



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Über die deutschen Land-Erziehungsheime

Freunde der Deutschen Land-Erziehungs-Heime (Dr. Lietz)

[Osterwieck], 1912

Besprechung von Professor Dr. E. Grünwald

urn:nbn:de:hbz:466:1-31072

(Sonder-Abdruck aus: Monatschrift für höhere Schulen. 10. Jahrg. 6. Heft.
Juni 1911)

Prof. Dr. E. Grünwald.

H. Lietz, Die deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Land-Erziehungs-Heimen. Leipzig 1911. R. Voigtländer. 96 S. 8°. 2 M.

Der rührige Gründer und Leiter der drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime zu Ilsenburg (1898), Haubinda (1901) und Bieberstein (1904), die er der von dem Engländer Reddie 1889 in Abbotsholme eröffneten New School nachgeschaffen und mit dem das Hauptstück ihres Erziehungssystems charakterisierenden Namen belegt hat, wirbt mit diesem Buche für eine Umgestaltung unseres ganzen (höheren) Schulwesens nach dem Muster oder wenigstens in dem Sinne jener modernen Philanthropine. Er beginnt mit „Leitsätzen für Durchführung einer deutschen Nationalschule“, die ihren „Lehrplan“, ihre „Unterrichtsweise und praktische Ausgestaltung“, „Erziehung (Charakterbildung)“, „Prüfungen“ und „einige Mittel zur Durchführung der Schulreform“ skizzieren, gibt dann eine Reihe von Tabellen zur Veranschaulichung des alten und neuen Systems, insbesondere einen ins einzelste gehenden Lehrplan der Neuschöpfung, und schließt mit ausführlicher „Begründung und Erläuterung (Aufgaben, Notlage und Befreiung deutscher Schulen)“ der befürworteten Reform.

Der Verfasser will eine Schule mit gemeinsamem Unterbau, Elementarschule (1.—3. Schuljahr), Unterstufe (4.—6. Schuljahr) und Mittelstufe (7.—9. Schuljahr) umfassend: hier beginnt der fremdsprachliche Unterricht mit verbindlichem Englisch in U III, „für sprachbegabte Schüler“ das Französische freiwillig in O III, für solche, die in die humanistische Abteilung der Oberstufe eintreten wollen, eine (!) alte Sprache fakultativ in U II; von VI bis U II gründliche Behandlung der Muttersprache und der beiden großen Hauptsachgebiete des Unterrichts (des naturwissenschaftlich-mathematischen und geschichtlich-staats- und gesellschaftswissenschaftlichen), mit denen die übrigen Unterrichtsfächer in engem Zusammenhange zu stehen haben; mit dem Unterricht in den Naturwissenschaften ist der in Hygiene zu verbinden. Unter- und Mittelstufe bereiten vor für die praktischen Berufe und für das untere und mittlere Beamtentum. — Die Oberstufe (10.—12. Schuljahr) gabelt sich in eine humanistische (alt- und neusprachliche) und eine realistische Abteilung. Im Mittelpunkte des Unterrichts stehen hier und werden in allen Abteilungen gemeinsam erteilt das Deutsche sowie Staats- und Gesellschaftskunde; daneben erfolgt in der humanistischen Abteilung vorwiegend die geschichtlich-sozial- und staatswissenschaftliche sowie sprachliche Bildung, in der realistischen die mathematisch-naturwissenschaftliche; verbindliche Fremdsprache für diese Stufe ist das Englische, für die humanistisch-altsprachliche Abteilung kommt

