die schwach- und blödsinnigen, sowie die allermeisten schwachbefähigten jungen Leute sind unfähig, im Heere und in der Marine zu dienen. Ihre Ausmusterung muß bei der Ersatzbehörde spätestens am Musterungstage beantragt werden unter Vorlegung von Zeugnissen und Gutachten, welche von den früheren Erziehern und von Ärzten auszufertigen sind. (§ 9, Anlage 4 der Heeresordnung und § 63, 7 der Wehrordnung.) (25)

Förderklassen

So segensvoll die Einrichtung der Hilfsschulen sich auch erweist, so kann sie doch nicht genügen, da unter den normalen Kindern die Begabungsunterschiede immer noch groß genug sind, um eine weitere Differenzierung im Interesse der Erziehung und des Unterrichts wünschenswert erscheinen zu lassen. Deshalb schritt Dr. Sickinger zur Einrichtung sogenannter Förderklassen, die zwischen die Hilfs- und die Normalklassen eingeschoben wurden, um den Kindern mittlerer Begabung den geeigneten Unterricht zuteil werden zu lassen.

Er begründet diese Einrichtung in folgender Weise: Das Mannheimer Schulsystem stellt die ganz allgemeine Forderung, daß der Kollektivunterricht, der immer die Unterrichtsform der öffentlichen Schulen sein wird, nicht bloß für den sogenannten Normalschüler, sondern für die Gesamtheit der die obligatorische Volksschule besuchenden Kinder die größtmögliche Entwicklung und Ausbildung der individuellen Fähigkeiten gewährleiste. Bei Feststellung der Mittel zur Erreichung dieses Ziels ist zweierlei zu berücksichtigen. Einmal ein hygienisches Moment! Das Maß der dem Individuum zugemuteten Anstrengung darf nicht zu groß sein; eine Überbürdung muß ferngehalten werden. Sodann ein pädagogisches Moment! Auch eine Unterbürdung ist hintanzuhalten; denn die Schule hat für das Leben vorzubereiten. Das Leben aber verlangt heute mehr denn je vom Einzelnen die Fähigkeit zum intensiven Arbeiten. Diese Fähigkeit wird aber nur durch stete Übung und Gewöhnung erworben, und dazu muß schon die Schule einem jeden die Möglichkeit bieten. Es handelt sich also darum, zwischen der hygienischen Forderung »nicht zu viel« und der pädagogischen Mahnung »nicht zu wenig« die richtige Mitte zu finden.

Im Einzelunterricht ist das für das Individuum richtige Maß von Anstrengung unschwer zu bestimmen. Hier braucht sich der Lehrer nur den Bedürfnissen eines einzigen Individuums anzupassen. Wie ganz anders aber im Kollektiv- oder Massenunterricht! Hier hat es der Lehrer mit einer Vielheit von Einzelwesen zu tun. Er kann aber seine unterrichtlichen Forderungen nicht nach mehreren Maßstäben gestalten, er muß sie vielmehr auf eine Norm stimmen. Daraus folgt aber mit zwingender Logik: damit die eine Norm des Kollektivunterrichts allen Gliedern der Unterrichtsgemeinschaft adäquat ist, dürfen die gleichzeitig im Unterricht zu betätigenden Kinder hinsichtlich ihrer Arbeitsbefähigung keine allzu großen Differenzen aufweisen: das Kollektivwesen muß individuellen Typus annehmen.

Hier setzt nun die Forderung des Mannheimer Systems ein. Von der empirisch und wissenschaftlich feststehenden Tatsache ausgehend, daß innerhalb der gleichen Altersstufe die heterogensten Grade der Befähigung — vom hochtalentierten bis zum krankhaft schwabefähigten Kinde — vorhanden sind, verlangt das Mannheimer System, damit trotz dieser Verschiedenheit das Maß der Arbeit für alle gleich-

alterigen Kinder sowohl hygienisch als auch pädagogisch einwandfrei gehalten werden kann, für den Schulkörper eine zweifache Gliederung:

1. eine Höhengliederung, um der Differenz in der Lernfähigkeit gerecht zu werden, die in der Verschiedenheit des Alters der Schüler begründet ist (bei der achtjährigen Schulpflicht das achtstufige Klassensystem für die regelmäßig fortschreitenden Schüler),

2. eine Quergliederung, um der Differenz Rechnung zu tragen, welche die individuellen Fähigkeiten der gleichaltrigen Schüler aufweisen (Förderklassen für die mäßig schwachen, Hilfsklassen für die krankhaft schwachen Schüler).

Die Quergliederung ist eine naturnotwendige Ergänzung der Höhengliederung. Durch keinen Lehrplan, durch keine Methode, auch nicht durch die naturgemäßste, können die weitgehenden Unterschiede der aus den ererbten und erworbenen Qualitäten zusammengesetzten Gesamtbefähigung gleichaltriger Kinder aufgehoben werden.

Deshalb ist es nötig, die Kinder in drei Gruppen zu zerlegen, wo größere Schulkörper vorhanden sind. Diese Dreiteilung genügt, um den Begabungsunterschieden gerecht zu werden. Der Vorschlag, noch weiter zu gehen und aus den Normalklassen die hervorragend Begabten auszusondern und besondere Genieklassen zuzuweisen, ist aus naheliegenden Gründen abzulehnen.

3. Der Oberbau der Volksschule

Das Volksschulwesen hat sich im Unterschied von den höheren Schulen, die bis in unsere Tage hinein von fortwährenden inneren Kämpfen um den Wert der humanistischen und realistischen, der antiken und modernen Bildung erschüttert werden, in sicheren, ruhig fortschreitenden Bahnen entwickelt. Zwar hat es auch hier nicht an Kämpfen gefehlt. Wir erinnern an die Frage der Stellung der Kirche, des Staates und der Gemeinde zur Schule, an die Schulaufsichtsfrage, an die Lehrerbildung, Lehrerbesoldung u. a. So wichtig und tiefgreifend diese Fragen auch sind, so berühren sie doch nicht die Grundlagen der Volksschulbildung: den christlichen und nationalen Charakter unserer Volksschulen.

Ersterer ist seit der Reformation festgehalten worden und wird weiter festgehalten, weil wir vom protestantischen Boden aus eine Vereinigung von Glauben und Wissen nicht allein für möglich, sondern für die innere Ausbildung der einheitlich gerichteten Persönlichkeit geradezu für notwendig erachten.

Der nationale Charakter aber ist im Laufe des 19. Jahrhunderts, namentlich seit Wiederaufrichtung des Reiches, in steigender Klarheit und Wärme eingedrungen. Er zeigt sich auch darin, daß unsere Volksschulen im wesentlichen mit volkstümlichen, heimatlichen Bildungselementen arbeiten. Das ist ihr gesicherter Besitz, an dem sie festhalten. Hier liegen die natürlichen Wurzeln ihrer Wirksamkeit. Nur in den Grenzgebieten kann aus praktischen Rücksichten die Frage

nach Einführung einer modernen Fremdsprache in den Lehrplan erwogen werden.

Damit besitzt letzterer eine gewisse Normalität. Er enthält alle wichtigen Bildungsfächer, wie die höheren Schulen, mit Ausnahme der Fremdsprachen, natürlich in dem engeren Rahmen, den die kürzere Bildungszeit, acht Schuljahre umfassend, verlangt. Aus nachstehendem Schema kann dies ersichtlich werden. Eine Begründung wird im dritten Teil dieses Werkes gegeben.

Lehrplan-Schema für alle Erziehungsschulen

A. Menschenleben			B. Naturleben:		
Historisch-humanistische Fächer			Naturwissenschaftliche Fächer		
I. Gesinn.-Unterricht	II. Kunst-Unterricht	III. Sprach-Unterricht	I. Erdkunde	II. Naturkunde	III. Mathematik
1. Bibl. Geschichte	1. Gesang	1. Mutter-sprache	1. Astron. Geographie	1. Naturgeschichte	1. Rechnen
2. Profan-Geschichte	2. Zeichnen	2. Fremde Sprachen	2. Phys. Geographie	2. Naturlehre	2. Raumlehre
3. Literatur-Geschichte	4. Turnen u. Spiel	a) Die alt-klassischen b) Die modernen.			Handarbeits-Unterricht

Nachdem durch die Falkschen Bestimmungen vom Jahr 1872 die Preußischen Regulative von 1854 überwunden waren, hat man mit dem Standpunkt endgültig gebrochen, das Volk in Bildungsangelegenheiten zurückzuhalten und nur das Allernötigste in den Elementen: Religion, Lesen, Rechnen und Schreiben zu überliefern. Dieser Standpunkt machte geltend, daß das Volk viel glücklicher in seiner Unwissenheit sich befindet. Mit der Aufklärung sei eine Halbildung verbunden, die zur Unzufriedenheit führe. Es würden Wünsche und Bedürfnisse laut, die doch nicht befriedigt werden könnten. Das Volk werde auf die eigene Lage aufmerksam, sehe den Abstand zwischen dieser und der, wie sie sein könnte, und lehne sich dann gegen die bestehenden Verhältnisse auf. Deshalb müsse man die Bildung des Volkes in engen Grenzen halten, angemessen der Arbeitssphäre, in der das Volk lebt.

Diese Anschauung, die einst die herrschende war, hat der aufstrebenden Bewegung im Volke weichen müssen. Letztere war eingeleitet durch die allgemeine Schulpflicht, die alle Schichten des Volkes umfaßt, von Staats wegen das Bildungsbedürfnis in den Massen geweckt und mit der steigenden Entwicklung verstärkt hat.

Dann kam die allgemeine Wehrpflicht, die ein nicht unbedeutendes Maß von Selbständigkeit und Umsicht von jedem Einzelnen verlangt, also auch auf Erweiterung und Vertiefung der Bildung dringt.

Dazu trat endlich das allgemeine Wahlrecht, das ein gebildetes, selbständige denkendes Volk voraussetzt, wenn es in rechter Weise wirken soll.

Jahrtausende hat die Masse des Volkes in gedrücktem Zustand lebend sich die Bevormundung gefallen lassen. Aber die neue Zeit mit Volksschule, Wehrpflicht und Wahlrecht hat mit diesem System unwiederbringlich gebrochen. Das patriarchalische System hatte gewiß seine schönen Seiten; gerade im Lichte unserer hastenden, vorwärts arbeitenden Zeit erscheint es uns in friedlicher und freundlicher Beleuchtung; aber doch ist es dahin. Man kann es bedauern, aber zurückrufen läßt sich eine Stufe der Entwicklung, die in der Vergangenheit liegt, nicht mehr. Wir sind über sie hinausgegangen und müssen mit den Bedürfnissen einer neuen Zeit rechnen.

Daher auch das Bestreben, die Lehrpläne unserer Volksschulen zu prüfen, das Veraltete auszuscheiden und neue, zeitgemäße Bildungselemente einzusetzen. Andrerseits die Bemühungen, das Schulleben neben der methodischen Bearbeitung des Unterrichts auszubauen und lebensvoll zu gestalten. Ein reges pädagogisches Interesse zeichnet das Gebiet des Volksschulwesens aus. Das Ziel geht dahin, Unterricht und Schulleben mit dem Geiste der Erziehungsschule zu durchdringen und die hohen Aufgaben der Volksbildung in der Volksschule aufs beste zu begründen.

Aus diesem Geiste heraus erwuchs auch das Streben, gegenüber den schädlichen Folgen eines einseitigen Fachlehrersystems eine Verbesserung des Klassenlehrersystems in Verbindung mit einem beschränkten Fachlehrersystem einzuführen, und zwar mit der Durchführung der Jahrgänge in der Hand eines Lehrers. (26)

Wichtige Gründe sprechen für die Durchführung der Schulklassen. Wir fassen sie in folgende Punkte zusammen:

1. Der jährliche Lehrerwechsel läßt ein inniges und festes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler nicht entstehen. Es kann daher auch von einem nachhaltigen Einfluß des Lehrers in den gegliederten Schulen nicht die Rede sein. Hierin ist der Lehrer der einklassigen Schule, die alle acht Jahrgänge in sich faßt, bedeutend im Vorteil.
2. Der Lehrer lernt bei dem System des jährlichen Klassen- und Lehrerwechsels die Individualität des Zögling, seinen Gedankenkreis, seine Neigungen wie sein Vorleben nicht so genau kennen, um darnach die Maßnahmen seiner Führung einrichten zu können. Infolgedessen kann sehr häufig der nachfolgende Lehrer nicht fortsetzen, was der frühere begonnen.
3. Auch für den Unterricht entstehen aus dem Jahreswechsel beträchtliche Nachteile. Weil der Lehrer den Gedankenkreis des Zögling nicht genügend kennt, vermag er nicht die rechten Anknüpfungspunkte zu finden und alles gut zu verwerten, was der Zögling aus dem früheren Unterricht und aus dem Umgang sich angeeignet hat. Auch ermöglicht die Durchführung der Schulklassen eine größere Einheitlichkeit im Unterricht.

4. Das System des jährlichen Klassen- und Lehrerwechsels führt zur Überschätzung des Wissens und zur Unterschätzung des Interesses des Schülers.
5. Die Durchführung der Jahrgänge ist auch für den Lehrer bedeutungsvoll. Der jährliche Wechsel lässt ihn nicht die Früchte seiner Arbeit ernten. Dadurch wird seine Berufsfreudigkeit herabgestimmt; er wird zum Stundenhalter herabgewürdigt. Zu einer wissenschaftlichen und methodischen Weiterbildung fühlt er sich nicht angeregt. Auch fördert der jährliche Schülerwechsel die Gespanntheit und Uneinigkeit im Lehrkörper, insofern der nachfolgende Lehrer seinen Vorgänger für etwaige Lücken in den Kenntnissen der Schüler verantwortlich macht. Daher zum Teil der übermäßige Prozentsatz der sitzenbleibenden Schüler. Bei der Durchführung der Jahrgänge wird diesem Übel gesteuert.
6. Auch aus sozialen Gründen ist die Durchführung zu empfehlen, weil dieselbe Eltern und Lehrer in engere Verbindung setzt. Der Lehrer ist in der Lage, durch genaue Kenntnis des Schülers wertvolle Ratschläge für die Berufswahl zu erteilen und auch eine Verbindung über die Schulzeit hinaus zu erhalten.

Aus diesen Gründen ist zu ersehen, wie wichtig und bedeutungsvoll die Durchführung der Schulklassen für die Erziehung ist. Man hat dies auch erkannt und die Idee bereits in die Praxis unserer Schulen, sowohl der Bürgerschulen wie der Gymnasien, übertragen. Hierbei hat sich herausgestellt, daß sich der Gedanke in der Anpassung an die bestehenden Verhältnisse mancherlei Einschränkung gefallen lassen muß. So wird z. B. in den 7- und 8klassigen Bürgerschulen die Durchführung in verschiedenen Formen gehandhabt:

1.—4. Schuljahr oder	1.—3. Schuljahr
5. u. 6. "	4.—6. "
7. u. 8. "	7.—8. "

Im Gymnasium werden drei zusammenhängende Stufen gebildet:

1. Von Sexta — Quarta;
2. " Untertertia — Untersekunda,
3. " Obersekunda — Oberprima.

Innerhalb eines jeden Trienniums behält eine Schülergeneration in den wichtigsten Fächern denselben Lehrer als Klassenlehrer. Auch in den Nebenfächern bleibt der Unterricht in einer Hand, soweit es sachliche und persönliche Rücksichten gestatten. Solche Einschränkungen sind geboten mit Rücksicht auf die Lehrerpersönlichkeiten und auf die Notwendigkeit, in gewissen Fächern (Zeichnen, Singen, Turnen) namentlich auf den oberen Stufen Fach-Unterricht zu bevorzugen.

Eine gewisse Schwierigkeit erwächst der Durchführung der Jahrgänge in der starken Verschiebung der Großstadtbevölkerung. Doch kann diese praktische Schwierigkeit keineswegs das Schwergewicht des pädagogischen Gedankens der Durchführung der Jahrgänge in der Hand eines Klassenlehrers erschüttern.

In dem Vorstehenden haben wir bereits einen Gegensatz gestreift, der in dem Verhältnis des Klassenlehrer- und Fachlehrersystems liegt.

Das Klassenlehrer-System ist dadurch charakterisiert, daß wenn auch nicht alle, so doch die hauptsächlichsten Unterrichtsfächer in der Hand eines und desselben Lehrers liegen, während bei dem Fachlehrer-System die einzelnen Unterrichtsfächer auf verschiedene Lehrer, sogenannte Fachlehrer, verteilt werden.

Vom erzieherischen Standpunkt aus kann es nun keinem Zweifel unterliegen, daß das Klassenlehrer-System den Vorzug verdient, weil in ihm die Möglichkeit einer erzieherischen Einwirkung auf die Zöglinge weit mehr gegeben ist, als im Fachlehrer-System. Letzteres drängt seiner ganzen Anlage und Entstehung nach die Überlieferung des Wissens und der Fertigkeit in den Vordergrund und geht auf Vereinzelung. Erstes faßt den Gesamtzustand des Zöglings ins Auge und arbeitet auf Verbindung der geistigen Interessen hin. Bei streng durchgeführtem Fachlehrer-System ist eine gegenseitige Unterstützung der Unterrichtsfächer unmöglich. Jeder Fachlehrer arbeitet für sich, ohne seitwärts zu blicken und sucht in seinem Fach, dem er natürlich das größte Gewicht in der Jugendbildung zuschreibt, das Höchste zu erreichen. Damit werden an den Schüler immer größere Forderungen gestellt und es wird dem Übel der Überbürdung geradezu in die Hand gearbeitet.

Dem kann nur dadurch entgegengesteuert werden, daß die wichtigen, zusammengehörenden Fächer der humanistischen Gruppe in eine Hand gelegt werden. Dadurch erhält der Klassenunterricht sein festes Rückgrat. Auf den unteren Stufen ist dies naturgemäß leicht durchführbar. Gibt es doch in der einklassigen Schule überhaupt nur einen einzigen Lehrer! Nach oben hin aber macht sich das Bedürfnis nach einer Verteilung der Unterrichtsfächer geltend, da man von einem Lehrer nicht eine gleichmäßig gründliche Beherrschung sämtlicher Unterrichtsmaterien verlangen kann. Aber auch hier muß immer das Bestreben vorherrschen im Interesse der Erziehung und Charakterbildung, die wichtiger ist, als die Anhäufung von Einzelwissen in einzelnen Fächern, die Hauptfächer — Religion, Geschichte, Deutsch, das Kernstück des Lehrplans in allen Schulen — in eine Hand zu legen. Dies muß dem Ganzen Sicherheit, Festigkeit, Stetigkeit verleihen. Damit verbinde sich die Arbeit der Fachlehrer, die insofern zu einer geschlosseneren gemacht werden kann, als — wie im Vorausgehenden schon hervorgehoben — die Fachlehrer nicht mit jeder Klasse zu wechseln brauchen, sondern mehrere Jahrgänge hindurch mitgehn, wie es auch bei dem Klassenlehrer der Fall sein soll.

Diese Betrachtungen, die wir hier zunächst auf die gegliederten Volksschulen beziehen, haben auch für die höheren Schulen Geltung und vielleicht hier insofern noch ein stärkeres Gewicht, als die Frage des Klassen- und Fachlehrersystems da eine weit größere Rolle spielen

muß, wo man in die nächste Nähe der Universitäten und technischen Fachschulen gelangt.

Über Schulaufsicht, eine Frage, die das Volksschulwesen besonders angeht, handelt ein späterer Abschnitt. Ebenso wird ein besonderer Teil über Schulausstattung folgen. Was hier noch zu behandeln ist, betrifft einige Mängel, die der Volksschule jetzt noch anhaften, deren Beseitigung aber bereits in Angriff genommen worden ist. Diese Mängel bestehen einmal in der Überfüllung der Schulklassen, das andere Mal in der Notwendigkeit, daß Schüler, die aus mangelnder Begabung, vielleicht auch unter Kränklichkeit leidend, dem Unterricht nicht zu folgen vermögen, doch mitgenommen werden müssen.

Auf die Überfüllung der Schulklassen haben wir schon oben bei Besprechung der »Allgemeinen Volksschule« hingewiesen. Die Schädlichkeit dieser Erscheinung für die Arbeit des Lehrers wie für das Fortschreiten der Schüler wird allgemein zugestanden. Aber eine Abstellung dieses Mangels ist deshalb so erschwert, weil sie außerordentliche Kosten verursacht durch Vergrößerung und Vermehrung der Schulbauten und durch Neuanstellung von Lehrern und Lehrerinnen.

Die Höchstzahlen für die Klassenstärke sind übrigens in den deutschen Staaten und Städten nicht übereinstimmend, sondern es findet auch hier eine große Mannigfaltigkeit statt. In Preußen gilt die Bestimmung, daß die Zahl der Kinder in den einklassigen Schulen 80 nicht übersteigen soll, während in den städtischen Schulen 70 als Maximalzahl gilt. In anderen Staaten wird ein Spielraum von 80 bis 100, von 90—120, von 60—100, von 60—120 usw. gelassen. Im Königreich Sachsen ist für die mittleren Volksschulen 50, für die höheren 40 als Höchstzahl festgesetzt.

Selbstverständlich beruhen diese Bestimmungen nicht auf prinzipiellen Erwägungen, sondern sie sind den historisch gewordenen Verhältnissen angepaßt. Für uns lautet die Frage: Wieviel Schüler können von einem Lehrer zu gleicher Zeit unterrichtet werden unter der Bedingung, daß die Forderungen des erziehenden Unterrichts erfüllt werden können? Denn um diese kann es sich nur handeln, nicht um die Frage, wieviele Kinder auf einmal unterrichtet werden können. Hat man nur die Weitergabe von Kenntnissen im Auge, so kann offenbar die Zahl der Kinder eine weit größere sein als da, wo man auf persönliche Einwirkung des Lehrers auf das Gemüt der Kinder rechnet und auf einen Unterricht, der sich der persönlichen Führung anschmiegt.

Dabei ist wohl zu beachten, daß die Frage nicht schematisch gelöst werden kann, sondern mit Rücksicht auf die Altersstufen. Während auf der Universität und im Unterricht der Erwachsenen (Volkshochschulkurse) die Zahl der Zuhörer eine, man könnte sagen, unbegrenzte sein kann, wird bei dem Anfang aller Unterweisung, bei dem Unterricht der Kleinen, nur eine beschränkte Zahl gestattet werden können.

Es ist bekannt, wie schwer es ist, die Anfängerschar der Kleinen in Ordnung zu halten, sobald sie ein vom Lehrer übersehbares Maß überschreitet. Die Folge davon ist, daß bei der Überfülle in den Anfängerklassen mehr diszipliniert werden muß, als für die Entwicklung der Kinder ersprießlich ist. Der geistigen Regsamkeit und Lebendigkeit werden dadurch von Anfang an Fesseln angelegt, deren üble Folgen sich dann in der gesamten Schulzeit geltend machen. Soviel kommt auf die Zahl der Kinder an! Auch die niedrigste gesetzliche Höchstzahl von 50 Kindern ist für die beiden ersten Schuljahre noch zu hoch gegriffen. Die Zahl von 30 Kindern dürfte die höchste zulässige Schülerzahl in den unteren Klassen bezeichnen, die in den Mittel- und Oberklassen auf 40 erhöht werden könnte. Darüber hinaus aber sollte nicht gegangen werden im Interesse der Erziehung und des Unterrichts unserer Zöglinge. Erst dann, wenn unsere Volkschulen von der übergroßen Zahl ihrer Schüler in den einzelnen Klassen befreit sein werden, können sie in der Tat das leisten, was von ihnen verlangt wird. So vielfach die Lehrpläne, die pädagogische und wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer auch verbessert und gehoben worden ist, so wird doch jeder Fortschritt auf diesen Gebieten zum Teil aufgehoben durch die Last der Schülermasse, die auf die Einwirkung und den Unterricht des einzelnen Lehrers drückt. Die preußische Schulstatistik zeigt, daß auf einen Lehrer durchschnittlich 72 Schulkinder fallen, und zwar in den Städten durchschnittlich 64, auf dem Lande 77. Am besten liegt das Verhältnis in der Provinz Schleswig-Holstein, wo auf einen Lehrer durchschnittlich 58, am schlechtesten in Posen, wo auf einen Lehrer durchschnittlich 91 Kinder kommen. In den größeren Städten fallen durchschnittlich 58 Kinder auf einen Lehrer. Das beste Verhältnis findet sich in Charlottenburg 1 : 41,5; das schlechteste in Essen 1 : 66.

Der Erziehungszweck fordert auf Grund dieser Tatsachen, daß die bestehende Zahl der Schulklassen verdoppelt werde, damit die geistige Entwicklung unseres Volkes wahrhaft gesichert werden könne. Mit Recht sagt Professor Rehmke-Greifswald: »Das Volksschulinteresse ist der innerste Kern des Staatsinteresses. Für den Staat gilt als fürnehmster Spruch: Baue Volksschulen und du baust an deiner Zukunft. Vermehre die Volksschulen und du förderst dich selbst.« (27)

Mit dieser Forderung hängt eine andere sehr eng zusammen. Sie bezieht sich auf die Zerlegung der großen Schulkasernen in kleinere Distriktschulen. Die gewaltigen Schulhäuser sind zwar oft als ein Stolz unserer Städte gepriesen worden, aber das ist doch nur eine sehr oberflächliche Auffassung, die sich von dem Äußeren blenden läßt. Ebenso verderblich wie eine allzu große Ansammlung von Kindern in einer Klasse ist, ebenso verwerflich ist die Anhäufung von Kindern in einem großen Schulsystem. Je größer die Massen, um so schwieriger und undurchführbarer die Erziehung. Alles wird veräußerlicht; der intime Innenverkehr, auf den soviel in der Erziehung ankommt, wird verflacht, wird zu einer äußeren Form. Der Leiter

eines solchen Schulungeheuers kennt kaum die Lehrer, geschweige denn die Kinder. Seine Zeit wird in Anspruch genommen durch Schreibwerk und mancherlei Regierungsmaßregeln, wie sie ein so großes Schulsystem täglich mit sich bringt. Von einem inneren Einfluß auf Lehrer und Schüler, von einem gemeinsamen Geist, der alle erfüllt und trägt, von einer Durchdringung jedes einzelnen mit den Erziehungsideen einer idealen Pädagogik kann keine Rede sein. Das Massenhafte erstickt die feineren Regungen; es ist ein Feind alles Individuellen. Aber freilich, es ist billiger, alles unter ein Dach, unter eine Leitung zu bringen. Billiger gewiß, aber auch um soviel schlechter. Das pädagogische Ideal, das sich aus der Sache selbst ergibt, ist die achtklassige Schule, in der Knaben und Mädchen gemischt sind. Über den gemeinsamen Unterricht von Knaben und Mädchen wird ein späterer Abschnitt besonders sprechen.

Nehmen wir die Klasse durchschnittlich zu 30 Kindern an, so ergibt sich für die ganze Schule immerhin eine Gesamtzahl von 240 Kindern, die einem Rektor mit etwa 10 Lehrern anvertraut seien. Das ist ein übersehbarer Kreis; eine kleine Schulgemeinde, in der die einzelnen Glieder einander näher treten können, einander beeinflussen, wie es in der Familie der Fall ist. Wenn wir oben betont haben, daß die Anstalts-Erziehung den familiären Charakter nicht verlieren darf, wenn sie sich nicht ihres Einflusses berauben will, so können wir von der Schulerziehung ein Gleiches sagen. Darum bekämpfen wir vom Standpunkt einer gesunden Pädagogik aus die übermäßige Anhäufung der Kinder in einer Klasse und die übermäßige Zusammenschließung von Kindern und Lehrern zu Schulganzen, die man mit Recht als Schulkasernen gekennzeichnet hat.

Ergeben sich auf diesem Gebiete des Volksschulwesens noch große Aufgaben für die Zukunft, so kann auf andere mit einer gewissen Befriedigung geblickt werden. Wir erinnern hierbei an die treffliche Organisation, die sich der Volksschullehrerstand gegeben hat, sowie an die pädagogische Presse, die dem Volksschulwesen dient.

Die Entwicklung des Lehrerstandes ist aufs innigste verflochten mit der Aufwärtsbewegung der breiten Masse. Als die Bauern in Leibeigenschaft und Erbuntertänigkeit schmachteten, stumpfsinnig dahinlebten, standen auch die Lehrer tief unten in Lebensführung und Bildung. Als dann Freiherr v. Stein den freien Bürger- und Bauernstand schuf, als das Volk in freudigem Opfermut das Vaterland gerettet hatte, als die Masse zu Ehren kam, da konnte auch der Lehrerstand anfangen, seine Flügel freier zu regen. Freilich wollte die politische Reaktion der 30er und 50er Jahre den Flug unterdrücken; aber es gelang ihr nicht. Die Geister waren schon zu stark in Bewegung. Und als dann die Volksmasse im allgemeinen Wahlrecht politisch mündig erklärt worden war, machte der Gedanke der Hebung der Volksbildung und in Verbindung damit die Forderung der Hebung des Volksschullehrerstandes große Fortschritte.

Im Jahre 1848 konnte noch folgende Schilderung des Lehrerstandes gegeben werden: »So steht die Schule, so der Schullehrer mit den Seinigen da: arm, ohne Heimat, bevormundet und geknechtet, verachtet von Hohen, bemitleidet von Niederen, gebeugten Geistes, verwundeten Herzens, im hilfsbedürftigen Alter gebückt und dem Grabe zuwankend, das Lasttier der Gemeinde, ein Doppelstiefkind: an der Kirche eine geizige, die Geiße schwingende Mutter und an dem Staate einen kargen, liebekalten Vater habend, der lebendige Lazarus des neuen Testaments.«

Aber dabei ist es nicht geblieben.

Der Volksschullehrerstand gehört zu den aufstrebenden Ständen. Er muß sich seine soziale Stellung und seine finanzielle Sicherung erkämpfen. Mit Recht ist die Entwicklung dieses Standes als eine Leidensgeschichte bezeichnet worden. Wer aber von der heutigen Lage aus auf die Anfänge zurückblickt, auf die Zeiten, als Handwerker im Nebenamt die Schule versorgten, als ausgediente Soldaten herangezogen wurden, weil man ihnen vor allem stramme Disziplinierung zutraute, dem muß der gewaltige Fortschritt unmittelbar in die Augen springen. Er muß sich des Erreichten freuen, das in hartem, mühseligem Aufstieg im Laufe des 19. Jahrhunderts errungen worden ist. Denn Staat und Gesellschaft ist nicht bereit, freiwillig zu geben. Es will alles erkämpft sein. Im Kampf selbst wachsen die Kräfte, stählt sich der Sinn in der Verfolgung würdiger Ziele. Und wenn auch vielfach der Ansturm der organisierten Lehrerschaft für eine gerechtere soziale Einschätzung und eine finanzielle Aufbesserung als Überhebung und Begehrlichkeit gebrandmarkt worden ist, so konnte dies doch nur von denen geschehen, die sich nicht in die Seele einer aufstrebenden Schicht versetzen können. Die gleiche Verständnislosigkeit konnte man ja nur zu häufig dem vierten Stand gegenüber wahrnehmen, dessen Kämpfe mit denen des Lehrerstandes in mancher Beziehung in Parallele gestellt werden können.

Von letzterem konnte überhaupt erst dann die Rede sein, als von ihm eine nach Zeit und Umfang bestimmt abgegrenzte Vorbildung verlangt wurde. Als selbstbewußter Stand erschienen deshalb die Volksschullehrer erst in den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts. Es war ihnen alsbald klar, daß den Schwachen nur die Verbindung zu schützen vermag. So wurde der allgemeine deutsche Lehrerverein in Eisenach am 28., 29. und 30. September 1848 begründet, nachdem kleinere Vereinigungen ihm bereits vorausgegangen waren. In den auf das Jahr 1848 folgenden Reaktionsjahren wurde der Verein und die Abhaltung von Versammlungen in einer Reihe von Staaten verboten. An seine Stelle trat eine freie Versammlung: die allgemeine deutsche Lehrerversammlung, die bis zum Jahre 1893 bestanden hat und seitdem mit dem »Deutschen Lehrertag« zur »Deutschen Lehrerversammlung« sich verschmolzen hat. Der gegenwärtig bestehende Deutsche Lehrerverein ist am 28. Dezember 1871 in Berlin begründet

worden. Er umfaßte Ende 1910 120 207 Mitglieder in ca. 2931 Verbänden.

Daneben steht der »Allgemeine deutsche Lehrerinnenverein«, der im Jahre 1890 begründet wurde. Am Schluß des Vereinsjahres 1905 betrug die Zahl der Mitglieder 19 581 in 88 Vereinen; die Leitung liegt in den Händen von Fräulein Helene Lange-Berlin und von Frau Marie Loepfer-Houselle-Ispringen. (28)

Ebenso vortrefflich, wie die Organisation der Lehrervereine, ist auch die Einrichtung und Verbreitung der pädagogischen Presse auf dem Gebiete des Volksschulwesens. Wenn dieselbe auch inhaltlich im einzelnen viel zu wünschen übrig läßt, so sind doch auch hier die Fortschritte unverkennbar. Ein großes Netz pädagogischer Zeitschriften überzieht alle Teile unseres Reiches. Fast ist ihr Reichtum zu groß. Ein »Pädagogischer Jahresbericht«, der seit 1845 in Leipzig erscheint und jetzt von Schulrat Scherer-Büdingen bearbeitet wird, und die von Clausnitzer begründete »Pädagog. Jahresschau« sorgen für den Zusammenhang und die Übersicht alles dessen, was für das Volksschulwesen in den einzelnen Staaten geschieht. Das gleiche Ziel verfolgt auch das Organ des deutschen Lehrervereins, die »Deutsche Schule«, welche von Rektor Rißmann-Berlin herausgegeben wird, sowie die »Pädagog. Zeitung«, die der Berliner Lehrerverein herausgibt. (29)

Die pädagogische Presse verfolgt ein großes gemeinsames Ziel: Hebung der Volksbildung durch Förderung der Volksschule und des Lehrerstandes. Sie hat Außerordentliches geleistet in dem Zusammenschluß des Standes, in der Verbreitung pädagogischer Ideale und in der Anregung zu didaktischen Fortschritten. Sie bildet das Rückgrat der Lehrervereine und ist eine Macht geworden, der die Lehrerwelt viel zu danken hat. Neuerdings hat sie auch mehr als früher sich zur Aufgabe gestellt, der Überproduktion von Büchern und Schriften auf dem pädagogischen Gebiet, die zu einer wahren Plage geworden ist, durch Brandmarkung des Schlechten und Minderwertigen kräftig entgegen zu treten. Zu diesem Zweck ist auch eine »Pädagogische Gesellschaft« in Jena ins Leben gerufen worden. (30)

Andere wichtige Angelegenheiten des Volksschulwesens, die im Vordergrund des Interesses stehen, wie die Fragen der Schulaufsicht und der Lehrerbildung, werden in besonderen Abschnitten an einer späteren Stelle dieses Bandes behandelt werden.

Endlich sei noch einer Einrichtung gedacht, die sich allerdings nicht nur auf Kinder, sondern auch auf Erwachsene erstreckt: die Gefängnisschule. Bei der Betrachtung über die Notwendigkeit derselben wird man sofort auf den Unterschied zwischen Lern- und Erziehungsschule geführt. Als Lernschule ist sie solange abzuweisen, als nicht nachgewiesen worden ist, daß vermehrte Kenntnisse den Menschen unbedingt bessern müssen. Als Erziehungsschule ist sie aber durchaus am Platz. Durch das Joch des Zwanges wird ein Mensch niemals dauernd gebessert. Dies kann nur geschehen

durch die klare Einsicht in das Gute und den ernsten Willen, ihm zu folgen. Den Willen können wir durch die Gefühle, und letztere durch Vorstellungen beeinflussen. Diese aber werden durch einen geeigneten Unterricht erzeugt. Die Gefängnisschule kann also in hervorragendem Maße dazu beitragen, bessernd auf die Sträflinge einzuwirken. Eine eingehende Darstellung über die geschichtliche Entwicklung, den Stand und die Bedeutung des Schulwesens in Strafanstalten findet man in der Schrift von G. Behringer-Freiburg i. Br. »Die Gefängnisschule«, Leipzig 1901.

Zum Schluß seien die Hauptpunkte noch einmal hervorgehoben, in denen eine weitere Ausbildung der Volks-Erziehungsschulen gesehen werden kann:

1. die Erziehungsschule darf keine Schulkaserne sein; d. h. auch in einem großen Schulgebäude sollen kleinere Schulgemeinden gebildet werden;
2. die Schulklassen dürfen nicht überfüllt sein, d. h. eine Schülerzahl von 40 nicht übersteigen;
3. das »Mannheimer Schulsystem«, das eine Differenzierung der Schüler nach ihrer Begabung vorsieht, ist als Vorbild zu benutzen;
4. für Erziehung der unter ungünstigen häuslichen Verhältnissen lebenden Kinder von noch nicht schulpflichtigem Alter, sowie für den Schutz der schulpflichtigen Jugend in der Freizeit und die Fürsorge der körperlich Schwachen und moralisch Minderwertigen sind überall geeignete Vorkehrungen zu treffen: Spielplätze, Volkskindergärten, Kinderhorte, Waldschulen, Ferienkolonien, Speisung der Kinder, Fürsorge-Erziehung u. a. m.
5. Fortbildungsschulen für Knaben und Mädchen als selbständige Schulorganismen unter eigener Leitung mit eigenen Lehrern, die nicht bloß Unterricht zu geben, sondern das gesamte Leben der schulentlassenen Jugend zu überwachen haben, sind obligatorisch überall in Stadt und Land einzuführen, um der Jugend in den gefährlichen Entwicklungsjahren einen kräftigen Rückhalt zu gewähren und das Übel der jugendlichen Verwahrlosung an der Wurzel anzufassen.

B. Das Realschulwesen

Die sechs- oder siebenstufigen Realschulen, die sich, wie die höheren Schulen auf einem dreiklassigen elementaren Unterbau aufbauen, stehen zwischen der Volksschule und den neunklassigen höheren Anstalten. Sie verfolgen den Zweck, eine höhere, in sich abgeschlossene, bürgerliche Bildung für die mittleren Berufszweige zu schaffen. Daß dieselbe keinem vorhandenen Bedürfnis entsprechen, beweist die Tatsache, daß eine stete Zunahme der lateinlosen Realschulen zu bemerken gewesen ist. 1882 zählte man nur 49 Schulen, 1900 aber 288 mit 67 120 Schülern und 3692 Lehrern.

Und diese Zunahme würde jedenfalls eine noch raschere gewesen sein, wenn nicht durch die Gründung und Einführung der sogenannten

»Mittelschulen« eine Konkurrenz herorgerufen worden wäre, die in der Sache selbst nicht begründet ist. Die Ordnung des Mittelschulwesens in Preußen knüpft an die Denkschrift des Berliner Stadtschulrats Dr. Hofmann 1869 an. Die Vorschläge dieser Schrift gehen dahin, die Kinder des mittleren Bürgerstandes, des niederen Gewerbestandes zu einer der Gegenwart entsprechenden Bildung zu erheben. Der Unterricht solle vom 6.—15. Lebensjahr erteilt werden, also einen 9jährigen Kursus bilden, in dem ein 3jähriger Elementarkursus eingeschlossen sei. Die Lehrgegenstände, deren Kenntnis im Berufsleben zur besonderen Verwendung gelange, sollten vorzüglich Beachtung finden.

In diesen Sätzen kann man auch das Programm für die Einrichtung der lateinlosen Realschulen erblicken. In der Tat unterscheidet sich die Mittelschule von der Realschule nur in dem einen Punkte, daß erstere eine (gewöhnlich französisch), die letztere zwei moderne Fremdsprachen betreibt. Aber gerade an diesem Punkte mußte die Mittelschule scheitern, weil die Militärbehörde für die Erteilung der Berechtigung zum einjährigen Dienst zwei Fremdsprachen fordert. 1872 wurden die Grundlagen für das noch heute gültige Mittelschulwesen in den allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober festgelegt und zugleich folgender Lehrplan entworfen:

Lehrgegenstände	Wöchentliche Stundenzahl					
	VI	V	IV	III	II	I
Religion	3	3	3	2	2	2
Deutsch, einschl. Lesen u. Schreiben	12	12	12	8	6	4
Rechnen	5	5	5	3	3	3
Raumlehre	—	—	—	2	2	3
Naturbeschreibung	—	—	—	2	2	2
Physik (Chemie)	—	—	2	2	2	2
Geographie	—	—	—	2	2	2
Geschichte	—	—	—	5	5	5
Französisch	—	—	—	—	—	—
Zeichnen	—	—	2	2	2	2
Gesang	2	2	2	2	2	2
Turnen	2	2	2	2	2	2
	24	24	28	32	32	32

Das Wesen der Mittelschulen wird in den Allgemeinen Bestimmungen dahin erläutert, daß sie Anstalten sein sollen, »welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versuchen, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht, andererseits aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sogenannten Mittelstandes in größerem Umfang berücksichtigen, als dies in höheren Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann.« Die Mittelschulen erschienen somit damals als die einzigen dem Mittelstand dienenden Schulen.

Diese Sache wurde aber durch die Lehrpläne der Realschulen vom Jahre 1882 insofern verändert, als die lateinlosen Realschulen

einen 6jährigen Lehrgang erhielten, der in den Lehrplänen 1891 und 1901 beibehalten wurde mit einer wesentlichen Erweiterung der Berechtigungen. Damit wurden die Realschulen recht eigentlich die Anstalten des bemittelten, mittleren Bürgerstandes: sie nehmen auf die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens Rücksicht, suchen die Bildung mit der Konfirmation im 15. Lebensjahr abzuschließen und geben die Berechtigung für den einjährigen Dienst.

Damit ist eine wahrhaft lebensvolle Schulgattung, die zwischen den Volksschulen und den höheren Schulen ihren berechtigten Platz einnimmt, geschaffen, ihre Ausgestaltung zu einem 7jährigen Kursus, wie er in Süddeutschland und anderwärts bereits besteht, nicht ausgeschlossen, so daß dann die Schüler der Volksschule einen 8jährigen, die der Realschule einen 10jährigen, die der höheren Schulen einen 12jährigen Kursus durchmachen würden.

Die sogenannten Mittelschulen aber würden als gehobene Bürgerschulen in den größeren Städten als die ausgebildete Art des Volkschulwesens anzusehen sein, wenn sie nicht zu vollen Realanstalten ausgebaut werden. Dies dürfte entschieden vorzuziehen sein, da jetzt schon eine Reihe von Mittelschulen das ausgesprochene Bestreben zeigen, die gleichen Ziele wie die Realschulen zu erreichen. Je näher aber beide Anstalten in ihren Unterrichtszielen rücken, um so mehr wächst die Gefahr gegenseitiger Schädigung, so daß der Wunsch nach nur einer Art von Mittelschule, der Realschule, sich immer dringender geltend macht.

Ferner muß es als ein ungesunder Zustand bezeichnet werden, wenn die Mittelschulen Kinder aus den unteren Schichten aufnehmen, die in der Lage sind, Schulgeld zu zahlen, während für die schulgeldfreie Volksschule nur die ärmsten Kinder übrig bleiben, so daß diese zu einer Armenschule herabgedrückt wird. Die Mittelschulen hören damit auf, Bildungsanstalten des mittleren Bürgerstandes zu sein, während die Volksschulen ebenfalls ihren Charakter verlieren und zu Proletariatschulen werden, zum Schaden für das gesamte Volksleben.

Auch ist wohl zu berücksichtigen, daß in den Mittelschulen ein gewisser Prozentsatz der Schüler in den Mittelklassen hängen bleibt. Dies ist hier aber noch weit bedenklicher, als wenn ein Gymnasiast den Kursus nicht vollenden kann.

Deshalb ist die Ansicht, daß die vorhandenen Mittelschulen allmählich in Realschulen übergehen sollen, weil sie keinem sozialen Bedürfnis entsprechen, wohl die richtige. Wir bleiben also dabei, daß für die mittleren und größeren Städte der Schulorganismus gesund ist, wenn er unserem oben gegebenen Aufbau folgt: 1. Für die unteren Stände gut organisierte und voll entwickelte Volks- und Fortbildungsschulen; 2. für die mittleren Stände die Realschule mit den sich anschließenden Fachschulen; 3. für die höheren Stände die 9stufigen höheren Schulen mit den höheren Fachschulen. Über die Eingliederung des Mädchen Schulwesens wird in einem späteren Abschnitt gesprochen werden.

In den Lehrplänen und Lehraufgaben für höhere Schulen vom Jahre 1901 (Halle, Waisenhaus) ist auch ein Lehrplan für eine 6stufige Realschule angeführt.

Lehrplan für die Realschule

	VI	V	IV	III	II	I	zu- sam- men
Religion	3	2	2	2	2	2	13
Deutsch und Geschichtserzählungen	5 6	4 5	5	5	4	4	29
Französisch	6	6	6	5	4	4	31
Englisch	—	—	—	5	4	4	13
Geschichte	—	—	3	2	2	2	9
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	12
Rechnen und Mathematik	4	4	5	5	5	5	28
Naturwissenschaften	2	2	2	2	5	5	18
Schreiben	2	2	2	—	—	—	6
Freihandzeichnen	—	2	2	2	2	2	10
Zusammen	25	25	29	30	30	30	169

C. Die höheren Schulen

Mit dem Jahre 1901 ist ein wichtiger Wendepunkt in der Entwicklung des höheren Schulwesens eingetreten: Die Gleichberechtigung der drei neunstufigen Anstalten, der Oberrealschule, des Realgymnasiums und des Gymnasiums ist prinzipiell von der obersten Schulbehörde in Preußen ausgesprochen worden.

Damit ist Luft, Licht und Freiheit für die Arbeit dieser Schulen gegeben. Zugleich wird dadurch eine tiefgreifende Wandlung in der Auffassung der klassischen und der modernen Bildung zum Abschluß gebracht. Man stellt beide nicht mehr in Gegensatz, indem man ersterer die Pflege des Idealismus, letzterer aber die des praktischen Sinnes, der Nützlichkeit, zuschiebt. Es wird jetzt anerkannt, daß alle drei höheren Schularten Erziehungsanstalten sind, die dem gleichen Ziel zustreben: Ausbildung sittlicher Persönlichkeiten auf religiöser und nationaler Grundlage, die offenen Blick für die Aufgaben unseres Volkes in Gegenwart und Zukunft besitzen und mit dem besten Willen ausgestattet sind, sich praktisch dem Zweige der Kulturarbeit zu widmen, zu dem der einzelne sich innerlich am meisten hingezogen fühlt.

Bei dieser Wendung haben zunächst die beiden Realanstalten gewonnen. Aber auch das Gymnasium kann ihr gern zustimmen, da für seine eigenartigen Aufgaben die Bahn ebenfalls frei geworden ist und die vielfachen Angriffe, die es in neuerer Zeit erfahren hat, nun verstummen können.

Es war ja allerdings leicht erklärliech, daß die aufstrebenden Naturwissenschaften und die erstarkte Vaterlandsliebe ihre Spitze vor allem

gegen die altklassischen Studien richteten. Ihr Glanz, durch eine Jahrhunderte lange Tradition gefestigt und in der Gelehrtenwelt aufs liebevollste gepflegt, erblaßte gegenüber dem neuen Bildungsinhalt und den neuen Bildungselementen, die eine neue Zeit im eigenen Volkstum erzeugte. Es regte sich der Zweifel immer stärker, ob denn der Beschäftigung mit den alten Sprachen die Kraft inne wohne, die ihr die philologische Welt zuzuschreiben gewöhnt war. Man wies auf das alte Griechenland hin, das aus eigner Kraft ohne Beschäftigung mit anderen Sprachen und Literaturen eine so hohe Blüte geistiger Kultur aus sich selbst hervorgebracht hat, während das alte Rom, das die Griechen zu Lehrmeistern nahm, mit Ausnahme des Rechtsgebietes ein bloßer Nachahmer war und weit hinter dem Lehrmeister zurückblieb. Man erinnerte an den religiösen Genius, an Jesus von Nazareth, der auch aus rein nationalen Bildungselementen heraus sich zu der lichten Höhe einer inneren Größe emporhob, wie sie ganz einzigartig im Geistesleben der Menschheit dasteht.

Diese und ähnliche Betrachtungen mußten starke Erschütterungen in bezug auf die Wertung des Gymnasiums hervorrufen, zumal auch eine scharfe Kritik sich gegen den Unterrichtsbetrieb dieser Schulen wandte.

Es ist nicht zu verkennen, daß diese Kritik besonders durch die weithin verbreitete Meinung genährt wurde, daß das Studium der alten Sprachen, die mit Vorliebe als tote bezeichnet wurden, nichts als Zeitverschwendung bedeute, daß ihr Gewinn in keinem Verhältnis stehe zu der aufgewendeten Mühe, daß sie also je eher je besser aus dem Lehrplan unserer Schulen entfernt und der Universität zugewiesen werden müßten.

Diese Anschauung, die als platter Nützlichkeitsstandpunkt sich selbst richtete, verschwand um so eher aus der Diskussion, je mehr die Einführung der Reformschulen der Erkenntnis Boden verschaffte, daß das formale und grammatische Element gegen das sachliche, ethische und ästhetische zurücktreten müsse.

Und in der Tat ist es für alle diejenigen, denen die Wahrheit in Fleisch und Blut übergegangen ist, daß die geschichtlichen Fäden in einer normalen, gesunden Entwicklung nicht plötzlich abgerissen, sondern behutsam weiter gesponnen werden müssen, ganz fraglos, daß dem Studium der alten Sprachen in einer unserer höheren Schulen eine geräumige Heimstätte erhalten bleiben müsse bis dahin, wo die eigene nationale Kultur einen solchen Aufschwung in schöpferischen Neubildungen nehmen und eine so hohe Kraft der Originalität äußern wird, daß die antiken Bildungselemente weit zurückbleiben und an Bedeutung verlieren. Jetzt haben sie dieselbe aber noch. Mit tausendfachen Fäden sind wir noch an die Welt des klassischen Altertums gebunden, wenn es auch keinem Zweifel unterliegt, daß unsere Generation in einem weit lockeren Zusammenhang zu ihr steht, als die Zeit unserer Väter.

Daher stammt auch ein großer Teil der Schwierigkeiten, mit denen der altsprachliche Unterricht zu kämpfen hat. Wie viel leichter hatten es die Philologen vor 1870, als in der Jugend noch etwas von der Pietät und der Verehrung lebte, die unsere Väter dem klassischen Altertum gegenüber besaßen. In den Jahren, da unsere Vorfahren des Vaterlandes entbehrten, flüchteten sie mit ihren Idealen in die Schönheit des klassischen Altertums und auch die Jugend stand unter diesen Eindrücken. Jetzt aber besitzt sie ein Vaterland; unsere Kinder fühlen sich jetzt als Glieder eines mächtig aufstrebenden Volkes. Die Gegenwart mit ihrem Ringen und Vorwärtsdrängen erfüllt sie ganz; das Altertum spielt keine — oder eine sehr untergeordnete Rolle in ihrem Denken und Sinnen.

Mit dieser Tatsache müssen wir rechnen. Eine große Schwierigkeit liegt in ihr verborgen. Die Beschäftigung mit den alten Sprachen wird bei solcher Stimmung nur zu leicht als Last empfunden, der man je eher je lieber sich entzieht. Was aber mit Unlust betrieben wird, kann niemals in geistige Kraft umgesetzt werden. Jeder einsichtige Erzieher weiß, daß nicht das ausgebreitete Wissen an sich einen Wert hat, sondern nur das, was mit durchdringender Denkkraft aufgenommen, wohl geordnet und klar der Besinnung übergeben wird. Nur das, was vollständig in das Gemüt des Menschen übergeht und so sein unbedingtes Eigentum wird, so daß es zu stetem Gebrauch bereit liegt; nur das Wissen, mit dem ein lebendiges Interesse, Freude und Begeisterung verbunden ist, nur dieses gewinnt Einfluß auf die geistige Bildung.

Wo diese Bedingungen fehlen, wohnt zwar der Schüler, der äußeren Autorität folgend, den Unterrichtsstunden bei und macht die Arbeit äußerlich mit, innerlich aber baut er sich seine eigene Welt an neben der Beschäftigung mit den alten Sprachen. Diese eigne Welt aber ist es, die für sein Leben, für seine Persönlichkeit bestimmend wird.

Dem gegenüber ist es beinahe betrübend zu sehen, mit wie befangenem Blick die Vertreter des klassischen Altertums offenkundigen Tatsachen gegenüber stehen. Es rächt sich an ihnen jetzt die ausschließliche Herrschaft, die sie das 19. Jahrhundert hindurch in unseren Schulen geübt haben. Sie stützten diese zuerst mit dem Dogma von der formalen Bildung. Dieses Dogma hat der Psychologie und den Tatsachen der Erfahrung gegenüber nicht standgehalten. Es mußte aufgegeben werden. Dann folgte das Dogma vom Idealismus, der den alt-humanistischen Studien in besonderem Maße innenwohnen und ihre Verehrer in hervorragender Weise auszeichnen soll. Auch dieses Dogma ist nicht haltbar den Tatsachen der Erfahrung gegenüber. Denn es ist in keiner Weise erwiesen, daß z. B. der alt-humanistisch gebildete Teil der Studentenschaft auf unseren Universitäten größere Widerstandskraft einer zunehmenden Genusssucht und Veräußerlichung unseres Lebens entgegenzusetzen hätte, als der neu-humanistisch gebildete auf unseren technischen Hochschulen. Ja vielleicht sind letztere sogar im Vorteil, weil sie mit tieferem und freierem Interesse ihren

Studien sich vom ersten Semester an hingeben, als dies auf unseren alten Hochschulen durchschnittlich der Fall ist.

Damit soll nicht geleugnet werden, daß die alt-humanistischen Studien den ersehnten Idealismus als Grundstimmung der heranwachsenden Jugend sehr wohl zu begründen und zu pflegen vermögen. Es ist dies nur ausgeschlossen bei der geistlosen Art, mit der dieser Unterricht vielfach betrieben wird. Solange derselbe in der Übermittlung von Sprachformen und Sprachgesetzen sein Ziel erblickt und darum die Extemporalien bis zur Oberprima als Hauptgeschäft ansieht, solange ist auf eine tiefere geistige Beeinflussung der Jugend nicht zu rechnen. Die zahlreichen Anhänger dieser bequemsten und geistlosen aller Verfahrensweisen ahnen nicht einmal, wieviel Unheil sie damit anrichten, wieviel Lüge und Betrug damit großgezogen wird — ohne daß man das Ziel der Sicherheit in den Sprachformen erreicht.

Wenn Fr. A. Wolf, der große Philologe, seinen Jüngern den Rat gab: Habe Geist und wisse Geist zu wecken, so wäre dieser Rat heute erst recht am Platz, wo der Extemporalien-Umfug den Schwerpunkt des alt-klassischen Unterrichts bildet. Er sollte es nicht sein, nach den Regierungsvorschriften nicht und nach den Meinungen verständiger Lehrer nicht, aber er ist es tatsächlich. Man höre nur die Gespräche der Schüler und vergleiche, wieviel sie über den Ausfall der Extemporalien reden, und wie wenig sie über den Inhalt der Klassiker denken.

Solange die Extemporalien in ihrer gegenwärtigen Ausartung nicht verboten werden, solange ist auf eine tiefere ideale Wirkung der Klassiker nicht zu rechnen. Erstere saugen alle Kraft des Schülers auf und tragen dazu bei, die Unlust zu mehren, mit der man überhaupt den alten Sprachen gegenübersteht.

Es ist ein tragisches Geschick für unsere Gymnasien, daß in einer Zeit offenbaren Niedergangs des Interesses für alt-klassische Studien gerade das für den Lehrer bequemste, für den Unterricht aber verkehrteste Mittel zum herrschenden gemacht wird, das nur zu sehr geeignet ist, das Gymnasium dem Untergang entgegenzuführen.

Aber schon scheint sich der Umschwung vorzubereiten. Es ist eine erfreuliche Tatsache, daß gerade aus Philologenkreisen heraus dringend gefordert wird, man solle wenigstens für die oberen Klassen von allen Extemporalien absehen, wie auch von den Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische oder Griechische. Man solle nun endlich ernst machen mit der Einführung der Schüler in die Literatur des klassischen Altertums, als der einzigen und höchsten Aufgabe des Sprachunterrichts. Letzterer darf in unseren Erziehungsschulen nur Mittel zum Zweck sein, so oft er sich auch in den Händen geistloser Lehrer in den Vordergrund schieben will unter der bestechenden Firma: Gründlichkeit des grammatischen Wissens.

Wird dieses große Ziel ernstlich ins Auge gefaßt, Eindringen in die Literatur, um aus ihr Gedanken von bleibendem Wert zu schöpfen, so muß allerdings ein Rollentausch in den alten Sprachen vorgenommen

werden. Wie wir dies verstehen, sei in den folgenden Darlegungen kurz auseinander gesetzt.

Eine der Grundlagen unserer deutschen Kultur bildet das griechische Altertum. Das Bewußtsein dieses Zusammenhangs wollen wir nicht verlieren, sondern in den führenden Kreisen des Volkes wach erhalten, und zwar aus zwei Gründen:

1. Wer eine tiefere historische Bildung sich erwerben will, muß Einsicht in den geschichtlichen Werdegang und die Entwicklung der griechischen Kultur gewinnen in ihrer Bedeutung als einheitlicher Grundlage für die moderne gebildete Welt.

2. Neben diesem historischen Gesichtspunkt macht sich der pädagogische Gedanke geltend, daß die griechische Kultur Leistungen aufweist, die einen nicht bloß zeitlich bedingten, sondern bleibenden Wert besitzen, Leistungen, welche die heranwachsende Jugend unseres Volkes auf die Höhe des Menschentums hinaufzuheben vermögen.

Wir denken hierbei in erster Linie an den künstlerischen Charakter der griechischen Kultur. Kein Volk der Erde hat bisher eine solche Durchdringung aller Verhältnisse, der äußeren wie der inneren, mit künstlerischen Anschauungen vollzogen und das Leben dadurch selbst in eine so wirkungsvolle Harmonie gesetzt, wie das griechische. Deshalb stellt das Griechentum eine so reiche Blüte des Menschengeistes dar, weil seine gesamte Kultur auf einer künstlerischen Grundlage ruht. Daraus quillt so unendlich reiches Leben in Religion, Politik, Philosophie, Wissenschaft, Sprache, Geschichtsschreibung und Erdkunde wie in allen Formen der Dichtung. Diese Vielseitigkeit findet auch ihren künstlerischen Ausdruck in den Werken der bildenden Kunst. Bei den Griechen können wir auf beinahe allen Gebieten ihre schöpferische Kraft, ihre Genialität bewundern. Bei ihnen finden wir die epische Dichtung in ihrer Vollendung; in der griechischen Tragödie kommt das tragisch Erhabene in seiner edelsten Gestalt zum Ausdruck; in der griechischen Philosophie — wir denken hierbei in erster Linie an Platon — tritt uns die höchste Potenz spekulativ-schöpferischer Geisteskraft in künstlerischer Form entgegen; in der griechischen Architektur und Plastik schauen wir noch heute unerreichte Muster einer wunderbaren harmonischen Bindung von Kunst und Natur.

So steht es außer Zweifel, daß der griechischen Kultur eine hervorragende bildende Kraft innenwohnt.

Schöpfen unsere Gymnasien diese Kultur aus im Dienste unserer Jugendarbeit, wie es geschehen sollte?

Sie tun es nicht, schon weil sie eine Seite des griechischen Lebens, die künstlerische Betätigung in Architektur, Plastik und Malerei, bisher sehr stiefmütterlich behandelten und den Zeichenunterricht nahezu verachteten, allen Nachdruck auf das Buchwissen, ja auf das Sprachwissen werfend. Daraus kann nur eine Karikatur des Griechentums hervorgehen.

Sie tun es ferner nicht, weil im Mittelpunkt unserer Gymnasien das Lateinische, nicht das Griechische steht.

Was aber bedeutet die römische Kultur gemessen an der griechischen? Hierin sind alle einig: Bei den Römern finden wir nichts als mittelmäßige Nachahmung. Beinahe alles, was von ihnen in Wissenschaft und Kunst geleistet worden ist, stammt von den Griechen. In der Politik allein sind sie groß; das Werk der Rechtsbildung und der Staatserhaltung beansprucht ihre ganze Kraft. Es blieb nichts übrig für freischöpferische Tat in Wissenschaften und Künsten. Große Innenkultur, wie sie den Griechen eignet, ist ihnen fremd. Aber trotz dieser Tatsachen werfen sich unsere Gymnasien mit ganzer Kraft auf das Lateinische, nur mit halber auf das Griechische. So sehr drückt die römische Welt, mit der unsere heidnischen Vorfahren zuerst in Berührung kamen, noch heute auf uns und zieht die Masse der mittelmäßigen Geister in ihren Bann. Das Lateinische als Grundlage für die modernen romanischen Sprachen, als Sprache der römischen Kirche und des römischen Rechts, als Sprache für mannigfache In- und Aufschriften und Sentenzen für das deutsche Volk, hat sich siegreich behauptet gegenüber dem Griechischen, das allein für unser geistiges Innenleben in Betracht kommt.

Von diesem Hintergrund, der in kurzen Zügen hier entworfen worden ist, heben sich nun unsere Vorschläge ab, um unseren Gymnasien die Kraft und den Einfluß zu geben, den wir ihnen im Interesse unseres Volkes wünschen.

1. Was über die Lehrerbildung zu sagen ist — um mit der Personalfrage zu beginnen — wird in einem späteren Abschnitt ausführlich dargelegt werden.

2. Hauptaufgabe bleibt die Vertiefung in die hervorragenden Werke des klassischen Altertums. Alles, was nicht direkt auf dieser Linie liegt, muß ausgeschieden werden. So soll vor allem die Grammatik nicht um ihrer selbst willen betrieben werden, sondern nur soweit, als sie zur Vermittlung des Verständnisses der Schriftwerke nötig ist.

3. Um diese Hauptaufgabe erfüllen zu können, ist es durchaus nötig, daß eine Änderung der Lehrziele vorgenommen werde. Wie für das Griechische so muß auch für das Lateinische die Übersetzung aus dem Deutschen als Zielleistung fallen. Solange letztere aufrecht erhalten bleibt, ist es unvermeidlich, daß der gesamte Sprachunterricht einer geistlosen Veräußerlichung anheim fällt und schließlich alles auf diese eine Spitz zugeschnitten wird. Auch die Extemporalien würden mit der Aufgabe der genannten mittelalterlichen Zielleistung von selbst schwinden. Eine Gesundung des altsprachlichen Unterrichts kann erst dann erwartet werden, wenn die Bahn frei geworden ist dafür, das verständnisvolle und genüßbringende Lesen der Alten in den Vordergrund zu stellen. Wenn selbst einer der angesehensten Führer der Altphilologen sich dahin äußert, daß die »schrecklichen griechischen Formenextemporalien dem Schüler die schöne Sprache verhaßt machen«, andere die »noch immer allzusehr vorherrschende abstrakt-grammatische Lehrweise, die übertriebenen Übersetzungs- und

Stilübungen, besonders im Lateinischen in scharfen Worten geißeln, so brauchen wir dem nichts hinzuzufügen und fordern nur nochmals in Übereinstimmung mit einer starken Strömung unter den Altphilologen: die Übersetzung in die fremde Sprache muß als Zielleistung fallen.

Diese Übersetzung hatte allenfalls Sinn, als das Lateinische noch allgemeine GelehrtenSprache war; heute ist sie vollständig überlebt und muß als Zielleistung möglichst bald aufgegeben werden, wenn das Gymnasium erhalten bleiben soll. Denn darüber dürfen sich die Freunde dieser Schulart nicht täuschen: Will das Gymnasium im Wettkampf mit den Realgymnasien und Oberrealschulen bestehen bleiben, so muß es im inneren Unterrichtsbetrieb und im Schulleben tiefgehende Verbesserungen vornehmen, damit die reichen Bildungswerte der alten Welt nicht nur in wissenschaftlicher, sondern auch in anziehender und darum erst wirksamer Weise den Schülern übermittelt werden.

4. Hierzu gehört die Einführung in die künstlerische Kultur der Alten. Mit dem kulturgeschichtlichen Gang hat sich ein gut durchgebildeter Zeichenunterricht von Sexta bis Prima zu verbinden, wie dies im Karlsruher Prinzengymnasium ausgeführt worden war. Durch die Einführung eines künstlerischen Anschauungs- und Darstellungsunterrichts würde ein wahrhaft lebensvolles und lebenbringendes Element in unsere Gymnasium gebracht, das als wirksamste Unterstützung des klassischen Unterrichts sich anbietet und von den Schülern willkommen geheißen wird. Außerdem müßten der ästhetischen Ausbildung Turnen und Spiele dienstbar gemacht werden im Sinne des *καλὸς καὶ αὐαγός*. Wie weit sind wir auch von diesem Ideale noch entfernt, wenn wir an die im Tabakqualm und Bierdunst eingehüllten Ergötzungen unserer Schüler denken! Sind auf diesem Gebiet auch erfreuliche Ansätze zur Besserung vorhanden, so fehlt doch noch viel an einer durchgreifenden Gewöhnung an körperliche Übungen, die unserer Jugend gleichsam zur anderen Natur geworden wäre. Hierin bleibt England noch immer uns ein leuchtendes Vorbild, das auch in dem engen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler ein weit wertvollereres Mittel zur Beeinflussung der Charakterbildung der Schüler besitzt, als unser auf grammatischen Drill zugeschnittenes System jemals in Bewegung setzen kann.

5. Frischen Geist hat in die überlieferten Formen die neue Organisation gebracht, die als Reformschule oben bereits berührt worden ist. Sie ist neben dem alten System des 9jährigen Lateinunterrichts willkommen zu heißen, weil sie große, nicht zu unterschätzende Vorteile bietet.

Zu diesen gehört, daß der alt sprachliche Unterricht erst dann begonnen wird, wenn über die Befähigung des Schülers ein sicheres Urteil sich gebildet hat. Statt des dreijährigen wird nach der Reformschule ein sechsjähriger gemeinsamer Unterbau dem alt-klassischen Unterricht vorausgeschickt. Daß letzterer dann in ganz anderer Weise

betrieben werden kann und muß, bedarf keines Wortes. Zwar greifen die Sextaner gewöhnlich mit großem Eifer das Lateinische an und bleiben auch dabei, solange der Reiz der Neuheit dauert. Dann aber kommt nur zu bald die Zeit, wo allein durch häusliche Nachhilfe bei einer Anzahl von Schülern das Fortkommen gesichert ist. In den mittleren Klassen breiten sich öde, langweilige Strecken aus und erst in den oberen belebt sich wieder der Eifer, wiewohl hier die Klagen über mangelnde Sicherheit in der Grammatik beinahe stereotyp geworden sind.

Wir begrüßen deshalb die Zusammendrängung der Zeit des altklassischen Unterrichts auf sechs Jahre. Der Unterricht wird intensiver und schreitet rascher und sicherer fort. Vor allem werden sich die großen Vorteile dieser Einrichtung dann zeigen, wenn die Ansprüche auf stilistische Leistungen fallen gelassen, Zeit und Kraft der Schüler allein für die Einführung in die Lektüre der Schriftsteller verwendet werden. Denn die größere Reife der Schüler befähigt sie, sich rascher in denselben zurechtzufinden. Auch fällt dann die Öde der Übungsbücher hinweg, die mit Rücksicht auf das jugendliche Alter der Schüler zurecht gemacht werden mußten, um grammatische Regeln und Formen an ihnen zu üben. Der Inhalt war gleichgültig. So fing die Geistlosigkeit bereits beim Eintritt in das Gymnasium an. Die Reformschulen nötigen den Lehrer zu einer methodischen Bearbeitung tiefer gehender Art, aus der ein kräftigeres geistiges Leben bei den Schülern hervorgeht, als dies bei der hergebrachten langgezogenen Behandlung des Latein geschehen konnte.

Ein Teil der Altphilologen verhält sich zwar, wie wir oben schon hervorgehoben haben, ablehnend den Reformschulen gegenüber. Sie haben mancherlei Befürchtungen, die freilich insofern nicht begründet sind, als die grundsätzlichen Änderungen der Unterrichtsmethodik, über die wir im dritten Teil unseres Buches zu sprechen haben, vielfach übersehen werden. Ähnlich wie seinerzeit aus diesen Kreisen bei dem Wegfall des lateinischen Aufsatzes der Untergang des Gymnasiums prophezeit wurde, so werden auch angesichts der Reformschulen Schreckensgespenster an die Wand gemalt. Die Arbeit der Reformschulen geht über sie hinweg. Das hohe Gut der humanistischen Bildung hängt zum Glück nicht von der Stundenzahl ab, die dem Erlernen der alten Sprachen zugewendet wird; auch nicht daran, daß „das Gymnasium in seiner Eigenart von unten bis oben erhalten bleibe“ d. h. als 9 klassige Anstalt, sondern dieses hohe Gut wird von dem Geiste bestimmt, in dem der Unterricht erteilt wird.

Erinnern wir endlich noch daran, daß eine Gesundung unseres höheren Schulwesens auch darin gesehen werden kann, daß die Abgangsprüfung dem Lehrerkollegium allein zugesprochen wird und daß das Zeugnis für den einjährigen Dienst erst am Schluß des Gesamtkursus ausgestellt werden darf, wenn auch gegen beide Forderungen die hergebrachte Praxis Einspruch erheben sollte. Beide Forderungen hängen auch mit dem Gedanken zusammen, daß es für die Ent-

wicklung des Schülers von größter Wichtigkeit ist, wenn ihm freie Zeit zu selbstgewählten Studien gelassen und nicht alles in zwangsmäßige Formen der Erlernung bestimmter Pensen eingeschlossen ist.

Somit erscheint uns die Schulreform jetzt nur äußerlich abgeschlossen; wichtige Forderungen für das Innenleben müssen noch erfüllt werden, ehe die ersehnte Ruhe für unsere Gymnasien eintreten kann. Zwei Akte des Dramas sind vorüber: 1892 und 1901. Der dritte Akt wird den im Geist einer gesunden Pädagogik entworfenen Abschluß gewähren müssen. (31)

D. Das Mädchenschulwesen

Unsere geschichtliche Betrachtung schloß oben mit der Tatsache, daß die Entwicklung des Mädchenschulwesens durch die preußische Reform von 1908 zu einem gewissen Abschluß gekommen ist.

Daneben sucht sich noch eine andere Lösung Geltung zu verschaffen, die das pädagogische Interesse nach der ethischen und der psychologischen Seite hin in tiefgehendster Weise zu fesseln vermag. Aus diesem Grunde treten wir ihr hier näher, um zu weiterem Nachdenken anzuregen.

