



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

# **Universitätsbibliothek Paderborn**

## **Die deutsche Nationalschule**

**Lietz, Hermann**

**Veckenstedt a. d. Ilse, 1920**

**urn:nbn:de:hbz:466:1-32817**

# Die Deutsche Nationalschule

P  
11

Beiträge zur Schulreform aus den  
Deutschen Landerziehungsheimen  
Von HERMANN LIETZ



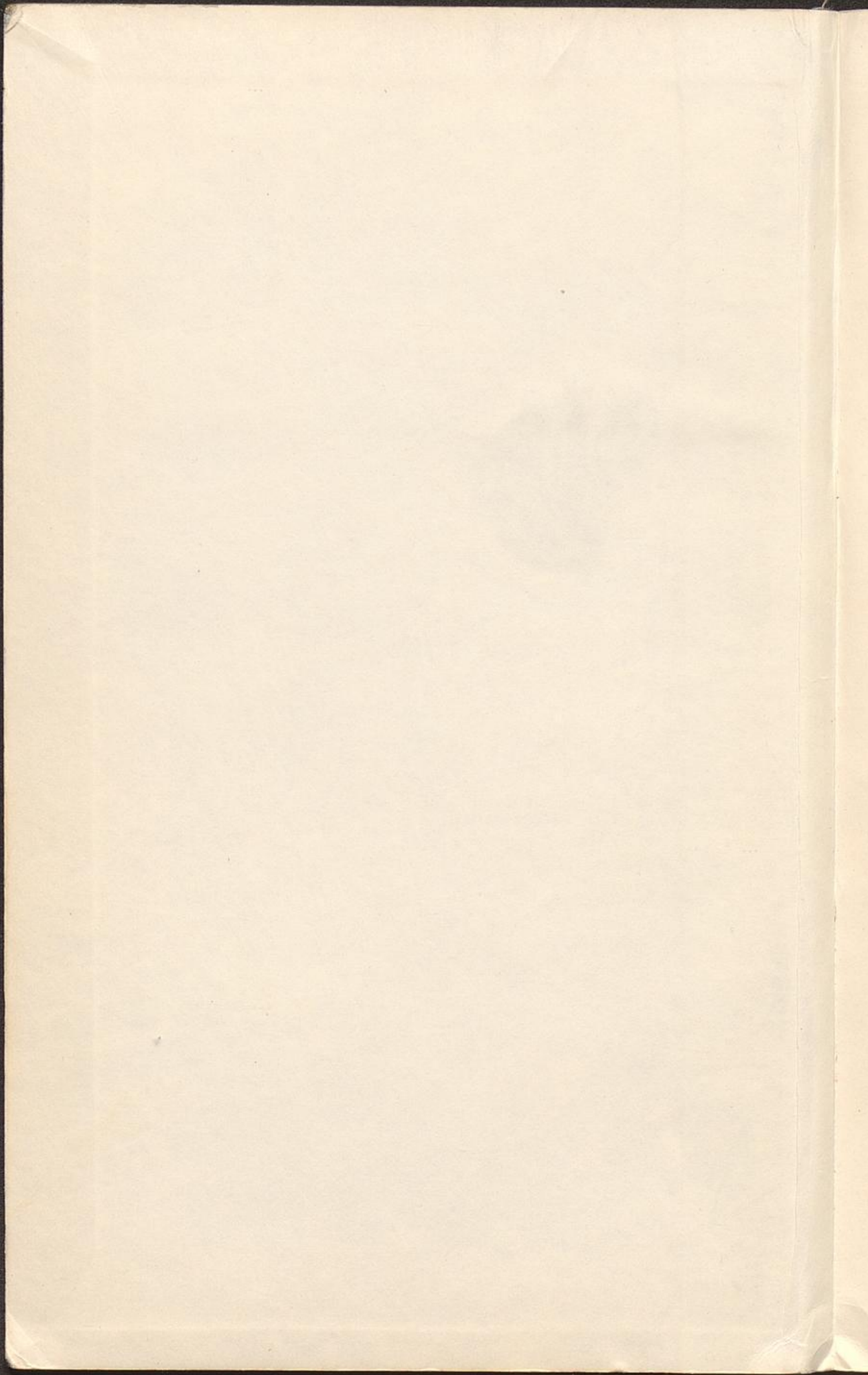
Zweite Auflage

1920

Verlag des Land-Waisenheims bei Veckenstedt a. d. Ille

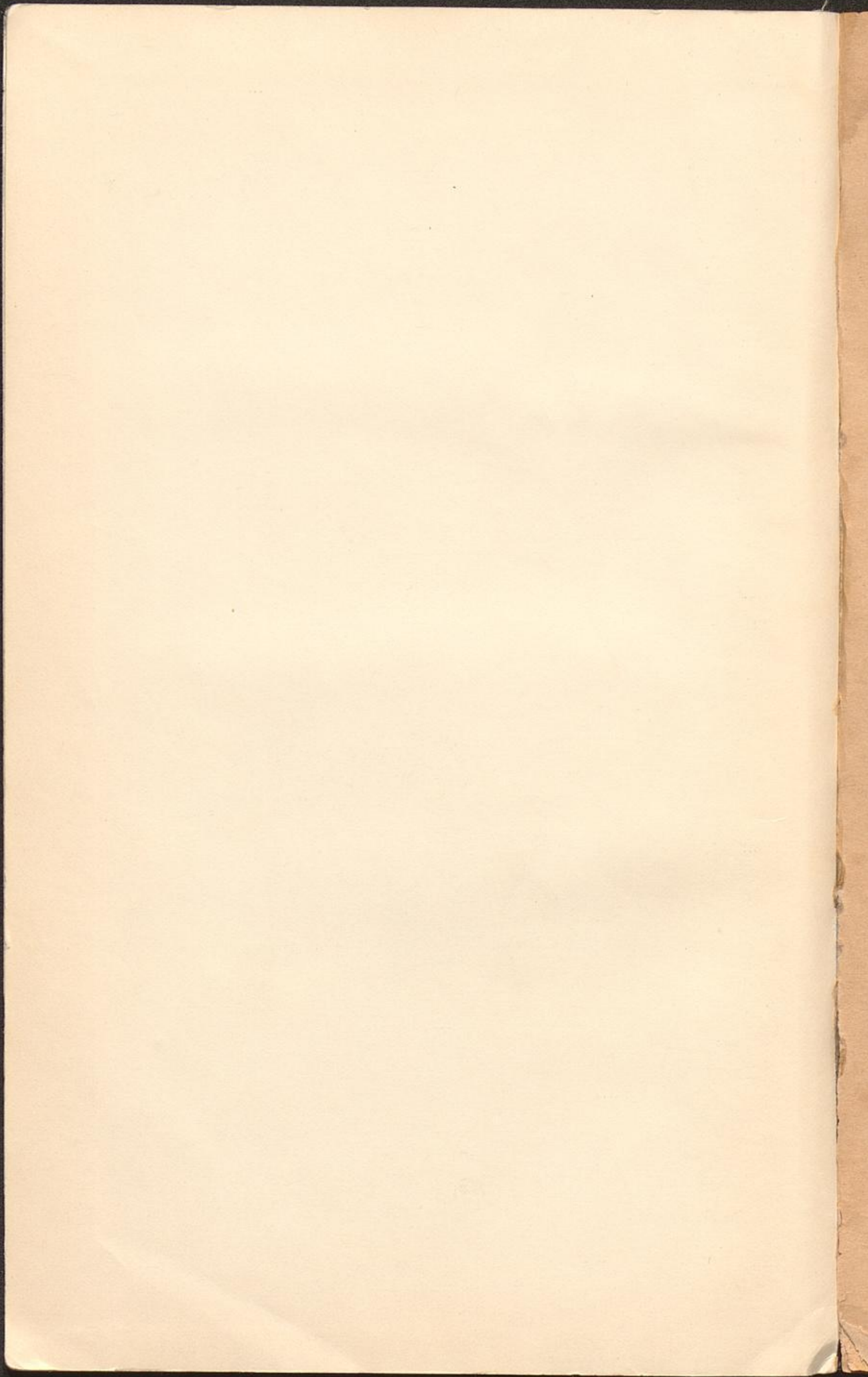
JKLE  
1002(2)













# Die Deutsche Nationalschule

Beiträge zur Schulreform aus den  
Deutschen Landerziehungsheimen  
VON HERMANN LIETZ

I.



Zweite Auflage

1920

Verlag des Land-Waisenheims bei Veckenstedt a. d. Ille





78141025





Rudolf Eucken,  
dem Vorkämpfer für deutschen Idealismus,  
meinem verehrten Lehrer.



## Inhalts-Verzeichnis.

	Seite
Vorwort zur ersten Auflage . . . . .	V
Vorwort zur zweiten Auflage . . . . .	VI
I. Leitsätze für Durchführung einer deutschen National- schule . . . . .	1
II. Tabellen zur Veranschaulichung . . . . .	11
1. Die Gestaltung (Organisation) der deutschen National- schule (Tab. 1) . . . . .	11
2. Stundenverteilung an den jetzigen höheren Schulen Preußens (Tab. 2) . . . . .	12
3. Stundenverteilung in der (neuen) National- schule (Tab. 3) . . . . .	13
4. Entwurf eines Stundenplanes der (neuen) National- schule (Tab. 4) . . . . .	14
5. Der Lehrplan der Deutschen Landerziehungsheime .	14a
III. Begründung und Erläuterung . . . . .	15
A. Die Aufgaben der deutschen Schule . . . . .	16
I. Die religiös-sittlichen und nationalen Aufgaben . .	17
II. Die Aufgaben auf dem Gebiete des Unterrichts . .	22
B. Die Erledigung der Aufgaben unserer Nation durch die heutigen höheren Schulen Deutschlands . . . . .	30
C. Die Befreiung der deutschen Schule . . . . .	45
1. Beseitigung des Überflüssigen . . . . .	45
2. Grundsatz der Freiwilligkeit . . . . .	46
3. Trennung nach Begabungen . . . . .	49
4. Der Lehrplan der Nationalschule . . . . .	51
5. Unterrichtsverfahren und Verhältnis zwischen Er- zieher und Schüler in der Nationalschule . . . . .	67
6. Der Ausbau der Nationalschule . . . . .	73
D. Die Mittel zur Befreiung . . . . .	77
E. Nationalschule und Landerziehungsheime . . . . .	85
IV. Zwanzig Forderungen für deutsche Nationalerziehung .	88
Anhang: Goethe als Erzieher . . . . .	91



## Vorwort zur ersten Auflage.

Die Erneuerung der deutschen Schule, die Durchführung einer deutschen Nationalerziehung, ist eine der dringendsten, ja man darf sagen, die dringendste Aufgabe unseres Volkes. Das hat bereits 1890 unser Kaiser auf der Berliner Schulkonferenz ausgesprochen und zwanzig Jahre später, vor einigen Monaten, unser Reichskanzler im Deutschen Reichstag wiederholt. Unendlich viel ist bereits gesprochen und geschrieben worden über die deutsche Schulreform. Aber die entscheidenden Taten stehen immer noch aus. Zu ihnen wollen an ihrem Teile auch die nachfolgenden Blätter aufrufen. Sie bringen eine Reihe positiver Vorschläge, die im kleinen Umfange einer nicht öffentlichen Reformschule zum Teil schon erprobt worden sind, von deren Ausführung man erwarten darf, daß sie dazu beitragen können, die Schulreform aus dem Bereich der Kritik und Theorie immer mehr in das der Praxis überzuführen.

Bald dreizehn Jahre des Versuches, praktische Arbeit auf dem Gebiete der Schulreform zu leisten, vom Reden zur Tat auf diesem Felde überzugehen, liegen hinter den Deutschen Land-Erziehungsheimen. Was in dieser Zeit durch die Heime geleistet worden ist, davon berichten die dreizehn Jahrbücher der Heime (Verlag des Landwaisenheims, Veckenstedt a. Harz, 1898—1911).

Zwar hat sich diese Arbeit in ländlicher Stille abgespielt. Zwar wurde verschmäht, mit ihr in die weitere Öffentlichkeit hervorzutreten. Trotzdem darf gesagt werden, daß die Wirkungen der L. E. He. heute bereits die ursprünglichen Grenzen weit überschritten haben und auch im Ausland erkennbar geworden sind.

Jetzt scheint die Zeit gekommen zu sein, in der es nicht bloß berechtigt, sondern zugleich notwendig ist, mit den Ergebnissen und Zielen dieser Tätigkeit vor einer weiteren Öffentlichkeit zu erscheinen und im Bunde mit allen denen, die ihr zustimmen und sie für wünschenswert halten, an einem weiteren Ausbau der deutschen Schulreform zu arbeiten.

Die D. L. E. H. sind zum Dienst an der Schulreform für die Allgemeinheit begründet worden. Sie werden über kurz oder lang aus dem Privatbesitz in den der Allgemeinheit übergehen. So mögen denn auch neben den bisherigen Jahrbüchern dieser Heime nunmehr diese Beiträge zu deutscher Schulreform aus D. L. E. H.en erscheinen.

Möchte es ihnen gelingen, der großen, dringend notwendigen Sache mit Erfolg zu dienen.

H.



## Vorwort zur zweiten Auflage.

Hermann Lietz ist am 12. Juni 1919 gestorben. An seinem Grabe trauerte ein weiter Kreis von Schülern, Freunden und Anhängern. Seit Jahren sahen viele der Besten in ihm den Führer, der uns bei der so dringenden Reform des Schulwesens die Wege aufwärts weisen konnte. Und als zu Beginn dieses Jahres die Frage der Erneuerung der Schule brennend wurde, da schien es, als solle sich diesem Manne nun endlich das Feld des Wirkens erschließen, als solle er nun endlich dem deutschen Volke die Früchte seiner Arbeit schenken dürfen. Obwohl schon ein gebrochener Mann, folgte er im Januar 1919 noch der Einladung zu einer unverbindlichen Vorbesprechung über die Schulreform im preußischen Kultusministerium. Während der Konferenz tackten vor den Fenstern des Sitzungssaales die Maschinengewehre der Spartakisten; er mußte es selbst noch mit erleben, wie die dunklen Mächte aus der Tiefe des Volkes jetzt an den Grundfesten der Gemeinschaft rüttelten. Entsetzlicher als er selbst es wohl geahnt hatte, erfüllte sich der Zusammenbruch unserer sogenannten Kultur, für deren Erneuerung, für deren Befreiung von Mammonismus und Entartung er sein Leben lang gekämpft, ja sich selbst zum Opfer gebracht hatte.

Aber jene Beratungen mußten abgebrochen werden. Gebrochen an Leib und Seele kehrte Lietz nach Haubinda zurück. Schon durch die Strapazen des Krieges, die er, der schon längst über das Pflichtalter hinaus war, noch freiwillig auf sich genommen hatte, war seine Gesundheit untergraben. Die übermenschliche Energie seiner Seele führte einen fruchtlosen Kampf mit der Ruine seines Leibes. Nach seiner Rückkehr von Berlin ging es rasch bergab. Wir verloren ihn gerade in dem Augenblick, als er sein Bestes dem deutschen Volke schenken wollte.

Ein tragisches Schicksal! Fast war es, als ob die Öffentlichkeit jetzt erst die Größe dieses Mannes erkannt hätte. Denn nun nach seinem Tode rauschte es im Blätterwald der Zeitungen und Zeitschriften; noch immer ist es ja so, daß ein Volk seine großen Menschen erst nach deren Tode erkennt. Möge es bei diesem Manne, wenigstens an seinem Lebenswerk, seinen Land-Erziehungsheimen, wieder gut machen, was es ihm gegenüber versäumt hat. Seit Jahrzehnten war er der Rufer im Streit für die Erneuerung der deutschen Schule. Er war mehr ein Mann der Tat als der Feder. In zwanzigjähriger, rastloser Arbeit hatte er aus dem Nichts die Deutschen Land-Erziehungsheime geschaffen, um durch



Beispiel zu zeigen, wie eine neue Schule sein muß, die mehr als Lernschule ist, die zu Menschen erzieht. Diese Jahre waren ein rastloser Kampf gegen die Widerwärtigkeiten des Lebens, gegen die Hindernisse, die ihm von allen Seiten in seine Bahn getürmt wurden.

So ist es denn nicht verwunderlich, daß er nie dazu gekommen ist, in systematischer Darstellung ein vollständiges Bild seiner Erziehungslehre zu geben; wir finden sie zerstreut in zahlreichen Aufsätzen, Schriften, die zum größten Teil in den Jahrbüchern der Deutschen Land-Erziehungsheime veröffentlicht worden sind. In seinem letzten Lebensjahr, als er den Tod vor Augen sah, brannte es in ihm, wenigstens mit der Feder zu sagen, was ihm auf der Seele lag. Es erschien von ihm: „Des Vaterlandes Not und Hoffnung“, „Die neue Zeit und das neue Geschlecht“, „Gott und Welt, Stimmen von Führern der Menschheit“. Auch diese Bücher haben uns nicht die systematische Darstellung seiner Lehre gebracht.

Fast alles, was er schrieb, ist aus dem Augenblick geboren; er war der Mann des intuitiven Schaffens, nicht der logisch zergliedernden und wiederzusammensetzenden Methode. Mancher wird ihm das zum Vorwurf machen. Mancher wird das geschlossene philosophische System, wie wir es bei Fichte finden, vermissen, auf das sich alles gründen müßte. Mancher wird sagen: er wiederholt sich in seinen Schriften, ihm fehlt die letzte literarische Formung. Sie alle mögen recht haben, und doch haben sie gar nicht das Wesentliche an diesem Manne erkannt. Das war nicht der logische, scharfe Verstand, er war nicht der nach ästhetischen Gesetzen formende Literat, sondern der Prophet seines Volkes, der zur sozialen Tat aufrief. Solche Menschen wurzeln stets im religiösen Erlebnis. Lietz war ein durch und durch religiöser, aufs Ethische gerichteter Mensch. Vor ihm stand stets das große Sollen, das ihm Gott ins Herz gegeben hatte und dem er folgen mußte, ob er wollte oder nicht. Wer ihn so sieht, dem werden auch die scheinbaren Widersprüche im Leben und Schrifttum dieses Menschen verschwinden; der wird in allem, was er schuf und schrieb, immer wieder den einen Menschen, Hermann Lietz, sehen.

Vor etwa neun Jahren erschien von ihm „Die deutsche National-schule“, der Versuch einer systematischen Darstellung. Diese Abhandlung sollte in zwei Bänden erscheinen. Der erste Band erschien 1911; der zweite ist ihm niemals gefolgt. Neue Gedanken, neue Pläne hatten längst von seiner Seele Besitz ergriffen; so ist auch diese Darstellung nicht zu einem abgerundeten System gelangt, sondern es sind „Beiträge zur Schulreform“ geblieben, wie er sie selbst im Untertitel benannt hat. Schon seit geraumer Zeit ist das Buch vergriffen. Eine Pflicht gegen-



über dem Verstorbenen ist es, dies Buch im Jahre seines Todes von neuem herauszugeben.

Wohl könnte man meinen, es wäre längst überholt; die Schulreform ist ja in vollem Gange, über kurz oder lang werden wir die Einheitsschule haben. Hunderte von Büchern sind in den letzten Jahren neu über dieses Thema geschrieben worden. Was kann dieses alte Buch aus dem Jahre 1911 da noch zu sagen haben? Gewiß hat der äußere Bau der Einheitsschule, wie sie z. B. Geheimrat Reinhardt in seinem Buche „Die Neugestaltung des höheren Schulwesens“ vorschlägt, weitgehende Ähnlichkeit mit dem Lietzschen Vorschlage. Dieser Gedanke der Aufbauschule, die sich aus einem einzigen Grundstamm aufsteigend den Begabungstypen anpaßt, indem sie sich in immer weitere Zweige gabelt, liegt heute sozusagen auf der Straße; und man könnte meinen, es hieße Eulen nach Athen tragen, wenn man deswegen ein Buch von neuem herausgibt, Aber mir will scheinen, als ob die jetzige Schulreform das Kernproblem noch nicht einmal gesehen hat. Wenn man z. B. die Beschlüsse einer neulich im Ministerium stattgefundenen Vorkonferenz liest, die in den „revolutionären“ Forderungen einer Revision unserer Rechtschreibung und der Einführung eines neuen Unterrichtsfaches, der Staatskunde, gipfeln, so denkt man unwillkürlich an die kreißenden Berge, die ein Mäuslein gebären und wird seine Erwartungen für das Ergebnis der ganzen Schulreform ganz erheblich herunterschrauben. Das Eine jedenfalls ist wohl zu befürchten, daß man das Kernproblem: „Wie erziehe ich das neue Geschlecht?“ nicht einmal berühren, sondern sich damit begnügen wird, eine mehr oder minder weitgehende Reform des Unterrichts einzuführen. So kann denn auch nicht davon geredet werden, daß ein Buch wie die „Deutsche Nationalschule“ überlebt sein sollte, wo noch nicht einmal der Anfang damit gemacht worden ist, die dort gestellte Aufgabe zu lösen. Ja, man kann sagen, jetzt erst wird vielleicht die Zeit beginnen, wo man für die Größe der in diesem Buche angeschnittenen Frage Verständnis gewinnen wird.

Lietz stellt sich in der „Deutschen Nationalschule“ die Aufgabe, die deutsche Schule zu einer Erziehungsschule zu machen. In einer solchen Schule ist alles und jedes unter dem Gesichtswinkel zu betrachten: kann ich dadurch erzieherische Wirkungen ausüben oder nicht. Aller Formalismus, alles tote Wissen, alle rein intellektuelle Beschäftigung hat in ihr nichts zu suchen.

Man hat Lietz wohl vorgeworfen, er würde der alten Schule nicht gerecht, insbesondere wisse er nicht den Wert der Sprachen und der Mathematik zu würdigen. Manches von diesen Einwürfen mag vielleicht berechtigt sein. Wogegen jedoch Dr. Lietz kämpft,



ist nicht der Sprachunterricht, der als Kulturunterricht erteilt wird, der sich zum Ziel setzt, in die Eigenart und das Wesen einer fremden Kultur und ihre Entwicklung einzuführen, auch nicht der Mathematikunterricht, für den die Mathematik die Wissenschaft der höchsten Harmonie und Schönheit ist, ein Spiegel der unendlichen Harmonie des Weltalls und seiner Gesetzmäßigkeit, die einem Plato die reinste Kristallisation menschlichen Geistes und göttlicher Gesetze zu sein schien, sondern Lietz richtet sich gegen jenen Sprachunterricht, dem das Technische der Sprache Ziel und Zweck des Unterrichtes ist, der sich in Grammatik und leichter Konversation erschöpft; und gegen jenen Mathematikunterricht, der sich mit der Erwerbung einer Summe formelhaften Wissens begnügt und sein Vergnügen daran findet, in artistischen Kniffen und Kunststückchen den Verstand des Kindes sich völlig verrenken zu lassen. Ob es möglich ist, eine fremde Sprache als Kulturunterricht zu lehren, so daß dieser wirklich den jungen Menschen das Wesen der Geisteskultur eines anderen Volkes erleben läßt, erscheint solange doch außerordentlich fraglich, wie noch mehr als eine Sprache zu gleicher Zeit getrieben werden muß.

Schwerwiegender ist ein anderer Einwurf, wenigstens scheint es auf den ersten Blick so. Die ganze Lietz'sche Erziehungslehre ist öder Utilitarismus, so sagt man; ihr fehlt der metaphysische Untergrund, das letzte Absolute, aus dem Erziehungsziel, Lehrplangestaltung usw. abgeleitet werden müßten; was er gibt, ist nichts als ein Zusammentragen von allem möglichen, was die Gegenwart gerade als gut und nützlich anerkennt; es fehlt ihm die Orientierung an letzten allgemeinen metaphysischen Werten. Eine solche Kritik verkennt wiederum ganz das Wollen dieses Mannes. Er ist eine wesentlich historisch gerichtete Persönlichkeit; er sucht die Gegenwart aus den Kräften der Vergangenheit zu verstehen und aus der Lage der Gegenwart heraus die Wege zu finden, die in die Zukunft weisen. Wir kranken heute an jener anderen Gedankenrichtung, die da meint, man könne einzig aus dem Gesichtswinkel der eigenen Persönlichkeit heraus ein System, eine neue Ordnung für Staat, Gesellschaft, Erziehungslehre schaffen, die da meint, das beste System wäre das, welches rein aus absoluten Prinzipien heraus ohne Rücksicht auf die Lage der Gegenwart entwickelt würde, welches seinen Maßstab von einer letzten objektiven Wertung aller Dinge gewönne. Deutschland droht an diesem intellektuellen subjektivistischen Literatentum unserer Tage zugrunde zu gehen.

Mit diesem hat allerdings Lietz nichts gemein. Über seine Schule gehört der alte, noch heute gültige Spruch: „non scholae, sed vitae discimus“. Wohl stehen diese Worte an manchem deutschen Schulgebäude; aber wer wollte behaupten, daß es wirklich eine



Schule gibt, von der man sagen könnte, daß sie nicht für die Schule, nicht für das Examen, nicht für das Zeugnis arbeitet? Hier möchte Lietz Bahn brechen und endlich eine Schule schaffen, die für das Leben arbeitet. Will man das „Utilitarismus“ nennen, nun gut; dann mag man es so nennen. Doch hat dies Schaffen nichts mit dem Geist eines platten Utilitarismus gemein. Den Blick nach oben, auf die Sterne gerichtet, aber mit den Füßen auf dieser wohlgerundeten Erde, so greift er sein Werk an. Wohl wenige Menschen hat es gegeben, die von solch einem Idealismus erfüllt waren wie dieser Mann. Aber damit paarte sich zugleich ein Blick für die Bedürfnisse des praktischen Lebens, der allein ihn dazu befähigte, sein Ideal Wirklichkeit werden zu lassen, die Land-Erziehungsheime als lebendiges Beispiel seiner Lehre zu schaffen.

Wer heute auf der Grundlage eines für ihn „objektiven“ Weltbildes eine Erziehungslehre aufbauen wollte, die einem ganzen Volke dienen soll, der verkennt ganz die Lage der Gegenwart und zeigt, daß ihm historisches Denken im Grunde fehlt. Wir müssen heute als gegenwärtigen Tatbestand anerkennen, daß wir nicht mehr die geschlossene, allgemein anerkannte Weltanschauung haben, wie sie das Mittelalter noch hatte. Weder Geschichts- noch Naturwissenschaften, weder Philosophie noch Kunst geben uns die befreiende Lösung, vor der aller Zweifel verstummt. Wie soll es da möglich sein, aus einem sogenannten „objektiven“ Weltbild heraus die Organisation einer Schule zu entwerfen, wo dieses allgemein anerkannte objektive Weltbild uns völlig fehlt, ja, wo es fraglich ist, ob es ein objektives Weltbild und eine objektive Kultur überhaupt geben kann? Sollte nicht vielleicht das Leben des Menschen nur in dem Suchen nach einem objektiven Lebensinhalt bestehen? Müssen wir nicht annehmen, daß dies Suchen eine unendliche, d. h. nie vollendete Aufgabe der Menschheit ist? Wenn es nun wäre, daß der Sinn des Lebens nicht im Besitz eines objektiven Weltbildes bestände? Wenn diese Vorstellung eines objektiven Weltbildes nichts anderes als einer jener Kantischen „Als-Ob“-Begriffe wäre, der unserem Leben Richtung geben muß? Dann bleibt uns kein anderer fester Punkt als der, daß das Leben der Menschen ein Suchen nach objektiven Werten ist. Ein Menschendasein leben heißt „Kämpfer sein“, „nach einer Weltanschauung suchen“. Nur diese Anschauung kann heute das Fundament einer Erziehungslehre geben, einer Erziehungslehre, die sich die Erziehung zum Menschen, das heißt zum Kämpfer, als Ziel setzt.

Wir alle irren umher im Nebel und suchen das Licht; was kann der Erzieher anderes tun, als dem jungen Menschen sagen:



„Sieh her! So hat der es versucht; so jener; das haben sie erreicht. Nun geh auch du hin und suche!“ Mag nun zunächst der eine mit Mikroskop und Retorte, der andere mit Sprach- und Geschichtsforschung die erste Wegstrecke absuchen; wer wollte einem dieser Wege die Berechtigung abstreiten? Sie alle sind auf dem Marsche. Darum zu reinem Menschentum kann sowohl eine humanistische, wie realistische, wie künstlerische Bildung hinführen. Hierin liegt die Berechtigung des Lietz'schen Organisationsplanes, der den einzelnen Begabungstypen sich anpasst und doch das ideelle Ziel, die Erziehung zum Menschen, nicht aus dem Auge verliert. Sucher, Pfadfinder in der Wüste des Lebens zu erziehen, das ist das Ziel, das ihm vorschwebt. Darum die Erziehung zur Selbstarbeit, zum eigenen Beobachten, eigenen Erkennen, eigenen Forschen und schließlich zum eigenen Urteilen, wie Lietz sie fordert.

Lietz ist der historisch geschulte Denker. Er fragt nicht, was soll sein, gemessen am Maßstab einer absoluten Kultur (woher wollte denn jemand diesen Maßstab auch nehmen), sondern er fragt: was kann in diesem Punkt der historischen Entwicklung sein und welche Wege weisen aus der Gegenwart in eine bessere Zukunft. Denn Kinder sollen, wie Kant sagt, nicht dem jetzigen, sondern einem in der Zukunft möglichen besseren Zustande der menschlichen Gesellschaft angemessen erzogen werden. Dies Ideal einer besseren Welt, das sehen wir in den Großen aller Zeiten lebendig wirken, und nur eine kulturgeschichtliche Betrachtung kann uns zu ihm hinführen.

Ist nun jener bessere Zustand, zu dem Lietz das junge Geschlecht erziehen möchte, schon erreicht? Dann wäre es allerdings überflüssig, ein Buch wie die „Deutsche Nationalschule“ noch einmal herauszugeben. Aber wir stehen ja noch nicht einmal an der Schwelle zu einer allgemeinen deutschen Erziehungsschule. Dies Ziel steht im Mittelpunkt des ganzen Lietz'schen Schaffens. Wenn er von der äußeren Organisation, von Lehrplangestaltung, von Methode spricht, immer handelt es sich darum: Wie erziehe ich zum Menschen? Man hat Lietz vorgeworfen, es drehe sich bei ihm alles nur um die Berufsbildung. Wer aus ihm einen Nützlichkeitskrämer machen will, der hat ihn nie gekannt. Wenn er von dem Beruf des Lebens spricht, so ist es jener göttliche Beruf, zu dem ein jeder durch Geburt bestimmt ist, der jedem seine Aufgabe in der Menschheit anweist und die Verpflichtung auferlegt, gerade seine Anlagen und Fähigkeiten zu entwickeln. Ihm ist der Menschenberuf Treue gegen sich selbst, Treue, die sich eins weiß mit Gott, die zugleich die unbedingte Wahrhaftigkeit ist. Entwicklung zur sittlichen Persönlichkeit, das heißt ihm: „für's Leben“ erziehen.

*Erziehung  
Ziel*



Viel Wertvolles wird der praktische Schulmann aus dem Buche entnehmen können; es ist aus der Erfahrung eines langjährigen Unterrichtes entstanden. Lietz war ein Lehrer, der wie kein anderer wohl die tiefsten Wirkungen auf die Schüler ausübte. Er war vielleicht in erster Linie Historiker; darum gibt das Buch vor allem für die Gestaltung des Geschichts- und Religionsunterrichtes Bedeutendes.

Die Neuauflage ist ein nahezu unveränderter Abdruck der alten. Aus Pietät für den Verstorbenen ist von wesentlichen Änderungen abgesehen, obwohl manches, wie zum Beispiel die Stellung zum Einjährig-freiwilligen Examen und dergleichen, nicht mehr zeitgemäß ist. Doch das ist nur Beiwerk. Möchte das Buch an der Gesundung unseres deutschen Schulwesens und damit an dem Gesundungsprozeß unseres todkranken Volkes mithelfen.

Bieberstein, im Dezember 1919.

Alfred Andreesen.

---

Anmerkung: Der Lehrplan, der dieser neuen Auflage beigegeben ist (vergl. S. 14a), ist derjenige, welcher zur Zeit in den Deutschen Landerziehungsheimen durchgeführt wird. Er sucht das von Lietz Geforderte mit den Anforderungen des Staates in Einklang zu bringen. Da das vom Staate gesteckte Ziel mit den Schülern erreicht werden muß, konnte leider auf der Unterstufe nicht ganz auf eine fremde Sprache verzichtet werden und auch auf der Mittelstufe mußte schon in IIIa die zweite Fremdsprache hinzutreten im Widerspruch zu den Forderungen der „Nationalschule“. Im übrigen entspricht dieser Lehrplan in seinen wesentlichen Zügen dem von Lietz in der ersten Auflage veröffentlichten. Die Tabellen auf S. 13 zeigen, welche Stundenverteilung Lietz forderte.

Ein Teil der „Erläuterungen“ erschien bereits im XII. Jahrbuch der Deutschen Land-Erziehungsheime (2. Teil) R. Voigtländers Verlag in Leipzig. 1910. Dort sowie im XIII. Jahrbuch findet man noch weitere ergänzende Ausführungen besonders über naturwissenschaftlichen Unterricht und Schulleben.



# I. Leitsätze für Durchführung einer deutschen Nationalschule.

Die Arbeit der Schule hat nie die hohen Ziele der Erziehung zu vergessen: Ein gesunder Geist in gesundem Körper! Nicht für die Schule, sondern für das Leben! Das Heil der Schule, das Heil des Staates! —

## A. Lehrplan der deutschen Nationalschule.

I. Durch die gegen früher sehr veränderte Zeitlage sind die Aufgaben der deutschen Schulen viel umfangreicher und schwieriger geworden. Es handelt sich heute nicht mehr um bloße Überlieferung eines als sicher angenommenen, eng begrenzten Wissensgebietes, nicht mehr allein um Unterricht, sondern um Charakterbildung, Anleitung zur Gewinnung einer befriedigenden Lebens- und Weltanschauung, Ausbildung aller guten körperlichen, geistigen, sittlichen Anlagen und Kräfte des Kindes, Anleitung zum Verständnis und zur Mitarbeit an dem gewaltig gewachsenen Kreis des neueren Kulturlebens auf naturwissenschaftlich-technischem und politisch-gesellschaftlichem Gebiet, um religiös-sittliche, vaterländische, staatsbürgerliche und künstlerische Erziehung.

II. Dadurch, daß versucht wurde, der veränderten Sachlage gerecht zu werden, zugleich aber die überlieferten Lehrpläne und Einrichtungen möglichst beizubehalten, ist ein unerträglicher Notstand der deutschen Schule entstanden: Überbürdung, Zersplitterung; Gleichgültigkeit, ja Erbitterung der beteiligten Kreise werden immer größer. Schleunige, gründliche Abhilfe ist dringend geboten.

III. Die gegenwärtigen Lehrpläne der deutschen Mittelschulen entsprechen weder den vaterländischen, sozialen und wissenschaftlichen Anforderungen der Jetztzeit, noch ermöglichen sie eine hinreichende körperliche, praktische, künstlerische und sittliche Erziehung der deutschen Jugend.

IV. Die dringend notwendige gründliche Reform der Lehrpläne erfordert zunächst einen gemeinsamen Unterbau aller deutschen Schulen, der mindestens die Klassen Sexta bis Quarta (Unterstufe), besser auch noch Untertertia bis Untersekunda (Mittelstufe) umfaßt und sich erst danach in eine humanistische (alt- und neu-sprachlich-geschichtlich-gesellschaftswissenschaftliche) und eine realistische (naturwissenschaftlich-mathematische) Abteilung gliedert.

V. Erst durch diese gründliche Lehrplanreform können die religiös-sittlichen und nationalen Kräfte zur vollen Entwicklung gelangen, können die Muttersprache und die großen wichtigen Sachgebiete zu ihrem Rechte kommen, kann die freie Entscheidung des



Schülers gemäß der erkannten Begabung und Neigung stattfinden, können unschwer auch die kleineren Ortschaften des Vaterlandes die Hauptformen der Mittelschulen erhalten.

VI. Für den gemeinsamen Unterbau (Unter- und Mittelstufe) ist zu fordern:

1. Völlige Beseitigung des fremdsprachlichen Unterrichts für die Klassen Sexta bis Quarta (viertes, fünftes und sechstes Schuljahr).
2. In den Klassen Untertertia bis Untersekunda verbindlicher (obligatorischer) Unterricht im Englischen, der soweit führt, daß der Schüler sich mündlich und schriftlich einigermaßen gut ausdrücken und späterhin selbst weiterhelfen kann.
3. Die freiwillige (fakultative) Erlernung des Französischen durch die sprachbegabten Schüler von Obertertia, einer alten Sprache von Klasse IIb an. Die Lehrer bezeichnen diese Schüler und raten zur Teilnahme, doch nur, wenn Gesundheit und Kraft des Schülers dies zulassen und Besuch auch der Oberstufe beabsichtigt ist.
4. Von Sexta bis Untersekunda eine gründliche, dem kindlichen Interesse und Bedürfnis entsprechende Behandlung der Muttersprache und der beiden großen Hauptsachgebiete des Unterrichts (des naturwissenschaftlich-mathematischen und geschichtlich-staats- und gesellschaftswissenschaftlichen). Mit diesen haben die übrigen Unterrichtsfächer in engem Zusammenhang zu stehen. Mit dem Unterricht in den Naturwissenschaften ist der in Hygiene zu verbinden.
5. Neben der wissenschaftlichen die körperliche, künstlerische und praktische Ausbildung des Schülers in allen Klassen; durch Turnen, Spiel, Sport; ferner durch Ausbildung im Zeichnen (Modellieren) und in mindestens einem Handwerk. Im allgemeinen wird aus Gründen der Zweckmäßigkeit bevorzugt auf der Unterstufe: Gärtnerei; auf der Mittelstufe: Schreinerei; auf der Oberstufe: Schlosserei und Schmieden. Doch dürfen bei genügender Kraft und Fähigkeit auch zwei Handwerke zugleich erlernt werden.
6. Ein genügender Abschluß der Ausbildung mit dem Schluß der Mittelstufe. Der Unterricht der Mittelstufe hat dem Schüler überallhin Ausblicke auf weitere Fragen und Gebiete der Wissenschaft zu eröffnen und ihn zu befähigen, selbst weiter zu arbeiten und sich im jetzigen Kulturleben zurechtzufinden. Diese beiden Stufen bereiten vor für die praktischen Berufe und auch für das untere und mittlere Beamtentum.

VII. Für die Oberstufe (Klasse Obersekunda bis Oberprima, die letzten drei Schuljahre), die sich in eine humanistische (alt- und neusprachliche) und eine realistische Abteilung gabelt, ist zu fordern:



1. Die grundsätzliche Gleichberechtigung beider Abteilungen und ihre Vereinigung in einer Anstalt. Es bereitet die humanistische Abteilung 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 auf den in Betracht kommenden Gebieten. Der Übergang von einer Abteilung zur anderen wird je am Schlusse des Schuljahres (im allgemeinen mit Verlust eines Jahres) ermöglicht.
2. Im Mittelpunkt des Unterrichts aller Abteilungen der Oberstufe stehen das Deutsche, sowie Staats- und Gesellschaftskunde. Dieser Unterricht wird im allgemeinen in beiden (den drei) Abteilungen gemeinsam erteilt.
3. Daneben erfolgt in der humanistischen Abteilung vorwiegend die geschichtlich-soziale und staatswissenschaftliche sowie sprachliche Bildung; in der realistischen Abteilung die mathematisch-naturwissenschaftliche. Je einem dieser Gebiete fällt die Hauptstundenzahl zu.
4. Auf naturwissenschaftlich-mathematischem Gebiete begnügt sich die humanistische Abteilung damit, weitere Anregungen zu geben; desgleichen die realistische Abteilung auf historisch-politischem Gebiete.
5. Von Fremdsprachen ist für beide Abteilungen das Englische verbindlich (und wird im allgemeinen in beiden Abteilungen gemeinsam unterrichtet); für die humanistisch-altsprachliche dazu Griechisch und Latein, für die humanistisch-neusprachliche Französisch in Klasse IIa und I und Lateinisch in Klasse I.
6. Über Zeichen-, Modellier-, Turn- und Handarbeitsunterricht vgl. A. VI, 5 und B. III.