dazu Griechisch und Latein, für die neusprachliche Französisch in O II und I, Latein in I. Die humanistische Abteilung bereitet im allgemeinen vor für den sozialpolitischen, juristischen und kaufmännischen (?) Beruf, die realistische für den ärztlichen und technischen, beide für den des Erziehers (Offiziers), Künstlers und Forschers. In allen Klassen geht neben der wissenschaftlichen die körperliche, künstlerische und praktische Ausbildung des Schülers her, und zwar durch Turnen, Spiel, Sport, Ausbildung im Zeichnen (Modellieren) und in mindestens einem Handwerk. — Wissenschaftlicher Unterricht wird nur vormittags erteilt, und zwar auf der Unterstufe in 3 bis 4, auf der Mittel- und Oberstufe in 4 bis 5 Lektionen zu je 45 Minuten; die mit Spiel oder Dauerlauf ausgefüllten Pausen betragen mindestens 15 Minuten, die zweite 30. Wenigstens ein Nachmittag der Woche bis 5 Uhr (im Winter), bis 6 (im Herbst und Frühling), bis 7 (im Sommer) ist frei für Spiel, Turnen, Wanderung; ein Nachmittag ist von 3 bis 5 Uhr dem Handwerk, ein weiterer dem Zeichnen gewidmet, dem ebenso wie der praktischen Arbeit eine halbe Stunde Turnen folgt. Die Unter- und Mittelstufe haben von 5 bis 7, die Oberstufe hat von 5 bis 8 Arbeitsstunde. Was die Charakterbildung angeht, so hebe ich hervor das mehr kameradschaftliche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, Heranziehung der letzteren zur Selbstverwaltung und gegenseitigen Erziehung, Verzicht auf die üblichen Schulstrafen.

Edlem und aufrichtigem Streben gegenüber Kritik zu üben, ist kein angenehmes Geschäft — aber des Verfassers Buch gehört zu den Reformschriften, die man im besten Falle mit einem „ja — aber“ liest. Er ist der moderne Neuerer, wie er im Buche steht: was besteht, ist wert, daß es zugrunde geht; die Gegenwart wird möglichst schwarz, die erträumte oder versprochene Zukunft möglichst rosig gemalt. Das *πρωτον ψευδος* auch dieses Ikonoklasten ist die Überzeugung von der wachsenden „Gleichgültigkeit, ja (so!) Erbitterung der beteiligten Kreise“ gegen das bestehende Schulwesen (S. 7), von der „unerträglichen Notlage der deutschen Schule“ (S. 48), dem „Schulelend“ (S. 57), von der „Kläglichkeit des ganzen Systems“ (S. 67), „das sich gänzlich überlebt hat“ (S. 73), von der „Verdrossenheit, Erschlaffung, Gleichgültigkeit, Interesselosigkeit der Schüler der Oberstufe“ (S. 56), von dem „unvernünftigen Unterrichtspensum“ (S. 24), von einem System, das „Idealismus, Begeisterung, Hingebung der Lehrerschaft tötet“ und „verbitterte Einsiedler, schrullenhafte Querköpfe oder urteilslose Mantelträger (?)“ erzeugt, die eine Zielscheibe des Spottes der Jugend und der Erwachsenen sind“ (S. 48), wo der „Unfug“ herrscht, die alten Sprachen auf der Unterstufe zu lehren (S. 51), wo Extemporalien geschrieben werden, „diese ärgste Geißel der Schulen, diese Mörder kindlicher Freude, diese Verführer zu Lug und Trug jeder Art, diese Züchter schulmeisterlicher Pedanterie und Griesgrämigkeit“ (S. 71), die Überzeugung von der Notwendigkeit einer Reform, die nur hintangehalten wird von dem „Zetern der schwacherzigen und einsichtslosen Feiglinge . . die keine Ahnung von den Forderungen der veränderten Weltkulturlage haben“ (S. 37). „Wer einem von diesen Kleinen Argernis bereitet, dem wäre besser, daß ein Mühlstein an seinen Hals gebunden und er in die tiefste Tiefe des Meeres versenkt werde (so!) — solche Worte gebraucht man, aber Nachsitzen (so!) lassen, Nichtversetzen, unverständliche Katechismusstücke, Sprüche und Lieder, verwickelte Regeln und unregel-