Der zweite Lösungsversuch, der sich neben die selbständige Mädchenschule stellt, erscheint als ein ungemein einfacher und natürlicher, nachdem die Entwicklung der Zeiten dahin vorgeschritten ist, prinzipiell der Frauenwelt die gleiche Ausbildung zuzugestehen, wie sie die Männerwelt seit alters genießt. Aus dieser prinzipiellen Anerkennung ist der Gedanke entsprungen, auf eine doppelte Organisation für das Knaben- und Mädchenschulwesen zu verzichten und von neuen Schulbildungen abzusehen, vielmehr Knaben und Mädchen gemeinsam in denselben Schulen zu erziehen und zu unterrichten. Diesem Vorschlag, bekannt unter dem Namen Koedukation, wollen wir im folgenden nachgehen.

Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen

Dieser Gedanke ist in Deutschland längst schon aus dem Bereich der Theorie herausgenommen und in die Praxis übergeführt worden.

Wir besitzen den gemeinsamen Unterricht beider Geschlechter in allen Landschulen, ferner in vielen Seminar-Übungsschulen und teilweise in den städtischen Bürgerschulen, namentlich in den sogenannten Förderklassen, sowie in vielen Hilfsschulen. Dies alles in einem Umfang, daß von 5 Millionen Volksschulkindern etwa $3\frac{1}{2}$ Millionen gemeinsam unterrichtet werden.

Ferner werden in mehreren deutschen Staaten auch in höheren Knabenschulen Mädchen als Schülerinnen zugelassen. Weiter gibt es in Baden, Oldenburg und Nassau seit langer Zeit schon Realschulen, die bis zum 15. oder 16. Lebensjahr Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichten. Über die Ergebnisse in den Oldenburger Realschulen wird von behördlicher Seite berichtet: »Die Leistungen dieser Schulen

nd im allgemeinen befriedigend. Die Mädchen stehen hinter den Knaben nicht zurück. Mit den erzieherischen Wirkungen des gemeinschaftlichen Unterrichts sind die Lehrer durchaus zufrieden. Wo die Realschulen auch von Mädchen besucht werden, geschieht es zum Vorteil dieser Anstalten, da von den Mädchen das Beispiel des stetigeren Fleißes gegeben wird.» (32)

Die eigentliche Heimat der gemeinsamen Schule, die beide Geschlechter von den untersten bis zu den obersten Stufen vereinigt unterrichtet, sind die Vereinigten Staaten von Nordamerika.

Hier hat sich die gemeinsame Schule mit einer gewissen Naturnotwendigkeit entwickelt. Die ersten Einwanderer lebten zerstreut; aber ein gleiches Bedürfnis führte sie zusammen: das geistige Erbe, das sie aus der alten Welt mitbrachten, nicht verloren gehen zu lassen. Die wirtschaftliche Lage und die anfangs geringe Zahl der Kinder führte dabei von selbst zu dem gemeinsamen Unterricht von Knaben und Mädchen. Man konnte sich nicht den Luxus des getrennten Systems erlauben; es war eine praktische Notwendigkeit, welche Knaben und Mädchen in den Schulen vereinigte. Und was man begonnen, hielt man fest, weil auf amerikanischem Boden sich zugleich die Forderung entwickelte: den Frauen müssen die gleichen Bildungsmöglichkeiten offen stehen wie den Männern, ein Satz, der auch bei uns nunmehr anfängt selbstverständlich zu werden. Daß das System der gemeinsamen Erziehung (Koedukation) eine weitere Verbreitung erhielt, ja das herrschende wurde, kann man aus folgenden Zahlen ersehen: 95 % der öffentlichen Schulen war gemischt; in den kleineren 73 %. Von den Privatschulen folgten $\frac{2}{3}$ der Koedukation, doch wohl ein Zeichen dafür, daß auch bei freier Wahl seitens der Eltern dieses System bevorzugt wird. Auch an den Universitäts-Colleges folgten 60 % dem System der Koedukation.

Natürlich fehlt es dem System auch nicht an Gegnern, die mancherlei einzuwenden wissen. Der sonderbarste Einwand ist vielleicht der, daß durch die Koedukation die Furcht heraufbeschworen werde, die Vereinigten Staaten müßten nach und nach aussterben, weil das System dem Familienleben entgegen wirke. Durch die gemeinsame Erziehung nämlich würden Knaben und Mädchen gleichsam geschlechtslos. Der zur Gewohnheit gewordene kameradschaftliche Verkehr unterdrücke bei Knaben und Mädchen die Neigung zu heiraten und dränge auf ein geistiges Zölibat hin.

Aber nicht dies allein. Man fürchtet für das gesamte geistige Leben der Nation, weil durch das Vorherrschen des weiblichen Elementes in der Lehrerschaft und innerhalb der höheren Studien der Bildungsgang im ganzen herabgedrückt, die höhere Kultur in den Vereinigten Staaten verweiblicht werde. Wenn auch zugegeben wird, daß es den Frauen an ernstem Streben und Fleiß nicht fehle, so hebt man demgegenüber hervor, daß ihr Mangel an Klarheit und logischer Konsequenz, ihre Tendenz zu übertreiben und zu verallgemeinern, ihre Vermischung von Prinzipien, ihre Unterschätzung des

Abstrakten, ihr Mangel an Entschlossenheit, ihre Bereitwilligkeit, momentanen Gefühlen und Erregungen zu folgen, die wohl geeignet seien, das Privatleben zu verschönern und die ernste, rastlose öffentliche Tätigkeit des Mannes zu mildern und zu ergänzen, sie nicht dazu befähigte, diese Pflichten zu erfüllen ohne die Hilfe von des Mannes härterer Logik. Wenn der amerikanischen Kulturwelt der weibliche Stempel aufgedrückt werden sollte, so würde dieselbe machtlos werden und ohne entscheidenden Einfluß auf den Fortschritt der Welt. Diese Gefahr aber liege bereits vor. Bei dem Überwiegen des weiblichen Elementes an den Hochschulen sei das Ergebnis ein unbefriedigendes, denn es handle sich bei den Frauen immer mehr um eine passive unkritische Aufnahme des Gebotenen als um eine aktive Kritik, Untersuchung und Forschung. Nordamerika biete das einzige Beispiel der Welt, daß die öffentliche Erziehung und die Pflege der geistigen Interessen den Frauen als den Mindestfordernden überlassen werde. Darin seien schwere Bedenken für die Zukunft der Nation eingeschlossen.

Wie hoch man aber trotz solcher Gegnerschaft in den Vereinigten Staaten die »Koedukation« einschätzt, geht aus einer zusammenfassenden Begründung hervor, die von dem Commissioner for Education in Washington, Dr. T. W. Harris, gegeben worden ist. Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter ist, sagte er, vorzuziehen aus folgenden Gründen: Sie ist

1. natürlich, da sie dem natürlichen Bau der Familie und der Gesellschaft folgt;
2. herkömmlich, da sie mit den Gewohnheiten und den Gefühlen des täglichen Lebens und den Staatsgesetzen harmoniert;
3. unparteiisch, da sie dem einen Geschlechte dieselbe Gelegenheit zur Bildung, die das andere genießt, gewährt;
4. sparsam, indem so die für Schulen bestimmten Gelder am vorteilhaftesten verwendet werden;
5. günstig, sowohl für Schulvorsteher, wie für Lehrer in bezug auf die Wahl des Stoffes, das Vergleichen der Leistungen, das Lehren und die Disziplin;
6. wohltätig für Geist, Moral, Gewohnheiten und Entwicklung der Zöglinge.

So war die neue Welt zu einem System vorgedrungen, dem die alte in einem Abstand nachfolgt. Zuerst richtete Dr. Palmgren in Stockholm seine Samskola ein im Jahre 1876, ein Gymnasium für Knaben und Mädchen, das seit 1888 auch Staatsunterstützung genießt und vor wenig Jahren sein 25 jähriges Bestehen gefeiert hat.

Dann folgte Finnland. Hier wurde im Jahre 1880 in Helsingfors die erste gemeinsame Schule errichtet. Bei den großen Anstrengungen, die dieses kleine Land zur Hebung der Bildung in allen Volksschichten gemacht hat und noch macht, ist es nicht wunderbar, daß auch das neue System der Samskola bald größere Verbreitung fand.

In Norwegen wurden seit 1884 die meisten Schulen gemeinschaftlich für Knaben und Mädchen eingerichtet. Durch das Schulgesetz vom Jahre 1896 wurde dieses System auch für die Staatschulen angenommen.

Auch in Dänemark, wo namentlich Realschulen gemeinschaftlich sind, in der Schweiz und in Holland, wo die meisten Knabenschulen auch den Mädchen offen stehen, hat das System Anhänger gefunden.

Es liegt die Frage nahe, welche Vorteile die gemeinsame Erziehung beider Geschlechter für die Schule biete, und aus welchen Gründen die alte Welt so lange an der Trennung derselben im Unterricht festgehalten habe.

Stellen wir zunächst die letzteren zusammen. In erster Linie wird geltend gemacht, daß

1. psychologische Betrachtungen gebieterisch auf eine Trennung hinweisen. Die Verschiedenheit der männlichen und weiblichen Natur, ihre verschiedenen Bedürfnisse, Stimmungen und Neigungen, das verschiedene Tempo, in dem die Entwicklung beider verlaufe, alles zeige an, daß die Geschlechter getrennt unterrichtet werden müßten, um der psychischen Eigenart jedes einzelnen gerecht werden zu können. Die Natur selbst habe uns den Weg gewiesen; es sei ein Unding, künstlich zu vereinen, was die Natur in der Verschiedenheit der Organisation und Beanlagung getrennt habe.

2. Man hebt hervor, daß die Sittlichkeit Gefahr leide. Es sei nicht auszudenken, was alles daraus entstehen könne, wenn Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet würden! Allenfalls gehe dies im Kindergarten und noch in den ersten Schuljahren! Aber bei reiferem Alter und bei eintretender Pubertät würden durch das Zusammensein die schwersten sittlichen Gefahren heraufbeschworen werden. Also fort mit dem verderblichen, widernatürlichen, unhistorischen Vorschlag!

3. Die geschichtliche Entwicklung der höheren Knabenschule, so sagt man, ist ganz verschieden von der höheren Mädchenschule. Solle diese einfach auf ihren Lehrplan verzichten, und sollen die Mädchen mit dem Eintritt in die höhere Knabenschule auch die Überzahl von Stunden auf sich nehmen, unter der schon manche Knaben seufzen und zusammenbrechen? Die Höchststundenzahl der höheren Mädchenschule ist 30, die des preußischen Gymnasiums (einschließlich der wahlfreien Fächer Zeichnen, Englisch und Hebräisch) 41, die des Realgymnasiums und der Oberrealschule 38, und da, wo Handarbeitsunterricht getrieben wird, 39. An einzelnen Anstalten haben die Schüler jetzt 8 Unterrichtsstunden an einem Tage. Dieser Aufgabe sei der Körper des Mädchens nicht gewachsen.

4. Von den Schülerinnen der höheren Mädchenschule, so heißt es, wird wohl auch in Zukunft immer nur eine geringere Minderheit den Universitätsbesuch erstreben. Selbst von den höheren Schülern erreicht nur $\frac{1}{5}$ das Ziel der betreffenden Anstalten, $\frac{4}{5}$ gehen vorher ab. Sollen nun unsere Mädchen, die der Mehrzahl nach eine höhere

Schule nur bis zum 15. oder 16. Lebensjahre besuchen, während ihrer Schulzeit die Elemente von Latein, Französisch, Englisch oder Griechisch lernen, ohne an die wertvolle zusammenhängende Lektüre der fremdsprachigen Klassiker zu gelangen? Den Mittelpunkt der Frauenbildung werden immer Religion und Deutsch bilden müssen; gerade das Deutsche aber wird auf den höheren Knabenschulen ganz stiefmütterlich behandelt. Der Lehrplan der Reformschulen wäre der einzige, der bei dem gemeinsamen System ernsthaft in Betracht käme.

5. Es liegt bei diesem System die Gefahr nahe, daß die Leistungen der Schüler und Schülerinnen zurückgehen, da Knaben und Mädchen wohl dieselbe Anlage, nicht aber dieselbe Neigung für bestimmte Fächer haben. Der Geschichtsunterricht muß für Knaben anders gegeben werden als für Mädchen u. a. m. Wenn man auch den Lehrstoff der höheren Knabenschule den jungen Mädchen zumuten könnte, so würden doch in der Unterrichtsweise immer zwischen Knaben und Mädchen Unterschiede bestehen bleiben, welche einen gesonderten Unterricht für Mädchen zweckmäßig erscheinen lassen.

Sind diese Gründe durchschlagend genug, um von einer Ausbreitung des gemeinsamen Unterrichts abzusehen? Sehen wir zu!

Die historische Entwicklung spricht, abgesehen vom Landschulwesen, in Deutschland allerdings für die Trennung. Aber der Zweifel dürfte doch auch hier berechtigt sein, ob das historisch Gewordene ohne weiteres auch das Vernünftige ist. Sagt nicht der Dichter: Es erbten sich Gesetz und Rechte wie eine ew'ge Krankheit fort? Und blicken wir nach den Vereinigten Staaten von Nordamerika, so sehen wir dort, daß die geschichtliche Entwicklung auf die Vereinigung der Geschlechter in den Schulen geführt hat. Wer hat nun recht? Die Berufung auf die Geschichte beweist nichts gegen die Trennung, zumal wir ja ganz deutlich sehen können, warum bei uns die Trennung sich vollzogen hat. Wir haben oben hervorgehoben, daß der Staat Beamte brauchte und deshalb für ihre Vorbildung sorgte unter Ausschluß der Mädchen. Als diese aber auch eine höhere Bildung erhalten sollten, mußten die Ausgeschlossenen selbst zusehen, wie sie für sich zuretkamen. Es konnte dies nur in eigenen Anstalten geschehen.

Viel schwerwiegender ist der Einwand, der seitens der Psychologie erhoben wird. Die Tatsache der psychischen Verschiedenheit der männlichen und weiblichen Natur leugnen zu wollen, wäre ebenso verkehrt, als ihre anatomische Zweiheit in Frage zu stellen. Die Schwierigkeit erhebt sich erst bei der Frage, wie weit die Verschiedenheit reiche. Hierüber tobt der Kampf der Ansichten hin und her. Je nach dem Standpunkt, den der Psychologe einnimmt, wird die Kluft erweitert oder verringert. Man gefällt sich in Konstruktionen der Eigenart des Mannes wie des Weibes, in geistreichen Wendungen, die oft mehr dem Witz, als dem psychologischen Tiefblick der Verfasser Ehre machen.

Auch für einen Friedensschluß hat man schon eine Formel gefunden. Sie heißt: Mann und Frau sind gleichwertig, aber nicht gleichartig. Die Ungleichartigkeit kann dann jeder auslegen, wie er will, nach seinen Beobachtungen und Erfahrungen. Im allgemeinen aber dürfte folgendes als feststehend gelten:

1. Das Tempo in der körperlichen und geistigen Entwicklung ist bei den Mädchen schneller als bei den Knaben. Das Mädchen entwickelt sich frühzeitiger. Darin liegt zeitweise eine Überlegenheit; dann aber folgt eine Periode des Stillstandes, während der Knabe voraneilt.

2. In der Entwicklung des Mädchens überwiegt das Fühlen, bei den Knaben das verstandesmäßige Vorstellen. Daher hier Sinn für die Logik der Tatsachen, dort für die Logik der Gefühle. Daher auch bei den Knaben mehr Selbständigkeit, Kraft, Mut und Härte; bei den Mädchen größere Weichheit, verbunden mit einer gewissen Unselbständigkeit und leichteren Anpassungsfähigkeit.

Diese Verschiedenheiten wird jeder ohne weiteres zugeben. Für uns entsteht nun die weitere Frage, die hier besonders interessiert: Müssen wir die Ungleichartigkeit der Geschlechter als so tiefgehend betrachten, daß dadurch von vornherein ein gemeinsamer Unterricht ausgeschlossen ist, der betreffende Vorschlag also in sich zusammenbricht?

Wir halten, um es kurz zu sagen, die psychischen Unterschiede, die zwischen Knaben und Mädchen bestehen, für nicht so bedeutend, daß wir den genannten Vorschlag für hinfällig erachten müßten. Neben der Ungleichartigkeit findet sich doch so vieles Gemeinsame in der psychischen Entwicklung beider Geschlechter, daß dieses als das Grundlegende und Ausschlaggebende betrachtet werden muß. Die psychischen Funktionen: Vorstellen, Fühlen, Wollen gehen bei beiden Geschlechtern in gleicher Weise vor sich, wenn auch bei dem einen mehr Intensität hervortreten sollte als bei dem andern. Diese qualitativen Unterschiede finden sich übrigens auch innerhalb der einzelnen Geschlechter, wodurch man auf den Gedanken kam, eine Sonderung in drei Gruppen (Mannheimer System) einzurichten. Diese Gruppierung ist selbstverständlich auch in den gemischten Schulen am Platz.

Dabei ist daran zu denken, daß aus der bestehenden Ungleichartigkeit der Geschlechter besondere Förderungen für Erziehung und Unterricht erwachsen. Beide Geschlechter ergänzen einander. In der steten Wechselwirkung, die zwischen beiden eingerichtet wird, können die Schwächen des einen ein wirksames Gegengewicht finden in der Stärke des andern. Damit wird der Einseitigkeit entgegengearbeitet. Einer übertriebenen Sentimentalität auf der einen wirkt die etwas burschikose Härte auf der anderen Seite entgegen. Im Verkehr miteinander können die beiderseitigen Tugenden gestärkt, die beiderseitigen Schwächen zurückgedrängt werden. Wo Mädchen und Knaben gemeinsam unterrichtet werden, kann auch die Zucht eine mildere sein, als bei der Trennung, weil das Ehrgefühl eine herrschende Rolle spielt. Strafen in Gegenwart

von Mädchen wird der Knabe immer scheuen, und ebenso umgekehrt. Die Mädchen aber werden stets darnach streben, es den Knaben im Unterricht möglichst zuvor zu tun, da sie auf dem Spielplatz nachstehen. So lernen durch täglichen ungezwungenen Verkehr die Geschlechter ihre Vorzüge und Schwächen genauer kennen, und werden dadurch vor späterer Unter- oder Überschätzung bewahrt.

Aber wenn dies auch zugegeben wird, können nicht durch das Zusammensein schwere sittliche Gefahren heraufbeschworen und damit alle günstigen Einflüsse des gegenseitigen Verkehrs in Frage gestellt werden? Der tägliche Umgang bietet vielfache Gelegenheit zu innigerem Verkehr. Wird dabei immer die Grenze aufrecht erhalten bleiben, die Sitte und Sittlichkeit gezogen, wie sie der Schamhaftigkeit und Keuschheit entspricht?

Nun soll ohne weiteres zugestanden sein, daß Gefahren in dem nahen Verkehr der Jugend nicht ausgeschlossen sind, nicht ausgeschlossen sein können bei der lebhaften Sinnlichkeit der jugendlichen Entwicklungsperiode. Aber sind sie etwa ausgeschlossen bei der ängstlichen Trennung der Geschlechter? Ist es nicht vielmehr so, daß die künstliche Abscheidung der Geschlechter voneinander gerade den Drang weckt, den Schleier des Geheimnisses zu lüften, an verbotenem Genuss zu naschen? Erinnern wir uns doch der Tatsache, wie sehr der tägliche Verkehr, der stündliche Umgang den Reiz abschwächt und auf etwas Altgewohntes herabstimmt, so daß dadurch die sittlichen Gefahren eher verdrängt als herbeigerufen werden. Von den Beobachtern der Kinderwelt wird dies bestätigt. Gerade durch das Zusammenleben von Knaben und Mädchen wird der Grund zur Sittlichkeit gelegt. Die Einbildungskraft der Knaben und die Sehnsucht der Mädchen wird in dem täglichen Verkehr gemäßigt. Die Knaben, die am wenigsten mit Mädchen zusammenkommen, und die Mädchen, die am wenigsten mit Knaben verkehren, sind der Verführung am ehesten ausgesetzt. Jede Absperrung reizt. Bei gehöriger Führung und Aufsicht der Jugend kann die Schamhaftigkeit weit eher erhalten werden, als bei durchgehender Trennung.

Wollte man aber endlich eine Schädigung der Gesundheit der Mädchen gegen die Vereinigung ins Feld führen, hervorgerufen durch den Wettbewerb, der zwischen Knaben und Mädchen entsteheu und dem das sogenannte schwächere Geschlecht nicht gewachsen sein würde, so möchten wir dem entgegenhalten, daß diese Gefahr leicht durch ein zweckmäßig eingerichtetes Schulleben, durch einen pädagogischen Lehrplan, der auf den oberen Stufen eine gewisse Wahlfreiheit zuläßt, und durch ein rationelles Lehrverfahren hintangehalten werden kann.

So bedeutungsvoll wir die Einwände auch schätzen mögen, sie erscheinen uns in keinem Fall so beweiskräftig, daß der Vorschlag eines gemeinsamen Unterrichts von Knaben und Mädchen ohne weiteres in das Reich des Unausführbaren, ja sogar des Verwerflichen gehöre.

Und außer der Entkräftigung der gehörten Einwände läßt sich auch noch manches Positive für die Vereinigung der Geschlechter sagen.

Die Familie, die Grundlage des gesellschaftlichen Lebens, zeigt das Zusammenleben von Knaben und Mädchen. Ja, wenn es durchgängig so wäre, daß in der einen Familie nur Knaben, in der anderen nur Mädchen geboren würden, hätte man wohl ein Recht zu sagen, die Natur weist gebieterisch auf die Trennung in der Erziehung hin. Nun ist aber das Gegenteil der Fall. Sollte man nicht diesem Winke folgen? Wir haben oben schon die Schule eine erweiterte Familie genannt und gerade hierin das Ideal für das Schulleben erblickt. Aber eine wertvolle Grundbedingung der Familienerziehung hat man dabei vielfach übersehen und gerade entgegen der Familienerfahrung die Trennung der Geschlechter als das Normale betrachtet. Wenn die Schule eine Fortsetzung des Familienlebens sein soll, gleichsam ein Abbild davon, so wird man auch die Folgerungen ziehen müssen: gemeinsame Erziehung in der Schule!

Nicht nur das Leben der Kinder wird bei der gemeinsamen Erziehung in Haus und Schule gewinnen, sondern auch das Leben der Erzieher und Erzieherinnen. Das Lehrerkollegium, das natürlich überall aus Lehrern und Lehrerinnen zusammengesetzt sein muß, wird den Einfluß der gemischten Zöglingsschar auch an sich erfahren. Der Gesamtton, der in der Schule herrscht, wird ein feinerer, humarer werden. Die Strenge und Rauhigkeit, die vielgepriesene Schneidigkeit, die vom Exerzierplatz auch in unsere Schulen eingedrungen ist, wird, mit der Milde gepaart, notwendig von ihrer Schärfe verlieren, ohne an Autorität einzubüßen. Sollte dies ein geringer Gewinn sein?

Den Hauptvorteil des gemeinsamen Schulunterrichts werden ohne Zweifel unsere Knaben davontragen. Das Zusammenleben in der Schule wird eine Umwälzung in der Schätzung der Frauenwelt bei dem sogenannten stärkeren Geschlecht zur Folge haben, intellektuell und moralisch. Es wird eine gerechtere Beurteilung der Leistungen der Frauen Platz greifen und damit auch die Frauenfrage in das rechte Licht gerückt werden.

Aber vor allem kann auch eine größere Achtung vor dem weiblichen Geschlecht sich entwickeln, die zu einer sittlichen Verfeinerung des Lebens führen muß. Sollte z. B. unser heutiges Studentenleben hierin keinen Fortschritt machen können? Wer Gelegenheit hat, hier zu beobachten, muß den dringenden Wunsch hegen, daß vor allem angekämpft werden müsse gegen die Gemeinheit des Verkehrs der Geschlechter. Ungewohnt des Zusammenseins mit tüchtigen und gebildeten Mädchen sucht der Student nur zu oft Umgang in einer Sphäre, die seine physische und moralische Gesundheit untergräbt. Sollte diesem Krebschaden des deutschen Studentenlebens, der übrigens in engster Verbindung mit unseren mittelalterlichen Trinkusitten steht, nicht von Jugend an entgegengewirkt werden können durch gemeinsame tüchtige Erziehung beider Geschlechter?

Wir sind dieser Überzeugung. Darum vertreten wir den Standpunkt der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter in unseren Schulen. Nicht daß wir etwa eine plötzliche und zwangswise Einführung dieses Systems wünschen. Das liegt dem Geist unserer Pädagogik überhaupt fern. Nur da, wo die Überzeugung sich gefestigt hat, daß die gemeinsame Erziehung für unsere Jugend segensreich sei, kann eingesetzt werden. Wer eingesehen hat, daß der Vorteil der gemeinsamen Erziehung für die Knaben in der Charakterbildung, für die Mädchen in einer gründlichen Schulbildung liegt, wird sich gern in den Dienst der Verwirklichung des gemeinsamen Systems stellen. Mit Recht ist hervorgehoben worden:

Wir haben lange Zeit das eine Mittel gebraucht, durch Trennung der Geschlechter in den Bürger- und höheren Schulen die Sittlichkeit in der Jugend zu begründen. Ein Blick in das Leben sollte uns überzeugen, daß auf beiden Seiten, grober und feiner, das Ergebnis nicht so glänzend ist. Darum könnte es wohl nicht schaden, wenn jetzt noch ein anderer Weg versucht würde und zwischen den jungen Menschenkindern andere Brücken hin und her geschlagen würden als bisher. In den Gesichtskreis des jungen Mannes trate dann das Weib noch unter einem anderen Gesichtspunkt als dem der selbstverständlichen Aufopferung und der selbstverständlichen geistigen Abhängigkeit, des Vergnügens und der Sinnlichkeit, d. h. als Mutter, Schwester, Tante, Balldame oder Dirne. Und für das Mädchen würde die Gefahr der Emanzipationssucht von natürlichen Lebensverhältnissen um so geringer, je vertrauensvoller und selbstverständlicher es aus dem geistigen Gefängnis entlassen würde, in dem noch viele Frauen der gebildeten Kreise verkümmern, oft ohne es zu ahnen.

Gewiß ist auch nach dem treffenden Wort »Coeducation is a question of latitude« das Klima, die Rasse mit ihrem Temperament und die Sitte in Betracht zu ziehen.

Nicht für jedes Volk wird sich ohne weiteres das Misch-System schicken. Da wir aber in Deutschland bereits hundertjährige Erfahrungen in den gemeinsamen Schulen besitzen, so sollten wir nicht allzu ängstlich in dieser Beziehung sein, und entgegen den herrschenden Vorurteilen erst umdenken und dann handeln lernen, d. h. einen bekannten Weg für Erziehung und Unterricht in etwas verbreitern und gangbar machen, ohne die bestehenden Pfade damit zu verschließen.

Vor allem sollte statt der kostspieligen, unnötigen Gründung von Mädchen-Studienanstalten namentlich in kleineren und mittleren Städten durch die Öffnung der höheren Knabenschulen befähigten Mädchen, die höhere Studien treiben wollen, die beste Gelegenheit zur Ausbildung eröffnen werden. Es bedeutet dies eine große praktische Erleichterung für Eltern und Gemeinden. Die Eltern brauchen ihre Töchter nicht in irgendeine Großstadt in Pension zu geben und die schwächeren Gemeinden sind der Sorge überhoben, besondere höhere Mädchenschulen, Studienanstalten und Frauenschulen zu gründen.

Allerdings wird dabei vorausgesetzt, daß solche Schulen dem Lehrplan der Reformschulen folgen, da sich die Neigung und die Fähigkeit zu höheren Studien bei den Mädchen doch erst in vorgeschrittenem Alter erkennen läßt. Es ist aber anzunehmen, daß, nachdem in Preußen die Mädchenschulreform nach Frankfurter System erfolgt ist, auch die höheren Knabenschulen mehr und mehr nach diesem Vorbild eingerichtet werden.

E. Das Fortbildungsschulwesen

Wo das Fachschulwesen die aus den Erziehungsschulen austretenden jungen Leute aufnimmt, ist für die geeignete Fortbildung gesorgt, wenn auch einzelne Wünsche noch der Erfüllung harren. In ganz unzureichender Weise aber geschieht dies für alle, die aus den Volksschulen kommen und sich keinem bestimmten Berufe zuwenden, für den besondere Fachschulen mit obligatorischem Besuch eingerichtet sind.

Ihnen will die allgemeine Fortbildungsschule dienen, das Schmerzenskind unserer Schulorganisation. Ihr sei im Folgenden unsere Aufmerksamkeit zugewendet, und zwar mit Beziehung 1. auf unsere männliche, 2. auf unsere weibliche Jugend.

Das Fortbildungsschulwesen bildet den wunden Punkt in unserer gesamten Schulorganisation. Es gehört zu den schwerbeweglichen Angelegenheiten unseres öffentlichen Lebens und ist bis auf den heutigen Tag in einer Reihe deutscher Staaten über die ersten Anfänge noch nicht hinausgekommen. Dies liegt einmal in dem Glauben, daß man mit der Einrichtung der Volksschulen genug für die Volksbildung getan zu haben glaubt, andernteils in dem Mangel an Einsicht in die Notwendigkeit der Organisation allgemeiner Fortbildungsschulen. Auch spielt gewiß der Gedanke hier eine Rolle, daß die praktische Arbeit im Leben die konfirmierten Volksschüler hinreichend in Anspruch nehme, und daß ein weiterer Schulbesuch die Jugend nur am Verdielen hindern könne.

Dem gegenüber muß aber im Interesse unserer Volksbildung auf folgenden schreienden Gegensatz hingewiesen werden. Die Kinder der besitzenden und gebildeten Schichten haben insofern einen gewaltigen Vorsprung und Vorzug vor den ärmeren Kindern, als sie vom Mutterschoß und Kindergarten an eine ununterbrochene Kette von Bildungs-Organisationen durchlaufen bis zum Eintritt in den Kreis der Erwachsenen. In wohlgefügter Weise reiht sich hier Glied an Glied. Die Stufen für die Ausbildung der Persönlichkeit nach der allgemein menschlichen wie nach der beruflichen Seite greifen sicher ineinander und führen das Kind auf festen Bahnen in eine geachtete Stellung bis in die bürgerliche Gesellschaft hinein. Was aber etwa an Fortbildungsbedürfnissen später nach der offiziellen Bildungszeit sich regt, kann reichlich befriedigt werden: durch Reisen, Lektüre, Vorträge und Vortragskurse, durch Besuch von Museen, Konzerten, Theatern usw.

Schier unerschöpflich fließen die Quellen, so daß der innere Mensch der oberen Schichten, wenn er nur will, immer weiter sich bilden, immer mehr sich sättigen kann an allem Schönen und Guten, was Menschengeist und Menschenhand hervorgebracht haben und hervorbringen. Für sie besteht keine Fortbildungsfrage im eigentlichen Sinne — für sie ist reichlich gesorgt, und jeder kann sich nehmen, was er will.

Wie aber steht es mit den unteren Bevölkerungsschichten, mit denen, die gezwungen sind, ihre Schulzeit mit dem 14. Lebensjahr abzubrechen?

Soll das ihr Anteil an Bildung und Erziehung bleiben, was sie durch ihren 8 jährigen Schulbesuch erworben haben? Darum handelt es sich.

Nicht wenige beantworten diese Frage so, daß sie sagen: Wie der Besitz, so ist auch die Bildung ein Vorrecht der oberen Schichten. Bildung in die besitzlosen Klassen getragen, macht diese unglücklich. Ihre Augen werden dadurch aufgetan und sie sehen den Unterschied zwischen ihrer Lage und der, wie sie sein könnte. Das weckt die Unzufriedenheit. Sie aber ist die Wurzel alles Übels, weil sie das Staatsleben zerstört und die gottgewollte Ordnung untergräbt, nach der es Arme und Reiche, Ungebildete und Gebildete geben muß.

Darnach würde die Staatsklugheit gebieten, die unteren Schichten in einer heilsamen Unwissenheit zu lassen, sie nur mit den nötigsten Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten, die der Handarbeiter heute nötig hat, Lesen, Schreiben, Rechnen und — Religion. Unter ihr versteht man von diesem Standpunkt aus Unterwürfigkeit und Ergebenheit in das Schicksal, daß dem Armen und Gedrückten hier auf Erden geworden ist unter Vertröstung auf ein besseres Jenseits.

Eine weise Staatskunst allerdings fühlt die Brutalität, die in solcher Anschauung liegt, heraus und kann deshalb solchen Standpunkt nicht teilen. Aber sie sagt sich auch, daß eine künstliche Hemmung und Zurückstauung der Bildungsbedürfnisse im Volke ein Ding der Unmöglichkeit sei, nachdem durch den Staat selbst die allgemeine Wehrpflicht und das allgemeine Wahlrecht dem Volke gegeben worden ist. Das Problem, steigende Bildung mit steigender Zufriedenheit zu verknüpfen, ist gewiß ein schwieriges, aber kein unlösbares.

Nun ist die Volksschule selbst schon im Laufe der Zeiten der steigenden Entwicklung folgend über die elementaren Ziele früherer Perioden weit hinausgegangen. Aber so sehr wir das anerkennen, so darf doch mit dem 14. Lebensjahr die Bildung unserer Jugend nicht abgeschlossen sein. Wenn der Arbeiter nicht bloß Sklave seiner Arbeit sein soll, so braucht er Verständnis seiner Arbeit. Dieses wird ihm eröffnet durch naturwissenschaftliche und technische Kenntnisse, durch Überlegung der Nutzbarmachung der Naturkräfte im Dienste der Kultur. Er braucht aber ebenso die Elemente wirtschaftlicher, politischer Bildung. Er will nicht nur die Bedingungen der Arbeit

kennen, sondern auch die Verwendung in der menschlichen Gesellschaft und ihren Einfluß auf Struktur und Lebensverhältnisse derselben.

Dies alles aber geht über den Horizont der Volksschüler hinaus und kann erst einem reiferen Alter dargeboten werden. Und es ist nötig auch aus dem Grunde, um ein wirksames Gegengewicht gegen die rein mechanische Arbeit zu schaffen. Je geisttötender dieselbe wirkt, um so dringender empfiehlt sich die Beschäftigung mit Dingen, die das Leben mit höherem Gehalt zu füllen vermögen.

Und das ist schließlich das wichtigste, daß der Staat, wie wir oben ausgesprochen haben, die Bildung der unteren Schichten in den Fortbildungsschulen fortsetze und hier zu einem Abschluß bringe, um die sittliche Haltung der Jugend in diesen Jahren zu kräftigen, zu festigen und sittlich tüchtige Männer und Frauen heranzubilden im Interesse der Einzelnen und des Volksganzen.

So steht uns die Notwendigkeit einer Fortbildung der Volkschuljugend, der weiblichen und der männlichen, außer Frage.

Ferner ist auch zu bedenken, daß es bildungsfeindliche und engherzig selbststüchtige Arbeitgeber gibt, die den willigen Lehrling vom Schulbesuch abhalten wollen. Ihnen gegenüber kann nur der Schulzwang etwas helfen. So gut wir diesen auf die Volksschüler seit vielen Jahrzehnten angewandt und den Widerstand der Eltern gebrochen haben, mit demselben Recht dehnen wir den Schulzwang auf die Fortbildungsschulen aus und brechen damit den Widerstand widerwilliger Arbeitgeber. Die obligatorische Fortbildungsschule gewährt das notwendige Mindestmaß sittlicher, nationaler und technischer Ausbildung. Für die Erreichung höherer Ziele ist der freie Wille auschlaggebend, dem die freiwillige Fortbildung entspricht.

Eine Reihe deutscher Staaten und deutscher Städte hat diese Notwendigkeit auch vollkommen begriffen und demgemäß Einrichtungen getroffen. Hierbei ist vor allem ein Streit darüber ausgebrochen, ob die Fortbildungsschule obligatorisch oder fakultativ sein solle. Dazu wollen wir in Folgendem Stellung nehmen.

a) Die obligatorische Fortbildungsschule

Es ist keine Frage, daß für die Freiwilligkeit pädagogisch schwerwiegende Gründe sprechen. Die Schule wird weit mehr erreichen, wenn sie mit Schülern zu arbeiten hat, welche freiwillig, dem inneren Drang nach Weiterbildung folgend in die Fortbildungsanstalt eilen. Hier wird mit Interesse gearbeitet und das allein verbürgt wahren Erfolg. Der Hinblick auf die dänischen Volkshochschulen und die freiwillig gewählten Fortbildungsschulen bei uns kann diese Wahrheit bestätigen.

Gibt man nun auch zu, daß eine erzwungene Arbeit weniger Segen in sich birgt, so regt sich doch unser Gewissen, ob man alle die ruhig laufen lassen solle, die aus der Volksschule entlassen auf eigene Füße gestellt sind. Sind sie denn reif und selbständig genug,

um die Freiheit recht zu gebrauchen? Die Erscheinungen unseres Volkslebens verneinen dies.

Deshalb ergibt sich die Notwendigkeit für alle, ohne Ausnahme, die Schulpflicht zu verlängern und auf die Fortbildungsschule auszudehnen, selbst auf die Gefahr hin, widerwilligen Elementen hie und da zu begegnen. Diese muß die Fortbildungsschule zu gewinnen suchen, und zwar ebenso durch die Gestaltung des Unterrichts wie des Schullebens.

Die Fortbildungsschulen allerdings, wie sie bisher eingerichtet waren, können in keiner Weise genügen. Von den deutschen Staaten haben folgende die obligatorischen Fortbildungsschulen eingeführt: Hamburg, Waldeck, Schwarzburg-Rudolstadt und Sondershausen, Coburg-Gotha, Altenburg, Hessen, Weimar, Meiningen, Baden, Sachsen und Preußen, wenigstens in den größeren und mittleren Städten. Hier ist also ein Anfang gemacht worden, der zum Teil in die 70er Jahre des 19. Jahrhunderts zurückreicht. Aber dieser Anfang ist doch bis jetzt noch ein unvollkommener. Man kann dies leicht aus folgenden Tatsachen erkennen.

In einigen Staaten ist der Schulbesuch 2jährig, in anderen 3jährig; in einigen beschränkt sich der Unterricht auf wöchentlich 3, in anderen auf 4, ausnahmsweise auf 6 Stunden. Dazu fallen die Unterrichtsstunden zuweilen noch auf die Abendzeit, wo die Schüler müde und abgetrieben durch die Tagesarbeit sind, wenig geneigt, geistig sich anzustrengen. Der Unterricht selbst aber bietet nicht selten nur Wiederholung und erneute Einprägung dessen, was die Volksschule bereits geboten hatte. Nicht selten mögen auch die Lehrer ermüdet und abgespannt in die Fortbildungsschule kommen, da sie ja den Fortbildungunterricht außer ihrem Hauptamt besorgen. Fällt hier also wenig genug für den Unterricht ab, so noch weniger für die geistige Beeinflussung der Jugend außerhalb der Schulstunden. Vor allem geht auch hier wieder die weibliche Jugend oftmals ganz leer aus.

Dem gegenüber muß die Pädagogik in aller Schärfe betonen, daß, wenn die allgemeinen Fortbildungsschulen etwas leisten sollen, sie weit besser organisiert und ausgestattet werden müssen, als dies bisher der Fall war.

Ihr Zweck, um zunächst darüber Klarheit zu verschaffen, liegt auf derselben Hauptlinie, auf der sich die Volksschule bewegt hat: Pflege der Selbsttätigkeit, Stärkung des sittlichen Lebens. Das Unterscheidende aber im Unterrichtsbetrieb sehen wir in der Auswahl des Stoffes. Der Schüler der Fortbildungsschule hat einen Beruf und steht dem öffentlichen Leben weit näher als der Zögling der Volksschule. Deshalb ist der Fortbildungsschüler vor allem in dem zu unterrichten, was für ihn unmittelbare bedeutsame Lebenswirklichkeit besitzt. Dazu gehört Gesetzes- und Bürgerkunde (Volkswirtschaft und Verfassungslehre), Berufskunde, Gewerbelehre und Landwirtschaft.

Dabei ist geboten streng zu individualisieren und an die Heimat anzuknüpfen, um den Schatz der selbsterworbenen Erfahrungen des

Zögling zu verwerten und die besonderen Anlagen in kräftiger Weise zu entfalten. Die Beziehungen des Zögling zu seinem Volke aber werden durch Geschichte und Deutsch vertieft und verbreitert. Religionsunterricht sollte nur dann erteilt werden, wenn die Konfirmation von der Volksschule weg an den Schluß der Fortbildungsschule gelegt würde. In jedem Fall aber könnte der Geistliche in der allgemeinen Fortbildungsschule eine Hauptarbeit übernehmen, die darin besteht, die Einrichtung des Schullebens (Spaziergänge, Ausflüge, Aufführungen, Lektüre usw.) und die seelsorgerische Pflege der erwachsenen Jugend zu besorgen. Daß für das alles ausreichende Zeit, günstig gelegene Stunden und reichliche Unterrichtsmittel gefordert werden müssen, ist selbstverständlich.

Immer stärker macht sich die Überzeugung geltend, daß es gewissenlos ist, die Jugend in einer Zeit sich selbst zu überlassen, wo sie infolge des erwachenden Geschlechtstriebes und mancherlei an sie herantretenden Versuchungen am meisten der Aufsicht bedarf, der Erziehung, der Hilfe, der Unterstützung, der führenden Hand.

Und auch der Gedanke bricht sich Bahn, daß es eine falsche, übel angebrachte Sparsamkeit ist, die für die verhängnisvollste Periode jugendlicher Entwicklung die Mittel verweigert, um sie dann für Gefängnisbauten und Strafanstalten zu verwenden, die häßlichsten und unproduktivsten Ausgaben, die ein Volk überhaupt haben kann.

Deshalb verlangen wir für die 90% unserer Volksschuljugend, die auf Fortbildung angewiesen sind, eine leistungsfähige Organisation unseres obligatorischen Fortbildungsschulwesens im Interesse der moralischen, intellektuellen und technischen Ausbildung. Wie viel hier noch zu tun ist, mag aus der Tabelle im Anhang ersehen werden, die eine Übersicht über den gegenwärtigen Stand des Fortbildungswesens im Reiche gibt. (33)

Die Einrichtung des Fortbildungsschulwesens ist eine Sache von großer nationaler Bedeutung. Von ihrer glücklichen Lösung hängt zum Teil die weitere Entwicklung unseres Volkslebens ab. Es ist darum eine schwere Aufgabe, die sich »der deutsche Verein für das Fortbildungsschulwesen« gestellt hat, indem er es übernahm, im Deutschen Reiche für die Verbreitung und Ausbildung der Fortbildungsschulen einzutreten und in allen Volkskreisen aufklärend über die Zwecke und Ziele derselben zu wirken.

Seine umfangreiche Tätigkeit erstreckt sich namentlich auf folgende Punkte:

1. Er hält jedes Jahr öffentliche Versammlungen ab. Seit dem Jahre 1896 hat er die deutschen Fortbildungsschultage veranstaltet, die zu einem Sammelpunkte aller geworden sind, welche in den verschiedenen Stellungen und Beziehungen für die deutsche Fortbildungsschule tätig sind. In diesen Hauptversammlungen werden alle diejenigen Dinge erörtert, welche von grundlegender Bedeutung sind. Die einzelnen Zweigvereine bearbeiten in besonderen Versammlungen die Fragen, welche für ihr eigenes Arbeitsgebiet Interesse besitzen.

2. Seit dem Jahre 1892 gibt der Verein eine Monatsschrift: »Die deutsche Fortbildungsschule« (Wittenberg, Herrosé) heraus, die jedem Mitgliede unentgeltlich zugesendet wird. Es dürfte wohl kaum eine Frage des Fortbildungsschulwesens geben, die in der Zeitung nicht zur Behandlung gelangt wäre. In der »Umschau« aber, welche in jeder Nummer erscheint, werden die Vorkommnisse auf allen Gebieten der nationalen Fortbildungsschule besprochen.

3. Die Zentralstelle des Vereins gibt über alle Fragen des Fortbildungsschulwesens an Mitglieder und Nichtmitglieder Aufschluß.

4. Das Fortbildungsschulmuseum des Vereins bietet für das Studium der Bewegung ein reiches Material. Es enthält in seiner geschichtlichen Abteilung viele Bände, in denen gesetzliche Bestimmungen, Schulberichte, Statuten, Zeitungsausschnitte aus allen Ländern vorhanden und wohl geordnet sind. Die Bibliotheken für allgemeine und gewerbliche Fortbildungsschulen sind bereits bis zu einem gewissen Abschluß gekommen, während die Abteilungen für kaufmännische, ländliche und Mädchen-Fortbildungsschulen, wie für Schülerbibliotheken sich in der Gründung befinden.

5. Seit dem Jahre 1896 gibt der Verein alljährlich ein Handbuch heraus. Die ersten Bände hatten die Aufgabe, dem deutschen Volke das nationale Fortbildungsschulwesen in seinem Bestande zu schildern. Es enthalten dieselben demzufolge die in allen deutschen Staaten für Fortbildungsschulen geltenden Gesetze und Verordnungen, wie eine kurze Darstellung jeder in Deutschland bestehenden Fortbildungsschule. In den späteren Bänden werden die großen Fragen der Fortbildungsschulbewegung gründlich erörtert. Die jüngsten Bände enthalten außerdem auch geschichtliche Schilderungen. Die Handbücher bieten ein umfangreiches, zuverlässiges Material. Sie gehören demgemäß zu dem unentbehrlichen Rüstzeuge jeder Fortbildungsschule.

6. Die Kurse für Lehrer an Fortbildungsschulen, welche jedes Jahr im Juni und Juli zu Leipzig abgehalten werden, sollen einen Stamm von Lehrern schaffen, welcher für den zeitgemäßen Betrieb des Unterrichtes gewonnen und erwärmt ist. Professoren der Universität, Techniker, Architekten, tüchtige Lehrer sind in diesen Kursen bemüht, die Hörer mit demjenigen Wissen und Können vertraut zu machen, das für den erfolgreichen Betrieb des Unterrichtes in der Fortbildungsschule Voraussetzung ist. Wenn es im Laufe von 6 Wochen auch nicht möglich ist, fertige Nationalökonomen und tüchtige Methodiker zu bilden, so wird doch der Hörer der betreffenden Stoffe erwärmt, es wird ihm der richtige und beste Weg für seine weitere Arbeit gewiesen und sein Interesse für die gute Sache der Fortbildungsschule gekräftigt und mit sicheren Grundlagen versehen.

7. Durch verschiedene Preisaufgaben hat der Verein die Beantwortung schwieriger Fragen der Methode und der Organisation im Laufe des letzten Jahrzehnts gefördert.

8. Die Geschichte des Fortbildungsschulwesens zu schreiben hat der Verein begonnen. In den »Handbüchern« sind bis jetzt dargestellt die Entwicklung des Fortbildungsschulwesens in Schwarzburg-Sondershausen und Hamburg, von vielen kleinen Notizen abgesehen, die fast für jede Schule gegeben werden konnten.

Neuerdings erscheint eine »Fortbildungsschul-Korrespondenz« am 1. und 15. jeden Monats, die die neuesten Vorkommnisse auf dem Gebiete des Fortbildungsschulwesens verbreitet und geeignet ist, das Interesse für diesen Zweig unseres Bildungswesens in die weitesten Kreise zu tragen.

b) Fortbildungsschulwesen für Mädchen

Schlimmer noch als auf dem Gebiet der Fortbildungsschulen für Knaben steht es auf dem für Mädchen.

Trotzdem werden immer Stimmen laut, welche behaupten, die Zeit zur Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule für Mädchen sei noch nicht gekommen; man müsse erst in fakultativen Anstalten der Bevölkerung Gelegenheit geben, die Sachen kennen zu lernen. Dies wäre ganz schön, wenn die Gemeinden nur solche Versuche anstellen wollten. Ein Blick auf die tatsächlichen Verhältnisse enthüllen ein geradezu erschreckendes Bild.

Nach ihrem Verhältnisse zur Fortbildungsschule für Mädchen kann man die deutschen Staaten in drei Gruppen einteilen.

Die erste derselben hat das Fortbildungsschulwesen für Mädchen noch gar nicht geregelt. Lübeck, Bremen, Reuß ä. L., beide Lippe, Waldeck, Anhalt und Mecklenburg-Strelitz haben keine Fortbildungsschulen für Mädchen.

Die 2. Gruppe umfaßt diejenigen deutschen Staaten, welche den Gemeinden gesetzlich das Recht geben, Mädchen-Fortbildungsschulen mit Schulzwang einzurichten. Es sind dies, Bayern ausgenommen, durchgängig Staaten, welche seit 25 Jahren die gesetzliche Forderung stellen, obligatorische Fortbildungsschulen für Knaben zu errichten. Die Gemeinden in diesen Staaten haben also seit einem Vierteljahrhundert genügende Gelegenheit gehabt, die Bedeutung und den günstigen Einfluß des Pflichtbesuches kennen zu lernen. Es wäre demgemäß anzunehmen, daß man in diesen Staaten mit großem Eifer an die Errichtung obligatorischer Fortbildungsschulen für Mädchen gegangen sei. An den Regierungen hat es nicht gefehlt; denn diese haben zu jeder neuen Schule dieser Art gern und freudig ihre Zustimmung, oft auch finanzielle Unterstützung gegeben. Und der Erfolg? Es kommen auf 10 000 Einwohner in Sachsen 10, in Sondershausen 2, Coburg-Gotha 14, Weimar 1, Hessen 1, Bayern 8 Fortbildungsschülerinnen. Das sind Zahlen, die zu denken geben. Wer sie bedenkt, wird zu der Überzeugung gelangen, daß auf dem Wege der Freiwilligkeit wenig zu erreichen ist. S.-Meiningen besitzt seit 1908 obligatorisch fürs ganze Land Mädchenfortbildungsschulen.

Wie ganz anders haben sich die Verhältnisse in den Ländern gestaltet, welche auch für Mädchen den Fortbildungsschulzwang eingeführt haben. In diesen Staaten kommen auf 10000 Einwohner 259 Fortbildungsschülerinnen in Württemberg und 137 in Baden! Wir sehen hier also: Es gibt nur einen Weg, um zum Ziele zu gelangen, und dies ist die gesetzlich angeordnete Fortbildungsschulpflicht. Wer da weiß, daß es in Deutschland 1266 101 unverheiratete Personen weiblichen Geschlechts gibt, die über 30 Jahre alt sind, der wird zugeben, daß es höchste Zeit ist, die Ausbildung der Mädchen tiefer zu begründen und den Anforderungen der Zeit mehr durch Errichtung obligatorischer Fortbildungsschulen anzupassen, als es bisher geschehen ist.

Für die Einrichtung derselben müssen folgende Grundsätze als maßgebend angesehen werden.

Der Knaben-Fortbildungsunterricht verfolgt, wie wir gesehen haben, einen doppelten Zweck: 1. weitere allgemeine Ausbildung; 2. berufliche und fachgewerbliche Bildung. Der Zweck der Mädchen-Fortbildungsschule ist dagegen ein dreifacher, indem zu der allgemeinen und gewerblichen Ausbildung noch als drittes die hauswirtschaftliche Schulung hinzutritt.

Die allgemeine Bildung darf ebensowenig wie in der Fortbildungsschule für Knaben bei den Mädchen vernachlässigt werden. Die Bedeutung der Frauen und Mütter für die geistige und religiössittliche Bildung eines Volkes ist durch die Erfahrung hinreichend erwiesen, und je nach der geistig-sittlichen Höhe eines Volkes bestimmt sich auch mit seine volkswirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Wie bei den Knaben muß daher auch bei den Mädchen die Fortbildungsschule erziehlich wirken, das Pflichtgefühl stärken, den geistig-sittlichen Halt nachdrücklich kräftigen und so eine wirksame Ergänzung und Festigung des im Volksschulunterrichte Gewonnenen gewähren. Gerade bei den Mädchen ist die Zeit vom 14. bis 16. Lebensjahre für die ganze Entwicklung ungemein bedeutungsvoll; sie nehmen in diesem Alter jeden Eindruck mit einer Lebendigkeit und Nachhaltigkeit auf, wie sie bei den Knaben in diesem Alter im allgemeinen noch nicht zu finden ist. Daher bedürfen sie in diesen Jahren ganz besonders der Leitung. Die Aufgabe der Fortbildungsschule wird es sein, ihnen durch einen planvollen und wohlvorbereiteten allgemeinen Unterricht wesentliche Unterstützung im Kampfe gegen unsittliche Strömungen und den nötigen geistig-sittlichen Halt der Verführung gegenüber zu verleihen, was namentlich auch für den Teil der weiblichen Jugend unentbehrlich ist, der sofort nach dem Austritte aus der Schule in den Kampf ums Dasein einzutreten und dem Erwerbe nachzugehen gezwungen ist.

Je mehr die weibliche Bevölkerung in unserer Zeit durch die Verhältnisse genötigt wird, für ihren eigenen Unterhalt oder — wie viele Ehefrauen selbst der mittleren Kreise — auch mit für den der ganzen Familie zu sorgen, um so dringender wird sich die Forderung

geltend machen, der weiblichen Jugend in den Fortbildungsschulen zwar nicht eine gleichartige, wohl aber eine gleichwertige Bildung zu teil werden zu lassen wie der männlichen Jugend. Diese Gleichwertigkeit wird aber vor allem darin bestehen, daß wir auch auf die Mädchen-Fortbildungsschulen den Grundsatz anwenden: Alle Arbeit soll denkend vollzogen werden. Denn nur der denkende Arbeiter und die denkende Arbeiterin finden wirkliche Befriedigung und wahren Genuß in ihrer Tätigkeit. Gerade aber der Förderung der Arbeitsfähigkeit soll der allgemeine Unterricht dienen.

Es kann wohl keinem Zweifel unterliegen, daß alles, was wir von einem solchen allgemeinen Unterricht erwarten, am besten durch den deutschen Literaturunterricht und den deutschen Aufsatz mit Heranziehung der Kulturgeschichte zu gewinnen ist. Wie schon Jahrhunderte hindurch vornehme Frauen die Hüterinnen der Poesie und Kunst in Deutschland waren, so kann auch in den einfachsten und schlichtesten Kreisen die Frau die Trägerin eines gewissen künstlerischen Sinnes sein und dadurch vor allem beglückend und veredelnd in ihrem Kreise wirken. Dabei wird auch das nationale Empfinden der weiblichen Jugend gepflegt und gestärkt. Wenn ein Staatsmann, wie Bismarck, geäußert hat, daß der nationale Gedanke dann die beste Sicherung erfahren werde, wenn er in den Seelen der Frauen Wurzel geschlagen habe, so kann der Mädchen-Fortbildungsschule die Pflege des nationalen Gedankens nicht dringend genug ans Herz gelegt werden. Diese Erwägungen führen zu dem Schluß, daß in den Mädchen-Fortbildungsklassen der allgemeine Unterricht einen wesentlichen Bestandteil zu bilden hat.

Freilich liegt gerade bei dem allgemeinen Unterrichte immer die Gefahr nahe, daß der Lehrer in eine bloße Wiederholung des bereits in der Volksschule Durchgenommenen verfällt. Das muß aber entschieden verhütet werden. Denn die Fortbildungsschule soll und darf nicht zu einer Wiederholungsschule herabsinken, sondern muß ihrem ganzen Wesen nach stets eine Weiterbildungsschule sein.

Ferner haben wir bei den Mädchen-Fortbildungsklassen an die Erziehung zur innerhäuslichen Berufs- und Erwerbstätigkeit zu denken, also an die Ausbildung künftiger Hausfrauen und solcher Kräfte, die jene im Häuslichen, zuweilen auch im Geschäfte zu unterstützen haben. Der Mädchen-Gewerbeschule dagegen fällt die Ausbildung für die außerhäusliche, mehr fachgemäße Erwerbstätigkeit zu; sie hat z. B. Handarbeitslehrerinnen, Schneiderinnen, Buchhalterinnen, Kassiererinnen, Musterzeichnerinnen, Porzellanmalerinnen, Verkäuferinnen, weibliche Bürobeamte usw. für ihren Beruf vorzubereiten. Die Mädchen-Gewerbeschule wird daher auch das Zuschneiden und Anfertigen von Kleidern, die Bekleidungslehre, das Putzmachen, Dekorieren, Kunststicken, überhaupt die gesamte kunstgewerbliche Arbeit, ferner das Anfertigen von Blumen, Frisieren, Photographieren, Retouchieren, Lithographieren, Xylographieren, das lineare, wie das Blumen- und Freihandzeichnen, das Skizzieren, das Porzellan- und Majolikamalen, das

Maschineschreiben und in der handelsgewerblichen Abteilung Warenkunde und Kalkulation, Handelskunde und Wechselrecht, Korrespondenz und Handelgeographie usw. in ihren Lehrplan einzustellen haben.

So weitgehende Ziele soll die allgemeine Fortbildungsschule für Mädchen nicht haben, sondern sich vielmehr auf einen kleineren Kreis von Fächern beschränken, wie sie besonders für das Haus wichtig und den künftigen Hausfrauen und deren Gehilfinnen in unserer Zeit nötig sind. So können beide Einrichtungen nebeneinander bestehen und blühen, wie neben den Knaben-Fortbildungsschulen die städtische Gewerbeschule, die Handelsschule und die zahlreichen Fachschulen verschiedener Vereine und Innungen gedeihen.

Endlich muß in der Mädchenfortbildungsschule auch die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen sorgfältige Beachtung finden. Es gehört daher die Hauswirtschaftslehre in den Lehrplan, ebenso das Nötigste aus Gesundheits- und Erziehungslehre. Wenn die jungen Mädchen auch in der Familie Gelegenheit haben, gerade in diesen Dingen sich weiterzubilden, so ist es doch zu wünschen, daß die Fortbildungsschule in mehr geordneter und systematischer Weise den praktischen Übungen im Hause gleichsam eine wissenschaftliche Grundlage gibt.

Nach diesen Gesichtspunkten haben nun eine Anzahl von Gemeinden, denen die Stadt Leipzig bereits 1874 ein leuchtendes Beispiel gab, Fortbildungsschulen eingerichtet. Ferner sind die »deutschen Frauenvereine« und vereinzelt hervorragende Frauen da eingetreten, wo Staat und Gemeinden versagten. Aber viel gibt es noch auf diesem Gebiete zu tun. Hier haben die deutschen Regierungen noch ein großes Feld fruchtbare Betätigung.

An der Begründung von Anstalten zur Fortbildung von Mädchen und Frauen haben die Frauenvereine großen Anteil gehabt. Diese Vereinstätigkeit ging aus von dem »Allgemeinen deutschen Frauenverein« in Leipzig, 1865; von dem »Lette-Verein« in Berlin, 1866; von dem »Badischen Frauenverein«, Karlsruhe 1859. Eine große Zahl von Zweigvereinen schloß sich den führenden Vereinen an. Sie be zwecken im wesentlichen eine Ausbildung in der Erwerbsfähigkeit und Erwerbstätigkeit des weiblichen Geschlechts, dienen also in erster Linie praktischen Interessen. Eine große Anzahl von Fachschulen verdankt ihnen ihr Entstehen. Sie füllen damit in etwas die großen Lücken aus, welche für die Fortbildung der Mädchen der unteren und mittleren Schichten bestehen. In emsiger Vereinsarbeit wurden in ganz Deutschland eine große Anzahl von Handels-, Gewerbe-, Industrie-, Frauenarbeits-, Zeichen-, Setzerinnen-, Gärtnerinnen-, Haushaltungs-Schulen geschaffen, von denen wiederum Koch-, Näh-, Wasch-, Plättenschulen usw. sich abzweigten.

Daneben entstanden »allgemeine Fortbildungsschulen«, die den Schwerpunkt nicht auf die Ausbildung für ein bestimmtes Fach, sondern auf die Gesamt-Entwicklung der geistigen, sittlichen und praktischen Anlagen der Schülerinnen legen. Im Mittelpunkt der

Unterrichtsfächer steht das Deutsche; daneben Kurse im Gesang, Turnen, Zeichnen, doch finden auch kaufmännische Fächer, sowie fremdsprachlicher Unterricht in den Elementen ihren Platz.

Leicht begreiflich ist es, daß man innerhalb der wohlhabenden Kreise am ersten an die Einrichtung von Fortbildungsgelegenheiten gedacht hat. Geschah dies anfangs nur um der jungen Mädchen willen, denen man Gelegenheit geben wollte, ihren Lieblingsbeschäftigungen nachzugehen, so wandelte sich diese Anschauung mit der steigenden Kraft der Frauenbewegung sehr bald um. In den Mittelpunkt derselben rückte die Frage des weiblichen Berufs. Sie wurde durch die industrielle Entwicklung gezeitigt. Weite Gebiete altgewohnter lohnbringender Frauenarbeit wurden als unproduktiv beseitigt, ohne daß sich sogleich ein neuer Ersatz anbot. Ferner wurde die Möglichkeit zur Begründung eines Hausstandes für den Mann aller Berufsarten schwieriger und seltener. Daraus ergab sich die wachsende Zahl unversorger Frauen.

So gewann die Frauenfrage für alle Schichten an Bedeutung; für alle ist sie mit der Bildungsfrage aufs engste verflochten. Denn die Aufgaben weiblicher Berufsbildung stehen im Vordergrund und vielleicht bei den gebildeten Kreisen in noch schärferer Weise als bei den unteren Schichten. Die Mädchen, die aus letzteren kommen, finden Verdienst in vielerlei Stellungen und Beschäftigungen und verschaffen sich ihren Unterhalt. Wünschenswert ist es allerdings, daß dazu noch durch Zusammenschluß und gegenseitige Unterstützung Rückhalt, und durch geeignete Fortbildungsgelegenheit ihrem Leben wertvoller Inhalt hinzugefügt wird. (34)

Weit schwieriger liegt die Sache für die Mädchen höherer Stände, weil hier mancherlei Vorurteile zu überwinden sind. Zwar hat sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts ein großer Umschwung vollzogen. Schon trifft jetzt ein harter Vorwurf die Eltern, welche nicht rechtzeitig dafür sorgen, daß ihren Töchtern eine ihren Fähigkeiten und ihrer sozialen Stellung entsprechende Ausbildung zu teil werde, damit sie gegebenenfalls sich auf eigene Füße stellen können.

Neben die Kindergärtnerinnen- und Lehrerinnen-Seminare, die Kunstakademien, die Universitäten, die Handels- und Gewerbeschulen stellen sich die Veranstaltungen, die einem allgemeinen Bildungsstreben der Mädchen, namentlich der begüterten Familien entgegenkommen.

Nach einer Einteilung, die Margarete Henschke in der Zeitschrift »Frauenbildung« Nr. 1, 1902 gegeben hat, kann man vier Arten und Richtungen allgemeiner Weiterbildung nach der Schulzeit unterscheiden.

1. Die private Weiterbildung mit französischen, englischen, italienischen Konversationsstunden, mit Kunstgeschichte, Musik und Malerei, eine Weiterbildung meist so dilettantischer Art, daß wertvolle Bildungsresultate unmöglich erzielt werden können. Auch zahlreiche Pensionate, in denen neben Sprachen, schönen Künsten und Wissen-

schaften auch noch die praktischen Künste des Haushalts gelehrt werden, bieten den Töchtern der Begüterten ihre Dienste an.

2. Etwas besser sind die Selektens und wahlfreien Kurse, die vielen höheren Mädchenschulen angegliedert sind, sowie die Jugendkurse des Victoria-Lyceums in Berlin und ähnliche Veranstaltungen. Die Lehrkräfte sind durchschnittlich bessere, es wird wohl auch mit größerem Ernste gearbeitet; doch kommen auch hier, je nach den zufälligen Umständen, große qualitative Verschiedenheiten vor. Was jedoch diesen Veranstaltungen vor allem fehlt, das ist der feste Zusammenschluß der Einzelfächer, ein für mehrere Jahre geordneter Lehrgang und ein bestimmter Abschluß.

Wie sehr aber eine Ausbildung mit festem Lehrplan und festem Lehrziel der weiblichen Jugend selbst erstrebenswert erscheint, dafür dürfte als Beweis dienen, daß in jüngster Zeit die Töchter aus wohlhabenden Familien mit Vorliebe die Vorbereitungskurse für das Sprachlehrerinnen-Examen besuchen, nicht um später berufsmäßig tätig zu sein, sondern weil sie dort eine geordnete, systematische Ausbildung zu finden hoffen. Es ist dies ebenso anerkennenswert als Zeugnis ernsten Strebens, wie verfehlt, was den Zweck einer solchen Ausbildung betrifft.

3. Ein wirkliches Lehrganges mit durchdachtem Lehrplan und festem Lehrziel wird hingegen der weiblichen Jugend in denjenigen Fröbel-Instituten Deutschlands geboten, die den Erziehungsgedanken Fröbels in seiner Totalität erfaßt haben und darum eine allgemeine, weibliche Weiterbildung, nicht eine bloße Fachausbildung für Kindergartenrinnen und Kinderpflegerinnen zu geben suchen. Es ist die Vorbereitung für die künftigen Pflichten, für die Pflichten in der Familie, die in diesen Instituten der weiblichen Jugend gegeben wird. Doch wird in diesem Sinne wohl nur an dem Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin und dem mit dem Kindergarten-Seminar in Verbindung stehenden Lyceum für Damen in Leipzig gearbeitet. Auch Prof. Dr. D. Zimmer-Zehlendorf sucht in seinen »Töchterheimen« diese Gedanken zu verwirklichen.

4. Als ein bedeutsamer Anfang sind diejenigen Veranstaltungen zu betrachten, welche die soziale Bildung der Frau, namentlich der jungen Mädchen aus den besitzenden Kreisen zu fördern suchen. Hier ist es die Erziehung für die Volksgemeinschaft, die Vorbereitung zur Ausübung sozialer Pflichten, die durch theoretische Belehrung und praktische Unterweisung gegeben werden soll. Diese Kurse, die der Anregung von Frau Jeanette Schwerin in Berlin ihre Entstehung verdanken, und die in verschiedenen Städten Deutschlands Nachahmung gefunden haben, sind vorläufig nur ein Anfang, ein schwacher Keim, der sich jedoch bei rationeller und liebevoller Pflege vielleicht sehr gedeihlich entwickeln kann.

Von den zuvor genannten Veranstaltungen zur Fortbildung junger Mädchen unterscheiden sich die letzten Kategorien dadurch, daß sie zur Erfüllung von Aufgaben, von Pflichten vorbereiten, und zwar von

Pflichten, die nicht nur mit einer bestimmten Berufsarbeit zusammenhängen, sondern aus den sittlichen Lebensgemeinschaften der Familie und des Volkes und der Stellung, die die Frau innerhalb dieser sittlichen Lebensgemeinschaften einzunehmen hat, entspringen.

Von diesem Gedanken, daß es sich auch für die wohlhabenden Mädchen dereinst um Erfüllung von Pflichten, von Lebensaufgaben handeln muß, daß die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit nicht alleiniger Endzweck sein kann, wird auch jede allgemeine Fortbildung der weiblichen Jugend getragen werden müssen.«

Die nächstliegenden Lebensaufgaben der Frau liegen nun ohne Zweifel innerhalb der Lebensgemeinschaft der Familie. Dazu gehören:

1. Die Pflegetätigkeit (Krankenpflege; Pflege von Viersinnigen, Krüppeln, Siechen; Kinderpflege in verschiedenen Formen; Gefangenepflege; Jungfrauenvereine, Volks-Unterhaltungsabende; Frauenschutz; Fabrikinspektion usw.; Armenpflege).

2. Die Erziehertätigkeit (Kindergärtnerin, Erzieherin, Lehrerin).

3. Wirtschaftstätigkeit (Arbeitsbeschaffung, Stellenvermittlung, Arbeitsverwertung in Kaufläden usw., Haushaltungsführung, Beschaffung einzelner Güter, Volksküchen, Wohnhäuser, Bade-Einrichtungen usw. (S. Zimmer, Frauennot und Frauendienst. 6. Aufl. 1901.))

Mit Rücksicht auf die der weiblichen Natur und ihrem natürlichen Arbeitskreis naheliegenden Berufe eröffnet sich der Frauenwelt ein reicher Kreis für Betätigung. Wer außerhalb desselben liegt, soll damit keineswegs verschlossen sein. So sollen ihr gelehrte Studien u. a. nicht versagt werden, wo die natürliche Begabung sie verlangt. Mit Recht hat man deshalb den Frauen die Universitäten geöffnet, um die Bahn frei zu machen. Nicht durch künstlichen Zwang darf die Frauenwelt zurückgehalten werden, ihre Kräfte zu entfalten. Die Natur und die Arbeit der Gesellschaft wird schon dafür sorgen, daß die Entwicklung nicht auf falsche Bahnen gerät. Man muß nur Vertrauen zur menschlichen Natur und zu der Vernunft, die den Dingen innenwohnt, haben und den Mut besitzen, auch festgewurzelten Vorurteilen entgegentreten zu können.

c) freiwillige Fortbildung

Nach der Periode der obligatorischen Fortbildung tritt die freiwillige in ihr Recht ein. Sie betrifft die Welt der Erwachsenen und stützt sich auf die Tatsache, daß der strebende Mensch nie fertig ist, daß er immer weiter forschreiten und immer tiefer eindringen will in die inneren Zusammenhänge des Natur- und Menschenlebens. So wird in Wahrheit das Leben eine Schule, aus der wir erst mit dem Tode entlassen werden.

Und vielleicht in keiner Zeit ist die auf Fortbildung gerichtete Bewegung unter der erwachsenen männlichen und weiblichen Welt eine so lebhafte und weitverbreitete gewesen als in unseren Tagen. Wir haben oben schon bei Besprechung der Fortbildungsschulen für Mädchen auf einen Teil der Gründe hingewiesen, die diese Bewegung

hervorgerufen haben. Andere treten hinzu, aus denen ersichtlich wird, wie dieselbe nicht auf die oberen Schichten der Gesellschaft beschränkt ist, sondern wie sie durch das gesamte Volk hindurchgeht und namentlich von unten her eine starke und andauernde Unterstützung erhält. Wir lernen sie kennen, wenn wir einen kurzen Rückblick auf die Entstehung dieser Bewegung werfen.

Die großartige Entwicklung der Industrie und der Technik, die für die wirtschaftliche Lage des Volkes schwerwiegende Folgen hatte, beeinflußte auch die Zusammensetzung der Gesellschaft in tiefgehender Weise. Denn sie zeitigte die Entstehung eines neuen Standes, des Arbeiterstandes, der von den herrschenden Schichten widerwillig aufgenommen Schritt für Schritt um Verbesserung seiner wirtschaftlichen Lage und um politische Rechte zu kämpfen gezwungen war. In diesem Kampfe aber lag die Nötigung, sich nach einer geistigen Ausrüstung umzusehen, durch die man zum Siege gelangen konnte. Und diese Ausrüstung durfte nicht auf die Führer beschränkt bleiben, sondern mußte, um wirksam zu werden, auf die Masse des Volkes sich erstrecken. So kam Leben und Bewegung in diese hinein und pflanzte sich von hier aus weiter fort. Am wenigsten berührt wurden von ihr die mittleren Schichten, das sogenannte Bürgertum, dessen geistige Interessen, wie es scheint, sich mit ihren wissenschaftlichen und materiellen Bedürfnissen nahezu decken.