## B. Zur Unterrichtweise und praktischen Ausgestaltung der deutschen Schulen.

### I. Zur Gestaltung des Stundenplanes.

1. Der gesamte wissenschaftliche Unterricht findet am Vormittage statt, auf der Unterstufe in täglich 3—4, auf der Mittel- und Oberstufe in täglich 4—5 Stunden. Die Lehrstunden dauern 45, die Pausen wenigstens je 15 Minuten. Die mittlere (zweite) Pause dauert 30 Minuten.

2. Mindestens auf Mittel- und Oberstufe, zum Teil aber auch schon auf der Unterstufe finden wenigstens in den muttersprachlich-geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Fächern je 2—3 Unterrichtsstunden des nämlichen Faches hintereinander statt.

3. Sonderklassen für „besser Begabte“ sind aus erzieherischen Gründen durchaus nicht zu empfehlen. Dagegen ist die Beteiligung



am unverbindlichen (fakultativen) Unterricht für die nach einer Richtung Begabten zu begünstigen und sein Erfolg bei den Prüfungen zu berücksichtigen.

## II. Zu Mitteln und Wegen des Unterrichts.

1. Die Übersetzungen aus der Muttersprache in die Fremdsprache (Extemporalia) sind möglichst zu beseitigen. Woselbst sie noch behalten werden, dürfen sie doch auf keinen Fall bei Beurteilung des Schülers ausschlaggebend sein.

2. Auswendiglernen und alle mechanischen Arbeiten sind möglichst auf das durchaus Wertvolle und Notwendige zu beschränken. Dagegen ist dem Schüler Gelegenheit zu geben, soviel ihm möglich ist, durch Beobachtung, Versuch und Nachdenken selbst zu finden und gemeinsam mit dem Lehrer den Stoff zu erarbeiten; dann in freier Weise mündlich und schriftlich wiederzugeben, was er beobachtet, erlebt, durch Lektüre, durch eigene oder mit Lehrern gemeinsame Arbeit gewonnen hat.

3. Der Unterricht soll aber nicht vom gedruckten Wort des Grundrisses oder Lehrbuches ausgehen, sondern in den Naturwissenschaften vom Gegenstand selbst oder dem Experiment; in der Geschichte von den in der Gegenwart erkennbaren Spuren der Ereignisse und Personen oder von Urkunden und Quellen. Der Unterricht besteht in einem gemeinsamen Forschen von Seiten des Lehrers und Schülers.

4. Die häusliche Arbeit des Schülers hat in den humanistischen Fächern hauptsächlich darin zu bestehen, daß dieser den in der Klasse durchgesprochenen Stoff der Sachgebiete an der Hand der im Unterricht dargebotenen Gliederung mündlich wiederholt; soweit Zeit vorhanden ist, in einigen Gebieten schriftlich ausarbeitet, und daß er Quellen und gute wissenschaftliche Darstellungen studiert.

## III. Zur körperlichen, praktischen und künstlerischen Ausbildung.

1. Während der Pausen finden möglichst freie Spiele der Kinder statt; in der großen Pause ein Dauerlauf von 5—10 Minuten im Freien.

2. Wenigstens ein Nachmittag in der Woche ist im Winter bis 5, im Herbst und Frühling bis 6, im Sommer bis 7 Uhr frei für Spiel, Turnen und Wanderung.

3. Auf allen Stufen ist ein Nachmittag von 3—5 Uhr dem Handwerk, ein weiterer dem Zeichnen gewidmet, falls dafür nicht genügend Zeit am Vormittage bleibt. Je eine halbe Stunde Turnen folgt dem Zeichnen und der praktischen Arbeit, so daß wenigstens zwei bis drei Nachmittage zu künstlerischer, praktischer und körperlicher Ausbildung benutzt werden.

4. Folgerichtig und einsichtig ist zur Enthaltbarkeit von Nikotin, alkoholischen Getränken und zur Keuschheit zu erziehen, vor allem



durch Beispiel und Persönlichkeit der Erzieher. Jede Mittelschule wird wenigstens einmal monatlich geprüft von einem pädagogisch gebildeten Arzt (bezw. einer Ärztin bei Schülerinnen), der jeden Schüler mindestens einmal jährlich genau untersucht und halbjährlich einen Vortrag je vor Ober- und Mittelstufe über die richtige Behandlung des Körpers hält; auf der Mittel- und Oberstufe findet ein Samariterkursus statt für erste Hilfe bei Unglücksfällen.

#### IV. Mitwirkung der Behörden, Eltern, Schüler.

1. Alle Schulen, also auch staatliche und städtische, sind jährlich 1—2 mal von besonders dazu befähigten Beamten zu besuchen, die ihre Hauptaufmerksamkeit darauf zu richten haben, daß als Lehrer nur erprobte, zuverlässige Männer angestellt und belassen werden, und daß die Schule den an sie gestellten Anforderungen entspricht.

2. Es ist dahin zu wirken, daß Lehrer, welche durch ihren Lebenswandel kein gutes Beispiel geben, oder unfähig sind, durch die Kraft ihrer Persönlichkeit die Schüler in Zucht zu halten, oder die unfähig sind, erfolgreich zu unterrichten und zu erziehen, einen andern Beruf ergreifen. Für rechtzeitige Pensionierung der nicht mehr voll leistungsfähigen muß gesorgt werden.

3. Den Eltern der Schüler und Freunden der Schule muß der Besuch des Unterrichts nach vorausgegangener Anmeldung bei der Leitung insoweit gestattet werden, als es zu keiner Störung im Betriebe führt.

4. Etwa alle 6 Monate ist von der Schulleitung eine Versammlung abzuhalten, zu der die Eltern der Kinder und Freunde der Schule zu einer Besprechung mit dem gesamten Lehrerkollegium und dem Arzte über alle Schulangelegenheiten einzuladen sind. Dabei hat jeder das Recht, Beschwerden und Wünsche vorzutragen. Aus dieser Versammlung ist ein ständiger Elternrat zu wählen, der gemeinsam mit den Erziehern Schulangelegenheiten berät.

5. Soweit als irgend möglich sind alle Schüler zur Selbstverwaltung auf dem Gebiete der Schule heranzuziehen (Ordnung, Sauberkeit; Leitung bei Spiel, Turnen, praktischer Arbeit). Dadurch soll zugleich die staatsbürgerliche Erziehung gefördert werden. (Vgl. auch religiös-sittliche Erziehung.)

6. Wenigstens einmal halbjährlich hat auf jeder Stufe eine Versammlung aller Lehrer und Schüler stattzufinden, in der jedem Lehrer und Schüler Gelegenheit zu freier Aussprache, zur Äußerung von Wünschen und Beschwerden gegeben ist. Von der Leitung wird darauf Bedacht genommen, daß dabei edle Gesinnung gepflegt und Wichtiges von Nichtigem unterschieden wird. Bei dieser Gelegenheit finden auch die Wahlen für die wichtigen Schulämter statt, sowie die Wahl von Vertrauensschülern jeder Klasse, die gemeinsam mit



dem Lehrerkollegium für das Wohl der Schule tätig sind. (Vgl. sittliche Erziehung.)

#### V. Zur Anlage und Ausstattung der Schule.

1. Jede Nationalschule muß in ihrer Nähe oder mindestens vor den Toren der Stadt einen leicht erreichbaren großen Spiel- und Gartenplatz für praktische Arbeit der Schüler besitzen, ferner eine Turnhalle, ein großes stilles Lesezimmer, Sammlungen, sowie Arbeitsräume und Werkstätten für Holz- und Eisenarbeit.

2. Alumnate mit Volks- oder Mittelschullehrgang, sowie alle Waisenhäuser, Fürsorgeanstalten, Blinden- und Armenschulen sind auf dem Lande und nicht in der Stadt zu begründen. Hierbei ist für genügend Platz zu Spiel und Gartenarbeit, sowie für gute Werkstätteneinrichtung zu sorgen.

#### C. Zur Frage der Erziehung (Charakterbildung).

Schulleben, Verkehr zwischen Lehrer und Schüler,

1. Der Lehrer soll nicht darauf bedacht sein, bloß Vorgesetzter des Schülers zu sein und zu bleiben; er soll sich vielmehr bemühen, dessen Vertrauter, Freund und Berater zu werden, indem er mit Liebe und Eifer seiner Verpflichtung nachkommt, dem Schüler in der Gesamtentwicklung zu helfen.

2. Dabei darf er sich nicht auf die Einwirkung in den Unterrichtsstunden beschränken, sondern muß versuchen, mit dem Schüler auch außerhalb der Unterrichtsstunden zu verkehren. Spiele, Wanderungen, Hilfsbedürftigkeit und Interessen des Schülers bieten dazu gute Gelegenheit. Liebe und Takt werden den Erzieher Grenzen und Wege finden lassen.

3. Dem Schüler gegenüber darf der Erzieher nicht von grundsätzlichem und voreiligem Mißtrauen erfüllt sein. Er darf diesen auch nicht in eine Lage bringen, in der das Kind so gut wie sicher straucheln muß, so daß er dann zu strafen gezwungen ist. Vielmehr hat der Erzieher dem Kinde möglichst starkes Vertrauen entgegenzubringen und darauf zu achten, daß es womöglich Fehler und Klippen vermeidet. Das geschieht am besten, wenn dem Kinde möglichst große Bewegungsfreiheit in allen harmlosen Dingen gewährt wird und der Zwang nur in den unbedingt notwendigen Dingen herantritt; wenn der Erzieher ferner versucht, das Kind zur Erkenntnis des Notwendigen zu bringen und für Ausübung der Pflicht zu begeistern, besonders durch sein Beispiel.

4. Es ist zum Mut (vgl. körperliche Erziehung), zur Wahrhaftigkeit, zur Selbstbeherrschung (vgl. Abstinenz) und Keuschheit, zum Charakter zu erziehen durch Beispiel, begeisternden Unterricht, durch weise Gestaltung des gesamten Schullebens. Es muß dem Kinde Gelegenheit



zu einer gesunden und zweckmäßigen Betätigung aller seiner Kräfte geboten werden. (Vgl. körperliche, künstlerische, praktische Erziehung.)

5. Entspricht das Kind nicht den gestellten Anforderungen, so hat sich der Erzieher vor allen Dingen darüber Klarheit zu verschaffen, aus welchen Gründen dies geschieht: ob aus Mangel am Können oder Wollen. Danach hat sich die Behandlung zu richten. Bei der Anwendung der Erziehungsmittel hat eine Steigerung stattzufinden von der Ermunterung, Mahnung, Warnung, dem Tadel (möglichst unter vier Augen) zu dem Hauptstrafmittel: das Kind die natürlichen Folgen seiner Handlung oder Unterlassung spüren zu lassen. Auch beim Strafen gilt das Wort „die Liebe höret nimmer auf“.

6. Der Unterricht selbst ist so zu gestalten, daß er Eindruck auf das Gemüt des Kindes macht; Dichtungen und wertvolle literarische Werke sind nicht etwa zu Sprach- und bloßen Verstandesübungen irgendwelcher Art zu benutzen und so zu verleiden.

7. Der religiös-sittliche Unterricht muß so gestaltet werden, daß er dem geistigen Stande und der Entwicklung des Kindes entspricht, Gemüt und Willen anregt, nicht in Streit kommt mit den Ergebnissen irgend eines Unterrichtsgegenstandes und weder das vaterländische noch reinmenschliche Empfinden verletzt.

8. In Alumnaten wird der Erzieher versuchen, am Anfang und Schluß des Tages durch Wort, Dichtung, Musik Eindruck auf das Gemüt des Kindes zu gewinnen; in Tagesschulen wenigstens zu Beginn und Schluß jeder Woche. Bei Gelegenheit von Gedenkfeiern und vaterländischen Festen soll versucht werden, die Schüler für Edles und Großes zu begeistern.

9. Dem Schüler soll Gelegenheit gegeben werden, sich durch Ausübung von kleinen Ämtern in zuverlässiger Pflichterfüllung, in Selbstlosigkeit zu üben und zu lernen, seine Kräfte in den Dienst des Ganzen zu stellen. Vor allem aber soll durch die Persönlichkeit des Leiters und aller Mitarbeiter, durch das Beispiel der ältern Schüler, durch den Gesamtcharakter der Schule ein sittlicher Geist gepflegt werden.

10. Etwa alle vierzehn Tage oder wenigstens alle Monate sollen die einzelnen Klassen oder Stufen Gelegenheit haben zu freier Aussprache über die bedeutsamen Vorkommnisse im Schulleben. Dabei sollen vor allem die sittlichen Gesichtspunkte betont werden (siehe oben).

#### D. Die Prüfungen.

I. Bei den Prüfungen an nicht öffentlichen Anstalten ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen „Erziehungsschulen“, welche das ausgesprochene Ziel und die Einrichtungen haben, wirkliche Erziehungsarbeit am Schüler zu leisten, und den „Pressen“, die lediglich die Kenntnisse beibringen wollen, welche für die Prüfung verlangt werden.



1. In den Privaterziehungsschulen, die mindestens 60 Schüler in den vier der Prüfung vorangehenden Klassen haben, finden die Prüfungen in der Schule selbst statt vor einer von der Regierung eingesetzten Kommission, deren Glieder pädagogische Erfahrung und Geschick im Prüfen besitzen und deren besondere Aufgabe das Studium und die Aufsicht der Privatanstalten einer Provinz bildet. Dieser Kommission hat für die Einjährigen-Prüfung, falls diese nicht ganz wegfällt, wenn irgend möglich ein Vertreter des Militärs, für die Reifeprüfung mindestens ein Vertreter der Hochschule anzugehören. Bei Gelegenheit der Prüfungen nimmt die Kommission zugleich genauen Einblick in den gesamten Schulbetrieb.

2. Zu jeder Prüfung von Schülern der Privaterziehungsschulen haben Leiter und Lehrer dieser Schulen mindestens Zutritt. Sie haben Gelegenheit mitzuprüfen, solange sie sich dazu fähig zeigen und dabei unparteiisch und sachlich verfahren und ihr Prüfen nicht ein Abfragen eingepaukten Wissens ist. Für die Vertreter der „Pressen“ gilt das nicht.

## II. Die Ausgestaltung der Prüfung.

1. Die Gestaltung und Handhabung der Prüfung hat stets dem Zweck zu entsprechen, dem sie dienen soll. Dieser ist bei der Prüfung für die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst: festzustellen, ob der Bewerber sichere Aussicht hat, in einem Jahre eine genügende Militärausbildung zu erhalten. Bei der Reifeprüfung dieser: ob der Bewerber die Allgemeinbildung besitzt, die man von jedem Besucher der Hochschule voraussetzen muß, und ob die Vorbedingungen zu einem erfolgreichen Fachstudium vorhanden sind; drittens ob der Schüler überhaupt mit gutem Erfolg wissenschaftlich zu arbeiten vermag.

2. Zur Erfüllung dieses Zweckes, die Erfolge und Fähigkeiten des Schülers festzustellen, sind, soweit es möglich ist, vorzulegen:

- a) sämtliche Schulzeugnisse des Schülers;
- b) die hauptsächlichsten vom Schüler während der Schulzeit angefertigten schriftlichen, sowie künstlerischen und technischen Arbeiten. Lehrerzeugnisse haben nachzuweisen, daß die Arbeiten von dem Schüler selbst geleistet sind.

3. Neben der wissenschaftlichen ist auch festzustellen die körperliche, praktische und künstlerische Tüchtigkeit, sowie vor allem das sittliche Verhalten während der ganzen Schulzeit.

4. In den wissenschaftlichen Fächern ist dem Schüler Gelegenheit zu geben, bei umfangreichen Themen nachzuweisen: Tüchtigkeit und Erfolg geleisteter Arbeit, Selbständigkeit des Denkens, des Urteils, Klarheit des Ausdrucks; die Fähigkeit, eine wissenschaftliche Arbeit erfolgreich in Angriff zu nehmen, wissenschaftlich zu arbeiten.



5. Als Hauptprüfungsmittel der wissenschaftlichen Reife kommen also im allgemeinen Übersetzungen von der Muttersprache in die Fremdsprache (Extemporalien) ebensowenig in Betracht als Einzelfragen nach bestimmten Tatsachen und Ereignissen, Daten usw. Vielmehr werden bei der schriftlichen wie mündlichen Prüfung dem Schüler umfangreiche, aus dem Gebiete der von ihm durcharbeiteten Stoffe entnommene Themen gegeben. Es wird für genügende Zeit und Ruhe zur Beantwortung der Aufgaben gesorgt. Die Erfolge des unverbindlichen (fakultativen) Unterrichts und der freiwilligen Privatarbeit sind durchaus zu berücksichtigen.

6. Mehrmalige (dreimal) Ergänzungs- und Nachprüfungen finden statt, wenn der Schüler in der überwiegenden Zahl der Fächer genügt, in einigen aber nicht befriedigt hat. Dabei wird in den genügend bestandenen Fächern die Prüfung nicht wiederholt. War dagegen das Ergebnis in der Mehrzahl der Fächer ungenügend, so ist die ganze Prüfung zu wiederholen.

## E. Einige Mittel zur Durchführung der Schulreform.

Hauptmittel der Schulreform sind:

### I. Heranbildung eines tüchtigen Geschlechtes von Erziehern und Erprobung brauchbarer Methoden.

1. Da auf dem Gebiete der Erziehung kein Fortschritt ohne fortgesetzte Versuche denkbar ist, so sind diese durch die Behörden zu ermöglichen und zu begünstigen (vgl. Reform der Prüfungen), sei es nun, daß sie von seiten öffentlicher oder nichtöffentlicher Schulen stattfinden.

2. Auch sind pädagogische Professuren und Universitäts-Seminare in Verbindung mit Übungsschulen einzurichten zum Zweck der pädagogischen Versuche (vgl. das Beispiel Professor Reins-Jena).

3. In jeder mehrklassigen Schule sollte zu methodischer Vervollkommnung wöchentlich eine Lehrprobe eines Erziehers vor dem ganzen Lehrkörper stattfinden, die dann von diesem beurteilt wird.

4. Es ist zu erstreben, daß möglichst jeder künftige Lehrer ein Handwerk erlernt, Jugendlichkeit und körperliche Tüchtigkeit (vgl. Teilnahme an Spiel- und Turnlehrerkursen) aufweist, und sich von Nikotin- und Alkoholgenuß zum Beispiel für die Jugend und zur eignen Krafterhaltung fernhält.

5. Da bei Durchführung der Nationalerziehung Aufgabe und Arbeit des Erziehers bedeutend edler, würdiger und freudvoller werden und das Verhältnis zur Jugend sich inniger und dankbarer gestaltet, so wird die deutsche Lehrerschaft sicherlich die Gehalts- und Pflichtstundenfrage zurücktreten lassen und sich in jeder Beziehung opferwillig erweisen.



6. Bei der Erziehung der Jugend zur Wehrhaftigkeit sind gediente Militärs, bei der zur praktischen Arbeit sind Handwerker und Techniker mit heranzuziehen.

## II. Gewinnung weitester Kreise des deutschen Volkes für die Idee der Nationalerziehung.

1. Die nationale und mit ihr die staatsbürgerliche Erziehung setzen innere Betätigung und Mitarbeit weitester Kreise des deutschen Volkes voraus.

2. Alle Erzieher und Freunde der Nationalerziehung müssen darum versuchen, für die große Sache zu begeistern und zur Opferwilligkeit aufzurufen.

3. Jeder Volksvertreter hat die Pflicht, sich ernsthaft um die Nationalerziehung zu bekümmern und für sie zu wirken. Jeder Wähler hat die Pflicht, dies von den Volksvertretern zu fordern.

4. Solange die Ausgaben für Heer und Flotte nicht verringert werden können, müssen alle Reichen es als nationale Pflicht betrachten, durch Schenkungen und Stiftungen zur Erziehung der deutschen Jugend beizutragen. Man vergleiche das Beispiel der amerikanischen Reichen.

5. Die Presse, u. a. auch die des Tages, hat die Pflicht, diese große Sache immer wieder ernsthaft zu erörtern.

## III. Die finanzielle Seite der Schulreform.

1. Die finanztechnische Frage kann in diesem Zusammenhang, indem es sich um erzieherische und sittliche Fragen handelt, wegen ihrer Eigenart, Schwierigkeit und ihres Umfanges zur Zeit nicht erörtert werden. Die Durchführung der Nationalschule wird aber sicherlich nicht an der Geldfrage scheitern. Denn Wohlstand und Opferwilligkeit sind im Deutschen Reich bedeutend gewachsen; auch werden bei der Gemeinsamkeit der Unter- und Mittelstufe große Ersparnisse erzielt werden.

2. Einfachere Lebensweise, Einschränkung und Opferwilligkeit müssen wieder erstehen zum Zweck der Bewahrung der Nation vor Entartung und Erschlaffung und der Durchführung der Nationalerziehung.

3. So lange das deutsche Volk jährlich 3000 Millionen für seine Entartung durch Alkohol ausgibt, ist es ungerecht, unsinnig und unsittlich, den Mangel an Mitteln für Nationalerziehung zu behaupten. Vielmehr sind die Mittel für Nationalerziehung und Sozialreform auch bei den heutigen Ausgaben für militärische Zwecke überreichlich vorhanden, wenn eine sinnlose Verschwendung und Entartung aufhören, und Einfachheit und Mäßigkeit in allen Kreisen geübt werden.

Es ist bestimmt zu erwarten, daß aus der Durchführung der hier erhobenen Forderungen neues, freudigeres, kraftvolleres Leben der Schule hervorgehen wird.



II.

Tabellen zur Veranschaulichung.

Tabelle I.

Die Gestaltung (Organisation) der deutschen Nationalschule.

I. Die allgemeine deutsche Volks- oder Mittelschule.  
Vorbereitung für untere und mittlere Berufe.

1. Gemeinsame Elementar- schule. 1.—3. Schuljahr.	2. Gemeinsame Unter- stufe. 4.—6. Schuljahr.	3. Gemeinsame Mittel- stufe. 7.—9. Schuljahr.
Erfahrung und Ausdruck (durch Wort, Zeichen, Schrift) von den einfachsten und alltäglichen Dingen der nahen Umgebung und Gegenwart.	Erweiterung des Gebietes der Erfahrung von der näheren zur ferneren Umgebung, von der Gegenwart zur Vergangenheit, Anleitung zur Beobachtung, Forschung und zum mündlichen und schriftlichen Ausdruck des Beobachteten und Erfahrenen in der Muttersprache. — Muttersprache — Menschenleben — Naturleben	Erweiterung und vorläufiger Abschluß in der Erlernung der Muttersprache und im Erforschen der beiden großen Sachgebiete (Menschen- und Naturleben), Geschichte, Staatskunde; Erdkunde, Naturkunde und Technik. Verbindliche (obligatorische) Erlernung des Englischen von III b an. Unverbindliche (fakultative) Erlernung einer neueren Sprache von III a, einer alten von II b ab für die, welche der humanist. Abteilung der Oberstufe angehören wollen.

Die technischen und landwirtschaftlichen Fachschulen.  
(Das Technikum.)

II. Die deutsche höhere Schule.

Vorbereitung für alle höheren Berufe.

Oberstufe der deutschen Schule.

Die beiden gleichwertigen Abteilungen:

1. Die Humanistische Abteilung vorbereitung für Forscher auf dem Gebiete des Menschenlebens und für Erzieher.	Die gemeinsamen Stunden.	2. Die Realistische Abteilung.
altsprachliche Abteilung. Vorbereitung für Geschichtsforscher, Rechtsgelehrte, Erzieh.		Vorbereitung für den Landwirt, Techniker, Naturforscher, Arzt, Lehrer der realistischen Fächer.
neusprachliche Abteilung. Vorbereitung für d. Kaufmann, Lehrer der neueren Sprachen. Rechtsgelehrten.		
Gründliches Studium der Geschichte, Staats-, Gesellschafts-, Wirtschaftskunde.	Gemeinsames Studium der Muttersprache, der Staatskunde, des Englischen.	Gründliches Studium der Naturwissenschaft, Technik und Mathematik.
Anregungen in den Realia. Studium des Griechischen und Lateinischen (Fr. fakultativ).		Anregungen in Geschichte, Wirtschaftslehre, (Französ. fakultativ).
Studium des Griechischen und Lateinischen (Fr. fakultativ).		
Studium des Französischen (Russisch, Italienisch fakultativ) und Lateinischen (von 1b an).		

III. Die deutsche Hochschule (eingesch. d. Polytechnikum.)  
Akademie der Künste.

Studium der Geschichte, Altertumswissenschaft, Theologie, Jurisprudenz.	Studium d. neueren Sprachen. Jurisprudenz. (Elemente des Griechischen nachzuholen.)	Studium der Kunst.	Studium der Mathematik, Naturwissenschaft, Medizin.
Beim Studium der Medizin nachzuholen Kursus in Naturwissenschaften.			Besuch d. Polytechnikums.
			Beim Studium d. Geschichte, Jurisprudenz nachzuholen Kursus in Geschichte und alten Sprachen.

*Rühr*



Tabelle 2.

I. Stundenverteilung in den jetzigen höheren Schulen Preußens.  
(Stundenzahl in je einer Woche für alle neun Klassen zusammen.)

	Gymnasium	Real- gymnasium	Oberrealschule	Reform- gymna- sium	Reform- realgym- nasium	Gesamt- summe
alte Sprachen neuer Sprachen	104 } 20 } 124	49 } 47 } 96	— 72	83 } 31 } 114	36 } 59 } 95	501
Muttersprache Religion Geschichte Erdkunde	26 } 19 } 17 } 71 9 } 123	28 } 19 } 17 } 75 11 } 146	34 } 19 } 18 } 85 14 } 168	31 } 19 } 18 } 26 — } 130	29 } 19 } 19 } 38 — } 159	726
Naturwissensch. Mathematik	18 } 34 } 52	29 } 42 } 71	36 } 47 } 83	— } 19 } 35 } 54	— } 29 } 44 }	
Zeichnen Singen	8 } 4 } 12	16 } 4 } 20	16 } 4 } 20	8 } 4 } 12	16 } 4 } 20	84

2. Gestaltung der jetzigen höheren Schulen Preußens.

1.—3. Schuljahr	4.—12. Schuljahr — Vom 9.—18. Lebensjahr.		
Vorschule	Gymnasium	Real- gymnasium	Ober- realschule
	Deutsch: 9 Jahre lg. je 2—3 St.	9 Jahre lg. je 3 St.	9 Jahre lg. je 3—4 St.
	Latein: 9 " " " 8—7 "	9 " " " 8—4 "	— " " "
	Griech.: 6 " " " 6 "	— " " "	— " " "
	Franz.: 7 " " " 2—3 "	7 " " " 5—4 "	9 " " " 6—4 "
	Engl.: — " " "	6 " " " 3 "	6 " " " 5—4 "
	Geschich.: 7(9) " " 1—3 "	7(9) " " " 1—3 "	7(9) " " " 1—3 "
Werkstätte: nicht vorhanden.			

3. Gestaltung der Schulen Norwegens seit Juli 1896.

I. Elementarschule. — 1.—5. Schuljahr; 6.—10. Lebensjahr; 5 Klassen.

II. Mittelschule. — 6.—9. Schuljahr; 11.—14. Lebensjahr; 4 Klassen.  
4 Jahre Muttersprache je 4—5 Std.; 4 Jahre Mathematik, Naturlehre, Geschichte, Erdkunde je 5—2 Std.  
3 Jahre Englisch je 4—5 Std.; kein Latein, Griechisch, Französisch; 4 Jahre Handarbeit je 2 Std.

III. Gymnasium. — 10.—12. Schuljahr, 15.—18. Lebensjahr; 3 Klassen.

	I. Klasse alle Schüler gemeinsam	II. Klasse		III. Klasse			
		mathematisch- naturwissen- -Abt.	sprachl.-histor. Abt.		mathematisch- naturwissen- -Abt.	sprachl.-histor. Abt.	
			ohne Latein	mit Latein		ohne Latein	mit Latein
Norwegisch	4	5	6	5	4	5	4
Deutsch	3	3	3	3	3	3	3
Englisch	4	2	7	2	2	7	2
Französ.	4	2	4	5	2	3	—
Latein	—	—	—	7	—	—	11
Geschichte	3	3	5	3	3	5	3
Naturlehre	4	5	1	1	5	1	1
Mathemat.	4	6	2	2	6	2	2
Turnen und Singen	6	6	6	6	6	6	6

IV. Universität. — Vorbereitender Unterricht in Philosophie und alten Sprachen von 2—3 Semestern.



Tabelle 3.

Stundenverteilung in der neuen Schule.

Verhältnis der Stundenverteilung

	Unter-	Mittelstufe		Humanist. Oberstufe			Realist. Oberstufe			Die neue Schule		Die alte Schule						
	stufe VI-IV	IIIb	IIIa IIb	IIa	Ib	Ia	IIa	Ib	Ia	humanist.   realist. Abteilung	Gym- nas.	Real- gym.	Ober- real- sch.					
Gesch.	3	3	3	3	3	2				} 74	} 60	} 45	} 47	} 51				
Relgesch.	2	2	2	2	2	1												
Erdkunde	3	3	2	2	1	2												
Staatskde.		1	3	2	2	2												
Kunst	Zeich.	} 3	} 2	} 2	} 2	} 2	} 4	} 4	} 2	} 42	} 152	} 42	} 138	} 12	} 83	} 20	} 95	} 20
	Kunstgesch.																	
	Singen																	
	Instrument.																	
	Musikgesch.																	
Sprachen	Heimat	} 4	} 4	} 4	} 4	} 4	} 4	} 4	} 4	} 36	} 36	} 26	} 28	} 26	} 28	} 28	} 34	
	Fremde																	
	Dtsch.																	
	Engl.																	
	Griech																	
Latein																		
Franz.																		
Mathemat.	4	5	2	2	6				} 78 (79)	} 108	} 25	} 71	} 83					
Rechnen	4	3	2	2	2													
Biologie		2	2	2	4													
Physik		2	2	2	4													
Chemie		2	2	2	4													
techn. Zeichnen		1			2				+ 2	+ 8								
Schreiben	1																	
Wochenstunden	27	33	33	34	33	Summen d. Wissensch. u. Kunststunden.												
						275 (276)	276	259	262	26								
Turn., Spiel	3	3	3	3	3	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	
	Prakt. Arbeit	3	1 1/2	1 1/2	1 1/2	18	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Grundsätze: 1. Kultur- und Naturkundestunden finden besonders auf Mittel- und Oberstufe möglichst nacheinander statt. — 2. Auf Unterstufe folgen auf je 2 wissenschaftliche Stunden 1 Stunde Singen, Zeichnen oder Schreiben. — 3. An vier Nachmittagen finden bis 4<sup>30</sup> Turnen, Spiel und praktische Arbeiten statt. — 4. Keine Lehrstunde länger als 45 Minuten; keine Pause kürzer als 5 Minuten; keine Klasse bis IIb mehr als 30, von IIa ab mehr als 20 Schüler.



**Tabelle 4.**  
**Entwurf eines Stundenplans der (neuen) Nationalschule.**  
 Unterstufe Mittelstufe

		M.	D.	M.	D.	F.	S.
Vormittag	I	Kulturkunde	Kulturkunde	Kulturkunde	Kulturkunde	Naturkunde	Naturkunde
	II	Kulturkunde	Kulturkunde	Kulturkunde	Kulturkunde	Naturkunde	Naturkunde
	III	Singen	Zeichn.	Singen	Zeichn.	Singen	Schreiben
	IV	Dtsch.	Rechn.	Dtsch.	Rechn.	Dtsch.	Rechn.
	V	Turnen	Turnen u. Spiel	Dtsch.	Turnen u. Spiel	Rechn.	Turnen u. Spiel
Nachmittag	3-4 30	Prakt. Arbeit	Prakt. Arbeit	frei	Spiele	frei	Spiele
	5-7 30	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde

		M.	D.	M.	D.	F.	S.
	I	Math.	Math.	Math.	Math.	Math.	Naturkunde Chemie
	II	Kulturkunde	Kulturkunde	Kulturkunde	Naturkunde Biol.	Naturkunde Phys.	Naturkunde Chemie
	III	Kulturkunde	Kulturkunde	Kulturkunde	Naturkunde Phys.	Naturkunde Biol.	Engl.
	IV	Kulturkunde	Kulturkunde	Dtsch.	Naturkunde Biol.	Engl.	Engl.
	V	Dtsch.	Dtsch.	Dtsch.	Engl.	Engl.	Singen
	3-4 30	Zeichn. 2	Turnen u. Spiel 2	frei	Prakt. Arbeit	Spiel Turnen Singen	frei
	5-7 30	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde

**Humanist.**

**Oberstufe**

**Realist.**

		M.	D.	M.	D.	F.	S.
Vormittag 7-13 Uhr, 8-1	I	Kulturkunde	Kulturkunde	Kulturkunde	Math. 2	Naturk. Phys. Chemie 2	Natur-Biol. 2
	II	Kulturkunde	Kulturkunde	Kulturkunde	Math. 2	Naturk. Phys. Chemie 2	Naturk. Biol. 2
	III	Kulturkunde	Kulturkunde	Engl.	Engl.	Griech. (Franz.)	Griech. (Franz.)
	IV	Dtsch.	Dtsch.	Engl.	Griech. (Franz.)	Griech. (Franz.)	Griech. (Franz.)
	V	Dtsch.	Dtsch.	Lat. (Frz.)	Lat. (Frz.)	Lat. (Frz.)	Lat. (Frz.)
Nachmittag	3-4 30	Singen Turnen Spiel 2	Zeichn. 2	frei	Prakt. Arbeit	Turnen Spiel Singen 2	frei
	5-8 30	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde

		M.	D.	M.	D.	F.	S.
	I	Math.	Math.	Math.	Math.	Math.	Math.
	II	Naturkunde	Naturkunde	Naturkunde	Kulturkunde	Kulturkunde	Dtsch.
	III	Naturkunde	Naturkunde	Naturkunde	Kulturkunde	Kulturkunde	Dtsch.
	IV	Naturkunde	Naturkunde	Zeichn.	Dtsch.	Engl.	Engl.
	V	Naturkunde	Naturkunde	Zeichn.	Dtsch.	Engl.	Turnen
	3-4 30	Zeichn. 2	Turnen Spiel Singen 2	frei	Prakt. Arbeit 2	Turnen Spiel Singen 2	frei
	5-8 30	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde	Arbeitsstunde