mäßige Verba auswendig lernen lassen, sind die Taten“: so steht wörtlich auf S. 60f. Ja, S. 74 kommt es noch besser: „Welch innerer Zusammenhang besteht zwischen dem Fühlen und Denken des Neun- und Zehnjährigen und zwischen all den Sprüchen, die doch zumeist nur aus dem Zusammenhang und der gereiften Lebenserfahrung vergangener Geschlechter zu verstehen sind, dem Katechismusinhalte, der lateinischen und französischen Formenlehre und Syntax?“ Eine besondere Abneigung hat der Verfasser gegen das Überwiegen des fremdsprachlichen Unterrichts auf unseren höheren Schulen, erstens der Sprachen wegen, da „es ein Mißbrauch ist, die besten literarischen Schöpfungen, die zur Seelenerhebung bestimmt sind, als Mittel zur Erlernung der Sprachen zu benutzen“ (S. 44) — zweitens der Schüler wegen, von denen „nur ein verschwindend kleiner Prozentsatz längere Zeit für fremdsprachlichen Unterricht gefesselt, geschweige denn begeistert werden kann“, ja, „bei deren Mehrheit das Interesse um so stärker abnimmt, je länger sie sich mit ihnen beschäftigen muß“ (ebda.) — drittens aus sozialen Gründen, denn „warum soll schon eine Kluft gähnen zwischen dem Sextaner des Gymnasiums und dem neunjährigen Volksschüler?“ (S. 52). „Der fremdsprachliche Unterricht läßt im allgemeinen (!) kalt, während uns (die Großen sind eingeschlossen, also auch die Lehrer) die naturwissenschaftliche und geschichtliche Arbeit innerlich ergreifen, begeistern kann“ (S. 45). Das „kann“ ist ein recht schwacher Trost für die armen gescholtenen Philologen. „Durch die Vorherrschaft von Fremdsprachen und Mathematik in den Schulen“ — eine Seite vorher hatte der Verfasser die Mathematik gegen die „unlogische“ Sprache ausgespielt, bei dem eben zitierten Gegensatze sie aber von der Begeisterungsfähigkeit doch vorsichtigerweise ausgeschlossen — „wird immer mehr echte Lebensfreude und Frische unserer Jugend geraubt“ (S. 46). „Es ist und war ein großer Irrtum, im fremdsprachlichen Unterricht ein Hauptmittel zur Übung im Denken zu erblicken“ (S. 45); daher „nur wer sie im Leben ernstlich gebraucht (so!), sollte moderne Fremdsprachen gründlich erlernen“ (S. 41) — und wenn der Verfasser auch ebenda zugibt, daß die Beschäftigung mit einer fremden Sprache erlaube „die Eigenart der Muttersprache und damit (?) der heimischen Kultur besser zu erkennen, zu größerer Ausdrucksfähigkeit und damit auch Gedankenklarheit zu gelangen“, so fügt er doch gleich hinzu, daß „dabei für die größere Zahl der Schüler natürlich immer nur eine neuere lebende (so!) Fremdsprache in Betracht kommen könne, weil ihre Beherrschung zugleich bedeutenden praktischen Nutzen gewähre“. Die alten Sprachen „können nur Sinn haben für ganz spezielle Berufsarten“ (S. 51). In summa: „Wie können wir die Rücksicht auf Fremdes, zumal längst Geschwundenes, Undeutsches bei der entscheidenden Ausgestaltung unseres Schulwesens zum obersten Gesetz erheben! Was gehen uns die Fremden, zumal die längst begrabenen an? Laßt die Toten ihre Toten begraben“ (S. 68).

Solche Kritik streift hart an das Pamphlet und dient dem Verfasser bei allen denen, für die noch Logik, Wirklichkeit, Geschichte und Erfahrung Wert haben, schwerlich zur Empfehlung. Hat denn Deutschland seinen politischen, kommerziellen und technischen, materiellen und geistigen Aufschwung der letzten hundert Jahre, der es zu einer gefürchteten Großmacht, einem beneideten Rivalen auf dem Weltmarkte, einer *παίδευσις τῆς γῆς* gemacht hat, hätte ihn Deutschland ohne sein Schulwesen genommen? Müssen wir Deutschen

unsere Vorzüge denn durchaus auch da verkleinern, wo der Nachbar sie, wenn auch widerstrebend, anerkennt? Unser Schulwesen ist gewiß, wie alles Menschliche, aus- und umbildungsfähig, aber seine Verdienste, wie der Verfasser es schließlich tut (S. 73), so zu resümieren, daß er „immerhin gewisse Erfolge“ der alten Schule anerkennt, zeugt nicht von gerechter Beurteilung, zumal wenn das dürftige Lob durch die Begründung noch abgeschwächt wird: „da der Zwang der Strafen, Versetzungen, Prüfungen, Berechtigungen nachhilft, und da unsere pflichtgetreue Lehrerschaft in den alten Methoden“ — Verfasser drängt sie kurz vorher in die Stichworte „Grundriß, Leitfaden, Extemporale, Memorieren, Repetieren“ zusammen — geschult ist.“