In dieser Bewegung trat allmählich die praktische Tendenz, das Wissen als Mittel zur Machtentfaltung zu benutzen, zurück hinter dem Bestreben, die von dem obligatorischen Schulbesuch angelegten Kenntnisse durch freiwilliges Studium zu erweitern und zu vertiefen, um dem geistigen Leben einen reicherem und wertvollerem Inhalt zu verschaffen und die geistigen Kräfte nach allen Seiten hin kräftig anzuspannen.

Dazu nötigen uns auch die großen Aufgaben, die unserem Volk gestellt sind, nachdem es durch die Einigung und den wirtschaftlichen Aufschwung in die Reihe der Weltmächte eingetreten ist. Manches überlieferte Vorurteil muß diesen Aufgaben gegenüber schwinden, manches Unzulängliche durch Besseres ersetzt werden. Mit der Bewegung, die aus den unteren Schichten stammt, verbindet sich die nationale Richtung von oben, die an die Zukunft unseres Volkes glaubt, und deshalb mancherlei neue Wege einzuschlagen sucht, um das gesamte geistige Rüstzeug scharf und gebrauchstüchtig zu erhalten.

So erklärt es sich, daß die Sache freiwilliger Fortbildung in Deutschland in dem letzten Jahrzehnt eine solche Bedeutung gewonnen, wie nie zuvor, und einen Umfang angenommen hat, der von Jahr zu Jahr im Wachsen begriffen ist.

Dabei treten die Vorteile einer freiwillig übernommenen Arbeit in volles Licht: Das Interesse an der Sache, Lust und Liebe zu weiterem Eindringen treibt voran und zeitigt gute Früchte. Deshalb muß diesem letzten und abschließenden Teil der Volksbildung im weitesten Sinne das Prinzip der Freiwilligkeit durchaus erhalten bleiben.

Dies ist der eine Faktor, der bei der Bildungsbewegung der Erwachsenen in Betracht kommt. Der zweite ist die freiwillige Beteiligung seitens der Hochschulen, um dem Bildungsstreben des Volkes zu dienen.

Auf englischem Boden tritt die Verbindung dieser beiden Faktoren uns zuerst entgegen. Dies hängt mit der Tatsache zusammen, daß die industrielle Entwicklung mit all' ihren Folgen sich in England zuerst und mehrere Jahrzehnte vor der deutschen und ebenso auch die nationale Ausbreitung und Beherrschung des Welthandels und der See sich in Zeiten vollzogen hat, als man in Deutschland noch in den engsten und beschränktesten Verhältnissen lebte. Letztere erscheinen ja nur zu sehr geeignet, auch den Blick in geistige Enge zu bannen.

Seit 1873 nahm Cambridge und seit 1885 Oxford die Aufgabe auf, Einfluß auf die Gestaltung des geistigen Lebens in England zu gewinnen. Sie bilden das University Extension-System aus und tun damit einen großen Schritt vorwärts, um aus der geistigen Isolierung herauszukommen, die auf ihnen lastete. Ihr Augenmerk war vor allem darauf gerichtet, die Industriearbeiter in ihren Einfluß hereinzu ziehen. Von hier aus aber hat sich die Bewegung immer mehr in die mittleren und höheren Schichten der Gesellschaft fort gepflanzt. In der Zeit von 1873 – 1898 wurden 2385 Vortragskurse abgehalten. Daran nahmen 211 190 Personen teil, von denen 30 000 sich auch einer Prüfung unterwarfen.

In Deutschland ist die Bewegung selbständig entstanden und hat den umgekehrten Verlauf genommen. Zuerst trat das Bestreben auf, den Zusammenhang der Universität mit den akademisch gebildeten Kreisen nicht zu verlieren, letztere gleichsam auf dem Laufenden in bezug auf die Errungenschaften der Wissenschaft zu halten. Dies Bedürfnis trat zuerst bei den Ärzten hervor, denen ja auch die Fortbildung in ihrem Beruf unmittelbar zugute kam.

Daran schloß sich die Verbindung mit den Lehrern an höheren Lehranstalten, namentlich der Naturwissenschaften, da ja die Fortschritte, auf diesem Gebiete besonders greifbar, zur Mitteilung drängten. Von hier aus wurde der Kreis auf die Geistlichen, die Lehrerinnen und die Volksschullehrer erweitert. Zuletzt wurden auch die Arbeiterschichten einbezogen. So ist das Arbeitsfeld von der Universität aus allmählich seit 1889, in welchem Jahre die ersten Ferienkurse in Jena stattfanden, gleichsam konzentrisch erweitert worden.

Auch die Zahl der Universitäten, die an der Bewegung teilnehmen, hat sich von Jahr zu Jahr vergrößert. Es sind folgende zu nennen: Berlin, Bonn, Breslau, Freiburg i. Br., Göttingen, Greifswald, Heidelberg, Jena, Kiel, Leipzig, Marburg, München, Wien. Dazu kommen noch die technischen Hochschulen in Berlin, Braunschweig und Karlsruhe. Von ihnen sind für die Arbeiterkreise besonders tätig: Berlin, Braunschweig, Breslau, Freiburg i. Br., Heidelberg, Jena, Karlsruhe, Leipzig, München, Wien. Für Volksschullehrer: Breslau, Jena,

Kiel u. a. Die Fortbildungskurse für Volksschullehrer haben sich im letzten Jahrzehnt allmählich über das ganze Reich verbreitet und finden immer eine große Schar lernbegieriger Jünger. Ferien-Kurse finden statt in Berlin, Bonn, Göttingen, Greifswald, Jena, Kiel, Marburg u. a.

So sind unsere Universitäten in die Bewegung hereingezogen worden in mannigfacher Betätigung trotz aller Bedenken, die dagegen geäußert worden sind. Man fürchtete nämlich sowohl für die Universitäten wie für die Teilnehmer.

Mit Rücksicht auf die ersteren hieß es, daß, wenn sie aus ihrer Exklusivität heraustreten würden, so müßten sie eine Einbuße an wissenschaftlicher Tiefe und eine Verflachung der exakten Forschung erleiden. Diese Furcht ist aber unberechtigt. Denn die Forschung an sich, welche die erste und höchste Aufgabe der Universität darstellt, bleibt ganz unberührt von der Verbreitung der Lehre, die als zweite Aufgabe seit alters sich bei uns mit der wissenschaftlichen Forschung verbunden hat. Unsere deutschen Universitäten haben einen doppelten Zweck: Sie sind Forschungs- und zugleich Lehranstalten. Es fragt sich nur, wieweit die Lehre ausgedehnt werden soll. Soll sie beschränkt sein auf den Kreis der Studierenden, oder soll sie über diesen Kreis hinausgehend, die Welt der erwachsenen Nicht-Akademiker als ein weiteres Arbeitsfeld betrachten?

Die Entwicklung der Dinge hat die Antwort bereits gegeben. Und diese Antwort läßt sich sehr wohl rechtfertigen. Es liegt sowohl im Interesse unserer Universitäten, wie im Interesse des geistigen Lebens unseres Volkes, daß sie miteinander in unmittelbare Fühlung treten, nicht bloß durch die an den Universitäten vorgebildeten Beamten. Beide, Universität und Leben, gewinnen bei der innigen Gemeinschaft: erstere an Einfluß und Bedeutung als Zentralstätten geistiger Führung, letzteres an wertvollem Inhalt und großen Gesichtspunkten. Die Berührung mit dem praktischen Leben schützt die abstrakte Wissenschaft vor Einseitigkeit. Je inniger die Verbindung von Wissenschaft und Leben, um so fruchtbarer die erste, und um so kraftvoller das zweite. Wenn es wahr ist, daß die besten Kenner einer Sache auch die berufensten Vertreter für ihre Darstellung sind, so muß unser nationales Leben die Beteiligung der Universitäten an den freiwilligen Hochschulkursen fordern; und da letztere zugleich eine vortreffliche Schulung der Dozenten bedeuten, so kann die Universität selbst wiederum dadurch nur gewinnen.

Daß aber eine Überwucherung der Lehre über die Forschung eintreten, daß damit eine Verdunkelung und Abschwächung der eigentlichen Aufgabe unserer Hochschulen herbeigeführt werden könne, ist deshalb nicht zu befürchten, weil ein Teil der Universitäts-Disziplinen von vornherein ihrem esoterischen Charakter nach nicht für ein größeres Publikum geeignet ist, und ein Teil der Dozenten weder die Fähigkeit noch die Lust besitzt, einen wissenschaftlichen Stoff künstlerisch zu gestalten. Denn dies dürfte unbedingt richtig sein: Es ist weit

schwieriger, einen guten Volksvortrag zu halten, als eine Vorlesung vor Studierenden in der Universität zu geben.

Es ist also schlechterdings nicht einzusehen, warum die Universitäten sich dagegen ablehnend verhalten sollen, ihren Einfluß auf das Gesamtleben der Nation zu vertiefen und zu erweitern.

Was aber die Befürchtung hinsichtlich der Teilnehmer betrifft, so ist auch diese ungerechtfertigt. Es wird nämlich gesagt, daß auf dem vorgeschlagenen Weg nur Halbbildung erzeugt werden könne. Mit diesem Schlagwort glaubt man die gesamte Bildungsbewegung, die von unten herauf kommt, abtun zu können. Haben aber die, welche so sprechen, sich jemals klar gemacht, was unter Halbbildung zu verstehen ist? Wenn sie etwa meinen, daß die Hochschulkurse immer nur Abschnitte aus der Wissenschaft geben können, niemals das Ganze; wenn sie also an die Quantität des Wissens denken, so haben sie recht. Aber es darf hier doch wohl an das bekannte Wort erinnert werden: All' unser Wissen ist Stückwerk. Die Zeiten einer umfassenden, encyklopädischen Gelehrsamkeit sind vorüber; wir alle sind in diesem Betracht Halbgebildete. Denn wir alle, so gelehrt wie wir sein mögen, sind nur in einzelnen Gebieten bewandert und können es bei der gewaltigen Ausdehnung und Differenzierung der Wissenschaften auch nur sein. In dem Umfang des Wissens, den jemand beherrscht, kann also nicht das ausschlaggebende Moment liegen, das jemand zu einem Gebildeten stempelt. Es kann jemand erstaunlich viel wissen, und ist doch nur ein Halbgebildeter, nämlich dann, wenn ihm die Herzensbildung abgeht und die Selbständigkeit des Urteils mangelt. Welche Tragik des Menschenlebens, wenn nur dem volle Bildung zukommen könnte, der den ganzen Umkreis der Wissenschaft und Kunst zu umspannen vermöchte! Vor ihr sind wir bewahrt, weil das, was wahre Bildung ausmacht, auch dem einfachsten Mann aus dem Volk zugänglich ist: ein warmes Fühlen und ein selbständiges Urteilen.

Dahin ist nun auch das Ziel der Hochschul-Kurse gerichtet. Die 6- und 12stündigen Kurse können gewiß kein Wissensgebiet erschöpfen, aber Anregung können sie genug geben zu weiteren und selbständigen Studien, die in Verbindung mit gut eingerichteten öffentlichen Lesehallen ein planmäßiges Lernen, auf Vertiefung gerichtet, bedeuten. Sie vermögen eine wärmere Teilnahme an dem geistigen Leben der Nation in breiteren Schichten zu wecken.

Denn auch die Zeiten sind vorüber, wo man alle Belehrung nur auf sogenannte Aufklärung zuspitzte. Dieses Wort ist mit Recht in Mißkredit gekommen. Denn bloße Aufklärung im gewöhnlichen Sinn züchtet pietätlose Schwätzer. Die Volkshochschul-Kurse wollen das nicht; sie wollen die Selbständigkeit des Denkens bilden und dabei zeigen, daß, je tiefer der Mensch in die Dinge eindringt, um so besciedener und vorsichtiger sein Urteil werden muß. Sie wollen ihm nahe legen, wie die höchste Bildung, die zu erreichen ist, eine tief innerliche, ihm allein zugehörige ist.

Die Hochschul-Kurse haben den Zweck, dem einzelnen zu helfen auf eine höhere Stufe seines individuellen Geisteslebens sich zu erheben, um einen wertvolleren Lebensinhalt zu gewinnen, als er bis dahin besaß. Und damit stellen sie sich zugleich in den Dienst unseres Volkes. Wenn der Einzelne bei seiner Fortbildung ein tieferes Verständnis gewinnt für die Entwicklung und die Aufgaben unseres nationalen Lebens, wenn damit die Liebe für unser Volk und seine Eigenart gesteigert wird, so hilft das alles der Verwirklichung des Ideals näher zu rücken, das uns alle erfüllt: Unser Volk immer mehr zu innerer und äußerer Größe hinaufzuheben.

Es wird nun darauf ankommen, zu verhüten, daß die verschiedenen Veranstaltungen, die sich dieses Ziel gesteckt haben, nicht gegeneinander arbeiten. Das Arbeitsfeld ist groß; es bietet Platz genug für alle, die arbeiten wollen. Es handelt sich nur darum, die Arbeit recht zu organisieren. Ein Anfang hierzu ist bereits von verschiedenen Seiten her unternommen worden, um die rechten Wege zu finden und eine richtige Abgrenzung der Arbeitsgebiete aufzustellen.

Auf einige wichtige Punkte sei hierbei besonders aufmerksam gemacht:

1. Die Volkshochschul-Kurse halten an der Einrichtung von Vortrags-Kursen fest, wenn sie auch prinzipiell die Einzel-Vorträge als berechtigt anerkennen. Sie streben darnach, die Vortrags-Kurse zu Vortrags-Ringen zu erweitern, um nach und nach ein größeres Gebiet der Wissenschaft oder der Kunst erobern zu lassen und die einzelnen Abschnitte in Zusammenhang zu bringen. Dies wird am besten aller Oberflächlichkeit und allem bloßen Naschen an den Dingen entgegentreten.
2. Die Frage ist gerichtet auf die rechte Auswahl der Fächer und der Stoffe, entsprechend dem Zuhörerkreis. Die Wahl wird erleichtert, auch die Einzelbehandlung wird bei weitem fruchtbarer, wenn der Vortrag sich an bestimmte Berufsgruppen, also an eine annähernd einheitlich zusammengesetzte Zuhörerschaft wenden kann. Die Besprechung von religiösen, politischen und sozialen Zeitfragen soll nicht ausgeschlossen sein unter der Voraussetzung, daß der Vortragende es versteht, sie so objektiv zu entwickeln, daß das Urteil dem Hörer zugeschoben wird. Es ist nicht einzusehen, warum die Volkshochschul-Kurse anregende, in der Tagespresse vielbesprochene Themen ausschließen sollen. Gibt nicht viel mehr die oft einseitige Auffassung der politischen Presse Veranlassung, die Betrachtung auf einen unparteiischen Standpunkt hinaufzuheben und damit eine recht wertvolle Belehrung zu bringen?
3. Die Vorträge sind möglichst fruchtbar, ihre Wirkung recht eindringend zu gestalten. Hierbei kommt in Betracht: Verbindung mit der Lektüre (Volkslesehallen), mit schriftlichen Arbeiten, mit Diskussionen auf Grund eines gedruckten Grundrisses, der die betreffenden Vorträge begleitet.

4. Wie sind die Schwierigkeiten zu beseitigen, die der Verbreitung der Hochschulkurse in den arbeitenden Kreisen entgegenstehen? Es sind namentlich zwei, mit denen die Einrichtung und Fortführung der Hochschul-Kurse zu kämpfen haben. Die erste beruht in dem Mangel an Zeit und an Kraft in den arbeitenden Schichten. Der Kampf ums tägliche Brot nimmt alles in Anspruch. Wie kann man aber von den durch lange Arbeit Ermüdeten noch die nötige Spannkraft zu geistiger Fortbildung und Beschäftigung erwarten? Hier tritt uns die enge Wechselwirkung zwischen Lebenslage und Bildung aufs greifbarste entgegen. Wer daher die arbeitenden Schichten herauftreben will in den Bereich wissenschaftlicher Fortbildung, muß mit dazu helfen, daß die materiellen Bedingungen geschaffen werden, die eine geistige Beteiligung erst ermöglichen. Dazu gehört die Verbesserung der Arbeitsverhältnisse, die Herbeiführung höherer Löhne, eine kürzere Arbeitszeit, eine gerechtere Besteuerung. Wie die materielle Aufbesserung ohne Erhöhung des Bildungsgrades ein halbes und vergängliches Werk erscheint, so umgekehrt die Heranziehung des Arbeiterstandes ohne die Schaffung der Bedingungen, die die Ausführung erst ermöglichen.

Der Beteiligung an den Hochschulkursen steht ferner das Mißtrauen der unteren Stände gegen die führenden Kreise entgegen. Dieses Mißtrauen ist historisch entstanden und hat seine berechtigten Grundlagen. Es kann nur mit der Zeit besiegt werden.

Diese letzteren Schwierigkeiten, die die führenden Kreise selbst geschaffen, müssen sie auch beseitigen helfen. In keinem Fall darf man sich dadurch abschrecken lassen. Wenn aus dem Arbeiterstand zunächst auch nur die Bevorzugten, die Intelligenten und die Wohlhabenderen, gewonnen werden können für eine planmäßige Weiterbildung, so ist doch zu hoffen, daß die Kreise allmählich immer mehr erweitert werden. Nur müssen die Gebildeten die Zeichen der Zeit verstehen lernen, die die Besitzenden früher nicht zu deuten vermochten. Reichtum verpflichtet bekanntlich, aber Bildung in noch höherem Maße. Diese Weisung ist vor allem auch an unsere Universitäten gerichtet. Wahre Vornehmheit, echte Aristokratie des Geistes hat mit dem Horazischen odi profanum vulgus et arceo nichts zu tun, sondern zeigt sich vielmehr in der Herzensteilnahme an den Nöten des Volkes und in tatkräftiger Hilfe im Interesse der Einzelnen wie des Staatsganzen. Die Frage der Volkshochschul-Kurse ist eine im besten Sinne humane und nationale zugleich.

Bei weiterer Entwicklung der freiwilligen Bildungsarbeit werden die einzelnen Arbeitsgebiete gewiß noch genauer umgrenzt werden, als dies bis jetzt geschehen ist.

Es muß gefordert werden, daß Vertreter aller Gebiete, die in Betracht kommen, und Vertreter der verschiedenen sozialen Strömungen an der Arbeit teilnehmen. Für die Volksvorlesungen (Einzelvorlesungen) und die Volkskurse ist die Arbeit der Gelehrten und vor allem der

Hochschullehrer unentbehrlich; für die Kunst die Museumsverwaltungen und die Verwaltungen der Konzertinstitute, in deren Händen die großen Musiksäle und die Orchester sind; die Theaterverwaltungen für die Vorbereitung der Volksvorstellungen, die Bibliothekverwaltungen, um die Lesehallen bezüglich der Bücher und Zeitschriften, die ausgelegt oder angeschafft werden sollen, mit den anderen Veranstaltungen in Einklang zu halten. Dazu dann die Vertreter der sozialen Strömungen, also namentlich:

1. Vertreter aller Arbeiterorganisationen ohne Rücksicht der Partei und Vertreter sonstiger für das Kulturleben maßgebenden Vereinigungen der Vermögenden (die wichtigsten gemeinnützigen Anstalten und Vereine).

2. Bildungsbestrebungen, die sich auf die große Stadt oder auf die Universität und deren nächste Umgebung beschränken, dürfen hierbei nicht stehen bleiben. Die Bewegung muß in die kleinen Städte, die Fabrikvororte, auf das flache Land getragen werden, damit auch für die dort Wohnenden die unmittelbare Berührung mit den Gelehrten und den Begüterten die Teilnahme an den in der Stadt befindlichen Instituten ermöglicht ist.

Neben diesen Bestrebungen, die von den Hochschulen ausgehen, haben einige Städte mit gleichem Eifer die Einrichtung von Volksvorlesungen zum Zweck freiwilliger Fortbildung verfolgt. So namentlich Kassel, Mannheim, Hamburg, Stuttgart, Hannover, Flensburg, Ludwigshafen, Frankenthal i. d. Pfalz, Altenburg, Frankfurt a. M., Pforzheim u. a. Während die übrigen nahe Fühlung mit den Hochschulen pflegen, hat Frankfurt a. M. in seinem »Ausschuß für Volksvorlesungen«, eine selbständige Organisation geschaffen.

Dazu kommen mannigfache Kurse, die von dem »Freien deutschen Hochstift« in Frankfurt a. M., von den sozial- und staatswissenschaftlichen Gesellschaften u. a. eingerichtet worden sind, die dem gebildeten Mittelstand im wesentlichen dienen wollen. Den gleichen Zweck verfolgt auch die Humboldt-Akademie in Berlin, die von Dr. Max Hirsch bereits im Jahre 1878 ins Leben gerufen wurde, während die Volksbildungsvereine, die im Anfang der 40er Jahre des vorigen Jahrhunderts entstanden, vor allem die Heranziehung der Arbeiterkreise bezweckten. Unter ihnen hat die »Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung«, die im Jahre 1871 von Schulze-Delitsch gegründet wurde und sich bald über das ganze Reich ausdehnte, eine wachsende Tätigkeit entfaltet und ein gewaltiges Netz von Einzelveinheiten über das ganze Reich hin gespannt.

An die Veranstaltungen, welche die Volksbildung durch Einzeltutorials und durch Vortragszyklen weiterführen wollen, schließen sich nun noch solche an, die den breiteren Schichten den Besuch der naturwissenschaftlichen und kulturhistorischen Museen fruchtbar machen wollen unter einer verständigen Führung und mit Zuhilfenahme geeigneter Kataloge, die zu diesem Zwecke entworfen werden.

Diese Einrichtungen werden weiterhin vervollständigt durch die Veranstaltungen, dem Volke nicht nur wissenschaftliche Kenntnisse,

sondern auch künstlerische Genüsse nahe zu legen, Freude damit zu verbreiten und zugleich den Sinn für edlere Vergnügungen zu wecken. Was für die Erziehung des Volkes auf dem Gebiete der bildenden Kunst geschehen kann, hat zuerst in überzeugender und tatkärfiger Weise der Direktor der Kunsthalle in Hamburg, Professor Lichtwark, gezeigt. Seine Vorschläge hat er in Leitsätze zusammengefaßt, die in dem 18. Heft der Schriften der Zentralstelle für Arbeiter-Wohlfahrts-einrichtungen (Berlin 1900) veröffentlicht worden sind und nachstehend im Wortlaut mitgeteilt werden.

»1. Die Erfahrung hat bewiesen, daß der Arbeiter den Wunsch hat, seine angeborene Befähigung zum Kunstgenuß auszubilden, und daß er jedem ernstgemeinten Versuch, ihm den Weg zur Kunst zu ebnen, entgegenkommt. 2. Da ein Wesensunterschied zwischen dem Empfindungsvermögen des Arbeiters und des Gebildeten nicht besteht, darf kein Lehrgang gesucht werden, der auf der Annahme einer geringeren Befähigung aufgebaut wäre. 3. Es ist im Gegenteil mit der Tatsache zu rechnen, daß der Arbeiter wie die heranwachsende Jugend, noch nicht in allen den Vorurteilen befangen ist, die den höheren Ständen die Unmittelbarkeit der Empfindung zu verkümmern pflegen. 4. Die Fähigkeit, Kunst zu genießen, läßt sich am sichersten vor Originalwerken erwecken und heranbilden. Abbildungen und Nachbildungen sind deshalb so wenig wie möglich zu verwenden. 5. Geschichtliche Betrachtung — Kunstgeschichte — darf nirgends den Ausgangspunkt bilden und hat erst einzutreten, wenn selbständige künstlerische Vertiefung in die Kunstwerke einen festen Bestand kräftiger Anschauung gebildet hat. 6. Anschauung und Wissen sind soweit irgend möglich durch eigene Arbeit zu gewinnen. Der Unterricht, der niemals einen lehrhaften Anstrich haben darf, bietet die Anleitung zur selbständigen Arbeit. Es muß wesentlich Methode gelehrt werden. 7. Die Zahl der zu betrachtenden Kunstwerke ist möglichst zu beschränken, der Nachdruck liegt nicht auf der oberflächlichen Kenntnisnahme vieler Dinge, sondern auf der Vertiefung in das Einzelwerk. 8. Ein Unterschied zwischen älterer und neuerer Kunst ist für die Praxis nicht anzuerkennen. 9. Grundlage und Ausgangspunkte hat die deutsche Kunst zu bieten, darüber hinaus zunächst die germanische. 10. Aus der Forderung, daß von der Betrachtung von Originalwerken auszugehen ist, ergibt sich, daß an jedem Ort zunächst die hervorragendsten Besitztümer der öffentlichen Sammlungen, die bedeutendsten Denkmäler und Bauten aufzusuchen sind. 11. Als nächstes Ziel hat zu gelten, daß überall die großen Kunstwerke im öffentlichen Besitz der ganzen Bevölkerung bekannt, lieb und vertraut werden. 12. Von außerdeutscher Kunst sind zum Schluß einige der etwa vorhandenen Werke höchsten Ranges heranzuziehen. Aber stets mit sorgfältiger Auswahl des unserer Empfindung unmittelbar Zugänglichen. 13. Wie weit es tunlich ist, diese Kunstwerke als Ausgangspunkte historischer Betrachtung — unter Herbeziehung von Abbildungsmaterial — zu verwenden, muß die Erfahrung lehren. 14. Soweit möglich, ist auf

die in der nächsten Nachbarschaft befindlichen Kunstwerke hinzuweisen. In Berlin zum Beispiel auf Potsdam und seine Bauten. 15. Für die Einführung in die ältere germanische Kunst sind Vervielfältigungen herzustellen, die in den Besitz der Hörer übergehen. 16. Schongauer, Dürer, Holbein, Rembrandt sind in sorgfältigen Nachbildungen ihrer Kupferstiche, Holzschnitte und Radierungen kennen zu lehren. Aus dem achtzehnten Jahrhundert kommen für Berlin Chodowiecki, aus dem neunzehnten Menzel, Rethel, Schwind, Richter, Thoma, Busch und Oberländer hinzu. 17. Bei der Einführung in die lebende Kunst ist an allen Orten von den bedeutendsten, dem heimischen Boden entsprungenen Kunstwerken auszugehen. 18. Die Einführung in die Kunst bedarf, wenn sie als Geschmacksbildung für das Leben fruchtbar werden soll, der Ergänzung durch die Einführung in die Natur. Anleitung zum künstlerischen Verständnis der Blumen, der Tierwelt — namentlich der Insekten und Vögel —, der heimatlichen Landschaft muß mit der Einführung in die Kunst Hand in Hand gehen. 19. Besonderer Nachdruck ist auf die Pflege und Verwendung der Blumen zu legen. 20. Daß das Gefühl für die Schönheit in der Natur und in der Kunst auch im Arbeiterstande geweckt und gepflegt wird, ist vom Standpunkt der Menschlichkeit, der nationalen Erziehung und der Volkswirtschaft geboten.«

Den Schlußstein zu diesen Bestrebungen bilden die Aufführungen klassischer Musikwerke, die in Volkskonzerten den unteren Schichten dargeboten werden, und zwar überall mit großem Erfolg, der sich aus der auffallenden Vorliebe des deutschen Volks für musikalische Genüsse leicht erklären läßt. (S. hierüber die Ausführungen von Prof. Stumpf-Berlin im 18. Heft der gen. Zentralstelle, S. 89 ff.)

Endlich müssen wir noch darauf hinweisen, daß alle die Einrichtungen, welche auf eine sittliche, wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung unseres Volkes gerichtet sind, eine notwendige Ergänzung in den öffentlichen Lesehallen und Büchereien finden, wie sie nun auch in Deutschland mehr und mehr in den Dienst des lesehungrigen Volkes gestellt werden. Die großartigste und am besten eingerichtete Lesehalle im Reiche dürfte die Stadt Jena besitzen, die aus den Mitteln der berühmten Karl-Zeiß-Stiftung, begründet von Professor Abbe, eine Ausstattung erfahren hat, die für diese Institute wohl als mustergültig betrachtet werden kann. Eine Orientierung über den Bestand und Einrichtung öffentlicher Lesehallen und Büchereien bietet das Buch von Ernst Schultze: *Freie öffentliche Bibliotheken, Volksbibliotheken und Lesehallen*. Stettin, Dannenberg, 1900. Als Motto trägt das Buch den Ausspruch Carlyles: »Daß aber auch nur ein einziger Mensch, der Fähigkeiten zum Lernen besitzt, unwissend stirbt, das nenne ich eine Tragödie.«

B. Von der Schulverwaltung

Die praktische Pädagogik hat in ihrem ersten Teil, wie wir gesehen haben, das Bildungswesen als eine historisch gegebene Tatsache aufgenommen, die durch Vorschriften oder Gesetzgebung in den einzelnen Staaten rechtlich geordnet ist. Dabei aber konnte die Betrachtung nicht stehen bleiben, sondern sie mußte von hier aus sich die Frage vorlegen, ob Lücken in dem Aufbau des Bildungswesens vorhanden und wie diese auszufüllen seien; ob das Ineinandergreifen der einzelnen Teile vom Standpunkt der Gesamtheit besehen, in rechter Weise vor sich gehe, und ob das, was die Gemeinschaft für die Entwicklung des Bildungswesens durch organisatorische und gesetzgeberische Maßregeln tut, förderlich oder hinderlich sei.

Die praktische Pädagogik faßt also das empirisch Gewordene kritisch auf, um bei den wunden Stellen reformatorisch einzusetzen und die Normen für die Weiterentwicklung zu begründen.

Im ersten Teile wurden die Formen, in denen das Bildungswesen uns entgegentritt, einer eingehenden Untersuchung unterworfen; im zweiten Teile ergibt sich nun die Aufgabe, darzustellen, in welcher Weise die gegebenen und vorgeschlagenen Organisationen zu verwalten seien. Unser Blick wird demnach auf die Schulverwaltung gerichtet, die folgende Themen in sich faßt:

- I. Die Schulverfassungstheorie,
- II. Die Ausstattung der Bildungsanstalten,
- III. Die Leitung derselben,
- IV. Die Lehrerbildung,
- V. Die Lehrerfortbildung.

I. Schulverfassungstheorie

1. Die Bedeutung der Frage

Die Schulverfassungstheorie gehört zu den wichtigsten Gegenständen der praktischen Pädagogik. Sie will die prinzipiellen Grundlinien ziehen für die Verwaltung des gesamten Schulwesens. Im Mittelpunkt steht die Frage: Wem soll die Schule gehören? Die Antwort hierauf ist insofern eine schwierige Sache, als in ihr grundlegende Auffassungen über das Verhältnis zwischen Staat, Kirche, Gemeinde und Familie zusammentreffen. Je nachdem man seinen Standpunkt in dem einen oder in dem andern Interessenkreis nimmt, wird die Schulverfassungstheorie einen sehr verschiedenen Charakter erhalten.

Weiterhin ist auch hier zu berücksichtigen, daß die Entwicklung der tatsächlichen Verhältnisse nicht auf eine theoretische Entscheidung gewartet hat, sondern daß im Laufe der Jahrhunderte bereits eine Lösung auf empirischem Wege gegeben worden ist, mit der die Theorie rechnen muß, wenn sie nicht in die Wolken hineinbauen

will. Immerhin kann sie dem Gewordenen eine prinzipielle Auffassung gegenüberstellen, an der die Wirklichkeit zu messen und wohl auch zu verbessern ist. Auf diese Weise wird der Fortschritt eingeleitet, insofern die führenden Intelligenzen die Wahrheit der theoretischen Überzeugung anzuerkennen sich gedrungen fühlen, um daran die bestehenden Verhältnisse umzugestalten.

Dies kann freilich ohne heftige Kämpfe nicht abgehen, weil die Schulverfassungsfrage sehr tief in das geistige und sittliche Leben des Volkes eingreift. Davon legen die parlamentarischen Verhandlungen in allen Staaten Zeugnis ab. Sobald hier Fragen der Schulverfassung und Organisation in prinzipieller Weise berührt werden, macht sich ein sehr scharfer Ton geltend, der um so lebhafter wird, je mehr die Grundsätze verschiedener entgegenstehender Weltanschauungen einander entgegentreten. Die Schlichtung solcher Kämpfe ist nur vom wissenschaftlichen Standpunkte aus zu erwarten, der einen gemeinsamen Boden für den Ausgleich bereitstellen und damit die Gegensätze in sich auflösen kann.

Die hier entworfene Schulverfassungstheorie will dazu mithelfen. Sie besitzt also in ihren theoretischen Auseinandersetzungen eine eminent praktische Spitze, wenn sie auch zunächst dem Bestehenden gegenüber als ein Ideal auftritt und als solches den reinen Empirikern leicht als eine Utopie erscheinen mag.

2. Geschichtliches

Kirche, Staat, Gemeinde und Familie sind die sozialen Faktoren, welche bei der Frage der Schulverfassung in Betracht kommen. Es ist nun zunächst lehrreich nachzusehen, in welcher Reihenfolge sie in die Entwicklung des Bildungswesens eingegriffen haben, zumal die historische Frage nicht ohne Bedeutung bis in unsere Tage geblieben ist.

Die ersten Anfänge der Schulorganisation wurden in Deutschland, wie wir oben gesehen haben, von der Kirche ins Werk gesetzt. Sie richtete zuerst Schulen ein, um zunächst den Bedarf an künftigen Geistlichen zu decken und dann Einfluß auf die geistige Gestaltung der Jugend zu gewinnen. Darnach schritt die bürgerliche Gemeinde als Vertreterin der Familien zur Gründung von Lehranstalten, um gewissen praktisch-nützlichen Bedürfnissen der Gesellschaft zu dienen. Daneben übernahmen einzelne Persönlichkeiten oder Korporationen gleichsam im Auftrag der Familien die Einrichtung von Schulen und versuchten es, in der öffentlichen Meinung Anerkennung zu finden. Endlich nahm sich der Staat der Gründung und Organisation der Schulen an, und zwar in wachsendem Maße, so daß er sehr bald den Familien, den Gemeinden und der Kirche gegenüber ein nicht unbedeutliches Übergewicht erlangte. Das zeigt sich in der inneren und äußereren Verwaltung der Schulen, in der Ausbildung und der Anstellung

der Lehrer, in der Normierung von Lehr- und Stundenplänen, in der Einführung bestimmter Methoden usw.

Wenn der Staat bei uns auch nicht die Beteiligung der Familie, der Gemeinde und der Kirche völlig vom Bildungsgebiet ausschloß, so hat er sich doch ohne Zweifel zum Schulherrn gemacht. Denn von ihm aus wird bestimmt, wie weit die Rechte jener Faktoren reichen sollen.

Dieser Prozeß, der in Deutschland zur Vorherrschaft des Staates in Bildungeangelegenheiten führte, wird durch die Reformation eingeleitet. Sie gründet sich auf das Prinzip der Gewissensfreiheit. Gewissensfreiheit ist aber nicht denkbar ohne geistige Freiheit. Sie wird erlangt durch tiefe und freie Bildung, die nicht im Schatten der Kirche erwachsen kann, sondern eine wichtige und große Angelegenheit für sich ist, die in das Bereich der weltlichen Macht fällt. Wenn auch geistige und sittliche Ausbildung zur Erreichung bestimmter Lebenszwecke Sache und Aufgabe des Einzelnen ist, so hat doch die Gesamtheit, deren politische Zusammenfassung den Staat bildet, ein großes Interesse daran, daß der Stand der Bildung und Gesittung in der Bevölkerung ein möglichst hoher sei. Auch die Kämpfe um nationale Selbständigkeit auf politischem und wirtschaftlichem Gebiet fordern dies, wenn sie siegreich verlaufen sollen. Deshalb hat die Staatsgewalt in Deutschland schon frühzeitig organisierend eingegriffen, und zwar dadurch, daß sie

1. jeden Volksgenossen zwingt, ein gewisses Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten sich anzueignen;

2. daß sie Anstalten einrichtete, in denen die Möglichkeit dieses Erwerbes geboten wurde;

3. daß sie die geistige und sittliche Verwahrlosung der Kinder zu verhindern suchte, die nicht nur den moralischen Tod der Kinder selbst zur Folge hat, sondern auch eine ernste Gefahr für die Gesellschaft in sich birgt;

4. daß sie gegen unsittliche Handlungen vorging, die durch Beförderung und Verbreitung unsittlicher Gesinnung eine Gefährdung der Interessen der Gesamtheit herbeiführen.

In durchaus verschiedener Weise verläuft die Entwicklung des Bildungswesens auf englischem Boden, auch hier die Tatsache bestätigend, daß in der Entwicklung dieser Angelegenheit der Gesamcharakter und die Grundanschauung des öffentlichen Lebens sich widerspiegelt. Die Einmischung des Staates in die Erziehung wird dort ebenso abgewiesen wie dessen Einmischung in kirchliche Dinge, in Handel und Gewerbe. Erziehung gehört nach englischer Auffassung nicht in die Sphäre des Staates, sondern der elterlichen Pflichten und Rechte. Würde man diese den Eltern wegnnehmen, so würden die Familienbande gelockert, mit der Sorge für die Kinder auch die Quelle der edelsten Tugenden und reinsten Freuden verstopft, dem Staat selbst aber mit einem gesunden Familienleben seine beste Grundlage entzogen. Die Staatserziehung müsse zu einem toten Mechanismus

herabsinken, weil der Sporn der freien Konkurrenz fehle. Ferner wird hervorgehoben, daß der Religionsunterricht nicht von der Erziehung zu trennen sei; der Staat würde also öffentliche Mittel für religiöse Zwecke verwenden, was den Grundsätzen der freien Kirche zuwiderlaufe.

Die Beschränkung aller Macht und aller Rechte der Staatsverwaltung auf die äußerste Grenze der Polizei und der Oberaufsicht ergibt die Auflösung aller zentralen Gewalt in die individuelle Freiheit teils der Selbstverwaltungskörper, teils der Einzelnen. England ist daher das einzige Land Europas, das kein Unterrichts-Ministerium hat. Eine organische Verwaltung im Sinne des Kontinents ist in Englands Bildungswesen nicht vorhanden. Hier ist dasselbe aus einer Angelegenheit des Staates zu einer Sache der Individuen, der freien Wahl geworden. Der Staat konnte und wollte infolge der herrschenden Anschauungen in die Entwicklung nicht eingreifen. Man freute sich der individuellen Kraftentfaltung und übersah die Schattenseiten, die im Gefolge der schrankenlosen persönlichen Willkür sich einstellen.

So hat England, wie es scheint, die eigenartige Mission empfangen, zu zeigen, was ein hochbegabtes, wirtschaftlich reiches Volk ohne Hilfe der Regierung in Bildungsangelegenheiten zu leisten — freilich auch, was es ohne dieselbe nicht vermag. Eine Vergleichung der individuellen Ergebnisse Englands mit denen des Festlands zeigt, daß die obersten Spalten seines geistigen Lebens so hoch stehen, wie in jedem anderen Lande. Die gelehrte Arbeit hat sich zur höchsten Blüte entfaltet, aber die Bildung der breiteren unteren und der mittleren Schichten zeigt starke Schattenseiten. Wie unvollkommen, ungenügend und ungleichmäßig ist vieles, was nur der individuellen Kraft, und sei sie auch noch so groß, überlassen bleibt!

Deshalb macht sich auch in England seit den großen Erfolgen des deutschen Krieges 1870 eine Strömung geltend, welche der Staatsregierung eine größere und weitergehende Rolle zuweist, als sie bis dahin gespielt hatte. Auch auf englischem Boden dringt nunmehr der Gedanke durch, daß dem Staate das Recht zugeschrieben werden muß, da einzugreifen, wo die Einzelnen ihre Pflicht versäumen. Wie dieser Eingriff namentlich auf dem Gebiet des Volksschulwesens in steigendem Maße sich vollzogen hat, dürfte hinreichend bekannt sein.

So zeigt sich also ein durchgreifender Unterschied in der Entwicklung des Schulwesens in England und in Deutschland. Dort alles der freien Bewegung überlassen, hier vieles schon frühzeitig unter die Macht der Regierung gestellt. Dort eine Dezentralisation, die des einigenden und kontrollierenden Mittelpunktes entbeht, hier eine straffe Zentralisation, die oft die freie Bewegung einschränkt.

Von den Zeiten der Reformation ab verfolgen wir bei uns eine fortlaufende Kette von Regierungsvorschriften, die regulierend in die Gestaltung der Schulverhältnisse nach allen Seiten hin eingriffen. Es sei erinnert an den Schulmethodus Herzog Ernst des Frommen in Gotha aus dem Jahre 1642, an die Schulordnung Friedrich Wilhelm I. 1736, an das General-Landschul-Reglement Friedrichs des Großen

1763, an die Preußischen Regulative 1854, an die Falkschen Bestimmungen 1872, an die zahlreichen Schulgesetze der Einzelstaaten aus den 70er Jahren, an die neuesten Verordnungen für die höheren Schulen in Preußen 1892, 1901, 1908. In England hat 1816 zum erstenmal im Parlament sich eine Stimme erhoben, die da meinte, daß für die Volksbildung von seiten des Staates etwas geschehen müsse. Denn was auf diesem Gebiet dort geleistet wurde, rührte von der Kirche und den religiösen Gemeinschaften her, sowie von Privaten. Aber erst 1832 griff der Staat helfend zum erstenmal ein: Er gab 400 000 M für den Bau von Schulhäusern, während der Kultusetat in Preußen zur selben Zeit bereits 12 Millionen Mark betrug.

Hiermit war in England der staatliche Einfluß auf das Schulwesen eröffnet; er wuchs mit der finanziellen Unterstützung, die diesem vom Staate zuteil wurde, und allein durch sie. Auch äußerlich zeigte sich dies, indem man 1832 zur Errichtung einer staatlichen Behörde schritt. Unter den Königlichen Staatsrat (Privy Council) wurde ein Committee of the Privy Council on Education, gewöhnlich Education Department genannt, gestellt. Damit war eine staatliche Erziehungs-Behörde eingerichtet, wenn auch nur mit sehr beschränkten Befugnissen. Sie reichten nicht weiter, als die Geldunterstützungen langten. Und da viele Schulen ohne Unterstützungen blieben und noch bleiben, da sie ihre Freiheit höher schätzen, als die staatliche Unterstützung mit ihrer Aufsicht, so ist auch heute noch der Umkreis, auf den der Einfluß des Education Department sich erstreckt, ein verhältnismäßig geringer. Aber es ist nicht zu verkennen, daß dieser Einfluß in stetigem, wenn auch langsamem Fortschreiten begriffen ist; daß die Zentralisationsbestrebungen an Stärke gewinnen. Und das ist gewiß nur zum Vorteil des englischen Schulwesens, welches der ordnenden Hand bedarf. Dort besteht demnach die Aufgabe darin, das rechte Verhältnis zwischen Zentralisation und Dezentralisation zu finden, während in Deutschland, wo die Zentralisierung der Bildungsangelegenheiten in der Hand des Staates weit vorgeschritten ist, das Bestreben herrschen muß, zu der rechten Dezentralisierung überzugehen.

Ehe wir diesem Gedanken näher treten, sei noch ein Blick in unseren westlichen Nachbarstaat, nach Frankreich, geworfen, der ebenso lehrreich ist, wie die Einsicht in die Entwicklung der englischen Schulverhältnisse.

Das französische Schulwesen war ganz unter dem Einfluß der römischen Kirche erwachsen. Damit räumte die französische Revolution auf, aber sie vermochte trotz verschiedener Anläufe nicht eine bleibende Organisation des Bildungswesens zu schaffen. Nach zehnjährigen Versuchen waren die Zustände reif für das Eingreifen einer starken Hand, die sich in Napoleon I. fand. Sein organisatorisches Genie ist bekannt. Es betätigte sich auch auf dem Gebiet des Schulwesens in einer umfassenden Organisation, der Université de France. Dies war ein großer Verwaltungskörper, zum Zwecke des Unterrichts eingerichtet.

Wie Frankreich frühzeitig politisch zu straffer Zentralisation gelangt war, die ihm nach außen auf lange Zeit hin das Übergewicht sicherte, so kam es durch Napoleon I. nun auch zu einer inneren Zentralisierung, die aber dem Fortschritt verderblich wurde. Seine Schöpfung macht das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen vollständig zur Staatssache. Eine nach der Hierarchie der römischen Kirche wohlgefügte Administration schloß das Ganze zusammen, in welchem den einzelnen Bildungsanstalten ebensowenig Selbständigkeit blieb, wie jedem anderen Behördensystem. Keine Freiheit der Bewegung. Alles, Schulbücher, Methoden, Personalien, Organisationen usw., stand unter der bürokratischen Zentralleitung in Paris. Das Ideal wurde darin erblickt, daß der Unterrichtsminister an jedem beliebigen Tage die Uhr in die Hand nehmend genau angeben konnte, ob in allen collèges aller Departements die Lehrer in dieser Minute bei dem Rezitieren oder Diktieren, bei der Lektüre oder der Grammatik stehen. Und alles, was in den Schulen betrieben wurde, hatte schließlich keinen anderen Zweck, als den Geist der Jugend angemessen für die Institutionen des neuen Kaiserreichs zu bilden und die Anhänglichkeit an die neue Dynastie zu befestigen. So war die Université de France ein Werkzeug in der Hand der kaiserlichen Regierung. Die treibenden Kräfte in Familie, Gemeinde, Kirche waren absichtlich ausgeschlossen. Es gibt sonst kein Beispiel in der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, was dieser Einrichtung, diesem scharfsinnig ausgedachten Mechanismus, hervorgegangen aus dem Grundgedanken einer despotischen Politik, zur Seite gestellt werden kann. Die dritte französische Republik hat hier zwar Wandel geschafft und großartige Fortschritte eingeleitet, allein es ist von dem zentralisierenden Organisationsgeist Napoleon I. noch ein gut Teil in den heutigen Einrichtungen zu spüren.

Wenn wir die englischen und französischen Verhältnisse und Auffassungen hinsichtlich der Stellung des Staates zum Bildungswesen mit den deutschen vergleichen, so sehen wir leicht, wie letztere zwischen den beiden in der Mitte stehen, insofern sie sich gleich weit von den chaotischen Zuständen Englands, wie von den zentralisierten Verhältnissen Frankreichs fern gehalten haben. Damit ist für uns geschichtlich der Weg zur Lösung gewiesen.

Es hängt dies mit der eigenartigen Entwicklung der deutschen Kultur zusammen. Durch die Erhaltung selbständiger Staaten mit eigenen Ordnungen für das Bildungswesen und mit eigener historischer Entwicklung war von vornherein die Gefahr einer einseitig straffen Zentralisierung der Bildungsangelegenheiten vermieden. Soviel Einzelstaaten, soviel Kulturzentren mit eigenartiger Gestaltung von Erziehung und Unterricht. In der sorgfältigen Ausbildung und individualisierenden Behandlung der Erziehungs- und Unterrichtsfragen mußten und müssen noch heute die im Reich zusammengefaßten Einzelstaaten ihre besonderen Aufgaben, ihr eigenartiges Leben er-

blicken. Tun sie es nicht, so entziehen sie ihrem Dasein den lebensfähigen Boden.

Dies ist der eine Faktor, der uns von England, wie von Frankreich unterscheidet. Der andere liegt auf dem persönlichen Gebiet. Die Einheit, die in der Form nicht gegeben war und aus inneren Gründen auch nicht erstrebt wurde, ist von dem wissenschaftlichen Element hergestellt worden, das die Verschiedenheit der Organisationen durchdrang. In der Mitte derselben steht die Selbständigkeit und Kraft des Lehrerstandes, aus der die individuelle Bildung, die Grundlage der Macht der Staaten, entspringt. England kannte keinen Lehrerstand, Frankreich nur Lehrbeamte in Uniform, zu absoluter Unterwerfung unter die Vorgesetzten verpflichtet, Deutschland arbeitete die Idee des Berufes in den äußeren Rahmen der Organisationen hinein und bildete einen Lehrerstand aus, der in seiner inneren Freiheit der hohen sittlichen Aufgabe sich bewußt ist, die er im geistigen Leben des Volkes zu vollbringen hat.

Mit diesem Faktor verband sich dann die freie Mitarbeit der Gemeinden und der Kirche. Das Gebiet und der Organismus der bildenden Arbeit ist damit weit über das der bloßen Staatsverwaltung hinausgehoben. Was keine noch so große und energische Staats-tätigkeit allein erreichen kann — die freie Mitarbeit der Erzieher, der Geistlichen, der Gemeinden und der Eltern vollbringt es.

3. Theoretische Grundlegung

Hat die geschichtliche Entwicklung uns die Wahrheit nahe gelegt, daß die verwickelte Bildungsarbeit eines Volkes nur unter freier Mitarbeit der dabei interessierten Verbände gedeihen kann, so erwächst daraus die Aufgabe, nachzuweisen, wie die Ansprüche der verschiedenen Faktoren, die an dem Erziehungswesen ein natürliches Interesse haben, gegeneinander abzuwagen und vorurteilsfrei miteinander zu verbinden sind. Es heißt den Knoten nicht entwirren, sondern ihn einfach durchhauen, wenn ohne weiteres die Staatsgewalt auf den Thron gehoben und die Berechtigung der anderen Faktoren, an der Entwicklung des Schulwesens selbsttätig mitzuwirken, zurückgewiesen wird. Es kann dies nur geschehen unter Schädigung der Erziehungsinteressen selbst, die immer, wie alle geistigen Bewegungen, um so besser gedeihen, je mehr die hierfür tätigen Verbände sich an ihrer Förderung beteiligen können.

Das natürlichste Anrecht besitzt ohne Zweifel die Familie; dann kommen die Gemeinde, die Kirche und der Staat in Betracht. Zwischen den drei ersten Faktoren und dem Staat hat die Schulverfassung das rechte Verhältnis herzustellen, insofern sie den natürlichen Interessen jeder einzelnen Sphäre Veranlassung zum Hervortreten und hinlänglich freien Spielraum gewährt. Jede Verfassung, die den natürlichen Interessen nicht Rechnung trägt, wird Keime zu fortwährenden Streitigkeiten in sich tragen und niemals die Wärme eines wachsenden, gesunde Früchte zeitigenden Organismus bewahren.

Wenn wir auch den Staat als die höchste Form der menschlichen Gemeinschaft ansehen, so können wir ihm doch nicht eine solche Bedeutung beilegen, daß ihm gegenüber der einzelne Mensch oder eine Gemeinde, eine Korporation bedeutungslos wird, daß diese in ihrem Denken und Handeln sich der politischen Gemeinschaft so unterzuordnen hätten, daß die Entwicklung des individuellen Einzel-lebens in den kleinen Verbänden innerhalb des Staates ganz aufhören müßte. Vielmehr soll das Streben darauf gerichtet sein, dieses eigen-artige, selbständige Leben und Treiben in den einzelnen, dem Staat zugehörigen Kreisen recht zu fördern und zu pflegen im eigentlichsten Interesse des Staatsganzen selbst.

Diese Gedanken sind schon von Herbart in verschiedenen Schriften berührt worden.

Es kommen folgende Abhandlungen in Betracht:

1. Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. 1810.
2. Über das Verhältnis der Schule zum Leben. 1818.
3. Über die gute Sache. 1819.
4. Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik. 1830.
5. Kurze Encyklopädie der Philosophie. 1831. 1841.
6. Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral. 1836.

Weiter wäre anzuführen:

Schleiermacher, Über den Beruf des Staates zur Erziehung. 1814.

W. von Humboldt, Über öffentliche Staatserziehung.

Ferner Mager:

1. Die Volksschule als Staatsschule. Päd. Revue VI. Bd. (Hegel.)
2. Moses und die Propheten. Päd. Revue II. Bd. (Schleier-macher, Herbart, v. Humboldt.)

3. Bruchstücke einer deutschen Scholastik. Päd. Revue 1848.

Eine Weiterbildung und Ausbildung der Magerschen Gedanken hat dann Dörpfeld übernommen. Seine Werke, die hier in Betracht kommen, sind folgende:

1. Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Gütersloh 1863.
2. Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. Elberfeld 1869.
3. Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach 1892. (Dörpfelds gesammelte Werke. Gütersloh, Bertelsmann.)

Nach dem Vorgange Herbarts hat Mager das Verdienst sich erworben, die Grundlinien einer pädagogischen Schulverfassungstheorie gezogen zu haben gegenüber einer einseitigen Staatsschultheorie. Auf diesem Grunde hat Dörpfeld weiter gebaut, namentlich durch seine Durchbildung des Familienprinzips und der Schulgemeinde.

Auch von juristischer Seite ist diesem Gegenstand in den Werken über Verwaltungsrecht Aufmerksamkeit geschenkt worden, aber doch in einer ganz anderen Weise. Während Herbart, Mager und Dörpfeld aus dem Wesen der in der Erziehung beteiligten Faktoren und aus

der Natur der Erziehungsangelegenheiten heraus die für ein gesundes Wachstum notwendigen Bedingungen unter Berücksichtigung der technischen Entwicklung philosophisch zu bestimmen versuchten, beschränken sich die juristischen Werke darauf, den positiven Stand dieser Dinge zu beschreiben, wie sie im Laufe der Zeit geworden sind, ohne von einem höheren Standpunkt aus prinzipiell die Grenzlinien zwischen den Faktoren Staat, Kirche, Gemeinde und Familie zu ziehen. Nur das Werk von Lorenz von Stein macht hierin eine Ausnahme; es hat einen normativen Charakter und erhebt sich darum weit über die bloß deskriptiv gehaltenen Schriften. (Dr. Lorenz von Stein, Handbuch der Verwaltungslehre, 2. Teil, 3. Aufl. Stuttgart, Cotta, 1888. Derselbe: Innere Verwaltung: Das Bildungswesen. 3 Teile. Stuttgart 1883/84.)

Um nun der Frage näher zu treten, in welcher Weise die Befugnisse der einzelnen Faktoren gegeneinander abzuwagen sind, müssen wir zunächst eine wichtige Vorfrage erläutern, die sich auf das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft bezieht.

a) Das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft

Unser geistiges Leben tritt, wie wir oben schon gesehen haben, in zwei Grundformen in Erscheinung: in der Gemeinschaft und in der individuellen Persönlichkeit. Unser Dasein besteht in einer steten Wechselwirkung beider. Kein Leben kann gedacht werden, in dem nicht die beiden Grundformen zusammenwirken. Die untrennbare Verbindung zwischen dem Leben der Gemeinschaft und dem des Einzelnen machen beständig aus dem letzteren die Grundlage des ersten. Aus dieser Wechselwirkung entspringen Begriff und Bedeutung des öffentlichen geistigen Lebens. Wie sehr dieses unter dem Einfluß des gesamten Bildungswesens steht, ist offenkundig. Deshalb kann das Schul- und Bildungswesen aber auch nicht sich selbst überlassen bleiben, da es die Gestaltung des öffentlichen geistigen Lebens so stark beeinflußt.

Hierbei ist nun von grundlegendem Gewicht die Tatsache, daß alle Entwicklung des geistigen Lebens zuerst und vor allem eine individuelle ist. Sie ist deshalb von jeher der freien Selbstbestimmung des Einzelnen überlassen worden. Was einer geistig ist, kann und soll er nur durch sich selber sein. Jeder ist das Ergebnis eigener geistiger Arbeit. Er mag noch so viel Hilfsmittel aus Umgebung, Literatur und Kunst heranziehen, die Hauptsache, die geistige Verarbeitung muß jeder selbst leisten. Jeder muß selbst erwerben, was er wirklich besitzen will. Das große Prinzip dieser individuellen Selbstbestimmung, die von der Staatsgewalt weder gelehnt, noch vernichtet werden kann, ist das der Freiheit des Geistes. Durch das Wesen der Persönlichkeit gegeben, bildet es die Grenze für Begriff und Tätigkeit der Staatsgewalt auf dem Gebiete des inneren Lebens. Jede Überschreitung dieser Grenze von seiten der Staatsgewalt regt eine tief-

gehende Opposition auf, wie wir dies z. B. bei den sogenannten Umsturzvorlagen gesehen haben. Jeder Übergriff erbittert, jede Verletzung schärft das Gefühl des Rechts auf individuelle Bestimmung. Das Gefühl geistiger individueller Freiheit ist seit der Reformation vor allem auf germanischem Boden stark entwickelt.

Hier hat Luther die Gewissensfreiheit erkämpft gegenüber dem Glaubenszwang der katholischen Kirche. Hier hat Friedrich der Große ausgesprochen, daß kein Gefühl mit dem Wesen des menschlichen Geistes so eng verknüpft sei, als das Gefühl der Freiheit. In diese schöpferischen Tiefen reicht kein Herrschergebot, sei es auch das mächtigste; keine Staatsgewalt, sei sie auch die rücksichtsloseste. Hier liegt die Grenze für den Fürsten und die Staatsgewalt. Man kann auf die Dauer nicht gegen, sondern nur mit den Geistern regieren.

Nun die andere Seite:

Der Einzelne, so frei er innerlich sein mag, steht doch nicht allein. Er ist bedingt durch das geistige Leben der Gemeinschaft und wirkt wieder bedingend auf sie ein. In ihr nimmt das Maß und die Art der individuellen geistigen Entwicklung einen anderen Charakter an. Sie tritt in Verhältnis zum Gesamtleben. In ihm wird sie zu einer Kraft. Sie fühlt selber, daß sie das ist und bestimmt sich selber dahin, eine solche Kraft für das Leben der Gemeinschaft zu werden.

Unser Inneres besteht aus unzähligen einzelnen Eindrücken, aus Vorstellungen und Begriffen, Stimmungen und Strebungen. Es verliert alte Bestandteile und gewinnt neue in beständiger Abhängigkeit von der geistigen Bewegung unserer Mitmenschen. Kein Menschengeist besteht für sich allein. Selbst die sogenannten großen und starken Geister sind wandelbar; voll von Unregelmäßigkeiten und Lücken stehen auch sie unter dem geistigen Einfluß der Umgebung, ja sie vielleicht weit mehr, als die mittelmäßigen Köpfe, denen in ihrer Stumpfheit so manches verloren geht, was durch den Gesamtgeist stürmt und ringt und schafft. Damit gewinnen sie allerdings auch wieder einen weit stärkeren Einfluß auf das Leben der Gemeinschaft, als es den bequemeren Geistern beschieden ist.

Es ist ein altes Problem, wie der Einzelne und die Gemeinschaft sich zueinander verhalten, zu den wirtschaftlichen und geistigen Mächten, die sich als gemeinsame Interessen und gemeinsame Überzeugungen, also als Massenerscheinungen, äußern. Wie wird der Einzelne in seinen Ansichten und Absichten durch seine Zugehörigkeit zu dem gesellschaftlichen Ganzen bestimmt, ohne sich doch völlig in ihm zu verlieren? Je bedeutender der Einzelgeist, um so geringer die Gefahr. Die Verhältnisse liefern das Problem, der Einzelne löst es. Jeder neue Gedanke entsteht zuerst in einem Einzelnen, dann wird er der Erwerb kleinerer Gruppen, zuletzt Gemeingut und wirkt von hier wieder auf die Einzelnen zurück, zu neuen Gedanken anregend und den Geist befruchtend.

Jede individuelle geistige Entwicklung ist ein Element der Kraft des Gesamtlebens und zeigt ihre Macht in der Wirkung auf Ge-

meinschaft. Das Maß der Bildung des Einzelnen steht zu dem Maß der geistigen Kraft der Gesamtheit in einem bestimmten Verhältnis. Die geistige Kraft der Gesamtheit ist bedingt durch das Bildungsmaß der Einzelnen. Das haben z. B. die Kriege von 1866 und 1870 gelehrt, so gut, wie die neueren wirtschaftlichen Kämpfe. Dasselbe ist es für die Gesamtheit nicht gleichgültig, wie die Bedingungen, die in der geistigen Entwicklung der Einzelnen gegeben sind, für das Leben und die Entwicklung der Gemeinschaft sich bilden.

Das Bildungswesen wird damit eine allgemeine, öffentliche Angelegenheit. Seine Grundlage bildet das Bewußtsein von dem unschätzbaren Wert der geistigen Güter nicht mehr für den Einzelnen als solchen, sondern des Einzelnen als Glied eines Ganzen. Der Inhalt des Bildungswesens ist nicht etwa das, was der Einzelne nur für sich selbst tut; sein Gebiet besteht nicht in der Erfüllung dieses oder jenes Einzellebens, sein Ziel nicht in der höchsten Entwicklung dieses oder jenes Gedankens in Kunst und Wissenschaft — das ist alles Sache der freien und individuellen Entwicklung, sondern sein Inhalt stellt sich in den Dienst des organischen Gesamtlebens der Geister.

Wo es sich aber um dieses organische Gesamtleben handelt, da tritt ohne Zweifel die Staatsidee als ein mächtiger Faktor in die Frage der Organisation der Bildung hinein. Es ist unbestritten, daß dem Staate, als der höchsten Form menschlichen Gemeinschaftslebens, das auf die Förderung der Kultur hinzielt, es nicht gleichgültig sein kann, wie das geistige Leben seiner Glieder sich gestaltet.

Es fragt sich nur, wie dies Problem zu lösen ist, das darin besteht, eine genaue Grenzlinie zu ziehen zwischen den Machtbefugnissen der staatlichen Zentralbehörde und den Rechten und Pflichten der Interessenten, die am Schul- und Bildungswesen beteiligt sind, damit der Entwicklung dieser Dinge genug freier Spielraum gelassen werde, ohne die notwendige Zentralisation aufzuheben, oder zur Ohnmacht zu verurteilen.

b) Staat und Bildung

Bei Beantwortung dieser Frage sehen wir uns nun zu der Untersuchung geführt, nachzusehen, wie weit der Staat seine Macht auf dem Gebiet der inneren Kultur äußern darf, ohne der freien Bewegung Fesseln anzulegen. Diese Frage findet ihre Parallele in der Untersuchung, wie weit der Staat das wirtschaftliche Gebiet in seine Bahnen ziehen darf. Auch hier kann die Antwort nicht in einem einfachen Entweder-Oder liegen, sondern in einer sorgfältigen Abwägung der Machtbefugnisse des Staates, wie sie sich aus der Betrachtung der der Zentralgewalt zukommenden Haupttätigkeiten, ohne die kein Staatskörper denkbar ist, ergeben.

Es sind folgende sieben:

1. Zu dem Begriff des Staates gehört das Dasein eines einheitlichen Willens, der regiert. Die vielen Einzelpersonen, die zu einem Staats-

verband gehören, haben verschiedene Neigungen und Absichten. Sie würden auseinander streben und jede dauernde Gemeinschaft unmöglich machen, wenn nicht eine leitende Obergewalt bestände, die die Einheit erhält.

2. Die Glieder der Staatsgemeinschaft hören dadurch nicht auf, in sich selbst ruhende, wollende und denkende Wesen zu sein. Die Bürger des Staates haben ein Bewußtsein, einen Willen. Deshalb muß alles, was sie in Tätigkeit versetzen soll, in ihren Vorstellungskreis übergehen, sich an ihr Gewissen wenden, ihren Willen von innen heraus erregen. Die gemeinsamen Überzeugungen ermöglichen ein übereinstimmendes Handeln. Ein solches zu erzwingen, werden gewisse Überzeugungen ausdrücklich als das Allgemeingültige ausgesprochen und festgestellt. Das geschieht durch die Gesetzgebung des Staates.

3. Aber die Gesetze beziehen sich nicht auf den einzelnen Fall. Man kann auch nicht verhindern, daß sie verletzt werden. Sollen sie nicht wirkungslosen Schemen gleichen, so ist es erforderlich, daß die Staatsgewalt über Streitigkeiten und Vergehen zu Gericht sitzt. Der Staat leitet das Gerichtswesen.

4. Was wäre aber richterliches Urteil, was Gesetzgebung, was der Befehl der Regierung, wenn sich die Staatsgewalt nicht als eine physische Macht zu behaupten vermöchte? Der Staat muß sich wehren, und zwar ebenso sehr gegen Widersetzlichkeiten seiner Glieder, wie gegen äußere Angriffe. Das Wehrsystem ist dem Staate unentbehrlich.

5. Der Staat hat die äußere Politik in der Hand. Er vertritt die Interessen der nationalen Gemeinschaft anderen Völkern gegenüber und sorgt für die Ehre und Sicherheit der Reichsbürger im Ausland. Auch dazu bedarf er eines starken Heeres und einer starken Flotte.

6. Ferner fällt das Verkehrswesen, sowie ein Teil des Versicherungswesens und der Volkswirtschaft in den Bereich der Staatsregierung, so daß hierin eine Verwirklichung des Staatssozialismus gesehen werden muß.

7. Als Kulturstaat ist er verpflichtet, sich um das religiöse, sittliche und geistige Leben seiner Bürger zu kümmern. Deshalb ist ihm die Gesamtorganisation und Pflege des Bildungswesens anvertraut. Er hat das größte Interesse an der Bildung. Denn ohne Bildung gibt es keine Freiheit und keine Kultur.

In diesen Funktionen spiegelt sich die Tätigkeit des Staates ab.

Unter ihnen nimmt die Sorge für das Bildungswesen eine eigenartige Stellung ein. Der Staat selbst lehrt nicht, er gewährt nur einen Teil der Mittel und schreibt eine gewisse Ordnung vor. Der Hochschullehrer hat seinen Unterricht vor dem Forum der Wissenschaft zu rechtfertigen, nicht vor dem Forum des Staates. »Wissenschaft und Lehre sind frei!« Die staatliche Macht darf niemals soweit gehen, daß sie über Richtigkeit oder Unrichtigkeit von Sätzen der Lehre entscheide. Der Staat kann verschwinden, die Schulen bleiben, was sie sind. Die

Kulturanstalten sind kein Zweig der öffentlichen Gewalt, so sehr sie auch mittelbar auf das öffentliche Leben einwirken mögen.

Damit ist aber nicht gesagt, daß der Staat dem Schulwesen vollständig fernstehe, daß er ihm kein Interesse entgegenzubringen brauche. Sein Interesse darf sogar sehr groß sein; nur wird er es in anderer Weise betätigen müssen, als bei den Einrichtungen, die vollständig zu seiner Lebenstätigkeit gehören.

In welcher Weise also? Zur Beantwortung dieser Frage erinnern wir uns zunächst, daß innerhalb des großen Staatswesens noch andere Verbände vorhanden sind, die ein vom Staatsverband mehr oder weniger unabhängiges Leben führen. Wir nannten sie bereits: die Kirche, die bürgerliche Gemeinde mit ihren verschiedenen Berufskreisen, die Familie. Was in diesen Verbänden geschieht, tritt gewöhnlich nicht so mächtig hervor, als das, was im Staat vor sich geht. Es gehört aber zum Fundament des gesamten staatlichen Betriebs. Deshalb ist es für den Staat nicht gleichgültig, wie dieses Fundament beschaffen ist; auch hat er ein Interesse daran, die allgemeingültigen festgelegten Anschauungen aufrecht zu erhalten, bis sie durch neue ersetzt werden müssen, die durch die geistige Arbeit der zum Staat gehörigen Glieder geschaffen werden.

c) Zentralisation und Dezentralisation.

Seit der französischen Revolution hatte sich, wie schon erwähnt, in Deutschland, namentlich in Preußen, die Staatstheorie festgesetzt, wonach eine grundsätzliche Scheidung zwischen Staat, Kirche und Gemeinde verneint wurde. Man glaubte den Staat zur Macht und zur Blüte zu bringen, wenn man der Staatsgewalt die Befugnis gab, in alle und jede Lebensverhältnisse der Bürger einzugreifen. Von einem Punkt sollte das gesamte geistige Leben im Staat geordnet werden. Diese Zentralisation ist aber der Tod der Freiheit, der Intelligenz, wie der guten Sitte. Dadurch, daß man den Staat durch die Ermächtigung zur Allregiererei stärken will, bringt man ihn in die größte Gefahr. Wo das Recht des Stärkeren als Staatsmoral herrscht, darf man sich nicht wundern, wenn dagegen Geister geweckt werden, die man dann nicht los werden kann.

Dagegen stellen wir die Forderung der Dezentralisation. Sie besteht in der Anerkennung der Verbände, die an der Pflege der Erziehung und Bildung ein eignes, selbständiges Interesse besitzen, und in der Heranziehung derselben zur Verwaltung der Erziehungs- und Schulangelegenheiten.

Im Staatsbetrieb liegt sehr leicht die Gefahr der Entmündigung der Familie. Der staatliche Schulzwang hat den Nachteil im Gefolge, daß er eben die Schule zum Zwang macht, den Lehrer leicht auf äußere Autorität stellt, das Interesse an der Schule in den Familien lahm legt und die freien Bildungswege einengt. Was der Staatsschule so vielfach fehlt, das ist der Geist des Zusammenlebens in einer Ge-

meinschaft, die getragen und erfüllt ist von Liebe zu dem einzelnen Kinde; das ist die Familienhaftigkeit, wie sie einer guten Privatschule innewohnt; das ist ihre Innerlichkeit. In unseren Schulkasernen ist dafür kaum ein Platz.

Neben Schulen des Zwanges müssen wir deshalb Schulen der Freiheit haben; neben dem bürokratischen Regiment eine Vertretung der Laien, die dafür sorgen, daß die Staatsschule nicht erstarre und verknöchere.

Der politische Gesichtspunkt ist für sich allein nicht geeignet und ausreichend, das Verständnis des sozialen Charakters der Erziehung zu erschließen. Bei den Griechen war diese Einseitigkeit verständlich, weil bei ihnen nationale und religiöse Einrichtungen mit dem politischen Gemeinwesen aufs engste verknüpft waren — die Staatspädagogik des letzten Jahrhunderts kann auf solcher Tatsache nicht fußen und wird deshalb einseitig. Das ist aber gefährlich, weil Erziehungs-Ideale nur aus den Gütern der Gesittung und des Geisteslebens erwachsen können, die der Staat nicht schafft, sondern nur schützt, bestenfalls regelt.

Wenn auch der Staatsbegriff in starker Umwandlung begriffen ist, insofern ein tätiges Eingreifen in das Volksleben, in das wirtschaftliche und sittliche, nicht mehr wie früher verneint wird, die Rolle einer schöpferischen Tätigkeit auf dem Gebiet der Wissenschaften und der Erziehung wird man ihm nicht zuweisen können. Er wird sich hier mit einer organisierenden Tätigkeit begnügen müssen. Der Inhalt dazu muß ihm aus anderen Quellen zuwachsen, aus den schöpferischen Tiefen der einzelnen Persönlichkeiten, in die keine Regierungs-Verordnung hinabreicht.

Hier also muß Freiheit herrschen, Freiheit der Überzeugung und Anerkennung für individuelle, schöpferische Kraft, die bei rechter Organisation in den Dienst der Gesamtheit gezogen wird. So wird die Staatskunst zur Erziehungskunst ins rechte Verhältnis gesetzt. Wir folgen hierin einer Wahrheit, die Leopold von Ranke (Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation) treffend in dem Satz zusammengefaßt hat:

»Nur aus der freien Bewegung der inneren Triebe d. i. der beteiligten Interessen und Interessenkreise wird das Leben geboren.« Dieser Satz bezeichnet am besten den Geist, der die gesamte Schulorganisation durchwehen und in dem Selbstverwaltungsprinzip in Erscheinung treten soll.

