A.

Vier Schulreden

von

Dr. Johann Wolff

Rektor.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die unten folgenden vier Schulreden sind gelegentlich der öffentlichen Prüfungen in den Jahren 1906—1909 gehalten worden. In ihnen wird Rechenschaft über Bestrebungen abgelegt, die sich's vornehmlich zum Ziele gesetzt haben, die Arbeit der Anstalt an den gesunden Forderungen der modernen pädagogischen Wissenschaften zu orientieren, das Alt-Hergebrachte auf seine Lebensfähigkeit zu prüfen oder Anregung zu neuen Gestaltungen zu holen. Sie wollen also ein Stück — wenn auch nur ein recht bescheidenes — unserer Innenarbeit zeigen. Den Mut zur Drucklegung derselben verdanke ich nicht nur dem Umstande, dass dies auch andern Landes der Brauch ist, sondern auch einer gelegentlichen Erörterung Rein's in seiner „Pädagogik", in der er geradezu auf solche Veröffentlichungen im Interesse einer einverständlichen Arbeit von Schule und Haus dringt. Und in der Tat hat nicht nur das Elternhaus, sondern auch die grössere Gemeinschaft ein berechtigtes Interesse zu erfahren, welches der Geist ist, der in einer Anstalt treibt. Es war nicht der Ehrgeiz des Redners nach Originalität zu streben, wohl aber setzte er ihn darein, das Gesunde und Gute zu finden und dasselbe unsern Fähigkeiten, unseren Bedürfnissen und Verhältnissen entsprechend umzubilden und unsere Fortentwicklung mit dem grossen deutschen Bildungszuge zu verknüpfen, aber mit Beachtung des Wortes, dass der Buchstabe tötet und nur der Geist lebendig macht.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

1.

1906 ....* Die Schulfrage steht auf der Tagesordnung, ein reges Interesse zeigt sich überall. Es ist ja auch begreiflich und natürlich. Gibt es eine wichtigere, ja heiligere Angelegenheit für die einzelne Familie wie für die Volksgemeinschaft, als — ihren Kindern die beste Behandlung während der Jahre ihres geistigen Wachsens zu sichern? Darum tut die Schule nur ihre Pflicht und Schuldigkeit, wenn sie unter neuen und veränderten Verhältnissen, den Grund und Boden, auf den sie von den Vätern gestellt worden ist, auf seine Tragkräftigkeit und Tragfähigkeit untersucht und Rechenschaft ablegt vor ihren Freunden.

Die Antwort auf die Frage, ob unser Gymnasium auf seiner alten sprachlich-historischen Grundlage erhalten werden kann, ist bedingt durch das Ziel, das man den höheren Schulen setzt. Dieses Ziel hat im Laufe der Jahrhunderte gewechselt: Humanismus und Reformation verlangten von ihr theologisch-lateinische Bildung; mit dem Aufblühen der Antike durch Goethe und Schiller rückten um die Wende des 18. Jahrhunderts das griechische Schönheitsideal und die Humanität in den Vordergrund, und diese wieder wurden im 19. Jahrhundert durch das Ideal der ausschliesslichen Gelehrtenschule abgelöst. Als aber um die Mitte des vorigen Jahrhunderts die Naturwissenschaften ihren unwiderstehlichen Eroberungszug antraten, da waren es Johannes Schulze in Preussen und Bonitz in Oesterreich, die als Ziel für den Gymnasialunterricht die allgemeine Bildung hinstellten: der Organisationsentwurf, dem unsere Gymnasien in jener Zeit ihre Umgestaltung und Erneuerung verdankten, ist auch aus diesem Geiste hervorgegangen.