IIIb	<p>II. Kursus.</p> <p>IIIb-III. Deutsche Volksgeschichte. A n- bahnung des Verständnisses der ge- schichtl. Entwicklung und Bedeutung des Deutschen Volkes. Die bedeutsamen Kulturschnitte und ihre Träger. (Helden.)</p> <p>IIIb. Das deutsche Mittelalter bis zur Zeit der Reformation: Deutsche Stammes- geschichte, Mittelalterliches Kaiserum bis zum Interregnum. Vom Interregnum bis zur Reformation.</p> <p>„Die Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit“ (monumenta Germaniae) in Auswahl reichlich gelesen. Anleitung zum Verständnis der „Quellen“; (Quellenb. v. A. Richter u. v. Sevin, u. n. dann die Hauptwerke selbst.)</p> <p>3 Std.</p>	<p>Der Pro- gramms und seine Erfüllung des Leben Jesus nach den Evangelien.</p> <p>2 Std.</p>	<p>II. Kursus.</p> <p>IIIb-III. Vertiefung des Verständn. f. d. vaterl. Sprachb. ihr Bau, ihr Ge- setz, Gewinnung eines treff. Ausdrucks f. Schwierigeres, auch f. d. Abstrakte. Ver- mündig, d. Bekanntsch. m. d. Wertvollst. d. vaterl. Literat. b. z. d. Freiheitskriegen. (In jeder dieser Klassen ein Werk Schillers bzw. Goethes.) Auf- schluss an Lektüre, an d. Übung, Lehrfächer, d. Leben, d. Schül. Alle 2-3 Woch. Rechtschreibe- u. Zeichen- setzungsübungen. 5 Std.</p> <p>IIIb. Aufsätze, Vorträge.</p>	<p>Sprechübungen; Diktate; schriftl. Wiedergaben:</p> <p>1) die Periode der sizilischen und normannischen Könige und das engl. Leben, namentlich Landleben und Sport.</p> <p>Lesen: Leichte Prosa v. Jerome, Cervell, Jerold, Kingsley, Farrara, u. a.</p> <p>Grammatik; Vertiefung der Syntax (insbes. des Nomens)</p> <p>7 Std.</p>	<p>Kennlernen des fremdsprachlichen Ausdrucks für Gegenstände der Umgebung, Vorgänge und Tätigkeiten des täglichen Lebens.</p> <p>Lesen: Kleine leichte Erzählungen und Gedichte.</p> <p>Grammatik: System. Aufbau der Formenlehre, Grundsätze der Syntax</p> <p>Sprechübungen, Diktate, schriftliche Wiedergaben.</p> <p>6 Std.</p>	
IIIa	<p>Deutsche Geschichte. Von der Reformation bis zum Tode Friedr. d. Grossen. (Reformation, Gegenreformation, 30jähr. Krieg, Zeitalter des Absolutismus, Friedrich des Grossen.)</p> <p>Lesung von Urkunden, Quellen, Darstellungen in Auswahl; Luthers Werke, Huttners Gespräche, Fischart, Grimmelshausen; Langewiesche: Der König; Briefe Friedrichs d. Grossen. (Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit von M. Schilling u. von Sevin.)</p> <p>3 Std.</p>	<p>Paulus, sein Werk und seine Wirkungen. Entwicklung der Kirche (Augustin, Papsttum). Die Reformation; die Gegenreformation. Orthodoxie; Pietismus.</p> <p>1 Std.</p>	<p>Lesung aus der Literat. d. Zeitalters d. Reformats. (Luthers- lied, einig. aus Luth. Sachs', Huttners Schriften), d. 80 jähr. Kriegen (Simplicius v. Grimmelshausen) des Fridericianisch. Zeitalters. — Eingeh. Lesg. u. Besprechg. v. Schillers Jungfr. v. Orleans, Goeth. Götz.</p>	<p>Sprechübungen und Aufsatz, letzterer alle 14 Tage:</p> <p>1) engl. Geschichte unter den Tudors und Stuarts.</p> <p>2) Erzählungen aus Shakespeares. Lesen: Prosa u. leichte Poesie.</p> <p>Grammatik; Vertiefung der Syntax (insb. des Verbums)</p> <p>4 Std.</p>	<p>Mündl. u. schriftl. Übungen zur Beherrschung der Sprache. Aufsätze.</p> <p>Stoff: Geschichte u. Geographie Frankreichs; späterhin die Lektüre.</p> <p>Lektüre: Moderne Prosa und Poesie. — Macaulay.</p> <p>Grammatik: Abschluss und Wiederholung.</p> <p>4 Std.</p>	
IIb	<p>Deutsche Geschichte. Vom Tode Friedr. des Grossen bis zur Gegenwart. Zeitalter der französischen Revolution, der Freiheitskriege; deutsche Geschichte vom Wiener Kongress bis zur Gründung des Deutschen Reiches.</p> <p>Lesung: Briefe Napoleons, Arndt Wanderungen mit dem Frh. v. Stein, Arndts etc. Gedichte, Langewiesche: „Die Befreiung“, Briefe, Lebensbeschreibungen von Wilhelm I., Bismarck u. a.</p> <p>Staatskunde: Grundbegriffe: Entstehung des Staates; Die Staatsformen; Grundbegriffe der Volkswirtschaft.</p> <p>3 Std.</p>	<p>Bilder aus der Entwicklung der christlichen Kirche von Friedrich d. Gr. bis zur Gegenwart.</p> <p>Aufklärung. Romantik. Schleiermacher. Der neue Protestantismus.</p> <p>1 Std.</p>	<p>Literatur: Sturm und Drang. Die klassische Zeit. Dichtung der Freiheitskriege. Oden Klopstocks; Lessings Emilia Galotti; Schillers Räuber, Maria Stuart, Wallenstein, Goethes Hermann und Dorothea, Egmont.</p>	<p>Alle drei Wochen Auf- sätze im Anschluss an Lektüre und Unterrichtlicher. Bearbeitung von Sentenzen. Dispositionenübungen. Wiederholung des Systems der Grammatik. — Vorträge.</p> <p>3 Std.</p>	<p>Mündliche und schriftliche Übungen zur Beherrschung der Sprache. Aufsätze.</p> <p>Stoff: Geschichte u. Geographie Frankreichs; späterhin die Lektüre.</p> <p>Lektüre: Moderne Prosa und Poesie. — Macaulay.</p> <p>Grammatik: Abschluss und Wiederholung.</p> <p>4 Std.</p>	<p>Fakultativer Unter- richt im Griechischen für Glieder der späteren altsprachlichen Abteil- ung.</p> <p>2 Std.</p>
<b>Humanistische und realistische Abteilung</b>						
Geschichte		Staatskunde		Religionsgesch. u. Philosophi		
IIa	<p>III. Kursus. IIa-III. Ziel: Gewinnung des Verständnisses von der Kultur der Gegenwart durch das Studium ihrer Entstehung, Entwicklung und ihres Wesens. Die Stellung des heutigen Deuteschen in der Welt:</p> <p>IIa. Von der vorgeschichtlichen Zeit bis zum Interregnum</p> <p>Geschichte d. alten Welt in synchroet. Behandlung. Kultur im alten Orient. Kultur im Mittelmeergebiet. Entstehung der abendländischen Kultur auf den Trümmern des Altertums. Weltgesch. b. z. Interregnum. Quellen u. Darstellungen: Ed. Meyer: Geschichte d. Altertums. Mommsen: Röm. Gesch. Ranke, Lamprecht; Deutsch. Gesch. 2 Std.</p>	<p>Entwicklung der Verfassungen im Altertum und Mittelalter. Oriental. Despotismus. Stadtstaaten im Altertum. Römisches Kaiserreich. Lehntaat. Absolutismus u. Konstitutionalismus. (Lectore: Hamarabis Gesetze. — Aristoteles: Verfassung von Athen. — Lex salica u. a.) Entstehung des Lehntaates.</p> <p>1 Std.</p>	<p>Die Religionen der alten Welt. Religionsgeschichtl. u. zum Entstehen d. Christen- tums. Volksreligion u. Prophe- tische Religion in alten Welt (Indier, Perser, Grie- chen, Germanen, Semiten). — Entstehung einer Erlösungs- religion bei Indern u. Semiten. Entstehg. d. Christen- tums. Paulus, System d. kath. Kirche: Entstehung u. Entwicklg. Dantes. 1 Std.</p>	<p>Literatur</p> <p>III. Kursus. IIa-III. Versuch der Aneignung der wissen- schaftl. Sprache als Aus- druck wissenschaftl. Erör- terung. Studium der vater- länd. Sprache im Zusammen- hang mit den verwandten Sprachen (indogerman. Sprachgruppe). Geschichte der deutschen Sprache. Tiefere u. Verständn. der schwierigeren Teile der vaterl. Literatur in ihrem Zusammenhang mit der Weltliteratur. Aufsatz, alle 4 Wochen. Dispositionenübungen. Vorträge. 3 Std.</p>	<p>II. Kursus. Klasse IIa-III.</p> <p>Tiefere Verständn. für die Fremdsprache. Gewinnung des Ausdrucks auch für schwieriger (abstrakte) Gedanken. — Studium der politischen und sozialen Verhältnisse der Fremdländer. — Lesung seiner besten Werke. — In jeder dieser Klassen Macaulay u. Shakespeares.</p> <p>IIa. Konversation u. 3 wöchentlicher Aufsatz: über engl. Lite- ratur und engl. Leben.</p> <p>Kulturgegeschichte: Überblick bis 1660.</p> <p>Lesen: Shakespeares; Milton u. a.</p> <p>4 Std.</p>	<p>IIa-III. Grammatik. Wiederholung des Wichtigsten aus der Formenlehre. Wiederholung u. Ergänzung der Syntax (insb. des Verbums) u. Übung in schriftl. (aus dem Gebrauche der Sprache wird in fortgeschritten) schwierigeren. Form- sündig geprüfte (manche) u. Ansatze u. d. Lektüre, dann: Eine literaturge- schichtliche, geschichtliche und über- lictliche.</p> <p>3 Std.</p> <p>IIa. Literat. Moderne Prosa und Poesie; Herodot: L'histoire de mon mou- ins oder andere.</p> <p>Kulturgegeschichte: Überblick bis 1660.</p> <p>Aufsätze etwa 8 jährlich im engen An- schluss an die französische Lektüre od. den französischen Vortrag des Lehrers.</p> <p>3 Std.</p>
IIb	<p>ib. (Weltgesch. II. Teil): Entwicklung der Kultur vom Interregnum bis 1789.</p> <p>Mittelalter (Ausgang). — Übergangszeit. — Reformation. — Gegenreformation. — Weltgeschichte bis zur fr. Revolution 1789. Darstellungen: monumenta Ger- maniae in Auswahl. Luthers u. Friedrichs d. Gr. Schriften. Quellenbücher aus Voigtländers u. Teubners Verlag. 3 Std.</p>	<p>I. Staats- u. Verfassungslehre insbes. d. Deutschen Reiches.</p> <p>II. Verwaltung d. Deutschen Reiches; d. Finanzwirt- schaft und Rechtspflege.</p> <p>1 Std.</p>	<p>Religionsgesch. Behandlung d. mittelalt. Kirche durch d. Reformation. Entwicklung d. Protestantismus. Katholizismus. Luthers Schrift. Augustinas Tri- dentinum. Ent- wicklung der protestant. Theologie u. Kirche bis zur Aufklä- rung. 1 Std.</p> <p>Philosophie. I. Das natura- lischen. schafflichen Weltbild, seine Ent- stehung im Romant. u. zentraler. II. Kritische Be- trachtung der natur. Metaphysik. Ration. Dialekt. Humo- r. 1-2 Std.</p>	<p>1. Literatur d. mittel- alt. Bittend. Epos Minnegefang. Reformationszeit (Luther, Huttners, Sachs). Nach- reformatorisch. Zeit- alter. Shakespeares, Milton, Cervantes.</p> <p>2. Literatur des 17. u. 18. Jahrh. Sturm u. Drang. Klass. Zeit. Goeth. Iphigenia, Tas- so, Klopstock. Less- ings, Herder, Wieland.</p>	<p>Vorträge, Dispositionen- übungen; Aufsätze (alle vier Wochen) über die Stoffe des Unterrichtsgebietes und der eigenen Erfahrung.</p> <p>3 Std.</p>	<p>Konversation und 3 wöchentlicher Aufsatz über liter. u. polit. u. geschichtl.</p> <p>Kulturgegeschichte: Die Periode von 1660-1790. Milton, Dryden, Pope, Addison, Swift, Goldsmith, Burns u. a.</p> <p>Lesen: Gelegene Werke dieser Schriftsteller u. a.</p> <p>4-5 Std.</p>
IIa	<p>IIa. Von 1789 bis zur Gegenwart (Weltgesch. III. Teil): Entstehg. u. Entwicklg. d. gegenw. Kulturreiches.</p> <p>Die Grossmächte der Ge- genw. in ihrem Verhältnis zu einander; besonders eingeh. Gesch. d. 19. Jahrh. (d. sog. Frage). Napoleons Briefe und Erinnerungen. Bismarcks Reden, Briefe, Gedanken u. Erinnerungen. H. v. Treitschke. — Sybel. Quellenbücher. 3 Std.</p>	<p>III. Volks- u. Weltwirtschaft: a) Gesch. Rückblicke: Meer- kanilysst.; Physiokrat; b) Schule (Smith), Fr. List; Sozialismus; Bodenreform. b) Deutschlands Stellung in der Weltwirtschaft.</p> <p>IV. Staat u. Gesellschaft: so- ziale Fragen u. Bewe- gungen. 1 Std.</p>	<p>III. Einführung in die deut- sche Philo- sophie. Kant: Kritische Lösung d. Kyn- kenntnisproble- m. Zur Metaphysik der Sitten. Fichte und An- sätze auf die neuere Philo- sophie. 1-2 Std.</p>	<p>Literatur im Zeit- alter der Klassizität. Schiller, u. auch d. Klassik. Romantik, Realismus, Eklektizismus. — Dekadenz. Lesung von Goethes Faust, Wilhelm Meisler. Die romantischen Schriften Schillers. Schillers Braut von Messina, Shakes- peares Hamlet, Kleist: Hehbel, O. Ludwig; Storm; Kal- ler; Hauptmann; zeitgenöss. Dichtung.</p>	<p>Aufsätze auch über Probleme der Welt- und Lebens- anschauung. Vorträge alle 4 Wochen.</p> <p>3 Std.</p>	<p>Konversation und Aufsatz: über literarische und politische Gegenstände (alle 5 Wochen).</p> <p>Kulturgegeschichte: Die Periode von 1790 bis z. Gegenwart; Words- worth, Scott, Byron, Shelley, Keats, Tennyson, Ruskin, Carlyle, Dickens u. a.</p> <p>Lesen: Byrons Child Harold. — Wörterbuch: Lyric. Ballads u. a.</p> <p>4-5 Std.</p>







Nachmittag

Vormittag 7-12 Uhr, 8-1

Nachmittag

Vormittag



III.

## Begründung und Erläuterung.

Aufgaben, Notlage und Befreiung deutscher Schulen.

Was auch als Wahrheit oder Fabel  
In tausend Büchern dir erscheint,  
Das alles ist ein Turm zu Babel,  
Wenn es die Liebe nicht vereint.  
Goethe.



A.

## Aufgaben der deutschen Schulen.

Diese Richtung ist gewiß  
Immer schreite, schreite!  
Hindernis und Finsternis  
Drängt mich nicht zur Seite.

Vor ungefähr 100 Jahren sahen Männer wie Fichte, Stein, Scharnhorst, Schleiermacher, Arndt, Jahn u. a. die religiös-sittliche Wiedergeburt des deutschen Volkes für die Vorbedingung seiner Rettung von der Fremdherrschaft an. Sie waren davon überzeugt, daß diese Neubelebung bei der Jugend beginnen müsse. Heute befinden wir uns äußerlich in einer viel glänzenderen Lage als unsere Vorfahren. Aber die Gefahren und Aufgaben sind darum durchaus nicht kleiner geworden als sie damals waren. Die Begierde nach äußerem Lebensgenuß und die Frivolität sind heute sicher mindestens ebenso stark, als sie zu jener Zeit waren, in der die großen Patrioten ihre Stimme erhoben. Dazu ist aber eine so traurige Zerrissenheit der Geister, Zersplitterung der Kräfte und Verbitterung der Volksgenossen gegeneinander gekommen, wie sie damals sicherlich nicht vorhanden waren. Durch die gänzlich umgestalteten wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse, durch die gewaltige Erweiterung des Arbeits-, Lebens-, Verkehrs-Gebietes des deutschen Volkes sind die Aufgaben und Schwierigkeiten gegen damals unendlich vergrößert. Wenn aber jedes Kulturvolk, das seinen Platz behaupten will, wenigstens im Lauf eines jeden Jahrhunderts dringend nötig hat, sich emporreißen zu lassen zu national-ethischer Erneuerung, und wenn diese in der Hauptsache stets nur durch eine den Zeitaufgaben gemäße Erziehung des jugendlichen Geschlechts herbeigeführt werden kann, so gilt dies alles sicherlich für unsere Zeit und unser Volk ganz besonders. Die Schulreform ist darum eine seiner dringendsten Aufgaben. Alles, was auf diesem Gebiet in den letzten Jahrzehnten geschehen ist, entspricht noch bei weitem nicht dem, was geleistet werden muß. Das wird uns klar werden, wenn wir uns die Aufgaben und die Notlage der heutigen deutschen Schule vergegenwärtigen und die Lösung jener, die Rettung aus dieser zu finden suchen.

Vormittag 7. Et. - L. Spinnweb  
Nachmittag



## I. Die religiös-sittlichen und nationalen Aufgaben der deutschen Schule.

1. In früherer Zeit fiel der Schule in der Hauptsache nur der Unterricht als Aufgabe zu. Für die Erziehung sorgten im allgemeinen Elternhaus und Umgebung. Heute muß die Schule die Aufgaben der Erziehung z. T. mit übernehmen und darf sich mit der Erledigung des bloßen Unterrichts nicht mehr begnügen. Herbart versuchte den Unterricht zum erziehenden umzugestalten; aber auch der in diesem Sinne umgestaltete Unterricht reicht für die Zwecke der Erziehung der Jugend nicht aus. Wie wenig der Schulunterricht für die Charakterbildung der Jugend genügt, beweist die Lebensführung eines großen Teils der schulentlassenen Jugend. Verwahrlosung und Zügellosigkeit finden wir nur zu häufig nicht bloß bei denen, welche die Volksschule verlassen haben, sondern auch bei den ehemaligen „höheren“ Schülern. Man denke an die jungen Fabrikarbeiter und Kaufleute sowie an viele studentischen Sitten, besser gesagt Unsitten. Die Entwicklung des großstädtischen Lebens, der gesteigerten Zivilisation, denn von Kultur kann man nur selten sprechen, stellt heute an den Charakter größere Anforderungen denn zuvor. Nur wenige Schulentlassene sind ihnen einigermaßen gewachsen; ein großer Teil leidet in der Regel, sei es körperlich, sei es seelisch, ganz oder zum Teil Schiffbruch.

Für eine so große Aufgabe, wie es die Erziehung des jungen Menschen ist, braucht man Zeit, Kraft und Einrichtungen. Ist hierfür aber in der heutigen Schule gesorgt? Die Erziehung setzt voraus, daß sich ein persönliches Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling bilden kann, daß Gelegenheit zu gegenseitigem Sich-Kennenlernen, zu harmloser Aussprache und zum Verkehr vorhanden ist. Läßt denn der heutige Schulbetrieb dem Lehrer und Kinde dazu Zeit, Kraft und Gelegenheit?

2. Eine besonders unabweisbare Forderung ist heute die staatsbürgerliche Erziehung. Ehemals im feudalen und absoluten Staate genügte die staatsbürgerliche Erziehung einer kleinen regierenden Anzahl von Menschen. Heute im Zeitalter der Verfassungen, der Gemeindefreiheit, im sozialen Zeitalter muß möglichst jedes Glied des Staates für seinen bürgerlichen Beruf erzogen werden, wenn anders das Dasein des Staatswesens nicht bedroht werden soll. Denn die Voraussetzung des modernen Staates ist eben die tätige Anteilnahme jedes Gliedes, dem die Waffe des Wahlrechts in die Hand gegeben ist. Wie dringend notwendig staatsbürgerliche Erziehung wohlgemerkt, und nicht bloß Unterricht in politischen



Fragen heute ist, bedarf keines Beweises für den Urteilsfähigen; unsere Zeit schreit darnach. Nur durch Erfüllung der großen erzieherischen Aufgabe von seiten des Staates, der Gemeinde, der gesamten oberen Schicht der Gesellschaft können wirklich die Gefahren, welche aus den revolutionären und reaktionären Bestrebungen dem Reiche erwachsen, innerlich überwunden werden. Mit Unterricht allein ist hier wenig getan, wenngleich die dringende Notwendigkeit nicht unterschätzt werden soll, unsere Schüler mit den wichtigsten Einrichtungen des Staates, des kommunalen und wirtschaftlichen Lebens der Gegenwart bekannt zu machen. Aber staatsbürgerliche Erziehung kann, wie das besonders eindringlich der verdienstvolle Schulrat Kerschensteiner (München) nachgewiesen hat, nur erfolgen durch solche Gestaltung des ganzen Schulwesens, daß durch Pflichtübung, durch innige Anteilnahme an den Schulangelegenheiten und ihrer Verwaltung die Schüler zum Verantwortlichkeitsgefühl und zur Mitarbeit an den später ihrer harrenden vaterländischen Angelegenheiten angeleitet werden. Bieten unsere Schulen dazu genügend Zeit und Gelegenheit? Es fehlt den Schulen und dem herrschenden System zumeist an Mut, den Schülern eine solche Übung in der Selbstverwaltung zu gestatten. Rühmliche Anfänge dafür sind gemacht worden. Ich erblicke solche z. B. in den Einrichtungen, welche in der Musterschule zu Frankfurt a. M. vom Direktor Dr. Walther durchgeführt sind. Aber auch solche Anstalten würden sicherlich viel mehr leisten können, wenn sie nicht durch ein unvernünftiges Unterrichtspensum zu sehr in Anspruch genommen würden.

3. In innigstem Zusammenhang mit den genannten Anforderungen der Erziehung im allgemeinen und der staatsbürgerlichen im besondern steht die Notwendigkeit, den jungen Menschen zu einem selbständigen Urteil über die großen religiösen und sittlichen Fragen der Gegenwart vorzubereiten und ihm zu einer Welt- und Lebensanschauung zu verhelfen, die dazu beiträgt, ihm eine sichere Lebenshaltung auch in größeren Schwierigkeiten zu verschaffen. Fraglos ist auch in dieser Beziehung der junge Mensch heutzutage in viel schwierigerer Lage als früher. Ehemals bot diesem die Kirche eine feste Lebens- und Weltanschauung, gegen die ernstlicher Zweifel kaum aufkam. Als dann in der Aufklärungszeit die Kritik gegenüber dem kirchlichen System einsetzte, sind doch gewisse Grundwahrheiten fast naiv festgehalten worden. Die großen Dogmen der Aufklärungszeit, Gott, Tugend und Unsterblichkeit, standen auch dem kritischen Geist unerschütterlich fest. Aber dann sind auch diese Überzeugungen erschüttert worden, und seit mehreren Jahrzehnten tritt früher oder später dem jungen Menschen der Zweifel in einer Form entgegen, daß ein innerer Kampf entsteht. Und es

Vormittag

Nachmittag

Vormittag 7—12 Uhr, 8—1

Nachmittag



muß für jeden ein dringendes Bedürfnis sein, sich einen festen Standpunkt zu verschaffen, von dem aus Leben und Welt aufzufassen ist. Ein passiver Autoritätenglaube ist unzureichend geworden; durch eigene Arbeit muß Klarheit auf diesem Gebiete gewonnen werden inmitten einer in allem schwankenden Zeit.

Man verstehe mich nicht falsch. Auch ich glaube, daß unsere Zeit in dieser Beziehung Wertvolleres aufweist als z. B. die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Daß ernsteres Suchen und Streben augenblicklich vorhanden ist, zeigt die Tatsache, daß die materialistische Weltanschauung, die um jene Zeit herrschte, heute bereits in weiten Kreisen als wertlos erkannt worden ist; aber zweifellos befinden wir uns doch eben noch ganz in der Zeit des Suchens, und die Schule hat die dringende Aufgabe, dem Schüler in dieser schwersten Not zu helfen. Auch dazu muß genügend Zeit, Gelegenheit und Kraft geboten werden. Man glaube doch nicht, daß es hierbei mit ein paar Stunden wöchentlichen Religionsunterrichtes getan sei, in denen noch dazu ein vorgeschriebenes Pensum aus Katechismus, Spruchbuch, überkommener theologischer Literatur eines fremden Volkes und fernliegender Jahrtausende zu behandeln ist, in denen weiterhin die Darstellung von Dogmen früherer Jahrhunderte erfolgt, damit genügende Kenntnisse für das kommende Examen auch in diesem Fache erworben werden können.

Glaubt man wirklich, daß eine größere Zahl von Schülern die Schule mit genügenden Waffen hinreichend ausgerüstet verläßt, um sich nun auf diesem Gebiete weiterhelfen zu können? Sind nicht meistens Zweifel und Radikalismus die einzige Folge dieses Systems geworden? Welch tiefes Bedürfnis vorliegt, kann jeder Lehrer täglich erfahren, der in so engem Zusammenhange mit seinen Schülern steht, daß diese ihm unbedingt sagen, was ihnen am Herzen liegt. Es wird ihm vielleicht so ergehen wie mir kürzlich in einer Sexta, in der mir auf die Frage, was die Schüler von mir erfahren möchten, von mehreren zugleich geantwortet wurde, ich möchte ihnen sagen, ob es einen Gott gebe; welche Antwort dann von allen lebhaft unterstützt wurde.

Erst wenn wir anfangen uns in die Fragen zu vertiefen, welche auf diesem Gebiete die Kinderseelen erfüllen; erst wenn wir gemeinsam mit den Kindern ohne Scheu an die Beantwortung dieser Fragen gehen, erst dann stehen wir in den Anfängen dessen, was hier nottut. Oder glaubt wirklich jemand, daß es nötiger für den Schüler sei zu wissen, was Cicero in seiner ersten katilinarischen Rede sagte, und schöne Phrasen nach Molières Stücken zu bilden, als sich einige Klarheit über die großen religiösen und sittlichen Fragen zu verschaffen? Ich habe mit meinen kleinsten Schülern, mit Sexta bis



Untertertia, die Einrichtung getroffen, daß wir uns jeden Sonntagmorgen gemeinsam etwa  $\frac{1}{2}$  Stunde über irgend eine bedeutsame Frage des sittlichen Lebens unterhalten, die uns irgendwie in der vergangenen Woche nahegetreten ist. Ich habe noch nie den Eindruck gewonnen, daß ich damit etwas Überflüssiges täte; im Gegenteil erscheint es mir als die wichtigste und wertvollste Arbeit, die ich leiste. Selbstverständlich muß in diesem großen Kampfe um die Weltanschauung das Entscheidende und Bedeutendste die Erfahrung des ganzen späteren Lebens tun. Aber wenn man auf die Stürme des Lebens nicht vorbereitet ist, dann wird Schiffbruch zumeist das Ende sein.

4. Über den eigenen Körper, die großen physischen Gesetze seines Lebens, darf der Schüler ebensowenig in Unkenntnis gelassen werden, wie über die großen religiösen, sittlichen und politischen Fragen des Daseins. Selbstverständlich handelt es sich bei alledem weder um endgültige Antworten, noch um bloße theoretische Behandlung, sondern in erster Linie um Anleitung zu Denkarbeit, um Vertiefung des Gemütslebens und um Gewinnung von Lebensgrundsätzen durch Handlung. Aber diese Anleitung muß eben rechtzeitig erfolgen. Der Schüler muß z. B. die Gefahren kennen, die ihm durch Alkoholismus und Sexualismus drohen; muß wissen, wie weit und in welcher Weise Sport für seinen Körper zuträglich ist; was er tun kann, um den nachteiligen Wirkungen der Arbeit in Fabrik und Studierstube zu entgehen, und noch vieles derartige. Und zwar soll ihm die Schule hierüber nicht bloß theoretische Auskunft erteilen, sie soll ihn vielmehr zu vernünftiger Lebensführung anleiten. Das kann z. B. leicht in Alumnaten geschehen. In Tageschulen kann etwas dazu beigetragen werden, wenn sich Schule und Elternhaus in innige Verbindung miteinander setzen; wenn die Schule aufs Elternhaus einwirkt, in Elternversammlungen, wie wir weiter unten hören werden, wenn durch die Erzieher auf das hier Notwendige hingewiesen wird, und wenn auf Schulreisen und -wanderungen vernünftig gelebt wird.

5. Damit sind wir schon auf die große und dringende Aufgabe der körperlichen Erziehung gekommen. In der Vergangenheit war es vielleicht nicht einmal so nötig, diese besonders zu betonen. Unsere Vorfahren lebten in mancher Beziehung gesünder; jedenfalls war es für sie nicht so schwer als heutzutage, zur ersten und besten Quelle der körperlichen Kraft und Gesundheit zu gelangen, zur frischen Luft. Denn Großstädte waren kaum vorhanden, und Nerven und Kraft waren noch nicht so weit verbraucht, wie sie es heutzutage durch die gesteigerte Arbeits- und Lebensweise sind. Ehemals in Griechenland war die Erziehung eine „Gymnastik“ des Körpers und Geistes; das Ideal war das Schöne und Gute. Etwas

Vormittag

Nachmittag

Vormittag 7—12 D.ZW. 8—1

Nachmittag



Ahnliches schwebte auch dem deutschen Rittertum vor. Aber im allgemeinen wurde unter dem Einfluß der christlichen Kirche der Körper geringer eingeschätzt, um nicht zu sagen vernachlässigt, und in der mönchisch-asketischen Lebensweise sogar mißhandelt und vergewaltigt. Der Mönch überdauerte den Ritter. Leibesübung wurde ebensowenig zur hohen sittlichen Pflicht erhoben, als Fortpflanzung der eigenen Familie. Erst in neuerer Zeit empfindet man doppelt die Notwendigkeit körperlicher Erziehung, zu der auch Jahn, Arndt, Fichte u. a. aufriefen. Sie steigert sich von Tag zu Tag mit dem Heranwachsen der Städte, mit dem größeren Kraftverbrauch durch das aufreibende, der Natur immer ferner rückende Leben. Die offiziellen Turnstunden genügen bei weitem nicht. Es sind wenigstens für den Durchschnitt der Schüler zu schwere und umfangreiche theoretische Aufgaben zu bewältigen, als daß ihm noch die für erfolgreiche Körperübung notwendige Spannkraft bleiben könnte. Und so fordert man bei vielen Schülern der oberen Klassen Befreiung vom Turnen. Viel zuträglicher als Turnen sind aber für die Jugend Spiele und Wanderungen. Bleibt dazu nun genügend Zeit und Kraft? Das ist wiederum die Frage. In ausgezeichneter Weise hat die Vereinigung für Volks- und Jugendspiele unter Führung des Freiherrn v. Schenkendorff diese Dinge in Angriff genommen. Aber die Vertreter dieser Bestrebungen selbst sind nicht zufrieden mit ihrem Erfolge: sie wissen, daß beim heutigen Unterrichtssystem es sich nur um einen Tropfen auf einen heißen Stein handeln kann.

6. Neben der Ausbildung zur Kraft war die zur Schönheit, war künstlerische Erziehung ein Ideal der Griechen. Auch diese Aufgabe ist später viel zu sehr vernachlässigt worden. Solange unsere Vorfahren der Natur noch nicht soweit entfremdet und noch nicht so sehr mit totem theoretischen Wissen überladen waren, bewiesen auch sie Geschmack und Sinn für Schönheit. Aber später nahm das immer mehr ab. Die Barbarei vorangehender Jahrzehnte erkennen wir ja z. B. aus den Bauten und Hauseinrichtungen etwa der 70er und 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts. Heute stellen wir viel höhere Anforderungen an die Kunst, ja schon an das Handwerk. Können sie erfüllt werden?

Zu alledem kommt, daß auf dem Gebiete des Unterrichtes selbst in den letzten Jahrzehnten ganz neue und große Aufgaben an die Schule herangetreten sind, die von Tag zu Tag an Umfang und Dringlichkeit weiter wachsen.



## II. Die Aufgaben der deutschen Schule auf dem Gebiete des Unterrichts.

Wer mit Unterricht und Erziehung des jugendlichen Geschlechts zu tun hat, sollte nicht versäumen, wenigstens einmal in jedem Menschenalter unbefangen und entschlossen zu untersuchen: Was für einen Bildungsstoff soll ich an die Jugend heranbringen? Infolge der Macht des Herkommens und des Trägheitsgesetzes besteht die Gefahr, daß der von dem absterbenden Geschlecht überlieferte Lehrstoff einfach weiter unterrichtet wird. Das Alter glaubt nur zu leicht: „Für die Jugend ist es das Beste, wenn sie das Gleiche lernt, worin wir unterwiesen sind“. Und doch ist das ein verhängnisvoller Fehler zumal in unsrer Zeit, für die gewaltige Umwälzungen auf vielen Gebieten kennzeichnend sind; für eine Zeit, deren Entwicklung schneller fortschreitet als die irgend einer Periode der Vergangenheit. Ich kann nur etwa 35 Jahre zurückblicken; aber wie ungeheure Veränderungen sind in ihnen erfolgt! Welche 35 Jahre der Vergangenheit sind damit zu vergleichen? Daß diesem Wandlungsvorgang des Weltgeschehens in der Unterweisung der Jugend Rechnung getragen werden muß, wer kann das bestreiten? Geschieht das aber in genügender Weise in unserem Vaterlande? Muß nicht die vaterländische Kultur darunter leiden, wenn wir bei dieser wichtigsten Angelegenheit irgend etwas verabsäumen? Das sind die bedeutsamen Fragen, um die es sich hier handelt.

Will man jene Fragen beantworten, so muß man von der Vorfrage ausgehen:

Was soll denn der junge Mensch überhaupt lernen?

Auf diese Frage möchte ich antworten: Das soll jeder lernen, was ihn instand setzt, die ihm eigentümlichen Fähigkeiten und Kräfte zu erkennen und so zu betätigen, daß es ihm und der Gemeinschaft, der er angehört, zum Heil gereicht; daß er so seine Bestimmung treu erfüllen, seinen ihm eigentümlichen Beruf gut ausüben kann.

Nun aber kann kein Lebewesen ein von Boden, Umgebung und Zeit losgelöstes Dasein führen, am wenigsten der Mensch. Er wurzelt in seiner Heimat und in seinem Vaterland, ist Kind einer bestimmten Zeit- und Kulturperiode. Durch diese ist auch der Inhalt der Betätigung seiner Kräfte und Anlagen bestimmt. Es ergibt sich somit

Konkretion  
Vormittag 7-12 Uhr, 8-1-1  
Nachmittag



als nächstliegende Aufgabe, dem jungen Menschen ein Verständnis zu verschaffen von dem Kulturkreise, dem er angehört, und in ihm von da aus die Erkenntnis anzubahnen von der ihm innerhalb dieser Kultur beschiedenen eigentümlichen Aufgabe. Diese besteht nämlich darin, daß er nicht nur die Kultur, der er angehört, tätig und innerlich miterleben, sondern daß er, wenn und wo irgend möglich, an ihr weiterbauen, zu ihrer Vorwärtsentwicklung beitragen soll. Auf diese Weise wird er zugleich zu seinem und seiner Mitmenschen Heil, zu der ihm möglichen Betätigung seiner Anlagen und Kräfte, zur Erfüllung seiner Bestimmung gelangen.

Was muß nun der zu Bildende aus der ihn umgebenden Welt erfahren, damit er seine Kräfte und Anlagen erkennen und betätigen kann? Indem wir dieses festzustellen suchen, müssen wir uns vergegenwärtigen, daß die anzueignenden Kenntnisse um so umfassender und tiefer sein müssen, je bedeutender die Gaben und Kräfte des zu Bildenden sind; je nachdem dieser entweder nur fähig ist, an der Erzeugung materieller Kultur mitzuwirken, oder zum Verständnis und zur Mitarbeit der ihn umgebenden ideellen Kulturgüter zu gelangen oder, was das Höchste ist, an der Weiterentwicklung der ideellen Kulturgüter sich zu beteiligen.

a) Zunächst muß jeder den Schauplatz kennen lernen, auf dem er dereinst wirken soll. Der natürlichste, von der Bestimmung gegebene Boden seiner Betätigung ist aber die Heimat, das Vaterland. Doch kann er dies nur als Teil der Erde und der Welt verstehen und würdigen. — Kultur kann immer nur entstehen durch ein Volk auf einem Boden, der durch die auf und an ihm geleistete Arbeit zur „Heimat“, zum Vaterland geworden ist. Zwar entwickelt sich Kultur, indem einzelne Führer ihren Volksgenossen im Emporstieg voranschreiten. Aber auch ihre Kraft wurzelt in Heimat und Volk, und nur diesem können sie zu vollem Segen werden. Doch kann unter Umständen die Aufgabe an sie herantreten, vaterländische Eigenart hinauszutragen in die weitere Welt. So bildet also Heimat-, Vaterlands-, Erd- und Weltkunde einen notwendigen Lehrgegenstand.

b) Aber zum Schauplatz für die Betätigung der Einzelkräfte gehört die Gemeinschaft, innerhalb deren sie zu erfolgen hat. So ist weiter Kenntnis von der Gemeinde, dem Staat für jedermann unumgänglich nötig. Kein Glied des Staates, das einst lebendigen Anteil an dessen Leben und Arbeit nehmen soll, darf in Unkenntnis bleiben über Wesen, Eigenart, Einrichtungen, Daseinsbedingungen, Verfassung, Gesetze dieses Organismus. Auch hier ist zunächst notwendig die Kenntnis vom eigenen Staat. Aber es darf dann auch die Bekanntschaft mit solchen Staaten nicht vorenthalten werden, mit welchen der heimische in nahen Beziehungen steht.



at  
Ge-  
nicht

c) Ein Staat, der mit Recht diesen Namen führt, ist keineswegs eine bloße Vereinigung Zusammengehöriger; er ist zu unterscheiden von der Horde, dem Stamm; er ist das Ergebnis langer Entwicklung und eine der bedeutendsten Schöpfungen der Kultur. Somit ist das Wesen des heimischen Staates und seine Stellung innerhalb des Staatensystems nicht zu verstehen ohne Kenntnis seiner Entwicklung, also nicht ohne Studium der Geschichte. Aus ihr allein kann erkannt werden, was Kultur ist. Sie ist all das, was ein auf günstigem Boden tätiges Volk mit allem ihm durch die Natur an Kräften und Mitteln Gebotenen in freier Arbeit zustande bringt an wahren Werten, die der Menschheit zur Vorwärtsentwicklung verhelfen. Solche „Kultur“ wird aber nicht von heute zu morgen, auch nicht durch diesen oder jenen, sondern nur durch Kampf und Not vieler tüchtiger zusammenwirkender Geschlechter unter der Führung der Tüchtigsten, Selbstlosesten geschaffen. Sie schreitet auch keineswegs gleichmäßig vorwärts, und gelangt keineswegs überall zum Siege. Wo günstiger Boden, geeignete Lebensbedingungen, entwicklungsfähige Anlagen fehlen, da entsteht nimmer, was den Namen Kultur im wahren Sinne des Wortes verdient. Wo aber die verschiedenen schöpferischen Ursachen zusammenkommen, da sehen wir öfter ein überraschendes Emporsteigen vor uns, dem nicht selten ein Zusammensinken und Zusammenbrechen der späteren Geschlechter folgt. Aber kein durch Menschenarbeit entstandenes Werk geht ganz verloren. An anderer Stelle, zu anderer Zeit gewinnt es wieder neues, oft herrlicheres Leben. Die Erzeugung, Erhaltung und Weiterentwicklung der Kultur sind nur durch gewaltige Kraftanspannung möglich. Ein Stillstand ist undenkbar, nur ein Steigen oder Fallen erfolgt. Was dieses oder jenes bedingt, sind in erster Linie sittliche Kräfte.

von  
Gesch.  
und.

So kann nur aus der Geschichte erkannt werden, was der Mensch bedeutet, was Menschenwert und -Arbeit ist, wozu der Mensch da ist und wie er seine Bestimmung erfüllen kann. Freilich vermag das nicht eine Mitteilung zu lehren, die aus aneinandergereihten Zahlen und Namen besteht und den Namen „Geschichte“ nicht verdient; vielmehr nur solche, die so einführt in den Lebenskampf der Menschheit, daß dieser nacherlebt und jeder Fühlende dadurch ergriffen wird. — Somit soll die Geschichte dem Zögling ermöglichen, seine Aufgabe und Stellung in Staat und Menschheit zu erkennen. Diesem Zweck entsprechend hat der Geschichtslehrer seine Auswahl aus dem ungeheuren Umfang des Stoffes zu treffen. Andernfalls wird er seinen Schüler nur zum Schaden belasten und gewissenloses Spiel mit dessen Zeit und Kraft treiben. Das gilt aber nicht nur für die Geschichte, sondern für alle in Betracht kommenden Fächer, wie wir weiter sehen werden. Es folgt aus dem Ge-



sagten auch, wie dieser nach dem angegebenen Gesichtspunkt auszuwählende Geschichtsstoff zu behandeln ist: eben so, daß Verständnis für Staat, Gesellschaft, Gegenwart- und Zukunftsaufgaben aus ihm erwachsen kann, ja daß für Mitarbeit an ihrer Weiterentwicklung begeistert wird.

d) Die Kulturarbeit ist weiter abhängig von dem Stoff, an dem sie geschieht. Ihn gewährt die Materie, die Natur. Das Studium der Naturwissenschaften wird darum für den Mitarbeiter an der Kultur notwendig. Ohne Kenntnis des Stoffes, der Kräfte, Gesetze, Werkzeuge, die die Natur bietet, ist mindestens ein sehr großer Teil der Kulturarbeit unausführbar. Aber wir wissen heute, daß auch die Natur mit ihrem ungeheuren Gesamtinhalt nur als eine sich entwickelnde, eine geschichtlich gewordene Größe zu verstehen ist. Man erkennt also wohl unschwer, welches neues gewaltiges Lerngebiet dem jungen Menschen hiermit zuteil wird. Dies erwächst ihm, selbst wenn er nicht lebhaft an der Kulturarbeit teilnehmen will. Er ist und bleibt abhängig nicht nur von der ihn umgebenden Menschenwelt, sondern auch von der Natur, ihren Gesetzen, ihrem Walten. Er ist selbst zum guten Teil Erzeugnis dieser Natur. Ihre allgemeinen unverbrüchlichen Gesetze haben auch für seinen Körper und Geist Gültigkeit. Nur zu seinem eigenen Schaden wird er in Unkenntnis dieser Naturgesetze gehalten. Er kann das Studium des eigenen Organismus, dessen Lebensbedingungen, Gesetze, Kräfte, Gefahren durchaus nicht entbehren. Gerade in diesem Fall pflegt sich Unkenntnis furchtbar zu rächen. Wie die Schrankenlosigkeit einer der Leidenschaft blind folgenden unwissenden Masse dem Bestand und der ruhigen Entwicklung des Staates verhängnisvoll werden muß, so die Unwissenheit oder leidenschaftliche Unmäßigkeit des Einzelnen seinen Organen gegenüber.

Denn die ungeheure Aufgabe, um die es sich hier handelt, wird dadurch noch unendlich vergrößert oder erschwert, daß es sich durchaus nicht bloß um gedächtnis- oder verstandesmäßige Aneignung von Kenntnissen und Tatsachen handelt. — diese ist vielmehr so gut wie wertlos, ja oft geradezu schädlich, da sie die Unbefangenheit und Tatkraft beeinträchtigt — sondern um eine Aneignung dieses gesamten Stoffes, die starke innere Wirkungen ausübt, die zur Herrschaft über blinde Triebe und Leidenschaften verhilft, die starke Antriebe zu sittlicher Tat bringt. Wenn Sokrates der Meinung war, daß die Tugend lehrbar sei, daß sie aus der Einsicht hervorgehe, so gilt dies doch nur für eine sittliche Einsicht genannter Art.

e) Für die Erkenntnis von Natur und Kultur kommen nun mindestens noch als Hilfsmittel in Betracht Fremdsprachen und Mathematik, obwohl nicht bestritten werden soll, daß

Veropl.  
N. f. Z.



letztere daneben noch eine höhere selbständige Bedeutung hat. Ohne Mathematik ist keine umfassende Kenntnis der φύσις, keine Naturwissenschaft, keine Technik durchführbar; ohne Sprachkenntnis keine volle Erschließung des Menschenlebens. Aber diese beiden Wissenschaften nehmen doch eine andere Stellung ein, als die früher genannten. Sie haben für die Schüler bei weitem nicht den Grad von Selbständigkeit wie jene, sind vielmehr in viel höherem Grade Hilfswissenschaften. Darum können sie auch bei weitem nicht den großen Dienst für die Entwicklung des inneren Menschen, der Persönlichkeit, leisten wie jene, mag auch der Gewinn, der durch die Mathematik für die Verstandesbildung erfolgt, noch so bedeutend sein. Nur wer Kraft und Entschlossenheit besitzt, sich in die Gebiete der Kultur- und Naturwelt soweit zu vertiefen, daß er zum Wesen, zum Kern der Dinge und Menschen vordringt, kann zugleich zum Aufbau einer Lebens- und Weltanschauung gelangen, welche ihm Halt und Richtung verleiht. Mathematik und Sprachen können dabei nur mithelfen.