Dieses Prinzip steht im Gegensatz zum Zentralisationssystem und zur bürokratischen Verwaltungsweise, wonach alles von oben herab, von einem Zentrum aus, bloß durch Beamte regiert wird. Dieser Gegensatz tritt hervor auf dem politisch-bürgerlichen Gebiet, auf dem kirchlichen und auf dem der Schulangelegenheiten.

Das Selbstverwaltungsprinzip fordert Dezentralisation der Verwaltung d. h. eine ausreichende Selbständigkeit der Provinzen, Kreise, Gemeinden und Familien und in allen diesen Instanzen anstatt der

bürokratischen Regierungsweise eine angemessene Mitwirkung der Interessenten selbst.

Es besteht also in einem planmäßigen Zusammenwirken der regierenden Beamenschaft und der beteiligten Interessenten zu dem Zweck, um ein möglichst reges Leben in Erziehungs- und Schulsachen hervorzurufen und die stetige Fortentwicklung zu gewährleisten. Allerdings gibt es staatliche Verwaltungszweige, wo eine straffe Zentralisation am Platze ist, z. B. die auswärtige Politik, das Militär-, Polizei- und Verkehrswesen. Hier kommt es überall auf ein einheitliches, rasches Wirken an. Diese stramme einheitliche Leistung ist aber in anderen politischen und bürgerlichen Angelegenheiten weder notwendig noch dienlich, vor allen Dingen nicht auf den Gebieten, wo es sich um die Pflege der Geistesbildung handelt.

Wenn hier Leben geboren werden soll, so müssen die inneren Triebkräfte frei werden. Dies aber kann nur dadurch geschehen, daß man sie in Tätigkeit setzt, daß man an ihre Mitarbeit sich wendet. Dann kann das Interesse erwachen, dann gedeiht das Ganze. Die Staatsgewalt wird also weit sicherer funktionieren, wenn sie ihre Zügel nicht zu straff spannt, wenn sie die innerhalb des Staatsganzen wirkenden und arbeitenden Verbände zur Verwaltung heranzieht und namentlich dem Schulgebiet Licht und Luft zur freien Entfaltung gewährt. Beschränkt sich die Staatsgewalt auf ihre Hauptfunktionen, so wird sie dem Wohle des Landes viel mehr dienen, als wenn sie in übertriebener Bevormundung alles an sich reißt, in Kleinigkeiten erstickt und die großen, führenden Gesichtspunkte aus dem Auge verliert.

Eben darauf kommt es an. Denn es handelt sich keineswegs darum, daß der Staat auf alle Befugnisse rücksichtlich des Bildungswesens verzichte, sondern nur um eine weise Beschränkung seiner Gewalt, damit freie Bahn für rüstige Bewegung geschaffen werde; damit auch die übrigen Schulinteressenten nicht bloß dem Namen, sondern der Tat nach an der Förderung und Hebung des Schulwesens energisch und freudig sich beteiligen können.

Bei dieser Organisation wird die Bildung am besten gedeihen und die Kultur am sichersten gefördert werden. Es wird dem Prinzip der freien, individuellen Entfaltung Rechnung getragen, das zu tief in der Menschennatur begründet ist, als daß es ungestraft unterdrückt werden kann. Die Anteilnahme seitens der Zentralgewalt des Staates aber wird dadurch gewährleistet, daß ihr die Aufstellung der obersten Ziele für die einzelnen Schulgattungen, ferner die Oberaufsicht über das gesamte Bildungswesen zufällt, wodurch der notwendige Zusammenhang der einzelnen Teile herbeigeführt und die Ordnung des Ganzen gesichert wird.

Was der Staat für die Bildung tut, gehört nicht zu seiner unmittelbaren Aufgabe, wie z. B. die Rechtspflege und darf niemals dazu gehören, wenn er nicht in die unveräußerlichen Rechte der individuellen, persönlichen Freiheit eingreifen will. Er hat sich nur haltend, tragend, schützend und helfend zu erweisen gegen das, was

sich durch freie Arbeit von selbst heranbildet. Sonst läuft er Gefahr, viele Ansätze von vornherein im Keime zu ersticken, oder durch seine Maßregeln eine Opposition gegen sich hervorzurufen, die ihm höchst verderblich werden kann. Eine der eindringlichsten Lehren der Geschichte ist die, daß geistige Strömungen durch mechanische Mittel nicht zurückgehalten werden können; wenn sie aber durch äußere Macht zu Boden gedrückt werden, dann ist der Tod des geistigen Lebens damit besiegt.

Je mehr die Ausbildung des Einzelnen fortschreitet, um so weniger läßt er sich in diesen Prozeß von außen her hineinreden. Je höher die Bildung der Gesamtheit steigt, um so stärker macht sich das Gefühl geltend, diese Bildung nach eigenen Gesetzen zu bestimmen und fortzuführen. Aus der Tiefe der beteiligten Verbände muß die Tätigkeit für die kulturellen Aufgaben herauswachsen, dann ist der Fortschritt ein gesunder.

Falsch wäre es natürlich, die Selbstverwaltung denen zu geben, die sie nicht zu würdigen verstehen, die noch nicht reif dazu sind und sie deshalb nicht ertragen können; aber noch verkehrter ist es, sie denen vorzuenthalten, die Lust, Kraft und Fähigkeit besitzen, ihre eigenen Interessen selbst zu besorgen. In der Selbstverwaltung liegt eine große erzieherische Kraft. Sie im Volkskörper recht wirksam zu machen, bedeutet jedenfalls mehr Staatsklugheit, als das Heil in straffer Bevormundung zu suchen. Diese Zeit ist vorüber, nachdem der Staat die allgemeine Schulpflicht, die allgemeine Wehrpflicht und das allgemeine Wahlrecht eingeführt hat.

Wir betonen deshalb nochmals mit allem Nachdruck:

Geistige Dinge wachsen und gedeihen da am besten, wo ein warmes Interesse ihnen entgegenkommt. Dieses Interesse stellt sich aber am nachhaltigsten und wirksamsten da ein, wo die Beteiligten nicht bloß Zuschauer sind, sondern wo sie sich in Mitarbeiter verwandeln. Wer mit raten, beschließen, helfend eingreifen kann, interessiert sich viel tiefer für den Fortgang einer Sache, als der, dem alles von oben herunter befohlen wird, dem alles von außen her zufließt. Warum ist unsere evangelische Kirche so salzlos geworden? Weil das Laienelement so gut wie mundtot gemacht ist. Darum erweitert sich fast täglich die Kluft zwischen Kirchenregiment und Gemeinde. Das Scheinleben der Synoden vermag diesen Prozeß nicht aufzuhalten.

Damit unsere Schule bewahrt bleibe vor dem Schicksal, dem unsere evangelische Kirche verfallen ist, deshalb fordern wir, daß das Prinzip der Selbstverwaltung auf das Gebiet des Schulwesens ausgedehnt und die Korporationen zur Mitarbeit herangezogen werden, die ein natürliches Anrecht darauf besitzen.

d) Gewissensfreiheit

Hierzu nötigt uns auch der Gedanke, daß mit der Durchführung des Selbstverwaltungsprinzips zugleich das Prinzip der Gewissensfreiheit vollauf gewahrt werden kann. Bei diesem Prinzip erinnern wir uns des Ausspruches Friedrichs des Großen, daß in seinem Staate jeder nach seiner Fasson selig werden könne. In Glaubenssachen darf kein Zwang geübt werden. Jeder soll in der Ausbildung seiner Weltanschauung, die ja bei der Beschränktheit menschlicher Erkenntnis immer Sache des Glaubens, nicht des Wissens ist, seinem Gewissen, seinem innersten Herzensbedürfnis folgen dürfen, ohne von außen her darin beengt zu sein. Bei dem Ausdruck Gewissensfreiheit denken wir also zunächst an die religiöse Selbstbestimmung der Person, wie sie uns durch die Reformation gewährleistet worden ist. Weiter denken wir dabei an die Gewissensfreiheit der religiösen Gemeinschaften, die in der Ausübung ihres Kultus nicht gehindert sein dürfen, solange dieser geltenden Gesetzen nicht widerstreitet. Daneben aber gibt es noch eine dritte Art der Gewissensfreiheit, die bis jetzt vielfach nicht beachtet zu werden pflegt, die in Erziehungsangelegenheiten, soweit das öffentliche Schulwesen in Betracht kommt. Auch diese dritte Art hat ein Recht, geschützt zu werden.

Die Staatsverfassung gewährt allen Bürgern als Einzelpersonen Gewissensfreiheit, gleichviel ob sie sich zu einer Religionsgemeinschaft halten oder nicht. Ferner gewährt der Staat Kultusfreiheit nicht nur den beiden großen christlichen Kirchen, sondern auch den kleinen christlichen Religionsgemeinschaften und den Juden. Alle Familien, die einer dieser staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften angehören, werden unzweifelhaft auch moralischen Anspruch auf erziehliche Gewissensfreiheit haben, d. h. weder Staat noch Kirche können vormundschaftlich über die religiöse Erziehung Bestimmungen treffen, sondern lediglich die Eltern. Wie steht es aber in Wirklichkeit damit?

Im wesentlichen gibt es bei uns zweierlei Ansichten über den religiösen Charakter der Schulen. Die eine fordert die Konfessionsschule (die evangelische, katholische, jüdische), ohne daß etwa die persönliche Überzeugung in allen Stücken mit der betreffenden Kirchenlehre, Verfassung und Kultus übereinzustimmen braucht. Die andere zieht aus religiösen und kulturpolitischen Gründen die konfessionelle gemischte Schule (Simultanschule) vor, jedoch meistens nicht die völlig religionslose, sondern die sogenannte paritätisch-simultane, wo der Religionsunterricht konfessionell getrennt, der übrige Unterricht gemeinsam erteilt wird.

Eine dritte Klasse von Personen, die keiner der staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften angehören oder überhaupt sich zu keiner religiösen Gemeinschaft halten, wird selbstverständlich auch Anspruch auf erziehliche Gewissensfreiheit erheben können, sobald sie sich vor dem Staat, wie es die andern getan haben, über ihre Erziehungsgrundsätze ausweisen kann.

Wir kommen nun auf unsere Frage zurück, ob bei allen denen, die bereits korporativ-kirchliche Rechte besitzen, die darin eingeschlossene Gewissensfreiheit zur vollen Geltung und Betätigung gebracht werden kann oder nicht. Sie fällt mit der anderen zusammen, ob die konfessionelle oder die Simultanschule die bessere Schulform sei. Hierüber kann allein die Fachwissenschaft, die Pädagogik, entscheiden. Hier in Kürze das Ergebnis.

Wenn die Schule wahrhaft erziehlich wirken will, so muß sie einheitlich sein. Je einheitlicher sie in ihrem Geiste ist, desto nachhaltiger die Wirkung. Je weniger einheitlich, desto minderwertiger. Eine gespaltene Glocke hat einen schlechten Klang, sagt Dörpfeld mit Recht. Auf einen bleibenden Erfolg kann nur da gerechnet werden, wo ein Geist alles durchdringt, Lehrplan und Lehrpersonen, Schulleben und Familienleben.

Worin liegt denn die Stärke der Jesuiten-Erziehung? In der Einheitlichkeit, Geschlossenheit, Konsequenz ihrer Prinzipien und ihrer Maßnahmen. Man mag die Ergebnisse ihrer Erziehungsweise verurteilen und verabscheuen, wie man will — die Tatsache bleibt bestehen, daß sie bedeutende Erfolge mit ihrem einheitlichen System erzielen, so bedeutende, daß durch sie der Gang der Weltgeschichte ohne Zweifel stark beeinflußt worden ist.

Die pädagogische Normalschule kann also nur die einheitliche sein. In ihr ist alles von dem gleichen religiösen Geist, von der gleichen ethischen Grundanschauung getragen. Man kann nur da auf Erfolg in der jugendlichen Entwicklung rechnen, wo einheitliche Einwirkungen auf Denken, Fühlen und Wollen konsequent ausgeübt werden, wo alle beteiligten Erziehungs faktoren in gleichem Sinne tätig sind — wo der Lehrplan als ein einheitlich geschlossenes Ganzes auftritt und die ausführenden Personen in einem Geiste arbeiten. Daher muß vom pädagogischen Standpunkt angesehen die sogenannte paritätische, d. h. die gespaltene Simultanschule, als Schulideal abgewiesen werden, weil sie dem pädagogischen Gesetz widerspricht, das ein einheitliches und einträchtiges Zusammenwirken aller Erziehungs faktoren fordert. Sie kann nicht als Ideal angesehen werden, weil sie nicht nur einen Riß durch alle Personalverhältnisse — Schüler, Lehrer, Eltern — macht, sondern auch durch den Lehrplan, indem der Religionsunterricht isoliert und somit seine Verbindung mit den übrigen Bildungselementen abgeschnitten wird. Ferner erleiden die ethischen Fächer — Geschichte, Literatur und Gesang — in sich eine Schädigung, weil sie immer mit Rücksicht auf Angehörige verschiedener Konfessionen erteilt werden müssen.

Wo man die paritätische Simultanschule eingeführt hat, ist es auch weniger aus pädagogischen, als aus praktischen oder aus staatspolitischen Gründen geschehen. Man betrachtet die Schule nicht als eine Erziehungs-, sondern als eine Unterrichtsanstalt. Die Pflege der religiös-ethischen Vorstellungen, Gefühle und Strebungen überließ man daher der Kirche, während der Staat sich des übrigen Unterrichts an-

nahm. Damit verzichtete man darauf, eine einheitliche Überzeugung in den Gemütern der Jugend, einen bestimmten Charakter im religiösen und ethischen Denken herbeizuführen. Die Schule selbst wird bei dieser Einrichtung herabgesetzt. Ihr fällt nur die Übermittlung von Kenntnissen zu; dazu braucht man aber keine Erzieher, sondern nur Lehrer, die ein bestimmtes Wissen besitzen. Die nachstehende Tabelle soll die hier vorliegenden Gegensätze verdeutlichen.

Schul - Erziehung			
A. Zerrissenheit		B. Einheitlichkeit	
I. Religion	II. Moral	Charakter	
Kirche	Staat	Religion und Moral	
		Einheits - Schule	
		Gesinnungs - Unterricht	
		Unterbau	
		Kirche	
		(Konfessioneller Religions-Unterricht)	
		Oberbau — Erwachsene	

Das Normale kann nur die einheitliche Schule sein, wenn wir Wert darauf legen, einheitliche Grundlagen zur Bildung des Charakters in unseren Schulen zu legen.

Und diese Einheitsschule kann gewiß — wie dies das Beispiel von Nassau gezeigt hat — eine christlich-simultane sein. Der Schule muß das Recht zustehen, den Religionsunterricht nach pädagogischen Prinzipien zu gestalten. In Zeiten, wo der Glaubensinhalt der kirchlichen Gemeinden starken Schwankungen unterworfen, wo die Übereinstimmung darüber verloren gegangen ist, was als wesentlich, was als nebensächlich im Glaubensleben anzusehen sei, wird die Schule gut tun, sich auf den historischen Standpunkt zu stellen, d. h. den Unterricht im Katechismus der betreffenden kirchlichen Gemeinschaft zu überlassen und nur den Unterbau dazu in einem Unterricht zu geben, der sich an die Evangelien anschließt. Hierzu nötigt ja überdies die Kenntnis der jugendlichen Geister, die nach Kronkretem, An-schaubaremdürsten, aber für die Schwierigkeiten des abstrakt-kirchlichen Systems der Glaubenssätze weder Neigung noch Verständnis besitzen. Unsere öffentlichen Schulen sollten demnach christlich-simultane sein, d. h. im Geiste des Evangeliums stehen und die festen Grundlagen für die Erziehung unserer Jugend auf biblischer Grundlage ohne konfessionelle Engherzigkeit und dogmatisch-konfessionelle Beschränktheit legen.

Wenn dieser Gedanke Anklang findet in unserem Volke, so wird die Zeit kommen, wo der Streit um Konfessions- und Simultanschule von selbst verschwindet, weil dann ein gemeinsamer Boden der Verständigung gefunden ist.

So lange dies nicht der Fall ist, kann die Entscheidung allein vom Gewissensstandpunkt aus erfolgen, nicht auf dem Wege des

Zwangs. Das heißt: In die Entscheidung der Eltern ist es zu legen, ob sie ihre Kinder in die dogmatisch-konfessionelle oder in die partitäre Simultanschule schicken wollen. Nach dem Prinzip der Gewissensfreiheit können wir nicht anders, als den Eltern das Recht zugeschreien, ihre Kinder in den religiösen und sittlichen Grundsätzen erziehen zu lassen, die sie selbst bekennen. Diese Gewissensfreiheit ist ein Teil des Familienrechts, und zwar der wichtigste, so gewiß, als die religiöse Überzeugung das höchste Heiligtum des Menschenherzens bildet.

Wie steht es aber jetzt damit? In Preußen ist die Konfessionschule Regel. Die Gewissensfreiheit ist damit denen versagt, die die Simultanschule vorziehen. Daher mußte Streit entstehen. Wie wurde nun dieser Streit geführt?

Der Streit wurde auf der politischen Arena ausgefochten, da die Frage der Schulverfassung selbst als eine politische aufgefaßt und behandelt wurde. Dies führt uns darauf, nachzusehen, wie die Stellung der politischen Parteien zur Schulverfassungsfrage sich verhält und welcher Einfluß von hier aus auf ihre Lösung ausgeübt wird.

e) Die politischen Parteien und die Schulverfassungsfrage

Mit der Entwicklung des Parlamentarismus wurde die Schule ein willkommenes Kampfobjekt, das bei jeder Kultusdebatte die Streitenden auf den Plan ruft. Das scheint allerdings nach menschlichem Ermessen unvermeidlich zu sein. Die politischen Parteien vertreten mit mehr oder weniger Klarheit gewisse Weltanschauungen, wie sie die geistige Entwicklung des Volkes aus sich herausgesetzt hat. Diese Weltanschauungen — Idealismus, Materialismus, Atheismus, Individualismus, Sozialismus usw. — schließen einander vielfach aus. Unter schweren inneren Kämpfen geboren, mit Überzeugung und Hingabe verfochten, suchen sie nun die Wirklichkeit nach ihren Grundsätzen zu gestalten. Dazu bedient man sich derer, welche das Regiment führen und die Geschicke des Volkes bestimmen. Da aber die Beeinflussung der Erwachsenen vielfach scheitert, und zwar an den Eindrücken, Gedanken und Strebungen, die von Jugend an in den Herzen festgelegt sind, so richtet sich natürlich der Blick der kämpfenden Parteien auf die Stätten, wo die Jugend gebildet, die Gedankenkreise angelegt, die Bausteine für die werdende Weltanschauung zusammengefügt werden. Hier will man den Hebel ansetzen. Wer die Jugend hat, hat die Zukunft, sagen sich die Parteien und setzen alles daran, daß in ihrem Geiste die Schulen geleitet werden, in der sicheren Erwartung, daß die so erzogene Jugend einst ihre Reihen verstärken werde. Sie beherzigen das Wort des Erzbischofs von Mainz: »Wer das Scepter in den Schulen führt, der regiert die künftige Generation; darum müssen alle Parteien nach der Schulherrschaft trachten.«

Was ist es nun, was die politischen Parteien in Sachen der Schule vertreten, wie sieht das Schulprogramm aus, dessen Verwirk-

lichung sie erstreben, um in die Volksentwicklung wirksam eingreifen zu können?

Von den Parteien kommen hier in Betracht: die Konservativen, das Zentrum, die Liberalen, die Sozialdemokratie.

1. Die konservative Partei — vor allem der rechte Flügel, die deutsch-konservative Partei — betont in erster Linie die historischen Zusammenhänge zwischen Kirche und Schule. Diese sind nun zwar seit der Reformation so gelockert, daß die höheren und mittleren Schulgattungen aus der früheren Verbindung fast ganz ausgeschieden sind; allein um so mehr soll an dem Zusammenhang zwischen Kirche und Volksschule festgehalten werden, und zwar in dem Sinne, daß die Schule der Kirche, der Lehrer dem Geistlichen untergeordnet sei. Die konservative Partei tritt demnach für die konfessionelle Schule ein und für den konfessionellen Charakter der Lehrerbildungsanstalten. Auch die Schulaufsicht, die lokale und die Bezirksschulaufsicht, bleibt am Besten in den Händen der Geistlichkeit, die dadurch ihren Einfluß auf die Bildung des Volkes sich erhalten kann und darauf sehen soll, daß nicht durch eine Überschraubung der zu überliefernden Bildungsmittel Unzufriedenheit mit der individuellen Lage erweckt und die breiten, arbeitenden Schichten des Volkes über ihre Sphäre hinausgehoben werden. Danach richtet sich auch das Maß der Lehrerbildung. Wenn die Volksschule neben der Unterweisung im Katechismus und biblischer Geschichte, wesentlich eine Lese-, Schreib- und Rechenschule ist, so braucht auch das Maß der Lehrerbildung nicht wesentlich über diese Kreise hinauszugehen; schon deshalb soll sie es nicht, damit der Lehrer seinem Amte als Küster und Kirchendiener nicht entfremdet werde. Auch darf man ihm nicht Gehaltsansprüche nahe legen, die Staat und Steuerzahler über Gebühr belasten und das bestehende Verhältnis zwischen Geistlichem und Lehrer zu sehr verschieben würden.

2. Dieses konservative Schulprogramm wird in der Hauptsache auch vom Zentrum vertreten, nur in konsequenterer Weise, insofern das gesamte Schul- und Bildungswesen von der Dorfschule bis zur Universität einschließlich vom Staat gänzlich losgelöst und der Kirche übergeben werden soll, nach dem bekannten Worte Windthorsts: »Die Schule gehört der Kirche ganz allein.« Demnach hat die Kirche die gesamte Volksbildung in der Hand und bestimmt sie in ihrem Geiste. Nichts darf gelehrt werden, was nicht die Billigung der Kirche gefunden hat. Die Lehrer aller Schulen stehen durchweg im Dienste des Klerus, lehren in seinem Auftrag und unter seiner ständigen Aufsicht.

3. Die liberale Partei fordert demgegenüber, daß die Schule durchaus Sache des Staates sei. Von der Kirche vollständig getrennt, ist nach ihr die Schule eine rein staatliche Einrichtung, die die intellektuelle und sittliche Ausbildung der künftigen Staatsbürger beweckt. Die Staatschule hat als solche mit religiöser Unterweisung nichts zu tun; sie kennt keinen Unterschied der Schüler nach ihrer Konfession. Daher kann sie keinen konfessionellen Charakter tragen, sondern sie

gibt als paritätische Simultanschule den Religionsunterricht an die Geistlichen der verschiedenen Konfessionen ab. Deshalb kennt die Staatsschule auch nur eine Fachaufsicht von den unteren bis zu den oberen Instanzen, ohne Mitwirkung der kirchlichen Behörden. Auf Grund des Satzes: Bildung ist Macht, will man Bildung in möglichst weiten Kreisen in steigendem Maße verbreiten, allen Kindern die Bildungsstätten zugänglich machen und den Schulzwang den Armen dadurch erleichtern, daß die Unentgeltlichkeit des Unterrichts eingeführt wird, wenigstens in unsere Volksschulen. Damit aber die Lehrer ihren Pflichten sich gewachsen zeigen, soll die Lehrerbildung erhöht, die Lehrerseminare des konfessionellen Charakters entkleidet, der Lehrerstand selbst finanziell und sozial gehoben werden.

4. Auch die Sozialdemokratie vertritt den Grundsatz, daß in Sachen der Religion vollkommene Neutralität beobachtet werden soll. Daher wird die religionslose Schule oder die Weltlichkeit der Schule gefordert und ein obligatorischer Besuch der öffentlichen Volksschulen verlangt. Aber sie fordert zugleich, daß der gesamte Unterricht in allen Schulen unentgeltlich sei; ebenso die Lehrmittel. Die armen Kinder sollen in den öffentlichen Volksschulen freie Verpflegung genießen, und die höheren Bildungsanstalten allen Schülern und Schülerinnen zugänglich sein, die wegen ihrer Fähigkeiten zur Ausbildung geeignet erachtet werden. Durch einen wirksamen obligatorischen Fortbildungsschulunterricht, der bis zum achtzehnten Lebensjahr reicht, soll einem in unserer Volksbildung stark hervortretenden Mangel abgeholfen werden. Außerdem wird von der Partei besonderer Wert darauf gelegt, daß ein obligatorischer Handarbeitsunterricht in allen Schulen der geistigen Ausbildung parallel laufe, zur Einführung in die Kenntnis des Arbeitsbetriebes und zur Pflege der Arbeitstätigkeit.

Überblickt man diese Vorschläge der Parteien, so sieht man leicht, daß sie aus dem Umkreis pädagogischer Probleme im wesentlichen drei Stücke herausgreifen: erstens die Frage der Organisation unseres Schul- und Bildungswesens, und zwar die Stellung der Schule zur Kirche, die allgemeine Volksschule und die Fortbildungsschulsache. Zweitens den Lehrplan, soweit er Stellung nimmt zu den Bildungsgütern und zu ihrem Wert. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Bedeutung und Einrichtung der religiösen Unterweisung unserer Jugend. Daneben macht sich die Betonung gewisser praktischer Forderungen geltend, wie sie aus den Bedürfnissen der Gegenwart herausspringen. Drittens die soziale und finanzielle Hebung des Lehrerstandes, Lehrerbildung, Lehrerbesoldung und Schulaufsicht.

Der Kernpunkt der Streitfragen liegt aber in der Schulverfassungsfrage: in der Feststellung des Verhältnisses zwischen Kirche und Schule einerseits, Schule und Staat anderseits. Konservative und Liberale stehen einander schroff gegenüber. Ohne Zweifel erfaßt die konservative Partei in diesem Punkte das Erziehungsproblem weit tiefer als die liberale. Weil sie aber aus der rechten Auffassung falsche Konsequenzen zieht, da sie sich von der Macht der Tradition

nicht loszumachen und darum berechtigten Bedürfnissen nicht gerecht zu werden vermag, so hat sie vielfach auch die ins Lager der Gegner getrieben, die von Gottes und Rechts wegen ihre Grundsätze vertreten müßten. Die auffallende Engherzigkeit, die in der Überschätzung der Macht des Dogmas für die Jugenderziehung hervortritt, und die unbegreifliche Unterschätzung der Kräfte, die aus dem Umgang mit den großen religiösen Persönlichkeiten der Geschichte für unsere Jugend entspringen, haben nicht wenig dazu beigetragen, das konservative Schulprogramm in Mißkredit zu bringen. Es kommt hinzu, daß darin auch eine Überschätzung der Macht der Schule ausgesprochen liegt, als ob sie mit ihrem Unterricht imstande wäre, den Bildungsprozeß des Volkes aufzuhalten; als ob es noch möglich sei, das Volk in seiner Emporentwicklung und in seinem Bildungsbedürfnis zu beschränken und geistig zu bevormunden.

So unmenschlich es erscheint, das Volk materiell niederhalten zu wollen, so verwerflich ist das Bestreben, es möglichst unwissend zu lassen. Der Gedanke liegt nahe, daß die oberen Kreise ihre Herrschaft über die Massen leichter zu bewahren denken durch Zurückdämmen der Bildungsbedürfnisse als durch deren Förderung. Die antike Anschauung von den herrschenden und den beherrschten Ständen, die den oberen Schichten so außerordentlich einleuchtend ist, scheint sich eben schier unausrottbar weiter zu erhalten. Aber allerdings müßte sie in Kreisen, die sich ihres christlichen Sinnes besonders rühmen, längst überwunden sein; an ihre Stelle müßte eine maßvolle Förderung aller berechtigten Bildungsbedürfnisse im Volke treten. Denn das Christentum hat mit der antiken Anschauung für immer gebrochen; wenn kirchlich gesinnte Kreise sie trotzdem pflegen, beweisen sie damit, daß sie in diesem Punkt weitab vom Christentum stehen.

Und einen weiteren Beweis hierfür liefern sie auch in der Stellungnahme zur Lehrerbildung und zur Aufsicht über die Schule. Wenn wir die Zahl der Volksschullehrer bedenken und ihren Einfluß in den Gemeinden, so erscheint es unbegreiflich, daß von der Partei, die konservativ sein will, alles geschieht, um den Lehrerstand in radikale Richtungen zu drängen. Der echte Konservatismus zeigt sich doch wohl darin, daß bei Zeiten fallen gelassen wird, was durch die Entwicklung der Dinge überholt ist, der falsche aber in starrem, kritiklosem Festhalten alles dessen, was von der Vergangenheit her uns überliefert wurde. Dieser Standpunkt öffnet Revolutionen Tür und Tor. Mit der Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft, mit der steigenden Hebung der Schule und der Lehrer ging Hand in Hand der wachsende Drang nach Selbständigkeit, der schließlich so stark wurde, daß die Unterordnung unter die Kirche als ein drückender Zwang empfunden werden mußte. Von ihm sich zu befreien, ist nachgerade allgemeines Lösungswort geworden. Wer nun trotzdem diese Abhängigkeit, die durch die geschichtliche Entwicklung der Dinge und durch den Geist der Reformation überwunden ist, zwangsläufig beibehalten will, treibt Kirche und Schule, Geistliche und

Lehrer in Streit. Eine wahrhaft konservative Partei kann das aber unmöglich wollen, weil sie dadurch zerstörend auf das Gemeindeleben einwirkt. Tut sie es dennoch, so zeigt sie damit, daß es bei ihr nur auf Herrschaft abgesehen ist, mag aus den Dingen werden, was da will. Das Vorgehen der Bürokratie hat mit dahin gewirkt, die Lehrerschaft der Kirche, ja teilweise sogar dem Christentum zu entfremden.

Das Schulprogramm der liberalen Partei klingt sehr viel besser und sieht sehr viel schöner aus als das konservative, aber bei näherem Hinsehen verliert es an seiner Anziehungskraft. Fassen wir das Persönliche zunächst ins Auge, so ist deutlich erkennbar, daß die liberale Partei den Lehrerstand umschmeichelt, mit volltönenden Phrasen und großen Versprechungen ihn an sich zu ziehen sucht, um ihn für ihre Zwecke zu benutzen. Was aber hat der Lehrerstand schon von den großen Versprechungen erhalten? Das Auftreten der liberalen Oberbürgermeister im preußischen Herrenhause bildet ein würdiges Seitenstück zu dem der Aristokraten. Beide haben einander nichts vorzuwerfen; aber das Schauspiel ist für die Liberalen dadurch beschämender, daß sie die Lehrerfreundlichkeit immer besonders im Munde führen, während die Konservativen hierin zurückhaltender sind.

Noch verhängnisvoller aber ist für die liberale Partei ihr Schulideal, das direkt den Prinzipien des Liberalismus widerspricht. Sie merkt es nicht einmal, wie illiberal sie dabei wird. Während die Konservativen die kirchliche Konfessionsschule verfechten, sehen die Liberalen das alleinige Heil in der staatlichen Zwangsschule, die, von der Kirche losgelöst, als paritätische Simultanschule angepriesen wird. Nun kann man zugeben, daß unter gewissen Verhältnissen die Simultanschule statthaft ist, aber dagegen muß sich die Pädagogik mit aller Schärfe wenden, daß die Simultanschule als höchstes Ideal der Schulf orm angesehen werden soll, das zwangsweise von Staats wegen eingeführt werden müsse.

Dadurch verfällt die liberale Partei genau in denselben Fehler wie die konservative. Diese will die konfessionelle Schule zwangsweise aufrecht erhalten, jene die Simultanschule zwangsweise eingeführt wissen. Beide Parteien sind in diesem Punkt durchaus illiberal. Während das bei den Konservativen aber begreiflich ist, erscheint es bei den Liberalen ganz unverständlich, höchstens erklärlich aus der Geschichte des deutschen Liberalismus, der die liberalen Ideen nicht direkt aus ihrem Mutterlande, sondern über Frankreich her bezog, wo sie jedes religiöse Gepräge und jedes Verständnis für religiöse Lebensanschauung gründlich abgestreift hatten. Aus Indifferentismus gegen die Religion verzichtet die liberale Partei gern auf religiöse Jugendunterweisung, schiebt sie den kirchlichen Gemeinschaften zu und vergewaltigt damit alle, die die Möglichkeit einer einheitlich geschlossenen Jugenderziehung durch die Schule festhalten und die Schule nicht zu einer bloßen Lernanstalt herabgedrückt wissen wollen.

Eines gleichen Illiberalismus macht sich auch die sozialdemokratische Partei schuldig, wenn sie daran festhält, daß die öffentliche

Volksschule, die natürlich die sozialdemokratische Zwangsschule ist, von allen Kindern besucht werden müsse. Allerdings hat die süddeutsche Richtung dieser Partei auch hierin eine vorurteilsfreiere und gesündere Anschauung, da sie neben der öffentlichen Schule auch Privatschulen zulassen will. Sie tritt in folgenden Worten hervor: »Nach der Fassung des Erfurter Programmentwurfs erscheint der Staat als ausschließlicher Eigentümer der Schulen, so daß die Errichtung von Privatschulen ausgeschlossen wäre. Man kann nun ein großer Freund der öffentlichen Schule sein und nichtsdestoweniger den absoluten Zwang zu ihrem Besuch für unzulässig halten. Das heißt: wenn die Kinder der Reichen gleichfalls die allgemeine Schule besuchen müssen, so wird diese bald besser werden! Wenn aber die Schule einen Gewissenszwang ausübt, sei es nun nach der Seite der Gläubigkeit oder der Ungläubigkeit, sollen sich dem Kinder und Eltern einfach fügen müssen? Oder die Schule wird zur Bekämpfung einer Nationalität, zur Unterdrückung einer Sprache mißbraucht, soll hier kein Widerstand erlaubt sein? Die öffentliche Schule in Deutschland ist ohnehin schon die Regel und sie soll durch Vorzüge allmählich alle Bürger zu gewinnen suchen; allein das Recht auf Errichtung anderer Schulen grundsätzlich zu verneinen, ist weder notwendig, noch mit dem Begriff der bürgerlichen Gewissensfreiheit vereinbar« (v. Vollmar). Das offizielle Parteiprogramm hält dagegen an dem obligatorischen Besuch der öffentlichen Volksschulen fest und so reiht sich die sozialdemokratische Partei hierin den anderen Parteien vollständig an. Alle sind in dem Punkte merkwürdig einig, daß ihr Schulideal das höchste sei, daß es darum zwangswise eingeführt werden müsse, mit Ausschluß aller übrigen, — uneingedenk des Wortes, daß Wohltaten nicht aufgenötigt werden dürfen.

Überblicken wir die Einseitigkeiten, die in den verschiedenen Parteiprogrammen auf Grund der verschiedenen Weltanschauungen hervortreten, so erscheint es notwendig, einen Standpunkt zu finden, der über den Parteien liegt. Eine vorurteilsfreie Untersuchung muß es unternehmen, festen Boden für eine gerechte, friedliche und schiedliche Schulverfassung zu finden.

Die Schwierigkeit des Problems ist in den vorausgegangenen Darlegungen bereits hervorgetreten. Sie besteht darin, daß an der Schulverfassungsfrage nicht weniger als vier Interessenten beteiligt sind: die Familien, die bürgerlichen Gemeinden, die Kirche, der Staat. Eine Lösung kann nicht darin erblickt werden, daß einfach die mächtigsten unter ihnen die anderen unterdrücken. Gewalt geht auch hierin nicht vor Recht, wenn schon tatsächlich der Staat als der mächtigste unter ihnen mit Hilfe der Bürokratie sich des Schulgebietes in weitem Umfang bemächtigt hat, im Kampf mit der Kirche, die ihm sein Recht streitig macht und allein streitig machen kann. Denn was haben die Familien und die bürgerlichen Gemeinden den Machthabern gegenüber zu bedeuten? Und doch liegen bei ihnen die ersten und ursprünglichsten Rechte auf Erziehung der Jugend.

Dies führt uns nun dazu, die Rechte und Pflichten der verschiedenen Schulinteressenten zu untersuchen und klar zu legen.

Die Geschichte der Schulgesetz-Entwürfe in Preußen hat mit unwiderleglicher Gewißheit die Tatsache aufgedeckt, daß das Schulverfassungsproblem in befriedigender Weise weder mit Hilfe der liberalen, noch mit Hilfe der ultramontanen und der konservativen Partei sich lösen läßt.

Den politischen Parteien ist die Schulfrage von jeher eine bloße Machtfrage gewesen, deren Kern die Regelung des Machtverhältnisses zwischen Staat und Kirche bildet. Von einer Auffassung der Schulverhältnisse in freiheitlichem Sinn, wobei außer Staat und Kirche auch die übrigen Schulinteressenten zu Wort kommen, ist weder bei den Konservativen noch bei den Liberalen etwas zu spüren. Unter Freiheit versteht jede Partei nur die, die ihren Interessen entspricht, und diese besteht im Grunde genommen darin, den Gegner zu vergewaltigen.

Es kann auch gar nicht als Aufgabe der Politik angesehen werden, das Schulverfassungsproblem zu lösen. Sie ist nicht im stande, mit ihren eigenen Mitteln die Grundsätze einer richtigen Schulverfassung herauszuarbeiten und ihre Richtigkeit überzeugend nachzuweisen. Diese Aufgabe kann einzig und allein vom Standpunkt der Pädagogik aus gelöst werden. Sie hat die theoretischen Grundlagen der Schulverfassung festzustellen, erst dann können und sollen die an der Schule interessierten Gemeinschaften überlegen, wie das von der Pädagogik Geforderte am zweckmäßigsten praktisch ausgeführt werden kann.

Aufgabe der Pädagogik ist es, objektiv zu prüfen, inwieweit die einzelnen Forderungen berechtigt und zweckmäßig sind, um den Kampf der Parteien zu beenden und die Bedingungen für die Möglichkeit eines dauernden Friedens aufzusuchen, ohne den das Erziehungs- und Bildungswesen nicht gedeihen kann. Es handelt sich darum in einer von allen Nebenrücksichten freien Hingabe an die Erziehung des Volkes die Schulfrage zu behandeln.

4. Rechte und Pflichten der Schulinteressenten

a) Die Familie

Die Kinder gehören zunächst den Eltern an, nicht dem Staat nach antiker Auffassung, nicht der Kirche nach mittelalterlichem Glauben. Den Eltern sind die Kinder zunächst auf die Seele gebunden. Darauf weist das Band des Blutes. Damit sind den Eltern auch bestimmte Pflichten auferlegt. Sie haben für leibliche und geistige Pflege zu sorgen. Niemand nimmt ihnen diese Pflichten ab, weder die Gemeinde, noch die Kirche, noch der Staat, niemand soll sie auch dieser Pflichten entbinden. Mit ihrer Erfüllung steigt und fällt die Kraft der Familien.

So weit die Pflichten der Eltern gehen, so weit gehen auch die Rechte. So wenig es nun jemand einfällt, den Eltern die Erziehungs-

pflichten abzunehmen, so wenig kann jemand befugt sein, ihnen ihre Erziehungsrechte zu rauben. Diese unveräußerlichen Rechte der Eltern hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder, einschließlich der Schulerziehung, ist das Familienrecht, das in erster Linie steht. Wenn es wahr ist, daß die Familie der natürliche Träger der ersten und höchsten Interessen der Erziehung ist, — und wer wollte das im Ernst bestreiten? — muß man auch das Familienrecht als das erste und höchste anerkennen. Die Grundvoraussetzung jeder Schlußverfassung, die von dem Gegebenen ausgeht und das natürlich Gewordene berücksichtigt, bildet die Anerkennung des Familienrechts. Es handelt sich nur darum, dieses Familienrecht in Einklang zu bringen mit den Rechten der anderen beteiligten Faktoren.

b) Die bürgerliche Gemeinde, Kirche und Staat

sind bei der Erziehung der Jugend interessiert, weil die Kinder, wenn sie erwachsen sind, als selbständige Mitglieder in diese Gemeinschaften eintreten. Diese Verbände müssen wünschen, daß die Kinder so erzogen werden, daß sie sich später als brauchbare und würdige Mitglieder erweisen. Aus dem Interesse, das sie an der Jugenderziehung haben, folgt, daß sie auch verpflichtet sind, an der Pflege des Schulwesens mitzuhelfen — aus dieser Mithilfe aber ergibt sich, daß sie auch berechtigt sein müssen, bei der Verwaltung der Schule mitzuwirken. Aus dem Interesse folgen Pflichten, aus den Pflichten folgen Rechte.

Das Interesse, das jede der beteiligten Gemeinschaften an der Schule hat, richtet sich nach dem besonderen Zwecke, dem jede Korporation dient. Der Kirche liegt die Gesinnungsbildung, die ethisch-religiöse Seite am Herzen; der bürgerlichen Gemeinde die Ausrüstung für die wirtschaftliche Arbeit; dem Staat die Kultur im allgemeinen und besonders das politisch-gesellschaftliche Leben.

Das Interesse der Familie an der Schule unterscheidet sich aber von dem der drei Gemeinschaften sehr bedeutend. Diese letzteren fassen immer nur eine Seite, einen Teil der Schulerziehung ins Auge. Die Familie dagegen muß die ganze Erziehungsaufgabe bedenken; ihr liegt die ganze Persönlichkeit des Kindes am Herzen.

Jene drei Korporationen sind also nur Teilinteressenten; die Familie ist Vollinteressent, d. h. das Familieninteresse schließt die Teilinteressen der bürgerlichen Gemeinde, der Kirche, des Staates in sich. Hier in der Familie ist die Pflicht umfassend — dort ist sie geteilt.

Die Pflicht des leiblichen Unterhalts der Kinder ruht lediglich auf der Familie; noch viel lebhafter aber fühlen die Eltern die Pflicht, für die Geistespflege zu sorgen. Mißlingt sie, so hat in erster Reihe nicht der Staat und nicht die Kirche vornehmlich das Weh zu tragen, sondern die Familie.

Darum steht fest: Solange die Kinder den Eltern gehören, so lange die Eltern es sind, die die Sorgen und Kosten der leiblichen

und geistigen Pflege samt den schlimmen Folgen einer vielleicht mißlungenen Erziehung in erster Linie auf sich nehmen müssen, solange wird der Familie bei der Erziehung die erste und Hauptstimme gebühren.

Durch die Rechte der drei Teilinteressenten wird allerdings das Recht der Familie beschränkt, aber trotzdem bleibt die Familie der erste, der Vollinteressent. Wie weit auch die Rechte der anderen Gemeinschaften ausgedehnt werden, jedenfalls müssen die verschiedenen Ansprüche so geregelt werden, daß die Familie bei der Schuleinrichtung und Verwaltung in angemessener Weise mitraten und mitwirken kann. Daraus ergeben sich bestimmte Folgerungen.

5. Theorie der Schulverfassung, aufgebaut auf dem Familienrecht

Die Organisation des Schulwesens beginnt mit der Einrichtung lokaler Schulgemeinden, d. h. von Familienverbänden, deren Glieder sich zu einem und demselben Erziehungsideal bekennen. Jede Schulanstalt besitzt ihre besondere Schulgemeinde, d. i. sie muß getragen sein von einem Verband von Familien, die sich zur gemeinsamen Schulerziehung ihrer Kinder vereinigt haben. Da diese Erziehung eine gemeinsame sein soll, so müssen die verbundenen Familien in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen, namentlich in religiöser Hinsicht, einig sein. Das ist die rechte Schulgemeinde: Sie erbaut sich aus Familien, bezweckt die gemeinsame Schulerziehung der Jugend und hat einen bestimmten ethisch-religiösen Charakter. Denselben Charakter trägt demgemäß die ihr zugehörige Schule. Die Vertretung der Schulgemeinde übernimmt der aus den Familiengliedern gewählte Schulvorstand. Das ist die Grundlage der gesamten Schulverfassung, von der auszugehen ist.

Soll die Familie in Erziehungssachen zu ihrem Recht kommen, dann darf diese Schulgemeinde nicht fehlen. Sie kann nicht ersetzt werden, weder durch die kirchliche noch durch die bürgerliche Gemeinde. Denn in beiden Fällen würde die Familie in Erziehungssachen zurückgesetzt.

Gegen die Errichtung vollberechtigter Schulgemeinden wird nun häufig der Einwand erhoben: Sind denn die Familien überall und allesamt in dem Maße mündig, um ihnen mit gutem Vertrauen die Schulgemeinderechte übertragen zu können? Bei der Unmündigkeit der großen Masse werde die Schulgemeindeeinrichtung dazu beitragen, den ohnehin übermäßigen Einfluß der Geistlichkeit auf die Schulen noch mehr zu verstärken, besonders auf römisch-katholischem Boden. Man hält es für sehr gefährlich, eine Staatsveranstaltung in ein Familienquodlibet aufzulösen. Es würde dies, so heißt es, am meisten den Ultramontanen zu statthen kommen.

Diesen Bedenken gegenüber dürfte wohl der Hinweis berechtigt sein, daß man denselben Familien das Recht zugesteht, Vertreter für

Kirche, Gemeinde, Landtag und Reichstag zu wählen, denen man die Reife abspricht, in der Schulgemeinde ihre Vertreter zu wählen. Jedenfalls wird aber in Erziehungsangelegenheiten mehr Verständnis zu erwarten sein als in politischen, da sie ja — so weit sie den Schulförster zu beschäftigen haben — einfacher Natur sind. In den evangelischen Schulgemeinden am Niederrhein ist überdies durch jahrzehntelange Erfahrung hinlänglich erwiesen, daß die Familien zur Teilnahme an der Schulverwaltung reif sind, und daß die Mitwirkung der Laien der Schule zum Segen gereicht.

Ein anderer Einwand ist darauf gerichtet, daß das nötige Interesse sowie die sittliche Auffassung für eine derartige selbständige Beteiligung an den Schulangelegenheiten fehle. Nun soll nicht geleugnet werden, daß es Familien gibt, namentlich in unseren Großstädten, deren moralischer Standpunkt so tief gesunken ist, daß ihnen die Erziehung ihrer Kinder nicht nur gleichgültig geworden ist, sondern die ihre Kinder sogar zu schlechten Handlungen antreiben, um dadurch leichter erwerben zu können. Aber das sind doch Ausnahmen. Für solche Familien ist auch das Einschreiten der Behörden schon jetzt geboten, die die Kinder den Rettungshäusern zur Erziehung überweisen, da die Familien ihre Sorge für körperliche und geistige Pflege in sträflicher Weise vernachlässigen. Solche Familien begeben sich ihrer Pflichten und damit auch ihrer Rechte; sie stehen außerhalb der Schulgemeinde und müssen darnach behandelt werden.

Dieser Ausnahme gegenüber können wir aber auf die große Masse der Familien hinweisen, die zwar arm, aber voller Interesse sind für eine gute Ausbildung ihrer Kinder. Ein wie starkes Bildungsinteresse gerade in den Kreisen der sogenannten arbeitenden Klassen rege ist, dürfte hinreichend bekannt sein. Also an Interesse fehlt es nicht, es muß nur frei gemacht und in die rechten Formen geleitet werden. Bei dem jetzigen Bevormundungs-System ist es nur zu oft gebunden, daher die Meinung, es bestehe überhaupt nicht; oder es muß sich an falschen Punkten betätigen. Nicht das darf die erste Frage sein, ob das Volk für die Selbstverwaltung der kirchlichen Angelegenheiten, der kommunalen und der Schulsachen mündig sei, sondern dies, ob die betreffenden Beamten, Geistliche, Bürgermeister und Lehrer überall und allesamt für das Selbstverwaltungssystem reif seien. Bei dem Selbstverwaltungssystem werden ganz andere Ansprüche an Intelligenz und Charakter gemacht, als bei dem Bevormundungssystem. Zeigen sich die Beamten nach Intelligenz und Charakter ihrer Aufgabe gewachsen, so wird es bei den Familien nicht fehlen. Was dem Selbstverwaltungsprinzip auf politischem, kirchlichem und auf dem Schulgebiet im Wege gestanden hat und noch steht, das war und ist vor allem die Engherzigkeit der Bürokratie in der Staats-, Kirchen- und Schulverwaltung.

Auf Grund dieser Betrachtungen ergeben sich folgende Grundlinien:

1. Gegenüber den einseitigen Richtungen der politischen Parteien erklärt die Pädagogik zunächst, frei von allen Nebenrücksichten, daß die Schule weder ausschließlich in den Dienst der staatlichen, noch in den der kirchlichen Interessen gestellt werden darf. Wenngleich Staat und Kirche als die mächtigsten Schulinteressenten erscheinen, so sind sie doch nicht die einzigen. Denn es treten zu ihnen hinzu: die Familie und die bürgerliche Gemeinde, die beide ein natürliches Anrecht auf Erziehung und Unterricht der Jugend besitzen.

2. Es handelt sich nun darum, Rechte und Pflichten dieser vier Faktoren:

- 1) Familie,
- 2) Bürgerliche Gemeinde,
- 3) Kirche,
- 4) Staat

gegeneinander abzuwägen und ihre Rechte genau festzusetzen. Auf solche Weise allein wird man zu einer gesunden und friedlichen Organisation unseres Schul- und Bildungswesens in echt freiheitlichem Geiste gelangen. Fassen wir Rechte und Pflichten der vier Schulinteressenten näher ins Auge, so ergeben sich folgende Sätze:

I. Die Familie (Schulgemeinde)

1. Gegenüber der bestehenden bürokratischen Bevormundung muß hervorgehoben werden, daß die Familie unbestritten das ursprünglichste und natürlichste Recht auf Erziehung der Kinder hat. Die Anrechte der Gemeinde, des Staates und der Kirche sind nur indirekte, so bedeutungsvoll sie auch an sich sind. Als hervorragende Vertreter des Familienprinzips sind zu nennen: Pestalozzi, Herbart, Wilh. v. Humboldt, Schleiermacher, Mager, Dörpfeld, Stoy, Ziller.

2. Die Schule kann also nur betrachtet werden als eine Veranstaltung der Familien zu einer gemeinsamen Erziehung der Jugend. Die Genossenschaft von Familien, die eine gemeinsame Schule besitzen, bildet eine Schulgemeinde.

3. Als unmündige Glieder der Familie gehören die Kinder mit der Familie einer ethisch-religiösen, einer bürgerlichen und einer politischen Gemeinschaft an.

4. Die Erziehung, die auf einem einheitlichen Plan ruhen soll, bedingt, daß die betreffenden Familien und die berufsmäßigen Erzieher in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen übereinstimmen, also gewissenseinig sind.

5. Die Gewissenseinigkeit oder die gemeinsame Lebensanschauung der Schulgemeindeglieder hat historisch wie rechtlich innerhalb der staatlich anerkannten Religionsgesellschaften einen bekanntenmäßigen, wenn auch reformbedürftigen Ausdruck gefunden. Naturgemäß haben die Schulgemeinden sich nach der Innenseite hin auf dem Boden dieser Religionsgesellschaften zu gründen, ohne jedoch einen Zwang auf Andersgläubige auszuüben.

6. Darnach können nach dem Prinzip der Gewissensfreiheit zu einer Schulgemeinde zusammentreten:

- 1) Die Glieder der staatlich anerkannten Religionsgesellschaften zur Gründung sogenannter Konfessionsschulen.
- 2) Familien verschiedener Konfessionen zur Gründung von paritätischen Schulen.
- 3) Die Dissidenten können zur Gründung von Schulen sich vereinigen.

7. Allen diesen Schulen soll die staatliche Anerkennung als öffentlichen Schulen nicht versagt werden, wenn sie den staatlichen Forderungen gerecht werden. Daneben muß auch einzelnen Personen, Familien und Familiengenossenschaften, soweit sie sich über ihre Erziehungsgrundsätze genügend ausweisen können, die Errichtung von Privatschulen unter Oberaufsicht des Staates gestattet werden.

8. Die sämtlichen Schulgemeinden eines Landes bilden ein gemeinsames Landesschulwesen, das sich in aufsteigender Weise folgendermaßen gliedert:

- 1) Ortsschulgemeinde,
- 2) Kreis- (Stadt-) Schulgemeinde,
- 3) Provinzialschulgemeinde,
- 4) Landesschulgemeinde.

9. Sämtliche öffentlich anerkannten Schulgemeinden erhalten korporative Rechte, insbesondere das Recht der Selbstverwaltung. Die Verfassung erhält demnach einen synodalen Charakter, und zwar so, daß die Einzelschulgemeinde einen Schulvorstand erhält; die Kreis- oder Bezirksgemeinde eine Kreis- oder Bezirksvertretung; die Provinzialgemeinde eine Provinzialschulsynode; das Landesschulwesen eine Landeschulsynode.

10. Damit das Selbstverwaltungsrecht nicht auf dem Papier nur bleibe, sondern ein tatsächliches werde, von dem Ortsschulvorstand bis zur Landeschulsynode hinauf, sind die Familienvertretungen mit den nötigen Befugnissen in aufsteigender Reihe auszustatten auf Grund der Wahrheit, daß nur diejenige korporative Vertretung Leben entfalten kann, die auch etwas zu bestimmen hat. Nur bei solcher Dezentralisation kann das Schulwesen wahrhaft gedeihen, da es von der Arbeit des ganzen Volkes getragen wird. Der Staat aber, dem das Oberaufsichtsrecht verbleibt, wird dabei nur gewinnen, ebenso wie die Kirche, deren Einfluß in den Schulvertretungen wirklich zur Geltung gebracht werden kann, ohne daß sie sich mit dem Vorwurf eines direkten Eingriffes in das Bildungswesen zu belasten braucht. Staat, Kirche und Schule sollten eine Gesamtpersönlichkeit bilden, in der die verschiedenen Wirkungskreise bei aller Selbständigkeit sich gegenseitig durchdringen, tragen, stützen.

II. Kirche

11. Die religiösen Gemeinschaften erkennen die vollständige Selbständigkeit der Schulgemeinden an. Deshalb verzichten sie auf jedes besondere Recht, insbesondere auf das Aufsichtsrecht über die Schule.

12. Ein Eingreifen in den Lehrplan und in die Lehrweise des Religionsunterrichts der Schule ist den Geistlichen nicht gestattet.

13. In der Schulsynode ist den Geistlichen Gelegenheit gegeben, ihre pädagogischen Überzeugungen in bezug auf Lehrplan, Lehrbücher und Lehrweise zur Geltung zu bringen.

III. Die bürgerliche Gemeinde und der Staat

14. Wie die Schule sich nach der Innenseite auf dem Boden der religiösen Gemeinschaften aufbaut, so äußerlich auf dem Boden der bürgerlichen Gemeinde und des Staates.

15. Die bürgerliche Gemeinde und der Staat übernehmen die Verwaltung der äußeren Schulangelegenheiten (Schulbau, Besoldungsverhältnisse usw.).

16. Der Staat ist jedoch nicht befugt, die Grundlage und das Wesen der Familie anzutasten. Deshalb darf er nicht daran denken, die Schule vollständig zu verstaatlichen, d. h. Erziehung und Unterricht der Jugend ausschließlich in die Hand nehmen und für seine Zwecke benutzen zu wollen. Er führt das Oberaufsichtsrecht über die Schulen. Er hat das Recht, zu fordern, daß Erziehung und Unterricht nicht vernachlässigt werden, daß die Schulen keine ihm feindliche Richtung einschlagen, daß sie gewisse für seine Aufgabe notwendige Ergebnisse erzielen. In letzter Hinsicht hat er gewisse Minimalziele für die einzelnen Schulgattungen festzustellen. Die methodischen Wege aber zur Erreichung dieser Ziele läßt er vollständig frei. Die Feststellung der Lehrpläne und des Lehrverfahrens fällt den Lehrerkollegien zu, nicht der staatlichen Aufsichtsbehörde, welche diese Arbeit nur zu überwachen und zuzusehen hat, ob die Ziele in rechter Weise erreicht werden.

17. Der Staat richtet pädagogische Aufsichtsorgane ein, die den Schulverbänden helfend und unterstützend zur Seite stehen.

- 1) Das Kreis- oder Bezirksschulamt neben dem Kreis- oder Bezirksausschuß;
- 2) den Provinzialschulrat neben der Provinzialschulsynode;
- 3) das Unterrichtsministerium mit dem Oberschulrat neben der Landesschulsynode.

18. Der Staat beruft die Schulsynoden ein, überwacht das genaue Ineinandergreifen aller im Schulwesen beteiligten Faktoren und sorgt so für die einheitliche Regelung des gesamten Bildungswesens.

19. Der Staat hat das Recht, Privatschulen aufzulösen, wenn sie den nationalen Interessen entgegenwirken, gemeingefährliche Tendenzen verfolgen oder die gesellschaftlichen Klassengegensätze verschärfen.

20. Der Staat hat darauf zu sehen, daß die geistigen Güter nicht bloß den höheren Klassen zugute kommen, sondern er muß ebenso dafür sorgen, daß den Unbemittelten die Möglichkeit, eine höhere Bildung zu erwerben, nicht abgeschnitten werde.

Hiermit sind die Grundlinien der Schulverfassungstheorie gegeben, wie sie vom pädagogischen Standpunkt aus entworfen werden können. Der Ausbau im Einzelnen würde eine weitere Arbeit erfordern.

Die Hauptsache aber muß darin gesehen werden: Eine Schulverfassung nach dem Prinzip des Familienrechts löst die alte Streitfrage von Konfessions- und Simultanschule ganz von selbst, und zwar streng im Sinne der Gewissensfreiheit. Jeder kann die Schule bekommen, die er wünscht, ohne daß andere beeinträchtigt werden.

Die das Elternrecht verkörpernde Schulgemeinde entspricht aber nicht nur vollkommen dem Prinzip der Gewissensfreiheit, sondern sie verbürgt auch am sichersten diese Freiheit in der Erziehung. Dazu ist die Schulgemeinde ausgestattet mit dem Recht der Selbstverwaltung.

Eine solche Schulverfassung ist, wie Dörpfeld überzeugend nachgewiesen hat, wahrhaft volkstümlich, gerecht und freiheitlich. Wer sie vom Boden der Schulgemeinde aufbaut, der setzt damit fest:

- 1) Mündigkeit der Familie;
- 2) Unbedingte Gewissensfreiheit in Erziehungsdingen;
- 3) Selbstverwaltungssystem durch alle Instanzen;
- 4) Vollberechtigung des Lehrerstandes und der Pädagogik;
- 5) Selbständigkeit des gesamten Schulwesens unter staatlicher Aufsicht.

Kommen diese fünf Grundsätze sämtlich zur Ausführung, so läßt sich im voraus gar nicht ausdenken, was für Bewegungen und Umgestaltungen dieselben in unserem Volksleben hervorrufen würden. Jedenfalls aber könnte reges Leben entstehen — und das ist es, was auf Grund einer richtigen Schulverfassung erzeugt werden soll.

Zum Schluß möchten wir noch einmal hervorheben, daß in der rechten Einrichtung des Schulvorstandes und der Schulsynode die einheitliche Zusammenfassung aller der freien Kräfte gegeben wäre, die den Geist des gesamten Bildungswesens wach und rege erhalten, von dem man auch bis in die kleinste Dorfschule hinein einen Hauch verspürt. An ihr würden die besten Männer und Frauen der Nation teilnehmen; in ihr könnte echte Schulpolitik getrieben werden, wie sie sich aus der Natur der Sache ergibt, nicht verzerrt von der Einseitigkeit und Herrschaftsucht der politischen Parteien.

Und mit der Gesamtorganisation müßte Hand in Hand gehen ein Reichsschulamt.

Zwar ist im Reich die Sorge für das Bildungswesen mit Recht den Einzelstaaten überlassen worden, weil die Aufgaben der Volksbildung am besten in kleinen Kreisen gedeihen, die sich den verschiedenen Bedürfnissen anpassen und auf sie besondere Rücksicht

nehmen können. Hier ist die Dezentralisation durchaus am Platz. Trotzdem verlangen wir eine Zentralstelle für das gesamte Bildungswesen, die vom Reich aus eingerichtet werden müßte. Diese würde in keiner Weise in die Befugnisse der Einzelstaaten einzugreifen haben. Letztere dürfen hinsichtlich der inner-kulturellen Hoheitsrechte nicht geschädigt werden, da sonst die Sache der Volksbildung darunter leiden und den Einzelstaaten ihre Hauptaufgabe entzogen würde. Wohl aber macht sich immer dringender das Bedürfnis nach einer Zentralstelle im Reiche geltend, die eine ähnliche Aufgabe zu erfüllen hätte wie das Bureau of Education in Washington, oder das Education Departement in London.

1. Dieses Zentralbildungamt hätte zunächst die Aufgabe, genaue statistische Zusammenfassungen des gesamten deutschen Bildungswesens zu geben, die bis jetzt fehlen. In gleicher Weise aber müßte es auch das Bildungswesen des Auslandes sorgfältig verfolgen.

2. Weiter könnten von dieser Stelle aus wertvolle Anregungen in einem periodisch erscheinenden Organ gegeben werden, um dem Fortschritt zu dienen, und zwar in stetem Vergleich zu dem, was das Ausland auf diesen Gebieten leistet.

3. Hier auch hätte eine Zusammenfassung der gesamten pädagogischen Presse und Literatur des In- und Auslandes stattzufinden, ähnlich wie es die »Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte« bereits in Angriff genommen hat.

4. Ferner könnte das Reichsschulamt eine Sammelstelle der Unterrichts- und Lehrmittel abgeben und so auch hierin eine unvergleichliche Bildungsstätte für pädagogische Studien sein.

5. Endlich fiele dem Reichsschulamt die wichtige Aufgabe zu, die Beziehungen der deutschen Auslandschulen, die schon jetzt eine nicht unbeträchtliche Unterstützung vom Reich erhalten und einen wichtigen Faktor in dem deutschen Auslandsleben bilden, in einheitlicher Weise zu pflegen und zu regeln.

Wenn auch über die Ausgestaltung, die Befugnisse und Obliegenheiten einer solchen Zentralstelle die Ansichten noch der Klärung bedürfen, so kann es doch nur eine Frage der Zeit sein, daß ein Reichsschulamt eingerichtet werde.

Wir vermissen eine solche Zentralstelle vor allem deshalb, weil die Unterrichtsstatistik der einzelnen Bundesstaaten so ungleichmäßig ist, daß sichere statistische Nachrichten über das gesamte Schul- und Bildungsgebiet im Reich außerordentlich erschwert sind. (35)

II. Die Ausstattung der Schulen

Für die Schulverwaltung ist eine weitere wichtige Aufgabe darin gegeben, die mannigfachen Bedürfnisse der Schulen, die sich auf die äußere Ausstattung und Einrichtung beziehen, aufzusuchen und festzustellen, um sie durch zweckmäßige Veranstaltungen zu befriedigen.

Es lassen sich diese Bedürfnisse in drei Gruppen zusammenfassen. Denn es kommt in Betracht:

1. die Ausstattung der Räume;
2. die Beschaffung der Lehrmittel;
3. die Anstellung und Besoldung der Lehrer.

1. Die Ausstattung der Räume

Bei der Frage der äußeren Ausstattung des Schulhauses und der Schulzimmer sind zwei große Gesichtspunkte maßgebend: a) die Zweckmäßigkeit und b) die künstlerische Gestaltung.

Beide widersprechen einander nicht, sondern müssen vielmehr miteinander vereinigt werden. Allerdings ist nicht zu leugnen, daß bis in die Gegenwart hinein die Forderungen der Zweckmäßigkeit als allein ausschlaggebend betrachtet und die Bitten der künstlerischen Gestaltung als überflüssige und kostspielige abgewiesen worden sind. Dies ist aber ein falscher Standpunkt, der in unseren Tagen wachsenden Wohlstandes, aufstrebenden Geschmacks und weiter dringenden Kunstsinnes auch mehr und mehr verlassen wird.

a) Von der Zweckmäßigkeit

Ein wie großer Fortschritt in der Einrichtung von Schulhäusern, die den Forderungen der Schulhygiene entsprechen, gemacht worden ist, steht vor aller Augen. Vergleicht man Schulhäuser vom Anfang und vom Schluß des 19. Jahrhunderts, so ist der Unterschied ein so starker, wie vielleicht auf keinem anderen Gebiet. Und die Umwälzung hat sich nicht nur auf die Städte beschränkt, sondern hat sich auch vielfach in unseren Dörfern vollzogen mit Ausnahme der im Osten unseres Vaterlandes liegenden Ortschaften, wo man noch heute auf Schulbauten stößt, die Viehställen ähnlicher sind als Wohnhäusern.

Die Fortschritte verdanken wir einer neuen Wissenschaft, der Hygiene, die wiederum einen Zweig, die Schulhygiene, mit eingehender, besonderer Sorgfalt ausgebaut hat. Denn die Überzeugung, daß in der Schulerziehung nicht nur die Geistesbildung, sondern in gleicher Weise auch die Körperpflege der Zöglinge berücksichtigt werden müsse, ist ganz allgemein geworden. Dazu gehört, daß die Schule in hygienischer Beziehung eine Musteranstalt darstelle, so daß eine Schädigung der Gesundheit durch die Schule möglichst vermieden werde. Wie sie dazu gemacht werden könne, dafür bietet die Wissenschaft der Schulhygiene, die aus den Erfahrungen und Überlegungen des Arztes und des Architekten sich zusammensetzt, eingehende Vorschriften, mit denen die Lehrer bekannt sein müssen. Wo dies nicht im Bildungsgang der Lehrer geschieht, muß die Lücke in Fortbildungskursen oder durch Lektüre der schulhygienischen Werke ausgefüllt werden. Ebenso müssen die Schulverwaltungsbeamten sich eingehend

mit den Forderungen dieser Wissenschaft vertraut machen, wobei sie in den staatlich angestellten Schulärzten eine ausgezeichnete Beihilfe erhalten.

Eine wissenschaftliche Darstellung der Schulhygiene ist in dem größeren Werke von Baginsky-Janke gegeben. (Handbuch der Schulhygiene. 3. Aufl. 2 Bde. Stuttgart 1898/1901.) Eine kürzere, zusammenfassende Übersicht bietet Janke in seinem »Grundriß der Schulhygiene« (2. Aufl. Hamburg und Leipzig 1901). Dort ist auch von Seite 296—302 eine Zusammenstellung der Literatur gegeben. Durch die Zeitschrift von Kotelmann-Erismann für Schulgesundheitspflege (Hamburg L. Voss; seit 1889) ist der Lehrer in der Lage, die steten Fortschritte auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege aufmerksam zu verfolgen. Ferner sind folgende Zeitschriften zu beachten: K. Vanselow, Das Schulhaus. Werder a. H. Das Schulzimmer. Joh. Müller, Charlottenburg.

Es kommen namentlich folgende Abteilungen in Betracht:

I. Das Schulhaus.

1. Der Bauplatz (der Baugrund, Lage des Bauplatzes, Größe des selben, Anordnung der Gebäude auf dem Bauplatze).
2. Das Schulgebäude (Orientierung, Baumaterial, Fundamentierung, Wände, Dach, Decken, Fußboden, Gänge, Treppenhaus, Heizung, Ventilation usw.).
3. Die Nebenanlagen (Schulhof, Bedürfnisanlagen, Schulgarten, Turn - Spielplatz, Brunnen, Badeeinrichtungen, Wirtschaftsgebäude, Dienstwohnungen usw.).
4. Das Schulzimmer (Größe, Wände und Decken, Fußboden [Linoleum], Türen, Beleuchtung, Lüftung, Heizung, Reinigung usw.).
5. Die Ausstattung des Schulzimmers (Schulbank, Lehrertisch, Wandtafel usw.).

In dieser Übersicht sind sehr wichtige Punkte enthalten, über die noch mannigfacher Streit herrscht, wovon eine besondere Litteratur Zeugnis ablegt. In ihr wird nicht bloß der pädagogische Standpunkt, sondern auch der technische und medizinische behandelt. Es sei hier vor allem erinnert an die Heizungsfrage und die Einrichtung der Schulbänke.

Bei allen diesen Angelegenheiten erscheint die Beihilfe des Schulärztes unentbehrlich, der eine wirksame und segensreiche Kontrolle über alle Maßnahmen auszuüben vermag, die für die körperliche Gesundheit der Kinder getroffen werden müssen. Eine einsichtige Schulverwaltung wird sich darum dieser Hilfe nicht berauben, sondern geeignete Vorkehrungen treffen, wie dies z. B. im Herzogtum Meiningen unter der Leitung des Geh. Medizinalrats Leubuscher in mustergültiger Weise geschehen ist. Hier stehen seit 1900 alle Schüler und Schülerrinnen in Stadt und Land, an den Volks- und höheren Schulen, unter ärztlicher Aufsicht. Die Kosten trägt der Staat. Der Vorteil der Schulärzteinrichtung muß ebenso in der zweckentsprechenden Ausführung

der Schulgebäude und der Schuleinrichtungen gesehen werden, wie in der Berücksichtigung der individuellen Hygiene der Schüler. (36)

b) Künstlerische Gestaltung des Schulhauses

Daß unsere Zeit bemüht ist, an die große Blüteperiode deutscher Kunst unter Holbein und Dürer anknüpfend, die künstlerischen Eigenarten unseres Volkes zu neuer fruchtreicher Entwicklung zu bringen, ist eine bemerkenswerte Tatsache. Von dieser Bewegung ist nun auch die Schule ergriffen worden. Man spürt sie vor allem im Zeichenunterricht; dann auch in dem Bestreben, durch künstlerischen Wandschmuck das Aussehen der Schulräume, der Gänge und des Treppenhauses freundlich und ästhetisch wirkungsvoll zu gestalten, das Schulhaus selbst aber, wenn nicht monumental, so doch ausdrucksvoll zu bauen.

Man geht dabei von dem richtigen Gesichtspunkt aus, daß auch für die künstlerische Erziehung der Jugend die Umwelt eine sehr wichtige Rolle spielt. Es ist durchaus nicht gleichgültig, ob die Jugend in künstlerischer Umgebung aufwächst, oder in einer ganz künstlerischen. Das Beispiel der Jugenderziehung in Alt-Griechenland kann dies erläutern. (37) Wie die umgebende Natur in tausend unsichtbaren Kanälen in die jugendlichen Seelen eindringt und dort gewisse Stimmungen veranlaßt, mancherlei Anschauungen von Form und Farbe zurückläßt, die die Phantasie beschäftigen, so wird auch das, was von bildender Kunst das Kind von Jugend an umgibt, nicht ohne Eindruck auf die werdende Innenwelt bleiben. Deshalb darf es auch nicht als gleichgültig angesehen werden, ob die Jugend in einem künstlerisch ausgestatteten Schulhaus ein und ausgeht, oder in vernachlässigten und häßlichen Räumen sich aufhalten muß, die zuweilen nicht einmal den Forderungen der Sauberkeit genügen. Dies letztere dürfte aber wohl die elementarste Bedingung sein, ohne deren Erfüllung bei den Kindern der Sinn für Reinlichkeit und Nettigkeit nicht gepflegt werden kann.