Jetzt bin ich auch gegen die hochgespannten Erwartungen und Versprechungen, mit denen der Verfasser wie jeder echte und rechte Reformers nicht kargt, mißtrauisch. Ob wirklich durch die Beschränkung der fremden, besonders der alten Sprachen „das widerwillige, zur Arbeit unlustige Volk von der Oberstufe verschwinden wird“? (S. 59). Ob es auf der deutschen Nationalschule keine Dummköpfe, keine Faulpelze, keine Träumer, keine Schlingel mehr geben wird? Ob dort nur jedem genehme Stoffe nach unfehlbaren Unterrichtsweisen und vollkommenen Lehrern behandelt werden? Und wenn der Verfasser (S. 53) gegen das bestehende System den Vorwurf erhebt, daß unter ihm „die für ein Gebiet begabten Schüler zumeist für dieses ihr Lieblingsfach nicht genügend arbeiten können“, so sehe ich nicht, wie dies auf der deutschen Nationalschule, die doch schließlich auch ihren festen Lehrplan und Stundenplan hat, anders sein könnte — gar nicht davon zu reden, daß der Schüler uns Alten überlassen möge, über das zu befinden, was zu seinem Frieden dient, ihn aus sozialen Gründen vor Einseitigkeit zu bewahren und ihn durch möglichste Inanspruchnahme aller seiner Kräfte in die Gesellschaft und Kultur der Gegenwart hineinzugewöhnen, wozu er sie kennen und würdigen lernen muß; auch abgesehen davon, daß der für einen Gegenstand besonders interessierte Schüler auch heute Zeit findet, sich privatim darin fortzubilden und der Unterstützung des Fachlehrers, wenn ein solcher in Betracht kommt, sicher sein darf.

An solchen sozialen Pflichten muß alle individuelle Pädagogik ihre Schranken haben. Die Gemeinschaftserziehung ist nicht etwa — aus finanziellen Gründen — ein notwendiges Übel, sondern die bequemste und nachdrücklichste Einführung des zukünftigen Staatsbürgers in das Leben mit seinen Arbeitsgebieten und Forderungen, Kollisionen und Kompromissen. Allzu nachgiebiges Eingehen auf die Individualität verhindert die Bildung von Persönlichkeiten; auch ist die Schule nicht dazu da, Talente oder Genies zu pflegen. Aber es scheint, als ob der Optimismus à la Rousseau bei den Reformern unverwüstlich ist, das unbegrenzte Vertrauen auf die ursprüngliche Güte der Menschennatur, die unter den Händen des Menschen entartet — und ein unbegrenztes Vertrauen auf eine alleinseligmachende Methode, die allem Schuljammer und Schulärger mit einem Schlage ein Ende macht. Recht wenig folgerichtig scheint das Wettern gegen Überwiegen des Intellektualismus, gegen Überlastung des Gedächtnisses und die Lernschule überhaupt, dies wehleidige Bitten um Schonung derselben zarten Seelchen, die in Spiel und Sport ihrem Körper oft Unerhörtes zumuten. Ich halte es mit dem Franzosen: *un élève à qui on ne demande jamais ce qu'il ne peut pas faire,*

ne fait jamais tout ce qu'il peut — oder mit Lagarde, der einmal schreibt: Je weniger man fordert, desto weniger erhält man.