Wir sahen, wie wertvolle Kultur immer nur auf dem Boden eines von seinen Bewohnern geliebten Vaterlandes entsteht. Das ist zumeist geschehen in völliger Unkenntnis von Fremdsprachen. Das bedeutendste Kulturvolk des Altertums, die Griechen, sprach nur die eigene Sprache, wohin es auch immer kam; was es in seinen Schulen trieb, war in der Hauptsache das oben Erörterte. Und ähnlich steht es mit dem zuerst zu dauernder Weltmacht gelangten Kulturvolk der Neuzeit, den Engländern. Sie haben verstanden, ihre Eigenart in allen Erdteilen durchzusetzen; sie sind neben den Griechen die bedeutendsten Kolonisatoren der Weltgeschichte geworden, obwohl sie nicht die Sprachen der Völker kannten, zu denen sie kamen. Sie nahmen ebensowenig wie die Griechen fremde Sprachen an, die eigene verlernend, sondern zwangen die Überlegenheit ihrer Kultur anderen auf. Der Deutsche gab und gibt seine Sprache in der Fremde auf, und die deutsche Schule trägt daran einen Hauptteil der Schuld. Sie trägt ihn auch daran, daß z. B. im Elsaß das Deutsche immer weiter vor dem Französischen zurückweicht. Sagt sie doch beredt genug, daß für sie keiner ein „Gebildeter“ ist, keiner fähig, in einem Jahre seine militärische Ausbildung zu erhalten und die Hochschule zu besuchen, der nicht mindestens zwei Fremdsprachen Jahre hindurch erlernt hat, und unter diesen das Französische. So kann man sich nicht wundern, daß „deutsche“ Offiziere ihre Kinder von klein auf durch französische „Bonnen“ unterrichten lassen, und daß Jünglinge, deren Ahnen seit vielen Jahrhunderten Deutsche waren, und deren Väter für 10 oder 20 Jahre nach Amerika gingen, entrüstet auf alle Einwände erklären: sie seien „Amerikaner“. Die Tatsache, daß sie dort geboren wurden und einige Jahre als Babies verbrachten,



reicht für sie hin zur Vernichtung des Zusammengehörigkeitsgefühls mit Deutschland, von dem sie dann wieder die „Schulbildung“ holen. „Nomina sunt odiosa.“ Ich könnte hierfür genug Namen nennen.

In einem hochentwickelten Kulturstaat tritt der Jugend also das Ergebnis Jahrhunderte oder gar Jahrtausende langer Arbeit unzähliger Geschlechter entgegen. Wer entrinnt aus ihrer Zahl den Gefahren, von der Masse des Überlieferten und Vorhandenen erdrückt zu werden, oder in Unkenntnis, Unfähigkeit und Verständnislosigkeit der Kultur gegenüber zu verharren? Es ist klar, daß die Rettung der Jugend nur erfolgen kann durch eine gewissenhafte Auswahl aus dem Kulturmaterial, bei der man sich der ungeheueren Verantwortung bewußt geworden ist. Weiteste Beschränkung auf das Notwendige, Leben und Kraft Fördernde wird hier zwingendes Gebot der Selbsterhaltung. Übermäßige Belastung mit dem Überkommenen bewirkt Greisenhaftigkeit, Verlust der Jugendkraft, wie wir es im Chinesentum aller Zeiten wahrnehmen.

Aber selbst, wenn man Überflüssiges wegzulassen bemüht ist, bleibt der Inhalt des zu erschließenden Natur- und Kulturgebiets überwältigend groß und selbst für den einzelnen Erwachsenen fast unübersehbar. Da ist es ein Glück, daß vom Gesamtgebiet zunächst nur Elementarkenntnisse und ein Gesamtüberblick verschafft zu werden brauchen, und daß dann ein Prinzip rettend zu Hilfe kommt, durch dessen Anwendung der Kulturfortschritt überhaupt bedingt ist, das der Arbeitsteilung. Diese tritt um so stärker in Kraft, je weiter die Entwicklung fortschreitet. Das kann zwar, aber braucht nicht Gefahr zu werden, wenn wenigstens von den führenden Geistern der Zusammenhang der Kulturtaten nicht außer acht gelassen wird. Andererseits schützt gerade die Anwendung der Arbeitsteilung vor der überwältigenden Masse des Kulturinhalts und ermöglicht jedem irgendwie arbeitsfähigen Glied der Gemeinschaft Mitarbeit an ihm.

Wann kann und muß nun in der Erziehung Beschränkung auf bestimmte Arbeits- und Einzelgebiete aus dem Kulturganzen eintreten? Wann ist die Kraft des jungen Menschen auf das Einzelne zu lenken? Das hat zu geschehen, nachdem in die allgemeinen Tatsachen und Gesetze des Natur- und Kulturlebens eingeführt und erkannt worden ist, nach welcher Richtung der Jugendliche am erfolgreichsten an der Kultur mitarbeiten kann. Der Unterricht sollte deshalb so gestaltet sein, daß diese beiden Tatsachen möglichst früh im Leben des Kindes eintreten, damit der Mensch mit jugendlicher Kraft und Freude nach der allgemeinen Vorbereitung an die eigentliche Lebensarbeit gehen kann. Das Wort: „Wirket, solange es Tag ist, es kommt die Nacht, da niemand wirken kann“ — darf hier am wenigsten vergessen werden. Darum ist nichts irgendwie Über-



flüssiges, d. h. der Kenntnis jener Gebiete nicht unbedingt Dienendes auf jener Elementarstufe, in der es das ungeheure Gesamtgebiet des Natur- und Menschenlebens kennen lernen muß, an das Kind heranzubringen, zumal dessen Kraft zunächst noch sehr beschränkt ist; darum muß auch die Wahl und Kraftentfaltung nach bestimmter Richtung hin bereitwilligst eingeräumt werden, sowie jene elementare Kenntnis und Einsicht in die eigentümlichen Eigenkräfte erlangt ist.

Eins darf uns in diesem Zusammenhang trösten. Zwar ist die Gefahr, lediglich verschwindender Teil einer ungeheuren Maschine zu werden und damit ein wenig befriedigendes Dasein zu führen, in einer komplizierten, auf dem Prinzip eingehendster Arbeitsteilung beruhenden Kulturepoche außerordentlich groß. Aber es entgeht ihr, wer immer zu einer einheitlichen Lebens- und Weltanschauung und zu einer sittlichen Lebensrichtung gelangt, wer eine Persönlichkeit, ein Charakter wird.

Und damit sind wir wiederum auf die höchste Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung gekommen, die Entwicklung der sittlichen Persönlichkeit und des echten Idealismus in der Jugend. Ohne diesen ist kein wertvoller Charakter möglich. Dieser Idealismus muß wurzeln in der Heimat und der Eigenart der Väter. Er kann nicht aus fremdem Land und entlegener, längst vergangener Kultur geschöpft werden; für uns Deutsche weder aus Frankreich noch aus England, weder aus dem Lande der Griechen noch aus dem der Römer. Dieser Idealismus wird entstehen, wenn die wertvollsten Bestandteile vaterländischer Kultur zur Erkenntnis und Würdigung gebracht werden; wenn erfaßt wird, wie jene unter unendlichen Mühen, unter Selbstverleugnung und Opfermut hingebender Persönlichkeiten entstanden und erhalten sind. Und diese Gesinnung wird vertieft, religiöses Empfinden wird mit ihr verbunden, wenn gespürt wird, wie eine wunderbare Gesetzmäßigkeit in der gesamten Entwicklung von Natur- und Menschenwelt zur Offenbarung gelangt, und wie die Einzelpersönlichkeit teil an ihr hat. Aus dem Studium der Geschichte der Philosophie sowie dem der Religions- und Sittengeschichte der Menschheit, welche den Abschluß der Weltgeschichte für den jugendlichen Menschen bilden sollten, wird erkannt, wie die Menschen seit Jahrtausenden sich bemüht haben, diesen religiös-sittlichen Gefühlen in Handlungen und Worten, in Kultus, Liedern, Gebeten und Glaubenssätzen Ausdruck zu verleihen. Doch erst das bereits jahrelang vertiefte und geschulte Denken und Empfinden kann dieses alles verstehen und würdigen.

Weit früher aber schon kann dem Zögling im Gebiet der Kunst ein der sittlichen Lebens- und Weltanschauung verwandtes Reich erschlossen werden. Wie von tieferer Wissenschaft, so führt auch von aller Kunst ein Weg zur Religion. Man lasse den



jugendlichen Menschen spüren, wie in den Werken großer Künstler das Tiefste, Innerlichste, Höchste, was Menschenherz, -Gemüt und -Geist erfassen können, zum Ausdruck gelangt. Theoretisches Denken versagt schließlich ihm gegenüber. Die unübersteiglichen Schranken der Erkenntnis erheben sich da. Doch in der Dichtung, im Reiche der Töne, des Meißels, der Farben finden sie einen ergreifenden, erhabenen Ausdruck. Auf diese Bergeswelt menschlicher Kultur den jugendlichen Menschen zu führen, darf nicht verabsäumt werden, es würde jenem sonst das Wertvollste vorenthalten bleiben; es ist tausendmal wichtiger, als ihn Fremdsprachen schwatzen zu lassen. Mit Recht galt bei den Griechen jeder als ungebildet, der nicht in die Gebiete der Kunst und Philosophie gründlich eingeführt worden war.

Aber nirgends wird es deutlicher als an dieser Stelle, wie schwierig und verantwortungsvoll das Amt des Jugendbildners ist, wie leicht in ihm etwas verfehlt werden kann. Denn andere Menschen in die wunderbare Welt der Lebenserscheinungen, der Wissenschaft, der Sittlichkeit, der Kunst, der Philosophie und Religion einführen, kann nur, wer selbst aufs tiefste von alledem durchdrungen ist.

Mit allem bisher Ausgeführten haben wir einen festen Standort gewonnen, von dem aus wir das gegenwärtige deutsche Schulwesen überblicken können. Auf einen solchen Wartturm verzichten, hieße, sich in die Schlacht begeben, ohne sich einen Überblick über Kampfplatz und beiderseitige Streitkräfte verschafft zu haben. Aber nun haben wir die Hauptfrage zu beantworten: Entspricht denn unser heutiges Schulwesen den dargelegten unbestreitbaren Grundsätzen? Erfüllt insonderheit die „höhere“ Schule Deutschlands diese dringenden Aufgaben? Das soll der nachfolgende Abschnitt zeigen.



„Das Notwendige kennen wir nicht,  
weil wir das Ueberflüssige gelernt haben.“  
(necessaria ignoramus, quia superflua didicimus).  
Amos Comenius.

## B.

### Die Erledigung der Aufgaben unserer Nation durch die heutigen höheren Schulen Deutschlands.

Vergegenwärtigen wir uns zunächst einmal, in welcher Weise die Arbeit für die verschiedenen Unterrichtsgebiete in den 3 Hauptarten der höheren Schule verteilt wird. Wir legen dabei die von Preußen 1901 gesetzlich festgesetzten Lehrpläne zugrunde. Die beifolgende Tabelle zeigt die Verteilung der Stundenzahl in je einer Woche für alle neun Klassen zusammen.

	Gymnasium	Realgymnasium	Oberrealschule	Reformgymnasium	Reformrealgymnasium	Gesamtsumme
alte Sprachen	104	49	—	83	86	} 501
neuer. Sprachen	20 } 124	47 } 96	72	81 } 114	59 } 95	
Muttersprache	26	28	34	31	29	} 726
Religion	19	19	19	19	19	
Geschichte	17 } 71	17 } 75	18 } 85	26 } 130	38 } 159	
Erdkunde	9	11	14	19	29	
Naturwissensch.	18 } 52	29 } 71	36 } 83	35	44	
Mathematik	34	42	47	85	44	
Zeichnen	8 } 12	16 } 20	16 } 20	8 } 12	16 } 20	} 84
Singen	4	4	4	4	4	

Diesen Zahlen braucht man eigentlich kaum etwas hinzuzufügen. Sie sprechen eine nur zu beredte Sprache — freilich nur für den, der das Herkommen nicht anbetet.

1. Die Zahlen zeigen, daß Muttersprache, Natur- und heimisches Kulturgebiet gegenüber den Fremdsprachen eine verschwindende Stelle einnehmen. Keine Beredsamkeit und Dialektik der Welt wird beweisen können, daß die hier für die einzelnen Fächer festgesetzte Stundenzahl auch nur einigermaßen in Verhältnis zu Wert, Wichtigkeit und Bedeutung dieser Gebiete für die vaterländische Kultur und die Vorbereitung des jungen Menschen auf seinen Lebensberuf steht. Was lediglich Hilfsmittel für einige wenige sein darf, ist hier mehr oder weniger für alle an die erste Stelle gerückt. Was im Vordergrund und Mittelpunkt des gesamten Bildungstoffes stehen sollte, nimmt hier Aschenbrödelstellung ein oder ist überhaupt nicht vorhanden.



Es ist zwecklos, diesen Tatbestand zu kritisieren; er findet sein Urteil in sich selbst und allem vorher Ausgeführten. Und der Unwille über ihn ist denn auch in immer weitere Kreise gedrungen. Schon vor mehr denn zwanzig Jahren hat der deutsche Kaiser ihm unverhohlenen Ausdruck verliehen und eine zeitgemäße nationale Erziehung energisch gefordert. Erfolg hat er aber damit kaum gehabt; denn in der Hauptsache ist alles beim alten geblieben. Da ist es zu begrüßen, daß vor kurzem der preußische Ministerpräsident auf die Überzeugung weitester Kreise von der dringenden Reformbedürftigkeit unserer Mittelschulen hinweisen konnte. Wenn nur den Worten energische Taten folgen würden! Wenn man endlich aufhören würde, auf das Zetern der schwachherzigen und einsichtslosen Feiglinge zu hören, die schon über „Umsturz“ des Mittelschulwesens klagen, bevor überhaupt nennenswerte Veränderungen erfolgt sind — sie, die überhaupt keine Ahnung von den Forderungen der veränderten Weltkulturlage haben.

Was die Mittelschule alles leisten sollte, das wissen heute Gott sei Dank weiteste Kreise genau genug, und kein Verständiger kann widersprechen, wenn sie z. B. auf die Notwendigkeit der körperlichen und staatsbürgerlichen Erziehung, der Kunstpflege und des hygienischen und biologischen Unterrichts hinweisen. Aber der Weise soll erst gefunden werden, der die Möglichkeit der Durchführung solcher durchaus berechtigten Forderungen nachweisen kann, wenn nicht endlich Abstreichungen von den in der Schule entbehrlichen Stoffen erfolgen.

Man versteht es sehr gut, daß die alten Sprachen, insonderheit das Lateinische, in den Mittelschulen der Vergangenheit in großem Umfang betrieben wurden. Es ist einmal die Gelehrtensprache gewesen. Die griechisch-römische Kultur wirkte nach. Die Anfänge deutsch-nationaler Kultur aus den Zeiten mittelalterlicher Kaiserherrlichkeit und der Reformation waren nicht zur vollen Entwicklung gelangt. Neue, dauernd überragende Welt- und Kulturmächte waren lange nicht vorhanden. — Aber seit den Zeiten Friedrichs des Großen war doch wieder eine wertvolle nationale Kultur entstanden. Auf allen Gebieten hatte sie in den vergangenen eineinhalb Jahrhunderten Hervorragendes geleistet. In gewaltigen Wettern waren die letzten kümmerlichen Reste des „heiligen“ Reiches zerschellt. Vor bald einem halben Jahrhundert ist der kulturellen, der geistigen Wiedergeburt die politische gefolgt. Was entstand, war kein neues Römisches Reich deutscher Nation, sondern ein neues Deutsches Reich unter einem protestantischen Herrscherhaus. Seitdem und schon in den vorausgegangenen 50 Jahren hat eine völlige Umwandlung aller kulturellen und politischen Verhält-



nisse stattgefunden und sind neben dem großen Deutschen Reich eine Anzahl von europäischen und außereuropäischen Weltreichen entstanden, die man früher kaum dem Namen nach kannte. Dem allen gegenüber ist nicht nur die Bedeutung der griechisch-römischen Kultur eine verschwindende geworden. Es wird auch jede Minute, jede Kraftfaser, jedes Glied der Nation gebraucht zur Erledigung der ungeheuren Aufgaben, die ihr unter den so gänzlich umgestalteten Weltverhältnissen erwachsen sind. Wenn angesichts dieser Tatsachen heute immer noch ein Unterrichtstypus mehr oder weniger künstlich festgehalten wird, der längst seine innere Berechtigung verloren hat, so laden die dafür Verantwortlichen damit eine Schuld auf sich, die durch die Tatsache der Schwierigkeit, sich vom eingewurzelten Gewohnten loszureißen, zwar gemildert, aber trotzdem von Jahr zu Jahr größer wird.

Man versteht, daß bis vor 150 Jahren die Bildung hauptsächlich in einer Aneignung der römischen und französischen Kultur-elemente bestand. Die nationale Kultur mußte zum Teil mit Hilfe jener erst wiedererstehen, obwohl sie in der vergessenen vaterländischen Vergangenheit reinere, kräftigere heimische Quellen gehabt hätte. Aber seitdem ist eine nationale Kultur an allen Ecken und Enden emporgewachsen und zur Selbständigkeit gelangt. Wir bedürfen aller Kräfte zu ihrer Verteidigung, Vertiefung, Weiterentwicklung, Reinigung, Ausbreitung, sowie zur Verarbeitung der Bestandteile außerdeutscher moderner Kultur. Neue Fragen der Wissenschaft und Technik sind entstanden, die in alter Zeit nicht einmal geahnt und für möglich gehalten wurden. Andere sind in einer Weise fortentwickelt, daß demgegenüber die Schöpfungen der Vergangenheit kaum in Betracht kommen. Einst zur Zeit deutscher Kaiserherrlichkeit gab es stolze Leistungen deutscher Nation auf fast allen Gebieten. Der Wiederaufschwung nach Zeiten politischer Zerrissenheit ging in konfessionell-politischem Hader zugrunde. Nach den Zeiten eines Goethe, Schiller, Kant, Stein, Bismarck sind deutsche Wissenschaft und Technik wieder ins Vordertreffen gerückt. Aber Schule und weiteste Kreise des Volkes nehmen bei weitem nicht lebhaft genug Anteil an diesen nationalen Errungenschaften. Dem Staate, der nationalen Kultur, stehen nur zu viele ablehnend, der deutschen Geschichts- und Naturwissenschaft zum guten Teil fremd gegenüber. Die Werke der führenden Geister sind nicht in die weitesten Kreise der Nation gedrungen. Nicht die eines Stein, Bismarck, eines Ranke, Treitschke, Sybel, eines Kant, Fichte, eines Luther und P. de Lagarde, um von andern zu schweigen. Glaubt man, daß die Schule daran schuldlos ist? Nachdem wir unsere nationalen Staatsmänner, klassischen Dichter, Philosophen, Geschichts-



forscher, Geographen, Naturforscher, Rechtsgelehrten und Mediziner erhalten haben, — nachdem deutsche Kunst, Erfindungs- und Entdeckungsgabe begonnen haben zu einer Bedeutung zu gelangen, wie sie sie einstmals in der Blütezeit deutschen Mittelalters hatten, können wir das griechisch-römische Altertum und die französische Sprache und Kultur der Neuzeit nicht nur in viel größerem Maße denn zuvor entbehren; unsere tüchtigsten Geister haben auch bereits das Beste, was aus jener Kultur für uns in Betracht kommt, für unsere nationalen Schöpfungen verwertet. Was aus jenen Kulturen Ewigkeitswert besitzt, — und das ist fast nur bei den Griechen einer kurzen Periode zu finden, — das können sich heute weiteste Kreise unseres Volkes aus den klassischen Übersetzungen und Kopien jener Werke aneignen, ohne 6—9 Jahre hindurch den größten Teil der Schulzeit der Erlernung jener Sprachen zu widmen. Die klassischen Philologen, die wir brauchen, werden wir ohne altsprachlichen Unterricht in Unter- und Mittelklassen ebensowohl erhalten, wie wir bisher an germanischen und orientalischen Philologen keinen Mangel gehabt haben, obwohl von den dabei in Betracht kommenden Sprachen so gut wie nichts auf der Mittelschule getrieben wurde. Die Altertumsforschung ist durch die Gymnasialbildung weder entstanden, noch irgendwie von ihr abhängig. Bedeutende Entdecker und Forscher dieses Gebiets haben jene Bildung nicht genossen; sie und andere haben sich auf das Entschiedenste gegen den herrschenden Betrieb der alten Sprachen auf den Mittelschulen ausgesprochen, so z. B. P. de Lagarde, Th. Mommsen und U. v. Wilamowitz-Möllendorf. Das Griechische fristet überhaupt erst ein kurzes Dasein auf deutschen Mittelschulen.

Es ist wünschenswert, daß alle Schüler der Mittelschule wenigstens ein Jahr hindurch gründlich griechisch-römische Geschichte treiben in Zusammenhang mit Lesung griechisch-römischer Klassiker in guten Übersetzungen. So kann zur Erkenntnis von der allgemeinen Bedeutung dieser Kultur gebracht werden; der in ihr vorhandene wertvolle kulturelle und politische Bildungsstoff kann so benutzt werden. Es ist zu erstreben, daß jeder deutsche Mittelschüler aus den Übersetzungen eines Wilamowitz (griechische Dramen), eines Hans Georg Meyer (griechische Epen), eines Lorenz Straub („Lieder, Dichtung und Spruchweisheit der alten Hellenen“) und aus Abhandlungen eines Winkelmann, Lessing u. a. einen Hauch griechischen Geistes der besten Zeit verspürt. Es ist auch wünschenswert, daß die humanistisch-altsprachliche Abteilung der Oberstufe, welche für eine Tätigkeit auf sozialpolitischem Gebiet, für irgend eine Art von volkserzieherischer Arbeit vorbereitet werden soll — wovon wir weiter hören werden — sich in mäßigem Umfang mit den alten Sprachen be-



schäftige. Dabei kommt das Griechische viel mehr in Betracht als das Lateinische, weil es einen viel höheren Bildungswert hat, weil es eine bedeutendere Kultur und viel edlere Schönheit vermittelt, und weil das Römische ihm gegenüber sekundär ist. Aber alles weitere ist vom Übel, insonderheit, daß dem großen Prozentsatz der Gymnasial- und Realgymnasialschüler, welcher nie in die obersten Klassen kommt, über den für sie völlig zwecklosen altsprachlichen Stunden die wichtigsten Gegenstände zur Einführung ins praktische Leben vorenthalten werden.

2. Das hier vor allem für Griechisch und Latein Bemerkte gilt aber mindestens in abgeschwächtem Maße auch für moderne auf der Unter- und Mittelstufe betriebene Fremdsprachen, insonderheit für das Französische. Sie nehmen einen viel zu breiten Raum ein gegenüber der Zeit und Kraft, die zur Einführung in heimische Sprache und Kultur zur Verfügung stehen. Was an Zeit und Kraft auf Erlernung auch der modernen Fremdsprachen verwandt wird, steht in gar keinem Verhältnis zu deren Bedeutung, zu den Erfolgen dieser Arbeit und zu der Arbeitsleistung für die übrigen Gebiete der nationalen Kultur. Das geht wiederum aus der oben angeführten Tabelle deutlich hervor:

	im Gymnasium	Realgymnasium	Oberrealschule
Muttersprache . . . .	26	28	34
Mod. Fremdsprachen .	20	<b>47</b>	<b>72</b>
Geschichte und Erdkunde . . . . .	26	28	32
Naturwissenschaften .	18	29	36
	} 44	} 57	} 68

Danach widmet die Oberrealschule den modernen Fremdsprachen mehr als doppelt so viel Zeit wie der Muttersprache und vier Stunden mehr Zeit wie der Geschichte, Erdkunde und den Naturwissenschaften zusammengenommen, sowie fast ein Drittel der für den gesamten wissenschaftlichen Unterricht bestimmten Zeit (72 von 240 Stunden). Beim Realgymnasium ist das Verhältnis ein ähnliches.

Dabei muß als besonders fehlerhaft bezeichnet werden, daß auch in diesen „realistischen“ Schulgattungen mit der Erlernung der Fremdsprache bereits auf der Unterstufe begonnen wird, d. h. zu einer Zeit, in welcher die Muttersprache und die wichtigsten Sachfächer noch viel zu unbekannt sind. Wenn man sagt, daß in der frühesten Jugend die fremden Worte und Formen noch am leichtesten behalten werden, so vergißt man, daß dies doch nur auf Kosten der Muttersprache und der Sachfächer geschieht. Fehlerhaft ist dieser vorzeitige Beginn bei der Erlernung von Fremdsprachen auch deshalb, weil er die fortgesetzte Beschäftigung mit ihr die ganze Schulzeit



hindurch notwendig macht. Mit fast unbedingter Regelmäßigkeit müssen aber Interesse und Eifer erlahmen, wenn neun Jahre hindurch die gleiche Fremdsprache Woche für Woche behandelt wird, ganz abgesehen davon, daß durch die auf diese Weise notwendigen fortgesetzten Wiederholungen, durch die Bemühungen, das einmal Gelernte festhalten zu lassen, eine ungeheure Kraftverschwendung erfolgt.

Nur wer sie im Leben ernstlich gebraucht, sollte moderne Fremdsprachen gründlich erlernen. Für ihn erfolgt die natürlichste und wirkungsvollste Wiederholung des einmal Gelernten durch die immer erneute Anwendung im Leben. Im Verkehr mit den Fremden, im Ausland selbst, wird außerdem jede Fremdsprache so schnell und leicht angeeignet, daß demgegenüber ihre Erlernung in der Schule der bei weitem unzweckmäßigere, weil umständlichere, zeitraubendere Weg ist.

Es hat ja viel für sich, daß sich der Mittelschüler wenigstens mit einer Fremdsprache in einem gewissen Umfang beschäftigt. Denn auf diese Weise kann er die Eigenart der Muttersprache und damit der heimischen Kultur besser erkennen, zu größerer Ausdrucksfähigkeit und damit auch Gedankenklarheit gelangen. — Dabei kann für die größere Zahl der Schüler natürlich immer nur eine neuere lebende Fremdsprache in Betracht kommen, weil ihre Beherrschung zugleich bedeutenden praktischen Nutzen gewährt. Welche soll das nun sein, und wieweit soll die Mittelschule sie lehren? Wenn es überhaupt eine sein darf, so muß es selbstverständlich die sein, welche für unsere moderne vaterländische und für die Weltkultur die wichtigste ist. Das ist unzweifelhaft die, welche im britischen Weltreich und der neuen Welt von seiten der gesamten uns anverwandten angelsächsischen Rasse und aller von ihr in Abhängigkeit Gebrachten gesprochen wird. Der Bedeutung des Englischen für unsere heimische und für die Weltkultur kommt die des Französischen auch nicht entfernt nahe. Noch vor ungefähr 100 Jahren war es anders. Nachdem sie in den früheren Jahrhunderten bereits immer wieder miteinander gerungen hatten, haben diese beiden großen Kulturkräfte da zum letzten Mal um die Vorherrschaft miteinander gekämpft. Die Wagschale hat sich endgültig zugunsten Englands gesenkt. Daß der größte militärisch-politische Genius Frankreichs im fernen Ozean in englischer Gefangenschaft sterben mußte, ist bezeichnend dafür. Seitdem haben England und die Vereinigten Staaten sich gewaltig weiter vorwärts entwickelt und die französische Kultur ist dementsprechend zurückgegangen. Unaufhaltsam sinkt die Bevölkerungszahl Frankreichs. Diesen Tatsachen gegenüber fällt nicht ins Gewicht, daß die französische Sprache die schönere und in Form und Bau vollkommener ist. Denn auf den Wert des Stoffes für die Erschließung gehaltvoller



Kultur und für Charakterbildung kommt alles an. Und daß dafür das Englische dem Französischen bedeutend überlegen ist, kann nicht bezweifelt werden.

Die englisch-germanische Literatur und Kultur enthält viel höheren sittlichen Bildungswert als die französisch-romanische und steht dem deutschen Kindesgemüt viel näher. Ohne daß irgend eine Art von Chauvinismus mitwirkt, hauptsächlich aus dem Gefühl des ihnen Wesensfremden heraus, wird darum das Französische vom gesund empfindenden Teil mindestens unserer norddeutschen Jugend zumeist innerlich abgelehnt oder es läßt mindestens gänzlich kalt und bringt keine Spur von Begeisterung hervor. Glaubt man aber, daß die zwangsweise Beschäftigung mit solchem Stoff wünschenswert und heilsam sei? Beweist denn das französische Wesen dem deutschen Volk gegenüber soviel Verständnis und Entgegenkommen, daß dadurch die zwangsweise Beschäftigung aller deutschen Mittelschüler 7—9 Jahre hindurch mit dieser Sprache gerechtfertigt wird? Ein besseres Mittel, das altgermanische und einst gut deutsche Gebiet des Elsaß weiter zu romanisieren und französisieren, gibt es kaum, als diese Begünstigung der Sprache Galliens.

Wie die griechisch-römische Kultur, so haben wir auch die französische zumeist idealisiert und in ihrem wahren Wesen verkannt. Man spricht der Epoche Ludwigs XIV. ungeheuren Kulturwert zu. Welche Art von Kultur das war, wie das Ganze nur schimmernde Oberfläche über dem Kern furchtbarer sittlicher Fäulnis war, und was demgegenüber deutsches Wesen bedeutet, davon kann sich wer will überzeugen aus Werken wie die Memoiren der Elisabeth Charlotte von der Pfalz. Wenn nur alle deutschen Schulmänner so kernhaft und beherzt deutsch dächten und fühlten, wie jene Fürstin, dann wäre unsere Jugend, zumal in Norddeutschland, längst von dieser Geißel befreit! Dem norddeutschen, mecklenburgischen und pommerischen Jungen ist das Französische besonders wesensfremd. Keine Kunst des Unterrichts kann ihn damit versöhnen. Und solange wir eine Wacht am Rhein gebrauchen, ist es nicht einmal zweckmäßig, an der Unterdrückung dieser Volksinstinkte zu arbeiten. Welchen gesunden norddeutschen Jungen läßt nicht das meiste aus der sogenannten klassischen französischen Literatur völlig kalt? Und glaubt man wirklich, daß die neueste französische Literatur für unsere deutschen Kinder bedeutenden sittlichen Bildungswert hat? Oder glauben wir sie bloß angenehm unterhalten zu sollen? Gewiß ist für einen kleinen Teil unseres Volkes die Beschäftigung mit dem Französischen notwendig, und es ist verständlich, daß für diesen eine Vorbereitung durch die Schule als wünschenswert erachtet wird. Aber um einer solchen geringen Minderzahl willen darf man doch in diesem Falle ebensowenig wie



in dem des altsprachlichen Unterrichts die Mehrzahl der Jugend belasten und ihr so Zeit und Kraft rauben, die sie für das ihr Notwendige dringend braucht. Solche Minderzahl kann man aber immer nur in den letzten Klassen der Mittel- und denen der Oberstufe herausgefunden und beisammen haben, woraus sich als einfache Folgerung ergibt, daß alles, was nur für einen geringen Teil des Volkes zur Erlernung in Betracht kommt, erst in den Oberklassen betrieben werden darf. In diesen ist es hierbei die Gruppe, welche für das sozial-politische Leben, den Großhandel und den diplomatischen Beruf vorbereitet werden soll. Da die Sachfächer in den Oberklassen dann in der Hauptsache erledigt sein können, da ferner die Geisteskraft der Schüler entwickelter ist, da die Muttersprache bereits beherrscht wird und eine Fremdsprache (Englisch) schon betrieben worden ist, wird dann die Erlernung der weiteren Fremdsprachen viel leichter und schneller vor sich gehen und darum auch mehr Freude bereiten. Die Vervollkommnung in den modernen Fremdsprachen, ihre Befestigung, „Wiederholung“ erfolgt später im Berufsleben. Wer außerdem noch Fremdsprachen gebraucht, z. B. als Kaufmann, erlernt sie heute leicht und schnell im Ausland selbst. Der moderne Techniker braucht das Französische nicht notwendig und wendet seine Zeit besser für gründliche Vorbereitung und praktische Arbeit in seinem Fach an. Man frage nur bei den Herren Ingenieuren selbst nach; sie werden dies bestätigen und müssen doch wohl am besten wissen, was sie und ihre Söhne für diesen Beruf gebrauchen oder nicht.

Übrigens wird es unserer weiblichen Jugend auch kaum irgend etwas schaden, wenn man aufhört, als eine Hauptaufgabe der „Höheren Mädchenschule“ zu betrachten, daß sie französisch plaudern und lesen lehre. Im Gegenteil, es gibt auch für unsere Mädchen und Frauen viel wertvollere Beschäftigung. Der französische Sprachunterricht wird auch ihnen oft zur sittlichen Gefahr. Oberflächlichkeit, Phrasentum, Gefallsucht, Tändelei, Mangel an ernster, strenger Wahrhaftigkeit stellen sich nur zu leicht mit ihm ein. Auch unsere Mädchen sollen die großen Tatsachen des Lebens, den Ernst und die strenge Wahrhaftigkeit der Sachgebiete kennen lernen und sich nicht andauernd in einer Welt des Scheins und der Oberfläche bewegen.

Aus dem Gesagten folgt: Erlernung des Englischen in begrenztem Umfang auf der Mittel- und Oberstufe aller Mittelschulen; des Griechischen, Lateinischen und Französischen in beschränkter Stundenzahl für die humanistische Abteilung der Oberstufe, etwaige Vorbereitung darauf für diese in den letzten Klassen der Mittelstufe. Man wende nicht ein, daß hier zuviel Neues zugleich auftritt. Hat man denn nicht bis dahin drei Fremdsprachen nacheinander innerhalb einer Zeit



von 3—4 Jahren auf der Unter- und dem Beginn der Mittelstufe zu bringen gewagt; das heißt in einer Zeit, in der Denk- und Sprachvermögen noch lange nicht so ausgebildet sind und die Schüler noch die Masse neuen Stoffes der Sachfächer zu bewältigen hatten? Und diese Art Unterricht wurde allen Schülern zu teil, mochten sie für Sprachunterricht begabt sein oder nicht. Bei unserem Vorschlage handelt es sich aber nur um einen Bruchteil der Schüler, der für Sprachen Begabung und Interesse hat, zumal er einsieht, daß er sie für seine Zukunft dringend gebraucht. Die Kraft dieser Abteilung der Oberstufe soll hauptsächlich auf diese Fächer beschränkt sein. Sodann kommt als Ziel für diesen Sprachunterricht hier nur in Betracht, den Schüler zu befähigen, leichtere Schriftsteller zu verstehen und sich durch Aufenthalt in der Fremde und eigenes Studium vorwärts zu helfen. Was für weitere Kreise aus der französischen Literatur wertvoll ist, kann diesen durch gute Übersetzungen vermittelt werden.

Alles gegen die Vorherrschaft des fremdsprachlichen Unterrichts Bemerkte wird durch die Erfahrung im Unterricht nur bestätigt. — Wenn man sich redlich bemüht, Interesse für geistige Arbeit bei den Schülern zu erwecken und diese zum Gegenstand der Freude zu machen, so gelingt das bei einer verhältnismäßig großen Anzahl von ihnen mindestens auf einem der wichtigen Sachgebiete, sei es dem mathematisch-naturwissenschaftlichen, sei es dem geschichtlich-sozialpolitischen und dem damit verbundenen literarischen. Es ist dagegen mindestens da, wo die Sachfächer eingehend betrieben werden, nur ein verschwindend kleiner Prozentsatz von Schülern längere Zeit für fremdsprachlichen Unterricht zu fesseln, geschweige denn zu begeistern.

Dieses Ergebnis ist leicht erklärlich. Im Sprachunterricht muß immer ein Hauptteil der Arbeit auf die Aneignung und Ausgestaltung der Form verwandt werden. Bei den übrigen Gebieten handelt es sich fast ausnahmslos um einen mehr oder weniger wichtigen Inhalt. Es liegt nun auf der Hand, daß man für eine Sache, einen wertvollen Inhalt, oder — man denke an das historisch-politische Gebiet — für Persönlichkeiten allein stark zu begeistern und zu interessieren ist, aber nie für die bloße Form. Der Wert und die Bedeutung der Sache und Person springen für jeden in die Augen. Sie sind leicht mit dem Leben des einzelnen und den Verhältnissen der Gegenwart zu verbinden. Bei ihnen tritt immer wieder etwas Neues in den Gesichtskreis des Lernenden und das schon Bekannte erscheint zumeist in Verbindung mit unbekanntem Neuen. Anders ist es bei Fremdsprachen, bei denen das Interesse der Mehrheit um so stärker abnimmt, je länger sie sich mit ihnen beschäftigen muß. Es gilt dieses für die neueren Sprachen fast noch mehr als für die alten, bei denen



oft wenigstens für einige Zeit das Fremdartige, Seltsame anreizt. Man wende nicht ein, daß doch in den gelesenen fremdsprachlichen Schriftstellern ein wertvoller Inhalt erfaßt werde. Gerade bei den bedeutendsten wird der Inhalt durch die Schwierigkeiten beim Übersetzen völlig beeinträchtigt. Überhaupt ist es ein Mißbrauch, die besten literarischen Schöpfungen, die zur Seelenerhebung bestimmt sind, als Mittel zur Erlernung von Sprachen zu benutzen.

Noch andere Umstände erklären es, daß das Kind an den Sachfächern viel lebhafter teilnimmt als an den Fremdsprachen und bei ihnen viel weniger ermüdet. Einmal braucht bei Sachfächern, wenn sie richtig unterrichtet werden, viel weniger auswendig gelernt zu werden, als bei den Fremdsprachen. Es ist unbestreitbar, daß diese Arbeit für die fähigeren, lebhafteren Köpfe die unangenehmste ist, daß gerade sie viel lieber selbständig entdecken, finden, forschen, arbeiten, als einfach fremde Stoffe sich gedächtnismäßig aneignen; ferner, daß die bloße Übung des Gedächtnisses nicht den gleichen Wert hat als die der Sinne und des Denkvermögens. Die Sachfächer bieten viel reichere Gelegenheit zur selbständigen Mitarbeit des Kindes. In den Naturwissenschaften braucht man zunächst nur zu Beobachtungen und Übungen am Gegenstand anzuleiten. In der Erdkunde geht man ebenfalls von der Beschaffenheit der Umgebung aus, bei deren Feststellung das Kind mittätig sein kann. Man leitet zur Darstellung des Gefundenen an und läßt später den Hauptstoff aus dem Atlas entnehmen. Ähnliches gilt für das ganze Gebiet der Geschichte, wenn bei ihm das vorhandene kulturgeschichtliche Material und die Quellen benutzt werden. Das ist aber sehr wohl schon von der Unterstufe an möglich, wie das weiter unten über Geschichtsunterricht Mitgeteilte zeigt.

