



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Über die deutschen Land-Erziehungsheime

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

[Osterwieck], 1912

Die deutsche Nationalschule. Von Dr. Hermann Schwarz, Professor der
Philosophie an der Universität Greifswald

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

(Sonder-Abdruck aus: „Frankfurter Zeitung“, Frankfurt a. M., No. 106
vom 16. April 1911.)

Dr. Hermann Schwarz,

Professor der Philosophie an der Universität Greifswald.

Die deutsche Nationalschule.

Es gibt Ideen, die so zeitgemäß sind, daß wir uns nicht wundern, wenn sie gleichzeitig und ohne daß die von ihnen Ergriffenen voneinander abhängig wären, an mehreren Stellen ausgesprochen werden. Weite Kreise fühlen heute, daß unser Mittelschulwesen nach allen Palliativreformen einer entscheidenden Neugestaltung zustrebt. Die Erwägung aber, von welcher Art diese sein möge, war aus dem Stadium leidenschaftlicher Subjektivität und dunklen Gefühlsdranges bisher kaum herausgetreten. Noch fehlte die pädagogisch reiche Idee, in der sich Wünsche, Bedürfnisse, Hoffnungen ins rechte Licht verklärt hätten. Kürzlich sind zwei bemerkenswerte Schriften zur Schulreform erschienen. In den jüngst erschienenen Schriften zweier Schulmänner, zweier starker Alleingänger, findet man solches Licht: Hermann Lietz „Die Deutsche Nationalschule“ Beiträge zur Schulreform aus den deutschen Landerziehungsheimen I, Rudolf Eucken gewidmet (Voigtländers Verlag) Leipzig 1911 (96 S.); Rudolph Laemmel, Direktor des Züricher Reformgymnasiums, „Die Reformation der nationalen Erziehung“. Mit einem Vorwort von Ernst Mach in Wien (Speidels Verlag) Zürich 1910 (110 S.). Beide fordern eine Schulart, die die Kinder aus den verschiedensten Elternkreisen in gemeinsamem Unterrichten auf breiter nationaler Grundlage möglichst lange zusammenhält, um erst die Zöglinge der Oberstufe in getrennten Abteilungen auf Sonderberufe vorzubereiten. In der Errichtung der Reformgymnasien ist diese Idee schon vorgebildet. Aber man müßte sich die Oberstufe der Reformgymnasien nicht auf einer Sprachschule, sondern auf einer Volksschule aufgesetzt denken, dann hätte man ungefähr Ähnliches. Freilich nur Ähnliches; denn die Volksschulen bieten wieder nicht die vertiefte wissenschaftliche Ausbildung, zu der Laemmel und Lietz schon die Schüler ihrer Unter- und Oberstufe in allen Sachfächern führen wollen. Den Volksschulen fehlt ferner das formale unterrichtliche Hilfsmittel der einen Fremdsprache und der Mathematik. Erst recht fehlt das bedeutsame Schwergewicht der physischen Erziehung und des Handfertigkeitunterrichts, den jene beiden Schulmänner energisch betonen.

Lietz' Schulwesen ist in Deutschland längst rühmlich bekannt. Es ist dereinst im Dienste der Schulreform für die Allgemeinheit gegründet worden und soll dereinst aus dem Privatbesitze in den Besitz der Allgemeinheit übergehen. Wer die deutschen Landerziehungsheime in Ilseburg (Harz), Haubinda (Thüringen) und Bieberstein (Rhön) besucht, dem drängen sich schon äußerlich manche charakteristischen Züge auf. Die Trennung der jüngeren, mittleren

und älteren Schülerjahrgänge, die Verteilung der drei Stufen der Anstalt auf verschiedene geographische Umgebungen; neben der wissenschaftlichen Arbeit, und wie vertiefter Arbeit!, die Pflege von Handwerk und Landwirtschaft, sowie von gesundem, unübertriebenem Sport; die Verkürzung der Lehrstunden auf 45 Minuten, andererseits die verstärkte Konzentration auf dasselbe Fach durch mehrere aufeinanderfolgende Lehrstunden; die 15minütigen Pausen, von denen die mittlere durch Einschaltung von Dauerlauf für alle Lehrer und Schüler auf 30 Minuten anschwillt; der freie, kameradschaftliche Verkehr zwischen Lehrern und Zöglingen; die Reisen der älteren Schüler und die Wanderungen der jüngeren, überall unter Beobachtung strenger Abstinenz; auf der Oberstufe die künstlerische Ausschmückung der Schülerzimmer nach eigenem Geschmacke der Bewohner; die stimmungsvollen Abendkapellen, in denen aus gehaltreichen Büchern vorgelesen, musiziert oder wissenschaftlich frei vortragen wird oder auch Diskussionen veranstaltet werden; die allgemeinen Elternversammlungen.