Unter den Fundamentalsätzen der Methode spielt bei unserem Verfasser die sokratische Maieutik eine hervorragende Rolle (S. 77). Aber der griechische Philosoph hat es vorzugsweise mit Männern zu tun; wo er Kinder vor sich hat oder etwa den Sklaven des Menon, ist seine Hebammenkunst doch kaum etwas anderes als eine verschleierte, wenn auch geschickte Suggestion. Damit hängt die auch dem Verfasser geläufige Überschätzung des Satzes zusammen, daß man den Schüler alles Mögliche selbst finden und sich erarbeiten lasse: er bedeutet aber in den meisten Fällen nur eine Selbsttäuschung, da das Kind doch im Grunde immer nur nachahmt und angeleitet werden muß und will — oder einen Zeitverlust, da wir die große Masse sicherer Resultate auf wissenschaftlichen und technischen Gebieten doch einfach hinnehmen und genug damit zu tun haben, das junge Geschlecht anzuleiten, sie zum Ausgangspunkt neuer Entdeckungen werden zu lassen. Es ist ferner eine sehr anfechtbare Behauptung des Verfassers (S. 45), wie der Reformator überhaupt, daß die „Sachfächer“ viel reichere Gelegenheit zur selbstständigen Mitarbeit des Kindes böten als die Fremdsprachen. Gibt es eine strengere und fruchtbarere Inanspruchnahme der Selbsttätigkeit des Schülers als die Forderung einer sinngemäßen und geschmackvollen Übersetzung aus der Fremdsprache oder gar in die Fremdsprache? Hier ist der Schüler wirklich schöpferisch tätig, jedenfalls nicht minder als wenn er modelliert oder eine Elektriziermaschine baut. Freilich, was kann bei dem Betrieb der alten Sprachen z. B., wie ihn die neue deutsche Nationalschule will, herauskommen? Sie hat auf ihrem Lehrplan drei Jahre fünf Wochenstunden Griechisch, zwei Jahre drei bis vier Latein auf der obersten Stufe. Und was soll da alles getrieben werden! Attische Formenlehre und Syntax, Xenophon und Lysias, homerische Formenlehre und Syntax, Homer und Herodot, Sophokles, Platon, Aischylos und Demosthenes; im Lateinischen Formenlehre und Syntax, Äsopische Fabeln, Nepos, Curtius, Cäsar, Livius, Reden Ciceros, Tacitus, Horaz — alles in zwei Jahren bei drei bis vier Wochenstunden! Wo bleiben da Gründlichkeit, Einübung, Wiederholung, was kann da viel gelesen werden! Selbst mit einer Eliteklasse — gegen deren Einrichtung sich übrigens der Verfasser mit Recht sträubt — könnte man in so beschränkter Zeit nichts der Rede Wertes leisten. Da ist es ja ein wahres Glück, daß, wie der Verfasser (S. 71) erwartet, sich nur wenige, wenn die Wahl freistehe, für die humanistische Abteilung der Oberstufe melden würden! Für des Verfassers Vermutung sprechen die Erfahrungen, die man in Frankreich mit der Degradierung der klassischen Sprachen gemacht hat. Übrigens stimmt, was der Verfasser S. 71 sagt, nicht mit dem Lehrplan (S. 20, Anlage), da es dort heißt: „Der griechische Unterricht will nur anleiten zur Lesung Homers, einiger Lyriker und Chöre (!) aus den Dramen, als dem Schönsten aus der Literatur.“ Allerdings lernt der Schüler schon auf der Mittelstufe, wo er „wenigstens ein Jahr hindurch gründlich griechisch-römische Geschichte im Zusammenhang mit Lesung griechisch-römischer Klassiker in guten Übersetzungen treiben“ muß (S. 39), manches andere kennen, wie griechische Dramen (v. Wilamowitz), griechische Epen (H. G. Meyer), Lieder und Spruchweisheit der alten Hellenen (Lorenz Straub)!