Es war und ist ein großer Irrtum, im fremdsprachlichen Unterricht ein Hauptmittel zur Übung im Denken zu erblicken, denn die Sprachen sind nicht nach den Gesetzen der Logik entstanden. Das Unlogische spielt vielmehr in ihnen eine Hauptrolle. In der Mathematik dagegen gibt es keine Ausnahmen, und in den Sachgebieten kann fortgesetzt erfolgreich den Fragen nach dem Warum und Weil, nach den Ursachen und Wirkungen nachgegangen werden. Bei ihnen kann auch der Kleinste Forschungsarbeit, einen Beitrag für die Wissenschaft leisten. Dort ist es auch den Größeren nicht möglich. So ist es kein Wunder, daß der fremdsprachliche Unterricht im allgemeinen kalt läßt, während uns die naturwissenschaftliche und geschichtliche Arbeit innerlich ergreifen, begeistern kann.

3. Auch auf dem Gebiet des mathematischen Unterrichts sind Veränderungen dringend notwendig. Heute wird jeder deutsche Mittelschüler von der Quarta bis Prima, also sieben Jahre hindurch



gezwungen, in breitem Umfang Mathematik zu treiben; etwa ein Sechstel der Zeit wird dazu benutzt. Dies ist ebenso falsch, als wenn alle „Gymnasiasten“ gezwungen sind, neun Jahre Lateinisch, und alle Mittelschüler, etwa sieben Jahre Französisch zu lernen. Aus dem oben Festgestellten folgt nur, daß auf der Unter- und Mittelstufe aller Mittelschulen eingehend Mathematik getrieben werden muß, als wichtigste Hilfswissenschaft für Naturwissenschaft und Technik, und daß auf der Oberstufe die realistisch-naturwissenschaftlich-technische Abteilung diese mathematischen Studien energisch fortsetzen muß. Die humanistische Abteilung der Oberstufe kann ohne jeden Schaden von eingehendem mathematisch-naturwissenschaftlichem Unterricht befreit werden, es ist genug, wenn sie in je einer bis zwei Wochenstunden einige weitere Anregung auf diesen Gebieten erhält. Aus dieser Befreiung erwächst ihr aber der große Gewinn, daß neue Kraft und Lust frei werden für starken Betrieb der sprachlich-geschichtlichen Fächer. So kann diese Gruppe auch gediegene sozial-politische Bildung erhalten. Jetzt erleben wir immer wieder die Tatsache, daß fürs Gebiet der Kunst, Literatur, Geschichte hervorragend befähigte, für Mathematik nicht oder nur wenig begabte junge Leute Jahr für Jahr gezwungen sind, sich mit diesem Fache zu beschäftigen, das ihnen schließlich immer verhaßter wird, ihnen die Schule überhaupt verleidet. Dem mathematischen Unterricht können sie in den Oberklassen trotz ihrer Begabung für die humanistischen Gebiete in den seltensten Fällen folgen. Sie haben von ihm gar keinen Nutzen, verschwenden nur Zeit, erleiden und bereiten Verdruß und haben alles Gehörte in kürzester Zeit vergessen.

Ein Umstand spricht mehr als alles andere gegen den heutigen Unterrichtsbetrieb, insonderheit gegen die Vorherrschaft von Fremdsprachen und Mathematik in den Schulen. Durch ihn wird immer mehr echte Lebensfreude und Frische unserer Jugend geraubt. Und das brauchte keineswegs so zu sein. Denn Lernen kann und muß eine Lust für die Jugend sein. Jedes gesunde Kind zeigt starken Forschungs- und Tätigkeitstrieb und lebhaftes Daseinsfreude, die viel größer ist, als die eines Erwachsenen. Aber wo bleibt das alles in der Schule? Warum wird dies Herrliche mehr und mehr vernichtet?

Bei dem Nebeneinander von zwei bis vier Fremdsprachen, Mathematik, Muttersprache und den vorgeschriebenen Sachfächern im Unterricht ist die unausbleibliche Folge: Zersplitterung des Schülers, Erlahmung des Interesses in einem großen Teile der Fächer, Minderwertigkeit der Arbeit oder völlige Überbürdung. Wer dieses bestreitet, beachtet zumeist nicht, daß Zahl und Umfang der Sachgebiete ja von Jahr zu Jahr gewachsen sind und seit Jahrzehnten weiter wachsen, daß in jedem Jahrzehnt neue hinzutreten.



Wie bedeutende Kraft erfordern z. B. moderne Erdkunde, Geschichte, Naturwissenschaft, Technik im Verhältnis zu allen diesen Gebieten vor fünfzig oder gar hundert Jahren! Wie gewaltige Mehrarbeit ist dadurch der Schule erwachsen! Wenn in den Gymnasien Abstreichungen in den alten Sprachen vorgenommen worden sind, so erreichen diese doch bei weitem nicht den Umfang des Hinzugekommenen. Es ist aber kein Stillstand oder Ende in der angedeuteten Richtung möglich. Denn von Jahr zu Jahr, von Tag zu Tag wächst der Umfang des zu behandelnden Stoffes auf den verschiedensten Gebieten. Vor ungefähr 30 Jahren konnte man z. B. einen Erdteil wie Afrika und die Geschichte nach 1870 in etwa je einer Stunde behandeln; heute würden die Wochenstunden eines Monats dafür nicht genügen. Um die Fortschritte der Technik und Naturwissenschaft nach 1870 klar zu machen, würden auf jeder in Betracht kommenden Stufe doch mindestens einige Monate gebraucht werden. So ist es überall. Man kann aber dem Schüler weder mehr Zeit zum Lernen geben, — er wird heute bei uns schon viel zu alt in der Schule — noch kann man seine Kraft vergrößern. Diese nimmt im Gegenteil bei fortschreitender Kultur ab.

Alle großen Sachgebiete müssen aber, wie wir erkannt haben, unbedingt in der Schule behandelt werden. Und da zu diesem Notwendigen die Fremdsprachen im alten Umfang, oder gar in größerem denn zuvor, hinzukommen, verbleibt nicht genügend Zeit für körperliche und künstlerische Betätigung, sowie für eigene freie Entwicklung. Gewonnene Eindrücke können nicht innerlich verarbeitet werden. So geht aus der Schule ein großer Bruchteil geschwächt an Körper und Seele hervor, ohne rechte Kraft und Freudigkeit, den Kampf des Lebens aufzunehmen, etwas zu wagen gegen alles das, was Menschenwürde schändet. Man kann ohne Übertreibung sagen, daß, falls nicht energische Beschränkung des fremdsprachlichen und mathematischen Unterrichts eintritt, innere Anteilnahme und Erfolg in der Schule überhaupt immer mehr abnehmen werden. Wenn ein Schüler sich angewöhnt, in einem Teil der Stunden unaufmerksam, teilnahmslos und unlustig zu sein, wenn in ihm gar Gleichgültigkeit oder Widerwille erwachen, so wird dieser Nachteil auch weiter um sich greifen. Da bei den Versetzungen und Prüfungen auf möglichst gleichmäßige Kenntnis in allen Fächern, besonders auch in den Fremdsprachen so großes Gewicht gelegt wird, muß widerwillig „gepaukt“ oder zum Betrug gegriffen werden.

Man kann sich denken, was für Qual solchem Tatbestand gegenüber empfindet, wer als Freund täglich mit der Jugend zusammenlebt und täglich Gelegenheit hat, die Folgen des herrschenden Systems zu beobachten. In eine ganz unerträgliche Lage wird er versetzt. Er muß dringend wünschen, daß seine jungen Freunde in viele Ge-



biere der vaterländischen Kultur- und des Naturlebens sorgfältigst eingeführt werden, die sie aufs nötigste für ihren dereinstigen Beruf brauchen. Aber angesichts des ungeheuren Ballastes, ohne den nun einmal keiner als „Gebildeter“ in Heer und Hochschule einrücken darf — gleichsam, als ob wir dort nur keuchende Lastträger gebrauchen könnten — muß er nur das eine wünschen: Um Gotteswillen kein Atom mehr, und wenn das Kostbarste darüber verloren ginge!

Wie soll denn solchem Tatbestand gegenüber ein fühlender, klarblickender Erzieher überhaupt die Freudigkeit, den Mut, die Energie für die Arbeit behalten, die doch die Vorbedingung jedes Erfolges an der Jugend sind? Man wird gerechterweise zugestehen müssen, daß die Arbeit eines hingebenden Lehrers ungeheuer aufreibend ist. Wenn der Staat ihm nicht ermöglicht, freudig und erfolgreich diese Arbeit zu tun, so ladet er eine ungeheure Schuld auf sich und bewirkt schlimmstes Unheil. Denn für alles, was an Freudigkeit, Lust, Eifer, Energie dem Erzieher fehlt, hat die Jugend unseres Volkes zu büßen. Glaubt man denn, daß ungestraft ohne böse Folgen heutzutage Tausende durchdrungen sein können von der Überzeugung: „Es ist zwar Unsinn, was ich tun muß; das Beste von dem, was ich möchte, könnte und sollte, darf ich nicht tun. Aber was hilft es. Der Staat will es nun einmal so“? Da haben wir das beste Mittel, um Idealismus, Begeisterung, Hingebung der Lehrerschaft zu ertöten, verbitterte Einsiedler, schrullenhafte Querköpfe oder urteilslose Mantelträger zu erzeugen, welche eine Ziel-scheibe des Spottes der Jugend und der Erwachsenen sind. Man muß also geradezu eine

### Unerträgliche Notlage der deutschen Schule

feststellen. Diese hat soweit, als ihr irgend möglich war, die neuen dringenden Aufgaben zu bewältigen versucht. Dabei waren besonders die älteren Typen dieser Schule: das Gymnasium, und dessen Abart das Realgymnasium bestrebt, zugleich ihre frühere Eigenart zu bewahren und den alten Lehrstoff beizubehalten. Aber, was folgte daraus?

Die erste und schlimmste Folge dieses Versuches einer Vereinigung des Alten mit dem Neuen wurde Überbürdung und damit Unlust aller nicht weit über den Durchschnitt Begabten. Zu dieser Gruppe gehört aber die Mehrzahl der Schüler. Denn sie will und kann ja nur den Berechtigungsschein für den Einjährig-freiwilligen Dienst erwerben und macht dann früh Schluß mit den „klassischen“ Studien. Das sind ungefähr 75 vom Hundert aller Schüler dieser beiden Typen. Diese alle erhalten eine gänzlich unabgeschlossene, für unser heutiges Leben sehr unzureichende Bildung. Und da nun soviel Stoff aus Vergangenheit und Gegenwart an den Schüler heran-



gebracht werden muß, ist im Unterricht das Pauksystem herrschend geworden. Die ganze Zeit und Kraft des Durchschnittsschülers wird zur Aneignung der vorgeschriebenen Kenntnisse gebraucht. Es bleibt nicht Muße und Lust zu innerer Verarbeitung, Vertiefung und Erweiterung des Gebotenen.

So stellt sich denn als eine zweite Folge dieses Versuches, Altes und Neues gewissermaßen zusammenzuleimen, die Herrschaft der Oberflächlichkeit, des bloßen Wortes, der Phrase ein. Der Blick auf den Stundenplan des Gymnasiums macht dies deutlich: In den 9 Gymnasialklassen werden in je einer Woche 124 Stunden den Fremdsprachen (davon 104 Stunden allein den alten!) und 123 Stunden allen übrigen wissenschaftlichen Fächern gewidmet! Man kann sich denken, was dabei herauskommen kann. Folgerichtig kam die Unterscheidung von „Haupt-“ und „Nebenfächern“ auf. Als Hauptfächer galten nur Muttersprache, Fremdsprachen und Mathematik, d. h. wenn wir von der Muttersprache absehen, nur Hilfswissenschaften, die im allgemeinen immer erst dann mit Eifer und Erfolg betrieben werden, wenn im Verlauf der Studien ihre unbedingte Notwendigkeit erkannt worden ist, die hier aber von der Unterstufe an erlernt werden sollen. Als Nebenfächer galten die wichtigsten Sachgebiete. Da die Nebenfächer bei Versetzungen und Prüfungen nicht ausschlaggebend und nur mit wenigen Wochenstunden bedacht waren, wurden sie natürlich vernachlässigt und oberflächlich behandelt. Die Aufnahme der modernen Wissensgebiete ist also hier nur eine Art Blendwerk gewesen und hatte wie jede Halbheit Unheil zur Folge.

Gut paßte in diesen Betrieb als notwendige Folgeerscheinung der Grundriß oder Leitfaden. Er half getreulich die herrlichsten Wissensgebiete zu vereckeln. — Zwar erscheint es dem Einsichtigen als Hohn oder Schwindel, mit solchen Hilfsmitteln Naturwissenschaften und Geschichte treiben zu wollen; aber auf der anderen Seite kann es nicht wundernehmen, daß die, welche jene Grundrisse einige Dutzend Male gelesen und deren Inhalt sich zu eigen gemacht haben, sich einbilden, sie wüßten nun alle diese Dinge, von denen der Grundriß so herrlich kurz und bündig mit Unfehlbarkeit verkündet.

Und da haben wir die dritte Folge jenes Systems, den Bildungshochmut, die Blasiertheit. Der Anfang aller Weisheit ist und bleibt die Erkenntnis des Nichtwissens. Dem nach dem Grundriß Lernenden wird diese wertvolle Erkenntnis, wenn sie überhaupt einmal in seinem Kopf auftauchte, sofort schwinden, sowie er den Inhalt seines Grundrisses hersagen kann und — den vielbegehrten „Berechtigungsschein“ in der Tasche hat. Scheint der Staat es ihm doch deutlich genug zu sagen, daß er nun besser und weiser ist, als die



„Zweijährigen“. Damit jene wertvolle Erkenntnis vom Nichtwissen tief eindringt, damit die Lust zu fragen, zu forschen, die tief wurzelt im Gemüt des Kindes, andauert, müssen ganz andere Methoden angewandt, muß ein ganz anderer Lehrplan aufgestellt werden, wie wir weiter unten sehen werden.

Doch genug hiervon! Es ist ja für den Unbefangenen unbestreitbar, daß aus diesem Versuch, am Alten festzuhalten, vom Neuen zugleich möglichst viel aufzunehmen, ein unorganisches zusammenhangloses Vielerlei, eine Zusammenleimung und -Kleisterung von etwa 10 Wissensgebieten geworden ist, und daß das Gymnasium und dessen Enkelkind das Zauberkunststück fertig bringen sollen, die beste Vorbereitung für alle modernen Berufe zugleich zu bieten.

So können wir uns denn auch gar nicht wundern, daß, wenn jetzt immer dringender neue Forderungen an diese Schulen herantreten: Erzieht die Schüler zu Staatsbürgern, lehrt sie hygienisch zu leben, laßt sie Sport treiben usw., die ehrlichen Vertreter des Gymnasiums und Realgymnasiums uns zurufen: Verschont uns, bitte, mit allem Neuen! Wir sind ja schon mehr als überbürdet! Wir wissen schon jetzt nicht, wie wir den Stoff bewältigen sollen! Oder, wie die Schlauerer es ausdrücken: „Das nehmen wir ja alles schon in die vorhandenen Fächer hinein! Treiben wir nicht Geschichte? Naturwissenschaften? Turnen?“ Jawohl! Man frage nur nicht: Wie?

Was soll nun werden? Sollen jene dringenden Aufgaben unerledigt bleiben? Sollen Überbürdung, Unlust, Oberflächlichkeit, Wortwissen, Herrschaft der alten Sprachen und der Mathematik, Vernachlässigung der großen Sachgebiete, Überschätzung des Grundriß-Wissens usw. andauern? Oder gibt es einen gangbaren Ausweg aus dieser Notlage? Ich denke! ja! Suchen wir ihn auf!



„Was du ererbt von deinen Vätern hast,  
Erwirb es, um es zu besitzen.  
Was man nicht nützt, ist eine schwere Last;  
Nur was der Augenblick erschafft, das kann  
er nützen.“ Goethe.

„Die Nation lebt nicht von der Vergangen-  
heit, sondern von der Zukunft.“  
P. de Lagarde.

## C.

### Die Befreiung der deutschen Schule.

Wie kommt die deutsche Schule aus diesem Zwiespalt heraus?  
Wie bringt sie es fertig, die ihrer harrenden Aufgaben zu lösen?

1. Die Antwort kann zunächst nur die sein: dadurch, daß sie sich von aller unnötigen Arbeit befreit und sich auf die unentbehrliche, dringende beschränkt. Ist eine von den Aufgaben, die oben für die Schule aufgewiesen wurden, entbehrlich? Es unterliegt keinem Zweifel, daß körperliche, religiös-sittliche, staatsbürgerliche und künstlerische Erziehung unentbehrlich sind, und daß ein der Gegenwart und den Fähigkeiten des Kindes entsprechendes Wissen in den großen modernen Sachgebieten des naturwissenschaftlich-mathematischen und historisch-politischen Lebens dringend zu fordern ist.

Wenn das alles unentbehrlich ist, was ist dann entbehrlich? Die Antwort kann und darf meiner Meinung nach nur die sein: Alles, was nicht in lebendigem Zusammenhang mit unserer Zeit, unserer nationalen Kultur steht, was in ihr erhalten wird, gewissermaßen als toter Fremdkörper aus vergangener Zeit des Mittelalters oder Altertums, aus fremden Ländern und Kulturen, dem Orient und den Mittelmeerreichen. Was davon wirklich unter uns lebendig ist, bleibe erhalten, denn wir brauchen eine geschichtlich begründete Bildung.

Bisher hat man immer nur neue Stoffe in den Lehrplan der höheren Schulen aufgenommen, ohne energisch von den alten zu streichen. Dadurch vor allem ist die Notlage entstanden. Es wird höchste Zeit, daß wir uns aus der Not befreien durch Beseitigung aller für die Nationalerziehung wertlosen oder gar bedenklichen Bestandteile des Lehrplans.

Ich erachte es für überflüssig, heute noch nachzuweisen, daß der Unterricht der alten Sprachen einfach ein Unfug ist auf der Unterstufe, wo die Kinder weder ihre Muttersprache beherrschen, noch Bescheid wissen in Heimat, Vaterland und Natur und alle ihre Kräfte dazu brauchen, um diese Aufgabe zu erledigen; auf der Unterstufe, wo noch kein Vater vom Kinde sagen kann, ob es der-einst Schuhe flicken, Autos fabrizieren oder auf der Hochschule Cicero auslegen wird. Es ist selbstverständlich, daß Beschäftigungen,



wie die Erlernung der alten Sprachen, die nur Sinn haben können für ganz spezielle Berufsarten, nicht begonnen werden dürfen vor dem Augenblick, in dem man ungefähr erkennen kann, wozu die geistigen und sittlichen Kräfte des jungen Menschen ausreichen, d. h. frühestens im Verlauf der Mittelstufe.

Komme uns keiner mit der Behauptung, daß in frühen Jahren die Erlernung der fremden Sprachen leichter sei. Gerade die Urteilsfähigen, welche lange diese Sprachen unterrichtet haben, werden uns sagen, daß gewissen Vorteilen beim Unterricht der fremden Sprachen auf der Unterstufe viel größere Nachteile gegenüberstehen, daß die Schwierigkeiten (der übermäßige Zeitverbrauch, die Ermüdung, welche bei neunjährigem Betrieb hierbei eintreten muß) bei weitem überwiegen. Vor allen Dingen wird eine breite nationale Erziehung und eine verständige Gabelung der Schule zur vollen Unmöglichkeit, so lange noch fremde Sprachen auf der Unterstufe gelehrt werden. Mindestens 6 Jahre hindurch sollten doch alle Glieder des Volkes möglichst in den gleichen Gebieten unterrichtet werden, damit die Gemeinsamkeit der geistigen Entwicklung dazu beitragen kann, daß sie einander verstehen und näher kommen. Warum soll schon eine Kluft gähnen zwischen dem Sextaner des Gymnasiums und dem 9 jährigen Volksschüler, zwischen dem Gymnasiasten und dem Real-schüler? Ist unser Vaterland nicht schon ohne dies zerrissen genug? Nur wenn die fremden Sprachen von der Unterstufe ganz beseitigt und auf der Mittelstufe nur die erlernt werden, welche für die Mehrheit der Volksgenossen von Wichtigkeit sind, ist es möglich, auf späterer Stufe eine Sonderung der Schulen nach dem Interessens-kreise zu treffen. Der Schüler hat auf der Unterstufe heißen Sach-hunger. Er will wissen, wie Dinge, Zustände, Lebewesen beschaffen und geworden sind. Es ist ihm aber ganz gleichgültig, wie sie auf lateinisch oder französisch benannt werden. Man biete nicht Steine statt Brot. Man erstickte nicht den Forschungstrieb!

2. Der zweite Ausweg aus der Schulnot bietet sich uns in der Ausgestaltung des Grundsatzes vom freiwilligen Unterricht und von der Arbeitsteilung. In letzter Zeit ist in der Öffentlichkeit wiederholt die Frage der Sonderklassen für die begabteren Schüler ernsthaft erörtert worden. Man hat darauf hingewiesen, daß in den großen Klassen die Begabten sehr gehemmt werden und unnütze Zeit verlieren durch die große Masse der weniger oder mittel Begabten, und hat vorgeschlagen, besondere Klassen für diese zu bilden. Auch hier haben wir einen deutlichen Beweis für den unerträglichen Notstand der Schule. Man fühlt die Gleichgültigkeit, Mittelmäßigkeit, sogar den Stumpsinn der großen Mehrzahl der Schüler, und ihm gegenüber das Interesse und die schnellere Auffassung der kleineren



Minderzahl und will nun dieser gerecht werden. Der verzweifelte Ausweg der Sonderklassen ist ein deutliches Eingeständnis der minderwertigen Leistung sowie der Freud- und Erfolglosigkeit der Mehrzahl der Schüler infolge falscher Organisation der Schulen. Wenn man nicht wüßte, daß der Vorschlag der Sonderklassen durchaus ernst gemeint ist, könnte man glauben, daß es sich dabei nur um eine Art Ironie der Gescheiten oder um die Dummheit der Urteilslosen handelt; denn solche Sonderklassen würden ja der völlige Zusammenbruch des Schulwesens sein. Die Mehrzahl der Schüler würde ohne den Stachel der Eifrigen und Begabteren in völligen Stumpfsinn versinken, der Unterricht bei ihnen würde zur Qual, und bei der andern Gruppe würde in Lehrern wie Schülern geflissentlich der Hochmut gezüchtet werden. Neben den Wirkungen der Geld- und Standesunterschiede würden nun die geflissentlich betonten der Begabung hervortreten. In Wahrheit kann man von einer größeren Begabung einzelner, von Ausnahmen abgesehen, überhaupt nicht sprechen; denn es gibt immer nur solche, die auf einzelnen Gebieten befähigter sind, während gerade ihnen Verständnis für anderes abgeht. Der dringende Ruf nach Sonderklassen Begabter ist demnach ein Beweis für unsere Behauptung, daß die Schulen falsch organisiert sind.

Wenn man endlich bewirkt, daß die Entscheidung für die wirklich verschiedenen großen Sachgebiete von seiten der Schüler nach Verständigung mit den Lehrern und Eltern erst dann eintritt, wenn Schüler wie Lehrer erfahren haben, wofür gerade Begabung und Interesse vorliegen, also gegen Ende der Mittelstufe, dann wird der Ruf nach Sonderklassen von selbst aufhören, weil dann jeder in den Fächern arbeiten wird, die seinen Gaben entsprechen. Die Arbeitsfreudigkeit der Lehrer wie Schüler wird dadurch wachsen; ich sage auch die der Lehrer, denn Lust und Stimmung hängt doch bei ihnen in erster Linie von dem Erfolg ab, den sie bei den Schülern haben. Die Schüler aber können dann eingehend in den Fächern arbeiten, in denen sie wirklich etwas Tüchtiges zu leisten vermögen. Heutzutage besteht das Hauptelend darin, daß gerade die für ein Gebiet begabten Schüler zumeist für dieses ihr Lieblingsfach nicht genügend arbeiten können. Um ihr Fortkommen auf der Schule nicht in Frage zu stellen, müssen sie für die Fächer besonders viel Zeit aufwenden, in denen sie bei aller Mühe wenig erreichen können, und so bleibt ihnen nicht mehr genügend Zeit und Kraft für die Dinge, die ihrer eigentümlichen Begabung entsprechen. Auf den Einwand, welcher oft gemacht wird, daß Schüler lernen müssen, besonders auch dafür zu arbeiten, was ihnen schwer fällt und keine Freude macht, sei hier gleich erwidert. Es bringt diese angebliche



pädagogische Weisheit erstens die Gefahr mit sich, daß der Schüler überhaupt Lust und Mut zur Arbeit verliert angesichts des fortgesetzten Mißerfolges, während Freudigkeit und Erfolg gerade den Werdenden über Schwierigkeiten hinwegführen. Sodann bringt jedes „Lieblings“, d. h. der Begabung entsprechende Fach neben freudvoller Arbeit doch auch genug Entsagung mit sich. Man darf das Kind nicht an dem Maßstab des Erwachsenen messen. Der Fabrikarbeiter oder Beamte wird unliebsame, qualvolle Arbeiten unter Umständen leisten. Ihn zwingt zumeist die harte Notwendigkeit im Kampfe ums Dasein, der Gedanke an die Familie, die Hoffnung auf eine sorgenfreie Zukunft. Dem Kinde wird das immer wiederkehrende Qualvolle nur jede Freude am Leben rauben.

Bei der hier vorgeschlagenen Gestaltung des Unterrichtes bleibt nun ein weites Feld für die Betätigung der geistig Stärkeren. Denn von allen Schülern einer Stufe darf nur das verlangt werden, was der Durchschnitt auch wirklich leisten kann, ohne seiner Gesundheit ernstlich zu schaden. Neben dieser, für alle ohne Ausnahme verbindlichen Durchschnittsleistung wird die gut gegliederte Schule aber noch die besondere Leistung für geistig und körperlich Kräftigere ermöglichen und anregen durch Gestaltung des unverbindlichen Unterrichtes. Dafür bieten die Fremdsprachen besonders gute Gelegenheit. Nachdem zu Beginn der Mittelstufe die Erlernung der einen für alle verbindlichen Fremdsprache, des Englischen, begonnen ist, kann man ein Jahr darauf damit anfangen, eine zweite unverbindliche Sprache zu lehren. Da könnte im Westen unseres Vaterlandes französisch, im Süden italienisch, im Osten russisch gewählt werden, von solchen, welche die dazu nötige Begabung, Kraft und Zeit haben. Im dritten Jahre (IIb) könnte für diese eine alte Sprache folgen. — Die großen Sachfächer: Geschichte, Literatur, Naturwissenschaften, bieten dann später noch weitesten Spielraum auch für die höchste Begabung. Jeder tüchtige Lehrer wird dann gern Gelegenheit zur freiwilligen Mehrarbeit geben, falls die Gesundheit des Schülers dadurch nicht gefährdet wird. Durch solche Einrichtungen werden die Sonderklassen für Gutbegabte unnötig gemacht. An Stelle dieser unsozialen und unpädagogischen Maßregel, durch welche Tag für Tag einer Anzahl von Schülern offiziell ihre vermeintliche Minderwertigkeit, den anderen ihre „geistige Überlegenheit“ vor Augen geführt wird — wobei wir noch gar keine Bürgschaft dafür haben, daß die wirklichen Genies in diese Sonderklassen kommen, denn sie gelten zumeist in der Schule als minderwertig, — muß die allein berechnete, die des freiwilligen Unterrichtes in den für die Gesamtheit entbehrlichen Fächern, und die freiwillige Arbeit über das vom Durchschnitt zu fordernde Maß hinaus treten. Aber dazu müssen Zeit und Kraft gelassen werden. Es wird höchste



Zeit, daß mit dem verhängnisvollen Verfahren gebrochen wird, die Kräfte der Jugend durch verlangte Arbeit bis zum äußersten anzuspannen. Dadurch werden nur Greisenhaftigkeit und Trübsinn hervorgebracht.

Wer behauptet, daß keines oder nur sehr wenige Kinder sich zu freiwilliger Arbeit bereitfinden werden, kennt die Kinder nicht oder gesteht nur seine Unfähigkeit ein. Auch können bei dieser Gelegenheit Eltern und Lehrer raten und feststellen, wer die Mehrleistung auf diesem oder jenem Gebiete zu vollbringen imstande ist. Sie werden versuchen, die Jugend zu der Erkenntnis zu erziehen, daß keiner sich mit einer Mindestleistung zufrieden geben darf, die hinter seinen Kräften weit zurückbleibt, sondern daß es eines jeden Pflicht ist, wenigstens annähernd die der Kraft entsprechende Höchstleistung zu vollbringen. Man beachte den sittlichen Gewinn, der sich dabei ergibt. Alles, was besonders der junge Mensch aus freier Entschliebung ohne Zwang vollbringt, ist viel wertvoller, als eine nach Umfang und Inhalt viel größere Mehrleistung, die nur durch den Druck des Zwanges zustande kommt.

3. Das Dritte, was uns aus der heutigen Notlage befreit, ist die erfolgreiche Durchführung der Arbeitsteilung, d. h. in diesem Falle: Die Trennung der Schulgattungen nach der wirklichen Begabung der Schüler von der Oberstufe an. Wir sahen bereits, daß sie nicht früher durchgeführt werden darf und kann, weil auf der Unterstufe zunächst eine breite und gründliche Allgemeinbildung für alle Glieder des Volkes verschafft, und weil bis zum Ende der Mittelstufe ein Abschluß der Bildung erreicht werden muß, so daß diese als brauchbare Vorbereitung für den praktischen Beruf der unteren und mittleren Beamtenlaufbahn gelten kann. So lange die Fremdsprachen in ihrem bisherigen Umfang auf der Unter- und Mittelstufe erlernt werden, erhalten alle, welche die „höhere“ Schule mit dem sogenannten Berechtigungsschein zum Einjährig-Freiwilligendienst verlassen — und das ist die Mehrzahl — eine ganz dürftige, unabgeschlossene Ausbildung. Die Erlernung der alten Sprachen ist für sie noch viel wertloser als für alle, welche bis zur Reifeprüfung an ihr teilnehmen. Viel nutzbringender ist es, statt dessen bis zum Ende der Untersekunda im geschichtlichen und naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht einen solchen Abschluß zu erstreben, daß man getrost die etwa 75% abgehender Schüler ins Leben schicken kann, zumal wenn der Unterricht, was durchaus geschehen muß, so gestaltet worden ist, daß vor allen Dingen der Schüler zur selbständigen Arbeit und zum Forschen erzogen wurde, daß ihm überall der Ausblick auf weitere Fragen eröffnet und die Lust erweckt wurde, mehr von den Dingen zu erfahren, daß ihm die Hilfsmittel geboten wurden, diese

Berlin  
für  
Lehrer  
nicht  
f. d.  
Ber. Sch.



Neigung zu befriedigen. Mit anderen Worten, wenn das Drillsystem in das richtige pädagogische, das der Gewinnung von Wissen auf Grund selbstätiger, freudiger Beschäftigung des Schülers umgewandelt wird.

Die auf der Oberstufe notwendig gewordene ernstliche Arbeitsteilung hat nur dann einen Sinn, wenn sie dem Tatbestand der gegenwärtigen nationalen Kultur entspricht. Die bedeutendste Arbeitsteilung findet statt zwischen denen, die auf dem Gebiete der Naturforschung und der Technik arbeiten und denen, welche sich mit alledem befassen, was nicht unbedingt ins Gebiet der Naturwissenschaft und Technik fällt. Jene haben an den Stoffen zu arbeiten, welche uns die Außenwelt darbietet, an den Naturkräften, dem Grund und Boden, an Pflanzen und Tieren sowie am menschlichen Körper usw. Diese haben es in erster Linie mit der Geisteswissenschaft zu tun, mit der Erziehung und Regierung der Menschen als Lehrer, Juristen, Staatsbeamte, Offiziere. Zwischen den beiden Gruppen stehen die den Austausch der hergestellten Stoffe Vermittelnden, die Gruppe der Kaufleute. — Heute beginnen wir erst auf der Hochschule mit dieser Arbeitsteilung nach den Interessen und Befähigungen des Menschen. Aber dieser Zeitpunkt fällt für die Mehrzahl der Menschen bereits zu spät, erst um das 20. Jahr herum. Die Vorbereitung auf den Beruf ist dann erst in der 2. Hälfte der zwanziger Jahre, bei vielen erst gegen das dreißigste Jahr hin vollendet. Wenn aber die Arbeit des jüngeren Menschen bis zum 20. Jahre kein klar bestimmtes, inhaltliches Ziel hat, wenn nicht die Möglichkeit da ist, sich auf einem Gebiete, für das Neigung und besondere Befähigung vorhanden ist, stark zu betätigen, wenn immer wieder der Zwang, sich mit allen vorgeschriebenen Fächern in gleicher Weise zu beschäftigen, einwirkt, so muß das schließlich zu den Folgen führen, die wir auf der Oberstufe aller höheren Schulen wahrnehmen: zur Verdrossenheit, Erschlaffung, Gleichgültigkeit, Interesselosigkeit. Lebhaftigkeit, Wißbegierde, Eifer, die so oft wahrzunehmen sind bei Schülern der Unter- und Mittelstufe, verschwinden zumeist auf der Oberstufe. Eine gewisse Stumpfheit ist an die Stelle getreten. Ich habe das bei Schülern, die aus den verschiedensten Schulen gekommen sind, bemerkt und von vielen Pädagogen die Bestätigung dieser Tatsache vernommen. Kürzlich sagte mir ein ausgezeichnete Schuldirektor einer größeren Stadt, daß diese Erschlaffungserscheinung jetzt bereits in der Obertertia eintrete. Diese Erscheinung ist nur zu einem geringen Teil durch die sogenannte Entwicklungsperiode bedingt. Sie verschwindet keineswegs nach Vollendung jener Zeit.

In der Hauptsache ist sie eine Folge des herrschenden Schulsystems, des fehlerhaften Lehrplans der höheren Schulen. In den unteren Volksklassen Deutschlands und in den meisten Staaten des



Auslandes beginnt der junge Mensch bereits viel früher zielbewußt mit seiner Berufsbildung. Bei uns aber fängt in den mittleren und höheren Schichten die Berufsarbeit erst dann an, wenn die beste Kraft bereits verbraucht und die Frische verschwunden ist. Nehmen wir den Beruf des Lehrers. Es ist keine Frage, daß es viel zu spät ist, wenn er erst mit etwa 30 Jahren zu erzieherischer Tätigkeit kommt. Wer mit etwa 22 Jahren ins Amt eintritt, kann dann noch etwa 10—15 Jahre lang durch seine Jugendlichkeit, Begeisterungsfähigkeit und den zumeist noch ungebrochenen Idealismus das Beste leisten. In den dreißiger und mehr noch in den vierziger Jahren verfällt die Mehrzahl auch der Tüchtigen immer mehr einer gewissen Resignation, die in der Hauptsache in der menschlichen Natur, dem Schwinden der Kräfte, z. T. auch in erlittenen Enttäuschungen und Schicksalsschlägen begründet ist, aber mehr als alles andere die Wirkung des Erziehers lähmt und hemmt. Auch für viele andere Berufe ist der frühzeitige Beginn sehr wünschenswert. Gewiß wird jeder junge Anfänger Fehler machen. Aber diese bedeuten auf dem ganzen weiten Gebiet der Erziehung wenig, wenn ein Mensch nur fähig ist, sich zu begeistern. Darauf kommt alles an. Alle die, welche als Erzieher in irgend einer Weise am Menschen wirken sollen — und Erzieher sollten nicht bloß die Lehrer, sondern auch die Offiziere, Richter, Gesetzgeber, Politiker, Verwaltungsbeamten sein —, müssen getragen werden von dem Glauben an die Menschheit, an die Zukunft, wenn sie wirken wollen.

junge  
Lehrer

Aus dem Schulelend hilft uns also nur die entschlossene Beseitigung des Unnötigen und rechtzeitige Arbeitsteilung mit Rücksicht auf die Begabung. Das wird nicht nur größere Freudigkeit der Schüler, sondern auch der Lehrer hervorbringen. Man stelle sich doch einmal vor, welche Wirkung das herrschende System schließlich ausüben muß bei den zahlreichen Schülern, welche z. B. für Literatur und Geschichte, aber nicht für Mathematik begabt sind, die nun aber 7 Jahre hindurch sich wöchentlich etwa 5 Stunden mit diesem ihnen zumeist verhaßten Fache beschäftigen müssen. Oft kommt es dabei auf Grund der zu geringen Leistung der Schüler zum Streit zwischen Lehrer und Schüler. Das Selbstbewußtsein bäumt sich auf gegen den Zwang. Nicht selten wird unter diesen Umständen der Konflikt so schlimm, daß der Schüler die Schule verlassen muß, nachdem sie ihm ganz verleidet ist. Vielen Schülern ist durch solche Vorkommnisse ein gutes Stück, ja gerade das Stück ihres Lebens verdorben worden, aus dem sie Wärme, Kraft und Freude mit hinübernehmen sollten für die ganze Zukunft. Manche werden so in den Tod getrieben.

4. Aus alledem ergibt sich die nachfolgende Gestaltung der deutschen Nationalschule:



Ein gemeinsamer breiter Unterbau, der die Unter- und Mittelstufe umfaßt, und auf dem die Muttersprache, die bedeutenden Sachgebiete des Menschenlebens (Geschichte, Gesellschafts- und Staatskunde), sowie des Naturlebens (Natur-, Erdkunde und Technik) und deren notwendigste Hilfswissenschaften: Mathematik auf der einen, die wichtigste moderne Fremdsprache, das Englische, auf der anderen Seite, soweit zum Abschluß gebracht werden, daß es als Vorbereitung für die mittleren Berufe genügt und, daß sich jeder durch eigene Arbeit weiterhelfen kann. Nicht wahr, ein so umfangreicher und für jedes Glied des Volkes, das nicht der Gruppe der rein mechanischen Handarbeiter angehören will, so unentbehrlicher Stoff, daß es für die Allgemeinheit der Schüler weder möglich noch nötig ist, auf dieser Stufe noch weitere Fremdsprachen — Latein, Griechisch, Französisch — hinzuzunehmen! Wer aber an dem Genannten, das nun keineswegs oberflächlich nach Grundrissen, sondern gründlich an den Gegenständen selbst und den Quellen studiert werden soll, noch nicht genug hat, der soll stets reichliche Gelegenheit finden, etwaige überschüssige Kraft in freiwilliger Erlernung weiterer Fremdsprachen z. B. des Französischen von Klasse IIIa, einer alten von IIb an zu betätigen. Das werden im allgemeinen die nun, welche der humanistischen Gruppe der Oberstufe angehören wollen. — Mit dem Beginn der Oberstufe erfolgt dann die Gliederung der höheren Schule in eine humanistische Abteilung, die wiederum in eine alt- und eine neu-sprachliche Gruppe zerfällt; und in eine realistische oder naturwissenschaftlich-technische Abteilung. In allen drei werden Muttersprache, Grundzüge der Staats- und Gesellschaftskunde, sowie Englisch in der Regel gemeinsam unterrichtet. Im übrigen wird in jeder Gruppe ganz eingehend das Hauptgebiet — in jener also Geschichte, in dieser Naturwissenschaft, Mathematik und Technik — studiert. Nachdem bereits vorher auf Unter- und Mittelstufe eine gute Grundlage gelegt ist, so daß das wichtigste Stoffliche als bekannt voraus gesetzt werden kann, begnügt man sich auf der Oberstufe damit, in den übrigen Gebieten nur noch Anregungen zu geben; den schon bekannten Stoff von neuen Gesichtspunkten aus zu durchdenken. Man hat endgültig das enzyklopädische Bildungsziel aufgegeben und will sich nicht mehr mit der Sisyphusarbeit abplagen, alles auf einmal zu treiben. Wie die naturwissenschaftliche Abteilung eine gute mathematische Bildung erhält, so die humanistische eine eingehende, sei es alt- sei es neu-sprachliche Schulung.