Welches sind aber die inneren Gesichtspunkte, nach denen in diesen Landerziehungsheimen unterrichtet und erzogen wird? Auf sie vor allem lenkt jetzt Lietz, nach dreizehnjähriger Erprobung, in der oben genannten, gedanken- und erfahrungsreichen Schrift die öffentliche Aufmerksamkeit. Es sind die Gesichtspunkte, die auf jeder deutschen Mittelschule der Zukunft selbstverständlich sein sollten. In den Mittelpunkt tritt das Verständnis des nationalen Kulturlebens. Daran sollen sich der Geschmack unserer jungen Generation bilden, ihre Ideale beleben, ihre historischen und sachlichen Kenntnisse erwachsen. Die Biegsamkeit und der Reichtum unserer Sprache, die Schätze unserer Literatur, die Geographie unseres Landes und seiner Kolonien, die Geschichte unserer politischen, sozialen, religiösen, wissenschaftlichen, künstlerischen und wirtschaftlichen Entwicklung müssen ihr bekannt und vertraut werden im Rahmen der Weltgeographie und der Weltgeschichte. Unsere Jugend muß die Situation des deutschen Handels und Verkehrs, unserer Landwirtschaft und Industrie verstehen, die politische und ökonomische Organisation unseres Staatswesens richtig erfassen und bewerten lernen. Dazu Einblick in das große Ganze der Natur, in das unser und alles Kulturleben eingebettet ist, Übersicht über die Mannigfaltigkeit ihrer Bildungen, die Gesetzmäßigkeit ihrer Kräfte, die Eigentümlichkeiten ihrer Stoffe, das Auf und Ab ihrer geologischen Perioden, und über dem allen eine Weltanschauung, die, bei kritischer Besonnenheit, doch ein Höchstes, Natur und Geschichte Durchlebendes ahnen und uns als Glieder eines Reiches der Zwecke finden läßt. Im übrigen keine Befangenheit im nationalen Hochmut. Wie letzterem jene metaphysische Weitung des Blicks entgegenwirkt, der über alles Irdische und Zeitliche hinaus zum Ewigen und Immergültigen vordringt, so ist auch die Bekanntschaft mit mindestens einer fremden Kultur heilsam und unentbehrlich. Sie gibt den Rahmen ab, daraus die Eigenart unseres heimischen Kulturlebens doppelt scharf hervortritt, liefert aber auch die Parallele, das Vergleichsobjekt, um kritische Maßstäbe zu gewinnen, den Blick auch für unsere Schwächen und Rückständigkeiten zu schärfen und Gemüt und Willen auf die nationalen Ziele und Werdenotwendigkeiten einzustellen.

Diese Gegenstände und Beschäftigungen müssen in jedem weisen Lehrplane als die „Hauptfächer“ auftreten. Mathematik und

fremde Sprachen dürften nur (und erst von der Mittelstufe an) die Rolle von „Nebenfächern“ spielen. Sie kämen nur als Hilfsmittel für die Erkenntnis von Natur und Kultur hinzu, als Formen, darin die lebendige Wirklichkeit der Sachen eingekleidet, zu Mitteilung und Ausdruck gebracht wird.