Doch Wissenschaft und Leben haben auch hier umgestaltend und umbildend eingegriffen; sie zeigen der höheren Schule der Gegenwart ein anderes Ziel. Der Beruf des Gymnasiums ist zu enge gefasst, wenn man meint, es habe bloss der Gelehrsamkeit zu dienen, aber auf der andern Seite wird ihm auch zu viel zugemutet, wenn man meint, es könne eine wirkliche allgemeine Bildung vermitteln. Psychologie und Physiologie haben uns gelehrt, dass allzuviele, verschiedenartige Einflüsse die geistige Spannkraft nicht etwa steigern, sondern dass sie sich gegenseitig lähmen und aufheben, dass geradeso wie heutzutage bei der Kompliziertheit des modernen Lebens und Wissens die alte, vielgerühmte Polyhistorie unmöglich geworden ist, dass es ebenso unmöglich ist, dem Knaben und Jüngling all das fix und fertig mitzugeben, was so das moderne Leben verlangt, was man so wissen

* Die einleitenden Sätze, die Ereignisse der abgelaufenen Schuljahre behandelten, werden nicht abgedruckt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

müsste, um Jedermann Red und Antwort zu stehen. Non multa, sed multum. Also nicht ein „Allerweltswissen“ und „Mitredenkönnen auf allen Gebieten“ — das ist ein Phantom, das die Menschheit lange genarrt hat, — denn wie selten sind doch die, die wirklich auf allen Wissensgebieten gleichmässig begabt und so durchgebildet sind, dass sie in der Tat mit ihrem Wissen schöpferisch wirken können. Liegt nicht oft auf ihnen eine geradezu merkwürdige Unfruchtbarkeit?

Heutzutage ist man sich darüber klar geworden, dass alles Können im Sinne eines fertigen Wissens höchst relativer Natur ist; man hat die Augen geöffnet und gefragt, was hat es denn überhaupt mit dem Wissen auf sich? Ist es wirklich bleibend? Vergessen wir denn nicht auch das Geläufigste, wenn es für längere Zeit aus dem Gesichtsfelde der Erinnerung schwindet?

„Alle Kenntnisse fallen der Zeit zum Raube.“ „Auch das beste Gedächtnis lässt allmählich alles entweichen, was durch keine Veranlassung des Lebens und des Berufs aufgefrischt und erweitert wird“. Das vermeintliche trostlose Resultat, dass die Schüler aus der Schule — nicht nur dem Gymnasium, — an positivem Wissen so wenig retten, ist psychologisch begründet. Die Last des Tages und die Fülle der geistigen Anregungen, die stromgleich den Menschen umfangen, gestatten kein ruhiges Ausklingen, kein Wiederaufnehmen, kein Anknüpfen — aber auch das schmackhafte Brot ist ja vergänglich und doch lebt es als Potenz im Körper weiter. Wenn wir uns durch Studien weiterbilden und entwickeln wollen, so handelt es sich da nicht so sehr um Vermehrung des positiven Wissens als vielmehr um Weiterentwickelung der geistigen Kräfte, deren Energie und Brauchbarkeit nicht von dem Kennen, sondern von dem Können abhängig ist. Das Buch, das strengwissenschaftliche Buch, das wir lesen, ist für uns ein Schatz; aber wenn wir nach einiger Zeit uns fragen, was uns an positivem Wissen zurückgeblieben ist, dürfte die Antwort ziemlich trostlos ausfallen; und doch war es und ist es ein Schatz, denn was in diesem Stahlbad der Geist an Elastizität, Bildungsfähigkeit und Energie gewonnen, das lässt sich allerdings nicht abwägen, das lässt sich aber auch nicht ableugnen, es ist da.

So kann auch das Ziel der höhern Schule nicht so sehr das fertige Wissen sein, nicht das sein, dass die Schule ihre Zöglinge bis dicht an die Verhältnisse des vielgestaltigen praktischen Lebens heranführe oder auch nur für die Hauptformen desselben „eine spezielle Vorbereituug biete“, wohl aber, dass Bildung und Geschicklichkeit des Jünglings gross genug seien, damit er sich auf den Pfaden des Lebens und der Wissenschaft zurechtfinde. Die Fähigkeit, den Prozess der Bildung im eigentlichen Sinne des Wortes stets beeinflussen zu wollen und zu können, kurz die „Potenzierung der geistigen Kraft,“ der Seele eine dauernde Stimmung der Empfänglichkeit und Angeregtheit zu geben, das ist das Ziel der höhern Schule. Denn Bildung ist vor allem „Verständnis für alle Grundformen und Äusserungen des Menschlichen, Elastizität des Geistes, gezügelte Phantasie, Aufgeschlossenheit für das wahrhaft Grosse, Ehrfurcht und Selbstbehauptung zugleich.“ Aber zu diesem Ziele, zu dem Menschen, der arbeitsfroh und fröhlich, dessen Sinn geöffnet ist für diese Welt, dessen Herz erschlossen ist für alles höhere Menschendasein, führen verschiedene Wege; es kann ebenso erreicht werden durch die mathematisch-naturhistorische Richtung, wie durch die sprachlich-historische, so dass die Frage, ob Gymnasium oder Realschule, nicht entschieden werden kann durch theoretische, sondern einzig und allein durch praktische, von den Verhältnissen bedingte Erwägungen. Diese Anschauung war die Überzeugung der führenden Geister