Was nun die architektonische Herstellung der Schulgebäude betrifft, so möchten wir zunächst daran erinnern, daß für einen Teil unserer öffentlichen Gebäude hierin ein lebhafter Aufschwung bemerkbar werden konnte. Unsere Postgebäude wurden in den letzten Jahrzehnten nicht bloß nach den Forderungen der Zweckmäßigkeit, sondern zugleich auch nach künstlerischen Gesichtspunkten erbaut. Ohne Zweifel haben sie sehr viel zur Weckung und Pflege des Geschmackes in unserem Volke beigetragen. Die Erbauer gingen dabei der Frage nach, in welche Umgebung das neue Postgebäude zu stehen komme, was der künstlerische Charakter der Stadt verlange, damit der neue Bau malerisch wirke und sich einfach und doch bedeutend in das Gesamtbild einfüge. Damit hatten die Postgebäude mit dem Kasernenstil, mit dem Schema F gebrochen und einen neuen Weg für Staatsbauten beschritten, der nicht ohne Einfluß auf andere

Gebiete bleiben konnte aus dem richtigen Gefühl heraus, daß einem Kulturstaat auch die Aufgabe zufalle, seine Gebäude nicht nur als Muster der Zweckmäßigkeit, sondern auch der Schönheit dem Volke zu zeigen.

Den Postbauten, die damit den Anfang machten, den Bahnhofsbauten, den Ministerien u. a. sind nun die Schulbauten gefolgt. Die Zeiten sind, wie gesagt, vorüber, in denen nur die Forderungen der Zweckmäßigkeit galten. Heute legt man auch auf das Äußere mit Recht großen Wert. Die Anschauung ist überwunden, daß die Forderungen der Schönheit zu kostspielig und bei dem Schulbau überflüssig seien. Die gelblederne oder blutrote Backsteinkunst mit ihrem erborgten Klassizismus, den korinthischen Pilastern und Akanthusakroterien aus Zement usw. gehört der Vergangenheit an. Die Überzeugung hat sich Bahn gebrochen: Unser Schulhaus soll ein gutes, deutsches Haus sein! Das richtige Gefühl des Volkes bricht auch hier unter der Führung tüchtiger Architekten siegreich durch.

Dabei kommt in erster Linie die Lage des Schulhauses in Frage. Hier hat die künstlerische Einsicht neben der Zweckmäßigkeit mitzusprechen. Mit Recht ist hervorgehoben worden, daß, wo das Schulhaus, wie z. B. in größeren Städten, zuweilen mit Rücklage sich begnügen muß, nicht die Art von Hinterhäusern gewählt werden solle, sondern eine klosterähnliche Gruppierung um einen offenen schönen Hof, wie man dies z. B. an den alten Anlagen der Colleges in Oxford und Cambridge oder an der Luitpoldschule in Bamberg in malerischer Weise sehen kann.

Dieses System des einreihigen Baues, wobei die Schulzimmer mit einem Korridor um den Hof herumgelegt werden, kann nun auch mit dem zweiten System, dem Doppelreihenbau, bei dem zwei Reihen von Schulzimmern zu beiden Seiten eines Mittelganges liegen, verbunden werden, eine Mischung, die nach der Ansicht des Prof. Th. Fischer-München, besonders wertvoll ist, weil dabei der Architekt Gelegenheit hat, mit der großen Bautiefe des Doppelreihenbaues beherrschende Baumassen zu gewinnen, die von den einreihigen Teilen ergänzt und verbunden werden. Nach ihm ist malerische Gruppierung das wesentlichste Kunstmittel, wobei leichten Herzens auf die bisher üblichen Mittelchen verzichtet werden kann: auf das Ankleben von Gesimsen, Säulen, Pilastern, Quadern usw. Nachdem der so lange verachtete Kalkputz wieder zu Ehren gekommen ist, ist auch das Schulhaus vielfach wieder zu malerischer Wirkung gebracht worden.

Die Zahl der neueren Schulbauten, die in ihrer äußeren Erscheinung und Einrichtung künstlerischen Anforderungen entsprechen, ist in den letzten Jahren außerordentlich gestiegen. Zu den bahnbrechenden Bauten gehörten vor allem die Münchener Schulbauten. Von hier, aus Süddeutschland, ist die künstlerische Erlösung gekommen. Wir weisen auf folgende Schulen hin:

1. München: Schule an der Bazeilles Str.
 Schule an der Columbus Str.
 Schule am Bavariaring
 Schule an der Weilerstr.
 Schule an der Heimhausenstr.
 Schule an der Guldeinstr.
 Schule am Elisabethplatz
 Mädchenschule a. d. Luisenstr. } Prof. Th. Fischer

2. Die Augustinerschule in Friedberg (Hessen), die höhere Mädchenschule in Arnstadt, Architekt Thyriot-Köln.

3. Nürnberg: Eine Mädchenschule und zwei Volksschulen von Arch. Wallraff und Kuch.

4. Regensburg: Mittelschule von Baurat Niedermeyer.

5. Bamberg: Luitpoldschule von Stadtbaurat Erlwein.

6. Halle: Eine Mittelschule und zwei Volksschulen von Stadtbauinspektor Rehorst.

7. Berlin: Eine Reihe von Schulen (Wicleffstr., Waldenserstr. usw.) von Stadtbaurat L. Hoffmann.

8. Kiel: Realschule in der Waitzstr., Baurat Schmidt und Stadtbauinspektor Pauly.

9. Magdeburg: Das König-Wilhelm-Gymnasium und die Augustenschule. Baurat O. Peters und Stadtbaumeister Weiß. Dann sei noch aufmerksam gemacht auf die Schul-Neubauten in Erfurt, Eisenach, Jena (Universität von Prof. Th. Fischer), Naumburg, Frankfurt a. M., Coburg, Sonneberg usw. Überall im Reiche zeigt sich gerade bei den Schulbauten der gewaltige Umschwung des Geschmacks in unserem Volk, wozu die Heimatschutzbewegung nicht wenig beigetragen hat.

Schulhäuser bauen ist nicht bloß Sache der Zimmerleute und Maurer, sondern vor allem Sache feinsinniger Architekten. Nur die besten Kräfte sollten sich hier versuchen, deutsche Schulen zu bauen, die fern von jeder Gleichmacherei individuelles Gepräge tragen, in unsere Landschaften und in unsere Städtebilder hineinkomponiert sind, als seien sie hier gewachsen, alt und jung einen herzerquickenden Anblick gewährend.

In gleicher Weise ist auch der dekorativen Behandlung der Innenräume Aufmerksamkeit zu schenken.

Für sie gelten dieselben Grundsätze, wie bei der Gestaltung des Außenbaues: Einfachheit und Ehrlichkeit. Keine Vorspiegelungen machen wollen, wie es geschieht, wenn man weiches Holz mit Eichenholzmaserung bemalen, Gips bronzieren lässt und überall darauf ausgeht, vornehmer zu erscheinen als man ist! Das verstößt gegen die Wahrheit.

Ferner ist es erwünscht, kräftig in die Farbe zu gehen, wie es unsere Altvorderen schon getan haben. Das abstoßende öde Grau der Gänge und Zimmerwände muß verschwinden und kräftigen Tönen Platz machen, die zur Heiterkeit stimmen. Die Decke bleibe einfach weiß, die Wände aber sind mehrfach zu gliedern, mit charakteristischem

Fries und Verzierung oben und unten zu versehen, dem Alter der Kinder und dem Charakter der Klasse entsprechend. So kann jedes Zimmer in anderer Weise individuell gestaltet werden, wie man es heute schon vielfach sehen kann. Auch unsere Schulmöbel, Schrank, Pult, Truhe usw. werden heute einer künstlerischen Auffassung und Herstellung unterworfen. Hier und da ist bereits versucht worden, sie nach Art unserer alten Bauernmöbel mit einfacher Bemalung herzustellen.

Ferner dürfen wir nicht vergessen, daß Schulzimmer und Gänge mit Büsten und Reliefs geschmückt werden können, ein Wink, der namentlich für die höheren Schulen Geltung besitzt und hier vor allem beherzigt werden sollte. Über den Schmuck von Bildern ist neuerdings viel gesprochen worden. So erwünscht dieser ist, so muß doch hervorgehoben werden, daß zuvor die Hauptbedingung erfüllt sein muß: die künstlerische Gestaltung des Gesamtraumes: angemessene Verteilung und Einteilung der Fenster, unten herum ein satter Ton in Ölfarben, darüber eine farbige Tönung mit Fries und Gliederung, das Ganze in Licht getaucht — dies ist die erste Bedingung, die erfüllt sein muß, ehe man an bildnerischen Wandschmuck denken kann. Von ihm wird im dritten Teil bei der künstlerischen Erziehung unserer Jugend ausführlich die Rede sein. (38)

2. Die Lehrmittel

Wie viel auf diesem Gebiet in den letzten Jahrzehnten geschehen ist, ist hinlänglich bekannt. Beinahe zu viel. Der praktische Sinn unter der Lehrerschaft hat in Verbindung mit den Verlagsanstalten einen Reichtum von Lehrmitteln für alle Zweige des Unterrichts geschaffen, dem die Güte und Brauchbarkeit nicht immer entspricht. Daraus ergibt sich für die Schulverwaltung, für die Leitung der Schule und für den Lehrer die Notwendigkeit einer geeigneten Führung durch die Masse der Gegenstände hindurch, die sich alle dem Unterricht zur Veranschaulichung anbieten. Inserate und Kataloge, Beschreibungen und Beurteilungen in Zeitschriften und Jahrbüchern, Ausstellungen bei Gelegenheit von Lehrerversammlungen genügen bei weitem nicht. Eine gründliche, zweckentsprechende Orientierung kann allein durch systematisch eingerichtete und fachmännisch geleitete Schulmuseen herbeigeführt werden.

In diesen sollen die Gegenstände gruppenweise nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet und passend aufgestellt werden. Damit wird Gelegenheit zu vergleichender Betrachtung geboten. Das Gute sondert sich von dem Schlechten und Minderwertigen ab. Letzteres tritt zurück und verschwindet aus dem Handel.

Eine Übersicht über die Gruppierung der Ausstellungsgegenstände hat E. Piltz in dem »Encyklopädischen Handbuch« gegeben: (S. Art. Schulmuseum.)

1. Inhalt der Ausstellungsräume.

a) Schulbau. b) Schulausstattungsgegenstände: Schulbänke verschiedenster Systeme, Wandtafeln, Geräte zum Anbringen von Landkarten usw. c) Für die einzelnen Unterrichtsgegenstände: Religion, Geschichte, Geographie usw. d) Häusliche Erziehung, Bilderbücher, Beschäftigungsmittel usw. e) Kindergarten. f) Blinden- und Taubstummenunterricht. g) Fachschulen. h) Bücher und Zeitschriften, Bilder, Büsten, Autogramme berühmter Pädagogen usw.

2. Katalog und Lesezimmer.

3. Hörsaal für Vorträge.

4. Verwaltung.

Derartig eingerichtete Schulmuseen sollte es für jede Landschaft oder Provinz unseres Vaterlandes geben. Außerdem aber in Verbindung mit dem Reichsschulamt ein Reichsschulmuseum, das an Wichtigkeit und Einfluß gewiß nicht hinter dem Reichspostmuseum zurückstehen würde, dessen Einrichtung freilich bei den Überschüssen der Postverwaltung leicht zu ermöglichen war. (39)

3. Besoldungen

Die größte und wichtigste Sorge für die Schulverwaltung ist die Personenfrage. Tüchtige Lehrer zu gewinnen und zu behalten, die von dem rechten Erziehergeist beseelt all' ihre Kraft in den Dienst des aufwachsenden Geschlechts stellen, sich in der Schulgemeinde heimisch machen und hier ihre höchste Aufgabe suchen, ist die Grundbedingung für das Gedeihen von Erziehung und Unterricht im Volke.

Ein so idealer Dienst, der der Volkswohlfahrt und dem Gedeihen des Ganzen gewidmet ist, verlangt vor allem die rechte soziale Würdigung und die finanzielle Sicherung des Lehrerstandes. In beiden Dingen hat die Gesellschaft sich schwerer Versäumnisse schuldig gemacht. Mühsam hat der Lehrerstand sich Ansehen und genügendes Einkommen nach und nach erkämpfen müssen. Die Geschichte des Lehrerstandes ist eine Leidensgeschichte. Das bezieht sich nicht nur auf die Volksschullehrer, sondern auch auf die Lehrer an höheren Schulen.

Die niedrige soziale Einschätzung des Lehrstandes ist vielleicht eine Erbschaft aus dem klassischen Altertum. War doch bei den Römern das hungernde Griechlein, das den Unterricht besorgte, eine Zielscheibe des Spottes. Nicht anders bei uns. Zwar so lange die Kleriker dem Unterricht oblagen, verhinderte die Würde des geistlichen Standes die Geringsschätzung. Als aber ein selbständiger Lehrerstand sich zu entwickeln begann und zwar für den Volksschul-dienst aus Schneidern, Schustern und Unteroffizieren heraus, da hing dem Stande die niedrige Herkunft unabwendbar an. Nur langsam und schwer konnte er sich von den Vorurteilen einer Gesellschaft befreien,

die dem ABC-Lehren zuweilen noch immer spöttisch gegenüber steht und sich in dem Widerspruch gefällt, das Liebste, was sie besitzt, einem Erzieher anzuvertrauen, den sie selbst gesellschaftlich nicht für voll ansieht.

Diese geringe soziale Einschätzung hing wesentlich auch mit dem geringen Einkommen zusammen, das man dem Lehrerstand zubilligte. Wie hierin der akademisch gebildete Lehrer hinter dem Juristen, so blieb der Volksschullehrer weit hinter dem mittleren Beamtenstand zurück, bis allmählich die Kluft immer geringer, der erstere dem Juristen gleich gestellt, der letztere in die Reihen der Gebildeten aufgenommen wurde.

Hand in Hand mit diesem aufsteigenden Prozeß, der z. B. für den Volksschullehrerstand äußerlich in der Gewährung des einjährigen Heeresdienstes und in der Wahl zum Reserveoffizier zu Tage tritt, geht nun auch die Sicherung des Einkommens. Die Zeiten sind vorüber, in denen man so liebenswürdig war, vom Idealismus des Lehrerstandes zu erwarten, daß er sich mit geringer Besoldung begnügen und alles Glück aus seinem Beruf gewinnen solle. Vergangen sind die Tage, in denen man die Forderung an den Lehrer stellte: Sei immer gesund und versteh' es, wo und wenn es nötig, leidenschaftlich zu hungern. Die Gesellschaft hat es allmählich eingesehen, daß es barbarisch ist, gerade vom Lehrerstand solche Opfer zu verlangen, dessen Hingabe an die Erziehung der Jugend an sich schon viel Ent-sagung und Anspannung aller Kräfte erfordert. Man hat heute begriffen, daß die Ärmlichkeit des Einkommens einen zweifachen schädlichen Einfluß auf den Lehrer ausübt. Einmal wird sie ihm eine Quelle der Not und der Sorge, das andere Mal treibt sie ihn zu Nebenarbeiten, die seine Kräfte zerreiben. Eins ist so schlimm wie das andere. Beides untergräbt die Grundstimmung, ohne die das Erziehergeschäft nicht gedeihen kann: die Freudigkeit am Beruf und die Heiterkeit des Gemüts.

Wenn wir auch von dem Grundsatz ausgehen, daß der Erzieher seine Tätigkeit aus Lust und Liebe zur Jugend, nie aus schnödem Eigennutz betreiben soll, so ist doch zu bedenken, daß auch das edelste Gemüt immer ein menschliches bleibt; daß von der allergrößten Begeisterung und den erhabensten geistigen Genüssen niemand leben kann. Wengleich das Erziehergeschäft durch seine innere Würde und hohe Bedeutung im Leben des Volkes zur Ertragung mancherlei Opfer und zur Selbstverleugnung anspornt, so hat dies doch auch seine Grenzen. Geistige, angestrenzte Arbeit setzt leibliches Wohl-befinden voraus.

Darum ist es nicht unbillig, für die Erzieher aller Schulen ein ausreichendes Einkommen auszuwerfen und ihn nicht hinter anderen Staats- und Gemeindebeamten zurückstehen zu lassen. In jedem Fall sollte das Einkommen so reichlich bemessen sein, daß der Erzieher nicht nötig hat, auf Nebeneinnahmen zu sinnen und seine Kraft zu zersplittern; daß jede Unzufriedenheit mit der äußeren Lebenslage als

unberechtigt erscheint und die äußeren Bedingungen für eine segensreiche Wirksamkeit erfüllt sind.

Nun steht außer Zweifel, daß im letzten Jahrzehnt viel geschehen ist, um den Lehrerstand sozial und finanziell zu heben. Die schweren Zeiten der Geringschätzung und kümmerlicher Lebensführung sind vorüber. Man hat jetzt den wichtigen Gesichtspunkt einer progressiven Besoldungsstaffel durchgeführt, die Pensionsverhältnisse dementsprechend geregelt und damit dem gesamten Stand eine sichere Grundlage gegeben, unseren Schulen aber einen tüchtigen, in sich gefesteten Lehrkörper.

Ein großes Verdienst gebührt hierin den Lehrervereinen, die wacker dafür gekämpft haben, den Abstand zwischen den Lehrerbewilligungen und den idealen Forderungen der Lehrpraxis zu verringern, ja letzteren erst durch genügende materielle Grundlagen den Boden zu bereiten. Und ebenso sind für die soziale Hebung des Standes begeisterte Vorkämpfer aufgetreten, sowohl im Kreise der Volksschullehrer wie des höheren Schulwesens.

Was die Mitglieder des letzteren betrifft, so drehte sich der Kampf um prinzipielle Gleichstellung mit den Richtern erster Instanz. Wenn auch die Gesellschaft die Stellung der Richter immer höher einschätzen wird, als die der Lehrer, weil es, wie es scheint, als feinere und schwierigere Kunst gilt, Rechtshändel um Mein und Dein zu unterscheiden und Verbrecher abzuurteilen, als die Jugend des Volkes so heranzubilden, daß die Zukunft der Nation gesichert wird, so ist doch zu begrüßen, daß die Schulverwaltung, der man gewiß in diesen Dingen die tiefere Einsicht zutrauen darf, die prinzipielle Gleichstellung beider Stände durchsetzte. Dadurch erfuhr das Urteil der Menge die nötige Korrektur. Der Lehrerstand wurde dadurch auch in den Augen der Unverständigen gehoben und die innere Bedeutung derselben vor aller Welt dargetan.

Über die bestehenden Besoldungsverhältnisse an den einzelnen Schulgattungen ergibt das »Encyklopädische Handbuch der Pädagogik« unter dem Stichwort »Besoldung« nähere Auskunft. (2. Aufl. 1. Bd.)

Endlich sei noch besonders darauf die Aufmerksamkeit gelenkt, daß mit der Besoldungsfrage auch sehr eng der Zudrang zum Lehrerberuf verknüpft ist, zumal in Zeiten wirtschaftlichen Aufschwunges. Die Schulverwaltung muß sich sagen, daß, wenn Lehrermangel eintritt und die Entwicklung unseres Schulwesens bedroht, die unzureichende finanzielle Ausstattung einen Teil der Schuld trägt. Auch kann es der Schulverwaltung nicht gleichgültig sein, aus welchen Kreisen sich der Lehrerstand rekrutiert. In keinem Fall darf die Anziehungskraft des Lehrerberufs durch allzu große Sparsamkeit hinsichtlich der Besoldung herabgemindert werden.

III. Die Leitung der Schulen

Wir fassen in diesem Abschnitt zwei Punkte ins Auge:

1. Die Leitung der Schule durch den Direktor oder Rektor,
2. die Schulaufsicht (Schulinspektion).

1. Die Schuldirektion

Von den Pflichten, die einem Schuldirektor obliegen, läßt sich nach Schulrat Wychgram-Lübeck (»Von der Leitung unserer Schulen«, Leipzig 1901) folgendes Bild entwerfen:

1. Der Direktor soll in einer oder mehreren Wissenschaften in seinem Kreise Meister sein; er soll ihre Anwendung im Unterricht mit möglichster Vorbildlichkeit vollziehen; er soll alle Disziplinen des Lehrplans zwar nicht beherrschen, aber doch so weit kennen, daß er die Verknüpfungslinien deutlich überschaut; er soll mit der Methodik aller Fächer vertraut sein und dabei nicht bei dem verharren, was in seiner eigenen Lernzeit landläufig war, sondern allenthalben dem Fortschritt der pädagogisch-didaktischen Literatur folgen.

2. Er soll bei alledem über das eigene Fach hinaus Fühlung haben mit den wichtigen und wechselnden Bildungselementen seiner Zeit, denn er steht in vielfältigen Beziehungen auch zu anderen als Fachkreisen, und wo die Schule, wie das in den meisten Städten der Fall ist, fortwährend Vertrauen und Zuspruch sich erobern muß, da ist es wichtig, wie einseitige außerhalb stehende Leute von der allgemein menschlichen Bildung des Direktors denken.

3. Im Kollegium soll er die äußerst schwierige Aufgabe lösen, zugleich primus inter pares und Vorgesetzter zu sein; er soll dreißig, oft mehr als dreißig Menschen ganz verschiedener Vorbildung so zusammenfassen, daß ein einheitlicher Zug der ganzen Schularbeit erkennbar wird; er soll, dafern es an ihm liegt, Reibungen verhindern und zu fortwährenden persönlichen Opfern um der Sache willen die Mitarbeiter ermutigen. Er soll seine Schule, die allerdings kein Schulmonstrum sein darf, so genau kennen, daß er ein deutliches Allgemeinbild jeder Klasse in sich trägt, ja daß er von jeder Schülerin und jedem Schüler weiß, ob sie dem schlechteren, dem besseren Viertel oder der Durchschnittshälfte angehört.

4. Er soll mit dem Publikum täglich verkehren, über alles Aufschluß und vor allem guten Rat geben zur Erziehung der Jugend. Er soll den Verkehr mit der Behörde pflegen und der höheren Weisheit auch dann nach Gebühr begegnen, wenn sie nicht die tiefere ist.

5. Und zu diesen allgemeinen Aufgaben tritt dann, zum Teil aus ihnen selbst erwachsend, eine unendliche Kleinarbeit; er entwirft die Lehrverteilung, er stellt den Stundenplan auf, er führt das Hauptbuch, er hat, wenigstens in Preußen, auch noch ein sogenanntes Journalbuch zu führen, in das er sorgfältig eintragen muß, was an amtlichen

Schreiben eingehet und ausgehet; er hat die Rechnungen zu prüfen, die Akten zu halten und einnähen zu lassen; er hat die Reinigung des Hauses und die Innehaltung aller hygienischen Gesetze zu kontrollieren. Und er hat noch vieles andere zu tun, das sich gar nicht einzeln aufzählen läßt, weil es, wie die Meereswogen im Moment sich andrägt und wieder verläuft.

Zu diesem Maß gehäufter Aufgaben kommt nun noch das Gefühl der Verantwortlichkeit, das etwas Schweres und Großes ist. Der Lehrer ist nur verantwortlich für seine Klasse und für seinen Unterricht. Der Direktor ist nicht nur verantwortlich für das, was er tut, sondern auch für das, was unter ihm geschieht. Er haftet für das Ganze. Deshalb ist es seine Hauptpflicht, immer auf das Ganze zu sehen und sich die Frage vorzulegen, wie ist die ganze Schule, die seiner Obhut anvertraut ist, zu möglichster Vollkommenheit zu bringen. So gewinnt seine Arbeit eine besondere Tragweite.

Sie erstreckt sich auf drei Gebiete, wie es Wychgram in übersichtlicher Weise darlegt. Es kommen in Betracht: 1. Die Beziehungen des Direktors nach oben, zur Regierung, 2. nach den Seiten, zum Lehrerkollegium und zum Publikum, 3. nach unten, zur Jugend.

1. Der Staat hat dem Direktor die Leitung der Schule übertragen. Dabei hat er sich jedoch das Recht vorbehalten, jeden Augenblick kontrollierend und befehlend sich einzumischen. Seine Tätigkeit tritt namentlich hervor bei der Anstellung von Lehrern, der Genehmigung des Lehrplans und der Verteilung der Stunden, bei der Einführung von Lehrbüchern usw.

Wenn nun auch der obersten Schulbehörde weitgehende Rechte zustehen, so wird doch, wie wir oben schon betont haben, eine weit-sichtige Regierung einen möglichst beschränkten Gebrauch von ihnen machen und eine weise Zurückhaltung beobachten. Denn in den meisten Fällen wird die Direktion die Sachlage weit besser überschauen können, da sie mitten darin steht; und weiter ist zu bedenken, daß ein nicht genügend begründeter Eingriff von seiten der Schulbehörde eine Kränkung des Leiters bedeutet, die seine Arbeitslust nicht zu steigern vermag.

So wird man bei Stellenbesetzungen in erster Linie auf die Vorschläge des Direktors hören müssen; man wird gern seinen Anträgen auf Umgestaltungen und Fortbildungen entgegenkommen und man wird ihm hierin reichlichen Spielraum lassen müssen. Denn es ist keine Frage, daß die Anregungen von ihm ausgehen sollen, da das Schulregiment seiner ganzen Anlage und Natur nach das beharrende Element in der gesamten Organisation bildet und vorsichtig, erst auf Grund mehrjähriger, vielseitiger Erfahrungen zur Entscheidung vor-schreiten kann.

So liegt die größere Beweglichkeit auf Seite der Direktion. Und sie ist durchaus wünschenswert, da von ihr der eigenartige Fortschritt des Schulganzen abhängt, das ihrer Führung unterliegt. Allerdings wird diese Arbeit, die vor allem der Entwicklung der wissenschaft-

lichen Methodik folgen soll, um eine höhere Stufe zu erklimmen, vielfach unterdrückt und gehemmt durch ein übermäßiges Schreibwerk, das die Leitung der Schulen belastet. Viel frische lebendige aufstrebende Kraft wird im Laufe der Zeit vom mechanischen Schreibwerk ertötet. Das ist die Kehrseite der Bürokratie, die Gutes schaffen will, aber vielfach, ohne es zu ahnen, am Buchstaben und den Journalnummern klebend, das Gegenteil hervorruft: Ermüdung, Verstimmung, Gleichgültigkeit. Weniger Schreibwerk, mehr Vertrauen in die menschliche Natur, das sei die Lösung für das Schulregiment. Dann wird der Schulleiter auch Lust haben, seine Schwingen zu regen. Seiner Schule, seiner Jugend wird es zu Gute kommen.

2. Schwieriger noch, als die Stellung zur Regierung, ist es für den Direktor, das rechte Verhältnis zu seinen Lehrern zu gewinnen. Er soll Vorgesetzter sein und zugleich Freund, der volles Vertrauen und Zuneigung seiner Mitarbeiter genießt. Die Einzelnen ordnen sich ihm willig unter; sie arbeiten freudig mit; sie erkennen nicht nur seine geistige Überlegenheit an, sondern fühlen auch den Pulsschlag seines Herzens. Und fast ist das letztere wichtiger als das erste. Denn die bloße wissenschaftliche Überlegenheit tut es nicht. Sie wird in sehr vielen Fällen auch nicht einmal vorhanden sein, da der Direktor nicht in allen Sätteln gefestigt sein kann, sondern die charaktervolle Auffassung des Lehrerberufs, der feste Wille, die sichere, geübte Hand in der Durchführung der Maßnahmen, die die Schulmaschinerie nötig hat, und das warme Herz, das in dem allen schlägt, dies sichert die Überlegenheit.

Von diesem Standpunkt aus kann der Direktor auch die individuelle Freiheit des einzelnen Lehrers im Rahmen des Ganzen gewähren lassen. Wie er selbst eine gewisse Freiheit der Bewegung dem Schulregiment gegenüber für sich beansprucht, so soll er selbst seinen Lehrern gegenüber nicht den Zwangsmeister von unerreichbarer Höhe herab spielen wollen, nicht den Schulpapst, der nur seine Methode, nur seine Ansichten gelten lässt und nichts anderes neben sich dulden will. Das muß zur Opposition führen, nicht zur Weckung schlummernder Kräfte für den Dienst der Schule.

Daß endlich dem Direktor die vollste Unparteilichkeit eigen und daß seine Seele frei von Empfindlichkeit sein müsse, dies bedarf nur der Andeutung. Ebenso genüge der Hinweis, daß der Direktor mit dem Kollegium vereint enge Beziehungen zu den Familien zu pflegen habe. Hierüber ist oben schon das Nötige gesagt worden. Hier soll nur besonders hervorgehoben werden, daß es zu den ersten Pflichten des Direktors gehört, das rechte Verhältnis zwischen Haus und Schule herzustellen.

3. Ist dies vorhanden, so wird es auch nicht fehlen an der Pflege vielfacher Beziehungen zur Jugend. Allerdings muß hier eine Bedingung erfüllt sein, von der oben ebenfalls schon die Rede war: Die Schulen dürfen keine Schulkasernen sein, sondern müssen kleinere, übersehbare Schulgemeinden bilden, in denen der Leiter wie der Vater

innerhalb des Familienkreises stehen, alles gut zu überblicken und ein reges Schulleben zu entwickeln und zu pflegen vermag. Wie viel an erzieherischer Kraft geht durch eine falsche Sparsamkeit, die das Schulkasernentum begünstigt, in unserem Volke zu Grunde! Einer glänzenden Außenseite entspricht nicht immer das Innenleben; auch bei unseren großen Schulsystemen nicht, bei denen der Direktor von seinen Hauptaufgaben durch die mehr oder weniger mechanische Erfüllung von tausend Einzelheiten nur zu leicht abgezogen wird.

2. Die Schulaufsicht — Schulpflege

Die Schulaufsicht ist ein Problem der Neuzeit. Im Mittelalter gehörte die Schule der Kirche. Sie umfaßte das gesamte geistige Leben und besaß demnach auch allein die Lehrbefugnis. Aber mit der Reformation trat eine tiefgehende Wandlung ein, eingeleitet durch die Betonung der ureigenen Bestimmung der Einzelpersönlichkeit, womit das Recht auf freie, wissenschaftliche Forschung, das Recht auf eigene Überzeugung verbunden ist.

Aus dem Banne der kirchlichen Leitung und Aufsicht lösten sich zuerst die Universitäten, dann die Gymnasien, wie überhaupt die höheren und mittleren Schulen. Als Rest aus der mittelalterlichen Herrschaft verblieb der Kirche nur die Aufsicht über die Volksschule. Und auch diese ist in mehreren deutschen Kleinstaaten bereits aufgehoben, in anderen ist es nur eine Frage der Zeit, wann dieser Rest kirchlicher Bevormundung weichen und der Staat die letzten Folgerungen ziehen soll.

Die Schule ist, wie wir gesehen haben, eine Einrichtung, die den Bedürfnissen der nationalen Kultur gerecht werden will. Deshalb ist sie in den Besitz und in die Aufsicht des Staates übergegangen. Wenn dieser einen Teil seiner Machtbefugnis der Kirche überläßt, so ist dies inkonsequent und teils aus finanziellen Gründen zu erklären, weil die Kirche der billigste Schulinspektor ist, den der Staat haben kann, teils aus politischen, weil das Schulregiment im Einvernehmen mit der konservativen Partei die kirchliche Schulaufsicht gern benutzt, um Volksschule und Lehrerstand zurückzuhalten.

Dabei wird gänzlich übersehen, daß die Kirche heute nicht mehr in der Lage ist, eine fachmännische Schulaufsicht zu führen. Sie war allenfalls dazu berechtigt zu einer Zeit, als ein großer Abstand in der Bildung zwischen dem Geistlichen und dem Lehrer herrschte, als noch keine selbständige Wissenschaft der Pädagogik bestand. Je mehr aber im Laufe des 19. Jahrhunderts die Bildung des Volksschullehrers mit der besseren Ausstattung der Lehrerbildungsanstalten wuchs, je mehr die Pädagogik mit ihren Zweigen der Didaktik und Methodik fortschritt, um so mehr verringerte sich einerseits der Abstand vom Geistlichen, andererseits wuchs für letzteren die Schwierigkeit, der fachmännischen Ausbildung des Lehrerstandes zu folgen.

a) Die Fachaufsicht

So ist die Frage allmählich zur Lösung reif geworden. Aus sittlichen, pädagogischen und kirchlichen Gründen muß nun auch für die Volksschule die Aufhebung der geistlichen Aufsicht und die Einrichtung einer fachmännischen Inspektion gefordert werden, nachdem die anderen Schularten lange vorangegangen sind.

1. Es ist eine sittliche Forderung, daß der Lehrerstand, welcher die Erziehung der Unmündigen im Volke übernommen hat, als ein selbständiges Glied innerhalb der Berufszweige angesehen wird. Er hat ein in sich geschlossenes Arbeitsfeld, wofür er eine besondere eingehende Vorbereitung erhält. Das muß anerkannt werden und deshalb muß man ihm, so gut wie anderen Berufszweigen, die innere und äußere Selbständigkeit zusprechen. Solange der Lehrerstand unter der Aufsicht der Geistlichkeit steht, ist er unfrei, gedrückt, in seiner Berufssarbeit und Berufsfreudigkeit gelähmt.

2. Ferner sind pädagogische Erwägungen maßgebend. Die Zeiten sind vorüber, da das Schulehalten ein Lehrhandwerk war. Jetzt ist es eine Lehrkunst geworden, die als Ziel sich gesteckt hat, die Übermittlung des Wissens in den Dienst der Charakterbildung zu stellen. Ethik und Psychologie sind ihre Leitsterne. Darnach hat eine völlige Wandlung im Unterrichtsbetrieb stattgefunden, die wiederum auf die Vertiefung der Lehrerbildung zurückgewirkt hat. Die vervollkommnete Schularbeit verlangt nun auch eine Aufsicht, die in alle technische Einzelheiten der Theorie und Praxis völlig eingeweiht ist. Eine moderne Lehrweise kann nicht unter eine mittelalterliche Schulinspektion gestellt werden, ohne der Jugend und dem Werke der Erziehung schweren Schaden zuzufügen. Eine unpädagogische Schulaufsicht lähmt das Interesse des Lehrers. Muß sich die bessere Einsicht des Lehrers dem Zwang der äußeren Autorität einer nicht fachgemäßen Schulaufsicht fügen, so geht viel Freudigkeit und Arbeitslust verloren. Deshalb muß die Fachaufsicht gefordert und jede andere Art von Schulinspektion abgewiesen werden.

3. Dies ist auch geboten aus kirchlichem Interesse. Die kirchliche Herrschaft über die Schule, dieses Stück Mittelalter, über das die Entwicklung der Dinge innerlich schon längst hinweggegangen ist, künstlich aufrecht erhalten, schädigt die religiöse Volkserziehung und die Kirche selbst. Viele von den jüngeren Geistlichen haben dies auch erkannt und treten deshalb mit vollem Bewußtsein auf die Seite der Lehrerschaft. Sie lehnen es ab, im Auftrag des Staates den Lehrer polizeilich zu überwachen und mit den Mitteln äußerer Macht eine technische Aufsicht zu führen, zu der sie sich weder berufen noch befähigt fühlen. Auf der Straßburger Pastoralkonferenz 1901 faßten z. B. die elsässischen evangelischen Geistlichen einmütig einen Beschuß, in dem sie die Notwendigkeit der Fachaufsicht in den Volkschulen von der unteren bis zu der obersten Instanz grundsätzlich anerkannten. Sie traten dafür ein, daß dem Lehrer Sitz und Stimme

im Ortsschulvorstande eingeräumt werde und lehnten es ausdrücklich ab, mit der sittlichen Überwachung des Lehrers irgendwie betraut zu sein.

Betrachten wir aber die bestehenden Verhältnisse, so drängt sich uns sofort die Ungleichheit auf, daß sich der Staat teils der Fachleute, teils der Geistlichen als Aufsichtsbeamten bedient, und zwar so, daß in den oberen Instanzen neben den Juristen Fachmänner, in den unteren zumeist Geistliche arbeiten. Erinnern wir uns, daß die gegenwärtige Schulaufsicht in den größeren Staaten auf vier Instanzen verteilt ist: auf die Lokalschulinspektion, auf die Kreisschulinspektion, auf die Regierungsschulbehörde und auf das Ministerium, so können wir daran die Tatsache anschließen, daß die Lokalschulinspektion wohl zumeist in der Hand eines Geistlichen liegt, während das Kreisschulinspektorat zum Teil von Geistlichen im Nebenamt und von Schulmännern im Hauptamt verwaltet wird.

Woher diese Ungleichheit stamme, wollen wir hier nicht untersuchen. Mag sie historisch begründet sein, mag sie finanzielle Vorteile bieten, uns interessiert nur die Frage, ob sie als die normale, in der Natur der Sache begründete Einrichtung betrachtet werden müsse oder nicht. Nach unseren grundlegenden Betrachtungen kann die Antwort nicht zweifelhaft sein. Sie lautet: Der Staat darf sich in allen Instanzen der Schulaufsicht nur der Fachmänner bedienen, die theoretisch gründlich durchgebildet und praktisch erprobte Männer sind. Nur unter solcher sachkundigen, warm fühlenden und einheitlichen Leitung kann das Schulwesen gedeihen. Selbst vorausgesetzt, daß alle nicht fachmännisch gebildeten Schulaufseher von dem besten Willen beseelt und von Eifer und Liebe für die Sache getragen sind, so fragt es sich doch bei der umfassenden Entwicklung der Methodik der Unterrichtsfächer, ob der gute Wille ausreichend, ob der Sache und den Personen damit geholfen sei. Wir können den Standpunkt aller der Staatsregierungen nur gutheißen, die vor allem in die Kreisschulinspektionen Fachmänner eingesetzt und das Kreisschulamt damit als Hauptamt eingerichtet haben. In diesen Staaten sind ohne Zweifel auch in der Schulentwicklung gute Fortschritte zu verzeichnen, weil das Schulwesen Männern auvertraut ist, die ihre ganze Kraft, nicht eine geteilte, ihm zuwenden, die mit ihrem Wissen und Können helfend und fördernd eintreten und in allen persönlichen Anliegenheiten mit ihren Untergebenen fühlen können. Niemals würden diese Staaten zu dem früheren Zustand zurückkehren wollen, wo die Kreisschulaufsicht nur im Nebenamt verwaltet wurde, weil dies einen Rückgang des Schulwesens zur Folge haben müßte. Denn bei der Entwicklung des Schulwesens und der Pädagogik ist es ein Ding der Unmöglichkeit, im Nebenamt das zu leisten, was die volle Kraft eines Mannes ganz in Anspruch nimmt.

Wo die Kreisschulaufsicht noch im Nebenamt besorgt wird, können darum nicht sachliche Gründe ausschlaggebend sein, sondern Motive anderer Art. Sie liegen wohl zum größten Teil auf finan-

ziellem Gebiet, manche vielleicht auch darin, daß die Kirche sich sträubt, die Aufsicht über die Schule fallen zu lassen und ihren Einfluß dahin geltend macht, daß der Staat von einer strengen Durchführung der Fachaufsicht absieht. Soll aber die Schulaufsicht in zweckentsprechender Weise geordnet werden, so muß vor allem die Kreisschulaufsicht überall in den Händen von Fachmännern liegen.

Während eine Reihe deutscher Staaten dieses Prinzip folgerichtig durchgeführt hat, ist das Königreich Preußen hierin noch im Rückstand.

b) Die Ortsschulaufsicht

Der am meisten umstrittene Punkt betrifft aber die Frage der Ortsschulaufsicht, die in allen den Orten eine Rolle spielt, in denen kein Rektor oder Hauptlehrer einem gegliederten Schulorganismus vorsteht. In solchen Orten ist nun ebenfalls eine Schulaufsicht für nötig befunden worden, und zwar nach der moralisch-persönlichen wie nach der schultechnischen Seite hin. An diesem Punkte tritt das Ungesunde der gegenwärtigen Einrichtungen in das hellste Licht. Man fragt sich erstaunt, wie es nur möglich ist, daß Einrichtungen bis auf den heutigen Tag erhalten bleiben können, die nur zu häufig eine Quelle der Erbitterung und der Entfremdung und nur zu selten den Anlaß zu kräftiger Förderung enthalten. Das Ungesunde der Einrichtung liegt aber darin, daß die technische Ortsschulaufsicht in den Händen von Männern liegt, die sie nicht ausüben können, weil ihnen sowohl die theoretische, als auch die praktische Ausbildung mangelt. Was hat aber dann eine technische Ortsschulaufsicht für einen Sinn? Wir denken, gar keinen. Und was für Folgen? Wir fürchten sehr üble.

Ein sonderbarer Widerspruch tritt uns hier entgegen. Ohne Zweifel ist es die Aufgabe einer einsichtigen Staatskunst, die staats-erhaltenden Mächte zu stärken, soweit es nur möglich ist. Dazu gehört offenbar, dafür zu sorgen, daß unter den staats-erhaltenden Mächten selbst keine Spannung, keine Feindschaft entstehe. Denn wo in einem Lager Streit und Zwiespalt herrscht, haben die Feinde schon halb gewonnenes Spiel. Ein Entgegenwirken aber muß überall da entstehen, wo die Arbeitsgebiete der verschiedenen Faktoren nicht klar umgrenzt sind, wo ein Hinübergreifen des einen in das andere stattfindet, ohne sachlichen Untergrund zu besitzen. Wenn es ein Entwicklungsstadium im Staatsleben gab, wo ein derartiges Hinübergreifen sachlich gerechtfertigt war, so können wir aus dieser historischen Tat- sache doch niemals das Recht auf ein Weiterbestehen solcher Zustände ableiten. Sobald die Entwicklung auf einem Punkt angelangt ist, wo die sachliche Förderung gebieterisch eine klare Sonderung der Gebiete erheischt, wird eine einsichtige Staatskunst der Notwendigkeit einer Neuordnung der Verhältnisse sich nicht verschließen. Tut sie es nicht, so darf sie sich nicht wundern, wenn eine Gegnerschaft ent-

steht, die den zerstörenden Strömungen im Staatsleben neue Nahrung zuführt. Es ist keine Frage, daß die Zuspitzung der Verhältnisse schon zu lange andauert, so daß es die höchste Zeit ist, hier Klarheit und Sachlichkeit zu schaffen, will man nicht immer größere Unzufriedenheit und Verstimmung aufsammeln.

Die Einsichtigen und Verständigen unter den Theologen, die sich auf einen höheren Standpunkt erheben können, haben deshalb, wie wir gesehen haben, ohne weiteres dem Satze zugestimmt, daß die Geistlichen von der Fachaufsicht der Schule entbunden werden müssen, weil die Förderung des Schulwesens nach der technischen Seite hin heutzutage nur von Personen erwartet werden kann, die ihre Lebensaufgabe in der Betätigung auf diesem Felde erblicken. Sie erwarten mit Recht, daß aus der äußeren Trennung der in der technischen Ortschulaufsicht in unnatürlicher Weise zusammengeschmiedeten Glieder eine innere Vereinigung erwachsen werde, bei der beide Teile fröhlich gedeihen. Ja es ist nicht zu viel gesagt, daß die Beseitigung der technischen Ortschulaufsicht noch mehr im Interesse der Kirche als der Schule liege, vorausgesetzt, daß es letzterer nicht darum zu tun ist ein Herrschaftsgebiet äußerlich zu behaupten, sondern um Förderung des Volkes in allem Guten.

Letzteres ist ein echt evangelischer Gedanke. Auf Grund der Idee des allgemeinen Priestertums sagen wir: Geistliche und Lehrer sind selbständige Arbeiter an demselben Bau; beide arbeiten für die innere Kräftigung und Hebung des Volkes, die einen unter den Unmündigen, die andern unter den Erwachsenen. Ihr Zusammenwirken beruht auf dem lebendigen evangelischen Geist, der beide beseelt, nicht auf dem Buchstaben des Gesetzes, das sie aneinander fesselt in rein äußerlicher Weise. Letzteres wirkt offenbar verderblich, darum möge die zwangswise Vereinigung verschwinden zum Besten der Kirche und zum Besten der Schule und einem Verhältnisse Platz machen, das auf innerer Übereinstimmung beruht und ein gedeihliches Zusammenwirken ermöglicht.

Fällt aber die technische Ortschulaufsicht hin, so macht sich selbstverständlich die Einrichtung kleinerer Schulbezirke nötig, denen ein Bezirksschulinspektor im Hauptamt vorsteht, dem nun Zeit und Gelegenheit genug gegeben ist, als treuer Berater und Anwalt den streb samen Lehrern zur Seite zu stehen, die ungetreuen aber zu mahnen und zu spornen, und so die Jugendbildung nach allen Seiten hin kräftig zu unterstützen.

Dabei soll ihm in den einzelnen Orten der Schulvorstand ein guter Bundesgenosse sein. Ist diesem auch alles Technische des Unterrichts abgenommen, so hat er doch Gelegenheit genug, seine Pflege für alles Äußere des Schulwesens sowie sein Interesse am Schulleben zu bekunden. Der Lehrer aber besitzt in ihm seinen moralischen Rückhalt, an den namentlich der jüngere, eben dem Seminar Entwachsene, sich gern anlehnen wird. Hat der Geistliche, der ja zumeist Mitglied des Schulvorstandes ist, ein warmes Herz für

alles, was die Erziehung der Jugend betrifft, so braucht er keinen staatlichen Auftrag zur Beaufsichtigung des Lehrers. Er wird es verstehen, mit dem Lehrer in ein freundschaftliches Verhältnis zu treten. Beide marschieren also äußerlich zwar getrennt, aber innerlich verbunden wirken sie gemeinsam auf das gleiche Ziel hin. Das allein dürfte das richtige sein, wenn das ideale Ziel, Beseelung d. h. sittlich-religiöse Hebung der Gemeinde, beiden immer deutlich vor Augen steht, wenn die Sache allzeit über das Persönliche gestellt wird. Aufhebung der Ortschulaufsicht bedeutet also eine Wohltat für Kirche und Schule.

c) Pädagogische Ausbildung der Geistlichen

Ein Punkt jedoch bedarf noch kurzer Behandlung. Von Freunden der Ortschulaufsicht wird in bestem Sinne darauf gedrungen, daß der Geistliche sich mit den Ergebnissen der neueren pädagogischen Wissenschaft so weit bekannt mache, daß er die volle Aufsicht der Schule mit gutem Gewissen und gutem Erfolg übernehmen könne. So gut gemeint dieser Vorschlag auch sein mag, so dürfte er doch nicht zum Ziele führen. Denn immer wird dem Geistlichen die praktische Erfahrung in mehreren Unterrichtsfächern fehlen; und ohne eine solche dürfte wiederum seine Aufsicht wenig Bedeutung haben. Daß der Geistliche sich mit den Grundzügen der Erziehungswissenschaft recht vertraut macht, liegt im Interesse seines Amtes, das ja auch unter den Begriff der Volkserziehung fällt; daß er aber auch in allen Teilen der speziellen Didaktik bewandert sei, dies von ihm zu fordern, geht über das Ziel hinaus. Genug, wenn er mit der Methodik des Gessinnungsunterrichts, des biblischen und des profanen Geschichtsunterrichts, recht vertraut ist. Das wird er für die Fortbildungsschule gut brauchen können. Hier ist das Feld, auf dem sich Geistliche und Lehrer finden werden, wenn sie von der Idee des allgemeinen Priesterthums erfüllt, lebendige Glieder der kirchlichen Gemeinschaft sind.

Als Mitglied des Schulvorstandes kann der Geistliche sich vor den übrigen hervortun durch seine Hingabe an die Schulpflege und die Interessen des Lehrers; von der Schulinspektion aber halte er sich zurück, das ist nicht seines Amtes. Denn seines Amtes kann nur der warten, der es gründlich versteht. Höhere Allgemeinbildung tut es allein nicht; wo sie es tun soll, leidet die Sache mehr, als billig ist. Wie die Kirchenpflege vom Kirchengemeinde-Vorstand, so soll die Schulpflege vom Schulvorstand abhängen. Wie der Superintendent der Vorgesetzte des Pfarrers ist, so sei der Schulinspektor Vorgesetzter des Lehrers. Das sind klare Verhältnisse. Sie herbeizuführen bedeutet an sich schon eine große Wohltat.

Die Schulaufsichtsfrage muß aufhören ein Kampfobjekt zwischen Pastoren und Lehrern zu sein. Erstere wollen die Schule in engster Verbindung mit der Kirche halten. Das wollen die anderen auch, aber in ganz anderem Sinne und auf anderem Wege. In keinem Fall

auf dem Wege äußerer Zwanges, denn eine äußere Herrschaftsstellung der Kirche widerspricht dem Geiste des Evangeliums. Wenn Diener desselben trotzdem die rein äußerliche Verbindung aufrecht erhalten wollen, jeden Gegner aber dieser Auffassung als Atheisten und Materialisten brandmarken, so beweisen sie damit, daß sie von evangelischer Auffassung weit entfernt sind. Wer da sprechen kann, daß die äußere Loslösung der Schule von der Kirche, der Fortfall einer veralteten Schulaufsichtsform, zu einer völligen Entchristlichung des öffentlichen Schulwesens führen müsse, hat alles Vertrauen auf einen lebendigen evangelischen Gemeindesinn verloren. Sollte derselbe durch Aufrechterhaltung eines äußeren Zwangsmittels jemals wiedergewonnen werden können? Wäre übrigens die Entchristlichung der Schule notwendig mit der Aufhebung der kirchlichen Aufsicht verbunden, dann müßten doch unsere Gymnasien schon längst dem Atheismus und Materialismus verfallen sein, und es wäre ein Wunder, wie aus diesen Schulen doch vortreffliche Geistliche hervorgehen können.

So viel ist sicher, daß, wenn in unseren Familien und Gemeinden der christliche Geist erstorben ist, er in unseren Schulen durch keine Aufsichtsmaßregeln jemals wird hergestellt werden können. Wenn eine salzlos gewordene Kirche ihre Anziehungskraft im Volke verloren hat, dann ist es besser, wenn sie an ihre Brust schlägt und sich fragt, wieweit sie denn an der Entchristlichung schuld sei, als daß sie die Schuld darauf schiebt, daß man ihren Herrschaftsbereich äußerlich beschränkt habe. In Wahrheit ist er unbegrenzbar. Der Einfluß der Geistlichen auf die Seelen der Gemeindeglieder, damit auch auf die Familie und Schule ist ein unbeschränkter. Dazu bedarf es keines staatlichen Auftrags; wo ein Geistlicher hinter demselben Schutz suchen muß, wird immer eine Lücke vorhanden sein. Der Geistliche, dem die christliche Schulaufsicht genommen ist, wird deshalb nicht aus der Schule getrieben, sondern erst recht hinein. Wer unter den Geistlichen mit echt evangelischem Geist erfüllt ist, wer von den Pastoren wirklich ein lebendiger Hirte ist, wird gern auf jede Aufsichtsstelle verzichten und sich allein verlassen auf seine seelosorgerische Wirksamkeit, die ihm seinen Einfluß auf die sittlich-religiöse Förderung der Gemeinde, somit auch der Schule und des Lehrers sichert.

Die direkte Beeinflussung auf Grund einer geistlichen vom Staate angeordneten Schulaufsicht ist, wie wir sehen, geradezu vom Nachteil. Darum müssen alle, die das begreifen, denen die Förderung unserer Gemeinden am Herzen liegt, zusammenstehen und Einrichtungen beseitigen helfen, die eine gesunde Entwicklung der Dinge schwer schädigen. Evangelische Schulmänner, Dörpfeld voran, haben es ausgesprochen, daß sie auf jede Änderung in der Schulaufsicht verzichteten, durch welche die kirchlichen Interessen nachweisbar geschädigt, oder auch nur gefährdet würden. Nun haben gerade die evangelisch gesinnten Lehrer gezeigt, wie die bestehende Aufsichtsordnung den wahren Interessen der Kirche entgegen läuft, und wie

notwendig es ist, eine Neuordnung zu schaffen im Dienste einer echt evangelischen Erziehung.

Sollten diese Männer weniger befähigt sein, die wahren Interessen der Kirche von den falschen zu scheiden, als die evangelischen Geistlichen? Das wird niemand behaupten wollen, der im Geiste Luthers steht. Darum erheben wir die sittliche, echt evangelische Forderung, daß man innerhalb der Gemeinde die verschiedenen Arbeitsgebiete klar sondere und auf jedem Felde nur die arbeiten lasse, die dazu ausgerüstet und befähigt sind. Eine klare Umgrenzung der Gebiete schneidet von vornherein jeden Streit ab. Sollte es aber in unseren Zeiten ein Geringes sein, einen Streitpunkt aus der Welt zu schaffen, der fortwährend Erbitterung erzeugt zwischen Arbeitern, die in ihrem Wirken aufeinander angewiesen sind? Es ist ein bekannter Satz, daß wenn notwendige, in der Sache begründete Reformen hartnäckig von denen zurückgewiesen werden, die in der Lage sind sie zu befürworten, revolutionären Strömungen damit in die Hand gearbeitet wird.

Verweisen wir den Einfluß der Geistlichen auf die Schulpflege im Schulvorstand und in der Schulsynode, so geben wir Gott, was Gottes ist. Jeder rechte Geistliche, der keiner äußeren Stützen zur Aufrechterhaltung des Ansehens in seiner Gemeinde bedarf, wird dem beistimmen und die Fachaufsicht gern dem überlassen, dem sie gebührt. Der inneren Verwandtschaft der beiden Berufe, die sich so nahe stehen in der Verfolgung des einen Ziels, entspricht äußerlich am besten die Nebenordnung, nicht die gezwungene Unterordnung des einen Teiles unter den andern, mag sie auch in früheren Zeiten am Platze gewesen sein. Die Einmütigkeit im Geiste wird jetzt dadurch gestört; auf ihr aber, auf dem friedlichen Zusammenwirken beider, beruht das Wohl der Gemeinde in sittlich-religiöser Beziehung.

Wenn die geistliche Schulaufsicht gefallen ist, dann ist die Bahn frei geworden für eine fachgemäße Aufsicht, die allein vom pädagogischen Standpunkt aus gefordert werden muß.

d) Gefahren der Fachaufsicht

Allerdings liegen auch in ihr Gefahren vor, die eine gedeihliche Entwicklung der Schulen verhindern können. Worin sie bestehen und wie sie umgangen werden können, sei in Folgendem dargelegt.

Die Schulen gehören dem Staate; die Lehrer sind Staatsdiener. Damit ist ausgesprochen, daß sie, die früher von der Kirche, dann von Kirche und Staat, nunmehr vom Staat abhängig sind. Sie sind Beamte und als solche der Staatsregierung untertan, eingefügt in den Rahmen der großen vielmässigen Beamtenwelt. Damit nehmen sie auch teil an den Vorzügen und Nachteilen der Beamtenstellung. Die Vorzüge liegen vor allem in der gesicherten finanziellen und sozialen Lebensstellung; die Nachteile in der geistigen Abhängigkeit und teilweise Unfreiheit, die von der Bindung an den Staat herkommt.

Allerdings finden hier graduelle Unterschiede statt. Am freiesten gestellt ist der Hochschullehrer. Auf ihn allein paßt der Satz der Verfassung: Wissenschaft und Lehre sind frei. Er lehrt, was er für recht befindet und wie er es vor seinem Gewissen verantworten kann. Niemand redet ihm hinein, wenn er nicht besonderen Anstoß dazu gibt. Er erfreut sich also weitgehender Freiheit, denn auch nach seinen politischen und religiösen Anschauungen, abgesehen von der katholisch-theologischen Fakultät, wird nicht gefragt, wenn er nicht durch politisch- und religiös-agitatorische Tätigkeit sich besonders bemerklich macht.

Am unfreisten und abhängigsten ist der Volksschullehrer. Er steht unter politischer, religiöser und pädagogischer Kontrolle. Letztere in ausgesprochener Weise, erstere in unausgesprochener. Hier interessiert uns vor allem die pädagogische Kontrolle. Ihr sind auch die übrigen Lehrgrade mehr oder weniger unterworfen.

Daß diese Kontrolle nötig ist, wird niemand bestreiten. Aber ebensowenig wird jemand leugnen wollen, daß eine gewisse Freiheit der Bewegung nötig ist. Allerdings, wenn der Staat den Lehrer als Handwerker betrachtet, so mag er seine Bewegungen durchaus bestimmen; betrachtet er ihn aber als Künstler, so muß er ihm Freiheit lassen.

Nur die letztere Auffassung kann die maßgebende sein. Die Erziehung ist, was wir schon mehrfach betont haben, eine Kunst und kein Handwerk. Sie braucht allerdings eine gewisse methodische Technik, daher die Meinung, der Lehrer sei gleich dem Handwerker, aber über und außer ihr hat er so viel künstlerische Erfassung der Erziehungsaufgaben und wissenschaftliche Beherrschung der Menschenatur nötig, daß der echte Lehrer wohl dem Künstler vergleichbar ist. Zur Künstlerschaft aber gehört Freiheit. Knechtschaft und Künstlerschaft widersprechen einander. Also muß auch dem Lehrkünstler Freiheit zugestanden werden.

Da wir nun zwar die Notwendigkeit der Kontrolle d. h. eine gewisse Gebundenheit an eine höhere Autorität zugegeben haben, so entsteht die Frage: Wie verträgt sich pädagogische Freiheit und Gebundensein? Oder: wie sind die Grenzen zwischen beiden festzustecken?

Die Grenzlinien lassen sich aus dem Wesen der Sache herleiten. Gebunden sei der Lehrer an die Lehrziele, die nicht er und nicht das Lehrerkollegium, sondern die Schulregierung zu bestimmen hat. Denn das Schulregiment kann allein von seiner Höhe in umfassender Weise die gesamte Bildungsarbeit des Volkes überschauen, kann das Einandergreifen der einzelnen Teile bestimmen und überwachen, kann so die Bildungsfragen als eine Angelegenheit der Kulturarbeit des Volkes werten und jedem Teil ein bestimmtes Ziel zuweisen, dessen Erreichung notwendig zur Fortführung der Kulturtätigkeit der Nation ist. Durch die Verteilung der verschiedenen Bildungsziele an die verschiedenen Schulgattungen wird die Einheitlichkeit des Gesamtorganismus

gewährleistet. Darum fällt diese zusammenfassende Aufgabe der obersten Behörde zu, nicht den einzelnen Teilen des großen Ganzen.

Diese sind also an die vorgeschriebenen Ziele gebunden. Frei aber sollten sie sein in bezug auf die Wege, die zu diesen Zielen hinführen, nicht nur hinsichtlich des Lehrverfahrens, sondern auch in bezug auf den Lehrplan.

Hier geht nun bei uns in Deutschland die bürokratische Bevormundung oft viel zu weit, wenn auch mit den besten Absichten. Sie engt damit die freie Bewegung des Lehrers ein und erstikkt seine Lust und seine Liebe zum Beruf. Denn ein selbständiger Mensch beteiligt sich nur da mit innerem Interesse, wo er Spielraum für seine Tatkraft hat. Wir fordern also Freiheit für die Gestaltung des Lehrplans und für die Einrichtung des Lehrverfahrens.

Ersteres ist Sache der Lehrerkollegien, also einer freien Kollektivarbeit, letzteres eigenste Angelegenheit der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten. Nicht daß jeder seine eigene »Methode« erfinden sollte, das wäre eine arge Verkennung der Sache, wohl aber muß jeder die führenden Prinzipien der Grundmethode in eigenartiger Weise in sich aufgenommen haben und in individueller Anwendung den verschiedenen Verhältnissen anzupassen wissen. Die Schulinspektion darf auch hierin nicht zwangsweise vorgehen wollen, sondern muß den verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten in Dingen des Lehrplans und des Lehrverfahrens Freiheit geben. Dann erst fühlt der denkende Lehrer sich wohl und arbeitet gern und freudig an Erziehung und Unterricht der Jugend. Welches Schulregiment wird aber diese freie und frohe Betätigung, unter der die Jugend am besten gedeiht, missen wollen?

Wenn das Werk der Erziehung und des Unterrichts gelingen, wenn es von der rechten Wärme durchdrungen und von der rechten Frische getrieben werden soll, darf den Arbeitern der Spielraum für die Betätigungen individueller Auffassung nicht zu eng bemessen werden. Wo frisches Leben pulsieren soll, da muß Freiheit herrschen.

Vor allem gilt dies für das Gebiet des Erziehungswesens, auf dem das Meiste von der frohen Betätigung der führenden Personen abhängt. Diese frohe Beschäftigung, die Heiterkeit des Gemüts, die feste Zuversicht auf das Gelingen der Arbeit kann sich unmöglich einstellen bei dem Gefühl eines fortwährenden Zwanges, unter dem der Erzieher seufzend seine Tage dahinbringt. Wie sehr wird bei solcher Zwangslage auch der Frohsinn der Jugend und ihre Arbeitsfreudigkeit leiden! Die Stätte der Lust verwandelt sich in eine Stätte der Qual. Die Beengung des Erziehers führt auch eine Bedrückung der Jugend mit sich.

Nur der kann freudig schaffen und Frohsinn erzeugen, der sein Bestes in seine Arbeit hineinlegen kann. Sein Bestes aber kommt von innen heraus, aus seiner innersten Überzeugung. Je mehr man dem Lehrer seine Selbständigkeit nimmt, um so mehr beraubt man ihn seiner Schaffenslust. Es ergibt sich dann ein merkwürdiger

Widerspruch: Einer, der für unmündig gehalten wird, soll als Führer der Unmündigen dienen!

Und dann, schränkt man die Selbständigkeit des Lehrers ein, so nimmt man ihm auch einen Teil seiner Verantwortlichkeit. Mögen das einzelne Lehrer vielleicht für einen persönlichen Vorteil erachten, der Erzieher, der es ernst meint mit seinem Beruf, wird sich dadurch bedrückt fühlen. Er weiß ja, seine Verantwortlichkeit hat keine Grenzen, weil sein Gewissen wach ist. Wenn man freilich das Vertrauen auf die menschliche Natur verloren hat — und fast scheint dies der Fall zu sein, wenn man den Ruf nach immer strengerer Aufsicht ertönen hört —, dann muß man zu Zwangsmitteln greifen und von ihnen das Heil erhoffen. Dem gegenüber muß betont werden, daß in dem Menschen mit dem Bewußtsein der Selbständigkeit auch das Gefühl der Verantwortlichkeit und das Pflichtgefühl zu wachen pflegt, daß man darum mehr auf die gute Natur, als auf papierne Vorschriften vertrauen solle.

Zusammenfassend seien folgende Gründe für die Trennung von Kirche und Schule hier noch einmal dargelegt:

I. Historische Gründe:

Die Volksschule ist das Werk des evangelischen Geistes, der durch die Reformation angefacht wurde.

II. Pädagogische Gründe:

1. Die Volksschule hat sich kräftig entwickelt; die geistliche Schulaufsicht nicht. (Der in Preußen beliebte 6 wöchentliche Seminar-Kursus der Kandidaten der Theologie ist ganz unzureichend.)
2. Den Geistlichen fehlt es vielfach an der fachmännischen Einsicht und an der praktischen Erfahrung, deshalb oft auch an dem rechten Interesse für die Schule.
3. Es mangelt ihnen die Zeit, vielfach auch die Lust.

III. Sittlicher Grund:

Die geistliche Schulaufsicht nimmt der Schule ihre Würde und versagt dem Lehrerstand das Recht der sittlichen Selbständigkeit.

IV. Kirchliche und religiöse Gründe:

1. Die geistliche Schulaufsicht durchschneidet das Band zwischen Kirche und Schule, wenn sie in der Lehrerschaft Abneigung gegen die Kirche, ja gegen das Christentum großzieht.
2. Sie beraubt den Lehrerstand des Seelsorgers. Aufseheramt und Seelsorge widersprechen sich.
3. Sie läuft dem Wesen des geistlichen Amtes und den Prinzipien der evangelischen Kirche schnurstracks zuwider.

Das soll jedoch nicht heißen, daß es ohne alle Aufsicht abgehen solle. Jede Berufstätigkeit im Staat ist der Beaufsichtigung unterworfen und muß ihr unterworfen sein. Sie ist notwendig zur Aufrechterhaltung der Ordnung bei der Verschiedenartigkeit der Funktionen der einzelnen Glieder und zur Förderung derselben. Das gesamte

Schul- und Bildungswesen eines Volkes bildet einen großen Organismus, in dem die verschiedensten Kräfte tätig sind an den verschiedensten Stellen. Der Erfolg dieser gewaltigen Arbeit wird ohne Zweifel am besten da gewährleistet, wo ein einheitliches Ziel vorschwebt, das in verschiedenen Abstufungen in einzelne Teilziele sich zerlegt je nach den Bedürfnissen der kulturellen Arbeit, und wo die geeigneten Mittel in Bewegung gesetzt werden zur Verwirklichung der vorschwebenden Ziele.

Daß in diesem gewaltigen Getriebe, das auf die Mehrung der idealen Güter des Volkes gerichtet ist, alles gut ineinander greife, eins durch das andere wachse und reife, ist nicht von vornherein anzunehmen. Dazu bedarf es besonderer Organe, die ausgerüstet mit der besten Einsicht in den Gesamtplan und ausgestattet mit der Kenntnis der sichern Wege, die Einheitlichkeit der Arbeit und ihre rechte Wirksamkeit zu ihrer Lebensaufgabe machen, die den Zusammenhang der Teile im großen überschauend dem einzelnen Arbeiter mit Rat und Tat zu Hilfe kommen und ihm die rechten Wege weisen können. Ohne solche Unterstützung verirrt sich der Einzelne zu leicht trotz des besten Willens; auf einen Punkt gestellt verengt sich sein Blick; besondere Liebhabereien verleiten zu Einseitigkeiten, die Isoliertheit zu anstößiger Manier. All das ist wenig willkommen und findet sich nur zu oft bei der Schwäche der menschlichen Natur, das eigene Tun fortwährend mit scharfer Kritik zu überwachen, und bei der Schwierigkeit, das rechte Urteil für die eigene Tätigkeit zu finden.

Darum ist Aufsicht geboten. Es fragt sich nur, wie diese eingerichtet sein soll. Wir denken sie uns in Kürze so: Die Aufsicht darf niemals als ein Druck empfunden werden, wenn sie wirken soll, sondern wie ein Freundschaftsdienst, der zur Förderung der persönlichen Wirksamkeit des anderen geschieht im Dienste der Sache, der Erziehung unserer Jugend. Eine Förderung kann aber nur ausgehen von der Überlegenheit, die einer gereiften Erfahrung und einem eindringenden Studium entspringt. Nur darf diese Überlegenheit nicht die Form des Diktatorischen annehmen, da sie sonst eher abstoßend als fördernd wirkt. Wahre Überlegenheit pflegt auch wie echte Vornehmheit den rechten Ton von selbst zu finden. Nur erborgte Würde und gekünsteltes Vornehmtun hüllt sich in die kalten Formen äußerer Herrschaft. Sie mag auf dem Gebiet der Polizei am Platz sein, aber zwischen Männern, die an der Erziehung unseres Volkes arbeiten, muß ein anderer Ton herrschen, mag auch der eine an leitender Stelle stehen; sonst tritt leicht Verstimmung, ja Erbitterung ein.

Durch staatliche Vorschriften die pädagogische Tätigkeit der Lehrer zu reglementieren, ist für das Schulwesen weder heilsam noch richtig. Denn wo das ganze pädagogische Tun der Lehrenden nur ein äußerliches, gesetzlich geregeltes, von einem fremden Wollen abhängiges ist, da herrscht Schablonentum. Wo pädagogische Fragen als Machtfragen behandelt werden, ergibt sich eine reiche Quelle des Drucks für alle diejenigen Lehrer, die erkannt haben, daß der Unter-

richtsplan keine bloß logisch geordnete Schablone sei, sondern daß er nach den Entwicklungsgesetzen des menschlichen Geistes sich richten müsse; daß das Lehrverfahren nicht auf einzelnen Rezepten beruhe, sondern auf ethischen und psychischen Grundlagen. Muß sich die pädagogische Kunst den Gewaltmaßregeln, den Befehlen einer Behörde unterwerfen, dann ist kein Raum mehr für ein auf besserer Überzeugung ruhendes Handeln. An seine Stelle tritt ein legales Handeln, eine vollständige Abhängigkeit vom Willen anderer.

Wie kann aber dabei von dem vollen Einsatz der Persönlichkeit die Rede sein, wenn die Selbständigkeit aufgehoben und kein Wille mehr vorhanden ist? Alle diejenigen, die selbständig und sachlich zu urteilen vermögen, sollen ein maschinenmäßiges Dasein führen, sollen in ihrem Handeln nur fremder Einsicht folgen dürfen? Wird nicht ihre charakterfeste Haltung je länger je mehr leiden? Muß nicht Berufstätigkeit und Freudigkeit immer geringer werden? Die Sache der künftigen Generation wird entschieden schlechter verwaltet, wenn sie nicht von denen, in deren Händen sie unmittelbar liegt, die die lebendige Kraft persönlicher Einwirkung aufwenden können, besorgt wird, sondern von denen geregelt wird, die an Stelle persönlicher Einwirkung den toten Buchstaben setzen müssen.

Die staatliche Aufsicht muß sich also vor allem hüten vor Härte, Tyrannie, überflüssigem Schreibwerk und Schablonentum. Daß diese Fehler nicht selten vorkommen, hängt mit der Wahl ungeeigneter Persönlichkeiten zusammen und mit der Schwäche der menschlichen Natur, die lieber herrscht als gehorcht, und da, wo sie herrschen kann, ihre Macht gern ausnutzt. Wir betrachten das als eine Karikatur der rechten Schulaufsicht, wenn der Schulinspektor zum Schulpolizeibeamten wird. Dem kann nur dadurch entgegen getreten werden, daß bei der Wahl der Schulinspektoren nicht nur auf Wissen und Beherrschung der Technik, sondern vor allem auf den Kern der Persönlichkeit, auf das Gemüt, gesehen wird, soweit sich dasselbe beurteilen läßt.

Unter der rechten Schulpflege wird der tüchtige Lehrer sich wohl fühlen. Es wird ihm genug Freiheit zu individueller Betätigung gelassen sein.

Zu der äußeren Freiheit aber, in welcher der Lehrer sich bewegen soll, muß die innere Freiheit hinzutreten, wenn nicht erstere als Ungebundenheit aufgefaßt und mißbraucht werden soll.

Unter der inneren Freiheit verstehen wir die Gebundenheit an selbst erworbene Maximen der Sittlichkeit, die sich in Übereinstimmung befinden mit dem Absoluten, das aus der sittlichen Entwicklung der Menschheit als bleibender Gewinn festgelegt ist. Die sittliche Richtung des Charakters läßt den Lehrer die rechte Stellung finden zu der Einordnung in die staatliche Arbeit und zu der Teilnahme am religiösen Gemeindeleben. Wenn wir auf der einen Seite den Lehrer zu befreien suchen von dem drückenden Joch staatlicher und kirchlicher Bevormundung, so wollen wir ihn auf der anderen Seite um so fester binden an die idealen Güter, die sein Inneres bestimmen und seinem

Leben inmitten der staatlichen und kirchlichen Gemeinschaft festen Halt geben. Dies führt uns nun hin zu der wichtigen Frage der Lehrerbildung.

IV. Lehrerbildung

Alles Große und Bedeutungsvolle wird nur lebendig und wirksam im Volke, wenn es von Seele zu Seele, von Person zu Person überspringt. Was im Gemüt der Jugend keimen soll, das muß zuvor in der Seele des Lehrers als ein Stück seines Innenlebens Wurzel gefaßt haben, dort gewachsen und erstarkt sein.