Die Lehrpläne der heutigen Schulen drehen dies natürliche Verhältnis um. Sie lassen zum „Nebenfache“ verarmen, was Hauptfach sein sollte, und erheben zum „Hauptfache“, was nur als Nebenfach Sinn und Gegenwartsberechtigung hat. Der Unterricht in den Fremdsprachen überwiegt auf den deutschen Gymnasien mit 124 Wochenstunden über alle anderen Unterrichtsgegenstände zusammen, die nur die Wochenzahl von 123 Stunden erreichen! Man bürdet noch dazu diese „Hauptfächer“, die Nebensachen bringen, schon dem Schüler der Unterstufe auf, als könnte man ihn nicht schnell genug gegen seinen Altersgenossen von der Volksschule unterscheiden. Das ist sozial unweise. „Warum soll schon eine Kluft gähnen zwischen dem Sextaner des Gymnasiums und dem 9jährigen Volksschüler, zwischen dem Gymnasiasten und dem Realschüler? Ist unser Vaterland nicht ohnedies zerrissen genug?“ (Lietz a. a. O. S. 52). Statt Latein oder Französisch möge jeder jüngere Schüler ein Handwerk lernen. „Das wird die Kluft überbrücken, die mehr als alles andere die Volksgenossen trennt, die Kluft zwischen körperlicher und geistiger Arbeit. Dadurch auch kräftigt sich und gesundet Körper wie Geist der Jugend, und Hochmut, Geckentum, Blasiertheit, Weltfremdheit verschwinden.“ (S. 81.) Es ist unnational. „Wir bedürfen aller Kräfte zur Verteidigung, Vertiefung, Weiterentwicklung, Reinigung und Ausbreitung unserer deutschen Kultur, sowie zur Verarbeitung der Bestandteile außerdeutscher moderner Kultur. Nach den Zeiten eines Goethe, Schiller, Kant, Stein, Bismarck sind deutsche Literatur, Wissenschaft und Technik wieder ins Vordertreffen gerückt. Aber weiteste Kreise des Volks nehmen hieran nicht lebhaft genug Anteil. Ob nicht die politische Unbildung und Unreife des gegenwärtigen deutschen Volks auch von dem undeutschen Schulbetriebe kommt?“ (S. 38). Es ist unpsychologisch. Wir sind zum Sehen geboren, zum Schauen bestellt. „Der Schüler auf der Unterstufe hat heißen Sachhunger. Er will wissen, wie Dinge, Zustände, Lebewesen beschaffen und geworden sind. Aber es ist ihm ganz gleichgültig, wie sie auf lateinisch oder französisch genannt werden. Man biete nicht Steine statt Brot, man ersticke nicht den Forschungstrieb!“ (S. 52). Wie dem Intellekt des Kindes, schadet man auch seinem Gemüt. Im Gemüt schlummern die tiefsten und edelsten Kräfte. Behutsam müssen sie erweckt, vorsichtig genährt werden. „Gewalt sei ferne!“ — „Wer einem von diesen kleinsten Ärgernis bereitet, dem wäre es besser, daß ein Mühlstein um seinen Hals gebunden und er in die tiefste Tiefe des Meeres versenkt werde!“ Solche Worte gebraucht man, aber Nachsitzenlassen, Nichtversetzen, unverständliche Katechismusstücke, Sprüche und Lieder, verwickelte grammatische Regeln und unregelmäßige Verba auswendig lernen lassen, sind die Taten (S. 61).

Gewiß, das intensivere Studium der Sprachen ist für eine Gruppe von Schülern, die später in bestimmte Berufsarten übergehen wollen, (Theologen, Philologen, Juristen, Kaufleute), unerlässlich. Ebenso ist das intensivere Studium der Mathematik und Naturwissenschaften für eine andere Gruppe von Schülern, die sich auf die technische

oder ärztliche Laufbahn vorbereiten, unerlässlich. Aber für alle Schüler, auch für diejenigen, die, ohne den Bildungszuwachs der Oberstufe empfangen zu können, vorher abgehen — und das sind fast 75 Prozent —, sind unerlässlich die rationalen, ethischen, sozialen und nationalen Bildungsnotwendigkeiten! Diese sollen für den Unterricht auf der Unter- und Mittelstufe allein den Ausschlag geben. Was dagegen nur für einen geringen Teil des Volks in Betracht kommt, darf erst in den Oberklassen betrieben werden. Es hätte keinen Sinn und wäre eine Ungerechtigkeit, mit den speziellen Bedürfnissen von 25 Prozent der Schüler die Kraft und Zeit der übrigen zu belasten. Für die Berücksichtigung dieser Spezialbedürfnisse müssen und können die drei letzten Schuljahre, die Jahre der Oberstufe, genügen. Bei gemeinsamem Unterricht in den gemeinsam wichtigen Fächern wären die älteren Schüler in eine (bezw. zwei, eine altsprachliche und eine neusprachliche) humanistische und eine realistische Abteilung zu sondern. Der Unterricht könnte dann, beim Wegfalle der hemmenden Elemente und von der Neigung und Begabung der beteiligten Schule begünstigt, diese doppelt schnell zu ihren Sonderzielen führen.