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

auf der berühmten Berliner Konferenz vom Jahre 1901, aus ihr heraus sind jene Beschlüsse, die die humanistischen und realen Schulanstalten in Bezug auf Erteilung der Berechtigung zum Hochschulstudium gleichgestellt haben, geflossen. Wie es früher eine Torheit war, zu behaupten, dass das Gymnasium allein den Idealismus pflegen könne, so ist es eine Torheit zu behaupten, es mache weltabgewandt und untüchtig für das praktische Leben. „Im Gegenteil muss man sich wundern, wie wenig es der ganzen Denkweise der heutigen Gebildeten anzumerken ist, dass sie bei uns alle durch die Schule des Altertums gegangen sind. Sie haben die Höhe des praktischen Lebens erstiegen, und wenn der eine und der andere es nicht versteht, geschickt zuzugreifen und zu ergreifen, so liegt das wahrlich nicht an der Schule, die er besucht hat."

Und was ist nun das erste, das die höhere Schule ihren Zöglingen geben soll? Zunächst: ein gründliches, geschultes, eindringendes Denken. Die Jugend lehren, den Dingen auf den Grund zu gehen, sie zu sehen, wie sie sind, kurz die „intellektuelle Gewissenhaftigkeit". Und alle diese Eigenschaften können vor allem durch die strenge grammatische Zucht einer Sprache, die der Muttersprache mit ihrem Organismus fremd ist, entwickelt werden. Man hat Jahrzehnte hindurch dem Lateinisehen diesen Vorrang nehmen und einer modernen Fremdsprache einräumen wollen — aus praktischen Gesichtspunkten. Aber die Ueberzeugung hat sich im Laufe der Kampfjahre gebildet, dass „als Grammatik und Schule des Denkens keine moderne Sprache dem antiken Zweipaar gleichkommt. Sprachen sind nicht nur Scheiden, in denen das Messer des Geistes steckt, sondern die Sprache ist auch selbst der Geist." Aber Sprache und Sprache ist nicht dasselbe. Zwar verleiht jede Sprache, die wir lernen, unserm Geiste aufs neue Biegsamkeit und Schärfe, aber nicht jede in dem gleichen Masse. Wir sind der wohlerwogenen durch nichts widerlegten Ueberzeugung, meint Harnack, dass die Grammatik der alten Sprachen in ihrer Kraftwirkung und ihrem Bildungswerte durch keine moderne Sprache ersetzt oder erreicht wird, auch wenn man den modernen die lateinische oder griechische Grammatik künstlich aufpfropft. Diese Erfahrung bezeugen nicht nur Hunderte, ja Tausende von Schulmännern, sondern auch Männer, die schlechterdings nicht in den Verdacht der Voreingenommenheit kommen können. Welch eine Genauigkeit muss schon der Primaner anwenden, um die schwankenden Formen seines deutschen Satzgebildes in die prägnanten, scharf ausgeprägten Flexionen der antiken Sprachen zu giessen, damit seine Arbeit restlos aufgehe. Und auf den höhern Stufen, wie scharf muss die Form erörtert, wie klar müssen die Wortbedeutungen gefasst werden, weil eine Oberflächlichkeit des halben Verstehens und flüchtigen Hinnehmens und gedankenlosen Ueberlesens hier zum Verhängnis werden. In die Tiefe steigen, die Sache ganz fassen, gründlich, unerbittlich, das sind die geistigen Potenzen, die sich entwickeln und bilden, und wenn der Schüler diese nur mitnimmt, dann mag er auch das Stolpern vergessen, wenn er nur hat gehen lernen, flott gehen lernen, wenn er nur das richtige geistige Augenmass gewonnen hat, das sich an den Kern, an das eine Ziel hält — dann ist er ausgerüstet mit einer intellektuellen Kraft, deren Grösse nur bedingt wird durch die Naturanlage. Darum das kluge Wort Weissenfels' „auch ein bloss elementarer Kursus in der lateinischen Grammatik ist für jeden eine herrliche Geistesgymnastik".