Was soll man, wenn man einige dreißig Jahre in der Praxis steht, zu solch papiernen Vorschlägen sagen! Eine gleiche Verstiegenheit zeigt der Verfasser in seiner Idiosynkrasie gegen alle „Leitfäden“: er will Quellenstudium auf der neuen deutschen Nationalschule, Quellenstudium schon auf der Unterstufe! Man höre: „Fürst Bismarck muß besser wissen, was er im Juli 1870 erlebte, Freiherr v(om) Stein besser, wie ihm 1807 zumut war, Simplizius-Grimmelshausen“ (der Verfasser läßt ihn hoffentlich in Auswahl lesen) „besser, was im Großen Kriege mit seinen Eltern und ihm geschah; Luther besser, wie es ihm im Kloster erging; der Teilnehmer des zweiten Kreuzzugs genauer, was in Würzburg mit den Juden und im Morgenland mit den Türken geschah, als Neubauer und Genossen“ (S. 63). Noch schöner das Folgende: „Freilich müssen beide, Lehrer und Kind (!), das aus ersten Quellen (!) Entdeckte noch eingehend prüfen und durchdenken. Sie müssen sich fragen: Geben jene das Erlebte auch richtig wieder? Werden sie auch Freunden und Feinden gerecht? Was bedeutet das alles für die Menschheit und uns? Aber diese Arbeit wollen wir eben selbst tun. Die soll und darf uns kein anderer abnehmen. Die ist das einzige, was uns hier Freude machen und nützen kann. Will man uns das nehmen, dann mag das Ganze als für uns wertlos zum Kuckuck fahren. Denn Papageien sind wir nicht, sondern zum Schauen, Denken und Arbeiten bestimmte Geisteswesen. Solche“ — nein, ich breche ab, der Leser wird genug haben. Aber S. 77 steht doch noch etwas Verdeutlichendes: „Nach der alten Methode liest der Schüler aus dem Grundriß oder hört vom Lehrer, wie Heinrich IV. mit den Sachsen und Gregor VII. kämpfte. Tatsachen wie Urteile werden ihm fertig entgegengebracht. Nach der hier verfochtenen bekommt er Stücke aus Lamberts Annalen, Brunos Sachsenkrieg, dem „Leben Heinrichs IV.“, den Briefen Heinrichs und Gregors in die Hand. Danach soll er sich eine Ansicht über Gründe und Verlauf der Begebenheiten und ein Urteil über sie bilden.“ So zieht man sich die Mommsen, Curtius, Ranke, Sybel, Lamprecht heran! Ist das Satire, ist es Ernst, ist es Verstiegenheit? . . .

Und nun noch ein *συμκρόν*, um mit des Sokrates *εισθνήσια εἰσωνεία* zu reden: der Kostenpunkt bei der neuen deutschen Nationalschule. „Kleinere Schulhäuser“, heißt es S. 79, „mit Hof und Garten für je eine der vier (je drei Jahrgänge umfassenden) Altersstufen sind dringend zu wünschen.“ Ja, das wünschen wir auch; auch Wünsche sind zollfrei. Lauter Land-Erziehungs-Heime verlangt der Verfasser glücklicherweise nicht: er sieht ein (S. 61), daß sich das für die Großstadtjugend nicht durchführen läßt — aber daß Anlage und Einrichtung der neuen deutschen Nationalschule viel, viel Geld kosten wird, läßt er schon damit durchblicken, daß er die Millionen, die das deutsche Volk jährlich in Alkohol anlegt, für sie reklamiert (S. 16). Ebenda heißt es etwas zu selbstverständlich: „Die finanztechnische Frage kann in diesem Zusammenhang, in dem es sich um erzieherische und sittliche Fragen handelt, wegen ihrer Eigenart (?), Schwierigkeit (!) und ihres Umfangs zurzeit nicht erörtert werden. Die Durchführung der Nationalschule wird aber sicherlich nicht an der Geldfrage scheitern.“ Na, warten wir's ab. Wir sind zweifellos ein viel wohlhabenderes Volk, als wir es selbst noch vor einem Menschenalter glaubten, aber hoffentlich nun auch genügend gewitzigte Kaufleute, um unsere Kapitalien nicht

in Gründungen zu stecken, deren Rentabilität nur auf Hoffnungen und Versprechungen beruht. Ich hege gewiß manche Wünsche und Erwartungen bezüglich unseres höheren Schulwesens, aber es geschieht ja auch immerfort allerlei zu seiner Verbesserung und vervollkommnung, und im ganzen hat es bisher die Probe bestanden; sollten wir wieder einmal einige hundert Millionen flüssig machen können, so bin ich lieber für Dreadnoughts als für die neue deutsche Nationalschule.