Wenn es so ist, dann rückt nunmehr mit ganzer Wucht die Personalfrage in den Vordergrund der Betrachtung. War unser Bestreben bisher darauf gerichtet, nachzuweisen, wie die Organisationen, die dem Erziehungs- und Bildungswesen dienen, beschaffen, in welcher Weise der äußere Rahmen ausgestattet sein müsse, in dem sich die Bildungsarbeit auf den verschiedenen Stufen abspielt, so sind wir nunmehr genötigt, der Frage näher zu treten, wie die Träger dieser Arbeit auszurüsten seien, damit die äußeren Einrichtungen Inhalt und Leben gewinnen. Letztere geben ja nur die Grundbedingungen für eine fruchtbare Wirksamkeit der Lehrer ab. Deshalb sind sie gewiß nicht bedeutungslos. Aber der Schwerpunkt liegt doch in den Personen, die sich in diesem Rahmen bewegen, arbeitend, sorgend, ringend und strebend.

Richtigen Organisationen sollen auch tüchtige Lehrerpersönlichkeiten entsprechen. Woher kommen sie, wie gewinnen wir sie?

Wir greifen damit die Frage der Lehrerbildung auf, die ja eine lange Geschichte bereits hat, aus der sich gefestete Ergebnisse ableiten und zusammenstellen lassen, die aber ebenso eine Reihe von ungelösten Problemen zu weiterer Arbeit noch aufgibt.

Um ihnen näher zu treten, werden wir zunächst die gemeinsamen Grundlagen der Lehrerbildung, die für Lehrer und Lehrerinnen, für Volksschullehrer und Lehrer der mittleren und höheren Erzungsschulen in gleicher Weise maßgebend sind, darlegen, um dann die Frage der Volksschullehrerbildung und die der Lehrer für höhere Anstalten zu besprechen, wobei auch ein Blick auf die Lehrerinnenbildung geworfen wird, wiewohl wir der Überzeugung sind, daß letztere in den wesentlichen Grundlagen mit der Lehrerbildung zusammentrifft.

Allgemeines

In der Lehrertätigkeit heben sich, wie auch bei anderen Berufszweigen, zwei begriffliche Aufgaben heraus, die dann auch praktisch eine gesonderte Behandlung bei der Frage der Lehrerbildung beanspruchen.

Zunächst handelt es sich um den Erwerb einer gediegenen, harmonischen allgemeinen Bildung. Das Maß ihrer Tiefe, die Weite ihres

Umfangs bestimmen sich durch die Forderung, ein tragfähiges Fundament für die sich auf ihr aufbauende berufliche oder Fachbildung zu sein.

Dies wird dadurch hergestellt, daß mittelst eindringender Beschäftigung mit dem sprachlich-historischen wie mit dem naturwissenschaftlich-mathematischen Lehrgut nicht nur ein Schatz positiven Wissens erobert, sondern auch ein Kreis von Interessen gepflanzt wird, die als ethische und intellektuelle Triebkräfte den gedeihlichen Fortgang des innerpersönlichen Bildungsprozesses verbürgen. Dadurch hört das Ergebnis der Bildungsarbeit auf, ein bloßes Aggregat von Kenntnissen zu sein. Es wird zu einem fruchtbaren Ineinander, in dem der Ansatz zu dem aktiven Element enthalten ist, das im Grunde genommen die seelische Beschaffenheit des strebenden Menschen bestimmt. Die Allgemeinbildung bedeutet also eine Art psychischer Regsamkeit, die anziehend und abstoßend dem geistigen Leben Maß und Richtung, Form und Farbe verleiht und deshalb für die Lehrerpersönlichkeit besondere Bedeutung erhält.

Aus dem Zusammenwirken der in der Allgemeinbildung wirk samen Faktoren entspringt dann die Neigung, mit den Schätzen der eignen Bildung fremdem Vorwärtsstreben Führer und Helfer zu werden.

Der wahre Gewinn der allgemeinen Bildung soll also nicht sowohl in einem Wissen von dem und jenem, als in der Formung und Veredlung der Persönlichkeit gesucht werden, wiewohl damit der Wert des positiven Wissens an sich keineswegs unterschätzt werden soll. Denn erst muß die volle Beherrschung des Stoffes vorhanden sein, ehe an eine künstlerische Verarbeitung im Dienste der Jugend gedacht werden kann. Ein lückenhaftes, oberflächliches, unsicheres Wissen vermag dem Lehrer nicht die Sicherheit und die stolze, freie Beweglichkeit innerhalb der Materien zu verleihen, die er für den erziehenden Unterricht nötig hat.

Das ist das erste Stück, was zu jeder Lehrerbildung, die Lehrerinnen eingeschlossen, gehört. Erst auf Grund einer solchen Bildung haben diejenigen Überlegungen Sinn und Berechtigung, die die Einwirkung auf andere, auf fremdes geistiges Wachstum und die damit zusammenhängenden Voraussetzungen zu ihrem Gegenstand haben. Während es sich bei dem Unterbau um intellektuelle Ernährung und um den sittlichen Aufbau der eignen Persönlichkeit handelt, tritt nunmehr eine neue Aufgabe hervor: Mit dem eignen Besitz anderen zu dienen. Was bisher Selbstzweck war, wird nun Mittel zum Zweck, beides: intellektueller Besitz und sittliche Qualitäten.

Die erste Aufgabe, die in dem gründlichen Erwerb einer tüchtigen Allgemeinbildung besteht, hat der Lehrerstand mit anderen höheren Berufsständen gemeinsam. Aber sie muß bei ihm in vollem Maße erfüllt sein, ehe die zweite Aufgabe, die sich auf die besondere Berufsbildung bezieht, in Angriff genommen werden kann. Die letztere ist

eine ganz andere Tätigkeit, die eigene Überlegungen fordert. Sie sollen nachstehend kurz charakterisiert werden:

a) Das Nachdenken richtet sich auf die erworbenen Wissensschätze und betrachtet sie unter dem Gesichtspunkte eines Lehrgutes, das zum Besten anderer zu verwenden sei. In sorgfältiger Durchmusterung werden die Elemente ausgeschieden, die zur Bildung des heranwachsenden Geschlechts ohne Bedeutung sind, unter den Zurückbleibenden aber wird eine pädagogische Rangordnung vorgenommen unter der Führung der Ethik.

Die Reflexion geht weiter den Fäden nach, die die Einzelstoffe unter sich verknüpfen und vollendet sich in den Erwägungen des Warum und Wieviel.

Auf solche Weise wird der angehende Lehrer veranlaßt, durch die Verbindung philosophischer und kulturgeschichtlicher Betrachtungsweise Einblick in Umfang und Zusammenhang des Lehrgutes zu gewinnen und damit einen Schutz gegen niederziehenden Mechanismus, wie gegen Übertreibungen und Verstiegenheiten. In solcher Tätigkeit werden längst vertraute Bildungsstoffe zu Gegenständen eines neuen, anders gearteten Studiums. Die Zusammensetzung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung wird dadurch gewahrt und von letzterer immer wieder das Interesse für erstere wachgerufen.

b) Diese Überlegungen weisen sodann folgerichtig auf das Lehrverfahren, das in seinen psychologischen Bedingungen begriffen werden soll. Damit tritt das Subjekt, auf das die pädagogische Tätigkeit gerichtet ist, in den Vordergrund des Interesses. Es eröffnet sich eine Reihe weiterer Aufgaben, deren Lösung an den Erwerb eines wohl zusammenhängenden Ganzen von wissenschaftlich erarbeiteten pädagogisch-psychologischen Einsichten geknüpft ist.

c) Mit der Betrachtung der Unterweisung verbindet sich die Frage nach der persönlichen unmittelbaren Führung des Zöglings. Der Blick richtet sich auf all die Maßnahmen, die die Ausbildung eines reichen, lebendigen Schullebens bezwecken.

d) So notwendig die theoretischen Überlegungen hierüber nun auch sein mögen, so sind sie doch für die Ausbildung der jungen Lehrer bei weitem nicht wirksam genug, wenn nicht zur Theorie die Praxis gefügt wird. In der steten Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis kann allein der echte Erzieher erstarken. Mit dem wachsenden Geschick in der Behandlung der Schüler und des Unterrichtsstoffes wächst zugleich die Einsicht in die theoretischen Grundlagen. Und das Licht, das von hier aus einfällt, erhellt wiederum die Pfade der Empirie. In der Arbeit der »Übungsschule« stellt der angehende Erzieher seine ersten Versuche an, unter Selbstbeobachtung, Aufsicht und Kritik. Das ist die Umgebung, in der er am besten gedeihen kann, in der seine erzieherischen Eigenschaften sich zuerst offenbaren.

e) Von hier aus wendet er nun seine Blicke auf das ganze Gebiet der Pädagogik, auf ihren systematischen und geschichtlichen Teil,

um dann mit solcher Ausrüstung versehen sich in selbständiger Weise dem Dienst der Erziehung zu widmen.

Das bisher Dargelegte zieht die Grundlinien für die geistige Verfassung, aus der die selbstverleugnende Tätigkeit des Lehrers und Erziehers entspringt.

Freilich sind damit auch die Grenzen der Lehrerbildung gegeben. Handwerker lassen sich bilden, Künstler nur bis zu einem gewissen Grade. Das Beste muß bei ihnen aus tieferen Quellen, nicht von außen, sondern von innen her hinzukommen. So auch bei dem Erziehungskünstler. Er muß ein sittlicher Charakter sein. Dieser ist nicht denkbar ohne Gemüt. Je reicher das Gemütsleben, um so gottbegnadeter der Erzieher. Aber das Gemüt läßt sich nicht von außen her durch den Willen eines andern einpflanzen. Soll man nun, wo es fehlt, ganz darauf verzichten, Erziehungs-Künstler zu bilden? Gewiß nicht. Denn niemand ist so gottverlassen, daß seine Brust keiner Gefühlsregung zugänglich wäre. Unter der rechten Pflege im Umgang mit der Jugend können auch leise Ansätze geweckt, zarte Keime zum Aufgehen gebracht werden, die nach und nach anwachsen und sich reich entfalten. Dem jungen Erzieher soll es zur andern Natur werden: das liebevolle Versenken in die Entwicklung der jugendlichen Geister; das zarte Eingehen auf ihre Gefühle, Neigungen und Wünsche; das feste, konsequente Regeln und Halten der verschiedenen Strebungen unter Hinblick auf ein klar erkanntes Ziel.

Die Theorie allein kann solches allerdings nicht vollbringen und wenn sie in den stärksten Tönen und in der überzeugendsten Weise redete. Es kann dies nur in der Verbindung von Theorie und Praxis geschehen, nicht im Umgang mit Büchern, Vorlesungen und Systemen, sondern im Umgang mit der Jugend.

So schließt sich der Ring pädagogischer Berufsbildung zusammen. Überblicken wir sie noch einmal in folgender Übersicht:

Lehrer - Bildung

A. Allgemein - Bildung (Wissen)	B. Berufs - Bildung (Können)
<p>Zugespitzt zur Fachbildung entweder in den humanistischen, oder in den naturwissenschaftlichen Lehrfächern</p> <p>Ziel: Vielseitiges Interesse, verbunden mit einem gründlichen Wissen in den betreffenden Fächern</p>	<p>1. Theorie und Ethik, Psychologie, Hygiene</p> <p>2. Praxis Pädagogisches Seminar mit Übungsschule</p> <p>Wissenschaftlich-philosophische und künstlerische Aufgabe miteinander verbunden</p> <p>Pädagogik (System und Geschichte)</p>

Geschichtliches

Sind diese Grundzüge, abgeleitet aus dem Wesen der Sache, von den Schulverwaltungen, denen die Aufgabe der Lehrerbildung oblag, bisher berücksichtigt worden? Darauf müssen wir mit nein antworten, wenn wir auf die innere Zusammengehörigkeit der Hauptstücke, die

zur Lehrerbildung gehören, Wert legen. Wohl aber haben die Schulverwaltungen auf die Teilstücke gesehen und sie in einer Weise angeordnet, die aus der geschichtlichen Entwicklung zu verstehen ist.

Diese hat folgende Inkonsistenz gezeitigt, die von der Schulverwaltung gut geheißen wurde:

Für die pädagogische Ausbildung der Volksschullehrer fing man an seit mehr als 100 Jahren zu sorgen; namentlich in den letzten Jahrzehnten ist außerordentlich viel hierfür geschehen. Für die Lehrer an den mittleren und höheren Schulen dagegen wurde wohl hinsichtlich der Ausbildung in den humanistischen oder naturwissenschaftlichen Studien an den Universitäten in steigendem Maße gesorgt, aber die erzieherische Aufgabe bis in die neueren Zeiten hinein gänzlich vernachlässigt. Das Wissen erschien hier als Hauptsache, die philosophisch-pädagogische Bildung wurde als etwas ganz Nebensächliches betrachtet. Umgekehrt wurde bei den Volksschullehrern die allgemeine Bildung überaus vernachlässigt, dafür aber die pädagogische Seite betont und ausgebildet, wenn auch oftmals in sehr anfechtbarer Weise.

In der Bildung der Volksschullehrer baute man von oben nach unten, d. h. zuerst wurde das Lehrer-Seminar, die Berufsanstalt, eingerichtet, den Unerbau, der die grundlegende Allgemeinbildung vermitteln soll, gab man frei. Daher die große, schreiende Lücke in der Bildung der Volksschullehrer.

Bei den Lehrern für höhere Schulen fing man den Bau ganz richtig von unten an: Zuerst das Gymnasium, dann die Universität. Daher die vortreffliche Allgemeinbildung und volle Beherrschung des zu überliefernden Lehrgutes. Aber man vergaß die Spitze hinzuzufügen, die beiden anderen Stücke, die notwendig zur Lehrerbildung gehören: die theoretische Einsicht, die zu psychologischer und pädagogischer Vertiefung führt, und die praktisch-künstlerische Anwendung.

Das eine Mal ein Bau ohne Fundament; das andere Mal ein Bau ohne Dach; in beiden Fällen eine Halbheit.

Dies kam daher, daß man sich nicht klar gemacht hatte, was es heißt, Lehrer-Persönlichkeiten ausbilden; nicht Lehrer nur, die Unterricht geben, sondern ganze, volle, echte Persönlichkeiten. Hierin liegt die große Bedeutung, aber auch die ganze Schwere der Aufgabe. Wissen in den nötigen Fachgebieten, theoretische Kenntnisse in Pädagogik und Didaktik — das alles kann leicht vermittelt werden. Bei den Volksschullehrern hielt man das Wissen für Nebensache und die methodische Schulung für die Hauptaufgabe; bei den Lehrern für höhere Schulen das letztere als nebensächlich, dagegen das erstere für das Nötige. Nun liegen hierfür ohne Zweifel in der Sache selbst gewisse Gründe. Aber weil man die Lehrerbildung nicht aus dem Ganzen faßte, so geriet man in starke Einseitigkeiten und Irrtümer.

Wir betonen bei beiden Lehrerkategorien als die Hauptsache: das schöpferisch-künstlerische Moment. Es steht mit dem Gemütsleben der

Persönlichkeit in innigster Beziehung. Soweit sich dieses der Lehrbarkeit entzieht, sind Grenzen der Lehrerbildung gesetzt.

Aber deshalb braucht man, wie wir gesehen haben, nicht zu verzweifeln. Man muß nur die Aufgabe ganz durchdenken, alle einzelnen Stücke, die zu ihr gehören, zu einem Ganzen abrunden und die nötigen Organisationen einrichten, darnach die rechten Lehrerbildner bestellen, die alles das in sich vereinigen, was in der Aufgabe der Lehrerbildung eingeschlossen liegt.

Hier sind zugleich die Maßstäbe für die Kritik der bestehenden Verhältnisse gegeben und die Fingerzeige, wohin die Weiterbildung auf Grund des Gewordenen zu richten ist.

Dies führt uns nun dazu, die Lehrerbildung in den beiden genannten Gruppen, der Volksschullehrerbildung und der Bildung der Lehrer an höheren Schulen, näher zu betrachten, um nach einem kurzen historischen Rückblick die prinzipielle Gestaltung derselben im einzelnen darzulegen.

1. Die Volksschullehrerbildung

Die Ausbildung der Volksschullehrer hält gleichen Schritt mit der des Volksschulwesens. Das sehen wir vor allem in unseren Tagen.

Die Durchführung der Schulpflicht, der Wehrpflicht und des Wahlrechts stellt erhöhte Anforderungen an die Volksschule und den Lehrerstand. Dazu kommt der wirtschaftliche, wissenschaftliche und technische Aufschwung. Je mehr die Wissenschaften neue Gebiete erobern, neue Einsichten schaffen und alte vertiefen, um so mehr ist es geboten, ihre Ergebnisse flüssig zu machen und sie den breiten Schichten des Volkes zu übermitteln, damit es an den Schätzen der Bildung, der Wissenschaft und Kunst, teilnehmen könne. Jede Fortführung des Oberbaues verlangt eine Verbreiterung der Grundlage, wenn man nicht einer Beschränkung der geistigen Güter auf die oberen Schichten das Wort reden will. Das kann aber von evangelischem Standpunkt aus nicht gerechtfertigt werden, denn er will die Freiheit des Christenmenschen. Dazu gehört Rüstigkeit und Selbständigkeit des Denkens, das durch rechte Bildung gefördert wird.

Wird aber die Volksbildung gehoben, dann muß auch die Lehrerbildung steigen. Vom Elementarlehrer am Anfang des 19. Jahrhunderts erhebt sich der Lehrer allmählich zum Volkserzieher, vom Handwerker zum Künstler. Die technischen Kniffe des Vorzeigens und Einübens, des Abfragens und Aufgebens genügten dem Lehrhandwerk zu einer Zeit, da die Volksschule noch unter dem Zeichen einer Schreib-Lese-Rechenschule stand. Aber sie erweisen sich als unzureichend, wenn sich die Aufgaben der Volksschule erweitern und vertiefen und die Fortbildungsschule in den Dienst der Weiterbildung des Volkes gestellt wird.

So sticht der Beginn des 20. Jahrhunderts gewaltig ab von den dürftigen Anfängen der Entwicklung der Lehrerbildung. Aus dem

Ende des 18. Jahrhunderts waren einige Lehrerseminare in das 19. mit hinübergegangen, aber mit sehr ungleich vorgebildeten Schülern kämpfend, mit sehr unzureichenden Mitteln arbeitend, war man in ihnen über eine Art Abrichtung nicht hinausgekommen. Der von Pestalozzi angeregte Gedankenkreis elte nun der Entwicklung weit voraus. Sollten Erziehung und Unterricht tiefgründiger erfaßt werden, so mußten die Lehrer das nicht nur lernen, sondern an sich selbst erleben, im eigenen Geistesleben eine Umwälzung und Neubildung erfahren, die als Voraussetzung anzusehen ist für das Verständnis der Aufgaben, die sie in der Schule zu lösen haben. Dazu genügte nicht ein Unterricht in den Stücken, die zum Schulehalten unumgänglich erfordert werden, sondern eine innere Umwandlung im Geiste Pestalozzis.

Die preußische Regierung hatte dies persönliche Moment wohl erkannt und die Kraft dieses Geistes papiernen Vorschriften gegenüber wohl erfahren. Sie legte daher das Hauptgewicht darauf, einen Stamm junger Männer zu schaffen, die bei Pestalozzi oder einem seiner Schüler gebildet als Lehrer und Leiter an Seminaren segensreich wirken konnten.

Die Seminarangelegenheiten lagen damals in der energischen und geschickten Hand Ludwig Beckendorffs, der ursprünglich Arzt, dann Erzieher, sich selbst zum Theologen gebildet hatte. Er lernte die Seminare genau kennen, trat in Verkehr mit ihren Leitern, stellte persönliche Beziehungen zwischen den einzelnen Anstalten her, machte die Hospitationsreisen zu einer ständigen Einrichtung und setzte die Seminare in enge Verbindung mit dem Volksschulwesen des betreffenden Regierungsbezirkes. In seinen Aufstellungen treten die Hauptpunkte ganz klar hervor, welche die Entwicklung der preußischen Lehrerbildung bestimmt haben: Die Übungsschule, der 3jährige Kursus, das Internat, die Instruktionsreisen der Lehrer. In einer Ministerial-Ordnung vom 1. Juni 1826 wird die rückwärts liegende Arbeit gewissermaßen abgeschlossen und durch Einführung einer Abgangsprüfung werden feste Normen für die Zukunft geschaffen. Damit hatte das preußische Seminarwesen eine sichere Umrahmung erfahren, für die nun Inhalt und Form gesucht werden mußte.

An dieser Arbeit sind zwei Männer in hervorragendem Maße beteiligt, die oben bei der Entwicklung des Volksschulwesens als führende Geister bereits charakterisiert wurden: Wilhelm Harnisch und Adolf Diesterweg. W. Harnisch, in jungen Jahren am Seminar zu Breslau in leitende Stellung gekommen, strebte durch Nachdenken über die Bedürfnisse der Volksbildung allgemeine Gesichtspunkte für die Lehrerbildung zu gewinnen, wobei seine Überlegungen, ebenso wie bei Diesterweg, in die Frage einmündeten: welche soziale und amtliche Stellung soll dem künftigen Volksschullehrer zuerkannt werden. Harnisch sah nun den Anfang aller Verwirrung »in dem ganz falschen Bestreben, den Schulvorstand der Kirche zu entziehen,« Diesterweg aber erblickte die Hoffnung »in der Loslösung des Lehrer-

standes von der Kirche und in der Selbständigmachung der Schule.« Nach der Auffassung von Harnisch ist der Lehrer ein Geistlicher niederer Ordnung, eine Art Unterpfarrer; nach Diesterweg steht der Lehrer selbständig neben dem Pfarrer. Beide arbeiten an der gleichen Aufgabe, an der sittlichen Erziehung des Volkes. »Der Natur der Sache nach, sagte er, wollen Schullehrer und Kirchenlehrer in ihrer Tätigkeit und in ihrem Ziele ein und dasselbe; darum kann von einer Unterordnung des einen unter den anderen wie eines höheren und niederen, eines edleren und eines unedleren, eines geistlichen und eines weltlichen, eines für den Himmel und eines für die Erde Tätigen gar nicht die Rede sein.«

In dieser Grundanschauung der Auffassung des Lehrerstandes gingen also beide Männer grundsätzlich auseinander; Harnisch schaute mehr in die Vergangenheit, Diesterweg mehr in die Zukunft. In der Auffassung der Seminararbeit aber begegnen sich beide Männer sehr nahe. Beide wollen vor allem geistiges Leben in den jungen Leuten wecken und anregen. »Ohne Begeisterung und tüchtige Arbeit, sagt Harnisch, gedeiht die Jugend nicht. Sobald die Lehrer nur Futterschneider sind, welche den Prüfungskohl gemächlich pflücken, schneiden, mengen und darreichen, so ist vielleicht die Behörde und das Publikum mit der Anstalt zufrieden, denn es geht alles so ordinär weg, die Leute lernen das Notdürftige, sie sind durch die Gewöhnlichkeit vor allen Wunderlichkeiten und Ausschreitungen bewahrt und stören nirgend die Leute, welche auch weiter nichts als gewöhnlich fortleben wollen; aber Fortbildner der Welt für die Ewigkeit erzieht man so nicht. Man darf Anstalten nicht verachten, worin es so ohne Ruck gelassen fortgeht; aber viel zu wünschen lassen sie übrig.«

Dies könnte auch Diesterweg geschrieben haben, denn auch er will, daß die Seminare Erregungsherde für die Jugend seien und daß in ihnen das Streben auf eigene, innere Ausbildung sich vereinige mit der Lust und dem Geschick zum Dienst an anderen. Vor allem fordert er: »Der künftige Lehrer soll weit über den Gegenständen stehen, die er zu lehren hat. Ist dieses nicht der Fall, so rennt er sich in Formen fest, sieht seinen kleinen Lebenskreis für die Welt an, ist selbst ungebildet, kann daher auch nicht bilden, meint aber doch gebildet zu sein, hält das kleine Gebiet, in dem er zu Hause ist, für das Universum, bleibt notwendig ein beschränkter Mensch und wird nun unausbleiblich ein anmaßender, selbstzufriedener Pedant. Das Wissen bläht nicht auf, sondern das Halbwissen und Nichtwissen. Wer einen Blick getan hat in die Unendlichkeit der Gebiete des Wissens, der ist für immer gegen dünkelhafte Meinungen an sich selbst gesichert.«

So richtig dies ist, so blieb die Arbeit der Seminare tatsächlich weit hinter den Erwartungen zurück. Die Erfolge blieben aus und mußten ausbleiben, da der Fortschritt im Volksschulwesen von vielen Faktoren bestimmt wird, nicht von der Lehrerbildung allein. Von allen Seiten her meldete sich die Kritik: Kirche und Geistlichkeit

fanden den Lehrer entkirchlicht und ungläubig, die Behörden unbotmäßig und dünkelhaft, die Bürger linkisch und ungebildet, die Bauern hochmütig und anspruchsvoll. Die Lehrer selbst wußten nicht recht, wohin sie gehörten und wandten sich gegen die Lehrerseminare zum Teil voller Haß. Im Revolutionsjahr 1848 trat dieser in aller Schärfe hervor. Man verlangte Pädagogien, Gymnasial- und Universitäts-Studien, wobei man freilich ganz übersah, wie die Volksschulen noch beschaffen waren, wie kläglich es mit den Besoldungen stand, aus welchen Kreisen die künftigen Lehrer kamen, daß die Geschichte keine Sprünge kennt, am wenigsten in Bildungsfragen, daß hier alles langsam und gründlich reifen will.

Der Rückschlag gegen solche Verfrühungen blieb auch nicht aus. Der frühere Seminardirektor F. Stiehl, der Vater der preußischen Regulative, war dazu berufen, die Lehrerbildung auf eine neue, möglichst enge und schmale Grundlage zu stellen. Seine sogenannte Seminarreform ist typisch für eine durch politische und kirchliche Rücksichten verdorbene Pädagogik. Sie warf die Lehrerbildung weit hinter Harnisch zurück, indem sie in knechtischer Weise den Bildungsinhalt der Seminare auf ein Mindestmaß einschränkte und sich nicht einmal des Widerspruchs bewußt war, daß andererseits doch intensive geistige Leistungen gefordert wurden. Und dies alles in pietistischer Gewandung im Namen Gottes! Hier lag eine schwere Versündigung an dem evangelischen Geist der Wahrheit und der Freiheit vor.

Dieser Versuch »die Lehrerbildung auf einfache Grundlagen zurückzuführen«, mußte mißlingen. Wenn auch die Regulative bis zum Jahre 1872 aufrecht erhalten wurden, so waren ihre Fesseln in der Praxis doch hie und da von selbst gesprengt worden; man war über den eng gezogenen Rahmen hinausgegangen. Die Regulative bewiesen nur zu deutlich, daß man dem fortschreitenden Prozeß aufsteigender Bildung keine künstlichen Schranken auferlegen kann. Diesterweg behielt recht mit dem, was er 1831 geschrieben: »Wir legen hier im Seminar nicht deswegen hohen Wert auf ein vielseitiges, in den einzelnen Zweigen möglichst erschöpfendes Wissen, damit der künftige Lehrer prunkend damit auftreten könne, sondern um der geistigen Bildung willen, welche aus gründlichem Wissen hervorgeht, um der bescheidenen Demut willen, welche das Halbwissen nicht kennt, und weil ich überzeugt bin, daß der Elementarlehrer nur dann gründlich und elementarisch lehren kann, wenn er den Unterrichtsgegenstand ganz durchdacht, ihn bis zum äußersten Ende verfolgt, seine Verbindung mit den übrigen Kenntnissen erkannt und die psychologische Wirkung desselben an sich selbst erfahren hat. Deswegen ist für den Elementarlehrer der Besitz eines reichen Wissens unentbehrlich.«

Durch die »Allgemeinen Bestimmungen« vom Jahr 1872 wird auch für eine vertiefte und erweiterte Lehrerbildung die Bahn frei gemacht und die Überlegung über die beste Art und Weise der Lehrerausbildung von neuem in Fluß gebracht.

Nach dem Ende des Jahrhunderts hin treten nun auch die Forderungen auf eine weitere Ausgestaltung der Lehrerseminare immer dringender hervor. Im ganzen genommen hatten sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zwei Systeme ausgebildet: das preußische und das sächsische. Beide bestimmten die Zeit der Ausbildung auf 6 Jahre, vom 14. bis 20. Lebensjahr. Während aber das sächsische System diese Jahre in einer 6klassigen Anstalt zusammenbindet, löst das preußische System sie in zwei selbständige Gruppen auf: 1. in die dreijährige Präparandenzzeit (Proseminar) und 2. in den dreijährigen und dreistufigen Seminarkursus.

Über die Vorteile und Nachteile der beiden Systeme, verbunden mit der Frage, ob Internat oder Externat, sind vielfache Untersuchungen angestellt worden. Das preußische System wurde vertreten von denen, die dem Lehrerseminar den Charakter einer höheren Fachschule zusprachen und Wert darauf legten, daß, wie es schon Harnisch gewollt, verschiedene Wege in das Seminar hineinführen, bei denen die jungen Leute, ehe sie ins Seminar eintreten, gemeinsam Unterricht empfangen mit denen, die nicht Lehrer werden, sondern sich anderen Berufen widmen wollen. Das sächsische System dagegen fand Anklang bei allen, welche meinten, daß in dem geschlossenen 6jährigen Bildungsgang bei den jungen Leuten mehr erreicht werden könne in Gewöhnung und Wissen.

Außerdem wurden die Fragen des Fremdsprachunterrichts im Seminar, des Musikunterrichts u. a. m. lebhaft besprochen. Wenn man die Fortschritte, die in den »Allgemeinen Bestimmungen« über die Regulative von 1854 hinaus gemacht wurden, auch anerkannte, so konnte man sich doch dabei nicht beruhigen. Die rasche Entwicklung, die unser Volk nach der Wiederaufrichtung des Reichs nach allen Seiten hin genommen hat, mußte auch die Lehrerbildungsfrage in stärkeren Fluß bringen. Seminarlehrertage, Lehrerversammlungen und Vereinigungen der Schulinspektoren beschäftigten sich eingehend mit der Reform der Lehrerbildung unter der Fragestellung: Welche Forderungen stellt die Gegenwart an die Ausbildung des Volkschullehrers?

Diese Frage ließ sich nicht so leicht von der Tagesordnung wieder absetzen. Sie wurde immer wieder in den Vordergrund gestellt, einmal wegen der Wichtigkeit der Sache, da die Hebung der Schule aufs engste mit der Hebung der wissenschaftlichen und pädagogischen Tüchtigkeit des Lehrerstandes verflochten ist, das andere Mal, weil ein inneres Bedürfnis, ein Gefühl des Mangels, der Rückständigkeit gerade die besten Glieder des Lehrerstandes antrieb, immer wieder die Notwendigkeit der Reform der Lehrerbildung zu betonen. Dieses Gefühl aber mußte immer stärker werden, je mehr die fortschreitende Kulturentwicklung den großen Abstand zwischen Volksbildung und Lehrerbildung aufdeckte und je mehr die Universitäten strebsamen Volksschullehrern geöffnet wurden.

So wurde nach und nach die Sache reif für eine Neuordnung.

Sie ist in Preußen mit dem Jahre 1902 in Kraft getreten, nachdem vorher das Königreich Sachsen und andere Staaten bereits vorangegangen waren, allerdings teilweise in abweichender Weise. Dem Beispiel Preußens sind andere Staaten gefolgt, wie z. B. Württemberg.

Suchen wir uns nun an der Neuorganisation in Preußen zu orientieren, um dabei die noch ausstehenden Wünsche und Forderungen zum Ausdruck zu bringen. Wir besprechen zunächst die äußere Organisation und knüpfen dabei an die grundlegenden Gedanken an, die schon mehrfach zur Sprache gebracht worden sind.

A. Grundlegung

1. In den neuen preußischen Verordnungen ist die grundsätzliche Trennung zwischen Allgemein- und Berufsbildung, wie sie in den allermeisten Berufszweigen seit langer Zeit schon Geltung besaß, durchgeführt worden, während die »Allgemeinen Bestimmungen« vom Jahre 1872 noch eine Erbschaft der »Preußischen Regulativen«, die Vermischung der beiden Stücke in der Lehrerbildung, vertraten. Die Forderung der Trennung von Allgemein- und Fachbildung war auf dem VI. Berliner Seminarlehrertag im September 1881 in den Leitsätzen von Dörpfeld, Horn und Rein in aller Schärfe erhoben, aber damals von den Vertretern der Schulbehörde mit aller Energie abgewiesen worden. (Siehe Kehrs Pädag. Blätter, X. Bd., S. 302 f. u. 582 f. Gotha, Thienemann.) Nachdem sich aber im Laufe zweier Jahrzehnte die Anschauungen der Schulbehörde in diesem Punkte geändert hatten, wurde die reinliche Scheidung der beiden Aufgaben in die staatlichen Verordnungen aufgenommen und die Notwendigkeit einer solchen Anordnung allgemein anerkannt.

2. Die Trennung der beiden Stücke ist aber nicht so zu verstehen, daß der Vorbereitungsanstalt für das Seminar die Allgemeinbildung, dem Seminar die Fachbildung ausschließlich überwiesen wäre, sondern ihr Sinn ist der, daß Allgemeinbildung und Fachbildung spezifisch verschieden und darum getrennt voneinander, entsprechend ihrer Eigenart zu behandeln sind. Damit war die alte »Seminarmethode«, die ein auf den Volksschulunterricht beschränktes Wissen und das dazu gehörige technisch-methodische Können verlangte, endgültig beseitigt und die Bahn für eine tiefere, gründliche Allgemeinbildung, wie auch für eine bessere Berufsbildung frei geworden.

3. Das Verhältnis der beiden Teile wird dann weiterhin so zu bestimmen sein, daß die Allgemeinbildung den Unterbau darstellt, der in der Vorbereitungsanstalt auf das Seminar zu einem relativen Abschluß gelangt. Dieser Abschluß wird durch eine Prüfung bestätigt. Das Seminar als Oberbau übernimmt das Hauptstück, die Berufsbildung, während die Allgemeinbildung in freier Weise nach Wahl weitergeführt wird, wozu in dem Werke der Altenburger Seminarlehrer »Das Seminar als höhere Schule« (Leipzig 1911) beachtenswerte Grundlinien gezogen worden sind.

B. Folgerungen für die Organisation

1. Die preußischen Vorschriften verteilen in konsequenter Weise die beiden Aufgaben der Lehrerbildung auf zwei voneinander getrennte Anstalten:

- 1) Die Präparandenanstalt, die sich an den 8jährigen Gang der Volksschule anschließt und 3 aufsteigende Klassen umfaßt;
- 2) Das Lehrerseminar, das — wie bisher — in 3 aufsteigenden Klassen seiner doppelten Aufgabe nachgeht.

2. Davon abweichend ist das sächsische System organisiert. Hier bauen sich zwar die 6 Jahrgänge der Lehrerbildung ebenfalls auf der 8jährigen Volksschule auf, sind aber zusammen in einer großen Anstalt vereinigt, und zwar so, daß die 4 unteren Klassen der Allgemeinbildung, die beiden oberen Klassen neben derselben der Berufsbildung zu dienen haben.

3. Wir geben dem Preußischen System den Vorzug und zwar aus folgenden Gründen:

1) Im allgemeinen sind kleinere Schulganze, wie wir bereits dargelegt haben, den sogenannten Schulkasernen vorzuziehen, weil in kleineren Kreisen die Durchdringung der einzelnen Glieder mit dem Geiste der Anstalt leichter, die Geschlossenheit der Arbeit größer, die Einheitlichkeit des Lehrerkollegiums eher zu erreichen und damit die innere Lebenskraft der Schulgemeinde und ihre Arbeit besser zu fördern ist.

2) Für den Leiter des Fachseminars liegt ohne Zweifel der Schwerpunkt in der pädagogischen Ausbildung der jungen Leute. Alles, was geeignet ist, ihn von dieser Aufgabe abzuziehen, muß im Interesse der Seminaristen vermieden werden. Eine große Anstalt, in der auch die Vorbereitungsstufen zum Seminar eingeschlossen sind, mit ihrem großen Verwaltungsapparat, Schreibwerk usw. muß der Intensität der Arbeit des Seminardirektors Eintrag tun. Darunter leidet seine Hauptarbeit: Die Ausbildung der Lehrseminaristen.

3) Zwischen den unteren und oberen Stufen der Seminarzöglinge findet nicht bloß in unterrichtlicher, sondern auch in erziehlich-disziplinarischer Beziehung ein tiefgehender Unterschied statt. In der Vorbereitungsanstalt zum Seminar handelt es sich um Knaben, die noch strenger Aufsicht und Führung bedürfen, im Fachseminar aber um Jünglinge, die in freier und selbständiger Weise ihre Selbsterziehung übernommen haben unter dem Schutze ihrer Lehrer. Eine Verbindung dieser verschiedenen Elemente in einer Anstalt hat für die Charakterbildung etwas bedenkliches; Mißgriffe von Seiten der Lehrer etwa so, daß sie den strengeren Ton der unteren Klassen auch in die oberen hineinragen, liegen nur zu nahe. Wird aber die strenge Zucht der Präparandenanstalt auch auf das Seminar übertragen, so ist dann der Übergang von der Gebundenheit des Seminars in die Freiheit des Lebens ein zu schroffer, wobei der junge Lehrer leicht Schiffbruch leiden kann.

4) Das preußische System ist entwicklungsfähiger, als das sächsische, insofern die 3klassige Präparandenanstalt später zu einer 4- und 5klassigen Schule ausgebaut werden kann. Das sächsische System kann gewiß auch erweitert werden; — die Hinzufügung eines siebenten Jahrganges steht bereits bevor — aber mit jedem neuen Ring, der hier angesetzt wird, vergrößert sich die Schulkaserne mit all den Nachteilen, die sie mit sich führt.

5) Das preußische System gleicht der Organisation der meisten übrigen Berufszweige, in denen Allgemein- und Fachbildung verschiedenen Anstalten überwiesen sind, z. B.

Gymnasium — Universität,
Ober-Realschule — Technische Hochschule,
Realschule — Technikum.

Dieser Reihe würde sich dann Präparande und Seminar leicht anschließen.

4. Den gesamten Vorzügen des preußischen System haften aber jetzt noch bestimmte Mängel an. Zu ihnen rechnen wir folgende:

1) Die Präparanden-Anstalt ist ausschließlich als Vorbereitungsanstalt auf das Seminar gedacht. Sie müßte als »Höhere Bürgerschule« oder als »Realschule« allen geöffnet werden, die sich eine über die Volksschule hinausgehende Bildung erwerben wollen. Dadurch würde die Lehrerbildung aus ihrer Isolierung herausgenommen und die künftigen Lehrer mit der Jugend anderer Stände und Berufsschichten in Verbindung gebracht werden.

2) Es empfiehlt sich, nicht nur einen Weg in das Fachseminar als den allein gangbaren festzulegen, sondern mehrere Rekrutierungsbezirke den Lehrerseminaren offen zu halten. Sie könnten etwa in folgender Weise organisiert werden:

a) Ausgebaute Präparanden-Anstalt als Oberbürgerschule.
Rekrutierungsbezirk: Das Land.

b) Realschule mit Selekta für diejenigen, die zum Lehrerberuf übergehen wollen.
Rekrutierungsbezirk: Die mittleren Städte.

c) Ober-Realschule.

Rekrutierungsbezirk: Die größeren Städte.

Auf solche Weise wird die Lehrervorbildung auf eine breite Basis gestellt, die sämtliche Volkskreise umspannt. Der gewöhnliche Weg wird allerdings vorerst der durch die Präparanden-Anstalten gehende bleiben; aber die Möglichkeit muß gegeben werden, auch durch ähnliche Erziehungs-Schulen in das Fach-Seminar einzumünden, selbstverständlich nach Ablegung des vollständigen Kurses, auch der Ober-Realschule, oder auch des Gymnasiums, wie dies z. B. im Großherzogtum Hessen der Fall ist.

5. Die Frage des Internats wird am besten so entschieden, daß neben dem Externat die Möglichkeit des Zusammenwohnens für die jungen Leute geboten wird, ähnlich wie es an den englischen Universitäten Oxford und Cambridge und an den amerikanischen Hoch-

schulen der Fall ist. Dabei wird vorausgesetzt, daß das Internat befreit werde von all den Zwangseinrichtungen und Mängeln, die es in gerechten Verruf gebracht haben. Die jungen Leute sollen im wesentlichen sich selbst regieren lernen, die äußere Einrichtung muß nicht nur zweckmäßig, sondern auch geschmackvoll sein.

Nachdem wir im Voranstehenden in kurzen Zügen Stellung zu den Organisationsfragen genommen haben, erübrigt es noch, einige Betrachtungen über den Inhalt der Lehrerbildung anzufügen.

Auch hier können wir in den preußischen Verordnungen einen entschiedenen Fortschritt über die »Allgemeinen Bestimmungen« hinaus begrüßen.

Dazu gehört in erster Linie die obligatorische Einführung einer modernen Fremdsprache. Es hat langer Zeit bedurft, ehe die Einstellung einer Fremdsprache in den Lehrplan der Seminare durchgesetzt wurde und noch gibt es einzelne Schulbehörden, die einer solchen Einführung ablehnend gegenüber stehen. Und doch kann es keinem Zweifel unterliegen, daß das Lehrer-Seminar erst dann eine gehobene und vertiefte Bildung vermitteln kann, wenn es die Möglichkeit besitzt, die Muttersprache mit einer Fremdsprache zu vergleichen, damit das Sprachgefühl auszubilden und durch Einführung in eine fremde Literatur neuen Geistesinhalt dem Schüler zuzuführen.

Hierin ist mit der Zeit nun eine beinahe allgemeine Übereinstimmung herbeigeführt worden, die in den preußischen Bestimmungen zum Ausdruck kommt. Auch darin hat eine Annäherung der widerstreitenden Ansichten stattgefunden, daß eine moderne Fremdsprache vorzuziehen sei. Unter diesen aber dürfte, namentlich für Norddeutschland, das Englische in erster Linie in Betracht kommen. Jedenfalls muß betont werden, daß das Lateinische, welches in den sächsischen Seminaren gelehrt wird, unzweckmäßig erscheint und zwar aus folgenden Gründen:

1) Die für die gründliche Erlernung des Lateinischen nötige Zeit ist im Lehrer-Seminar nicht zu gewinnen. In den sächsischen Seminaren sind folgende Stunden durch die 6 Klassen angesetzt: 6, 6, 4, 3, 2, 2. Dementsprechend sind auch die Erfolge gering. Das Goethe-Gymnasium in Frankfurt hat folgende Stundenzahl: 10, 10, 8, 8, 8, 8 : 52 Stunden gegen 23.

2) Die lateinische Literatur bietet dem künftigen Lehrer inhaltlich so wenig, daß die aufgewendete Mühe nicht im Vergleich zur Zeit steht.

3) Die Bildung des Volksschullehrers soll durchaus eine modern-nationale sein. Der Volksschullehrer steht mitten im Volksleben. Was soll ihm darum ein unzulänglicher Betrieb einer antiken Sprache, ein abgerissenes Stück aus einer Kultur, die weitab von seiner Arbeit und seinem Interessenkreis liegt?

4) Die Empfehlung des Lateinischen beruht auch im Grunde genommen nur auf äußeren Rücksichten: um den Lehrer für das Universitäts-Studium geeignet erscheinen zu lassen. Nachdem aber

auch die Abiturienten der Ober-Realschule zum Universitätsstudium zugelassen worden sind, dürfte dieser Grund hinfällig erscheinen.

5) Das Lateinische gehört auch nicht in die Lehrer-Seminare mit Hinblick auf eingebildete formale Ziele und als Grundlage der romanischen modernen Sprachen. Von einem grammatisch-wissenschaftlichen Betrieb der Fremdsprachen kann im Seminar überhaupt keine Rede sein, sondern einzig und allein die Rücksicht auf die zu gewinnenden Literatur-Schätze ist maßgebend und darnach der Unterricht einzurichten.

Weit richtiger und für die Ausbildung der Volksschullehrer wirkungsvoller ist die obligatorische Einführung einer fremden Modernsprache, in erster Linie des Englischen, und zwar wegen der reichen Bildungsschätze, die in seiner Literatur im allgemeinen und in der philosophisch-pädagogischen im besonderen liegen. Dagegen tritt auch der Bildungswert des Französischen zurück.

Die Frage aber, ob zwei moderne Fremdsprachen gefordert werden sollen, möchten wir dahin entscheiden: nur eine Fremdsprache obligatorisch, die andere fakultativ, um denen Gelegenheit zu bieten, die besonderes Interesse und besondere Beanlagung für das Sprachstudium besitzen.

Erhält durch die obligatorische Einführung einer Fremdsprache der Lehrplan eine lang ersehnte Bereicherung, so erfährt er durch die Verringerung des Musikunterrichts eine willkommene Beschränkung.

Daß der obligatorische Musikunterricht im Seminar auf Gesang und Klavier oder Geige eingeschränkt werde, findet heute beinahe allgemeine Zustimmung. Denn es bedeutet allerdings eine Grausamkeit, jungen Leuten, die geringe musikalische Begabung besitzen, weitgehende Forderungen in Geige, Klavierspiel, Generalbaß und Orgelspiel zuzumuten. Verlorene Zeit und verlorene Mühe! Es kommt hinzu, daß immer nur ein Bruchteil der Lehrer Gelegenheit hat in der Ausübung des Organistenamtes von seinen Fertigkeiten Gebrauch zu machen.

Deshalb war auch in Preußen bereits durch die »Allgemeinen Bestimmungen« die Möglichkeit gegeben, einzelne unbegabte Schüler vom Klavierspiel und Orgelspiel zu befreien. Die neuen Bestimmungen ordnen in gleicher Weise an, daß in der Präparandenanstalt sämtliche Schüler an dem vollen Musikunterricht teilnehmen sollen; nur vom Orgelspiel sind solche auszuschließen, die geringe musikalische Befähigung besitzen. Im Seminar ist für alle Zöglinge der Gesang- und Violinunterricht verbindlich. Musikalisch wenig befähigte Schüler sind durch Konferenzbeschuß von der Beteiligung an dem übrigen Musikunterricht zu befreien.

Durch erhöhte Forderungen in der Erweiterung der übrigen Wissensgebiete ist in den neuen Lehrplänen eine Hebung der Allgemeinbildung eingeleitet worden, mit der sich nun auch eine Vertiefung und weitere Ausgestaltung der pädagogischen Bildung ver-

binden muß. Einer gründlicheren, umfassenderen Vorbildung muß eine bessere fachmännisch-pädagogische Ausbildung entsprechen.

Aber in diesem Punkte lassen die angeführten Bestimmungen noch manches zu wünschen übrig. Hinsichtlich der aufwendeten Zeit ist allerdings das Mißverhältnis zwischen der Allgemein- und der Berufsbildung gegen früher bedeutend verbessert worden, wie man aus nachstehender Übersicht erkennen kann.

1. Sächsisches System

Klasse II	I	1. Allgemeinbildung einschl. Turnen	18 Std. wöchentl.
"		2. Pädag. Fachbildung	12 " "
"		3. Musikal. Bildung einschl. Gesang	9 " "

2. Preußisches System

Klasse III	30 Std. Allgemeinbildung, 3 Std. Fachbildung, 5 Std. Musik,
" II 25	" " 8 " 5 " Pädagogik 4 Std., Einführung in die Unterrichtspraxis 4 Std.
" I 11	" " 14—16 " Fachbildung, 5 Std. Musik, Methodik und Einführung in die Unterrichts-Praxis.

Gegen früher bedeutet dies für Preußen eine bedeutende Verstärkung der Stundenzahl, die der pädagogischen Berufsbildung gewidmet ist. Denn nach den »Allgemeinen Bestimmungen« waren in der dritten Klasse 1 Std., in der zweiten 3 Std., in der ersten 7 Std. für Pädagogik angesetzt.

Der Unterricht in der Theorie der Pädagogik gestaltet sich nun nach den neuen preußischen Lehrplänen so, daß der dritten Seminar-klasse grundlegender Unterricht in Psychologie und Logik sowie die allgemeine Unterrichtslehre zufällt; der zweiten Klasse im ersten Halbjahr Erziehungslehre und im zweiten Halbjahr Geschichte der Pädagogik, in der ersten Klasse Fortsetzung der Geschichte der Pädagogik und Schulkunde.

Was aber die Einführung in die Unterrichtspraxis betrifft, so beginnt letztere bereits in der zweiten Klasse. Vom Anfang des Jahres an halten die Seminarlehrer in ihren Fächern Musterlektionen; daran sie schließen sich Erläuterungen über das Methodische. Dann werden von den Seminaristen nach vorangegangener Anweisung Lehrproben gehalten, deren Ausfall nach Form und Inhalt zu besprechen ist. Diese praktischen Anleitungen sollen in Religion, Deutsch und Mathematik während des ganzen Jahres stattfinden, in den übrigen Fächern abwechselnd während eines Teiles des Jahres. In der ersten Klasse ist sodann jedem Zögling das ganze Jahr hindurch wöchentlich ein 4—6 stündiger fortlaufender Unterricht in der

Seminarschule nebst Hospitationen unter Leitung und Aufsicht der Seminarlehrer zu übertragen.

Ohne Zweifel hat durch die neuen Verordnungen in Preußen die Berufsbildung in den oberen Klassen, namentlich in der ersten, eine außerordentliche Stärkung erfahren, die im Interesse der Ausbildung von Lehrerpersönlichkeiten willkommen geheißen werden muß. Im einzelnen kann man allerdings einige Bedenken nicht unterdrücken, die sich auf die Anordnung der pädagogischen Studien beziehen.

Die wesentlichsten seien hier, wie folgt, zusammengefaßt:

1. Wenn daran festgehalten werden muß, daß das theoretische Verständnis der praktischen Übung vorangehen muß, um Einsicht und Urteil zu wecken, so fällt der Schwerpunkt des theoretischen Unterrichts in die dritte und zweite Seminarklasse, während die erste Klasse zur Einführung in die Praxis dient. (Übungsschule; Lehrseminaristen.)

2. Es kann fraglich erscheinen, ob die dritte Seminarklasse reif genug sei, um die Schwierigkeiten des pädagogisch-theoretischen Unterrichts zu überwinden. Wenn durch die neuen Lehrpläne eine Hebung der Allgemeinbildung und damit eine größere Geistesreife der Seminaristen erzielt, und wenn später eine vierte Klasse der Präparandenanstalt hinzugefügt worden ist, dürfte dieses Bedenken als hinfällig erscheinen.

3. Dann würde folgende Anordnung für die theoretisch-pädagogische Ausbildung geboten sein, die sich aus dem natürlichen Zusammenhang ergibt, in dem die einzelnen Teile der Pädagogik zu einander stehen:

- | | | |
|-------------------------|---|--|
| III. Seminarklasse: | { | 1) Ethik (durch den Religionsunterricht geboten), |
| Die Grundwissenschaften | | 2) Empirische Psychologie, Beschreibung und
Ordnung der psychischen Vorgänge im Zu-
sammenhang mit der physiologischen Grund-
lage und unter besonderer Berücksichtigung
der Psychologie des Kindes. |
| II. Seminarklasse: | | 3) Hygiene (Naturwissenschaften).
Pädagogik: a) Grundlegender Teil (1. Teil: Er-
ziehungsziel usw.) b) Allgemeine und be-
sondere Didaktik. (Methodik der einzelnen
Unterrichtsfächer.) |
| I. Seminarklasse: | Pädagogik, Fortsetzung und Schluß: 2. Teil:
Praktische Pädagogik (Schulkunde, Schul-
hygiene, Pädag. Pathologie). | |

4. Die Geschichte der Pädagogik weisen wir aus dem Lehrplane des Seminars fort. Zum Verständnis derselben gehört ein durch Vertiefung in die Wissenschaft und in die Praxis geschärftes Auge. Daher verbleibt das Studium der Geschichte der Pädagogik am besten der Privatlektüre des jungen Lehrers. Sie ist vorbereitet durch den Geschichtsunterricht des Seminars, der die Entwicklung der geistigen Strömungen im Zusammenhang darbietet. Über seine Kenntnis der

pädagogischen Klassiker soll sich der junge Lehrer später in der Staatsprüfung ausweisen.

Nach der Einführung in die theoretischen Grundlagen der Erziehungs- und Unterrichtslehre treten nun die praktischen Übungen in der Seminarschule ein, die in zwei Formen am Seminar eingerichtet ist: als mehrklassige und als einklassige Schule. Durch die Unterrichts-Versuche wird eine lebhafte Wechselwirkung zwischen wissenschaftlicher Beherrschung des Stoffes, theoretischer Einsicht in die Grundgesetze menschlichen Wachstums, und der künstlerischen Behandlung des Unterrichtsstoffes wie sittlichen Führung der Jugend herbeigeführt, und somit erst die rechte Grundlage für die Ausbildung der Lehrerpersönlichkeiten geschaffen.

Dabei muß auf folgende Punkte besonderer Wert gelegt werden:

1) Die allgemeine Unterrichtslehre entwickelt die Grundzüge des erziehenden Unterrichts. Aus ihnen aber werden die Bestimmungen für die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer abgeleitet.

2) Daraus folgt, daß die allgemeine und die besondere Unterrichtslehre am besten in der Hand eines Lehrers liegen, um die Ausbildung eines einheitlichen, in sich geschlossenen Gedankenkreises bei den Seminaristen zu verbürgen. Eine Ausnahme ist zulässig für die Kunstmächer: Zeichnen, Singen, Turnen.

3) Auch die Einführung der Lehrseminaristen in die Praxis des Unterrichts geschieht am besten unter der Leitung des einen Lehrers, welcher zuvor den theoretischen Unterricht in der Didaktik erteilt hat, womit einzelne Lehrproben zur Vorbereitung auf die Erteilung fortlaufenden Unterrichts verbunden werden.

4) Die Lehrseminaristen haben in der Übungsschule einen zusammenhängenden Unterricht in einem Unterrichtsfach zu erteilen und sollen erst wechseln, wenn sie in diesem Fach einige Sicherheit und Gewandtheit erlangt haben. Sie gewinnen auf diesem Wege mehr, als wenn sie in rascher Folge durch eine Reihe von Fächern hindurch geführt werden. Auch können sie nur auf diesem Wege zu einer eingehenden Beobachtung der Kindesnaturen angeregt werden. Nur so entwickelt sich die Wärme der Teilnahme, die zu einem engeren Gemeinschaftsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler nötig ist.

5) Außer dem Lehrer der Didaktik, der zugleich Leiter der praktischen Übungen ist, unterrichten auch die übrigen Seminarlehrer in der Übungsschule, um den Lehrseminaristen das Vorbild eines musterhaften Unterrichts zu gewähren.

6) Für die weitere Ausführung dieser Bestimmungen ist die Zusammenstellung zu vergleichen, welche Schulrat K. Muthesius, Seminardirektor in Weimar im 34. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik gegeben hat. (»Unterrichtslehre und Unterrichtspraxis.« Dresden 1902.)

Wenn wir mit diesen Grundzügen, die sich aus dem Wesen der Sache selbst ergeben, die preußischen Bestimmungen vergleichen, so fällt uns auf, daß sie in mehreren Stücken sich von diesen Grund-

lagen entfernen. Dazu gehört, daß sie der Didaktik in der dritten Klasse, der Pädagogik in der zweiten Klasse zu wenig Zeit zu schreiben und das Hospitieren und Unterrichten der Seminaristen in eine Zeit einsetzen, wo die theoretische Vorbildung noch nicht genügende Grundlagen geschaffen hat. Dadurch wird aber die Übung leicht zur mechanischen Nachahmung. Ferner stellen die neuen Bestimmungen die Didaktik, das Abgeleitete, vor die allgemeine Erziehungslehre und zerreißen die Einheitlichkeit der pädagogischen Ausbildung durch Verteilung der Aufgaben auf die einzelnen Seminar-Fachlehrer. Wenn Einheitlichkeit und Zusammenhang aber auch für die pädagogische Ausbildung grundlegend sind, so muß jede Zerstückelung und Aufteilung der Aufgaben an verschiedene Faktoren sorgfältig vermieden werden.

Ein großer Mangel haftete der bisherigen Seminarbildung endlich noch insofern an, als die Lehrseminaristen in der Abgangsprüfung gleichmäßig Rechenschaft zu geben hatten über alle Zweige des überfüllten Lehrplans. Sie mußten ihren Schulsack, vollgepackt mit den mannigfaltigsten Dingen, bis zum Ende der Schulzeit tragen, was die innere Konzentration außerordentlich erschwerte! Nun ist auch hierin eine Besserung eingetreten, wenn auch noch keine durchgreifende.

Mit der zweiten Seminarklasse schließt nunmehr der Unterricht in Mathematik, Naturkunde und Erdkunde ab; der ersten Klasse fallen methodische Unterweisungen in diesen Fächern zu. Durch diese Einrichtung sollen die Lehrseminaristen mehr Zeit für die Fachbildung sowie für freies Arbeiten gewinnen. Das ist ein Anfang und ein Übergang zu einer durchgreifenderen Trennung der Allgemein- und Berufsbildung, die kommen muß, um die Klasse der Lehrseminaristen weiter zu entlasten und die Lehrerbildung auf durchaus gesunde Grundlagen zu stellen.

Daß hierin bei uns bereits Tüchtiges geleistet worden ist, sowohl nach dem sächsischen wie nach dem preußischen System, und bemerkenswerte Fortschritte gemacht worden sind, soll uns nicht abhalten, nach weiterer Vervollkommenung zu streben, die in den voranstehenden Grundlinien ihre Zielpunkte sehen kann. Im allgemeinen aber können wir am Schluß dieses Abschnittes sagen, daß die Lehrerseminare, in rechtem Geiste geleitet und von gut vorgebildeten Lehrern besorgt, wohl imstande sind, für unser Volks- und Fortbildungswesen Persönlichkeiten heranzubilden, die auf der Höhe der Zeit stehend, in den Wissenschaften gut ausgerüstet, mit pädagogischem Geschick begabt ihre ganze Kraft auf die Emporbildung unseres Volkes in den breiten Schichten einsetzen und mit Lust und Liebe sich dieser hohen und schönen Aufgabe widmen. (40)

Wieweit aber in die Entwicklung der Volksschullehrerbildung auch die pädagogischen Universitätsseminare hineinspielen, wird in einem der nächsten Abschnitte zur Sprache kommen.

2. Bildung der Lehrer für höhere Schulen

Gymnasial-Seminar und Probejahr

In dem voranstehenden Abschnitt ist dargelegt worden, wie sich im Laufe des 19. Jahrhunderts der Volksschullehrerstand allmählich bildete und wie er erstarkte. Ihm voran ging die Entwicklung des Lehrerstandes an höheren Schulen. In Preußen wurde bereits im Jahre 1787 durch Verordnung des Oberschulkollegiums die Anstellung im Lehrfache von einer Prüfung abhängig gemacht. Daß sie sich einbürgern konnte, ist das Verdienst Fr. A. Wolfs, der den philologischen Universitätsstudien Selbständigkeit verschaffte und vor allem darauf drang, daß die jungen Philologen in ihrem Fachwissen sich gründliche Kenntnisse aneigneten. Ein von W. v. Humboldt, Schleiermacher und Süvern ausgearbeitetes Prüfungsreglement vom Jahre 1810 stellte die Grundzüge für die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts nach drei Richtungen hin fest: der philologischen, der historischen und mathematischen. Damit wurde die Gründlichkeit und Sicherheit des Fachstudiums, das erste Stück jeder gediegenen Lehrerbildung, gewährleistet.

Um aber einer drohenden Einseitigkeit des philologischen Studiums entgegenzutreten, wurde 1831 von Johannes Schulze, dem damaligen Leiter des höheren Unterrichtswesens in Preußen, ein neues Reglement bearbeitet, das den Studienkreis dahin erweiterte, daß die Kandidaten imstande sein sollten, den Unterricht in allen Gegenständen mit Ausnahme der Mathematik bei gewissenhafter Vorbereitung in den mittleren Klassen zu erteilen.

So gut gemeint diese Vorschrift war, so scheiterte sie doch an der Entwicklung der Wissenschaften und an der damit verbundenen Unmöglichkeit, einen größeren Kreis derselben auch nur annähernd zu beherrschen. Daher führte das Reglement aus dem Jahre 1866 die Prüfungsfächer in folgender Ordnung auf: 1. das philologisch-historische, 2. das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet, 3. Religion und Hebräisch, 4. die neueren Sprachen. Daneben blieb die Forderung der »allgemeinen Bildung« bestehen, die Religion, Philosophie, Pädagogik, Geschichte, Geographie und Sprachen umfaßte. Die Prüfungsordnung vom Jahre 1887 brachte diese Aufzählung in Wegfall; man begnügte sich damit, diejenigen Gebiete zu bezeichnen, aus denen zwei selbständige Gegenstände zu wählen und mit Nebenfächern zu verbinden seien, und beschränkte die Prüfung in der »allgemeinen Bildung« auf Philosophie und Pädagogik, Religion und Deutsch.

So steht außer Zweifel, daß der Schwerpunkt der Lehrerbildung hier in der Aneignung einer tüchtigen Allgemeinbildung und eines gründlichen Fachwissens gesucht und gefunden wurde. Damit genügte man der ersten Forderung jeder Lehrerbildung in so ausgezeichneter Weise, daß die Überlegenheit des höheren Lehrerstandes

in diesem Punkte überall auffallend zu Tage trat. Die Kehrseite aber bestand darin, daß das Ideal des Gelehrten einseitig in den Kreisen des höheren Lehrerstandes ausschlaggebend wurde, daß man nach oben hin, zur Universität, die Grenze möglichst zu verwischen, nach unten hin aber eine unübersteigliche Kluft festzulegen sich bemühte. Dieser Tatsache gegenüber gab der preußische Kultusminister 1889 seiner Ansicht dahin Ausdruck, »daß sowohl auf der Universität als im Examen derjenige zu bestehen habe, welcher als Lehrer vorgebildet sei für seinen praktischen Beruf, und nicht derjenige, welcher sich einer gelehrten Tätigkeit zuwende. Nicht die Züchtung von Gelehrten, sondern die Heranbildung praktischer Lehrer sei die Aufgabe des philologischen Unterrichts, und die Gelehrten, die doch die Minderheit bildeten, fänden sich Gott sei Dank bei der Trefflichkeit unserer Professoren und der Gediegenheit unserer Lehreinrichtungen auf den Universitäten gewissermaßen von selbst.«

Das Jahr 1889 bedeutet damit einen Wendepunkt in der Lehrerbildungsfrage. Mit ihm bereiten sich wichtige Änderungen vor.

Ehe wir diesen nachgehen, wollen wir aber zunächst zusehen, was in Preußen hinsichtlich des zweiten und dritten Stückes der Lehrerbildung, des theoretisch-pädagogischen Studiums und der praktisch-technischen Ausbildung, geschehen war.

Über die Kenntnisse in Philosophie und Pädagogik wurde, wie wir gesehen haben, innerhalb der »allgemeinen Bildung« Rechenschaft abgelegt. Das heißt: die Prüfung in dieser Abteilung wird als etwas Nebensächliches betrachtet. Und als Nebensache faßte sie auch der Student auf, dessen Kraft ganz durch seine Fachstudien aufgesaugt wurde, abgesehen von denen, die eine *facultas in philosophischer Propädeutik* erwarben. Daß der Andrang hierzu nicht besonders stark gewesen, geht daraus hervor, daß der Unterricht in der philosophischen Propädeutik, die mit 2 Stunden im Gymnasiallehrplan 1837 bedacht war, 1882 wegfiel, weil man nicht annehmen könne, in jedem Lehrerkollegium einen Lehrer zu finden, der zur Erteilung eines solchen Unterrichts befähigt sei. Daraus erklärt sich wohl auch, daß der alt-sprachliche Unterricht im Gymnasium wesentlich Formenunterricht wurde, weil die Kandidaten auf der Universität wohl auf Grammatik mit ihren Zweigen tüchtig eingebütt, aber vielfach nicht in eine philosophische und künstlerische Erfassung des Altertums eingeführt wurden. Die vortrefflichen Forderungen, wie sie das Zirkular des hannoverschen Oberschul-Kollegiums vom Jahre 1840 enthält, waren in Vergessenheit geraten. Es heißt dort:

»Die philosophischen Studien müssen neben dem vielen Positiven und den Realien, welche der Studierende zu erlernen hat, in seinem Geiste die Fähigkeit entwickeln, sich aus dem Einzelnen zu allgemeinen Ansichten und Übersichten zu erheben und außerdem die höchsten Aufgaben aller geistigen Bestrebungen, welche im Gange der Ideen liegen, sich zum Bewußtsein zu bringen. Es wird darunter nicht von uns verlangt, daß jeder künftige Schulmann sich

in den Besitz eines vollständigen philosophischen Systems setze, wozu bei wenigen nur die Zeit und das geistige Vermögen ausreicht, aber wohl soll ein jeder Mann, der ein geistiger Bildner anderer sein will, über die Natur des menschlichen Wesens, über den Entwicklungsgang menschlicher Fähigkeiten und Kräfte, über die Gesetze des Denkens und der übrigen geistigen Funktionen, über die Aufgaben der sittlichen Welt, wie sie dem einzelnen, den Vereinen der Menschen und endlich der Menschheit im großen gestellt werden, und zuletzt noch über die Resultate der höchsten Forschungen der Vernunft bis zu den Grenzen ihrer Erkenntnis des Ewigen Studien gemacht, er soll diesen Gegenständen ein ernstliches und zusammenhängendes Nachdenken gewidmet haben.«

Die Vernachlässigung der philosophischen Studien, namentlich der Ethik und der Psychologie, seitens der Philologen und Naturwissenschaftler an unseren Universitäten, ist bis in unsere Tage eine offenkundige Tatsache. Damit aber fällt die Grundlage des theorethisch-pädagogischen Rüstzeuges weg, das ohne diese mehr oder weniger in der Luft schwebt. Denn der Erzieher, der keine festen, sittlichen Grundsätze sich zu eigen gemacht und sie an den in der Geschichte der geistigen Strömungen hervortretenden Lehren gemessen und befestigt hat, ist auch nicht imstande die Jugend recht zu leiten und auf die Höhe der inneren Freiheit zu führen. Und ebenso wird seine Unkenntnis in psychologischen Fragen sich schwer an unserer Jugend rächen, wenn wir auch keinen Augenblick erkennen, daß das sichere pädagogische Können mehr mit dem pädagogischen Takt zusammenhängt und daß die Psychologie diesen Takt nicht zu verleihen vermag. Ja, sie kann nicht einmal verbürgen, daß er entwickelt werde, wo er fehlt. Der Takt hängt nun einmal am Können, nicht am Wissen. Das Können aber ist bestimmt durch die Kräfte, die aus einem warmen, feinfühligen Herzen fließen, aus der überströmenden, vertrauenerweckenden Liebe zu den Kindern. Es wäre jedoch durchaus verkehrt, das Wissen für das Können als bedeutungslos anzusehen. Denn die Beschäftigung mit den psychischen Grundlagen der geistigen Maschinerie, mit den Bedingungen der Vererbung, der Beanlagung usw. verschafft dem Erzieher den hellen Blick, der ihm die Sicherheit seiner Maßnahmen verleiht.

Daß diese philosophischen Grundlagen der Erziehertätigkeit bei den Lehrern an unseren höheren Schulen oftmals fehlen, dürfte demnach als erster fühlbarer Mangel festzulegen sein.

Noch schlimmer aber sieht es aus mit den theoretischen Kenntnissen der Pädagogik. Denn hier können die Universitäten, die ja bis heute mit wenig Ausnahmen besonderer Lehrstühle für diese Wissenschaft entbehren, selbst nur sehr Lückenhaftes bieten, wie man sich leicht aus einer Zusammenstellung der Vorlesungsverzeichnisse überzeugen kann. Es ist daher kein Wunder, daß auch die Studierenden hierin nur lückenhafte Kenntnisse aufweisen, obwohl bei diesem Punkte, wie Geh. Rat Dr. Fries in Halle hervorhebt, in den Prüfungen

»sehr oft eine Milde geübt werde, die den Gegenstand herabwürdige.«.

An diesem Resultat konnten auch die sogenannten pädagogischen Seminare theoretischer Art, die sich an einigen Universitäten vorfinden, nur wenig ändern, wie wir in dem folgenden Abschnitt über pädagogische Universitäts-Seminare darzulegen haben.

Wie aber steht es mit dem dritten Stück jeder rechten Lehrerbildung: der methodischen Einführung der Kandidaten in die Unterrichtspraxis?

Hier gilt es nun zunächst zu unterscheiden die Zeit vor 1890 und die Zeit nach diesem Abschnitt, worauf oben schon hingewiesen worden ist.

Vor 1890 geschah hierin in Preußen auch bereits etwas, wenn auch sehr wenig. Auf zwei Wegen versuchte man der pädagogischen Ausrüstung der Kandidaten zu dienen: 1. in elf praktisch-pädagogischen Seminaren und 2. durch das sogenannte Probejahr.

1. Die elf praktisch-pädagogischen Seminare waren von der Universität getrennt. Die fünf älteren sind die zu Berlin 1787, Stettin 1806, Königsberg 1861, Breslau 1813 und Göttingen 1737, die sechs neueren seit 1884 die zu Magdeburg, Danzig, Posen, Kassel, Münster und Koblenz. Diese Einrichtung soll im ganzen gute Früchte getragen haben, wenn auch die auf ein Jahr beschränkte Ausbildung für zu kurz gilt und insbesondere eine durch längere Zeit fortgesetzte praktische Übung gewissermaßen als Probe der Rechnung vermißt wird. Die genannten Seminare können auch nur etwa $\frac{1}{8}$ der alljährlich vorzubereitenden Kandidaten aufnehmen, $\frac{7}{8}$ müssen sich mit der unzureichenden Einrichtung des Probejahres begnügen. In weiteren Kreisen hatte man über die Tätigkeit dieser elf Seminare keine Kunde. Für die Wissenschaft der Pädagogik haben sie nichts nennenswertes geleistet.

An den mit Provinzialschulkollegien verbundenen Seminaren findet sich zudem der Übelstand, daß der Seminardirektor die theoretischen Anweisungen gibt, während der Gymnasialdirektor die praktischen Übungen leitet. Ja man trieb die Trennung sogar so weit, daß die sachliche Beurteilung einer Lehrstunde in der philologischen Abteilung, die unterrichtliche in der pädagogischen erfolgen sollte. Letztere erschien nur als Anhang, ein Zeichen, wie im 19. Jahrhundert das philologische Interesse in einseitiger Weise alles überwuchert hatte, so daß es nachher Mühe kostete, das rechte Verhältnis zwischen beiden Stücken wieder herzustellen.

Eine solche Zwiespältigkeit in der Leitung, eine so scharf durchgeführte Trennung von Theorie und Praxis widerspricht von vornherein so sehr einer in einheitlichem Geiste durchgeführten Ausbildung der jungen Leute, daß man einen durchgreifenden Gewinn aus solchen Organisationen nicht erwarten darf.