Aus den obigen Grundgedanken ergibt sich, wo die Kritik Lietz' gegen das heutige Schulwesen einsetzen muß. Er wendet sich gegen die weitaus verfrühte Verhängung und übermäßige Forcierung des fremdsprachlichen Unterrichts und wendet sich entsprechend gegen die notgedrungen oberflächliche und minderwertige Unterrichtsweise in den (heutigen) „Nebenfächern“. Dort ermüdende Wiederholungen und peinliche Extemporalien, hier das Pauken und Drillen nach Leitfäden und Grundrissen! Im Lehren und Lernen nach Leitfäden und Grundrissen triumphiert das Pennälertum, jener Geist der Schulfuchserie, der sich von dem wissenschaftlichen Geiste der Universität himmelweit entfernt, statt daß die Schulen, wie sie vorgeben, auf jene vorbereiten. Auf der Universität überall Rückgang zu den Quellen der Wissenschaft und Eroberung des Stoffs an den Quellen. Die *Methode*, mit ihrer logischen Bestimmtheit, gilt alles. Vor ihrer geistigen Lebendigkeit tritt der wissenschaftliche Inhalt, den sie zutage fördert, zurück. Auf der Schule dagegen herrscht durchweg das Prinzip des Lehrstoffs, der fertig übermittelt wird und nach unpsychologischen Grundsätzen angeeignet werden soll. Wohl rühmen sich die höheren Schulen, auf die Universitäten vorzubereiten. Welchen Sinn hat das aber, wenn die Grundsätze, nach denen gearbeitet wird, hier wie dort so ganz verschieden sind?

Die Schulen, wie sie heute sind, mühen sich an einem falsch gestellten Problem. Sie verzehren sich in der Sisyphusarbeit, die Kenntnismengen, welche die produktive Arbeit der Wissenschaft fort und fort schafft, an sie heran und in sie hineinzubringen. Darum die Grundrisse und Leitfäden, obwohl es dem Einsichtigen „als Hohn oder Schwindel erscheint, mit solchen Hilfsmitteln Naturwissenschaften und Geschichte treiben zu wollen“ (S. 49). Besser, man sähe ein, wie wenig es darauf ankommt, über einen gewissen mäßigen Umfang hinaus Erkenntnisinhalte in Schülerköpfen zu häufen. Auch die Schulen müssen sich dem wissenschaftlichen Betriebe der Universitäten annähern, indem sie aufhören, Stoffschulen zu sein und anfangen, Methodenschulen zu werden. Dann würden sie mit einem Schlage entlastet und die gewaltigen Kräfte ihrer Organisation für die wirklichen Aufgaben frei werden, die uns die Sorge um unsere

nationale Zukunft, die physische wie die geistige, diktiert. Nur Methodenschulen, die die Kunst lehren, Wissen selbsttätig zu beschaffen, nicht Stoff- und Examenschulen können zugleich Lebensschulen sein. „Nach der alten Unterrichtsweise 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. Man sage nicht, das sei für Schüler der mittleren Klassen zu schwer. Ich habe das behauptete lange genug durch Erfahrung erprobt. Gewiß ist es schwerer, als jenes Einprägen. Aber es entwickelt auch Intellekt und Wille viel kräftiger“ (S. 63, 78).

Akademischen Geist will Lietz noch in anderer Beziehung in den Schulbetrieb hinüberpflanzen. Ist nicht auch das widerspruchsvoll, daß die Schule für die Universität vorbereiten will und doch dort das Prinzip des Zwanges, hier der Freiheit herrscht? Bei äußerer Unfreiheit glaubt man dort zu sittlicher Freiheit erziehen zu können. Wie fern aber die letztere geblieben ist, zeigt der Gebrauch der äußeren Freiheit auf der Universität. Nähert sich dagegen schon die Schuldisziplin der freieren Weise der Universitäten, ohne Aufsicht und Leitung aus der Hand zu geben, weicht die Vorgesetztenstellung des Lehrers der geistigen Autorität eines reiferen Kameraden, mit dem man lernt und spielt, turnt und wandert, setzt der Lehrer in des Kindes Wollen und Können Vertrauen und sucht es durch den schlichten Ernst und die Wahrheit der Dinge und der Arbeit zu erziehen, so wird jede sittliche Einwirkung des Lehrers auf die Schüler von selbst größer werden, wenn er nur selber das rechte Vorbild gibt. Vorbild, statt Vorgesetzter sein! „Niemals werde vergessen, daß allein die Arbeit des Freien, die mit Freude, mit aller inneren Kraft um ihrer selbst oder edeler sittlicher Zwecke willen getan wird, adelt, die andere zieht herab. Schurkereien aller Art stellen sich bei ihr nur zu oft ein. Man denke an das den Schülern als zulässig erscheinende, scheinbar unausrottbare, vergiftende System von Täuschungen zwischen Lehrer und Schülern. Das hat keinen Sinn und keine Stelle mehr in der Schule der von uns befürworteten Art“ (S. 78).