Erst bei dieser Gestaltung der Oberstufe kann erreicht werden, daß wir eine breite nationale Mittelschule erhalten und daß in allen Klassen wirklich mit Lust und Erfolg gearbeitet wird. Auf der Unter- und Mittelstufe kann der Sachhunger der Jüngeren be-



friedigt werden. Alle nicht über den Durchschnitt Begabten kann man mit Schluß der Mittelstufe dann ruhigen Gewissens, nachdem ein vorläufiger Abschluß der Bildung erreicht worden ist, die Vorbereitung für die Berufsarbeit beginnen lassen, sei es auf einer Fachschule, sei es als Lehrlinge. Die Oberstufe wird so entlastet. Nur wer mindestens auf einem der großen Sachgebiete mehr als Durchschnittsbegabung zeigt, wird auf der Oberstufe aufgenommen und bildet auf ihr die jetzt erkannten Anlagen weiter aus, seiner Neigung folgend. Das widerwillige, zur Arbeit unlustige Volk wird von der Oberstufe verschwinden. Wessen Anlagen und Neigungen auch jetzt noch nicht deutlich hervortreten, der wird sie im Verlauf der weiteren Arbeit erkennen und unter Umständen von einer Abteilung zur anderen übergehen.

So kann sicherlich von jeder Gruppe der Oberstufe viel mehr als früher erreicht werden auf dem ihr eigentümlichen Hauptgebiet, dort also in Geschichte, Staats- und Wirtschaftskunde, hier in Naturwissenschaften und Technik; von beiden mehr in der Muttersprache. Daß die humanistische Gruppe in den alten Sprachen nicht so weit kommt, als der ehemalige und heutige Gymnasiast, ist kein Unglück. Die altsprachliche Gruppe der Oberstufe soll das philologische Hochschulstudium vorbereiten; dazu genügen die 3 Jahre völlig. Es darf nicht länger geduldet werden, daß Hauptzeit und -Kraft zweier neunklassigen deutschen Schularten für diesen einen Sonderzweck einer verschwindend kleinen Gruppe in Anspruch genommen werden. Die germanischen und orientalischen Philologen erhielten von jeher überhaupt keine besondere Vorbereitung für ihre mindestens ebenso schwierigen und wichtigen Studien durch die Schule.

#### Lehrplan für die deutsche Nationalschule mit gemeinsamer Unter- und Mittelstufe und getrennter humanistischer und realistischer Abteilung auf der Oberstufe.

Nach Erledigung der grundsätzlichen und kritischen Vorfragen können wir nunmehr an den eigentlichen Aufbau des Lehrgebäudes herangehen. Seinen Grundriß wird man aus dem Mitgeteilten bereits erkannt haben. Wir beschränken uns auch hier möglichst auf die allgemeinen Hauptfragen. Die Tabelle S. 14a\*) bringt genaueres, doch muß dem Erzieher möglichst Freiheit gewährt werden.

a.

In den Vorschulklassen und auf der Unterstufe (Klasse VI—IV; 4., 5. und 6. Schuljahr) wird eingeführt in die Grundlagen der gegenwärtigen Vaterlands- und Menschheitskultur, die jedem Glied des Volkes bekannt sein müssen und die notwendigsten Vor-

\*) Die Tabelle zeigt, wie weit diese Forderungen schon jetzt in den Deutschen Landerziehungsheimen sich durchsetzen ließen. (Anm. zur 2. Aufl.)



bedingungen und Mittel für jede Berufsarbeit bieten. Mindestens bis zum 12. Jahre kann eine allgemeine Volksschulbildung durchgeführt werden, bis zum sechsten Schuljahr eingeschlossen (Klasse Quarta eingeschl.). Bis dahin sind ein einigermaßen richtiger mündlicher und schriftlicher Gebrauch der Muttersprache, die Beherrschung der einfachen Raum-, Zeit- und Zahlenverhältnisse und die Grundtatsachen des Natur- und Menschheitslebens der Heimat und des Vaterlandes anzueignen.

Auszugehen ist dabei von den Tatsachen und Erscheinungen des Natur- und Menschheitslebens, die dem Kinde bereits ganz oder zum Teil bekannt sind. Daran ist das noch nicht Bekannte anzuknüpfen, was jenem ähnlich, verwandt oder auch entgegengesetzt ist, was in irgendeiner Beziehung mit dem schon Bekannten steht, unmittelbar zur Anschauung gebracht und verständlich gemacht werden kann. Von dem Elternhause, der Schule, der Heimat, dem Berufsleben, den Schicksalen des Kindes, der Angehörigen, Verwandten, Ortsbewohner wird ausgegangen. Von da aus wird der Kreis weiter und weiter gezogen. Erst allmählich tritt eine Trennung nach Gebieten ein. Zunächst wird dieselbe Erscheinung und Begebenheit benutzt, um die verschiedenen Seiten des kindlichen Geisteslebens zu entwickeln. Dabei soll das Kind seine Sinne richtig gebrauchen lernen: richtig sehen, hören, tasten, schmecken, riechen, vor Sinnestäuschungen sich in acht nehmen lernen. Dabei wird zugleich geübt, sich verständlich und richtig über das Wahrgenommene und Erlebte auszudrücken. Namen und Zahl werden so bekannt. Am Vergleichen der Größen, dem Messen, kann man nicht mehr vorbeikommen. Es wird wie das Zählen geübt. Die einfachsten Zeichen für Zahlen und Größen werden gefunden und seien es auch zunächst nur Körper und Linien.

Doch immer lebhafter wird im Kinde das Verlangen wach, das Wahrgenommene und Erlebte anderen mitzuteilen und auch für sich selbst für spätere Zeit festzulegen. Warum soll man es nicht auch den Gang gehen lassen, den die Menschheit in ihrer Entwicklung durchwandert hat? Es beginnt das Geschaute und Erlebte aufzuzeichnen. Bilder, „Hieroglyphen“, „heilige“ Zeichen sind seine wie seiner frühesten Ahnen erste Schrift. „*Omnia sponte sua; absit violentia rebus*“, „*Alles aus eigenem Antrieb! Gewalt sei ferne den Dingen!*“ heißt es auch hier. Nichts werde dem Kinde aufgedrängt. Man ist sich seiner Aufgabe bewußt: zum vollen Gebrauch, zum vollen Leben, zum Wachsen zu verhelfen all dem, was an körperlichen, geistigen und seelischen Kräften im Kinde schlummert.

Dabei begnüge man sich auf keiner Stufe mit Entwicklung der Verstandestätigkeit. Im Gemüt schlummern die tiefsten, be-

Verbindung  
zu Faulstern!



deutendsten, edelsten Kräfte des Kindes, des Menschen. Behutsam, zart werden sie erweckt, vorsichtig genährt. Doppelte und dreifache Schonung gilt es hier, bei einem Werke, das schwerer ist als das der Hebamme der Wöchnerin gegenüber, bei einem Werk, bei dem mehr unsterbliche Seelen umgebracht werden, als man gemeinhin ahnt. „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 Nachsitzen lassen, Nichtversetzen, unverständliche Katechismusstücke, Sprüche und Lieder, verwickelte grammatische Regeln und unregelmäßige Verba auswendig lernen lassen, sind die Taten.

Aus der Erfahrung von der Mutterliebe, der Vatersorge, der Erzieher-Geduld und -Güte; aus der Beobachtung des für seine Jungen sorgenden Vogels, der Bahn der Gestirne, der Wirkung des Gewitterregens für die Pflanzen und Tiere, vor allem der Frühlingssonnenstrahlen für die ganze Natur, lerne mit Hilfe eines wahren Erziehers, der echter Priester und Prophet zugleich ist und nichts gemein hat mit den meisten, die sich Erzieher nennen — das Kind, was Liebe, was Größe, was Schöpfer und Erhalter ist. So lernten es auch einst unsere indogermanischen Ahnen an den Gestaden der Ost- und Nordsee sowohl wie an denen des Indus und Dnjepr. Und wie jene lerne es Ausdruck seiner Gefühle zu finden im einfachsten Liede, im Opfer, nicht bloß dem von Blumen und Früchten, sondern dem wahren, das in Taten der Gerechtigkeit und Barmherzigkeit gegen alle Geschöpfe der Gottheit, gegen Pflanzen, Tiere wie Menschen besteht. So wachsen seine religiös-sittlichen Empfindungen und Handlungen.

Freilich wird dem Erzieher sein Werk unendlich erschwert, wenn das junge Menschenkind losgelöst von der Allmutter, vom Mutterboden, von Wiese, Bach, Garten, Feld, Sonne, inmitten des Häusermeeres der Großstadt aufwächst. Aber echte Hingabe des Erziehers, seine Liebe, versetzt Berge und müht sich, auch diese Schwierigkeit einigermaßen zu überwinden. In solcher Lage müssen natürlich die Tatsachen des umgebenden Menschenlebens als Anschauungstoff bevorzugt werden. Die Liebe zum Kind wird solche zu entdecken und zu zeigen wissen, die aufbauend wirken. Sie wird auch nicht rasten und ruhen, bis sie wenigstens von Zeit zu Zeit immer wieder das Kind dahin hinausgeführt hat, wo es Sonne, Himmel, Wald, See, Käfer, Vögel, Blumen und Gras wirklich um sich hat. Und nun wird sie mit diesen nur zu lang entbehrten Wundern doppelt sorgsam vertraut machen.

Unser Führer gehört nicht zu denen, die da meinen, man könne alles wissen, und was nicht mit dem Verstand zu erlernen und mit



den Sinnen zu ergreifen sei, sei Unsinn und „Einbildung“. Im Gegenteil; er erfährt immer wieder: „Und was kein Verstand der Verständigen sieht, das findet in Einfalt ein kindlich Gemüt —“. Die Welt des Märchens, der Sage, des Mythos, tut sich vor dem erstaunten Auge beider auf. Jener hütet sich, sie zu zerstören, er läßt ahnen, vertrauen, hoffen. Die rauhe kalte Wirklichkeit wird sich schon früh genug durchsetzen.

Mittlerweile ist der kindliche Geist soweit vorwärts geschritten, daß man mit ihm zusammen zweckmäßigere Zeichen zum Festlegen des Erlebten und Gehörten nacherfinden kann — die Buchstaben. Zu übereilen braucht man sich dabei nicht. Denn vor dieser Erfindung gab es ja genug Wunder mit eigenem Auge und Ohre zu entdecken. Aber nun, nach ihr eröffnet sich eine neue Welt vor dem Kinde: die Welt des Buches. Es kann erfahren, was andere vor ihm, neben ihm, in Vaterland und Fremde dachten, sagten und erlebten, ohne daß es sie besucht, mit ihnen spricht. Freilich eine große Gefahr ist da für unsern jungen Freund erwachsen, ein ungeheurer Verlust droht ihm aus diesem Gewinn. Und das Schlimmste ist, daß weder er, noch sein Führer zumeist etwas ahnen von der Gefahr und nichts tun, das Schlimme zu vermeiden, ja, daß sie sich gar nicht genug beeilen können, den des Schwimmens Unkundigen ins brandende Meer hineinzustoßen. Wird das Kind noch in gleicher Weise fortfahren mit eigenen Sinnen und eigenem Herzen zu erfahren und zu erleben, wenn ihm aus dem Buch die chaotische Welt fremder Wahrnehmung und Meinung entgegentritt? Wird es nicht auch der Gefahr erliegen, fremdes Wort gegen eigenes Erlebnis und eigene Erfahrung einzutauschen? Ist es da nicht plötzlich den Untiefen und Klippen eines unbekanntes Meeres ausgesetzt? Nur ein weiser Steuermann kann es da vor dem Kentern bewahren. Die wenigsten Lenker des Nachens aber wissen hierbei, woher, wo und wohin sie fahren; sie lenken blind aufs Geratewohl los. Und der Ausgang der Fahrt? Von der Ursprünglichkeit und Eigenkraft des Kindes ist zumeist das Beste verloren gegangen.

Anders unser Lotse: „Absit violentia rebus“. Diese Warnung hat er auch bei dieser Strecke seiner Fahrt stets vor Augen. Sein junger Fahrgast soll nicht Schaden erleiden, oder mit anderen Worten: die Buchweisheit soll den Zögling nicht hineinlocken in eine Welt des Scheins und der Unwahrheit. Aus dem Buch soll nicht etwas Totes, Fremdes, Unkontrollierbares, Gleichgültiges oder gar Verhaftes in ihn aufgenommen werden. Es soll ihm ebensowohl Quelle der Bereicherung, Verinnerlichung, Kräftigung werden wie die ihn umgebende Welt! Ob ihm aber diesen Dienst Katechismus und Sprachbuch, Ellendt-Seifert und Plötz, Ostermann und Cicero, Racine und Boileaux,



Pütz oder Neubauer und tausende und abertausende ähnliche Werke leisten können? Diese Frage wäre der Untersuchung und Beantwortung wert.

Seit Beginn meiner Lehrertätigkeit vor fünfzehn Jahren und seit zwölf Jahren in den Land-Erziehungsheimen dulde ich keinen Grundriß oder Leitfaden. Wie sovieles andere Gute, verdanke ich meiner eigenen Schule den Haß gegen diese Quellen der Weisheit. Man kann sich vielleicht denken, wie er entstand. Aber wer immer mich bisher wegen dieser meiner Gesinnung verspottete und bekämpfte, versteht vielleicht in diesem Zusammenhang meine Beweggründe. Mögen die Knochen seines Erziehers längst im Grabe vermodert sein, mag des Kindes Lockenhaar längst ergraut sein: sein Hauptlehrbuch sollen auch dann noch stets die Dinge und Menschen selbst bleiben, Tatsachen und Handlungen. Nur wenn es in Wahrheit dazu verhelfen kann, beide zu erkennen, nur wenn es Vertiefung und Kraftzuwachs bringen kann, kommt das Buch als Hilfsmittel für geistige Arbeit in Betracht. Damit scheidet hier sofort der weitaus größte Teil alles Gedruckten aus. Wo man selbst erkennen, finden, untersuchen, die Gegenstände prüfen kann, ist das Buch überflüssig oder schädlich, weil es die Selbsttätigkeit und damit das Wachstum hemmt. Das gilt vor allem für das weite Gebiet der Natur und des täglichen Lebens.

Aber woher die Kenntnis der Vergangenheit nehmen? Müssen da nicht Neubauer und Pütz doch wieder heran? Keineswegs. Aus ihnen hat wohl noch nie jemand wirklich „Geschichte“ gelernt. Höchstens zur Vorbereitung aufs Examen können sie dienen, was ja nur zu oft mit lernen, studieren verwechselt wird. Wenn an das Kind auf dieser Stufe die Aufgabe herantritt, wie von der Natur, so auch von dem ihn umgebenden Menschenleben, der Kultur, das aufzunehmen, wozu es fähig ist: so muß man es auch in diesem Fall von den vorhandenen Tatsachen, den gegenwärtigen Schöpfungen dieser Kultur selbst, ausgehen lassen. Zwar ist es dann nicht zu vermeiden, von da aus rückwärts zur Vergangenheit zu schreiten und sich somit wiederum in eine neue, dritte, noch unbekanntere Welt zu begeben. Aber dabei wird es von seinem fürsorglichen Begleiter durchaus nicht jedem beliebigen Führer oder Buch anvertraut. Beide, Kind und Erzieher, nehmen die Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart wahr. Können sie keine andere finden, dann begnügen sie sich mit den Mitteilungen derer, welche vor Zeiten das Geschehene selbst erlebt oder aufgezeichnet haben. Denn aus Herz und Geist dieser muß es doch am lebhaftesten widerhallen. Fürst Bismarck muß besser wissen, was er Juli 1870 erlebte, Freiherr v. Stein besser, wie ihm 1807 zumut war; Simplicius-Grimmels-



hausen besser, was im Großen Kriege mit seinen Eltern und ihm geschah; Luther besser, wie es ihm im Kloster erging; der Teilnehmer des zweiten Kreuzzuges genauer was in Würzburg mit den Juden und im Morgenland mit den Türken geschah, als Neubauer und Genossen. 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? Wurden 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 Grundrisse sind gefährlicher als alle Übersetzungen, die beim „Präparieren“ fremder Schriftsteller benutzt werden. Wie die bloße Stubenhockerei muskelerschlaffend, so wirkt diese falsche Lehrmethode denktötend, energielähmend. — Somit gehen wir der Frage nach der Vergangenheit keineswegs aus dem Wege. Aber wir erforschen sie selbst, sollen uns selbst unser Urteil über Dinge und Menschen, auch der ältesten Zeit, bilden. Und sei das auch noch so seltsam und „einseitig“ und „subjektiv“. Wir sind keine Freunde vom „objektiven“ Brei der Grundrisse. Eher könnte uns der kühne Ritt des „Einhart“ (Deutsche Geschichte, Leipzig 1909) gefallen.

Doch wo bleibt unser Lehrplan? Geduld! Lassen wir dem Führer der Jugend nur genügend Freiheit. Begnügen wir uns ruhig damit, ihm Grenzen, die er nicht überschreiten darf, Klippen, die er vermeiden muß, zu zeigen und überlassen wir ihn dann im übrigen getrost seinem guten Genius.

Er bleibe also mit seinen jungen Genossen diese sechs Jahre hindurch in der Heimat, dem Vaterland, auf Feld und Wiese, in Haus, Hof, Wald, Werkstätte. Er bleibe mit ihm der Muttersprache, der Heimat, dem Vaterland, 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.

b.

Unser junger Begleiter wächst heran. Die Mittelstufe, ein neuer Abschnitt in seinem Leben, hebt an. (Kl. III b—IIb 7., 8. u. 9. Schuljahr.) Eine starke Veränderung, „die Entwicklung“ geht in seinem Organismus vor sich. Und doch muß er in diesen folgenden drei Jahren der Mittelstufe zu einem gewissen Abschluß kommen.

Die Eltern  
abk.



Denn er kann es nicht vorher wissen, ob er jener verhältnismäßig kleinen Gruppe des Volkes angehören wird, welche auch die Oberstufe durchmacht und dafür genügende Geistesgaben besitzt.

Auf der Unterstufe hat man gerade erst angefangen, der großen Frage nachzugehen: Was enthält und wie entstand unsere gegenwärtige heimische Kultur? Man ist zu dem Ende aus dem heutigen Deutschland ins alte Nil- und Euphrattal und ins Mittelmeergebiet gewandert und hat die Schöpfungen der Ägypter, Babylonier, Griechen und Römer wiederentdeckt, ihre Despotien und Stadtstaaten kennen gelernt. Memphis und Theben, Babylon, Troja, Mykene, Sparta, Athen, Delphi, Olympia, Rom sind uns bekannte Stätten geworden.

Nun wird es auf der Mittelstufe hohe Zeit, in die Heimat und zu den Ahnen zurückzuwandern und eigenes Volk und Land im Spiegel seiner Vergangenheit zu erkennen. Dankbar folgen wir dabei — mit Hilfe guter Übersetzungen — der Führung des großen Caesar, des sittlich hochstehenden, wahrheitsliebenden Tacitus. Mit Hilfe seiner Germania und Annalen Germanen und Römer miteinander zu vergleichen, kann nicht ohne dauernden Gewinn fürs ganze Leben bleiben. Freilich dürfen wir uns hier, wie sonst, nie durch Examensvorschrift und Gedanken an Berechtigungen bange machen lassen: wir lernen für uns, für unser ganzes Leben, für unser Volk und die Menschheit und nicht für die Herren Prüfenden. Wir wollen wissen, was war, was wert ist und wert war zu sein; was zu Grunde gehen mußte und was weiterwachsen und gedeihen konnte. Wir wollen auch die Gründe der Erscheinungen erfahren. Freilich ohne sorgfältige, mühsame, hingebende Arbeit werden wir nichts von alledem herausbekommen. Zeit und Kraft brauchen wir dabei. Aber diese Arbeit ist auch lohnend, erfrischend, versetzt uns in Spannung, ruft eine Welt starker Gefühle und Antriebe in uns wach, von lodernder Bewunderung bis zum grimmigen Haß. Nicht Einzeltatsachen einiger Jahre und Plätze wollen wir „lernen“, sondern ein Bild des Lebens, des Fühlens, Denkens, Handelns unserer Ahnen in einer charakteristischen Periode ihrer Entwicklung soll vor unserm geistigen Auge lebendig wiedererstehen. Einer solchen werden weder die Helden fehlen noch deren Gegner.

Haben wir eine solche Periode durchlebt, so wandern wir zu einer zweiten typischen. Dabei hält uns keine Prüfungsbehörde davon zurück, unter Umständen getrost 300 Jahre oder mehr zu überspringen, bis wir eben wieder zu etwas Packendem, Erhebendem kommen, von dem wir eingehend Kunde haben, die uns das Forschen und Entdecken ermöglicht. Was kümmern uns Taten und Menschen dritten und vierten Ranges?! Wir wollen aus Größe und Tüchtigkeit Nahrung schöpfen und uns nicht durch Jämmerlichkeit herabdrücken lassen. So wandern wir von den alten Germanen und ihrem Arminius,



von Varus, Augustus und Tiberius zur großen Wanderzeit unseres Volkes. Goten, Vandalen, Heruler, Longobarden mit ihren Helden, mit: Alarich, Geiserich, Theoderich, Odowakar, Alboin tauchen vor uns auf. Sie und die Geschlechter nach ihnen wurden uns vertraut aus dem „Monument Germaniens“, den Geschichtsschreibern deutscher Vorzeit, das emporragen wird als Denkmal vaterländischer Eigenart, wenn alle sich hervordrängenden und breitmachenden Grundrisse und Lehrpläne längst Trümmer und Rauch geworden sein werden.

Doch wir haben hier nicht den Raum, unseren Forscher, denn das soll der Schüler überall sein, weiter zu begleiten. Wissen wir doch auch bereits, wie er wandert. Es sei uns genug zu hören, daß er mit seinem Weggenossen in die Reiche Karls des Großen, Ottos und seiner Nachfolger pilgert, bis beide angelangt sind zur Klosterzelle zu Erfurt, zur Wittenberger Schloßkirche in die Zeit des Sturmes und Dranges, in welcher der neue deutsche Armin wieder gegen Rom zu Kampf und Freiheit führte und uns im Siege hohe Geistes- und Seelengüter gewann. Von Wittenberg führt uns ein neuer weiter Weg nach Versailles, zu den Helden Wilhelm, Bismarck und Moltke, zum neuen Deutschen Reich, zu den Deutschen von heute, ihren Freunden und Feinden. Auf Vollständigkeit von Kenntnissen kommt es uns bei alledem durchaus nicht an. Mögen die von Grundrißweisheit Beladenen prunken mit ihrem gleichmäßigem Wissen. Das ficht uns nicht an. Wir wollen uns aus der Geschichte, wie aus aller Arbeit der Schule, Lebenskraft Begeisterung, Überzeugung, Lust und Fähigkeit zum Schaffen holen und nicht die Zufriedenheit von solchen Examinatoren, die von diesen Dingen weder etwas zu erzeugen noch zu entdecken vermögen. Haben wir uns von diesen Kräften etwas verschafft, dann werden wir auch ohne „Berechtigungen“ die gottgewollte Lebensbestimmung erfüllen können, zu unserm Heil und dem unseres Volkes. Ohne jene Kräfte werden wir auch mit den schönsten Berechtigungen elende Tröpfe bleiben.

Niemals sollte dabei von uns einseitig ein Fach getrieben werden: etwa Geschichte und davon getrennt als ein zweites: Deutsch, und als drittes: Religion usw. Alle diese Gebiete werden stets in engstem Zusammenhang miteinander behandelt als Lebens- und Kulturforschung, wenn möglich, immer zugleich vom gleichen Führer. Religions-, Kirchen-, Literaturgeschichte sind für uns nur Teile eines und desselben Ganzen. Wir folgen darin der Führung Treitschkes in seiner Geschichte des XIX. Jahrhunderts. Darum wird mit den Zuständen und Ereignissen eines Zeitalters auch dessen Geschichtsschreibung und Dichtung erforscht. Da zum klaren Gedanken und zutreffenden Ausdruck über den Stoff gebracht werden soll, wird bei alledem zugleich die Erlernung der Muttersprache in jeder Weise gefördert.



Auch zwischen Erdkunde und Geschichte kann hier ein gewisser Zusammenhang gewahrt werden. Wie der Schauplatz der deutschen Geschichte sich in der neueren Zeit immer mehr erweitert über Europa und in der neuesten Zeit über die Welt hin, so schreitet gleichzeitig auch die erdkundliche Unterweisung von Deutschland zu Europa und den fernen Weltmächten fort.

Über alle weiteren Fragen aus diesen Gebieten ist unsere Meinung aus den früheren Jahrbüchern und aus der Tabelle 5 ersichtlich. Den naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht der Mittel- und Oberstufe behandeln Aufsätze im XII. und XIII. Jahrb. der L.E.He.

c.

Die Oberstufe. Jeder Lehrer wird wohl die Erfahrung machen, daß es verhältnismäßig viel leichter ist, die jüngeren Schüler für die verschiedenen Linge und Fächer zu interessieren, ja zu begeistern, als die gereiften Insassen der Oberklassen. In ihnen herrschen zumeist lange nicht die Lebhaftigkeit und Freude bei der Arbeit, als bei den Jüngeren. Vielfach sind Verdrossenheit und stumpfes Wesen bemerkbar. Ist das das Ergebnis aller aufgewandten Mühe und Arbeit? Woher denn diese befremdliche Erscheinung?

Man darf auch in diesem Falle nicht ungerecht sein. Auch ist es hier wie sonst falsch und zwecklos, zu klagen und zu schelten. Vielmehr ist der Erzieher verpflichtet, liebevoll und aufmerksam den Gründen der Erscheinungen im Kindesleben nachzugehen. Da wird er finden, daß bei der Mehrzahl jetzt bereits ganz bestimmte Neigungen und Lieblingsbeschäftigungen entstanden sind, die Gleichgültigkeit, wenn nicht gar Abneigung anderen gegenüber bewirken. Der Schüler hat im Laufe der Zeit bei einer Reihe von Dingen und Arbeiten mehr Erfolg als bei anderen, sie werden ihm leichter, zweifellos, weil er für sie mehr Befähigung hat. Darum machen sie ihm auch mehr Freude. Befähigung und Interesse stehen eben in engstem Zusammenhang miteinander. Interesse, Freude an der Mitarbeit nehmen ab bei Dingen, für die die Befähigung nicht entspricht oder geringer ist als für andere. Sie werden beeinträchtigt durch andere stärkere Neigungen und damit auch Kräfte, die erwacht sind.

Die Lehrpläne haben endlich diesen Tatsachen Rechnung zu tragen. Es ist undenkbar, daß die Schüler der Oberklassen für jedes der ungefähr zwölf Fächer, die im allgemeinen von verschiedenen Lehrern ohne Zusammenhang untereinander behandelt werden, Fähigkeit und damit auch Interesse haben, und es ist unmöglich, daß unter diesen Umständen bei der Arbeit dieser Stufe wirkliche Erfolge ohne Schädigungen der Schüler erreicht werden. Auf der Mittelstufe konnte unter Umständen das Beispiel des Führers über vorhandene Mängel hinwegtäuschen; die Arbeit war leichter, die Neigungen



waren noch weniger tief und dauernd. Jetzt wird aber Arbeitsteilung dringendes Gebot der Kräfteerhaltung und -Steigerung. Damit kommt ein neues belebendes Moment in den ganzen Betrieb. Jenes Gebot darf jetzt erfüllt werden, da die Einführung in die bedeutendsten Erscheinungen des Natur- und Menschenlebens, die wir für jedes Glied des Volkes wünschen müssen, auf der Mittelstufe zum Abschluß gebracht sind und da jeder auf ihr soweit gefördert ist, daß er sich im Notfall auch ohne Lehrer vorwärts helfen kann.

Bei dieser zwingend notwendig gewordenen Sonderung darf aber nicht eine willkürliche und nebensächliche Rücksicht entscheiden, z. B. die, ob vorherrschend alte oder neue Fremdsprachen getrieben werden. Welch deutlicher Beweis für die Kläglichkeit des ganzen Systems, wenn danach die vorhandenen Schulen sich gliedern in Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen! 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.“ Wir haben es mit uns selbst zu tun. Um die großen Gebiete handelt es sich, deren Beherrschung für uns Deutsche der Gegenwart Daseinsbedingung ist und deren Sonderung möglich ist, auch bei allem zwischen ihnen vorhandenen Zusammenhang: um das Natur- und Kulturleben. Doch das Nähere hierüber ist bereits oben erörtert.

So trennen sich denn die bisherigen Kameraden wenigstens für einen Teil ihrer Arbeit auf der Oberstufe voneinander. Wer beim Forschen auf dem weiten Kulturgebiet bis zum Ende der Mittelstufe unter lebhafter Mitarbeit erfolgreich war, den laden wir ein, sich jetzt mit uns an den schwierigeren Teil dieser Arbeit heranzumachen; wessen Stärke und Anteilnahme auf dem weiten Gebiet der Naturforschung größer war, der folgt unseren Mitarbeitern dort weiter. Wessen Kräfte sowohl für dieses als auch für jenes Reich sich zu dürftig erweisen, der begeben sich jetzt zu einer Berufsarbeit, die keine selbständige Geistesleistung erfordert. Bei wem sich bei genügenden, vielseitigen Gaben noch keine ausgeprägten Neigungen herausstellten, der versuche sich nacheinander mit diesen beiden Gebieten. Das Nacheinander ist überhaupt ein viel vernünftigeres Grundgesetz für die Schule als das bisher fast lediglich angewandte Nebeneinander. — Somit hört die Wahl der Schulgattung auf, wie bisher Sache des Zufalls zu sein, und die Bezeichnungen „humanistische“ und „realistische“ Anstalten bekommen einen Sinn.

Über das Hauptarbeitsgebiet der realistischen Gruppe — Naturwissenschaften, Technik, Mathematik — findet man im XII. und XIII. Jahrbuch der L. E. H. e Näheres. Über das der humanistischen



sei hier zur Ergänzung des im ersten und zweiten Teil und in früheren Jahrbüchern Bemerkten nur wenig gesagt.

### Die Oberstufe der humanistischen Abteilung

beginnt von neuem die Erforschung des großen Kulturgebietes. Aber diese Arbeit erfolgt in anderer Weise und zu anderem Zweck als vorher. Bis dahin erfüllte uns das Interesse für den reichen Stoff selbst, für die Persönlichkeiten und ihre Kämpfe, für die ganze bunte Fülle des Lebens.

Jetzt gilt es, den Sinn zu erwecken für die großen Probleme, Fragen, Aufgaben des Menschenlebens. Das philosophische, das sozialpolitische, das religiöse Interesse muß auf bestimmte große Fragen gerichtet werden. Bei wem nichts davon zu erwecken ist, der gehört nicht in diese Abteilung und Stufe. Und wenn endlich die krasse Überwertung der Prüfungen und Berechtigungen, die uns das ganze Schulwesen verdirbt, beseitigt oder doch wenigstens auf das Maß- und Sinnvolle beschränkt ist, dann erst werden wir diese unsere große Arbeit freudig und erfolgreich tun, dann erst wirklich in der Schule an der Weiterentwicklung der Kultur mitarbeiten können. Dann werden wir nicht mehr Stumpfe und Blasierte vor uns haben, die lediglich an ihren „Berechtigungsschein“ denken und sich bloß um die zwei Jahre in der Kaserne drücken wollen, denen alles übrige gleichgültig ist. Dann wird uns auch nicht mehr eine andere Gruppe immer wieder entgegenhalten: ich will Luftschiffe, Motore bauen, in die mexikanischen Bergwerke gehen usw., was soll mir dazu all diese Weisheit helfen?! Zwar könnte sie ihnen auch hierfür nützlich sein, aber sie haben die begreifliche Furcht, daß ihre Jahre dahinfliegen, und sie wollen darum ihren Weg geradeaus aufs Ziel richten.

Der kulturgeschichtliche und staatsbürgerliche Unterricht der Oberstufe setzt also die Kenntnis der hauptsächlichsten Einzeltatsachen und Geschehnisse voraus und benutzt sie, um zur Anwendung der Geschichte auf die Gegenwart, Erkenntnis des Wesens und der Bedeutung der einzelnen Kulturabschnitte für die Menschheit zu gelangen. Das geschieht im ersten Jahre dieser Stufe an den Stoffen der alten orientalisches-römisch-griechischen Kulturländer bis zu ihrem Untergang im Römerreich (476). Im zweiten Jahre an denen der mittelalterlich-europäischen und neueren Kultur bis zu der im Westfälischen Frieden erfolgten Auflösung des Deutschen Reiches (1648). Im dritten Jahre an den großen Neubildungen in der „alten“ und neuen Welt, von 1648 an bis zur Gegenwart. Auch auf dieser Stufe treten die der Erforschung dieser Gebiete dienenden Fächer im engsten Zusammenhang miteinander auf unter gemeinschaftlicher Führung. Die Philosophien, Dichtungen, religiös-sittliche



Lebensrichtung, die politischen Systeme dieser großen Perioden werden nacheinander je bis 476, bis 1648 und bis zu unsrer Zeit in diesen drei Jahren behandelt.

Im ersten Jahre z. B.: Die Lebensgestaltung der Horde und des Stammes in der ältesten Zeit und bei den gegenwärtigen „primitiven“ Völkern, die Anfänge von Kultur, Religion, Moral und Staat. Sodann das System des Despotismus und seine Bedeutung für die Menschheit am Beispiel des altägyptischen und altbabylonischen Reiches. — Der Stadtstaat und seine kulturellen Schöpfungen. Die verschiedenen Perioden seiner sozial-politischen Entwicklung, aufgewiesen am Beispiel der Demokratien und Aristokratien in den Stadtrepubliken Athen und Rom. — Charakter und Bedeutung des römischen Kaiserreichs.

Es gebricht an Raum, dies hier fürs zweite und dritte Jahr der Oberstufe weiter durchzuführen (vergl. die Tabelle). Nur das sei gesagt, Klarheit soll verschafft werden über Erscheinungen und Begriffe wie Lehnsstaat, Verfassungsstaat, Großmacht, Weltmacht. — Merkantilsystem, Freihandel, Schutzzollsystem. — Naturphilosophie, Metaphysik, Scholastik, Mystik und Humanismus; Reformation, Orthodoxie, Pietismus, Rationalismus, kritische und spekulative Philosophie, Materialismus, Realismus, Idealismus usw. Dem Systematischen wird also hier durchaus nicht aus dem Wege gegangen; doch tritt es stets in engster Verbindung mit dem Historischen auf. Um Anwendung der geschichtlichen Tatsachen auf die Gegenwart handelt es sich.

Zur Lesung werden nun nicht mehr wie vorher Werke bevorzugt, welche die ganze bunte Fülle des Einzellebens widerspiegeln. An erste Stelle treten vielmehr die großen Denker und Dichter der Menschheit. Einige wenige stehen im Mittelpunkt jedes dieser drei Studienjahre. Im ersten Jahre dienen zur Kennzeichnung der Kultur des Despotismus: Hamurabis Gesetze; des Stadtstaates: Aristoteles, Verfassung von Athen und Platons Staat. — Die Stufen der religiösen Entwicklung des Altertums: Volksreligion, Prophetismus, Erlösungsreligion werden aufgewiesen an: Veden, Homer, Richter- und Samuelisbüchern; Upanishads, Platons Dialogen, Jesaja; Buddhas Reden, den Evangelien. Die höchste Stufe antiker Dichtung an: Homer, Aeschylos, Pindar.

Im zweiten Jahr dienen der sozialpolitischen Unterweisung: Lex salica, Sachsenspiegel, goldene Bulle, Karls V. Gerichtsordnung, Macchiavells Fürst, die Urkunden des Augsburger Religionsfriedens und Westfälischen Friedens; S. Pufendorfs Verfassung des Deutschen Reiches. — Fürs Gebiet der Weltanschauung und Dichtung kommen in Betracht als bedeutendstes Werk der ganzen Periode: Dantes göttliche



Komödie, daneben Wolfram v. Eschenbachs Parzival, das Nibelungenlied, Walters Lieder und Sprüche, Martin Luthers Reformationsschriften.

Im dritten Jahr scheut man sich nicht zu lesen: zur Politik: Friedrichs des Großen und Bismarcks Schriften und Reden (in Auswahl); Treitschkes politische Aufsätze; Fichtes und P. de Lagardes deutsche Reden (in Auswahl). Zur Philosophie in Ib und Ia: Descartes: Methode des richtigen Vernunftgebrauches, Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten; Fichtes Bestimmung des Menschen; Schillers philosophische Gedichte und Aufsätze; Fechner: Vom Leben nach dem Tode; R. Euckens Einführung in eine Philosophie des Geisteslebens. Zur Religion: Schleiermachers Reden über Religion. Aus der Dichtung nenne ich nur Lessing, Goethe, Schiller, Kleist, Hebbel, Storm, Keller. Zur Geschichtsschreibung: Ranke.

Über den fremdsprachlichen Unterricht der Oberstufe genügen nach dem vorher Ausgeführten wenige Bemerkungen.

In beiden Abteilungen wird der auf der Mittelstufe begonnene englische Unterricht fortgesetzt und soweit geführt, daß z. B. inhaltlich dieser Stufe verständliche historische und naturwissenschaftliche Werke mit Erfolg gelesen werden können, daß ferner der Schüler sich leicht im fremden Lande zu verständigen und englische Briefe zu lesen vermag. Englische Briefe zu schreiben braucht er nicht zu erlernen. Er schreibt an Engländer und Amerikaner Deutsch, diese schreiben an uns Englisch. Von Übersetzungen aus der Muttersprache in die Fremdsprache wird abgesehen, ebenso von umfangreicher Lesung schwierigerer Dramen. Dagegen wird das Beste aus der Lyrik und der Prosa gelesen und dem Inhalte, nicht dem Worte nach, wiedergegeben. Dieser gesamte fremdsprachliche Unterricht wird als Teil der Einführung ins Kulturleben und damit unter steter Berücksichtigung der drei oben angegebenen Perioden behandelt. Wenn die Schülerzahl beider Abteilungen gering ist, können diese im Englischen vereinigt werden, ebenso im Deutschen. Welche Fremdsprachen sollen neben der englischen in den humanistischen Oberklassen erlernt werden? Ich würde das Griechische und eingeschränkt das Lateinische bevorzugen und das Französische nur freiwillig treiben lassen. Aber leider ist es eine Tatsache, daß, wenn die Wahl freistände, nur ein kleiner Bruchteil von Schülern der humanistischen Abteilung die alten Sprachen erlernen würde. Ich habe das in 15 Jahren erprobt. Außerdem wird in weiten Kreisen das Französische immer noch für ein unbedingt nötiges Schulfach erachtet. Darum empfiehlt sich vorläufig eine Sonderung der humanistischen Oberstufe in eine alt- und neusprachliche Gruppe. Die altsprachliche hat drei Jahre hindurch von der IIa—Ia je 5 Wochenstunden Griechisch (soweit sie es nicht schon freiwillig in II b trieb), in Ib und Ia je 3—4 Stunden Latein, Französisch dagegen nur freiwillig



(fakultativ). Die neusprachliche Abteilung in der gleichen Zeit — also in IIa: 5, in I: je 5 Stunden Französisch, das die meisten dieser Gruppe ja schon in IIIa begannen, und je 3–4 Stunden Latein. Bei dieser Stundenzahl könnte sie ungefähr ähnliches in dem Unterricht erreichen wie das heutige Realgymnasium und würde besonders dem Großkaufmannsstande nützen. Der Lateinunterricht setzt sich u. a. zum Ziel, die in die Muttersprache aufgenommenen Bestandteile der lateinischen Sprache, besonders die wissenschaftlich-technischen Ausdrücke, verständlich zu machen und den späteren Geschichtsforscher und Juristen auf die Lesung leichter bei diesen Studien zu benutzender Werke vorzubereiten. Der griechische Unterricht dagegen will nur anleiten zur Lesung Homers, einiger Lyriker und Chöre aus den Dramen, als dem Schönsten aus der Literatur. Extemporalien, diese ärgste Geißel der Schulen, diese Mörder kindlicher Freude, diese Verführer zu Lug und Trug jeder Art, die Züchter schulmeisterlicher Pedanterie und Griesgrämigkeit, verschwinden völlig. Ein trauriges Zeichen für deutsche Erzieher, daß sie immer noch als Hauptprüfungsmittel geduldet werden. Während die humanistische Abteilung in Mathematik und Naturwissenschaften nur noch Anregungen erhält — worüber weiter unten näheres zu finden ist — so wird ähnlich gegenüber der realistischen Gruppe im historisch-politischen Unterricht verfahren. Für den naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht der humanistischen Gruppe kommen die gleichen Ziele und Grundsätze für Stoffauswahl und Behandlung in Betracht, wie für den geschichtlich-politischen Unterricht der realistischen Abteilung. In beiden Fällen sollen die notwendigen Anregungen gegeben werden für ein Verständnis der wichtigsten Fragen, die für weitere nichtfachmännische Kreise in Betracht kommen. Auf verständige Stoffauswahl und Behandlung kommt dabei alles an. Das Nähere wird aus der Tabelle und dem Nachfolgenden ersichtlich.