2. Der zweite Weg war in dem sogenannten Probejahr gegeben. Sein Zweck war für die große Masse der Kandidaten, die nicht in

die pädagogischen Seminare aufgenommen werden können, mindestens ein Jahr lang Gelegenheit zur praktischen Unterrichtsübung zu bieten. Daß auf diesem Wege eine gründliche, zweckentsprechende pädagogische Ausbildung nicht erreicht worden ist, wird in der Denkschrift des preußischen Ministers vom Jahr 1890 mehrfach klar und unzweideutig hervorgehoben. In derselben werden die hauptsächlichsten Klagen über diese Einrichtung angeführt seit der Zirkularverfügung des Ministers von Altenstein aus dem Jahre 1837, einer Verfügung, die noch heute von größtem Interesse ist. Es heißt z. B. darin: »Die verkehrte Methode, in welcher die Lehrgegenstände nicht selten noch behandelt werden, ist die wunde Stelle der Gymnasien. Während im Elementarschulwesen ein Stand von Lehrern herangebildet worden ist, die wegen ihrer pädagogischen Gewandtheit und ihres Geschickes, große Massen zu beleben, in ihrem Kreise sich als Meister zeigen, beachten die jüngeren Gymnasiallehrer das Studium der Pädagogik nicht und vernachlässigen die schwere Kunst des Unterrichtens. Gerade den wichtigsten Teil ihres Berufes, die ihnen anvertrauten Lehrfächer und Klassen in der rechten Methode zu behandeln, lassen sie sich nicht gebührend angelegen sein usw.«

Bei dieser klaren Einsicht in die vorhandenen Mängel griff man leider zu einem ganz unzureichenden Mittel, dem Probejahr. Dieses wurde als Retter aus der Not angesehen; auf dieses setzte man alle Hoffnung. Aber die Hoffnung schlug gänzlich fehl: die Übelstände des Probejahres wurden Jahre hindurch forttempfunden, von Zeit zu Zeit wagten sich auch einzelne schüchterne Versuche hervor, die Einrichtung zu verbessern, aber energisch wurde die Frage erst gegen das Ende des 19. Jahrhunderts angefaßt. 1849 hatte die Landeskulkonferenz unter dem Minister von Ladenburg die Erfolglosigkeit des Probejahres ausgesprochen; 1889 wurden die Beratungen über eine geeignete Vorbildung zum Lehramt an höhern Schulen dem Abschluß entgegengeführt.

In diesem Jahr hatte der preußische Kultusminister, der die Übelstände des Probejahres deutlich einsah, im Abgeordnetenhaus ausgeführt: »Man habe den Probekandidaten im ganzen überlassen, den Weg selbst zu finden; nicht wenige erachteten die Einrichtung, daß gewissermaßen im Drange der Not der junge Mann seinen Weg finde, für eine erwünschte. Er könne den Zustand nicht für einen normalen erklären. Es seien nur einzelne glücklich angelegte Naturen, die immer ihren Weg tastend finden würden, auch im Dunkel der Nacht. Die Unterrichtsverwaltung müsse aber doch mehr mit dem Durchschnitt rechnen und da habe er den Eindruck, daß auf diesem Gebiet nicht alles sei, wie es sein soll.«

In Übereinstimmung mit diesen Ausführungen erfolgte dann 1890 die Denkschrift des preußischen Kultusministeriums, die von der Tatsache ausgeht, daß mitten unter den mannigfachsten Vorschlägen und Verbesserungsplänen zur Schulreform in einem Punkte alle Beteiligten übereinstimmen: eine zweckmäßige praktische Vorbereitung der an-

gehenden Lehrer auf ihren künftigen Beruf zu treffen, sei ein dringendes Bedürfnis. Die allgemeine Überzeugung gehe dahin: es müsse das hastende Versuchen der jungen Lehrer auf Kosten der Schüler aufhören; es genüge nicht allein die wissenschaftliche Kenntnis bestimmter Lehrfächer, sondern es müsse ein eingehendes pädagogisches Studium hinzutreten, und zwar durch Lehre und Beispiel, da die Pädagogik nicht bloß eine Wissenschaft, sondern auch eine Kunst sei.

So war man endlich zu der Einsicht gelangt, daß auch die Lehrer der höheren Schulen einer pädagogisch-wissenschaftlichen und praktisch-künstlerischen Vorbildung für ihre Tätigkeit bedürften. Die Zeit war vorüber, wo man mit einiger Geringschätzung auf die »Methodenreiterei der Elementarlehrer« herabschaute. Fr. A. Wolf hatte am Beginn des 19. Jahrhunderts für die Ausrüstung in der Lehrerbildung mit vollem Recht das erste Stück, eine gründliche gelehrte Bildung, festgelegt; nun wurde gegen das Ende des Jahrhunderts hin das Schlußstück, die methodische Einführung in die Unterrichtspraxis hinzugefügt, nachdem man mit den Vorurteilen gebrochen hatte, daß dem, der Gelehrsamkeit besitze, auch die Gabe des Lehrens nicht fehlen werde, und daß jeder Lehrer sich seine eigene »Methode« in der Praxis zurecht legen müsse. Die Ansicht, daß alle Redereien darüber Zeitverschwendungen und unnütz seien, wurde aufgegeben. Zn gleicher Zeit hörte man auch das Urteil eines einsichtigen Ausländers, das dahin ging: »Die deutschen Schulmänner seien wohl ausgezeichnete Lehrer, aber nur selten Erzieher, die der Entwicklung des Charakters ihrer Zöglinge die nötige Aufmerksamkeit schenken.«

Nun sollte die Wendung eintreten, die zwar einen großen Fortschritt brachte, aber doch noch wichtige Forderungen der Pädagogik unbeachtet ließ.

Die Neuordnung in Preußen konnte sich auf Erfahrungen stützen, welche im Seminarium Präceptorum in den Franckeschen Stiftungen zu Halle gemacht worden waren.

A. H. Francke, der berühmte Stifter des Waisenhauses zu Halle, hatte 1707 dieses Seminarium ins Leben gerufen und damit die erste dauernde Organisation für die Vorbildung zum höheren Lehramt geschaffen. Es erhielt sich auch unter seinen nächsten Nachfolgern bis zum Jahr 1785. Im Jahre 1881 ist es dann vom Direktor Dr. Frick in neuer wirksamer Gestalt wieder ins Leben getreten.

Durch Direktor Frick wurde in dem nun eröffneten Seminar eine nach der theoretischen und praktischen Seite hin planmäßig geordnete Anleitung gegeben. Theoretisch besteht sie in folgenden Maßnahmen:

1. In Einführung der Kandidaten in die allgemeinen auf Ethik und Psychologie begründeten pädagogischen und didaktischen Grundsätze durch den Direktor der Stiftungen, 2. in einer auf methodische Unterweisung in den einzelnen Unterrichtsgegenständen gerichteten Anleitung durch den Direktor der Stiftungen, die Leiter der zugehörigen höheren Einzelanstalten sowie einzelner Lehrer, 3. in einer planmäßigen Einführung in die pädagogisch-didaktische Literatur. In

praktischer Hinsicht erfolgt sie a) durch die Anschauung eines wohl-organisierten Unterrichts bei planmäßigem Hospitieren, b) durch Musterlektionen der Seminarlehrer, c) durch eigene Unterrichtsversuche der Kandidaten, zunächst dauernd in den ihnen zugeteilten Stunden und Klassen, später vorübergehend in anderen Lektionen und Klassen. Doch hat man die letztere Einrichtung, welche nicht ohne Schwierigkeiten ist, mit Rücksicht auf den geordneten Unterrichtsbetrieb bald fallen lassen; daß jene Schwierigkeiten nicht unüberwindlich sind, haben anderwärts angestellte Versuche gezeigt. Die Kandidaten sind in Fachgruppen geteilt; an der Unterweisung in der allgemeinen Didaktik sind alle beteiligt, an der in spezieller Methodik nur die betreffenden Gruppen.

Größere Abhandlungen werden von den Mitgliedern nicht verlangt, wohl aber schriftliche Dispositionen und Präparationen zu bestimmten Lehrstunden. Die Einzelheiten des methodischen Verfahrens sind aus Fricks Schrift über das Seminarium *praeceptorum* und aus zahlreichen Mitteilungen in den Lehrproben zu ersehen. Großen Wert legte Frick auf den Gesichtspunkt der Einheit aller Erziehungsarbeit und veranlaßte daher die Kandidaten, sich auch mit Geschichte und Methodik des deutschen Volksschulunterrichts bekannt zu machen und durch Unterrichtsbesuche in den Volksschulklassen der Stiftungen mit der Unterrichtsarbeit der Volksschule Fühlung zu gewinnen. Hierbei verkannte er keineswegs, daß der höhere Unterricht schon durch seine Objekte der Methodik neue und eigenartige Aufgaben stellte, und daß dem Lehrer ein höherer Grad von Freiheit der individuellen Entfaltung gewährt werden müsse, als sie die allgemeine normative Schulung der Volksschulseminare zu geben vermag.

In Preußen wurde nun durch die Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das höhere Lehramt an höheren Schulen vom 15. März 1890 bestimmt, daß behufs der Anstellungsfähigkeit an höheren Schulen sämtliche Kandidaten nach bedingungslos bestandener wissenschaftlicher Prüfung für ihren künftigen Beruf sich praktisch vorzubilden haben. (§ 1.) Die praktische Ausbildungszeit dauert 2 Jahre und besteht aus einem Seminarjahr und einem darauf folgenden Probejahr. Das erstere wird an einem der vorhandenen pädagogischen Seminare oder an einer für diesen Zweck eingerichteten höheren Lehranstalt abgehalten. Hier werden die Kandidaten mit den Aufgaben der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf höhere Schulen und insbesondere mit der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände bekannt gemacht, sowie durch Darbietung vorbildlichen Unterrichts und durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen zur Wirksamkeit als Lehrer befähigt. (§ 2.) Die Anmeldung zum Seminarjahr erfolgt spätestens 4 Wochen vor Anfang des Sommer- oder Winterhalbjahrs beim Provinzialschulkollegium der betreffenden Provinz. (§ 3.) Kandidaten, gegen deren sittliche Unbescholtenheit erhebliche Zweifel vorliegen, werden von der Zulassung ausgeschlossen. Das Provinzialschulkollegium bildet vor jedem Schulhalbjahre ent-

sprechende Fachgruppen von Seminaristen und überweist dieselben den einzelnen hierfür bestimmten Anstalten; es sollen durchschnittlich je 6 Kandidaten jährlich einer jeden zufallen. (§ 4.) Der Direktor und die von der Oberbehörde besonders beauftragten Lehrer tragen die Verantwortlichkeit für die planmäßige Unterweisung und Übung der Kandidaten nach folgenden Bestimmungen:

Allwöchentlich finden unter Leitung des Direktors oder eines der beauftragten Lehrer planmäßig geordnete pädagogische Besprechungen statt. Gegenstände derselben sind die wichtigsten Grundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf die Aufgaben der höheren Schulen mit geschichtlichen Rückblicken auf bedeutende Vertreter der neueren Pädagogik, ferner die Beurteilung der von den Seminaristen erteilten Lehrstunden; weiterhin kurze Referate der Seminaristen pädagogischen oder schultechnischen Inhalts, endlich eine drei Monate vor Schluß des Seminarjahrs von jedem Seminaristen einzuliefernde Arbeit über eine von dem Direktor gewählte konkrete pädagogische oder didaktische Aufgabe. In engem Zusammenhang mit diesem Lehrgang steht die praktische Beschäftigung der Seminaristen. Sie besteht im ersten Vierteljahr lediglich in dem Besuch von Unterrichtsstunden des Direktors und der von diesem bezeichneten Lehrer, vom zweiten Vierteljahr an in eigenen Lehrversuchen der Seminaristen, die nach Zeit und Umfang sich allmählich erweitern und zu denen schriftliche Vorbereitung nach Anweisung des beaufsichtigenden Lehrers, soweit der Unterrichtsstoff es zuläßt, gefordert wird. Die Unterrichtserteilung vollzieht sich unter steter Leitung des Direktors oder eines beauftragten Lehrers und ist für jeden Kandidaten auf 2—3 Stunden wöchentlich zu bemessen. Die Kandidaten erhalten Gelegenheit sich mit dem Gebrauch der Unterrichtsmittel vertraut zu machen, werden an der Leitung von Arbeits- und Spielstunden beteiligt, sowie zum Turnunterricht und den Schulausflügen herangezogen, haben auch den Klassenprüfungen und den Lehrerkonferenzen beizuwöhnen. Das zeitweise Hospitieren an Lehrerseminaren und Volksschulen wird je nach Tunlichkeit empfohlen. Über die Art der dem Kandidaten vom Direktor und den Fachlehrern zu erteilenden Weisungen und Belehrungen enthält die Ordnung nähere Vorschriften. (§ 5.) — Vier Wochen vor Ablauf des Seminarjahres erstattet der Direktor an das Provinzialschulkollegium Bericht über die Führung der Kandidaten, ihre Tüchtigkeit, ihr Streben und über die erreichte Stufe der praktischen Ausbildung. Beizufügen sind dem Bericht die pädagogischen Arbeiten der Kandidaten mit dem Urteil des Direktors, sowie die Meldungen der Kandidaten zum Probejahr. Denjenigen, welche das Provinzialschulkollegium in Übereinstimmung mit dem Bericht des Direktors für ungeeignet zum Lehrerberufe hält, hat es von der Weiterverfolgung der begonnenen Laufbahn abzuraten. — Nach Ablauf des Seminarjahres werden die Kandidaten zur Fortsetzung ihrer Vorbereitung einer anderen Vollarbeit der Provinz überwiesen, wo sie unter Leitung des Direktors und der Ordinarien und Fachlehrer mit

größeren zusammenhängenden Lehraufgaben nach Maßgabe der in der genannten Ordnung § 9 ff. aufgestellten Grundsätze betraut werden. Erst nach erfolgreich abgelegtem Probejahr wird den Kandidaten die Anstellungsfähigkeit zugesprochen.

Die preußische Unterrichtsverwaltung ist sich bewußt, bei dieser Einrichtung die historische Entwicklung nicht unterbrochen, sondern das Bestehende weitergebildet zu haben. Es ist also aufrecht erhalten worden:

1. Die Trennung der theoretischen und praktischen Ausbildung. Jene soll der Universität — diese den höheren Schulen zufallen.
2. Die Gymnasial-Seminare bieten große finanzielle Vorteile:
 - a) An der Universität wird Pädagogik im Nebenamt gelesen, sei es innerhalb der Philosophie oder der Theologie.
 - b) Das Gymnasial-Seminar erfordert etwa jährlich 1200 M.
3. Die Lehrerbildung steht innerhalb der bürokratischen Maschinerie. Der Staat hat die Sache in der Hand, da er unter den vorhandenen Direktoren die Auswahl trifft.

Ohne Zweifel ist der Fortschritt, der mit der Gründung der Gymnasial-Seminare gemacht worden ist, freudig zu begrüßen gegenüber den früheren Zuständen.

Aber beruhigen dürfen wir uns dabei nicht. Bestimmte Nachteile liegen in der neuen Einrichtung, auf welche wir hier kurz aufmerksam machen müssen.

1. Vor allem können wir die Trennung von Theorie und Praxis innerhalb der Lehrerbildung nicht für eine normale Einrichtung halten. Die Pädagogik ist, wie wir im ersten Band hervorgehoben haben, eine Wissenschaft, die mit dem Leben die engste Fühlung besitzt. Als solche kann und darf sie sich nicht mit einer bloßen Theorie begnügen, sondern muß sie immerfort an der Erfahrung messen. Deshalb muß bei den Jüngern der Pädagogik zur Theorie gleichwertig die Übung hinzutreten. Theorie und Praxis müssen sich gegenseitig durchdringen. Die Theorie allein genügt nicht, denn von ihrer Erkenntnis bis zu ihrer Umsetzung in die Praxis ist ein weiter Weg. Sie bleibt unfruchtbare, wenn nicht der Weg in die Praxis hinein gesucht und gefunden wird. Letztere aber, losgelöst von der Theorie, führt nur zu oft zu geistloser Routine und Manier. Praktische Versuche können nun im Gymnasial-Seminar ohne Zweifel mit Hilfe des Gymnasiums vortrefflich eingerichtet werden. Wohl aber dürfte hier die theoretische Seite leicht zu kurz kommen. Denn es handelt sich hierbei nicht nur um Vorträge über das System und die Geschichte der Erziehung, über die Methodik einzelner Unterrichtsfächer usw., sondern vor allem um die Hilfswissenschaften der Pädagogik, um Ethik und Psychologie. Wollte man nun einwenden, diese Vorlesungen sollte der Kandidat bereits auf der Universität kennen gelernt haben, im Gymnasial-Seminar handle es sich im wesentlichen um die Einführung in die Praxis, so ist dem entgegen zu halten, daß ein zu großer Abstand zwischen der Zeit, in welcher lediglich die Theorie

dargeboten und derjenigen, in welcher die Theorie in die Praxis umgesetzt wird, weder für die eine noch für die andere förderlich ist, und daß vor allem für die charaktervolle Ausbildung junger Männer die Trennung der theoretischen Grundlage von der praktischen Ausführung schwere Bedenken in sich trägt. Denn wer bürgt dafür, daß die theoretischen Grundlagen, welche von der Universität mitgebracht werden, zu denen stimmen, die im Gymnasial-Seminar vertreten werden? Die Hauptsache in der Ausbildung der jungen Kandidaten sehen wir gerade darin, daß gezeigt wird, wie die theoretischen Grundlagen ihren Einfluß auf die Gestaltung der pädagogischen Praxis ausüben können. Einer bloßen Dressur, einer einfachen Weitergabe bestimmter Rezeptsammlungen, die man spezielle Didaktik nennt, kann nur dadurch entgegen getreten werden, daß man die Methodik auf wissenschaftliche Grundlagen stellt, d. h. auf die Voraussetzungen, die einstens in Ethik und Psychologie, andernteils in der Natur der betreffenden Fachwissenschaften liegen.

2. Der durch die Fachstudien leicht herbeigeführten Einseitigkeit gilt es ein wirksames Gegengewicht zu schaffen. Das geschieht dadurch, daß die jungen Leute veranlaßt werden, nach den Worten Lessings »aus einer Scienz in die andere hinüberzusehen«, das Bildungsproblem aus dem Ganzen aufzufassen, das einzelne Fach als notwendigen Bestandteil des Gesamtplanes begreifen zu lernen. Deshalb ist es vor allem wertvoll, wenn im Seminar Kandidaten beider Richtungen, der sprachlich-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen vereinigt und zu gemeinsamer Tätigkeit gebracht werden. Diese gemeinsame Arbeit ist eine der wichtigsten Aufgaben des pädagogischen Seminars. Jeder wird dem zustimmen, der die unheilvolle Bedeutung des Fachlehrertums für die Überbürdungsfrage kennt. Diesem einseitigen Fachlehrertum leisten die Gymnasial-Seminare aber insofern Vorschub, als die Philologen dem Gymnasium, die Mathematiker und Naturwissenschaftler den Realgymnasien zugewiesen werden. Daß hierdurch das Verständnis in den beiden Richtungen, die doch in unserer Jugendbildung auf gemeinsame Arbeit angewiesen sind, nicht gerade gefördert, sondern der Riß eher erweitert wird, dürfte von vornherein klar sein.

So haften ohne Zweifel der pädagogischen Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen noch einige Mängel an. Die Einsicht in dieselben ist bis jetzt noch wenig verbreitet, weil man in diesen Kreisen sich noch nicht losmachen kann von der Anschauung, daß die Lehrer an unseren höheren Lehranstalten in erster Linie Gelehrte sein sollen, in zweiter erst Lehrer. Wir dagegen sind der Meinung, daß sie tüchtige Gelehrte und tüchtige Pädagogen zugleich sein sollen. Das ist allerdings eine schwere und große Forderung, die nicht wenigen als überspannt gelten dürfte, weil sie meinen, es sei immer nur Ausnahme gewesen, wenn sich Gelehrtentum und pädagogisches Künstlertum vereinigt hätten, und die deshalb sagen, es werde auch so bleiben, da diese Verbindung von schöpferischer Kraft zur Förderung der

Wissenschaften und gleicher Hingabe an die Aufgaben der Jugend-erziehung und ihrer künstlerischen Ausführung zu große Anforderungen an die Menschennatur stelle.

Dagegen machen wir auf die rechte Auffassung von Gelehrten-tum innerhalb der höheren Schulen aufmerksam. Nicht von jedem ist selbständige wissenschaftliche Forschungsarbeit zu verlangen, ja es ist die Frage, ob dies überhaupt wünschenswert sei bei der Unsumme von Büchern, die besser ungeschrieben blieben. Wohl aber muß man von jedem fordern, daß er der Entwicklung seiner Wissenschaft auf-merksam folgt, daß er auf der Höhe wissenschaftlichen Strebens bleibt, um seinem wissenschaftlichen Gewissen als Lehrer zu genügen. Zugleich aber muß er auch seinem pädagogischen Gewissen als Erzieher gerecht werden. Das letztere aber ist die Hauptsache; denn wer Erzieher geworden ist, dem ist unsere Jugend mit all ihrer Frische und Regsamkeit anbefohlen und nicht sein Studierzimmer mit all seiner Stille und Verborgenheit. Der Erzieherberuf ist dadurch besonders ausgezeichnet, daß er seine Aufgabe am lebendigen Menschen hat. Damit hängt zusammen, daß nur der dauernde innere Befriedigung in ihm finden kann, der zu dieser idealen Aufgabe sich tief innerlich hingezogen fühlt, dessen Kräfte und Neigungen nicht vorwiegend auf das Gelehrtentum, sondern in erster Linie aufs Handeln und Schaffen angewiesen sind. An der Pädagogik ist auch nicht das wissen-schaftlich Lehrbare das Anziehende, sondern das eigenartige künstlerische Leben, das in ihr flutet und zu unmittelbarem Wirken auf die jungen Menschenherzen hintreibt.

Vor allem erscheint es uns aber verwerflich, wenn der Lehrer der höheren Schulen sich in Spezialstudien vertieft, die gar keinen Zusammenhang mit seiner Lehrtätigkeit besitzen und ihn weitab vom Erziehungsgebiet in Regionen führen, die keine Verbindung mehr haben mit dem Leben des Volkes, geschweige denn mit dem Leben der Jugend.

Solche Verstiegenheiten könnten eher vermieden werden, wenn selbständige pädagogische Professuren an der Universität errichtet und mit ihnen die Einrichtung pädagogischer Seminare und Übungs-schulen erstrebt würde. Hierin könnte ein Gegengewicht gegen den Betrieb einseitigen gelehrteten Wissens geschaffen werden, dessen Unfruchtbarkeit die Sache der Erziehung in unseren höheren Schulen nicht selten geschädigt hat. Wer seinen Beruf in der Erziehung und im Unterricht der Jugend erblickt, darf nicht in erster Linie auf bloße Anhäufung eigener Gelehrsamkeit sehen, sondern muß mehr auf den Erwerb eines reichen, lebendigen Wissens bedacht sein, das dem geistigen Leben unserer Jugend zugute kommen soll.

Aber wichtiger ist noch, daß im Schutze der Freiheit der Wissen-schaft Mittelpunkte an unseren Universitäten für die Pflege einer wissenschaftlichen Pädagogik erstehen, von denen die Gymnasial-seminare, die der Staatspädagogik unterliegen, die wirksamste Be-fruchtung und Anregung erhalten. Soll in den Gymnasialseminaren

frisches Leben und wissenschaftliches Streben herrschen, so muß die Nährquelle für sie an den Universitäten nicht verstopft, sondern erst recht geöffnet werden. Nur unter dieser Bedingung werden die Gymnasialseminare Segen stiften können, und, fügen wir hinzu, in gleicher Weise auch die Lehrerseminare.

Aus den voranstehenden Betrachtungen haben sich sowohl für die Lehrerseminare, wie für die Gymnasialseminare Mängel ergeben, die teilweise aus verfehlten Organisationen, teilweise auch aus Fehlern herrühren, welche den ausführenden Personen anhaften, da ihnen selbst keine eindringende, gründliche pädagogische Ausbildung zu teil geworden ist. Es weist dies auf eine große Lücke hin, die an unseren Universitäten klafft, insofern sie zumeist ohne eigenen Lehrstuhl für Pädagogik in unzureichender Weise den Bedürfnissen der Erziehung und des Unterrichts entgegenkommen können. Dies führt uns nun auf die Frage der pädagogischen Universitätseminare.

3. Das Pädagogische Universitäts-Seminar

Geschichtlicher Rückblick

Die ersten Ansätze zur Errichtung von Pädagogischen Universitäts-Seminaren reichen in die Mitte des 18. Jahrhunderts zurück. Prof. J. M. Gesner in Göttingen (1734 bis 1761) richtete angesichts der Tatsache, daß die Universitäten die Vorbereitung für das Lehramt fast ganz vernachlässigten, ein seminarium philologicum ein, das nicht gelehrt Philologen, sondern Schulmänner ausbilden sollte. Fast zu gleicher Zeit wurde in Halle das alte theologische Seminar der Vorbereitung für das Schulamt dienstbar gemacht. Seit 1769 faßte man hier die praktische Ausbildung von Lehrern immer entschiedener ins Auge. Mit den philologischen Studien wurden pädagogische Übungen an einer Übungsschule verbunden. Das 1787 von Fr. A. Wolf eröffnete philologische Seminar dagegen wollte zwar auch der pädagogischen Bildung dienen, doch blieb es wesentlich bei einer gelehrt-philologischen Schulung stehen. Es wurde das Muster für alle späteren Seminare, die Pflanzstätten gelehrter Forschung an den Universitäten.

Ferner wurde in Helmstedt 1779 ein philologisch-pädagogisches Seminar mit einer Übungsschule eingerichtet. Die Anstalt bestand bis zum Jahr 1810.

In Heidelberg leitete in Verbindung mit dem philologischen Seminar von 1809 ab F. H. Chr. Schwarz ein pädagogisches Institut.

In Kiel wurde das unter Thaulow 1843 als Privatinstitut begründete Pädagogische Seminar 1855 unter die Institute der Universität aufgenommen.

Vor allem aber hat Joh. Fr. Herbart während seiner Königsberger Wirksamkeit von 1810 ab für die Entwicklung des pädagogischen Studiums an der Universität die tiefgehendsten und frucht-

barsten Anregungen gegeben. Die hauptsächlichsten Urkunden hierüber sind folgende:

1. Entwurf zur Anlegung eines Pädagogischen Seminarii. 1809. (S. Kehrbach, Das Pädagog. Seminar Herbarts in Königsberg. Flügel-Rein, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, I, S. 34 ff.)

2. Bericht vom 7. August 1810. (S. Kehrbach a. a. O.)

3. Eingabe vom 4. Dezember 1814. (S. Kehrbach a. a. O.)

4. Entwurf zu einem Reglement für das Pädagogische Seminar zu Königsberg. 1820.

5. Bericht an die Sektion des Ministeriums des Innern für den öffentlichen Unterricht. 1. Mai 1831. (No. 4 u. 5 abgedruckt in Brzoska, Notwendigkeit päd. Univ.-Sem. S. 292 ff. Vergl. ferner Willmann, Herbarts Päd. Schriften, I, 11 u. II, 12: Aus dem Königsberger Päd. Seminar. S. Kehrbach, 14. u. 15. Band.)

Das Pädagogische Universitäts-Seminar zu Königsberg bestand bis zum Weggang Herbarts nach Göttingen, 1833.

Durch einen seiner Schüler wurde die Idee des Pädagogischen Seminars nach Jena verpflanzt. Dr. Heinrich Gustav Brzoska, Prof. an der Universität zu Jena, gab 1836 eine ausführliche Schrift über diesen Gegenstand heraus; Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Neu herausgegeben 1887 in Leipzig bei J. A. Barth. Seine Entwürfe sind in dem genannten Werke abgedruckt Seite 301 und 302.

Nach dem frühzeitigen Tod Brzoskas nahm Prof. Dr. K. V. Stoy dessen Pläne in Jena auf und führte sie in die Wirklichkeit ein. (Thesen über die pädagog. Bildung für das höhere Lehramt. Bei Brzoska S. 311. Vergl. Dr. Bliedner, K. V. Stoy und das Päd. Universitätsseminar. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].)

Nach dem Tode Stoys (1885) ging die Pädagogische Professur und das Pädagogische Seminar 1886 an den Herausgeber dieses Werkes über. (S. die vierzehn Hefte: Aus dem Päd. Universitäts-Seminar zu Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]. Vergl. die »Seminar-Ordnung« im 3. Heft.)

In Leipzig hatte Prof. Ziller im Geiste Herbarts und unter Benutzung der Erfahrungen von Brzoska und Stoy ein pädagogisches Seminar mit Übungsschule eingerichtet, das bis zu seinem Tode (1882) bestand. (S. Dr. O. W. Beyer, Zur Geschichte des Zillerschen Seminars, Päd. Mag. von F. Mann, Heft 85. Zillers »Thesen über das pädagogische Studium auf den Universitäten« s. bei Brzoska, S. 314 f.)

So hat sich das Pädagogische Seminar mit eigener Übungsschule nur an der Universität Jena erhalten. Drei andere Universitäten besitzen theoretisch-praktische Seminare mit Unterrichtsversuchen an einem staatlichen Gymnasium: Gießen, Heidelberg und Leipzig.

Die gegenwärtige Lage der Pädagogischen Seminare an den deutschen Universitäten ist demnach folgende:

Pädagogische Universitäts-Seminare

A. Rein theoretische Seminare
Göttingen usw.

B. Theoretisch-praktische Seminare
1. mit Unterrichts-Versuchen im
Gymnasium: Heidelberg,
Gießen, Leipzig
2. mit eigener Übungsschule: Jena

Unter diesen Formen ist ohne Zweifel diejenige am wirksamsten, welche Theorie und Praxis miteinander in enge Verbindung zu setzen vermag. Wir vertreten demnach in erster Linie diese Einrichtung, deren Bedeutung in Folgendem dargelegt sei.

Zu weiterer Auskunft verweisen wir vor allem auf Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Aufl. Berlin 1897, und auf Fries, Die Vorbildung des Lehrers für das Lehramt. 2. Aufl. München.

Die Bedeutung des Pädagogischen Universitäts-Seminars und seine Aufgabe

Das Pädagogische Universitäts-Seminar mit Übungsschule hat eine doppelte Aufgabe. Einerseits will es der Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft, andererseits der theoretischen und praktischen Ausbildung wissenschaftlich strebsamer Erzieher dienen. Diese beiden Aufgaben scheinen auf den ersten Blick auseinander zu fallen. Sie stehen aber in einem tiefen, inneren Zusammenhang.

1. Zunächst dürfte wohl unbestritten sein, daß die höchsten Zentralstätten geistiger Bildung, die ein Volk besitzt, die Universitäten, einer so bedeutsamen Angelegenheit, wie es die Volkserziehung in den verschiedenen Schichten ist, nicht fremd bleiben dürfen. Geschieht es dennoch, so begeben sie sich ihres Einflusses auf weite und wichtige Gebiete des öffentlichen Lebens. So leiden beide unter dieser Vernachlässigung. Die Universitäten verlieren sich einseitig in die Spezialitäten gelehrter Forschung und die Erziehungsangelegenheiten sind der Staatspädagogik oder Privatliebhabern überlassen. So Vortreffliches sie auch leisten mögen, so steht doch außer Frage, daß die tiefgreifenden und für die Volksentwicklung so maßgebenden Erziehungsfragen am besten da untersucht und gefördert werden können, wo die Pflege der praktischen Philosophie immer von neuem der Betrachtung über die Zwecke alles Menschenlebens nachgeht, andererseits die empirische Psychologie das Leben und die Gesetze der Individual- und der Völkerseele aufzudecken sucht, endlich die Hygiene mit der Physiologie den Bedingungen des körperlichen Gedeihens nachforscht. In Verbindung mit solchen grundlegenden Untersuchungen wird das pädagogische Studium ohne Zweifel am besten gedeihen und eine Förderung der Erziehungswissenschaft vom Boden der Universität aus am ehesten erzielt werden können.

Und gewiß sind hier auch die besten Bedingungen gegeben, die heranwachsende Generation der Erzieher in die wissenschaftliche Werkstatt einzuführen und damit bei ihnen einen guten Grund für eine gedeihliche Wirksamkeit zu legen. Dazu gehört dreierlei:

1. Ein klarer Blick für die Aufgaben der Erziehung innerhalb des Volkshaushaltes.

2. Ein warmes Herz für die Jugend, auf der die Zukunft des Volkes ruht.

3. Ein tatkräftiges, energisches Eingreifen in die Arbeit der Volks-erziehung.

Daß diese drei Bedingungen in einem Pädagogischen Universitäts-Seminar, das mit einer Übungsschule verbunden ist, am ehesten erfüllt werden können, dürfte nicht schwer nachzuweisen sein.

1. Die Einsicht in die Aufgaben der Erziehung wird am besten da herbeigeführt, wo die Pflege der wissenschaftlichen Pädagogik ihre natürliche Stelle hat, weil sie in fortwährend engster Verbindung stehen muß mit den Forschungen der praktischen Philosophie, der empirischen Psychologie und der Physiologie. Mit der Klarheit des Blickes, der Helligkeit und Schärfe der Einsicht muß sich dann die Wärme des Gefühls für die Jugend, für ihre Bedürfnisse und ihre Wünsche verbinden, sowie ein festes, auf die Verwirklichung der Ideale der Erziehung gerichtetes Wollen und ein sicheres Können. Der Grund zu diesen Eigenschaften kann gelegt, die vorhandene Anlage kann ausgebildet werden durch Einführung in die Praxis der Erziehung und des Unterrichts, wie sie die Übungsschule des Seminars darbietet. Auf solchem Boden können sich also Erzieher bilden, die dann in unser öffentliches Schulwesen eintretend, so viel ideale Kraft und praktisches Geschick mitbringen, daß sie der Förderung unserer Volks-erziehung, an welcher Stelle es auch sei, die wirksamste Hilfe zu leisten vermögen.

2. Im Pädagogischen Universitäts-Seminar, das eine Übungsschule hat, kann die Verbindung von Theorie und Praxis gezeigt werden, die als maßgebend für allen Fortschritt betrachtet werden muß. Eine von der Praxis losgelöste Theorie genügt nicht, denn von der Erkenntnis bis zur Praxis ist, wie gesagt, ein weiter und ein schwieriger Weg. Die Anwendung der Theorie will wohl gelernt sein. Im Pädagogischen Universitäts-Seminar können die theoretischen Vorlesungen und die theoretischen Arbeiten der Studierenden ihre fortwährende Ergänzung, Beleuchtung, Berichtigung und Anregung durch die praktischen Ver-suche in der Übungsschule finden. Es kann hier also ein so inniger Wechselverkehr zwischen Theorie und Praxis eingeleitet und fortgeführt werden, wie er für die Weiterbildung der pädagogischen Wissenschaft notwendig und für die Heranbildung der künftigen Erzieher allein wahrhaft ersprießlich ist. Denn Erzieher sollen gebildet werden, nicht bloß Lehrer. Wer nur letzteres im Auge hat, braucht allerdings keinen großen Apparat in Bewegung zu setzen. Er kann auf tiefere philosophische Bildung verzichten und die Vorbereitung zum Lehramt verdichten auf die Mitteilung guter Rezepte für den Unterricht der Lehr-fächer, in denen der Kandidat seine Prüfung bestanden hat. Von einer solchen Auffassung ist das Pädagogische Universitäts-Seminar natürlich weit entfernt.

3. Im Pädagogischen Universitäts-Seminar sind Angehörige verschiedener Studienkreise zu gemeinsamer Arbeit vereinigt. Dies kann nur den wohltätigsten Einfluß ausüben, insofern der durch die Fachstudien leicht herbeigeführten Einseitigkeit ein gewisses Gegengewicht geboten wird. Die jungen Leute werden veranlaßt, nach den Worten Lessings aus einer Scienz in die andere hinüberzusehen, das Bildungsproblem aus dem Ganzen aufzufassen und das einzelne Fach als Bestandteil eines größeren Organismus in seinem Wert kennen zu lernen. So werden sie aus der Vertiefung in Einzelheiten zu einer höheren Besinnung hinaufgeführt, die für eine wahrhaft fruchtbare Wirksamkeit unerlässlich ist.

4. Im Pädagogischen Universitäts-Seminar werden nicht bloß Erzieher für Gymnasien, sondern für höhere Schulen überhaupt vorgebildet, für Lehrer-Seminare und Bürgerschulen. Denn wo sonst sollten namentlich die Seminarlehrer ihre pädagogische Ausbildung erhalten? Damit wird zugleich auf den Zusammenhang, auf die Einheit des gesamten Bildungswesens und der gesamten Bildungsarbeit immerfort hingewiesen, auf das Ineinanderarbeiten der einzelnen Teile. Dies entspricht jedenfalls der Fortarbeit und der Weiterentwicklung besser, als eine künstliche Isolierung der Schulen und Lehrer, wenn diese auch der Eitelkeit der verschiedenen Lehrerkategorien mehr entgegen kommen dürfte. (41)

Die pädagogischen Seminare sind die Zentralstellen der pädagogischen Arbeit und stellen, wie gesagt, die Einheit des Bildungswesens dar. Wo sonst wäre auf diesem weiten Gebiete ein Ort, in dem alle Interessen zusammenliefen? Überall sehen wir die Arbeitsteilung durchgeführt und das Trennende in den Vordergrund gestellt. Das Pädagogische Universitäts-Seminar will dagegen den Zusammenhang aller auf dem Gebiet des Bildungswesens tätigen Faktoren täglich vor Augen führen und den großen Gedanken der Zusammengehörigkeit, der Einheit des ganzen Baues, den wir Jugendbildung nennen, immerfort hervorheben. Deshalb sind die Pforten des Pädagogischen Universitäts-Seminars allen Lehrern aller Schulgattungen und allen Studierenden aller Fakultäten geöffnet. Denn es handelt sich eben hier nicht um Zubereitung für eine bestehende Kategorie von Schulen, sondern um etwas Höheres, um die Durchdringung der einzelnen Mitglieder mit pädagogischer Denk- und Sinnesart, um die Einsicht in den Ernst, die Schwere und Wichtigkeit des Erziehungsberufs und um möglichst tiefgehende Einführung in die Fundamentalwissenschaften der Pädagogik. Das ist das Hauptstück, das jeder Erzieher braucht, mag er an niederer, mittleren oder höheren Schulen seinen Beruf ausüben. In diesem Sinne schrieb der Weimarsche Staatsminister Dr. Stichling, der Enkel Herders, in seinen Erinnerungen: Er betrachte das Pädagogische Universitäts-Seminar als die Krönung des gesamten Gebäudes der Jugendbildung.

Als Hauptaufgabe erscheint demnach, daß im Pädagogischen Universitäts-Seminar die Begeisterung für die Aufgaben der Volks-

erziehung im allgemeinen geweckt und das Verständnis für das weitverzweigte Bildungswesen geöffnet werde. Auf dieser allgemeinen Grundlage soll der Einzelne dann weiter streben und sich in den Sonderorganismus einarbeiten, in den er später durch seinen Beruf hineingeführt wird. Mit einem Wort, das Pädagogische Universitäts-Seminar sieht seine Hauptaufgabe darin, die allgemeinen Grundlagen zu vermitteln, die zur Bildung pädagogischer Charaktere hinführen. Der rechte Ernst und die tiefere Erfassung der Erziehungsprobleme kann nicht aus der theoretischen Unterweisung der Universität allein fließen, noch weniger aus der Hingabe an eine Spezial-Wissenschaft, sondern beides stellt sich erst mit der praktischen Betätigung ein. Im Verkehr mit den Kindern muß der angehende Erzieher sich selbst in Zucht nehmen, selbst sich an Ordnung und geregeltes Arbeiten gewöhnen, zu völliger Klarheit des zu Lehrenden durchdringen, und manches zurückdrängen, was der Eigenliebe sonst nur zu sehr sich empfiehlt. Denken wir ferner an den Kreis gleichstrebender Genossen und den Einfluß, der von ihnen ausgeht, an die Gemeinsamkeit der Aufgaben, an den idealen Zug, der sich in offener Kritik und gegenseitiger Hilfeleistung äußert, so kann man das Seminar mit Recht als eine treffliche Schule der Charakterbildung ansehen. Die so gebildeten Erzieher tragen dann die Ideale hinaus in das Volk und arbeiten in regem Eifer für die ästhetische und ethische Bildung der Gesellschaft.

5. An den Universitäten ist zweifellos auch die beste Gelegenheit gegeben, die naturwissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik kennen zu lernen und ihren Berührungs punkten mit der Medizin soweit nachzugehen, als es für den Erzieher notwendig erscheint. Die pädagogische Biologie, Hygiene und Pathologie kann hier in den Bereich des pädagogischen Studiums gezogen werden, namentlich da, wo eine Erziehungsanstalt das Anschauungsmaterial liefern kann, wie dies z. B. in Jena der Fall ist. Hier wurde auf der Sophienhöhe von Direktor Trüper ein Institut für schwachbefähigte Kinder eingerichtet.

6. Das Pädagogische Universitäts-Seminar gewährt endlich den geeigneten Boden für die Weiterentwicklung der pädagogischen Wissenschaft. Während die Staatsschulen gebunden sind an die staatlichen Vorschriften, so daß wenig Raum bleibt für Versuche, nimmt das Pädagogische Universitäts-Seminar mit seiner Übungsschule teil an der akademischen Freiheit. Es hat also damit einen großen Vorsprung vor dem Gymnasial-Seminar und dem Lehrer-Seminar. Denn es kann ungehindert mancherlei Versuche anstellen, selbstverständlich nicht plan- und zwecklos, sondern solche, die durch theoretische Überlegungen gut vorbereitet sind: z. B. Änderungen im Lehrplan, Einführung neuer Lehrmittel, Prüfung neuer Lehrbücher, psychologische und physiologische Untersuchungen, neue Verfahrungsweisen der allgemeinen und speziellen Methodik usw. Was an diesen Übungsstätten der wissenschaftlichen Pädagogik das Feuer der praktischen Erfahrung und der theoretischen Überlegung bestanden hat, kann dann in unseren Staatsschulen verwertet werden. So vollzieht sich ein ge-

sunder Fortschritt in der Wissenschaft und demgemäß dann auch in unserem Schulwesen. Diesen Gedanken hatte Kant bereits ausgesprochen in dem Satze: »Erst muß man Experimentalsschulen errichten, ehe man Normalschulen haben kann.«

Die Organisation des Pädagogischen Universitäts-Seminars

Im Mittelpunkt desselben steht die Einrichtung der Übungsschule. Von ihr hängt nach dem Voranstehenden für das Seminarleben außerordentlich viel ab, so daß es gerechtfertigt erscheint, auf ihre Organisation das Hauptgewicht zu legen.

Zunächst möchten wir hervorheben, daß für die Zwecke des Seminars eine kleine Übungsschule genügt. Sie braucht nicht einmal einen ganzen Schulorganismus mit allen Klassen zu umfassen. Das Seminar wird besucht von Volksschullehrern, die ihre Staatsprüfung abgelegt haben, von Kandidaten der Theologie, der Philologie, der Philosophie und der Naturwissenschaften. Den gesamten Schulorganismus lernt der junge Gymnasial- und Realschullehrer während seines Probejahres kennen, der Volksschullehrer während seiner Hilfslehrerzeit. Im Seminar sollen sie weit Höheres lernen; sie sollen die pädagogischen Aufgaben unter weiteren Gesichtspunkten betrachten, pädagogisches Denken und Fühlen, pädagogischen Takt und Geschick sich aneignen, um später in selbständiger Weise das anzuwenden, was das Seminar gelehrt und gezeigt hat. Ein zu großer Schulorganismus mit seinem umständlichen Verwaltungsapparat würde den Zwecken des Seminars eher hinderlich als förderlich sein.

Ferner ist zu betonen, daß die Übungsschule vor allem eine Volksschule sein muß. Denn die erste Praxis, die auch der künftige Lehrer der höheren Schule zu lernen hat, soll die einer Volksschule sein. Folgende Gründe sprechen hierfür:

1. Die Volksschule bietet in ihrem Lehrplane die allem Unterricht gemeinsamen Elemente in einfachster Form.
2. Wegen der Einfachheit des Lehrstoffs wird es dem Lehrer leichter, seine ganze Aufmerksamkeit auf die methodische Behandlung desselben zu konzentrieren.
3. Sie nötigt durch den geistigen Standpunkt ihrer Schüler den Lehrer zu vollständiger Umgestaltung der eigenen Denk- und Redeweise und zu sorgfältiger Berücksichtigung der kindlichen Auffassungskraft.
4. Sie erleichtert durch die Einfachheit in Gedankenbau und Gemütszuständen dieser Schüler den Erfolg des Lehrers, weist ihn auf persönliche Behandlung der Schüler hin.
5. Die Volksschule ist nicht bloß das einfachste, sondern auch das wichtigste Glied des gesamten Volksbildungswesens; durch die »allgemeine Volksschule« sollen alle Kinder aller Stände hindurchgehen.

Andere Vorteile seien nur nebenbei noch erwähnt. Die Volksschule ist das naturgemäße Übungsfeld für die, die sich dem Dienst des Volksschullehrerseminars oder der Schulaufsicht zuwenden wollen; auch für die Theologen, die im Volke zu arbeiten haben, ist die Volksschule die gegebene Übungsschule.

Neben einigen Volksschulklassen, deren Zahl etwa vier betragen könnte, wovon die eine als eine Art Musterklasse von einem ständigen Lehrer geführt wird, die andern als Übungsklassen für die studierenden Praktikanten gelten, sollten einige Gymnasialklassen eingerichtet werden, damit auch der Lehrstoff der höheren Schule einer Prüfung und methodischen Bearbeitung im Schutze der akademischen Freiheit unterzogen werde. Ferner ist die Forderung nicht abzuweisen, in die Übungsklassen auch Mädchen aufzunehmen, um auch die Aufgaben der weiblichen Erziehung in die Arbeit des Seminars hereinzu ziehen.

Aus nachstehendem Entwurf aber möge man den Arbeitsplan erkennen, wie er für das Pädagogische Universitäts-Seminar zu Jena gegenwärtig Geltung hat.

1. Einteilung der Mitglieder

Außer den Klassenlehrern gibt es ordentliche (Praktikanten) und außerordentliche Mitglieder. Zu den Praktikanten gehören alle diejenigen, welche Unterricht in der Seminarschule übernommen haben. Alle Mitglieder sind zum Besuch der wöchentlichen Versammlungen des Seminars verpflichtet.

2. Von den Klassenlehrern

Die Klassenlehrer leiten die praktische Schularbeit. Die Übungsschule hat gegenwärtig drei Klassen und demgemäß drei Klassenlehrer.

Die Klassenlehrer leiten die Praktikanten zur Vorbereitung auf die Lehrstunden an, nehmen die schriftlichen Präparationen entgegen und legen diese von Zeit zu Zeit dem Direktor vor. Die Lehrstunden der Praktikanten überwachen sie. Es steht ihnen das Recht zu, in den Unterricht derselben einzugreifen. Unterhaltung mit den Praktikanten während des Unterrichts ist verboten; nur kurze Anweisungen und Winke sind gestattet. Im übrigen haben die Klassenlehrer kritische Besprechungen, wenn möglich gleich nach Schluß der Stunde, mit den Praktikanten vorzunehmen. Ausnahmsweise übernehmen Praktikanten auch selbständigen Unterricht. Am Schluß der Woche finden mit dem Praktikanten Besprechungen statt, insbesondere über Anfertigung der Konzentrationstabellen für die kommende Woche sowie über einheitliche Maßregeln der Regierung und Zucht. (Praktikanten-Konferenz.)

3. Von den Praktikanten

In betreff der Übernahme eines Lehrfaches hat sich der Praktikant mit dem betreffenden Klassenlehrer ins Einvernehmen zu setzen. In den Unterricht treten die neuen Praktikanten erst nach längerem Hospitieren, besonders in dem Lehrfach, das sie gewählt haben, ein. Außerdem ist wünschenswert, daß sie eine schriftliche Darstellung des Unterrichts, an welchem sie teilgenommen haben, liefern.

Jedes Unterrichtsfach wird auf die Dauer eines Semesters übernommen. Allem Unterricht muß eine schriftliche Präparation zu Grunde liegen. Es muß dabei der Unterrichtsstoff genau und deutlich gegliedert werden, die einzelnen Teile sind durch Bezeichnungen hervorzuheben. Vor allem sind die Konzentrationsfragen und die zu erzielenden Resultate der Synthese und des Systems genau anzugeben, während im einzelnen der Unterricht sich freier gestalten darf. Da der Unterricht in der Übungsschule auf Konzentration gegründet ist, muß sich auch jeder Praktikant bemühen, die Konzentrationsreihen der anderen Fächer einzusehen. Auch soll er in den Lehrfächern, die unterrichtlich mit dem von ihm übernommenen eng verbunden sind, zuweilen hospitieren. Ferner soll er sich von den vorhandenen Anschauungsmitteln, vor allem den Abbildungen, Kenntnis verschaffen.

Ebenso muß sich auch der Praktikant nach den in der Übungsschule gebräuchlichen Regierungsmaßregeln richten.

4. Von den Mitgliedern überhaupt

Von dem Gemeingeist der Seminarmitglieder wird erwartet, daß sie sich auch an den Schulfesten, Maigängen, Ausflügen und Reisen der Übungsschule möglichst zahlreich beteiligen.

Für Berichte der Seminarfeste (Kaisers und Großherzogs Geburtstag, Weihnachtsfeier usf.) ist ein besonderes Buch angelegt. Den Bericht übernimmt ein Mitglied.

Zur Aufrechterhaltung und Pflege eines wetteifernden Gemeinsinnes sind namentlich die Besuche der Mitglieder in den Unterrichtsstunden, sowie der Gedankenaustausch über dieselben und über Berichte im Hospizbuch geeignet. Besonders empfehlen sich gegenseitige und gemeinsame Hospize. Doch sollten auch vor allem die außerordentlichen Mitglieder möglichst oft Gelegenheit nehmen, zu hospitieren und das Hospizbuch zu benutzen. Der im Hospizbuch Kritisierte hat das Recht, eine Entgegnung einzutragen, wozu dann der betreffende Klassenlehrer seine Bemerkungen machen kann. Über die nächste Konferenz hinaus darf keine Polemik fortgesetzt werden.

In Verbindung mit der Weihnachtsbescherung für die Schüler der Seminarschule findet auch eine Weihnachtsfeier der Seminarmitglieder statt, die an den Tag der Gründung des Seminars (9. Dezember 1843) erinnert. Dieses Fest soll auch den früheren Mitgliedern des Seminars Gelegenheit geben, ihre Anhänglichkeit an dasselbe zu beweisen.

Das Seminar läßt von Zeit zu Zeit Hefte im Druck erscheinen. Mitteilungen besonders über literarische Tätigkeit früherer Seminarmitglieder zur Aufnahme in dieselben sind sehr erwünscht. Bis jetzt sind 14 Hefte erschienen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

5. Austritt aus dem Seminar

Der Austritt aus dem Seminar erfolgt, wie der Eintritt, durch persönliche Meldung beim Direktor. Von den Jena verlassenden Mitgliedern wird gewünscht, daß sie auch später mit dem Seminar in Verbindung bleiben, besonders auch Mitteilungen zum Nachtrag ins Seminaralbum liefern.

Von den wöchentlichen Versammlungen des Seminars

a) Das Theoretikum

In dem Theoretikum, das in einem Hörsale der Universität abgehalten wird, kommen ethische und psychologische, pädagogische und methodische Fragen, ferner Referate zur Besprechung, zumeist im Anschluß an pädagogische Schriften. Die Diskussion leitet der Direktor.

b) Das Praktikum

Das Praktikum besteht aus einer Probelektion in Gegenwart des Direktors und aller Seminarmitglieder, zu welcher die Praktikanten und zuweilen auch die Klassenlehrer bestimmt werden. Es wird allwöchentlich mindestens ein Praktikum gehalten.

Das Praktikum ist nicht mit einem Examen zu verwechseln, sondern es soll ein Bild von dem Unterricht des Praktikanten geben und muß daher ganz in dem sonstigen Unterrichtsgang verlaufen. Die dem Unterricht zu Grunde liegende Präparation soll zur Einsicht aller während des Praktikums ausliegen. In ihr ist genau die Stelle zu bezeichnen, wo der Unterricht im Praktikum beginnt.

Für jedes Praktikum bestimmt der ständige Klassenlehrer einen Hauptrezenten, der eine schriftliche Kritik auszuarbeiten und dieselbe wenn möglich am Tage vor der Konferenz an den Klassenlehrer abzuliefern hat. Dieselbe kommt dann in der Konferenz zur Verlesung und Besprechung. Zu dem Schema der Kritik liegt ein Entwurf vor.

Der Rezension geht eine Selbstbeurteilung voraus, in welcher der Praktikant seine eigene Auffassung über die von ihm in der Lehrprobe begangenen Fehler offen darzulegen hat, ohne mit dem Rezensenten oder dem betreffenden Klassenlehrer Rücksprache genommen zu haben.

Ein ebenfalls von dem ständigen Klassenlehrer zu bestimmender »Frageprotokollant« hat während des Praktikums über die Anzahl der an die einzelnen Schüler gerichteten und richtig, falsch oder gar nicht beantworteten Fragen, sowie der von den Schülern gegebenen Zusammenfassungen ein Verzeichnis anzulegen.

Seine Notizen sind bei der Kritik zu verwenden. Kritik wie Selbstkritik werden in besondere Bücher eingetragen.

c) Die Konferenz

Die Konferenz wird wöchentlich einmal unter Leitung des Direktors oder in Ausnahmefällen des ständigen Klassenlehrers abgehalten. Den Gegenstand der Besprechung bilden die Schulangelegenheiten im allgemeinen und besonders das wöchentliche Praktikum.

Die Konferenz verläuft nach folgender Tagesordnung: 1. Neuer Protokollant. 2. Altes Protokoll. 3. Präsenzliste. 4. Aufsicht in den Zwischenstunden. 5. Neues Praktikum. 6. Hospizbuch. 7. Allgemeines. 8. Besprechung des Praktikums. a) Verlesung der Selbstkritik und Kritik. b) Diskussion.

Der ständige Klassenlehrer verliest die Kategorien, damit darüber verhandelt oder das Nötige mitgeteilt werde. Am Schluß der Konferenz findet zur Bestreitung der Kosten der Schulreise eine Sammlung regelmäßiger Beiträge in den »Reisehut« statt. Der jedesmalige Protokollant hat die Pflicht, dieselbe vorzunehmen und die eingegangene Summe dem ständigen Klassenlehrer für die Reisekasse zu übermitteln. Außer der Hauptkonferenz hält der 1. Klassenlehrer Neben-Konferenzen ab, in denen über Störungen im Schulbetrieb, Versäumnisse, Strafen, Individualitätenbuch, Wochenziele (Konzentrations-Tabellen) verhandelt wird. Die Praktikanten sind verpflichtet, an diesen Konferenzen teilzunehmen.

Das Protokoll wird abwechselnd von einem der Mitglieder geführt (alphabetische Reihenfolge). Es soll nicht die Diskussion bis ins Einzelste wiedergeben, auch nicht die Namen der Diskussionsredner. Die strittigen Punkte, Gründe für und wider und die Ergebnisse sind übersichtlich zusammen zu fassen.

Den Hauptteil der Konferenz nimmt die Besprechung des Praktikums ein. Sie wird eingeleitet durch Verlesen der Selbstkritik. Letztere soll den Praktikanten recht nachdrücklich darauf hinweisen, die Erklärung der vorgekommenen Fehler zunächst bei sich selbst zu suchen und die Aufwendung eines unnötigen Scharfsinns, die Fehler von sich abzuwälzen, die Schuld den Schülern oder sonstwem aufzubürden, zu vermeiden. Der Selbstkritik folgt die Rezension. Im Anschluß an die einzelnen Teile derselben entspinnt sich die Diskussion. Hierfür wird von allen Mitgliedern des Seminars eine möglichst eingehende Vorbereitung erwartet.

Eine rein sachliche Erörterung der strittigen Punkte wird natürlich vorausgesetzt. Persönliche Angriffe und Wendungen sind zu vermeiden.

Einwände

Wir haben im Vorstehenden den Gedanken vertreten, daß neben den Lehrer-Seminaren und Gymnasial-Seminaren die pädagogischen Universitäts-Institute nicht als überflüssig, sondern erst recht geboten erscheinen. Ihrer Einrichtung, wie wir sie eben dargelegt haben, stehen allerdings starke Vorurteile im Wege. Ihnen gab auch die preußische Unterrichtsverwaltung Ausdruck in der oben angeführten

Denkschrift, die unter dem 19. Januar 1890 an das Abgeordnetenhaus gelangte.

Sehen wir uns die Kritik, welche die Denkschrift an der Einrichtung der pädagogischen Universitäts-Seminare übt, etwas näher an.

Da heißt es zunächst, daß die zur Begründung dieser Einrichtung vielfach angeführte Analogie der Seminare für Volksschullehrer oder gar der medizinischen Kliniken abzuweisen sei. Dagegen sagen wir unter Berufung auf unsere grundlegenden Darlegungen: die Analogie mit den Volksschullehrerseminaren ist durchaus zutreffend. Der Unterschied liegt nur in dem Umfang des Wissens, betrifft also nur den Grad, nicht die Sache an sich. Bei allen Lehrern, sie mögen unterrichten, an welchen Schulen sie wollen, kommt es auf zwei Punkte an: 1. auf Aneignung eines bestimmten Wissens in den einzelnen Fachwissenschaften, 2. auf die Aneignung der didaktischen Lehren über die naturgemäße Vermittlung des Wissens an das heranwachsende Geschlecht zur Herbeiführung einer harmonisch-geschlossenen Bildung. Daher hat jeder Lehrer zwei Kurse in seiner Ausbildung durchzumachen: 1. den rein fachwissenschaftlichen und 2. den pädagogisch-didaktischen. In den Volksschullehrerseminaren sind beide Kurse bekanntlich in einer Anstalt vereint, nicht gerade zum Vorteil der Ausbildung. Die Lehrer an den höheren Schulen besitzen hierin einen großen Vorzug. Sie können ruhig zuerst ihr fachwissenschaftliches Studium zu einem gewissen Abschluß bringen; dann lernen sie die methodische Bearbeitung der Lehrstoffe in einem pädagogischen Seminar kennen.

Was die Analogie mit den medizinischen Kliniken betrifft, so liegt die Sache hier so. Für die Pädagogik soll der Satz: Der Universität die Theorie, der späteren Tätigkeit die Praxis — das allein Richtige enthalten. Warum dehnt man aber dann diesen Grundsatz nicht auch auf das Gebiet der Medizin aus? Fürchtet man vielleicht, daß die auf die Theorie folgende Praxis zu viel Opfer fordern würde? Wäre es nicht konsequent und billig zugleich, auch da zu verkünden: Der Universität die Theorie, dem Leben die Praxis?

Sonderbar, wenn es sich um die körperliche Gesundheit des lieben Ich handelt, hört sogleich alle Konsequenz auf. Da heißt es sofort: Wie kann man so gewissenlos sein und die jungen Ärzte auf der Universität nur mit theoretischer Bildung ausstatten wollen! Die Übertragung der Theorie auf Einzelfälle in der Praxis will doch gelernt, will erfahren, will geübt sein, ehe man das Menschenwohl dem praktizierenden Jünger anvertrauen kann. Aber auf dem Gebiete der Pädagogik? O, da liegt die Sache ganz anders. Da handelt sich's ja bloß um die Gesundheit der Seele; da stirbt ja man nicht gleich, wenn man auch ganz verkehrt behandelt wird. Und doch ist, wie wir dargelegt haben, die Pädagogik genau so wie die Medizin, Wissenschaft und Kunst. Beide, Theorie und Praxis, müssen sich gegenseitig durchdringen. Die Theorie allein genügt nicht; von ihrer Erkenntnis bis zu ihrer Umsetzung in die Praxis ist, wie wir schon

betont haben, ein weiter Weg. Sie bleibt ganz unfruchtbar, wenn nicht der Weg in die Praxis hinein gesucht und gefunden wird. Die Praxis aber, getrennt von der Theorie als ihrem geistigen Nährboden, führt alsbald zu geistloser Mache und Manier. Was also von einer Einrichtung zu halten ist, die diese gesunde Ehe zerreißt oder ihr schwere Hindernisse in den Weg legt, kann sich jeder Einsichtige leicht selbst sagen. Das hat ja auch die Erfahrung und die überaus scharfe Kritik der letzten Jahrzehnte gelehrt.

Es wird ferner in der Denkschrift hervorgehoben, daß die formal einheitliche methodische Schulung, die für die Volksschullehrer erfordert wird, nicht in gleichem Maße für wissenschaftlich gebildete Männer nötig oder auch nur in allen Fällen wünschenswert sei. Aber gerade das Gegenteil ist der Fall. Denn worauf beruht die einheitliche methodische Schulung? Allein auf der Psychologie. Es ist ja ohne weiteres klar, daß alle Erziehungs- und Unterrichtsmaßregeln nur dann begründet sind und einigermaßen gelingen können, wenn sie sich auf eingehende Kenntnis der Gesetze stützen, nach denen der jugendliche Geist arbeitet. Die formal-methodische Schulung ist ohne eindringende psychologische Unterweisung undenkbar, wenn man nicht unter ihr eine Überlieferung bestimmter Unterrichtsrezepte versteht, nach denen in den einzelnen Fächern schablonenmäßig zu verfahren ist. Eine derartige Schulung will man doch wohl nicht der »freien Entwicklung der wissenschaftlichen Lehrerpersönlichkeit« zumuten, da ja die Volksschullehrer in ihren Seminaren mit psychologischen Studien beschäftigt werden zur tieferen Erfassung ihres Erzieherberufes. Also sollte vielmehr von den Kandidaten des höheren Schulamts, »von den wissenschaftlich gebildeten Männern« mit ihrer längeren Bildungszeit und ihren vielfältigen Bildungsmitteln, eine weit intensivere formal-methodische Schulung verlangt werden, als von den Volksschullehrern. Ob aber diese praktische Vorbereitung in »großen« oder in »kleinen« Seminaren vorgenommen wird, dürfte der »deutschen Auffassung«, wie es in der Denkschrift heißt, ziemlich gleichgültig sein.

Nun sollen aber noch verschiedene äußere Umstände vorhanden sein, die den Vorschlag unannehmbar erscheinen lassen. 1. Durch die Verbindung der pädagogischen Seminare mit den Universitäten werde die unumgänglich notwendige wissenschaftliche Vorbereitung der Kandidaten, für die schon vier Jahre nicht ausreichten, beeinträchtigt und ihre Kräfte würden zersplittet werden.

Darauf ist zu erwideren, daß vier Jahre Vorbereitung auf das Oberlehrerexamen genügen können und daß der Eintritt in das Pädagogische Universitätsseminar ebenfalls erst nach abgelegter Prüfung erfolgen soll, genau so wie der Eintritt in das pädagogische Gymnasialseminar. Der Kursus soll auch ein Jahr umfassen als Vorbereitung für das nachfolgende Probejahr. Vorausgesetzt wird bei beiden, daß die jungen Leute die Hilfswissenschaften der Pädagogik, Ethik und Psychologie, und in Verbindung hiermit Pädagogik und Didaktik gehört haben. Die Strebsameren unter den Philologen werden auch

schon als Hospitanten an den Versammlungen des Universitätsseminars während der letzten Semester teilnehmen, ohne ihre Kräfte damit zu zersplittern.

2. Es sei schwer, in dem Kreise der akademischen Lehrer geeignete Leiter zu finden, da die Vertretung der wissenschaftlichen Pädagogik an den Universitäten nur vereinzelt in den Händen von Männern liegen könne, die zugleich die nötigen Erfahrungen auf dem Schulgebiete besäßen, um auch hier vorbildlich zu wirken. In dem Kreise der akademischen Lehrer — dies sei zugegeben. Aber ist man denn auf diesen Kreis beschränkt? Man schaffe nur selbständige Lehrstühle für die wissenschaftliche Pädagogik und greife in den Kreis der praktischen Schulmänner hinein, die zugleich im Zusammenhange mit den ethischen und psychologischen Forschungen geblieben sind. Man wird die nötigen Kräfte bald finden. Solange freilich die wissenschaftliche Pädagogik an den preußischen Universitäten nur als Nebensache angesehen und gelesen wird, so lange ist nach dieser Seite hin nichts zu hoffen.

3. Noch schwerer soll es fallen, die unentbehrlichen Übungsschulen zu verschaffen. Dem widerspricht eine mehr als fünfzigjährige Erfahrung an der Universität zu Jena und eine etwa zwanzigjährige an der Universität zu Leipzig. Warum sollte, was an diesen beiden Universitäten möglich war und ist, nicht auch an anderen Universitäten zu erreichen sein? Man muß nur auf den Gedanken verzichten, vollständige Schulorganismen den Universitätsseminaren beizugeben. Es genügen, wie wir dargelegt haben, für die Zwecke des pädagogischen Universitätsseminars wenige Jahrgänge oder wenige Klassen.

Auch die Gutachten der drei bayrischen Universitäten über die Errichtung von pädagogischen Lehrstühlen verhielten sich i. g. abweisend. Eine eingehende Besprechung findet sich im 364. Heft des »Pädag. Magazins«. Langensalza, H. Beyer & Söhne (Beyer & Mann), und im 43. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Dresden 1911.

Wenn wir die über das Pädagogische Universitäts-Seminar gegebenen Darlegungen rückblickend überschauen, so möchten wir zum Schluß noch einmal den Gedanken hervorheben: Es liegt im Interesse der Volksbildung aller Schichten, daß unsere Universitäten die große Angelegenheit der Volkserziehung nicht von sich abweisen, sondern in den Bereich ihrer Arbeitsphäre hereinziehen. An allen Universitäten sind Pflegestätten für die wissenschaftliche Pädagogik einzurichten, von denen die Gymnasial-Seminare und die Lehrerbildungsanstalten und von da die übrigen Schulorganisationen beeinflußt werden. Seit mehr als zwei Generationen wird über die Notwendigkeit ihrer Einrichtung gestritten. Die Ablehnung seitens des Schulregiments fand einen Rückhalt in der abweisenden Haltung der Universitäten. Aber nun ist die Zeit gekommen, die Vorurteile fallen zu lassen und unsere Schulorganisation zu vervollständigen durch Einrichtung pädagogischer Lehrstühle mit Seminaren an unseren Hochschulen.

4. Die Lehrerinnenbildung

Werfen wir zum Schluß noch einen Blick auf die Lehrerinnenbildung, so wiederholt sich hier die Tatsache, daß die Fürsorge des Staates bis in die neuere Zeit hinein sich auch hier so wenig ausreichend erwies, wie es gegenüber der Mädchenbildung der Fall war.

Nachdem um die Wende des vorigen Jahrhunderts Bernhard Overberg in Westfalen obligatorische Normalkurse für Lehrerinnen eingerichtet hatte, die sich sehr gut bewährten, wurde 1811 in Berlin die Louisenstiftung begründet, eine Anstalt, die Lehrerinnen und Erzieherinnen für ihren Beruf vorbereiten sollte. 1832 folgte dann die Gründung des Königlichen Lehrerinnen-Seminars in Berlin, der bald eine Reihe anderer Anstalten in Preußen und in den anderen deutschen Staaten sich anschloß. Auch hier hat aber das Vorgehen der Gemeinden weit mehr geleistet, als die Kraft und die Hilfsmittel des Staates. Letzterer wird erst in Zeiten des Lehrermangels aufmerksam auf die weiblichen Lehrkräfte, die sich ihm auch mit Rücksicht auf ihre Billigkeit empfehlen, was freilich entschiedene Nachteile mit sich führt.

Auf der ganzen Linie ist in den 18. Jahrzehnten ein allmähliches Vordringen der Lehrerinnen zu bemerken. Sie gewinnen immer mehr Boden, nachdem der Streit darüber verstummt ist, ob die Frau für den Erzieherberuf geeignet sei oder nicht. Die Frage ist allgemein zu Gunsten des weiblichen Geschlechts entschieden worden. Wie in der Familie bei der Erziehung der Kinder weiblicher und männlicher Einfluß zusammenwirken, so soll es auch in unseren Schulen sein: eine gemeinsame, friedliche Arbeit beider Geschlechter, die sich in der Sorge um unsere Jugend vereinen.

Aus dieser Zusammenarbeit wird die rechte Stimmung für die Erziehung geboren und die erzieherische Kraft unserer Schulen gestärkt, allerdings unter der Voraussetzung, daß die Mängel, welche der Lehrerinnenbildung noch anhaften, beseitigt werden, damit sie auf dieselbe Linie gestellt werden, wie die der Lehrer.

Vergleichen wir die Ausbildung der Lehrer und der Lehrerinnen miteinander, so ergeben sich sehr wesentliche Unterschiede, die wiederum nicht aus der Natur der Sache entspringen, sondern vielmehr einer willkürlichen und sprunghaften Entwicklung ihr Dasein verdanken.

Wir müssen hierbei die Volksschullehrerinnen-Bildung von der für die höhere Schule scheiden. Äußerlich betrachtet hat die erstere vor der Volksschullehrer-Bildung einen großen Vorzug. Die jungen Mädchen durchlaufen die höhere Mädchenschule, ehe sie in das Lehrerinnenseminar eintreten und erwerben sich damit eine bessere Allgemeinbildung, als dies bei den Lehrern bisher der Fall war. Vor allem zeigt sich ihre Überlegenheit in den Sprachkenntnissen. Dagegen stehen sie in der pädagogischen Durchbildung den Lehrern nach. Dies hängt damit zusammen, daß die Lehrerinnen-Seminare

nicht immer eine scharfe Scheidung in ihren Aufgaben erkennen lassen. Deshalb faßte die erste Haupt-Versammlung der preußischen Volksschullehrerinnen, sich Rechenschaft gebend über die Mängel ihrer Vorbildung, im Jahre 1896 ihre Klagen dahin zusammen:

1. Die Ausbildung der Lehrerinnen ist größtenteils der Initiative städtischer Gemeinden oder Privatpersonen überlassen; nur in den wenigsten Fällen wird ein prinzipieller Unterschied zwischen der Ausbildung der Volksschullehrerin und der Lehrerin für mittlere und höhere Schulen gemacht. Die meisten Seminare bereiten für die höheren Schulen vor; ja noch gilt sogar der Grundsatz, die Bewerberin, welche bei der Prüfung für höhere Mädchenschulen in den beiden Fremdsprachen nicht genügt hat, kann die Befähigung für Volksschulen erlangen.

2. Eine Reform der Vorbildung sollte in folgenden Änderungen bestehen: a) beim Eintritt in das Seminar werden die Kenntnisse gefordert, welche eine voll ausgestaltete höhere Mädchenschule gibt; b) ein vierjähriger Seminar-Kursus wird obligatorisch; c) Staat und Gemeinden gründen Volksschullehrerinnen-Seminare; d) die bestehenden Seminare passen sich mehr den Bedürfnissen der Volksschule an; e) eine Übungsschule, nicht höhere Mädchenschule, wird allen diesen Seminaren eingefügt.