Man sieht, in der Idee der deutschen Nationalschule, die Lietz zeichnet, sind drei wertvolle Gesichtspunkte vereinigt: der große Grundgedanke einer allgemeinen wahrhaften Volksschule, wie sie Fichte und Stein vorgeschwebt hatte; das fruchtbare Prinzip des Reformgymnasiums und der Wunsch, mit dem frischen Hauche der *aura academica* das Schulzimmer durchzulüften.

Auf ähnlichen und doch charakteristischen verschiedenen Wegen wandelt Laemmle, Gründer (1902) und Direktor des Züricher Reform-Gymnasiums. In seiner Schrift „Die Reformation der nationalen Erziehung“ befürwortet auch er eine tiefgreifende vaterländische Bildung auf Grundlage der nationalen Sprache und Geschichte, von Verfassungslehren und — Physik. An den vierjährigen Besuch einer Volksschule müsse sich ein ebenso langer Aufenthalt in einem Landerziehungsheim, daran ein vierfach gegabelter Oberkursus (gymnasiale, realgymnasiale, oberrealschulartige und technische

Abteilung) anschließen. Besonders sei, auch aus militärischen Erwägungen, die körperliche Schulung zu pflegen. Eine sorgfältig geleitete physische Erziehung, durch Generationen fortgesetzt, kann ihre Wirkung nicht verfehlen (S. 50). „Turnen, zweimal wöchentlich, ist nur der Versuch, einer großen Sache mit untauglichen Mitteln beizukommen“ (S. 38). Daran freilich, die Lehrmethoden der Universität für die Schule fruchtbar zu machen, denkt Laemmel nicht. Ihm liegt der utilistische Geist der Polytechniken näher. Das Verständnis für einen Lehrsatz und die Fähigkeit, ihn zu gebrauchen, sei weitaus wichtiger, als die Ableitung des Satzes (S. 87).

Allzu parteiisch wird von Laemmel der Wert der Naturwissenschaften herausgestrichen, für deren Befreiung vom mathematischen Formalismus manches kernhafte Wort fällt. Die natürliche Grundlage eines jeden gelehrten und nicht gelehrten Berufs sollen die Naturwissenschaften sein! (S. 53). Zu dieser Erklärung stimmt es, daß die Rolle der Weltanschauungen als Vorurteil bei den Naturerklärungen besprochen werden soll, daß für den modernen Geschichtsunterricht naturwissenschaftliche Denkart vorausgesetzt wird. Originell ist der Vorschlag, auch die Geschichte der Wissenschaften und speziell der Naturwissenschaften vor die Schüler zu bringen; das schule in hohem Maße kritisch. Der Züricher Schulmann hält nicht viel von Charakterbildung. „Der Mensch ist seinem Charakter nach vielleicht zu neun Zehntel unveränderlich“ (S. 43), die Erziehung des Denkvermögens sei die Hauptsache.

Es macht sich in den uns vorliegenden Schriften geltend, daß der eine Schulmann (Lietz) dem Idealismus Euckens, der andere (Laemmel) dem Positivismus Machs zuneigt. Ideenreicher, vielseitiger, zugleich in sich geschlossener und durchschlagender ist die Schrift von Lietz. In ihm redet ein Pädagog, der ganz Pädagog, mit Kopf und Herzen ist und alle pädagogischen Werte handhabt. Ein ganzer Pädagoge wird nie daran verzweifeln, Charaktere zu bilden, Gemütskräfte entwickeln zu können. Laemmel ist zur einen Hälfte pädagogisch, zur andern Hälfte naturwissenschaftlich orientiert. Um ebensoviel ist seine Darstellung pädagogisch schwächer (man sehe z. B. die unbefangene Empfehlung der Sonderklassen für Begabte, die Lietz mit Recht abweist). Nur um so gewichtiger hebt sich dasjenige heraus, worin trotzdem beide Autoren übereinstimmen: die Idee einer Schule, die mit der Nation mitlebt, für die Gegenwart und Zukunft, nicht aber für die Vergangenheit ist (Laemmel S. 41). Der Lehrer der deutschen Schule bleibt mit seinen jungen Genossen sechs Jahre hindurch in der Heimat, dem Vaterland, auf Feld und Wiese, in Haus, Hof, Wald, Werkstätte. Er bleibt mit ihm der Muttersprache, der Heimat, dem Vaterlande, dem Leben treu. Mag ihn auch die ganze Welt in Acht und Bann erklären, er läßt sich nicht zwingen, mit seinen Kindern bis zum vollendeten zwölften Jahre die Sprache der Fremde zu sprechen und Worte für Dinge, für Menschen, für Leben einzutauschen (Lietz S. 64).