Ich verzichte für diesmal darauf, von der Lehrervorbildungsfrage, die das neue Unternehmen nach sich zöge, und der starken Beeinflussung des Hochschulunterrichts durch dasselbe zu reden. Zum Schluß will ich nur noch bemerken, daß etwas anderes die neue deutsche Nationalschule, etwas anderes die Land-Erziehungs-Heime sind. Ihre Praxis, Arbeit und Erfolge kenne ich nicht aus eigener Anschauung; da in den letzten Jahren einige neue, besonders außerhalb Deutschlands, gegründet worden sind, so mag ihre Art ja manchem zusagen. Besonders Eltern, die Geld haben und es nicht auf bestimmte Berechtigungen für ihre Kinder absehen, mögen diesen das gewiß angenehme Leben in einer solchen Anstalt verschaffen. Freilich Alumnatserziehung kann die eines gesunden und geregelten Elternhauses nie ersetzen, wie denn ja auch der Name „Familien-alumnat“ sehr cum grano salis zu verstehen ist, wenn eine zusammengewürfelte Schar von 15 bis 20 Kindern in einem Hause vereinigt ist. Der Verfasser verlangt, daß der Staat den Land-Erziehungs-Heimen durch eine ihrem Charakter angemessene Prüfungsordnung entgegenkomme: das kann der Staat einem so starken Außenseiter gegenüber nicht; für ihn ist die Aufgabe seiner Schulen vor allem Geistesbildung und Übermittlung eines soliden Wissens. *Ἀρετὴ ἐπιστήμη ἐστίν.* Daß sie daneben auch nach Möglichkeit Auge und Hand üben, Phantasie, Gemüt und Willen beschäftigen und bilden, die körperliche Seite der Erziehung nicht vernachlässigen, gehört zu den bemerkenswertesten Fortschritten des modernen Schulwesens. Und daß hierin bisweilen schon zu viel geschieht, ist ebenso sicher, wie daß hier und da dafür noch etwas mehr getan werden könnte, ohne der Hauptaufgabe untreu zu werden. Es dürfte also bei Münchs Beurteilung der Landerziehungsbestrebungen bleiben (Zukunftspädagogik², S. 28): „Auf Vermittlung zwischen älteren und neuen Zielen wird es doch wieder hinauslaufen.“*)

Mit der Einschätzung der französischen Literatur (S. 41 f.) wird der Verfasser bei mehr als einem Anstoß erregen; ich bezweifle auch, ob bei unserer Jugend die „Begeisterung“ für das Englische größer sein wird als für das Französische: das jugendliche Interesse wird leichter von der Person des Lehrers und der Unterrichtsweise als vom Stoffe erregt. Ich lasse hier beiseite, daß das Englische, mit seiner arg abgestorbenen Flexion und als die Sprache eines germanischen Volkes uns viel näher stehend als das romanische, lange nicht in dem Maße eine Schulsprache ist wie das Französische — aber der wird der französischen Literatur nicht gerecht, der sie noch nach Lessings Dramaturgie oder nach dem zum Teil seichten und fauligen Import von Romanen und Theaterstücken beurteilt. Weder

*) Vgl. S. 335. Mthh.
Vergleiche auch S. 83 dieses Buches.

(Der Herausgeber.)

(Der Herausgeber.)

an Umfang noch an Wert nimmt es das Englische, das natürlich seine Meisterwerke hat, mit dem Französischen auf — womit ich selbstverständlich nicht die Zweckmäßigkeit des englischen Unterrichts an sich bestreite. Es scheint übrigens die Entwicklung dahin zu drängen, daß an der Wasserkante das Englische, im Westen und Süden unseres Vaterlandes das Französische, im Osten das Russische als Pflichtsprache vorgezogen wird. — Was die vom Verfasser seinem Buche angehängten Goetheworte betrifft, so muß er sie an der Hand der von Jöris im Humanistischen Gymnasium (1910, VI; 1911, I, II) veröffentlichten drei Aufsätze vervollständigen und korrigieren; besonders lege ich ihm ans Herz, was Jöris dort über den Wert gelegentlicher, zumal mündlicher, Äußerungen urteilt. — Gegen den „wahrheitsliebenden“ Tacitus (S. 65) weise ich auf seine Charakterisierung durch O. Weißenfels (Kernfragen I, 276 ff.) hin, der von seiner „verläumderischen Psychologie und beschränkten Aristokraten-gesinnung“ spricht. — S. 70 lies Äschylus oder Aischylos; S. 61 und 74 stehen falsche Zitate, an der letzteren Stelle in der Klammer auch ein unrichtiger Fundort.