Was die äußere Stellung der Volksschullehrerinnen betrifft, so vertritt der Verein der preußischen Volksschullehrerinnen den Standpunkt einer völligen Gleichberechtigung mit den Lehrern: eine zweite Dienstprüfung, wie sie seit 1908 in Meiningen besteht, Zulassung zum Mittelschullehrer und Rektoratsexamen, ein Übergewicht der Lehrerinnen an den Volksmädchenschulen, weibliche Leitung der Mädchenschule und weibliche Ordinarien auch auf der Oberstufe. Dafür erkennt der Verein im höchsten Maße die Pflicht der Volksschullehrerinnen an, mit aller Kraft an der sozialen Aufgabe der sittlichen Hebung des Volkes zu arbeiten.

Wenn nach dem Vorstehenden für die Volksschullehrerinnen ein wesentlicher Mangel in der unzureichenden pädagogischen Ausrüstung gesehen werden muß, so erschien für die Lehrerinnen an der höheren Mädchenschule weder ihre wissenschaftliche noch ihre pädagogische Ausbildung für ausreichend genug, daß sie auch in den oberen Klassen dieser Schulen einen wissenschaftlich und methodisch gut begründeten Unterricht zu erteilen vermochten. Daher entstanden bereits 1878 Forderungen, die in dem Kreise der Lehrerinnen lebhafte Unterstützung fanden:

1. »Es liegt im Interesse der höheren Mädchenschule, weibliche Lehrkräfte zum wissenschaftlichen und Sprachunterricht auch in den oberen Klassen heranzuziehen.

2. Die Vorbildung der Lehrerinnen und das ihren Abschluß bildende Examen, wie sie gegenwärtig beschaffen sind, verbürgen nicht die wissenschaftliche Durchbildung, welche die notwendige Voraussetzung einer Lehrtätigkeit in den oberen Klassen ist.

3. Es ist daher mit allem Ernst auf solche Veranstaltungen hinzuwirken, welche geeignet sind, Lehrerinnen zu bilden, denen man mit Zuversicht diese höheren Aufgaben des Mädchenunterrichts anvertrauen kann.«

Einen gewaltigen Anstoß erhielt die Angelegenheit, als Helene Lange 1888 ihre Schrift »Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung« veröffentlichte. Sie war Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus. Eingereicht wurde die Petition »auf Veranlassung eines Kreises Berliner Frauen und Mütter . . . , die vor allen Dingen die Mädchen unter den Einfluß wissenschaftlich tüchtig durchgebildeter Frauen bringen möchten«. Diese Petition enthielt die beiden folgenden Anträge:

1. »Daß dem weiblichen Element eine größere Beteiligung an dem wissenschaftlichen Unterricht auf Mittel- und Oberstufe der öffentlichen höheren Mädchenschule gegeben und namentlich Religion und Deutsch in Frauenhand gelegt werde.«

2. »Daß von Staatswegen Anstalten zur Ausbildung wissenschaftlicher Lehrerinnen für die Oberklassen der höheren Mädchenschulen mögen errichtet werden.«

Auch der »Allgemeine deutsche Lehrerinnen-Verein«, der 1890 ins Leben getreten ist, strebt für die Lehrerinnen Ähnliches an:

1. Eine größere Beteiligung an der Volksbildung,
2. eine zu einem gründlichen Unterricht an den oberen Klassen der höheren Mädchenschulen befähigende Vorbildung,
3. eine größere Beteiligung an dem wissenschaftlichen Unterricht in den oberen Klassen aller Mädchenschulen.

Diese Bemühungen hatten insofern Erfolg, als die Bestimmungen des preußischen Unterrichtsministeriums für das höhere Mädchenschulwesen vom Jahr 1894 in einem besonderen Abschnitt eine wissenschaftliche Prüfungsordnung für Oberlehrerinnen aufstellten. Die Oberlehrerin, d. h. die Lehrerin der oberen Klassen, wurde durch diese Bestimmungen als notwendiges Mitglied des Lehrkörpers anerkannt. »Das Ordinariat wenigstens einer der drei Oberklassen ist in die Hand einer Lehrerin zu legen.« »Auch ist es wünschenswert, darüber hinaus die Lehrerinnen an dem Unterricht in den oberen Klassen in größerem Umfange zu beteiligen.« Selbst die Leitung einer öffentlichen höheren Mädchenschule darf nach ihnen in die Hand einer Lehrerin gelegt werden, welche selbstverständlich ebenso wie die Oberlehrerin diese Befähigung durch den Ausweis einer höheren wissenschaftlichen Bildung, also durch Ablegung der »Wissenschaftlichen Prüfung« der Oberlehrerin, zu begründen hat. Die Verfügungen erkennen an, »wie sehr das Bedürfnis nach wissenschaftlicher Vertiefung ihrer Bildung in den Kreisen der Lehrerinnen selbst empfunden wird«, und halten es an der Zeit, diesen Bestrebungen ein festes Ziel zu geben, indem sie die Hoffnung aussprechen, daß die betreffenden Schulen künftig im Besoldungsetat einige Lehrerinnenstellen als »Oberlehrerinnenstellen« bezeichnen werden, damit das Ziel der »Wissenschaftlichen Prüfung

der Lehrerinnen«, den öffentlichen höheren Mädchenschulen wissenschaftlich durchgebildete weibliche Lehrkräfte zuzuführen noch besser erreicht werde.

Diese »wissenschaftliche Prüfung« soll zeigen, »daß die Bewerberin auf Grundlage der in der ersten Prüfung nachgewiesenen Kenntnisse sich fortgebildet und die Befähigung erworben hat, in wissenschaftlicher Weise selbständig weiter zu arbeiten.«

Das erwünschte Ziel war somit den Lehrerinnen offiziell aufgestellt, die Vorbereitung zu demselben aber wurde nach wie vor der eigenen Sorge überlassen.

Mit der Öffnung der Universitäten für die Frauen erhielten die Lehrerinnen, abgesehen von den Studienkursen am Viktoria-Lyceum zu Berlin, reichliche Gelegenheit ihre wissenschaftliche Bildung zu vertiefen und zu erweitern. Zuerst wurden an der Universität Göttingen 1893 besondere »Wissenschaftliche Fortbildungskurse für Lehrerinnen« eingerichtet. Damit war die Bahn gebrochen für eine höhere Auffassung des weiblichen Lehrberufs, und das eine Stück aller Lehrerbildung wesentlich gefördert: die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrerin.

Dagegen ist das andere Stück der Lehrerbildung im Studiengang der Lehrerinnen bis jetzt so stiefmütterlich behandelt worden, daß auch hier eine dringende Abhilfe geboten erscheint: die pädagogische Durchbildung. Fehlte doch an vielen Lehrerinnen-Seminaren bis jetzt noch die Übungsschule, die sich an jedem Lehrer-Seminar findet, so daß der preußische Kultusminister die Anordnung treffen mußte, daß von Ostern 1903 an jedem Lehrerinnen-Seminar eine besondere Übungsschule eingerichtet und daß nur solche Seminaristinnen zur Ablegung der Lehrerinnenprüfung zugelassen werden sollen, die während ihres letzten Seminarjahres wöchentlich mindestens fünf Stunden in der Übungsschule unterrichtet haben. Man hatte offenbar an leitender Stelle den Mangel in der Ausbildung der Lehrerinnen erkannt und suchte nunmehr Abhilfe zu treffen.

Von anderer Seite wurde das Problem zu gleicher Zeit in Angriff genommen. Professor Zimmer-Zehlendorf vertrat den Standpunkt, daß das Lehrerinnen-Seminar nicht mehr der krönende Sims und der Abschluß der höheren Mädchenschule sein dürfe, sondern daß diese Anstalt vom ersten Unterrichtstag an den Charakter der pädagogischen Fachschulen tragen müsse, die sowohl zum Erziehen wie zum Unterrichten der jungen Mädchen vorzubereiten habe. Um das erzieherische Interesse zu wecken und zu pflegen, erscheint ihm nichts geeigneter, als daß die Vorbildung für das Lehrfach bei den jungen Mädchen mit dem Kindergarten beginnt. Lehrerinnen- und Kindergärtnerinnen-Seminare sollen miteinander verbunden sein; die Lehrerin muß zuerst im Kindergarten, der erweiterten und fortgeführten Kinderstube, beschäftigt werden, ehe sie sich in der Schüler-Erziehung versucht.

Denn nirgends lernen die Seminaristinnen so gut als im Kindergarten das Kind beobachten, seine Neigungen und Bedürfnisse ver-

stehen und es dementsprechend behandeln. Das ist die günstigste Eingangspforte für die künftige Erzieherin und Lehrerin, ähnlich wie für den angehenden Lehrer der höheren Schulen eine zeitweise Beschäftigung in der Volksschule als pädagogische Hochschule angesehen werden muß.

Nach den Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen bildet das Lehrerinnen-Seminar zusammen mit der allgemeinen Frauenschule das Lyzeum, das sowohl der allgemeinen Frauenbildung als auch der Lehrerinnenbildung in gleicher Weise dient. Das höhere Lehrerinnenseminar, das Lehrerinnen für mittlere und höhere Mädchenschulen ausbildet, umfaßt vier Jährgänge, von denen die drei ersten die Weiterführung der wissenschaftlichen Bildung übernehmen, während das vierte Jahr die Ausbildung lediglich nach der pädagogisch-praktischen Seite hin fördert. Am Schlusse des dritten Jahres erlangt die Schülerin durch Ablegung einer Prüfung die Reife für den Eintritt in das praktische Jahr, und durch eine praktische und methodische Schlußprüfung am Ende des vierten Jahres erwirbt sie sich die Befähigung für das Lehramt an mittleren und höheren Mädchenschulen. Volksschullehrerinnen müssen nach den neuen Bestimmungen ihre Ausbildung in gesonderten Anstalten erhalten, eine Verbindung von Seminaren für beide Arten von Lehrerinnen ist in Preußen nicht mehr statthaft. Den Unterschied bei den Prüfungen für höhere oder niedere Schulen bildet in der Hauptsache das Maß an Sprachkenntnissen. Fast in allen deutschen Bundesstaaten bestehen Lehrerinnenseminare, die entweder staatliche, städtische oder private Anstalten sind. Für Lehrerinnen, die das Oberlehrerinnen-examen ablegen wollen, sind Vorbereitungskurse in Berlin, Bonn, Breslau, Göttingen, Königsberg und Münster eingerichtet worden.

In diesem Zusammenhang sei noch auf das Kindergärtnerinnen-Seminar aufmerksam gemacht. Es bildet junge Mädchen zu Kinderpflegerinnen oder Kindergärtnerinnen aus; während die Kindergärtnerin bei ihrer Aufnahme in das Seminar höhere Mädchenschulbildung oder den Besitz einer gleichwertigen Allgemeinbildung nachweisen muß, genügt für die Ausbildung als Kinderpflegerin eine gute Volksschulbildung. Der Kursus dauert an allen Anstalten ein bis zwei Jahre, die Lehrpläne umfassen überall die gleichen Unterrichtsfächer. Als Beispiel mögen hier die Unterrichtsgegenstände folgen, die der Lehrplan des Berliner Pestalozzi-Fröbel-Hauses aufweist: 1. Erziehungslehre auf Grund der Psychologie. 2. Einführung in die Werke Pestalozzis und Fröbels. 3. Geschichte der Pädagogik. 4. Kindergartenlehre. 5. Kinderliteratur. 6. Gesundheitslehre. 7. Naturkunde in Rücksicht auf die Erziehungsarbeit. 8. Unterrichtslehre. 9. Raumlehre. 10. Deutsche Sprache. 11. Fröbelsche Beschäftigung und Fortführung derselben. 12. Zeichnen. 13. Handarbeit. 14. Gesang. 15. Turnen, Ball- und Bewegungsspiele. 16. Praxis im Kindergarten, in der Vermittlungsklasse, Elementarklasse, im Nachmittagsheim. 17. Häusliche Beschäftigung und Gartenarbeit. 18. Anleitung zur

körperlichen Pflege des Kindes, Baden, Kochen von Kinderspeisen usw. Gute Ausbildungsanstalten finden sich in allen größeren Städten; zu nennen sind das von Frau Henriette Goldschmidt gegründete Seminar in Leipzig, das »Evangelische Fröbelseminar« in Kassel, das Pestalozzi-Fröbel-Haus I in Berlin und die Seminare in Bonn und Breslau.

Der Ausbildungsgang der Lehrerinnen hat demnach vor dem der Lehrer zwei Vorzüge voraus. Der erste besteht darin, daß für die drei Hauptgruppen unseres öffentlichen Schulwesens durch drei verschiedene Wege in angemessener Weise gesorgt wird:

1. Für die höheren Schulen werden die Lehrerinnen auf gleiche Weise wie die Oberlehrer gebildet: Besuch einer höheren Erziehungs-schule, Besuch der Universität mit darauf folgender praktischer Aus-bildung;

2. Für die mittleren Schulen (Höhere Mädchenschule) durch die entsprechenden Lehrerinnen-Seminare;

3. Für die Volksschullehrerinnen durch die Volksschullehrerinnen-Seminare.

Der zweite Vorzug muß darin gesehen werden, daß sämtliche Lehrerinnen zunächst eine gemeinsame allgemeine Grundlage sich aneignen, ehe sie der Berufsbildung sich zuwenden. Sie be-steht in dem Besuch der höheren Mädchenschule, und zwar so, daß entweder sämtliche 10 Klassen von der angehenden Lehrerin durch-laufen werden, oder so, daß sie einer der Studienanstalten sich zu-wendet, um sich für die Universität vorzubereiten. So ist bei den Lehrerinnen die berufliche Ausbildung zwar gegliedert, wie es in der Natur der Sache liegt, aber die grundlegende Allgemeinbildung ist im wesentlichen gemeinsam.

Dies fehlt in dem Ausbildungsgang der Lehrer, der sowohl im Unterbau wie im Oberbau so stark differenziert ist, daß darunter die Einheitlichkeit des Standes und der Zusammenhalt des Standesbewußt-seins zu leiden hat.

Ferner ist im Bildungsgang der Lehrer einmal die Rücksicht auf die Volksschulen, das andere Mal auf die höheren Schulen maßgebend, dagegen fehlte bisher die Zurüstung tüchtiger Erzieher für die mittleren Anstalten, vor allem aber auch für die Seminare. In beiden Schularten arbeiten vielfach Volksschullehrer, die nach Ablegung der Mittelschul-lehrer- oder Rektoratsprüfung in die betreffenden Stellungen einrückten. Ähnlich werden die Stellen für die Schulinspektion besetzt. Am meisten mußten aber die Lehrerbildungsanstalten leiden, in die auch akademisch gebildete Lehrer einrückten, ohne vorher nach der theore-tisch-pädagogischen Seite hin genügend gerüstet worden zu sein.

Die Lücke kann am besten durch die Einrichtung pädagogischer Seminare an unseren Universitäten ausgefüllt werden. So wird auch von diesem Standpunkt aus diese Einrichtung zu einer notwendigen Forde-rung erhoben, wenn man nicht dem aussichtslosen Gedanken nach-hängt, gesonderte pädagogische Akademien zu gründen. (42)

Lehrerbildung**Übersicht**

	I Oberlehrer	II Oberlehrerin	III Volksschullehrer	IV V. Lehrerin
A. Allgemeinbildung	<u>1.—12. Schulj.</u> 1. Gymnasium 2. Realgymn. 3. Ober-Realsch.	<u>1.—13. Schulj.</u> a) 1.—7. oder 8. Schuljahr Höh. Mädchen- schule b) Studienanstalt 7. oder 8. bis 13. Schuljahr	<u>1. 1.—8. Schulj.</u> Volksschule 9.—14. Schulj. Lehrer-Seminar a) Sächs. System 6 Klassen b) Preuß. System a) Präparande 3 Klassen b) Seminar 3 Klassen <u>(Einjähr. Heeres- dienst)</u> 2. Höhere Schule 1.—12. Schulj. b) Seminar Fortbildung: Universität <u>(Päd. Univ.-Sem.)</u>	<u>1. 1.—10. Schulj.</u> Höhere Mädchen- schule <u>Lehrerinnen- Seminar</u> 4 Klassen <u>a) Für Lehr- rinnen an höh. Mädchen- schulen</u> <u>b) Für Volks- schullehrerinnen</u> Fortbildung: Universität <u>(Päd. Univ.-Sem.)</u>
B. Berufsbildung	1. Universität 4 Jahre <u>Oberl.-Prüfung</u> <u>(Theoret. Ausb.)</u> <u>(Einjähr. Heeres- dienst)</u> 2. Prakt. Ausb. 2 Jahre a) Gymn.-Sem. <u>(Päd. Univ.-Sem.)</u> b) Probejahr	1. Universität 4 Jahre <u>Oberl.-Prüfung</u> 2. Prakt. Ausb. 2 Jahre a) Gymn.-Sem. <u>(Päd. Univ.-Sem.)</u> b) Probejahr		

V. Die Lehrer-Fortbildung

Nicht für alle Lehrer-Kategorien besteht das Bedürfnis der Fortbildung in gleicher Stärke. Am wenigsten da, wo man die wissenschaftlichen Fortschritte durch aufmerksames Studium der einschlägigen Zeitschriften und Bücher verfolgen und sich dadurch auf der Höhe der Zeit halten kann. Letzteres ist für den gesamten Lehrerstand nötig, dessen erhöhte Pflichten auch hierin erkannt werden können. Jeder einzelne, der zu diesem Stand gehört, übernimmt die Verpflichtung, nicht stehen zu bleiben bei dem, was Seminar oder Universität mitgegeben haben, sondern rastlos und unermüdlich an der eigenen Ver Vollkommenung weiter zu arbeiten, um der Jugend zu dienen.

Bücherstudium allein erscheint aber in vielen Fällen nicht ausreichend. Es bedarf der Demonstrationen, der anschaulichen Beispiele, ja besonderer Übungen, um vorwärts kommen zu können. Dazu aber sind eigene Veranstaltungen nötig, die dem Bedürfnis nach Fortbildung dienen.

Und solche Veranstaltungen hat, abgesehen von den Einrichtungen rein privater Natur in engeren Kreisen, der Bildungstrieb des niedergehenden 19. Jahrhunderts in mannigfacher Gestalt hervorgetrieben, wovon oben schon die Rede war. Für den Lehrerstand aber würden,

um die Fortbildung in geeigneter Weise zu sichern, namentlich folgende in Betracht kommen:

1. Für Neusprachler die wiederholte Teilnahme an ausländischen Ferienkursen, wie z. B. in Oxford, Cambridge, Edinburgh usw. Paris, Grenoble, Lyon, Genf, Lausanne u. a. O., sowie der Besuch der Akademie für Sozialwissenschaften und neuere Sprachen in Frankfurt a. M.
2. Für klassische Philologen Reisen nach Griechenland und Italien unter sachkundiger Führung.
3. Für Naturwissenschaftler der Besuch der Ferienkurse an deutschen Universitäten. Sie wurden zuerst 1889 in Jena begründet und seitdem auch an anderen Universitäten eingerichtet: Greifswald, Marburg, Kiel, Bonn, Breslau usw.
4. Für Volksschullehrer empfiehlt sich ebenfalls der Besuch der genannten Ferienkurse, namentlich derjenigen, an denen sie auch die Fortschritte der Didaktik und speziellen Methodik mit Übungsbeispielen beobachten können.

Selbstverständlich haben die genannten Einrichtungen den gleichen Wert auch für die Fortbildung der Lehrerinnen. Letztere besitzen außerdem besondere Veranstaltungen, wie z. B. die Lehrerinnen-Kurse der Viktoria-Fortbildungsschule zu Berlin. Die Kurse zerfallen in eine kaufmännische und eine gewerbliche Gruppe, die folgende Abteilungen umfassen:

Der kaufmännische Fachkursus: Handelsrecht, Handelslehre mit Wechselkunde, Buchführung, Kontorübungen mit Korrespondenz, Rechnen, Stenographie, Maschinenschreiben, kaufmännisches Schreiben, französische und englische Handelskorrespondenz.

Der gewerbliche Fachkursus: Schneidern, Maschinennähen, Wäschezuschneiden, Putzmachen, Kunsthanderarbeit, Maschinensticken, Zeichnen.

Die Vortragskurse: Einführung in die Theorie und die Praxis der Fortbildungsschule — Einführung in die soziale Gesetzgebung — Grundzüge der Volkswirtschaftslehre.

Das Hospitieren an der Viktoria-Fortbildungsschule bildet nach wie vor einen wesentlichen Teil der Ausbildung. Gelegenheit zu praktischen Lehrübungen wird gegeben.

Dauer des Kursus: ein halbes Jahr. Stellvertretende Vorsitzende: Fräulein Margarete Henschke Berlin.

Eine besondere Veranstaltung wurde ferner vom Verein für das Fortbildungschulwesen für die Lehrer an den Fortbildungsschulen eingerichtet. Seit dem Jahre 1898 wurden sechswöchentliche Kurse alljährlich in der Zeit zwischen Pfingsten und den Sommerferien in Leipzig abgehalten. Von 1901 ab sind alljährlich zwei Kurse eingerichtet worden, einer im Frühsommer zu Leipzig für Mittel- und Norddeutschland, und ein zweiter im Spätsommer zu Frankfurt a. M. für Westdeutschland. Wie bisher die Stadt Leipzig, hat auch die Stadt Frankfurt a. M. die Kurse wohlwollend gefördert. Die in den Kursen erzielten Resultate haben sehr befriedigt. Durch diese Ein-

richtung wird dem deutschen Volke eine große Anzahl überzeugter und begeisterter Fortbildungsschulmänner gegeben. Nur nach einer Seite hin ist eine Lücke bemerkbar. Obgleich eine Abteilung für Lehrer an landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen geschaffen wurde, ist dieselbe doch niemals benutzt worden. Da aber die ländlichen Fortbildungsschulen ganz besonders tüchtiger, für die Sache erwärmer Lehrer bedürfen, so muß nach dieser Seite hin noch besonderes Augenmerk gerichtet werden.

Außer diesen Gelegenheiten für die Fortbildung, die auf eine kurze Zeit beschränkt sich in die Berufsarbeit einschieben, ist noch einer wichtigen Forderung des Volksschullehrerstandes zu gedenken, welche dahin zielt, daß unsere Universitäten Lehrern und Lehrerinnen zu weitergehenden Studien geöffnet werden möchten.

Diese Forderung hat bereits im Großherzogtum und im Königreich Sachsen, in Hessen und in Württemberg Erfüllung gefunden. Durch eine Ministerialverordnung im Königreich Sachsen vom 1. Juni 1865 und vom 3. November 1874 wurde der Besuch der Universität Leipzig den Lehrern unter gewissen Einschränkungen gestattet. In ähnlicher Weise wurde die Angelegenheit auch im Großherzogtum Sachsen vom 1. April 1901 ab offiziell geordnet, nachdem an der Universität Jena schon Jahrzehnte hindurch den Lehrern die Teilnahme an den Vorlesungen wie am Pädagogischen Seminar gestattet worden war. In beiden Staaten kann dieses Studium an der Universität auch seinen Abschluß in einem Pädagogischen Examen finden.

Beide Universitäten, Leipzig und Jena, haben die Ausführbarkeit der oben genannten Forderung durch langjährige Erfahrung bewiesen. Es sprechen für sie sehr gewichtige Gründe, unter denen wir folgende herausheben wollen:

1. Es ist für die strebsamen Elemente des Lehrerstandes erwünscht, daß sie durch das Studium an der Universität sich für eine weitere Laufbahn vorbereiten können. Ein Stand, der Leben und Kraft besitzt, muß die Möglichkeit einer Laufbahn haben, die den tüchtigsten Gliedern ein weiteres Aufsteigen gewährt, wenn nicht Unzufriedenheit um sich greifen und die besten Kräfte lahm legen soll.

2. Es fehlt in unserer Schulorganisation bisher an einer Stelle, an welcher die Bedingungen für Ausbildung von Direktoren der Bürger- und Mittelschulen, der Seminar-Lehrer und Präparanden-Lehrer, der Schulinspektoren usw. gegeben sind. In diese Lücke muß die Universität eintreten. Es hat unserem Schulwesen nur zu oft zu größtem Schaden gereicht, daß ungeeignete und schlecht vorbereitete Personen in das Amt der Seminarlehrer und Schulinspektoren eingestellt wurden.

3. Nachdem die Seminaristen die Berechtigung zum einjährigen Dienst erhalten haben, eine Fremdsprache in den Lehrplan eingeführt und die Abiturienten der Ober-Realschulen, Landwirte und Pharmazeuten, zur Universität zugelassen worden sind, ist es schlechterdings nicht einzusehen, warum die Lehrer von dieser Wohltat ausgeschlossen sein sollen. Die Universitäten selbst gewinnen damit an Kraft und

Einfluß, worauf oben schon hingewiesen worden ist. Sie können diesen Zuwachs an neuen strebsamen Elementen von sich aus gewiß mit Freude begrüßen, da ihr Einfluß auf das geistige Leben des Volkes dadurch nur gesteigert werden kann.

Endlich sei noch darauf hingewiesen, daß außer dem Studium der pädagogischen Presse, der Benutzung der pädagogischen Büchereien, dem Besuch von Fortbildungskursen, der Teilnahme an Reisen, dem Zusammenschluß der Lehrer und Lehrerinnen in kleineren oder größeren Verbänden, der Fortbildung in fachwissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht in vortrefflicher Weise durch gegenseitige Aussprache und Anregung gedient werden kann. Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik sowie eine große Zahl anderer pädagogischer Gemeinschaften verfolgen die genannte Zwecke. (43)



Anmerkungen

1) Riehl, Die Familie. Cotta, Stuttgart. — Th. Waitz, Allg. Pädag. § 15. — Stoy, Hauspädagogik. Leipzig 1855. — Ackermann, Die häusliche Erziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1888. — Fr. Schultze, Deutsche Erziehung. Leipzig 1893. — Wilsdorf, Die Erziehung. Pädag. Aussprüche aus den Werken großer Denker u. Dichter. Dresden u. Leipzig, H. Minden, 1892. — Naumann, Staat und Familie. Schöneberg, Verlag der Hilfe. — Dr. L. Bornemann, Schule, Familie, Freiheit. — Familienrecht. Hamburg 1900. — Deutscher Schulmann. 1901, 6. — Trüper, Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. W. Rein. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. — Trüper, Die Schulen und die sozialen Fragen unserer Zeit. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1890/91. — P. Natorp, Sozialpädagogik. Stuttgart 1899, Seite 193 ff. — Siehe den Artikel »Elternfragen« von K. Schubert in dem Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Matthias, Wie erziehe ich meinen Sohn Benjamin. München 1897 u. a.

2) Siehe d. Art. »Familie u. Familienerziehung« von Tews im Encyklopäd. Handb. d. Päd., II. Bd., S. 731 ff., 2. Aufl., und die dort angegebene Literatur.

3) Siehe die Herbart-Ausgabe von Kehrbach-Flügel (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]), I. Bd., »Berichte an Herrn v. Steiger«.

4) Vergl. d. Art. »Schule und Leben«, VIII. Bd. Encyklopäd. Handb. d. Päd.

5) Vergl. »Das Kind« (Stuttgart, Enke), II. Bd., Abschnitt: Erziehungsziel.
Scilicet ingenium placida mollimur ab arte
Et studio mores convenienter eunt. (Ovid.)

Frei verdeutscht:

Ein leichter Bildungsweg verzärtelt das Geschlecht;
Die Kräfte angespannt —, das stählt die Burschen recht.

»Ο μὴ δαρεὶς ἀνθρωπος ὁν παιδευτατ.« (Menandros.)

Der Mensch, der nicht geschunden wird, wird nicht erzogen.

6) Siehe d. Art. »Elternabende« u. »Elternfragen« im Encyklopäd. Handb. d. Päd., 2. Aufl., II. Bd.

7) Siehe das 13. Heft »Aus dem Pädag. Universitäts-Seminar zu Jena«. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1909. — A. Lensch, Einige Bemerkungen zu der Frage über die Öffentlichkeit des Unterrichts.

8) Siehe d. Art. »Pädag. Presse«, im Encyklopäd. Handb. d. Päd., 2. Aufl., VI. Bd.

- 9) Unter den populären Erziehungsschriften sei vor allem auf A. Matthias, *Wie erziehe ich meinen Sohn Benjamin*, hingewiesen. München, Beck.
- 10) Siehe d. Art. »Zeller« im X. Bd. des Encyklopäd. Handb. d. Päd.
- 11) Vergl. die Berichte von Dr. Lietz über die deutschen Landerziehungsheime in Ilsenburg, Haubinda u. Schloß Bieberstein. Osterwieck, Zickfeldt. Ferner dessen Schrift: *Emlohestobba*, Berlin, Dümmler. Die Schülerheimkolonie des Arndt-Gymnasiums, Domäne Dahlem-Berlin. 3 Bde.
- 12) Siehe Dr. J. J. Findlay, *Arnold of Rugby. His School Life and Contributions to Education*. Cambridge 1897.
- 13) Vergl. d. Art. »Alumnat« in der 2. Aufl. des Encyklopäd. Handb. d. Päd. 1. Bd.
- 14) Vergl. »Das Kind«, 2. Aufl. Stuttgart 1911. Abhandlung von H. Landmann. Ferner die Berichte und Programme des Direktors Trüper auf der Sophienhöhe bei Jena und des Prof. Dr. D. Zimmer in Berlin-Zehlendorf. Außerdem die Zeitschrift »Kinderfehler«, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), und die Berichte des »Vereins für Kinderforschung« (Direktor Trüper-Jena). Zeitschrift für Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer. Dresden, Burdak.
- 15) Arno Fuchs, *Die deutsche Schule*. 1902, 3. Heft, gibt folgende Einteilung der Kinder:

Kinder	
A. Normalität	B. Abnormalität
1. Normal Fortschreitende.	I. Schwachsinnige, d. h. durch Intelligenzdefekt Gehemmte, aber Bildungsfähige:
2. Durch äußere Verhältnisse (Verwahrlosung usw.) auf Zeit im Fortschritt Aufgehaltene.	a) passive Naturen,
3. Durch Krankheit auf Zeit Zurückgehaltene.	b) aktive erregte Naturen,
4. Schwachbegabte, d. h. durch langsam sich vollziehende Denkprozesse Aufgehaltene.	α) gutmütige, β) imbecillenhafte (Hilfsschule).
Schulerziehung	
	2. Imbecille, Intelligenz- und Gemütsdefekt, Fürsorge-Erziehung oder Idioten-Anstalt.
	3. Idiotie, d. h. wegen des Intelligenzdefekts nicht wesentlich zu Fördernde und Unbildungsfähige (Idiotenanstalt).
	4. Epileptiker (Epilept. Anstalten).
	5. Geisteskranke (Irrenanstalt).

Siehe den Art. »Stottern und Stammeln« von Dr. Denhardt und Sprachstörungen von Dr. Gutzmann in dem Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik und die dort angegebene Literatur.

16) Siehe d. Art. »Rauhes Haus« und »Rettungshaus« in dem Encyklopäd. Handb. d. Päd.; ferner den Art. »Jugendliches Verbrechertum«. 1. Statistik der evangel. Rettungshäuser Deutschlands vom Jahr 1895. Herausgegeben

vom Zentralausschuß für Innere Mission. Berlin 1896. 2. Statistik der Inneren Mission der deutschen evangelischen Kirche. Berlin, Geschäftsstelle des Zentralausschusses für Innere Mission. 1899. 452 S. Preis 3 M. 3. L. Schmitz, Die Fürsorgeerziehung Minderjähriger. Dindorf, L. Schwann, 1901. 155 S. Preis 2 M. — Über die Erfolge der Zwangserziehung in den Rettungsanstalten für die verwahrloste Jugend schreibt die Tägl. Rundschau: »Das Februar- und das März-Heft der »Fliegenden Blätter aus dem Rauen Hause zu Hamburg-Horn«, des Organs des Zentral-Ausschusses für die Innere Mission, bringt eine wertvolle Arbeit über die für die Allgemeinheit höchst wichtige Frage: Wie steht es mit den Erfolgen der Rettungshäuser? Was wird aus ihren Zöglingen, wenn sie ins Leben hinausgetreten sind? Können nach diesen Erfolgen die Rettungshäuser als geeignete Anstalten zur Zurechtbringung der verwahrlosten Kinder und Jugend angesehen und empfohlen werden? Der Verband der Schlesischen evangelischen Rettungshäuser hat darüber eine ebenso mühsame wie sorgsame statistische Erhebung veranlaßt, deren Ergebnisse um so höhere Beachtung verdienen, weil sie den ersten umfassenderen Versuch dieser Art darstellt. Bisher hing das Urteil über die Wirkungen der Rettungsanstalten oder wenigstens das Urteil über die Nachhaltigkeit dieser Wirkungen — und darauf kommt doch schlechtedings alles an — großenteils in der blauen Luft. Und das einer genügenden Grundlage entbehrende Urteil ist bis auf diesen Tag in den weitesten Kreisen ein ungünstiges, ja wegwerfendes Vorurteil gegen diese Anstalten. Der erwähnte Aufsatz, dessen Verfasser ein Pfarrer Roth in Gr.-Roosen (Schlesien) ist, weist selbst darauf hin, daß in der Presse das allgemeine Vorurteil sich schon in den Redewendungen kund tue, mit denen Berichte über Vergehen ehemaliger Zwangszöglinge eingeleitet werden, z. B. »Schon wieder hat sich ein ehemaliger Zögling des Rettungshauses zu X. wegen Straftaten vor Gericht zu verantworten gehabt.« In der Tat verbindet man im Publikum mit dem Begriff des ehemaligen Zwangszöglings fast durchweg nicht die Vorstellung eines Gebesserten, sondern eines Unverbesserlichen. Ist dieses Urteil gerecht oder geschieht damit den Rettungsanstalten und ihrer Arbeit unrecht? — Der genannte Aufsatz stellt die Ergebnisse zusammen, die in betreff der Zwangszöglinge von 25 schlesischen Anstalten aus dem Jahrzehnt von 1883—1892 zu ermitteln gewesen sind. Bei den oft unüberwindlichen Schwierigkeiten, die sich den Nachforschungen über die Entwicklung der entlassenen Zöglinge naturgemäß entgegentürmten, ist es ein sehr günstiges Ergebnis, daß über 1162 ehemalige Zwangszöglinge (von insgesamt 1626) statistisch brauchbare zuverlässige Angaben herbeigeschafft worden sind. Und was haben uns diese Angaben über Wandel und Leumund der einst als verwahrloste Kinder in Rettungshäusern untergebrachten Menschen zu sagen? Etwas ganz anderes, als man nach dem herrschenden Vorurteil, dessen wir erwähnten, erwarten sollte. Es haben von den zuständigen Stellen 81,04 v. H. der ehemaligen Zwangszöglinge das Leumundszeugnis »gut« oder »befriedigend«, 6,05 v. H. das Zeugnis »mittelmäßig« und 12,69 v. H. das Zeugnis »schlecht« erhalten. Was die wirtschaftliche Selbständigkeit der einst verwahrlost Gewesenen betrifft, so hat sich bei 92,16 v. H. ergeben, daß ihr Erwerb auskömmlich ist. Nur bei 7,83 v. H. ist er unauskömmlich. Jedoch stellt sich bei einer besondern Gruppe dieses Verhältnis etwas ungünstiger (83,59 v. H. zu 16,39 v. H.). Wenn man nun bedenkt, daß in den Jahren 1883—1892 nur solche Kinder in Zwangs-

erziehung gebracht worden sind, deren Verwahrlosung durch erwiesene strafbare Handlungen festgestellt war, so muß man doch rückhaltlos zugestehen, daß die statistisch nachgewiesenen schlesischen Ergebnisse überraschend günstig sind. Rund 80 v. H. dieser Kinder sind dank der Erziehungsarbeit der Rettungshäuser nützliche und wohlbeleumundete Glieder der menschlichen Gesellschaft geworden. Das herrschende Vorurteil gegen diese Anstalten bedarf also einer durchgreifenden Korrektur, ja der Verkehrung ins gerade Gegenteil. Diese Feststellung ist ebenso zeitgemäß wie erfreulich, da unter dem neuen Bürgerlichen Gesetzbuch die Fürsorge- und Zwangserziehung weit häufiger werden wird. Wird nun nicht mehr bis zum äußersten Fortschritt der Verwahrlosung gewartet, ehe derartige Erziehung angeordnet wird, so werden die Ergebnisse in Zukunft noch günstiger werden können. Wir hielten es für unsere Pflicht, über die erfreulichen Ergebnisse der gedachten Statistik unseren Lesern Mitteilung zu machen und empfehlen den genannten Aufsatz namentlich allen Lehrern, Pfarrern, Richtern und Verwaltungsbeamten zur gründlichen Kenntnisnahme.« Tägl. Rundsch. 1901, 137. Zeitschrift für Jugend-erziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt. Zürich, Trub & Co.

17) Vergl. Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrt. Unterrichts. 2 Bde. 2. Aufl. Leipzig 1897. — Ders., Das deutsche Bildungswesen. Leipzig, Teubner. — P. Hinneberg, Die Kultur der Gegenwart. 1 Bd. Leipzig. Teubner. — R. Laemmel, Die Reformation der nationalen Erziehung. Zürich 1910. — H. Lietz, Die Nationalsschule. Osterwieck 1911. Über Fürsorgeerziehung vergl. die Schrift von Agahd-Rixdorf, Prakt. Anweisung zur Durchführung des pr. Fürs.-Gesetzes. Berlin-Schöneberg 1901. — Dr. Berger, Jugendschutz und Jugendbesserung. 1. Teil, Halle. — Fr. Pagel, Die Jugendfürsorge, Zentralorgan für die gesamten Interessen der Jugendfürsorge usw. Berlin, Nicolai. I. Jahrgang 1900. — Fr. Pagel, Der freiwillige Erziehungsbeirat usw. Berlin, Oehmigke. — Waldschulen. Nach einer von der Zentralstelle des Deutschen Städtetags veranstalteten Erhebung gibt es im Deutschen Reiche bis jetzt sieben Städte, in denen Waldschulen bestehen. Es sind die folgenden: Charlottenburg, Dortmund, Elberfeld, Husum, M.-Gladbach, Lübeck und Mülhausen i. Els. Die älteste davon ist die in Charlottenburg, die im Jahre 1904 gegründet wurde. Diese Stadt ist die einzige, die auch eine Waldschule für Schüler höherer Lehranstalten eingerichtet hat. Die Waldschulen in Mülhausen i. Els., M.-Gladbach, Dortmund und Charlottenburg sind rein städtische Anstalten, bei den übrigen handelt es sich um Vereinsgründungen mit städtischer Unterstützung. Die Waldschule in Husum wird allein vom vaterländischen Frauenverein unterhalten. In den meisten dieser Schulen zahlen die Eltern den Schulen einen geringen Betrag für die Verpflegung, und in Mülhausen i. Els. ist die Benutzung der Schule frei. Elberfeld und M.-Gladbach haben für die schwächlichsten Kinder Schlafgelegenheit eingerichtet. Der Wirtschaftsbetrieb der Schulen ist hier mit den unmittelbar angrenzenden Walderholungsstätten vereinigt. In allen Waldschulen hat man bis jetzt die besten Erfahrungen gemacht; überall wurde eine bedeutende Gewichtsvermehrung und zunehmende geistige Frische und Aufnahmefähigkeit der schwächlichen Kinder erreicht. In einer Reihe von weiteren Städten ist die Einrichtung von Waldschulen geplant, und auch das Ausland schenkt diesen Schulen gebührende Beachtung.

18) Es sei hier kurz an die hauptsächlichsten Schriften Luthers erinnert: 1520. An den christlichen Adel deutscher Nation (Reform der Universitäten

— Studium der heiligen Schrift). 1524. Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christl. Schulen halten und aufrichten sollen. (Stiftungsbrief der prot. Gymnasien.) 1530. Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten soll. (Allgem. Schulpflicht — Schulzwang.) 1. Luther verlangt Schulen für alle Schichten — Bibel. Unt. im allgemeinen für Knaben und Mädchen. 2. Gelehrter Unt. notwendig um der Religion und des weltlichen Regiments willen, a) Um der Religion willen: Wert der Sprachen. Urtext — richtig interpretiert, Sprachen und Mittel zum Zweck, b) Um des weltlichen Standes willen. Ratsherrn — geschickte Männer und Frauen. »Einer Stadt Gedeihen liegt nicht allein darin, daß man feste Mauern und schöne Häuser zeuge, sondern das ist einer Stadt Bestes, daß sie viel gelehrter, ehrbarer, wohlerzogener Bürger hat.« (Büchereien — Pflege der Musik — Würdige Stellung des Lehrers. Im einzelnen viele feine Züge — Kindesseele — Äsops Fabeln — Briefe. »Erhaltung und Ordnung des Schulwesens ist Pflicht und Recht der weltl. Obrigkeit.« Allgemeine Volksbildung — Bibel, Gesangbuch, Katech. in deutscher Sprache.)

19) Siehe die wertvollen »Protokolle« der Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 1891 u. Halle, Waisenhaus, 1901.

20) Eine Gesamt-Ausgabe von Dörpfelds Schriften ist bei Bertelsmann in Gütersloh erschienen.

21) u. 22) Vergl. die betr. Art. in der neuen Auflage des encyklopäd. Handbuchs der Pädagogik: Hochschulen, techn.; Universität. Zu letzterer F. Paulsen, The German, Universities, their charakter and historical development. New York 1895. — W. Lexis, Die deutschen Universitäten. 2 Bde. Berlin 1893. — F. Paulsen, Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin 1902.

23) In Frankfurt und Hamburg sind Bestrebungen lebendig, neue Universitäten ins Leben zu rufen. In beiden Städten sind die Vorarbeiten so weit gediehen, daß man bald die Vollendung erwarten darf.

24) Vergl. die betr. Darstellung in dem Werk des Prof. Jul. Wolf-Breslau, System der Sozialpolitik. 1892.

25) Kindergarten: Siehe Köhler, Der Kindergarten in seinem Wesen. 2. Aufl. Weimar 1874. — Hanschmann, F. Fröbel. 2. Aufl. 1875. — Th. Raydt, Über Wesen und Bedeutung der Fröbelschen Kindergärten. Emden 1890. In der Zeitschrift »Frauendienst«, 1902 ist Nr. 6, eine Fröbel-Gedenknummer, besonders beachtenswert. (Herausgeber Prof. D. Dr. Zimmer-Zehlendorf. Berlin, Heymanns Verlag.) Der Ansicht allerdings, daß »Fröbel« vielleicht berufen sei, als führender Pädagog »Pestalozzi u. Herbart abzulösen«, setzen wir starke Zweifel entgegen. Fröbels Hauptwerk »Die Menschen-erziehung« 1826 hat diese Wirkung bis jetzt nicht gezeigt und wird sie auch nicht mehr zeitigen können. Vergl. die betr. Artikel in dem encyklopäd. Handbuch der Pädagogik. — Zimmer, Der Kampf um den Kindergarten. Deutscher Schulmann 1903, 9. — Zu der Frage der Allgemeinen Volks-schule vergl. M. Volkmut, Allgemeine Volksschulen oder Standesschulen. Bielefeld, Helmich. — J. Tews, Die gemeinsamen Elementarschulen. Ebenda. — Rißmann, Deutsche Schule. — P. Natorp, Spezialpädagogik, S. 210 f. Stuttgart 1899. »Hilfe« I, 13. National-soziales Schulprogramm. Protokolle III. Ries, Die Gefahren der allgemeinen Volksschule. Leipzig, Kesselring. — Pädagog. Zeitung. Berlin 1902, 6. Zur Frage der Durchführung der

Jahrgänge s. d. Art. in dem encyklopäd. Handbuch der Pädagogik. — Kurt von Rohrscheidt, Preuß. Volksschularchiv. Zeitschrift für Rechtsprechung und Verwaltung auf dem Volksschulgebiete. Sammlung der ergehenden Gesetze und Ausführungsbestimmungen, der gerichtlichen und verwaltungsgerechtlichen Entscheidungen, sowie der wichtigsten Ministerialerlasse und Verfügungen der Provinzialbehörden. Berlin, Vahlen, 1902. — Tews, Entwicklung des Preuß. Volksschulwesens 1886/96. Bonn, Sönnecken, 1901. — Mannheimer Schulsystem: Siehe »Das Kind.« 2. Aufl. Stuttgart, Enke. II. Bd. — **Mädchen Schulwesen:** Siehe Lilly Hauff, Die Entwicklung der Frauenberufe. Berlin 1911. — J. Roland, Marie Hillebrand 1821—1894, Ihr Leben und erziehliches Wirken. Frankfurt a. M. 1894. (Vergl. hierzu den III. Bd. S. 368ff der Zeitschrift f. Phil. u. Päd. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne [Beyer & Mann].) Ferner die Jahresberichte des Landeserziehungsheims für Mädchen am Stolper See. Berlin, Dümmler. — Prof. Zimmer-Zehlendorf, Frauennot und Frauendienst. 6. Aufl. Berlin-Zehlendorf 1911. — A. Mollberg, Mädchenerziehung und Frauenberuf. Berlin 1900. — A. Rittershaus, Ziele, Wege und Leistungen unserer Mädchen Schulen usw. Jena 1901. — J. v. d. Brelje, Die Reform der höh. Mädchen Schule. Frankfurt a. M. 1901. — Wychgram, Handb. des höh. Mädchen Schulwesens. Leipzig 1897. — Ders., Frauenbildung. Monatsschrift. Ebenda 1902. — H. Lange, Die höh. Mädchen Schule und ihre Bestimmung. Berlin 1888. — Ders., Die Frau. Monatsschrift. Berlin, Moeser. — Ders., Entwicklung und Stand der höh. Mädchen Schule usw. Berlin 1893. — K. Schneider, Bildungsziel u. Bildungswege für unsere Töchter. Ebenda 1888. — Rothenbücher, Die höh. Mädchen Schule und das Mädchen-Gymnasium. Cottbus 1889. — Ritter, Ziele u. Wege der höh. Mädchenbildung. Weimar 1892. — J. Pierstorff, Frauenfrage. Jena 1900. — H. Lange u. G. Bäumer, Handbuch der Frauenbewegung. — L. Braun, Die Frauenfrage usw. Leipzig 1901. — J. Wychgram, Geschichte des höh. Mädchen Schulwesens in Deutschland und Frankreich. Stuttgart, Cotta, 1901. — Zimmer-Zehlendorf, Ein neuer Versuch eines Lehrerinnenseminars. Frauenbildung. Leipzig, Teubner, 1902. 2. Heft. — B. Günther, Merkbüchlein der Frauenfrage Bonn 1901. — Hessel, Mädchen Schule. Bonn. — Ulrike Henschke, Denkschrift über das weibliche Fortbildungsschulwesen. Berlin 1893. — Schnell-Güstrow, Die soziale und politische Bedeutung der preuß. Mädchen Schulreform vom Jahr 1908. Leipzig 1909. — Zimmer, Brauchen wir noch Töchterpensionate. Ebenda 1910. — Die höhere Mädchenbildung. Vorträge usw. Leipzig, Teubner. — W. Rein, Das Kind. 2. Bd. 2. Aufl. Stuttgart 1911. — Literatur, die Koedukation betr. G. Fichte, in der 10. seiner »Reden an die deutsche Nation.« — Jean Paul in der »Levana.« — Hugo Münsterberg, in seinem Werk über die Amerikaner. Bd. II, S. 264. — Palmgren, »Erziehungsfragen« (Bd. VI der Internationalen Päd. Bibliothek. Altenburg, O. Bonde). — Hermann Hoffmann, Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen. Berlin, Gerdes & Hödel, 1903. — Begleitschrift zu der Petition des Bundes deutscher Frauenvereine an die deutschen Regierungen usw. L. Keifels Verlag, Frankenberg i. S. 1905. — H. Herzfelder, Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Leipzig, Dietrichs Verlag, 1907. — P. Ziertmann, Die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen in Deutschland und Amerika. Leipzig, Quelle & Meyer, 1909. — 1. Jahrbuch von Wickersdorf. Jena, Diedrichs Verlag. — R. Friemel, Trennung der Ge-

schlechter oder gemeinschaftliche Beschulung? Langensalza 1908. — Siebert, Die sexuelle Frage in der Erziehung des Kindes. Natur u. Schule 1906. 15. März. — P. Trarbach, Sollen Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet und erzogen werden? Berlin. — Trüper, Noch ein Wort zur gemeinsamen Erziehung der Geschlechter. Separat-Abdruck aus der Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland. 1905. — Palmgreen, Gemeinsamer Unterricht für Mädchen und Knaben. Stockholm 1876. — Einige Erfahrungen aus der Gesamtschule. Ebenda 1892. — Palmgreeneske Samskolan, deren Zweck und Wirkungskreis. Ebenda 1892. — Philipp, Rektor, Koedukation? Geßlers Päd. Blätter. Heft 9. Langensalza 1909. — A. Hieronymus, Die gemeinsame Erziehung der beiden Geschlechter in der Volksschule. Zur Pädagogik der Gegenwart. Heft XXI. Dresden 1906. — G. Wallis, Samskolan. Stockholm 1888. Verschiedene Äußerungen des schwedischen Reichstages 1887, 90, 95. — Otto W. Beyer, Aufsatz in der Päd. Zeitung. Berlin 1894. — W. Rein, Wartburgstimmen 1903. — E. O. Rasser, Die Gesamtschule. Betrachtungen über Erziehungs- und Ehereform. — Wilh. Karl Bady, Über Koedukation. Päd. Abhandlungen. N. F. XIII. Bd., Heft 4. — Zeitschrift für Philosophie u. Päd. — Zimmer, Zeitschrift, Frauendienst. Berlin 1903. — Marie Martin, Gem. Erziehung der Geschlechter. Tägl. Rundschau 1905, Nr. 33. — Dörpfeld, Freie Schulgemeinde. — Gräfe, Die deutsche Volksschule. — Bauer, Grundzüge der Erziehungslehre. — Becker, Trennung der Geschlechter. Verhandl. des Thüringer Herbart-Vereins. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

26) Siehe d. Art. »Durchführung der Schulklassen« im Encyklopäd. Handb. d. Päd. 2. Aufl. II. Bd. Verbreitung des Mannheimer Schulsystems. Nach einer Mitteilung des Stadtschulrats Dr. Sickinger sind bis jetzt an folgenden Orten Sonderklassen im Sinne des Mannheimer Schulsystems für schwächer befähigte und unregelmäßig fortgeschrittene Schüler eingerichtet bzw. im Entstehen begriffen: I. Abschlußklassen: Coburg, Darmstadt, Erfurt, Hamburg (Waisenhaus), Karlsruhe i. B., Lauscha, Ludwigshafen a. Rh., Malstatt-Burbach, München, St. Johann, Sulzbach. Werdau, Worms, Zwickau. II. Förderklassen (Nebenklassen, B-Klassen) als organischer Unterbau für Abschlußklassen: Auerbach i. V., Basel, Bonn, Braunsdorf, Bruchsal, Brüssel, Charlottenburg, Chemnitz, Crimmitschau, Elberfeld, Freiburg i. B., Glauchau, Göttingen, Großröhrsdorf, Harburg a. E., Kamenz, Kopenhagen, Leipzig, Mainz, Mannheim, Mülhausen i. E., Ölsnitz i. V., Pforzheim, Plauen i. V., St. Gallen, Wien, Zittau. (Mitt. der Zentralstelle des deutschen Städetages 1910, Nr. 15.)

27) Siehe Prof. Rehmke, Der Schulherr. Leipzig, Kesselring. — Ders., Ein Schaden im Volksschulwesen. Zeitschrift für Philos. u. Päd. 1899, 1. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Vergl. den Art. »Überfüllung der Schulklassen« im Encyklopäd. Handb. d. Päd.

28) Siehe d. Art. »Lehrerinnen-Vereine« in dem Encyklopäd. Handb. d. Päd.

29) Siehe die Art. »Päd. Presse« in dem Encyklopäd. Handb. d. Päd., 2. Aufl., VI. Bd.

30) Über die Pädagogische Gesellschaft siehe Band 1, S. 207.

31) Die große Literatur, die sich mit der Frage der Schulreform beschäftigt, ist in ziemlicher Vollständigkeit zu finden bei Rein, Am Ende der Schulreform? (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].) Die

dort gegebene Zusammenstellung (S. 74ff.) umfaßt die Jahre von 1780—1892. Seitdem sind abermals eine Reihe von Schriften erschienen, die diesen Gegenstand behandeln. Wir greifen aus der neueren Zeit folgende heraus: Fr. Neubauer, *Die Zukunft des Gymnasiums*. Halle 1900. — M. Eichner, *Warum lernen wir die alten Sprachen?* Bielefeld und Leipzig 1901. — W. Münch, *Über Menschenart und Jugendbildung*. Berlin 1900. — A. Fischer, *Das alte Gymnasium und die neue Zeit*. Gr. Lichtenfelde 1900. — *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts*. Halle 1901. — U. v. Wilamowitz-Möllendorf, *Reden und Vorträge*. Berlin 1901. — A. Matthias, *Aus Schule, Unterricht und Erziehung*. München 1901. — O. Weißenfels, *Kernfragen des höheren Unterrichts*. Berlin 1901. — E. v. Dillmann, *Schulreden*. Stuttgart 1901. — E. v. Hartmann, *Zur Reform des heutigen Schulwesens*. Leipzig, Hancke. — Nerrlich, *Ein Nachwort*. Leipzig, Hirschfeld, 1899. — Prof. Dr. Römer, *Lebensfragen des humanist. Gymnasiums in Bayern*. München, Lindauer. — Dr. A. Baumeister, *Das Privilegium des Gymnasiums*. Münchener Allg. Zeitung 1900, 280. — Chr. Muff, *Humanistische und realistische Bildung*. Berlin, Grote, 1901. — Lentz, *Gemeinsamer Unterbau*. Berlin 1900. — Lade, *Ein Wort zur Schulfrage*. Wiesbaden 1901. — Hornemann, *Die neueste Wendung*. Berlin 1901. — Wenzel, *Über den Todeskampf des alt-sprachlichen Unterrichts*. — O. Kämmel, *Der Kampf um das humanist. Gymnasium*. Leipzig 1901. — R. Lehmann, *Erziehung und Erzieher*. Berlin 1901. — Messer, *Die Reformbewegung aus dem Gebiet des preuß. Gymnasialwesens*. Teubner 1901. — Vergl. die wertvolle Arbeit von M. E. Sadler in *Special Report on Educational Subjekts*. Bd. 9: *Education in Germany*. London 1902. — Lexis, *Die Reform des höh. Schulwesens in Preußen*. Halle. — *Verhandlungen über Fragen des höh. Unterrichts*. 2. Aufl. Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. — Böckh u. Klatt, *Die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Direktoren und Oberlehrer in Preußen*. — Beier, *Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer*. 2. Aufl. — G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*. 2. Aufl. Leipzig 1910. — E. Lentz, *Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaus aller höheren Lehranstalten*. 3. Aufl. Berlin 1904. — P. Cauer, *Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform*. Ebenda 1906. — Dr. M. Schilling, *Über Wesen, Aufgabe und Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung*. Päd. Studien 1910, 3. Heft. (Die Volksschule, VI, 22. Langensalza, Beltz.) — Fr. Lößl, *Die Volksschulpflicht*. München. — Blaß, *Prakt. Erziehungsarbeit im Fürsorgeheim am Urban*. 1910. — Wolf, *Angewandter Geschichtsunterricht*. 43. Jahresbericht d. Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik. Dresden.

32) Siehe: Koch, *Psychopath. Minderwertigkeiten*. Ravensburg 1891. — Otto Boodstein, *Die Hilfsschule usw.* Elberfeld, Friderichs, 1901. — H. Kielhorn, *Die Fürsorge für geistig Minderwertige*. Jugendfürsorge 1901, VII. — K. Lange, *Die Schwachen in der Schule*. Päd. Studien XXII, 2. 1901. — A. Fuchs, *Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung*. 1899. — Kraepelin, *Psychiatrie*. II. 6. Aufl. 1899. S. 573ff. — Strümpell, *Päd. Pathologie*. 3. Aufl. 1899. — K. Kläbe, *Entwurf zum Ausbau der Hilfsschulen zu Halle usw.* Leipzig 1900. — L. Laquer, *Die Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder usw.* Wiesbaden 1901. — W. Weygandt, *Die Behandlung idiot. und imbec. Kinder usw.* Würzburg 1900. — Trüper, *Unsere abnormen Kinder und ihre erziehliche Behandlung*. (Das Erziehungshaus

Sophienhöhe. 4. Aufl.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). (Erscheint in kurzem.) — Ders., Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. 1. Aufl. seit 1898 vergriffen. 2. Aufl. erscheint im Laufe des Sommers in obigem Verlage. — Zeitschrift für Kinderforschung unter besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Im Verein mit Dr. G. Anton, Dr. E. Martinak, Chr. Ufer herausgegeben von J. Trüper. 16 Jahrgänge. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Trüper, Tagebuch für Unterricht und Erziehung nebst Begleitwort. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1896.

33) Die Frage des Fortbildungsschulwesens wird neuerdings lebhaft besprochen. Siehe hierzu: G. Kerschensteiner, Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. 2. Aufl. Erfurt 1901. — Dr. Mannheimer, Die Bildungsfrage als soziales Problem. Jena 1901. — C. M. Sombart-Magdeburg, Über den Einfluß des gewerblichen Schulwesens auf die wirtschaftlichen, sozialen und sittlichen Verhältnisse eines Volkes. Magdeburg, L. Mosche, 1901. — Gewerblicher Unterricht. Handwörterbuch der Staatswissenschaften. 2. Aufl. IV. Bd., S. 581ff. — Vor allem aber möchten wir auf das Schriftchen von Blitz hinweisen, das neue Wege für die Erziehung der schulentlassenen Jugend einschlägt und die größte Aufmerksamkeit verdient: »Die allgemein geistig-sittliche Fortbildung unserer schulentlassenen männlichen Volksjugend in obligatorischen Jugendvereinen . . .« (Verlag von Dauer-Lüneburg). Die Bedeutung der Schrift liegt in folgendem:

a. Es wird eine zutreffende Kritik der bestehenden Fortbildungsschulen und Jünglingsvereine geliefert, so daß jeder, der sich mit der schwierigen Erziehungsfrage der schulentlassenen Jugend beschäftigt, die vollständige Unzulänglichkeit der bestehenden Einrichtungen einsehen muß.

b. Der Reformvorschlag, die Jugend in obligatorischen Jugendvereinen zu sammeln, bedeutet etwas Ganzes, einen Wurf ins Große. Man hat überall das Gefühl: So kann's werden!

c. Die finanzielle Durchführbarkeit wird in den Bereich der Möglichkeit gerückt.

Eine Übersicht über die fortbildungspflichtige Jugend in Deutschland ist in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 7. Bd., S. 157 gegeben. Vergl. dazu: Pache, Handbuch d. d. Fortbildungsschulwesens. Wittenberg 1902, VI. Bd., S. 160 u. 161.

34) Wir möchten hier namentlich auf die Bestrebungen des Diakonie-Vereins nachdrücklich hinweisen. Eine zusammenhängende Darstellung findet sich in Zimmer, Frauennot und Frauendienst. Berlin-Zehlendorf 1901. 6. Aufl. (Mathildenhäus, Comeniushaus, Luisenhaus in Kassel u. a.) Zu der Frage der freiwilligen Fortbildung vergl. man folgende Schriften: E. Schulze, Volkshochschule und Univers.-Ausd. Leipzig 1897. — Russell-Beyer, Die Volkshochschule in England und Amerika. Ebenda 1895. — Reyer, Handbuch des Volksbildungswesens. Stuttgart 1896. — Schriften der Zentralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen. Nr. 18. Berlin, Heymann, 1900. — E. Schulze, Frei-öffentliche Bibliotheken usw. Stettin 1900. — Ferner die Berichte aus Berlin (Heymanns Verlag), München, Frankfurt a. M. (Gebr. Fey) u. a. — Der Bildungs-Verein, Hauptblatt für das freie Fortbildungsschulwesen in Deutschland. Berlin. Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung und ihrer Verbände und Zweigvereine.

35) Über die Einrichtung eines Reichsschulamts siehe die Äußerung des Reichskanzlers v. Bülow, abgedruckt in Nr. 7 »Das Deutschland im Ausland«. (Juli-Nr. 1902.) Siehe d. Art. im Encyklopäd. Handb. der Päd.

36) Siehe Leubuscher, Staatliche Schulärzte. Berlin, Reuther & Reichardt, 1902. — Über die künstlerische Gestaltung des Schulhauses siehe namentlich den Vortrag von Prof. Fischer-Stuttgart, abgedruckt in der Schrift: »Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden. Leipzig 1902. Ferner sei hier noch auf folgende Schriften, die sich mit der künstlerischen Ausschmückung und künstlerischen Erziehung beschäftigen, hingewiesen: Prof. Konrad Lange, Das Wesen der Kunst. Grundzüge einer realistischen Kunstlehre. 2 Bde. Berlin, G. Grote, 1901. — A. Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken nach Versuchen mit einer Schulkasse. 2. Aufl. Mit 16 Abbildungen. Dresden, G. Kühtmann, 1898. — E. Linde, Kunst und Erziehung. Gesammelte Aufsätze. Leipzig, F. Brandstetter, 1901. — Dr. E. v. Sallwürk, Bilderschmuck für unsere Schulzimmer. Sonderdruck aus der »Deutschen Schule«. Leipzig, J. Klinkhardt, 1901. — Dr. M. Spanier, Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen. 3. Aufl. Leipzig, R. Voigtländers Verlag, 1902. — J. Liberty Tadd (Philadelphia), Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Für Deutschland herausgegeben von der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Leipzig, R. Voigtländers Verlag, 1900. — Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. 2. Aufl. Hamburg, Alfred Janssen, 1901. — L. Volkmann, Die Erziehung zum Sehen. Leipzig, R. Voigtländers Verlag, 1902. — Ders., Naturprodukt und Kunstwerk. Vergleichende Bilder zum Verständnis des künstlerischen Schaffens. Dresden, G. Kühtmann, 1902. — Georg Hirth, Wege zur Kunst. München 1902. — Weitere Literatur in: W. Rein, Bildende Kunst und Schule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). S. 61 u. 98. Vergl. »Das Kind«. Stuttgart 1911. 2. Aufl., II. Bd.

37) S. Lampsas, Die künstlerische Erziehung der athen. Jugend usw. 11. Heft. Aus dem Päd. Univ.-Sem. Jena. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

38) S. namentlich die Kataloge von Voigtländer-Leipzig u. Teubner-Leipzig.

39) Vergl. d. Art. »Reichsschulamt« im Encyklopäd. Handb. d. Päd. — Dr. Jul. Ziehen-Charlottenburg, Ein Reichsamt für Volkserziehung u. Bildungswesen. Berlin, Weidmann, 1903.

40) Siehe den ausführlichen Literaturnachweis über »Lehrerbildung« in Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Ausgabe von Rein, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 3. Bd., S. 92. — Kehr-Schöppa-Muthesius, Pädag. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Gotha. S. 1872. — Stoy, Organisation des Lehrerseminars. Leipzig 1869. — Schneider, Volksschullehrer-Seminar. Schmids Encyklopädie. — Rein, Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Pädag. Studien 1881, 4. Heft. Dresden. — Ders., Zur Frage der Lehrerbildung in Deutschland. Gotha, Thienemann, 1898. — Kaufmann-Hartenstein, Zur Lehrerbildungsfrage. Solothurn 1889. — Herm. Itschner, Bildungsnoten der Volksschullehrer. Leipzig, Th. Hofmann, 1901.

41) Siehe Fries, *Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt*. München 1896. S. 11. — Eine Zusammenstellung der Literatur der Lehrerbildungsfrage für höhere Schulen findet sich in Rein, *Am Ende der Schulreform?* (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]) für die Zeit von 1780—1893. — Man vergl. ferner hierzu: O. W. Beyer, *Pädag. Universitäts-Seminare*. Ebenda 1895. — W. Rein, *Aus dem Pädag. Universitäts-Seminar zu Jena*. 14 Hefte. Ebenda. — Dr. Schrader, *Über die Gründung pädag. Lehrstühle*. 53. Heft der Lehrproben und Lehrgänge. Halle, Waisenhaus, 1897. — Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1897, 4. Heft. — Dr. Münch, *Zur Einführung in die Aufgaben des höheren Lehramts. Lehrproben und Lehrgänge*. 54. Heft. Halle 1898. — O. Willmann, *Das Prager pädagogische Universitäts-Seminar usw.* Freiburg 1901. — Ferner die Berichte von Direktor Muff über die Arbeit im Gymnasial-Seminar und von Loos. Was hierin seitens der Universitäten in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika geschieht, wolle man in der 2. Aufl. des Encyklopädischen Handbuchs, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) nachlesen, 1. Bd., S. 120ff. — Für den Kampf um die Standesinteressen der Oberlehrer kommen in Betracht: Dr. Schröder, *Periculum in mora*. Kiel, Lipsius & Fischer, 1901. — Dr. Wermbter, *Die höhere Schullaufbahn in Preußen*. Schalker, Kannegießer, 1901. — Fr. Paulsen, *Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrteten Welt*. Braunschweig 1902. — Neff, *Das Pädag. Seminar*. München 1908. — Das Seminar als höhere Schule. Leipzig 1911.

Wir teilen hier noch den Erlaß des deutschen Kaisers an den Kultusminister mit aus dem Jahre 1900: »Auf den Bericht vom 20. November dieses Jahres erkläre Ich Mich damit einverstanden, daß die von Mir im Jahre 1892 eingeleitete Reform der höheren Schulen nach folgenden Gesichtspunkten weiter geführt wird:

a. Bezuglich der Berechtigungen ist davon auszugehen, daß das Gymnasium, das Realgymnasium und die Ober-Realschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufszweige noch besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittelung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben jeder Anstalt gehört. Dementsprechend ist auf die Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten Bedacht zu nehmen. Damit ist zugleich der beste Weg gewiesen, das Ansehen und den Besuch dieser Anstalten zu fördern, und so auf die größere Verallgemeinerung des realistischen Wissens hinzuwirken.

b. Durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen. Mit Rücksicht hierauf will Ich nichts dagegen erinnern, daß im Lehrplan der Gymnasien und Realgymnasien das Lateinische eine entsprechende Verstärkung erfährt. Besonderen Wert aber lege Ich darauf, daß bei der großen Bedeutung, welche die Kenntnis des Englischen gewonnen hat, diese Sprache auf den Gymnasien eingehender berücksichtigt wird. Deshalb ist überall neben dem Griechischen englischer Ersatzunterricht bis Untersekunda zu gestatten und außerdem in den drei oberen Klassen der Gymnasien, wo die örtlichen Verhältnisse dafür sprechen, das Englische an Stelle des Französischen unter Beibehaltung des letzteren als fakultativen Unterrichtsgegenstandes obligatorisch zu machen. Auch erscheint es Mir angezeigt, daß

im Lehrplan der Ober-Realschulen, welcher nach der Stundenzahl noch Raum dazu bietet, die Erdkunde eine ausgiebige Fürsorge findet.

c. In dem Unterrichtsbetriebe sind seit 1892 auf verschiedenen Gebieten unverkennbare Fortschritte gemacht. Es muß aber noch mehr geschehen. Namentlich werden die Direktoren eingedenk der Mahnung: »Multum non multa« in verstärktem Maße darauf zu achten haben, daß nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Arbeitsforderungen gestellt, sondern die wichtigsten unter ihnen nach der Eigenart der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden. Für den griechischen Unterricht ist entscheidendes Gewicht auf die Beseitigung unnützer Formalien zu legen und vornehmlich im Auge zu behalten, daß neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte kommt. Bei den neueren Sprachen ist mit besonderem Nachdruck Gewandtheit im Sprechen und sicheres Verständnis der gangbaren Schriftsteller anzustreben. Im Geschichtsunterricht machen sich noch immer zwei Lücken fühlbar: die Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte und die zu wenig eingehende Behandlung der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts mit ihren erhebenden Erinnerungen und großen Errungenschaften für das Vaterland. Für die Erdkunde bleibt sowohl auf den Gymnasien wie auf den Realgymnasien zu wünschen, daß der Unterricht in die Hand von Fachlehrern gelegt wird. Im naturwissenschaftlichen Unterricht haben die Anschauungen und das Experiment einen größeren Raum einzunehmen und häufigere Exkursionen den Unterricht zu beleben; bei Physik und Chemie ist die angewandte und technische Seite nicht zu vernachlässigen. Für den Zeichenunterricht, bei dem übrigens auch die Befähigung, das Angeschaute in rascher Skizze darzustellen, Berücksichtigung verdient, ist bei den Gymnasien dahin zu wirken, daß namentlich diejenigen Schüler, welche sich der Technik, den Naturwissenschaften, der Mathematik oder der Medizin zu widmen gedenken, vom fakultativen Zeichenunterricht fleißig Gebrauch machen. Außer den körperlichen Übungen, die in ausgiebiger Weise zu betreiben sind, hat auch die Anordnung des Stundenplans mehr der Gesundheit Rechnung zu tragen, insbesondere durch angemessene Lage und wesentliche Verstärkung der bisher zu kurz bemessenen Pausen.

d. Da die Abschlußprüfungen den bei ihrer Einführung gehegten Erwartungen nicht entsprochen und namentlich dem übermäßigen Andrang zum Universitätsstudium eher Vorschub geleistet, als Einhalt getan hat, so ist dieselbe baldigst zu beseitigen.

e. Die Einrichtung von Schulen nach den Altonaer- und Frankfurter Lehrplänen hat sich für die Orte, wo sie besteht, nach den bisherigen Erfahrungen im Ganzen bewährt. Durch den die Realschulen mitumfassenden gemeinsamen Unterbau bietet sie zugleich einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil. Ich wünsche daher, daß der Versuch nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage erprobt wird. Ich gebe Mich der Hoffnung hin, daß die hiernach zu treffenden Maßnahmen, für deren Durchführung Ich auf die allzeit bewährte Pflichttreue und verständnisvolle Hingabeung der Lehrerschaft rechne, unseren höheren Schulen zum Segen gereichen und an ihrem Teile dazu beitragen werden, die Gegensätze zwischen den Vertretern

der humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleiche entgegenzuführen.» Über die Einheitlichkeit des gesamten Bildungswesens siehe W. Rein, Deutsche Schulerziehung. München, Lehmann. Ferner Süddeutsche Monatshefte.

42) Über die Frage, ob pädagogische Akademien zu gründen seien, siehe die Pädag. Blätter von Muthesius-Weimar. Gotha, Thienemann, 1910/11.

43) M. Apel, Die freie Hochschule in Berlin usw. Charlottenburg 1910. — Bericht über die Verhandlungen der Tagung für volkstümliche Hochschulvorträge usw. Leipzig, Teubner, 1905. — Lampa, Zentralblatt für Volksbildungswesen. Ebenda seit 1901. — R. Kahn, Das volkstümliche Vortragswesen. Leipzig, Quelle & Meyer. — A. Apel, Erfolge des Volksbildungswesens. Blätter für Volkskultur. Berlin 1911. — R. v. Erdberg, Volksbildungssch. I. Bd. Berlin, Heymann, 1911.