Man spreche nicht von Undurchführbarkeit dieses Lehrplans. Glücklicherweise handelt es sich nicht um einen Sprung ins Unge- wisse, sondern ist der ganze Bau als fester und tragfähiger bereits seit langem erprobt worden. Denn seit Jahren bereits sind die Schulen zweier Länder, die trotz ihrer Armut und kleinen Bevölkerungszahl eine verhältnismäßig größere Anzahl umfangreich und vertieft Gebildeter aufzuweisen haben als irgend ein anderes Land der Erde, und deren Bewohner überall als Pioniere der Kultur zu finden sind, in ganz ähnlicher Weise gestaltet. Ich meine die Schulen der Schweiz und Norwegens. Es ist mir eine erfreuliche Bestätigung und eine hohe Bestärkung meiner Anschauungen gewesen, als mir kürzlich Schweizer sowohl als Norweger sagten, nachdem ich ihnen meine Ansichten entwickelt hatte: „Das alles haben wir ja seit Jahren in der Haupt-



sache so durchgeführt! Was bei uns von Ihren Forderungen noch nicht verwirklicht worden ist, das wird sicher bald so gestaltet werden.“

Mit Freude habe ich auch wahrgenommen, daß auch bei uns in Deutschland wenigstens einige dieser Vorschläge bereits verwirklicht worden sind. Mir liegt der Bericht der VI. Städtischen Realschule Berlins vom Jahre 1908 vor. In dieser fehlt in zwei Klassen der Unterstufe (VI. und V.) jeder fremdsprachliche Unterricht; in der dritten Klasse der Unterstufe (IV) erst beginnt man mit Französisch, in der zweiten Klasse der Mittelstufe (IIIa) erst mit Englisch.

In Schulen der Hansastädte, z. B. Bremens, beginnt man den fremdsprachlichen Unterricht mit Englisch und eine Vorschrift des Preußischen Kultusministeriums vom Jahre 1910 besagt: „Weil Deutschland zu den Völkern englischer Zunge erheblich stärkere Beziehungen in Handel, Verkehr und Industrie hat als zu Frankreich, wird im allgemeinen dem Englischen, besonders für Knabenschulen, der Vorzug zu geben sein. Wo das Französische als verbindliche Fremdsprache getrieben wird, ist es unmöglich, das Unterrichtsziel in der gleichen Zahl von Wochenstunden wie beim Englischen zu erreichen.“

Warum zaudert man also weiter vorwärts zu gehen? Und warum sollte nicht eine nichtöffentliche Reformschule die Freiheit erhalten, diese Erkenntnisse in die Freiheit umzusetzen?

##### 5.

#### Unterrichtsverfahren und Gesamtverhalten des Erziehers zum Kind in der Nationalschule.

Das Werk der Befreiung und Erneuerung der deutschen Schule würde aber sehr unvollständig sein, wenn es beschränkt bliebe auf die Umgestaltung des Lehrplans. Diese würde kaum halbe Wirkung haben, wenn nicht zugleich eine gründliche Umgestaltung der Unterrichtsmethode vorgenommen würde. Glücklicherweise ist damit schon vielfach begonnen worden. Aber diese Versuche können nur unvollständig und schwach bleiben, solange Lehrplan, Stundenverteilung und Prüfungsbestimmungen die alten bleiben. Wie kann jemand z. B. in Naturwissenschaften und Geschichte zu gründlicher Erforschung der Gegenstände und Quellen anleiten bei zwei bis drei an verschiedenen Tagen liegenden Wochenstunden?

Die alte Methode ist genügend gekennzeichnet durch die Worte: Grundriß, Leitfaden, Extemporale, Memorieren, Repetieren. Sie besteht darin, daß der Ausdruck, den die Dinge im Lehrbuch gefunden haben, aus diesem vom Kinde angeeignet, durch Übungen eingepägt und durch Prüfungsarbeiten festgestellt wird. Es handelt sich somit also um Wortwissen, bei dem zunächst ganz dahingestellt bleiben muß, wie weit ihm Sachwissen entspricht. Die Hauptarbeit haben



dabei Buch und Schüler zu leisten. Die Hauptaufgabe des Lehrers besteht hier im Aufgeben, Abhören und Nachsehen der Arbeiten. Folgerichtig fällt dabei das Schwergewicht auf die Wiederholung: „Repetitio est mater studiorum“. Da der Zwang der Strafen, Versetzungen, Prüfungen, Berechtigungen nachhilft, und da unsere pflichtgetreue Lehrerschaft in diesen Methoden geschult ist, so sind immerhin gewisse Erfolge davongetragen worden. Aber, wer ist dieser Arbeit froh geworden? Und was sagt die gesamte Wissenschaft und Kunst des Unterrichts zu diesem System?

Für den Denkenden braucht es heute kaum noch widerlegt zu werden. Es hat sich gänzlich überlebt. Niemals hat ein Pädagoge von Bedeutung eine Lanze dafür gebrochen. In der Theorie findet es kaum noch Verteidiger; in der Praxis herrscht es aber immer noch viel zu sehr und wird erst schwinden nach völliger Umgestaltung der Lehrpläne und Prüfungsbestimmungen. Denn aus beiden ist es mit Notwendigkeit entstanden.

Was an die Stelle dieser Aneignungs- und Wiederholungsmethode treten muß, ist schon unendlich oft von den Meistern der Unterrichtskunst gesagt und praktisch gezeigt worden. Wir brauchen hier nur wenige Schlagworte anzugeben: Anleitung und Übung des Schülers mit Hilfe des Lehrers im Beobachten, Finden, Denken, Urteilen, Vergleichen, Darstellen. Nicht bloß in sachlicher (stofflicher), sondern auch in methodischer Beziehung soll das Kind in großen Zügen die Haupttatsachen des Entwicklungsganges der Menschheit nachleben. Es soll beobachten, sich zurechtfinden, entdecken, erfinden, sich die Dinge zu eigen machen, sie richtig gebrauchen lernen, wie seine Verfahren dies alles lernen mußten. Der Lehrer soll ihm dabei ein vorsichtiger, zurückhaltender Helfer sein, der sich hütet, den Zögling irgendwo um die Freude des Selbsterarbeitens, Selbstfindens zu bringen, wo die Möglichkeit eines Erfolges von Seiten des Jüngeren vorhanden war.

Dies allein ist würdige Aufgabe des Lehrers, verdient Unterrichtskunst genannt zu werden, kann wahre Freude hervorbringen bei beiden Teilen, dem jüngeren wie dem älteren; der eine freut sich zu finden, der andere in echter Selbstlosigkeit, daß gefunden wird. Vor allem bedingt dies Verfahren allein Wachstum aller Kräfte, geistige Gesundheit des Kindes. Das Kind weist uns selbst auf diesen Weg hin. Wir brauchen nur zu beobachten, wie es vor Besuch der Schule spielt, untersucht, entdeckt, erfindet. Wir brauchen von diesem Spiel, derselben Methode folgend, nur allmählich zu ernstlicherer Arbeit überzuleiten. Dabei wird überall, soweit als irgend möglich, von den Dingen selbst, nicht aber von der Bezeichnung für die Dinge ausgegangen.



Dies umgestaltete Verfahren bringt dann ein ganz andersartiges Gesamtverhältnis zwischen Lehrer und Kind mit sich. Bei jener alten Methode kann es nicht ausbleiben, daß die Mehrzahl der Kinder im Lehrer den unangenehmen Quälgeist und in der Schule die wenig geschätzte Zwangsanstalt erblickt. Denn, was Lehrer und Schule ans Kind heranbringen, steht zumeist in keinerlei innerem Zusammenhang mit dem, was im Kinde lebt und vorgeht. Als etwas Fremdes und darum mit dem Vorhandenen innerlich Unvereinbares tritt die überwiegende Masse des Stoffes ans Kind heran, ganz abgesehen von dem schlimmsten, aber nicht seltenen Fall, daß Halb- oder Unverstandenes auswendig gelernt werden muß. Wir hatten auf der Schule z. B. Sprüche zu lernen, wie: „So die Heiden, die das Gesetz nicht kennen . . .“ (Röm. 2,4 u. 1,9) nach ganz unverständlicher Übersetzung und unmöglichem Satzbau. 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, französischen Formenlehre und Syntax? Gewiß, durch Anwendung der Mittel der Rangordnung, Zensur, Versetzung u. a. kann auch bei so unpsychologischem Verfahren einiges erreicht werden. Aber das geschieht nicht durch Erweckung von Freude an der Arbeit, sondern durch Aufstachelung des Ehrgeizes, oftmals auch durch Anwendung äußerer Zwangsmittel. Wenn ein Teil der Lehrer, der ein warmes Herz für die Jugend hat, dies System möglichst zu mildern sucht und durch seine Freundlichkeit die Jugend schließlich doch für sich gewinnt, oder wenn ein Teil der Kinder sich schließlich an die verabfolgte Kost gewöhnt und sie als selbstverständliche Notwendigkeit, als Pflichtspeise, hinnimmt, so beweist dies nichts gegen das Behauptete. Auch Prügel und Scheltworte werden, wenn sie täglich kommen, schließlich gelassen als Selbstverständlichkeit empfunden; auch die bitterste Pille weiß die Liebenswürdigkeit eines Arztes zu versüßen. Prügel, Scheltworte und Pille bleiben darum aber doch, was sie nun einmal sind.

Nun ist es ja sicherlich nicht die Absicht des psychologischen Verfahrens, daß dem Kinde alles leicht und angenehm gemacht wird, und daß ihm der Ernst und die Strenge der Arbeit erspart bleiben. Es könnte ja nichts Verkehrteres geben als dies. Denn das Leben erfordert vom Menschen ernste Anspannung seiner Kräfte, und die Schule soll nichts anderes sein, als Vorbereitung aufs Leben. Wer meint, daß bei der organischen, psychologischen, naturgemäßen Methode dem Kinde ernste Arbeit unbekannt bleibt, und daß nur die ältere, übliche zu ihr erzieht, hat keine Ahnung von beiden. So-



wenig der Bau eines Turmes leichter ist, als das Zusammenzählen der Steine, aus denen er gebaut ist, sowenig das Auffinden, Wiederentdecken, Selbsterarbeiten leichter ist, als das Aneignen des von anderen Vollendeten, ebensowenig erleichtert die „neue“ Methode dem Kinde die Arbeit und befreit es von dieser. Allerdings tritt hier eine umfangreiche Entlastung des Gedächtnisses ein. Die mechanische Einprägungsarbeit fällt zum großen Teil fort. Das bedeutet ja eine gewisse Erleichterung. Aber um so stärker müssen dafür äußere und innere Sinne: Auge, Ohr, Tastsinn, Phantasie und Intellekt, arbeiten. Und da von Schärfe und Geübtheit dieser Organe sowie von Energie und Güte des Willens allein der Erfolg im Leben abhängt, so ist die Methode und die Schule die beste, welche jene Kräfte durch Übung entwickelt.

Man wird schon bemerkt haben, daß Kinder viel größere Freude daran haben, ihre Spielsachen, z. B. kleine Uhren, Maschinen u. ä. auseinanderzunehmen, als die schön vollendeten anzustaunen. Manche werden geneigt sein, letzteres als die Eigenschaft der „artigen“ Kinder zu bewundern. Die Mehrzahl der Einsichtigen wird aber wohl darin einig sein, daß das Kind nur bei jener Mechanikertätigkeit lernen kann. So verhält es sich auch mit dem Unterricht. Was mehr Freude bereitet, braucht deshalb doch noch nicht „leichter“ und zwecklos zu sein. Und was durch eigne Arbeit erfaßt, von neuem entdeckt und erfunden ist, wird nicht allein sicherer und besser verstanden, sondern zugleich auch besser und leichter behalten. So kommt auch das Gedächtnis zu seinem Recht. Die unumgängliche, rein mechanische Gedächtnisarbeit läßt sich außerordentlich beschränken. Sie kommt hauptsächlich bei den Hilfswissenschaften, den fremden Sprachen und der Mathematik, in Betracht. Der normale Schüler wird durchaus geneigt sein, sich ihr zu unterziehen, sowie ihm im Verlauf seiner Arbeit die Notwendigkeit dieser Hilfsmittel für Fortsetzung und Vertiefung seiner Arbeit klar geworden ist.

Brauche ich noch den oft wiederholten Einwand zu widerlegen, die Mehrzahl der Lehrer und Schüler sei nicht fähig, den hier gestellten Anforderungen nachzukommen? — Das könnte doch nur dann mit Recht behauptet werden, wenn seit langer Zeit ernsthafte Versuche von geeigneten Persönlichkeiten in dieser Richtung gemacht worden wären. Natürlich bedarf es vieler Versuche, bis eine in ihrem ganzen Umfange selten angewandte Methode zu einiger Vollendung gelangt. Wenn Unterrichten ebensowohl eine Kunst ist, als Musik, Bildhauerei, Politik, so kann nicht ohne weiteres von jedem, der Seminar oder Hochschule verläßt, erwartet werden, daß er plötzlich als Künstler erscheint. Aber wo nur immer Begeisterung, Lust



und Anlage vorhanden sind, werden auch die größten Schwierigkeiten überwunden und Erfolge davon getragen werden. Und wenn sich wirklich herausstellt, daß ein Teil der Schüler zu selbständiger geistiger Arbeit unfähig ist, dann muß dieser eben auf den unteren Stufen zurückbleiben und der Gruppe der unselbständigen Handlanger der Arbeit eingereiht werden. Damit entscheidet über Vorwärtskommen oder Zurückbleiben des Schülers dann nicht mehr die Summe angeeigneter Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern allein Kraft und Umfang der Beobachtungs-, Denk-, Urteils- und Arbeitsfähigkeit.

Um der unfähigen Lehrer wie Schüler willen darf keinesfalls das ganze Niveau der Schule herabgedrückt werden. Vielmehr kann das Ziel der ersten und höchsten Pflanzstätte der Kultur garnicht hoch genug gesteckt werden. Die Schule hat sich stets der hohen Aufgabe bewußt zu bleiben, jede in der jungen Generation vorhandene wertvolle Kraft zu fördern zum Zweck einer Vorwärtsentwicklung der Gesamtkultur. Keineswegs hat sie die Aufgabe, mit dem Bleigewicht der Überlieferung die Jugend zu belasten, sodaß diese verzweifelt unter ihm zusammenbricht.

Somit erblickt der Lehrer sein Amt nicht darin, abzuhören, zu zensieren, nach Rang zu setzen, „Berechtigungen“ zu verleihen. Er wird — Sokrates sagte es ja schon deutlich genug mit seinem Vergleich von der Hebamme — der den Gaben und Kräften des Kindes zur Vollgeburts, Kräftigung, Entfaltung Verhelfende; zum Beobachten, Denken und Finden Anleitende; der mäßigende, ermutigende und tröstende Genosse der Erfolge und Mißerfolge des jungen Geschlechts. Kann es ein innigeres Verhältnis zwischen Menschen geben? Ich wenigstens kenne keines. Wo bleibt da Gleichgültigkeit oder gar Feindschaft? Vertrauen, Kameradschaft, Liebe, gegenseitige Treue treten an ihre Stelle und sind zugleich die untrügliche Probe für Lehrstoff, Lehrmethode, Fähigkeiten und sittlichen Wert von Lehrer, Schüler und Schule. — Hier handelt es sich nicht um unerwiesene Behauptungen, sondern um Tatsachen, die durch den Erfolg aller derer bewiesen sind, die mutig und fähig genug waren, jenen — nennen wir ihn einmal Sokratischen — Weg konsequent zu wandern.

Weiter folgt aus dem Gesagten: Handelt es sich beim alten Lehrplan und bei der alten Methode in erster Linie um Übung des Gedächtnisses und der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit — mehr als die Hälfte alles Unterrichts war ja den Sprachen gewidmet, — so hier nicht bloß um Entwicklung aller Sinnesorgane und intellektuellen Anlagen, sondern vor allem um die Ausbildung aller moralischen Kräfte, um die des gesamten Willenslebens. Der Wille kann sich ja nur da entwickeln, wo Möglichkeit seiner freien



Betätigung, einer Initiative, vorhanden ist. Das ist auf diesem Gebiete und bei diesen Methoden des Studiums aber auf Schritt und Tritt der Fall. Die Dinge selbst zu finden, sie durch eigene Arbeit wiederzubilden, erfordert viel größeren Mut und größere Energie, als das fertig Dargestellte entgegenzunehmen. Man wird ja wissen, daß Entdecken und Erfinden ohne die Eigenschaft des Mutes und der Ausdauer so gut wie undenkbar sind. Man kennt doch wohl die sehr wahre Geschichte vom Ei des Kolumbus. Selbst wenn die Entdeckung und Erfindung nachträglich ganz einfach und selbstverständlich zu sein scheinen, so gehörte doch im allgemeinen Ungeheures dazu, um das hervorzubringen, was jene stolzen Namen verdient.

Man überlege sich, welche Schulung aller geistigen und sittlichen Kräfte z. B. ebensowohl die Übung im selbständigen chemischen und physikalischen Experiment bedeutet als auch die Vertiefung in die geschichtlichen Quellen der Vergangenheit, wenn bei diesen gewagt wird, zu einem Urteil über Menschen und Dinge zu gelangen. Ein Beispiel: 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. Der Lehrer gibt die Hilfsmittel an die Hand, leitet und kontrolliert zurückhaltend die Arbeit. Man sage nicht, das sei für Schüler der mittleren Klassen zu schwer. Das ist durchaus nicht der Fall, wenn Zeit, Hilfsmittel, Geschick des Lehrers vorhanden sind. Ich habe das Behauptete lange genug durch Erfahrung erprobt. Gewiß ist es schwerer als jenes Einprägen. Aber es entwickelt auch Intellekt wie Willen viel kräftiger. Nur wo die Möglichkeit gegeben ist, selbst etwas zu leisten, da können Verantwortungsbewußtsein, Freude, Stolz, Kraftgefühl entwickelt werden. Daß aber die Bäume dabei nicht in den Himmel wachsen, daß nicht Übermut und Zügellosigkeit sich einstellen, dafür sorgt der strenge, nackte Ernst der Dinge selbst. Denn nichts macht so bescheiden und stolz zugleich als ernste, wertvolle Arbeit.

Das alles bedeutet nicht bloß: Veränderung des Unterrichtsstoffes, der Unterrichtsmethode, der Stellung des Lehrers, sondern vor allem auch der des Schülers selbst. Was bemerken wir nur zu oft? Mit kleineren Kindern wird gescherzt; sind sie doch vielen ein gar zu niedliches Spielzeug. Je mehr sie heranwachsen, desto stärker und höher wird im allgemeinen die Scheidewand zwischen Lehrer und Schüler. Dieser ist bis zum Besuch der Hochschule



wenigstens für viele „ein dummer Junge“, dessen Übermut durch die Mittel äußerer Disziplin niedergehalten werden soll. Mit dem Schluß ist mit einem Schlage alles wieder verändert. Ob aber hinreichende Fähigkeit entwickelt war, die nun gewährte Freiheit zu gebrauchen? Ob nicht die Kehrseite des Zwanges gerade die Zügellosigkeit ist?

Da wo Unterricht und Erziehung von Anfang an würdigere Aufgaben zu verwirklichen suchen, lebt der Schüler von klein auf gewissermaßen in einer viel edleren Sphäre. Man setzt Vertrauen in sein Wollen und Können, sucht des Kindes Vertrauen zu sich selbst zu kräftigen. Man läßt es durch den schlichten Ernst und die Wahrheit der Dinge und der Arbeit erziehen. Hier sage man nicht: An Arbeit und damit an Möglichkeit einer Erziehung durch sie habe es dem Schüler doch nie gefehlt. Wahrlich nicht! Nur darf man niemals vergessen, daß allein die Arbeit des Freien, die mit Freude, mit aller inneren Kraft um ihrer selbst oder edler, 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 Lehrern und Schülern. Das hat keinen Sinn und keine Stelle mehr in der Schule der von uns befürworteten Art. Der Schüler wächst in ihr heran zum Mitforscher, Mitstreiter für Wahrheit und Recht. Ist es nicht die edelste und höchste Aufgabe des Menschen, der Wirklichkeit und Wahrheit näher zu kommen, zu der Entwicklung der Menschheit beizutragen? Und dienen nicht alle dieser Aufgabe vom kleinsten und unwissendsten Schüler bis zum größten und ältesten Gelehrten? Sollte angesichts dieser Tatsache nicht Stolz, Ernst, Eifer, Wahrhaftigkeit, hoher Sinn und Mut in der jüngeren Generation zu entwickeln sein? Wenn das nicht möglich wäre, dann wehe uns und unserer Zukunft! Dann lieber die Schule dem Büttel überlassen und zweckvollere Tätigkeit aufgesucht!

## 6.

### Der Ausbau der Nationalschule.

Wir stehen noch nicht am Ende der Wirkungen des psychologischen Systems. Nicht bloß Lehrplan, Methode, Verhältnis und Stellung von Lehrer und Schüler, sondern auch die weitere Organisation der Schule wird durch jenes umgestaltet. Das gesamte Schulleben bezweckt unter diesen Umständen Selbsterziehung des Schülers durch dessen möglichst tätige Anteilnahme an der Durchführung der Schulangelegenheiten. Wie die religiös-sittliche Unterweisung nicht mehr darauf bedacht sein wird, durchs Buch



einen wesensfremden Stoff vom Kinde lernen zu lassen, sondern dies zum Verständnis der Lebensfragen zu bringen, die täglich an es herantreten, über diese Klarheit zu verschaffen, so läßt der Erzieher all das, was die Kinder selbst durch eigne Kraft in Ordnung bringen und verwalten können, durch diese vornehmen. Er begnügt sich damit, zu beraten und nur in dringenden Fällen einzugreifen. Denn seine hohe Aufgabe ist es, zur Selbsterziehung, zur Selbständigkeit anzuleiten, sich entbehrlich zu machen.

Damit dies durchführbar wird, ist es allerdings notwendig, daß die Schulkasernen und Halbhundertklassen verschwinden; daß nur gut übersehbare Gruppen vorhanden sind, in denen jedes Glied das andere gut kennen kann, alle in Beziehung zueinander treten, miteinander wirkliche Lebensgemeinschaften bilden können. Darum sind kleinere Schulhäuser mit Hof und Garten für je eine der vier (je drei Jahrgänge umfassenden) Altersstufen dringend zu wünschen. Denn damit jede Altersstufe zu ihrem Rechte und zur Selbständigkeit gelange, damit an Stelle naturgemäßer Entwicklung nicht Nachäffung der Älteren oder Knechtung durch sie trete, damit übersehbare, in sich abgeschlossene Lebensgemeinschaften entstehen, empfiehlt es sich dringend, die vorhandenen Altersstufen voneinander zu trennen. Die vier Häuser der ganzen zusammengehörigen größeren Schulgemeinde, die aus praktischen Rücksichten Turnhalle, größeren Versammlungsraum, Lehrmittel u. ä. gemeinsam hat, können sich ja immerhin um einen größeren Hof und Garten gruppieren und sich bei allen bedeutsamen und öffentlichen Angelegenheiten (Gedenkfeier u. ä.) vereinigen. Wie man beim Unterricht nach dem Grundsatz verfährt: Was das Kind selbst finden kann, lasse man es selbst erarbeiten, so hier nach dem entsprechenden: Alles was das Kind selbst in Ordnung bringen und leisten kann, lasse man es selbst tun. Dabei ergeben sich zahlreiche kleinere und größere Obliegenheiten und Ämter, durch deren Verwaltung das Kind Zuverlässigkeit, Gewandtheit, Lebenserfahrung erlernt. Wenn sich nun Mißstände, Streitigkeiten, Schwierigkeiten in einer solchen kleinen Lebensgemeinschaft ergeben, dann lasse man wiederum die Kinder zunächst sich selbst helfen und greife nicht ohne Not ein, wobei man nicht selten nur Unzufriedenheit sät und Unselbständigkeit hervorbringt.

Freilich läßt sich Ordnung nicht durchführen ohne gewisse äußere Einrichtungen; diese zu schaffen und aufrecht zu erhalten, sowie das gesamte Schulleben stets sorgfältig im Auge zu haben, indem er mit dem Kinde möglichst an allem teilnimmt, darin besteht hier die Hauptaufgabe des Erziehers. Ebensowenig wie er im Unterricht als seine eigentliche Arbeit das Aufgeben, Abhören, Prüfen ansieht, so hier das „Inspizieren“, Beaufsichtigen. Er braucht diese Mittel nicht, da er mit den Kindern zusammenlebt, vor allem durch



sein Beispiel wirkt, auch hier Ratender und Helfender ist. Freilich bedarf es dazu der pädagogischen, der sittlichen Fähigkeiten, des Verständnisses für Kinder, der eigenen Kindlichkeit, der Selbstlosigkeit. Nur wer diese Eigenschaften hat, sollte dies hohe Amt bekleiden. Ein solcher Erzieher wird z. B. täglich die Kinder um sich sammeln, durch Musik und Dichtung auf ihr Gemüt einzuwirken suchen; wird mit ihnen allwöchentlich und bei besonderen Vorkommnissen die Schulangelegenheiten in Ruhe erörtern; er wird dabei vor allem die Kinder selbst zu Aussprache, Urteil und Beschluß kommen lassen. Wer dies ernstlich versucht, wird mit mir erfahren, daß die Kinder auf diese Weise unsere besten Helfer in der Durchführung eines frohen, freien und zugleich sittlichen und geordneten Schullebens werden, daß sie nur so starke und zugleich milde Persönlichkeiten und Charaktere werden können.

In diesem Zusammenhang bedarf es kaum näherer Ausführung, daß damit zugleich der feste Boden für staatsbürgerliche, nationale und soziale Erziehung gewonnen ist. Das Schulleben wird das Übungsfeld für die Erlernung staatsbürgerlicher Pflichten, die Schule wird der Staat der Kleinen. Und wenn man den Mut hat, mit dem Gedanken der Volkserziehung Ernst zu machen und nicht mehr Geld und Stand der Eltern, sondern körperliche, geistige, sittliche Tüchtigkeit entscheiden zu lassen bei der Aufnahme in eine Schulgattung, dann wird auch die echte soziale, die christliche Idee, die allerdings nicht Sache einer einzelnen Partei ist, sondern jeden Freund des Vaterlandes und der Menschheit tief durchdringen muß, zum Siege gelangen, wie im Staat der Kleinen, so auch in dem der Großen. Dann erst kann die echte Versöhnung der Stände erfolgen.

Diese Schule der Zukunft wird dann auch die körperliche Arbeit zu Ehren bringen. Sie wird von jedem Schüler fordern und jedem Gelegenheit geben, daß er wenigstens ein Handwerk erlerne. Damit wird sie zugleich aufräumen mit den Hirngespinnsten verknöchelter Büchermenschen, die weder Welt noch Leben kennen. Sie wird die Kluft überbrücken, die mehr als alles andere die Volks- und Menschheitsgenossen voneinander trennt, die Kluft zwischen körperlicher und geistiger Arbeit. Diese körperliche Arbeit der Jugend ist zugleich ein vortreffliches Erziehungsmittel zu Energie und Ausdauer. Sie kräftigt und gesundet Körper wie Geist der Jugend und beseitigt gründlich Hochmut, Geckentum, Blasiertheit, Weltfremdheit.

Diese Schule der Zukunft wird endlich auch die Eltern wieder in ihre Rechte der Schule gegenüber einsetzen, sie zur Mitarbeit, zu Rat und Tat heranziehen. Sie wird ihnen ihr unveräußerliches Recht zugestehen, über die Erziehung mit zu bestimmen. Sie wird z. B.



jedem Vater und jeder Mutter, die es wünschen, das Recht einräumen, dem Unterricht beizuwohnen, soweit das praktisch durchführbar ist, und in allen entscheidenden Angelegenheiten der Schule mitzubekommen. Damit wird sie zugleich auch zur Erziehung der Eltern beitragen, die Teilnahme und Freude der ganzen Nation an der Erziehung, als der wichtigsten und edelsten nationalen Angelegenheit steigern. Wenn sie allerdings feststellen muß und kann, daß Eltern bei der Erziehung von Kindern nicht mithelfen können oder wollen, daß ein Kind unter solchen, die nur dem Namen nach Eltern sind, zu verkommen droht, wird sie es als heilige Pflicht ansehen, mit Hilfe der Staatsbehörden das Kind aus dieser Gewalt zu erretten.

Diese Schule der Zukunft wird nicht Mücken seigen und Kamele verschlucken. Sie wird nicht Kleinigkeiten und bloße Äußerlichkeiten zu Staatsaktionen aufbauschen; nicht entlegenste und für die Gegenwart unfruchtbarste Dinge mit umständlichem Ernst behandeln und darüber die dringendsten und wichtigsten vernachlässigen; sie wird nicht blind und taub dafür sein, daß Alkoholismus, Sexualismus und Mammonismus immer weiter unser Volk und die Menschheit degenerieren. Sie wird es als eine ihrer wichtigsten und heiligsten Aufgaben ansehen und betreiben, den jungen Menschen zur Herrschaft über sich selbst zu erziehen; ihn mit blanker Wehr und scharfen Waffen zu rüsten zum Kampf gegen diese schlimmsten Dämonen der Menschheit, damit er dem Parzival gleich die heilige Gralsburg schließlich doch gewinne und das Wort wahr mache:

„Denn ein getreuer steter Sinn, der wandelt Licht  
zum Lichte hin.“



„Wir gehen an den Examina zu Grunde; die meisten, welche sie bestehen, sind dann so abgewirtschaftet, daß sie irgend einer Initiative unfähig sind, sich gegen alles, was an sie herankommt, möglichst ablehnend verhalten“ . . .  
Bismarck.

## D.

### Mittel zur Befreiung der deutschen Schule.

Nicht mit Zukunftsbildern und Theorien haben wir es hier zu tun: Wie ehemals von der Not des Volkes und vom Ernst der Aufgabe ergriffene Erzieher es versucht haben, alle ihre Forderungen in die Wirklichkeit umzusetzen, wie auch jetzt zahlreiche Lehrer deutscher Volks- und höherer Schulen sich redlich bemühen, Reformen im Staatsbetrieb durchzuführen, so haben auch etwa dreizehn Jahre hindurch die deutschen Land-Erziehungsheime in Ilsenburg, Haubinda und Bieberstein für die Verwirklichung dieser Ideale gekämpft. Die Durchführung fast aller hier dargelegten Gedanken ist in den L. E. Hen. versucht worden. Um „Muster“ oder „Vollkommenheit“ kann es sich dabei natürlich nicht handeln. Wer das in der Erziehung zu bieten behauptet, ist entweder ein Schwindler oder ein eingeübter Narr. Nur mit dem redlichen Bemühen, die Schulreform aus dem Zustand der Erörterung und Theorie in die Praxis umzusetzen, an der Praxis die Theorie zu prüfen und wo's not zu verbessern und zu ergänzen; vor allem aber mit dem heißen Bestreben, allen denen zu helfen, welchen die öffentliche Schule auch beim besten Willen nicht gerecht werden kann, haben wir es in den L. E. Hen. zu tun.

Bis geeignete Mitarbeiter gefunden und herangebildet, bis die notwendigen äußeren Einrichtungen, Überlieferung und feste Grundlagen geschaffen sind, können solche Versuche ja immer nur beschränkten Erfolg haben. Was aber mehr als alles andere jede Pionierarbeit nichtöffentlicher Schulen erschwert, hemmt, und auf die Dauer fast unmöglich macht, ist das zurzeit bei uns geltende Examens- und Berechtigungswesen. Durch dieses werden die gleichen, ja man muß sagen, noch bedeutend größere — denn die Prüfenden sind den Schülern ganz fremd — Anforderungen im gedächtnismäßigen Wissen an die Zöglinge der privaten Reformanstalten gestellt, als an die der öffentlichen Schulen. In welche Lage geraten dabei dann jene, die nach anderem Lehrplan und anderer Lehrmethode vorgebildet sind! Woher soll unter diesen Umständen die notwendige Bewegungsfreiheit für Reformversuche gewonnen werden, wenn alle deutschen Schüler höherer Lehranstalten dem einen starren System unterworfen werden?



Wer soll denn die dringend notwendige Umgestaltung der deutschen Schule herbeiführen? Man kann nicht erwarten und verlangen, daß einer der großen Bundesstaaten plötzlich Lehrpläne, Methoden und Einrichtungen der bestehenden staatlichen Schulen verändert. Das muß den Schulregierungen zu gewagt erscheinen. Diese hängen ja auch von den Parlamenten ab. Das Schulwesen der kleineren Bundesstaaten ist außerdem von dem der größeren abhängig.

Wie soll da den Reformen Eingang verschafft werden? Nach und nach kann einzelnes in den öffentlichen Schulen eingeführt werden. Aber der ganze Reformplan kann zunächst immer nur von wenigen Anstalten erprobt werden. Da der Staat nicht über solche Versuchsschulen verfügt, so müssen eben nichtstaatliche diesen Dienst leisten. Ihnen gegenüber muß der Staat dann aber die notwendigen Vorbedingungen erfüllen.

Sollen die nichtöffentlichen Anstalten wertvolle Vorarbeit für die Schulreform leisten, dann müssen vor allen Dingen die Prüfungen an diesem umgestaltet werden. Ich habe dies schon im 2. Teile des 10. Jahrbuches der L. E. He. dargelegt und will hier nur kurz einige Hauptpunkte herausheben.

1. Heute finden die Prüfungen für die Schüler nicht öffentlicher Anstalten folgendermaßen statt:

An den sog. „berechtigten“ Schulen werden die Prüfungen in Gegenwart eines Regierungsvertreters von seiten der Lehrer vorgenommen. — Mit dieser Einrichtung könnte man sich zufrieden geben, wenn sie anders gehandhabt würde. Augenblicklich aber ist sie mit bedeutenden Nachteilen verbunden. Denn zunächst wird die Gewährung der Berechtigung in der Hauptsache von dem Ausfall der Examina, nicht aber von der wirklichen Reife der Schüler abhängig gemacht, die auf solche Weise allein nicht festgestellt werden kann. Es ist ja nun klar, daß Schulen, welche lediglich auf das Ziel hinarbeiten, ihre Schüler an der Hand des vorgeschriebenen Lehrplans gut durchs Examen zu bringen, viel größere Prüfungserfolge aufweisen müssen als solche, welche das höhere Ziel verfolgen, alle guten Anlagen und Kräfte des Schülers, insonderheit auch die körperlichen und sittlichen zu entwickeln, und im Unterricht das heranzubringen, was der Überzeugung eines gewissenhaften aber selbständig denkenden Erziehers entspricht. Diese „Berechtigungen“ erhalten zumeist nur solche Schulen, welche sich dem herrschenden Schema von Anfang bis Ende unterordnen. Sie haben deshalb große Ähnlichkeit mit den sog. „Pressen“, ja man kann sagen, die meisten dieser Anstalten sind Pressen. Das wird nicht widerlegt durch die Tatsache, daß es viele Pressen, d. h. lediglich der Vorbereitung für die Examina dienende Anstalten gibt, welche diese Berechtigung nicht haben.



Aber alle die, welche nicht jene einseitigen und äußerlichen Ziele verfolgen wollen, oder welche sich nicht dem herrschenden Lehrplan-Schema anschließen können oder wollen, werden und müssen unter solchen Umständen auf jene „Berechtigung“ verzichten, um sich ihre Freiheit zu wahren und um edleren Zielen zu dienen. Es gereicht aber durchaus nicht zum Heil des Staates, wenn auf diese Weise selbständige und erzieherische Ziele in Angriff nehmende Schulen geradezu unmöglich gemacht werden. Denn so würde der Versuch, neue Methoden zu erproben, der unzweifelhaft zunächst immer besser in den kleineren Grenzen einzelner Privatschulen stattfinden wird, verhindert. Damit wäre dem Staate nur dann gedient, wenn die Schulen Jahrhunderte hindurch ohne Schaden unverändert bleiben könnten. Der Staat sollte es vielmehr begünstigen, daß einzelne mutige Versuche auf diesem schwierigen Gebiete gemacht werden und nur darauf sehen, daß das in uneigennütziger, redlicher, ernster und tüchtiger Weise geschieht. Sind nicht alle die Männer, welche bedeutende Fortschritte auf dem Gebiete der Erziehung herbeigeführt haben: Comenius, Basedow, Pestalozzi, Fröbel und andere ihre eigenen Wege gegangen? Das öffentliche Staatsschulwesen ist überhaupt erst eine moderne Einrichtung. Die Geschichte lehrt, daß auch überall da, wo die freie Tätigkeit einzelner Männer, Orden, Gemeinwesen diese Gebiete in Angriff nahm, große Erfolge erzielt wurden, und daß die Alleinherrschaft des staatlichen Systems noch keineswegs das wahre Heil der Schule und des Volkes verbürgt.

2. In welcher Weise sollen nun die Zöglinge der privaten nicht berechtigten Anstalten geprüft werden? Für die sog. Einjährigen-Prüfung nicht öffentlicher Schüler kommen heutzutage zwei Methoden in Betracht; für die Reifeprüfung nur eine. Von jenen zweien ist die eine Prüfung, die vor der sog. „Regierungskommission“ für die selbständige Erziehungsschule ganz unannehmbar, insofern sie in der kurzen Zeit von etwa zwei Tagen, gegenüber einer ganzen Masse von Bewerbern erledigt werden muß. Es kann deshalb nur ganz äußerlich verfahren werden: bei der mündlichen Prüfung muß das Abfragesystem angewandt werden, für welches nur wiederum das Pauksystem vorbereiten kann. Diese Art Prüfung kommt daher eigentlich nur für die „nicht berechtigten“ Presse in Betracht und für die Schüler, welche sich etwa durch Privatunterricht gerade die dürftigsten Kenntnisse fürs Examen beibringen lassen.

So bleibt für die „nicht berechtigten“ Privat Schulen, welche nicht zur Presse herabsinken wollen, nur der andere Weg übrig: Ihre Zöglinge müssen sich als sog. „Externe“ der Prüfung an einer öffentlichen Anstalt unterziehen.



Diese Einrichtung hat ja ihre Vorzüge vor den beiden früher genannten. Bei ihr braucht die Privatanstalt ihre Selbständigkeit und die Inangriffnahme höherer Erziehungsziele nicht ganz aufzugeben. Natürlich ist es auch in diesem Fall schwer, diese Unterrichtsfreiheit zu bewahren und sich zugleich reformatorische Ziele zu setzen. Denn die Prüfungen erfolgen an den öffentlichen Schulen natürlich nur auf Grund der vorgeschriebenen Lehrpläne. Aber immerhin kann man auf diesen Anstalten im allgemeinen mehr auf die Schüler eingehen als vor der Regierungs-Kommission, die zudem für die Reifeprüfung überhaupt nicht in Betracht kommt.

Doch sind mit der gegenwärtigen Handhabung der Externen-Prüfung in Preußen große Härten verknüpft. Die Prüfungen werden nämlich zwar immer in derselben Provinz, aber jedes Jahr an einer anderen Anstalt abgenommen, und Lehrer wie Schüler wissen nie vorher, in welcher. Das scheint ja nun Unparteilichkeit und Gerechtigkeit zu verbürgen. Es hat auch das Gute, daß nicht immer dieselbe Anstalt durch derartige externe Prüfungen behelligt wird. Aber die Nachteile dieser Einrichtungen sind jedenfalls größer als die Vorteile.

Wir sind in Deutschland noch nicht so weit gekommen, daß eine bestimmte Prüfungs-Methode allgemein anerkannt und angewandt ist. Vielmehr wird in einer Anstalt zumeist ganz anders geprüft als in einer andern. Der Hauptunterschied besteht darin, ob Einzelfragen gestellt werden, oder ob dem Geprüften Gelegenheit gegeben wird, sich über gegebene Themen ruhig im Zusammenhang auszusprechen. Es ist klar, daß beide Arten der Prüfung verschiedene Arten der Vorbereitung erfordern. Weder Lehrer noch Schüler haben aber irgend welchen Einfluß darauf, zu bestimmen, welches System angewandt werden soll. Daß dies mit großen Nachteilen verbunden ist, liegt auf der Hand. Dasein und Entwicklung einer Erziehungsschule, die reformatorische Ziele verfolgt, werden so außerordentlich erschwert.

Eine weitere Härte besteht darin, daß weder dem Leiter noch den Lehrern der nicht öffentlichen Schule gestattet wird, den Prüfungen beizuwohnen, und daß sie im allgemeinen nicht das Geringste über Verlauf und Ergebnisse erfahren können, abgesehen von dem, was aus den Zeugnissen hervorgeht und ihnen von den Schülern berichtet wird. Was würden Leiter und Lehrer der öffentlichen Anstalten sagen, wenn in dieser Weise mit ihren Schülern verfahren würde, und welches würden dann die Prüfungsergebnisse sein? Selbst dann, wenn gerecht geprüft wird, sind diese Prüfungen für die „Externen“ zweifellos viel schwerer als für die Staatsschüler.

Eine dritte Härte, ja man kann sagen Grausamkeit und Sinnlosigkeit des Prüfungssystems besteht darin, daß in Fächern, in denen der Schüler nicht genügte, keine Ergänzungs- und Nachprüfungen



stattfinden, sondern daß stets die ganze Prüfung noch einmal versucht werden muß, selbst dann, wenn das Ergebnis nur in einem einzigen Fache nicht befriedigend gewesen sein sollte und dies nicht „ausgeglichen“ werden konnte. Es braucht nicht ausgeführt zu werden, wieviel Kraft und Lebensfreude auf diese Weise verloren gehen. Der Schüler der öffentlichen und der „berechtigten“ Privatanstalten ist viel besser daran, da er ja die Themen der schriftlichen Arbeiten von seinen eigenen Lehrern erhält, zumeist also schon ziemlich gut über sie aufgeklärt ist, und da auch in der mündlichen Prüfung wiederum die eigenen Lehrer ihn prüfen. So kann er viel leichter genügen als der fremde Schüler, der völlig ahnungslos ganz unbekanntem Aufgaben und Anforderungen gegenübersteht.

Ich habe nun fast 12 Jahre hindurch die Ergebnisse dieser Externen-Prüfungen bei meinen eigenen Schülern sehr genau, bei vielen anderen ziemlich genau feststellen können. Durch viele Tatsachen und Zeugen könnte ich nachweisen, daß selbst bei durchaus gutem Willen und sorgfältigem Verfahren der Prüfenden das Ergebnis mehr oder weniger Sache des Zufalls ist. Es kann z. B. nicht verhindert werden, daß jemand gerade in solchem Fache nicht besteht, in dem er besonders fleißig gearbeitet hat und in dem seine Kenntnisse befriedigende sind. Auf der andern Seite ist es dabei nicht ausgeschlossen, daß jemand in einem Fache genügend oder gut erhält, in dem seine Kenntnisse nach der eigenen und seiner langjährigen Lehrer Überzeugung durchaus unbedeutend sind. Schüler, welche in fast allen Fächern ziemlich Gleichmäßiges, wenn auch in keinem etwas Bedeutendes leisten und die vor allem eine gewisse Gewandtheit im Ausdruck, Schlagfertigkeit, ja Unverfrorenheit besitzen, um nicht stärkere Ausdrücke zu gebrauchen, bestehen im allgemeinen. Dagegen haben schüchterne, gewissenhafte, aber meist langsam denkende und arbeitende, „einseitig“ begabte Schüler bei diesen Prüfungen geringe oder gar keine Aussicht auf Erfolg. Diese Schüler brauchen aber wegen der genannten Eigenschaften keineswegs untüchtig zu sein. Sollen sie alle vom Hochschulstudium ausgeschlossen sein?

Der tüchtige Erzieher wird seinen Schülern sagen: „Wenn ihr die Oberklassen einer höheren Schule besucht, muß unbedingt von euch erwartet werden, daß ihr wenigstens auf einem der großen Sachgebiete, sei es dem geschichtlich-literarischen, sei es dem naturwissenschaftlich-mathematischen, Tüchtiges leisten könnt und wollt“. Eifer und Begeisterung, ohne die doch überhaupt nichts Wertvolles zu erreichen ist, werden immer nur dann erwachen und dauern, wenn die Kraft auf eine beschränkte Zahl packender Ziele gelenkt wird, aber nicht auf viele zugleich. Dies Ziel muß der wertvolle



Gegenstand selbst sein — hier also ein Teil der Wissenschaft — nicht aber etwas ganz Fremdes, Äußerliches: das Examen. So kommen hier also die Forderungen des Erziehers und die Voraussetzungen der Prüfungsordnung in völligen Gegensatz zueinander.

3. Wie ist nun diesem Übelstande abzuhelpen? Die in diesem Hefte (vgl. S. 7 u. 13 ff.) sowie im X. Jahrbuch (Teil 2) aufgestellten „Leitsätze“ besagen es.

Will man die Verleihung der „Berechtigungen“ an bestimmte Privatschulen beibehalten, so muß sie in verständiger und gerechter Weise gehandhabt und den Schulen gewährt werden, welche es verdienen auf Grund ihrer Leistungen auf dem Gebiete der gesamten Erziehung. Es handelt sich dabei ja zumeist um Aluminate. In diesem stehen Leiter und Lehrer an Stelle der Eltern und tragen somit eine ungeheure Verantwortung. Viele ihrer Schüler sind Halb- oder Ganzwaisen. Man erteile die Berechtigung, wenn man sieht, daß gewissenhafte, tüchtige, ernste Menschen als Leiter und Lehrer tätig sind, daß charaktervolle, tüchtige Menschen aus der Schule hervorgehen, daß alle Maßnahmen und Einrichtungen der Schule wirkliche erzieherische Erfolge gewährleisten. Nicht der Umfang aufgewiesener Kenntnisse, sondern das Ergebnis, das auf Grund eingehender Vertiefung in Geist, Charakter, Arbeitsweise, sittlichen Wert und Gesamtleistungsfähigkeit der Schule gefällt werden muß, sei entscheidend. Nicht ganze oder halbe Pressen, die nur dazu dienen können, um Oberflächlichkeit und Strebertum zu begünstigen, sondern lediglich Erziehungsschulen sollten die „Berechtigung“ erhalten. Diese dem Vaterland allein nützlichen Privat-Bildungsstätten beraube man dann auch nicht der Bewegungsfreiheit, ohne die sie die notwendige Pionierarbeit für die Schulreform nicht leisten können. Es entspricht dem Staatsinteresse nicht, daß die Schablone zur Alleinherrschaft gebracht und charakteristische Eigenart unterdrückt wird, daß an Stelle von Pflegestätten religiös-sittlicher, vaterländischer Gesinnung, von Arbeitsstätten, die mithelfen können zur Weiterentwicklung echter Kulturwerte, Fabriken für Examina entstehen. Und doch ist das die letzte und schlimmste, natürlich unbeabsichtigte Folge des herrschenden Berechtigungswesens.

Auf den „berechtigten“ Erziehungsschulen führe der Staat die Prüfung mit Hilfe des Leiters und der Lehrer als Prüfender unter so strenger Aufsicht wie er will durch, und zwar in einer Form, wie sie dem Stande der Erziehungswissenschaft und -Kunst wirklich entspricht. Das geschieht aber nur dann, wenn die Gesamttüchtigkeit der Schüler sowie die von ihnen Jahre hindurch geleistete Arbeit und die gewonnene Arbeits-, Denk- und Urteilsfähigkeit er-



kannt werden können. Wie dies erfolgreich geschehen kann, ist in den „Leitsätzen“ ausgeführt worden. Man gebe vor allen Dingen Themata, die Bewegungsfreiheit lassen, an Stelle der üblichen Einzelfragen, die nur wertloses Papageiwissen begünstigen. Und dann unterlasse man ja nicht, Ergänzungs- und Nachprüfungen in einzelnen Fächern zu gestatten, damit nicht unnütz Kraft vergeudet und Gewissenhafte zur Verzweiflung getrieben werden.

Will man diesen Weg nicht einschlagen, so bleibt nur noch der übrig, daß die Schüler nichtberechtigter Anstalten, ebenso alle die, welche sich durch Selbststudium oder Einzelunterricht vorbereiten, vor eine eigens dazu eingesetzte Prüfungsbehörde kommen. Auch das wird man ertragen können unter der Voraussetzung, daß hierbei nicht Massenbetrieb und somit Oberflächlichkeit, Zufall und Äußerlichkeit herrschen, sondern daß immer nur eine beschränkte Anzahl vorurteilsfreien, gewissenhaften, zum Prüfen fähigen Männern zu bestehen hat, und daß dabei eine pädagogisch unanfechtbare Prüfungsweise zur Anwendung gelangt; daß ferner diese Prüfungen öffentlich sind, denn damit unterliegen sie der besten Kontrolle; daß die Eigenart der Vorbildung und Begabung berücksichtigt werden, also eine weite Möglichkeit des Ausgleichs vorhanden ist.

Diese Einrichtungen sind verhältnismäßig leicht einzuführen. Die finanzielle Frage würde keine Schwierigkeiten machen. Man mache die Prüfungsgebühren so hoch man will; sie werden gern bezahlt werden, wenn nur sichere Hoffnung vorhanden ist, daß in gerechter und verständiger Weise geprüft wird, wenn also die Prüfung wirklich etwas taugt; dem armen, gut bestehenden Schüler kann man ja die Gebühren schenken. Taugt aber die Prüfung nicht, dann ist schon die gegenwärtig zu zahlende geringe Summe weggeworfenes Geld. Und die Personenfrage? Es müßte ja sonderbar zugehen und wäre ja ein tief beschämendes Armutszeugnis, wenn für diese wichtige Angelegenheit in Deutschland nicht zureichende Kräfte vorhanden wären. Das können wir durchaus nicht glauben. Wenn man sich nicht anders helfen kann, so würde es schon genügen, von jeder in Betracht kommenden öffentlichen Schule der Provinz je einen fähigen Lehrer zu diesem Zwecke für einige Wochen zu entsenden. Dieser müßte natürlich gut entschädigt werden. Denn wir leben ja nun einmal in dem Zeitalter der Gehaltsaufbesserungen, und die Zeiten der schlichten, knappen Lebenshaltung sind geschwunden. — Die öffentlichen Schulen werden dabei kaum leiden. Denn die prüfenden Herren würden mancherlei Anregungen erhalten durch ein solches Zusammenkommen mit Leitern, Lehrern und Schülern solcher eigenartigen, selbständigen nicht öffentlichen Erziehungsschulen.



Ein anderer Ausweg wäre, eine Anzahl befähigter Lehrer auf längere Zeit für die Prüfungsarbeit zu beurlauben. Sie würden sicherlich tüchtiger geworden ins Amt zurückkehren. Derartige Unterbrechungen der regelmäßigen Arbeit sind geradezu ein dringendes Bedürfnis. Was viele fähige Menschen von dem erhabenen Beruf des Erziehers fernhält, ist die schreckenerregende Aussicht, Jahrzehnte hindurch in der Hauptsache immer wieder die gleiche aufreibende, bei der Herrschaft eines Systems sehr einförmige Arbeit tun zu müssen. Das mag in andern Zweigen der Beamtenlaufbahn nicht viel besser sein. Aber da ist es lange nicht so verhängnisvoll, da hat nicht die ganze deutsche Jugend darunter zu leiden. Pédanten können nicht begeistern. Und doch kommt alles darauf an, daß begeistert wird.



„Licht, Liebe, Leben.“ —

Herder.

„Doch ein getreuer, steter Sinn,  
Der wandelt Licht zum Lichte hin.“  
Wolfram-Parzival.  
(Wahlsprüche der L. E. He.)

## E.

### Nationalschule und Deutsche Land-Erziehungsheime.

Wir stehen am Ende. Ich kann mir denken, daß man Einwände genug bei der Hand hat. Ich könnte, wenn ich Raum und Lust hätte, hier sofort den herkömmlichsten begegnen. Aber es erübrigt sich für mich. Denn es handelt sich nicht um Theorien, sondern um Erfahrungen, die ich in langen Jahren als Schüler, Student und Lehrer gemacht habe und die mir die unumstößliche Gewißheit erbracht haben von dem: „Bis hierhin und nicht weiter auf der alten Bahn“, sowie die Gewissenspflicht: „Wandle furchtlos und getrost weiter auf erprobter Bahn dem erkannten Ziele entgegen, ohne Rast, ohne Hast“.

Gewiß, Schwierigkeiten genug bleiben auch auf dem neuen Wege zu überwinden. Auch seine Bahn muß in langer, harter Arbeit geebnet werden. Wer aber tief durchdrungen ist von der Reformbedürftigkeit unseres Schulwesens, wer von heißer Sehnsucht und starkem Willen erfüllt ist, unserer geliebten Jugend und damit dem Vaterlande und der Menschheit zu helfen, für den wird es auch in diesem Fall keine unüberwindbaren Hindernisse, Schwierigkeiten, Unmöglichkeiten mehr geben.

Gewiß, die Großstaaten können nicht schnelle allgemeine Umgestaltungen auf diesem schwierigen Gebiet vornehmen. Aber sie können zum mindesten Versuche einzelner Männer dulden. Sie können und müssen unterlassen, sie zu verhindern und haben insonderheit die Pflicht, dies zu tun, sowie es sich um Erziehungsstätten und Persönlichkeiten handelt, die durch ihre Taten bewiesen haben, daß sie Vertrauen verdienen.

Die L. E. He. haben dreizehn Jahre hindurch vieles von dem hier Ausgeführten bereits durchgeführt. Insonderheit ist die Einführung in die Gebiete der Kultur und Natur im geschichtlich naturwissenschaftlichen Unterricht bereits ganz in diesem Sinne erfolgt. Dabei haben die Heime unter unendlich schwierigen Verhältnissen gearbeitet. Die Privatschulen leben ja in erster Linie von den Fehlern der Familien und öffentlichen Schulen gegen die Kinder. Die Heime mußten nicht nur zeitweise mit einer Schülerzahl vorlieb nehmen, die beim Kommen z. T. körperlich so schwach und geistig so unentwickelt waren, daß



sie für große Staatsschulklassen gar nicht in Betracht kamen. Viele mußten erst in den Heimen die vergessene Sprache ihrer deutschen Ahnen wiedererlernen. In ganz verschiedenem Alter und auf den verschiedenartigsten Schulen verschiedener Länder vorgebildet, kamen sie zu uns. Und leider waren es im allgemeinen nicht Söhne wenigbemittelter Eltern, die das Beispiel zäher Arbeit der Ibrigen in karger Jugend gehabt hatten und bei denen die harte Notwendigkeit, lediglich durch eigene Arbeit dereinst den Weg durchs Leben zu bahnen, trefflich mitwirkte in der Erziehung. Sondern es waren vielfach Söhne derer, für die Jesus' Wort vom Kamel durchs Nadelöhr gilt. Aber die größte Schwierigkeit, die andre von Reformgedanken Erfüllte überhaupt ganz abgeschreckt hatte vom Versuch praktischer Durchführung, war doch die, daß unsere nach eigenen Grundsätzen unterrichteten Schüler nun bei den Prüfungen, die zum Erwerb der Berechtigungen unumgänglich sind, von stets wechselnden fremden Lehrern lediglich nach den Vorschriften der Staatsschulen geprüft wurden. Unsere Schüler mußten also in vieler Beziehung viel mehr leisten als ihre Kameraden in den öffentlichen Schulen.

Ohne daß wir zu Pressen oder Nachahmern der Staatsschulen, oder unseren Grundsätzen untreu wurden, sind alljährlich zahlreiche Schüler von uns über jenen vor ihnen aufgetürmten Berg hinweg zum Ziel gelangt und haben von den staatlichen Behörden die Anerkennung ihrer Befähigung zum Besuch der Hochschule erworben. Der Befähigungsnachweis für treue, gewissenhafte Arbeit, für den idealistisch-ethischen Charakter der Heime ist auch durch vieles andere erbracht; erbracht vor allem auch durch die Tatsache einer ganz ungeahnten, alle Schwierigkeiten gewissermaßen unaufhaltsam überwindenden Entwicklung. Bei stiller, schlichter Arbeit in aller Abgeschlossenheit, fern vom lauten Markt der Öffentlichkeit, sind in sechs Jahren drei blühende Mutterheime entstanden, denen in weiteren sechs Jahren Dutzende von Anstalten im In- und Auslande gefolgt sind, von denen in der Heimat einige den Ursprung bekennen, andere ihn verschweigen, dritte ihn herabsetzen. Ja, staatliche Behörden schicken sich in verschiedenen Ländern an, von dem bei uns Versuchten anzuwenden, soviel sie nur können.

Somit dürfte es für die Heime an der Zeit sein, den lang gehegten Unterrichtsplan jetzt zur völligen Durchführung zu bringen, und für den Staat, dies nicht zu verhindern. Er hat es aber sehr leicht, die Ausführung des Planes zu ermöglichen und sich die Kohlen aus dem Feuer herausholen zu lassen, ohne sich selbst die Finger zu verbrennen, wovor wir uns nicht fürchten.

Der Staat braucht nur in einem durchaus zulässigen Punkte uns Freiheit zu gewähren: Bei der Abschlußprüfung möge



er für erwiesene Mehrleistungen auf einem Gebiete einen Ausfall auf anderem hinnehmen. Entschließt sich der Staat dazu, so weicht er damit nicht ab von dem auch durch ihn selbst längst anerkannten Grundsatz der Kompensation, des Ausgleichs. Nur handelt es sich hier um die folgerichtige, entschlossene Anwendung dieses Prinzips.

Wir beantragen, daß 1. der von uns dargelegte Lehrplan für uns als zulässig anerkannt und 2. bei der Reifeprüfung der Schüler berücksichtigt wird. Und zwar kann das ohne Schwierigkeit in dieser Weise geschehen: bei der realistischen Abteilung wird auf Grund einer entsprechenden Mehrleistung in Mathematik und Naturwissenschaften und Staatskunde ein Ausfall in französischer Sprache (worin überhaupt nicht zu prüfen wäre) und in der vorgeschriebenen Zahlen- und Einzeltatsachenmasse der Geschichte hingenommen. — Bei der humanistischen Gruppe wird einem Ausfall in lateinischer, griechischer und französischer Grammatik und in Mathematik zugute geschrieben die etwaige Mehrleistung in Muttersprache, Englisch, Geschichte, Politik, Volkswirtschaft, Philosophie und Kunst. Ein voller Ersatz für den, der das Vaterland und wertvolle Kulturerrungenschaften schätzt und liebt und nicht in Franzosen, Römer und mathematische Formeln vernarrt ist.

Wir aber werden — was auch immer kommen mag — nicht von unserem Ideal weichen. Wir vertrauen darauf, daß wenigstens deutsche Schüler und deren Eltern uns im Kampfe beistehen werden. Denn sie beide sind es, und mit ihnen ist es das Vaterland, für die wir in erster Linie kämpfen und im Kampfe siegen oder fallen werden.

Quod felix, faustum fortunatumque sit.



## Zusammenfassung der Hauptforderungen für deutsche Nationalerziehung.

### I. Zur religiös-sittlichen Erziehung.

1. Der Hauptzweck der Schule ist Charakterbildung, Erziehung und Entwicklung der religiös-sittlichen Anlagen, der körperlichen und geistigen Kräfte, Vorbereitung auf den Beruf eines deutschen Staatsbürgers, Arbeit an der Weiterentwicklung wertvoller nationaler Kultur, nicht aber Einprägung von Kenntnissen und Beibringung von Fertigkeiten.

2. Die Schüler sind, soweit als irgend möglich, zur Ordnung auch der inneren Schulangelegenheiten, zur Verwaltung von Ämtern, Beilegung von Streitfällen, Mithilfe bei der Erziehung der jüngeren Kameraden u. ä. heranzuziehen und durch diese und ähnliche Mittel zur Selbständigkeit und für den staatsbürgerlichen Beruf heranzubilden.

3. Alkoholismus, Sexualismus, Mammonismus (Genuß-, Vergnügungs-, Geldsucht) sind durch Erziehung energisch zu bekämpfen; zur Selbstbeherrschung, Reinheit und Selbstlosigkeit ist durch Begeisterung und Übung zu erziehen.

4. Jedes deutsche Kind soll als Glied des Volkes, der Christenheit, der Menschheit, als werdender Mann oder werdende Frau geachtet und zum beherzten, selbständigen Menschen und Bürger erzogen werden; es darf nicht zum Sklaven dressiert und nicht als willenloses Mittel Lehrplänen und „Berechtigungen“ unterworfen werden.

5. Da Religion nicht lehrbar ist, soll der Unterricht sich darauf beschränken, in Wesen und Geschichte der Religion einzuführen und für eine wahrhaft religiös-sittliche Lebensführung zu begeistern. „Religion“ kann und darf nicht mehr Gegenstand der Prüfungen sein; sie wird dadurch in unzulässiger Weise herabgesetzt.

6. Eine nationale religiös-sittliche Erziehung ist durchzuführen, die dem gegenwärtigen Fühlen, Denken, Wollen der tüchtigsten Deutschen entspricht und aufs Leben der Gegenwart vorbereitet.

7. Durchs Gewissen der deutschen Nation muß alles, was zur Vergiftung der deutschen Jugend dient, hinweggefegt werden: Schmutz in Wort, Bild und Gasse. Jede Art der Verführung und Mißhandlung der Jugend muß aufs strengste bestraft werden.

### II. Zur körperlichen Erziehung.

8. Jeder gesunde deutsche Knabe soll zur Wehrhaftigkeit und zum gesunden, tüchtigen Vater; jedes gesund geborene deutsche



Mädchen zur gesunden, tüchtigen Mutter eines gesunden und tüchtigen Geschlechts erzogen werden. Ärzte, Offiziere, aber auch Ärztinnen und deutsche Mütter haben dabei mitzuhelfen.

9. Jeder deutsche Knabe hat in der Schule (pflichtmäßige Fortbildungsschule eingeschlossen) die Grundzüge eines Handwerks, jedes deutsche Mädchen die des Haushalts und der Gesundheits- und Kinderpflege zu erlernen.

10. Jedes deutsche Kind muß in allen Klassen reichlich Zeit und Gelegenheit zu Spiel, Wanderung und jeder gesunden Körperübung haben.

### III. Zur Reform des Unterrichts.

11. Die Fremdsprachen haben von den Unterstufen aller Schulen zu verschwinden und dürfen erst im 7. Schuljahr begonnen werden. Die so gewonnene Zeit soll der Muttersprache, den wichtigen Sachfächern und vor allem der körperlichen Erziehung zu gute kommen.

12. Das Englische ist von der Mittelstufe an zu erlernen und den alten Sprachen wie dem Französischen vorzuziehen.

13. Erst auf der Oberstufe findet eine Gabelung „höherer Schulen“ und zwar in eine geschichtlich-gesellschaftswissenschaftlich-sprachliche (neu- und altsprachliche) und naturwissenschaftlich-mathematische Abteilung statt.

### IV. Zur Unterrichtsweise.

14. Das mechanisch-äußerliche, unpsychologische Verfahren, bei dem nach dem Grundriß eingeprägt, wiederholt und lediglich gedächtnismäßig auswendiggelernt, durch Extemporalia und Probearbeiten geprüft wird, ist zu beseitigen und durch das psychologisch entwickelnde Verfahren, bei dem der Stoff durch gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schüler gewonnen und durch Anwendung geübt wird, zu ersetzen.

### V. Zur Durchführung der Schulreform.

15. Die großen Klassen sind zu beseitigen. Jedem sehr gut begabten, kräftigen und gewissenhaften Schüler ist der Besuch der höheren Schulen und der Hochschule zu ermöglichen.

16. Die Erziehung ist so weit als möglich aus dem Mittelpunkt der Städte in die freie Natur zu verlegen.

17. Dem verderblichen Anwachsen der „Pressen“ ist endlich der Boden zu entziehen durch eine vernünftige Reform des Prüfungswesens nichtöffentlicher Schulen.

18. Pflicht der Volksvertretungen, Regierungen, Kommunen ist es, sich der nationalen Erziehung aufs ernsteste anzunehmen. Alle



kirchlichen und politischen Parteien haben dabei die Streitaxt zu begraben und Schulter an Schulter für Erneuerung der Nation durch Erziehung zu kämpfen.

19. Pflicht aller Reichen ist es, für die Nationalerziehung erhebliche Opfer zu bringen; Pflicht aller Unverheirateten, Kinderlosen und nicht Wehrpflichtigen, für sie Steuern zu zahlen.

20. Letztes Ziel der Erziehung ist, ein mutiges und kerniges Geschlecht heranzubilden, das sich seines Lebens freut und an dem jeder Echte sich freuen kann.



## Goethe als Erzieher.

Man vergleiche zu dem von uns Ausgeführten die nachfolgenden Worte Goethes:

„Wohlgeborne, gesunde Kinder bringen viel mit; die Natur hat jedem alles gegeben, was er für Zeit und Dauer nötig hätte; dieses zu entwickeln, ist unsere Pflicht, öfters entwickelt sichs besser von selbst. Aber eins bringt niemand mit auf die Welt und doch ist es das, worauf alles ankommt, damit der Mensch nach allen Seiten zu ein Mensch sei. Könnt ihr es finden, so sprecht es aus . . . Ehrfurcht . . .“ Goethe, Wilh. Meisters Wanderjahre II, 1.

„Vom Nützlichen durchs Wahre zum Schönen.“ Goethe, Wilh. Meisters Wanderjahre I, 6.

„Die römische Geschichte ist für uns eigentlich nicht mehr an der Zeit. Wir sind zu human geworden, als daß uns die Triumphe des Caesar nicht widerstehen sollten. So auch die griechische Geschichte bietet wenig Erfreuliches. Wo sich dieses Volk gegen äußere Feinde wendet, ist es zwar groß und glänzend, allein die Zerstückelung der Staaten und der ewige Krieg im Innern, wo der eine Grieche die Waffen gegen den andern kehrt, ist auch desto unerträglicher. Zudem ist die Geschichte unserer eigenen Tage durchaus groß und bedeutend; die Schlachten von Leipzig und Waterloo ragen so gewaltig hervor, daß jene von Marathon und ähnliche andere nachgerade verdunkelt werden. Auch sind unsere einzelnen Helden nicht zurückgeblieben: die französischen Marschälle und Blücher und Wellington sind denen des Altertums völlig an die Seite zu setzen . . .“

„Die Franzosen“, sagte Goethe, „tun sehr wohl, daß sie anfangen, unsere Schriftsteller zu studieren und zu übersetzen; denn beschränkt in der Form und beschränkt in den Motiven, wie sie sind, bleibt ihnen kein anderes Mittel, als sich nach außen zu wenden. Mag man uns Deutschen eine gewisse Formlosigkeit vorwerfen, allein wir sind ihnen doch an Stoff überlegen.“

„Die Franzosen“, fuhr Goethe fort, „haben Verstand und Geist, aber kein Fundament und keine Pietät. Was ihnen im Augenblick dient, was ihrer Partei zugute kommen kann, ist ihnen das Rechte. — Sie loben uns daher auch nie aus Anerkennung unserer Verdienste, sondern nur, wenn sie durch unsere Ansichten ihre Partei verstärken können.“ — G. Gespr. m. Eckerm., 24. Nov. 1824.

„Es ist auch nicht zu leugnen, daß, wenn einer jetzt das Deutsche gut versteht, er viele andere Sprachen entbehren kann. Von der französischen rede ich nicht, sie ist die Sprache des Umgangs und ganz besonders auf Reisen unentbehrlich, weil sie jeder versteht und man sich in allen Ländern mit ihr statt eines guten Dolmetschers aushelfen kann (gilt heute fürs Englische; der Herausg.) Was aber das Griechische, Lateinische, Italienische und Spanische betrifft, so können wir die vorzüglichsten Werke dieser Nationen in so guten deutschen Übersetzungen lesen, daß wir ohne ganz besondere Zwecke nicht Ursache haben, auf die mühsame Erlernung jener Sprachen viele Zeit zu verwenden. Es liegt in der deutschen Natur, alles Ausländische in seiner Art zu würdigen und sich fremder Eigentümlichkeit zu bequemem. Dieses und die große Fügsamkeit unserer Sprache macht dann die deutschen Übersetzungen durchaus treu und vollkommen.“

„Und dann ist wohl nicht zu leugnen, daß man im allgemeinen mit einer guten Übersetzung sehr weit kommt. Friedrich der Große konnte kein Latein, aber er las seinen Cicero in der französischen Übersetzung ebensogut als wir andern in der Ursprache.“ — G. Gespr. m. Eckerm., 10. Jan. 1825.





A. W. Zickfeldt  
Ofterwieck/Harz

erf

der  
iii

1

2

3

4

ca



Im Verlage des Land-Waisenhauses an der Ilse, Beckenstedt am Harz  
erschienen nachfolgende

# Schriften von Hermann Liek

dem Gründer und Leiter der Deutschen Land-Erziehungsheime Isenburg, Haubinda  
und Bieberstein und des Land-Waisenhauses a. d. Ilse:

## 1. Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers.

Lebenserinnerungen von Hermann Liek. Herausgegeben von Erich Meißner, mit  
Buchschmuck von Rudolf André. 316 Seiten. Preis in Halblwd. geb. 5 M.

Seit seiner Teilnahme am Feldzug litt Hermann Liek an einer bössartigen heimtückischen Krank-  
heit, einer Blutzersehung, über deren Ursache kein einmütiges Urteil der Ärzte erreicht werden konnte.  
Ihr ist er am 12. Juni 1919 erlegen. Völlige Schonung, wenig Arbeit, viel Ruhe hätten sein  
Leben vielleicht verlängern können. Darf man ihn tadeln, daß er die Grundsätze, die seine Lebens-  
führung bisher getragen hatten: Rücksichtslosigkeit gegenüber dem eigenen Ich, volle Hingabe  
an die Sache, auch weiterhin aufrecht erhielt? Überstandene Strapazen, zunehmendes Alter, die  
arge Krankheit vermochten sein Haar zu bleichen, sein Antlitz zu furchen, aber nicht sein Inneres  
zu wandeln. Er legte die Arbeit, das Sorgen für die Heime in keines andern Hände. Wohl war  
er nicht mehr wie früher unter den Schwarm tollender Jungen zu finden, nicht mehr der Erste  
beim morgendlichen Dauerlauf, der Ausdauerndste beim Turnen und schwerer Arbeit. Die Offiziers-  
mühe der Schneeschuhtruppe auf dem Kopfe, den Stock in der Hand, so sah man ihn die Gärten  
durchschreiten, jeder Arbeit ein wachsames Auge bewahrend. Später, als ihm die Füße den  
Dienst versagten, mußten ihn kräftige Schüler auf der Bahre zum Gartenbau, zur Kapelle tragen.

Er blieb der lebendige Mittelpunkt der D. L. E. H. Gemeinschaft bis zu seinem Tode.  
Das Gefühl stürmisch zudringender Kameradschaft, das einst so viele seiner Schüler ihm ent-  
gegenbrachten, war einer scheueren Ehrfurcht aller gewichen. Er war über seine Stellung als  
Leiter der D. L. E. H.-Bewegung, des Versuchs praktischer Schulreform, hinausgewachsen und  
zur Gestalt eines nationalen Mahners, der die Aufmerksamkeit des ganzen Volkes beanspruchen  
durfte, geworden.

Wenn auch seine zahlreichen programmatischen Schriften sein starkes Wollen spiegeln,  
seinen vollen Ernst gab Hermann Liek in seinem Leben. Nur wer versucht, ihm menschlich nahe  
zu kommen, das Literarisch-Kritische bei Seite rückend, wird der Größe dieses Mannes ansichtig werden.

## 2. Die deutsche Nationalsschule. Beiträge zur Schulreform aus den deutschen Landerziehungsheimen. 2. Aufl. 1920. Mit einem Vorwort von Alfred Andreesen. Gr. 8°. 96 Seiten mit 1 Tafel. Preis etwa 4.- M.

Liek stellt sich in der „Deutschen Nationalsschule“ die Aufgabe, die deutsche Schule zu  
einer Erziehungsschule zu machen. In einer solchen Schule ist alles und jedes unter dem Ge-  
sichtswinkel zu betrachten: kann ich dadurch erzieherische Wirkungen ausüben oder nicht. Aller  
Formalismus, alles tote Wissen, alle rein intellektuelle Beschäftigung hat in ihr nichts zu suchen.

## 3. Die neue Zeit und das neue Geschlecht. 120 Seiten. Preis 2 Mark.

Diese Schrift bringt in der Form von Briefen und Ansprachen eine Stellung-  
nahme des Verfassers zum Weltkrieg und zu den jüngsten Ereignissen. Sie hält fest an  
dem Gedanken einer Rettung des Vaterlandes auf Grund einer Erneuerung und zeigt,  
in welcher Richtung diese erfolgen müsse.

## 4. Ein erstes deutsches Kriegswaisenheim auf dem Lande. 48 Seiten. Preis 1.- Mark.

Im ersten Teil der Schrift werden Begründung, Entwicklung, Gestaltung, Erziehungs-  
ziel und Mittel des Land-Waisenhauses zu Beckenstedt a. d. Ilse dargestellt. Von Arbeit,  
Leben und Erfolgen im Waisenheim wird anschaulich erzählt. Daran schließt sich im  
zweiten Teil ein Aufruf zur Begründung ähnlicher Heime für die hilflosen Kriegswaisen  
und eine Darlegung, wie solche Heime begründet und eingerichtet werden sollten.



Im Verlage des Land-Waisenhauses, Beckenstedt a. Harz erschienen ferner folgende Schriften von Hermann Lieh:

5. **Gott und Welt.** Stimmen von Menschheitsführern über den Sinn des Lebens. 368 Seiten. Preis 4.50, geb. 5.50 Mark.  
Diese Schrift geht vom Gedanken aus, daß eine religiöse Erneuerung des deutschen Volkes notwendig sei. Sie weist die Schätze aus der Vergangenheit auf, die wiederum zur Verinnerlichung, Vertiefung, Wiederbelebung und Kräftigung des deutschen Volkes führen können. So wird alles, was an wertvollem Stoff für religiöse Wiedergeburt und Erziehung in der Weltliteratur vorhanden ist, hier in seinen besten Beispielen gesammelt und erläutert.
6. **Des Vaterlandes Not und Hoffnung.** Preis 3. —, geb. 4. — M.  
Nicht fruchtlose Anklage, sondern Aufbau! Der Weg zur Wiedergesundung wird hier gezeigt mit dem Ziel der geistig-sittlichen Erneuerung.
7. **Der Lehrplan der deutschen Einheitschule.** (Ein Ergebnis der Arbeit an der Schulreform im D. L. G. S.) Preis etwa 1.50 Mark.  
Die Schrift enthält die Grundzüge für den Aufbau der neuen Einheitschule, die als wichtigstes Werk im Mittelpunkt jeden Versuchs zur Volkserneuerung stehen muß. Wer ein schnelles kurzes Bild von dem Wesen der geforderten Einheitschule gewinnen will, der greife zu diesem Büchlein.
8. **Der Deutsche nach dem Krieg.** Geheftet 0,55 M. Bei dem echt vaterländischen Geist des Büchleins und bei dem tiefen Ernst zur Massenverbreitung und Aufklärung sehr geeignet.  
In dieser Schrift zeigt sich Dr. Lieh als Volkserzieher.
9. **Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime.** Zwanzig Jahre nach der Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform. Mit 21 Bildern und Federzeichnungen von L. Burger. Geheftet 2 M.  
Die „Post“ schreibt: „Das Büchlein begnügt sich nicht damit darzustellen, was ein Land-Erziehungs-Heim ist, es versucht zugleich das Warum und Wozu zu begründen. Die Schrift sei allen Erziehern und Freunden der Jugend, namentlich aber solchen Eltern warm empfohlen, deren Kinder aus irgendeinem Grunde außerhalb des Hauses erzogen werden müssen. Besonders wertvoll wird das Büchlein allen denen sein, die eine zeitgemäße Erneuerung unseres Schulwesens herbeiführen zur Gesundung und Erstarbung unserer heranwachsenden deutschen Jugend.“
10. **Entwicklung, Grundsätze, Einrichtungen, Ordnung und Bestimmungen** der Land-Erziehungsheime (Enthält u. a. auch die Bestimmungen über Aufnahme der Kinder, über die Erziehungskosten, Ausstattung der Kinder usw.) Geh. 1. — M.
11. **Von Lebenserfahrung und Lebensaufgaben.** Geheftet 1 M.  
Ein Brief einer der kraftvollsten und eigenartigsten Persönlichkeiten unter den Schulmännern an die Konfirmanden. Er erzählt in ihm aus seinem Leben und aus Erfahrungen zum Nutzen seiner eignen und aller Kinder. Die Schrift wurde im Schützengraben in Rußland 1915 geschrieben.
12. **Freseni.** Geheftet 1 M. Diese Erzählung aus dem Leben läßt uns einen Blick tun in das innige Verhältnis zwischen wahren Erzieher und Kind.
13. **Heim der Hoffnung.** Geheftet 1,50 M.
14. **Erziehungsgrundsätze und Einrichtungen der deutschen Land-Erziehungsheime.** 1917. 52 Seiten mit einer Tafel und 37 Bildern. Geh. 1.50 M.
15. **Jahrbücher der Deutschen Land-Erziehungsheime.** Meist mit Abbildungen. 1898—1914, 17 Bände. Preis je nach Umfang 2—4 M. für den Band



nde

inn

hen  
rum  
stes  
burt  
ge

M  
vird

Er  
ark  
die  
auf  
mer

ter  
Auf

nach  
Mi

Er  
f sei  
sen  
der  
hui  
nd

im  
Auf  
Mi

ner  
her  
ben  
tur

nd

M

Ab  
and





10-96

10-96

10-96



UB Paderborn



11 JKLE1002(2)

GHP 11JKLE1002(2)

<14+>1451CCEE25450

<11+>2412212240

49





GHP: 11 JKLE1002(2)