Man hat gesagt, das Gymnasium entfremde seine Jugend der modernen Welt, es mache sie untüchtig im Kampfe der Geister, vor allem im materiellen Kampfe. Ich habe schon oben darauf hingewiesen, dass Leben und Erfahrung dem entschieden widersprechen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Gewiss den alltäglichen Nutzen wirft das Gymnasium uns nicht in den Schoss — welche höhere Schule vermöchte das, wenn sie nicht Taglöhnerarbeit tut — aber ewige Typen menschlichen Strebens, menschlicher Grösse, menschlicher Vergänglichkeit und Dauer „zeigt sie uns und schafft uns eine Klärung des modernen Bewusstseins und vor Allem ein historisch-philosophisches Verständnis der menschlichen Eigenart, die allein zur Führung der Geister berechtigt.“ Wie der sinnende Feldherr dennoch der Sieger bleibt, trotzdem er nicht auf dem Schlachtfelde kämpft und blutet, sind und werden die Führer der Menschheit auch im wirtschaftlichen, alltäglichen Kampfe nicht die Handlanger der Arbeit, sondern die Helden des Geistes sein, die Menschenart und Menschenschicksal kennen. Denn die Menschen sind sich zu allen Zeiten im wesentlichen gleich geblieben. Aber wie schwer ist es heutzutage bei der Kompliziertheit des modernen Lebens den Kern von der Schale loszulösen. Wie viel durchsichtiger dagegen sind die literarischen, gesellschaftlichen und staatlichen Verhältnisse der Alten. Wie viel durchsichtiger ist vor allem ihre ganze Denk- und Empfindungsweise selbst. Ueberall Einfachheit, Natur und Wahrheit, überall auch die Klarheit der Quelle . . . Es handelt sich also hier bei der Beschäftigung mit dem Altertum heute um nichts geringeres, als eine tiefere Lebensauffassung in unseren Zöglingen vorzubereiten; sie die Erscheinungen auf dem Gebiete der Kunst, der Literatur, sie die gesellschaftlichen Zustände und die Formen des Staates, die Menschen in ihrer eigentlichen Wesenheit erfassen lehren.

Das Menschliche vor allem! Wenn nur der rechte Lehrer den Stoff behandelt. In einfachen grossen Linien kann er das Bild Menschenwollens und Menschenstrebens in Prosa und Poesie vor dem Auge des Schülers erstehen lassen. Was beglückt uns so an der grossartigen Geschichtsphilosophie Carlyles? Ist es nicht die Kühnheit, mit der er die Helden aus der Klassenbewegung der Geschichte heraushebt. Und solche Helden „zeigen uns diese Urkunden aus der noch strebenden Jugendzeit der Menscheit.“ Tugend und Laster in ursprünglichster Naivetät — wo könnte dies werdende Geschlecht sie greifbarer finden? Der grosse gewaltige Individualismus der Griechen, die erhabene Energie des Römers, der sich und sein Begehren dem Staatswohl, der „Salus rei publicae“ unterordnet. Das heldenmässige Handeln einer Zeit, der Heldentum etwas selbstverständliches war, so lange sie auf sittlichem Boden stand; das Schönheitsideal, der verklärte Idealismus der griechischen Dichter und Philosophen, die noch an der Wiege unserer klassischen Literatur gestanden sind. Und dann unsere Bildung und Kultur überhaupt! „Hier liegen die Grundlagen unserer geistigen Entwicklung; an dieser Tatsache vermag niemand etwas zu ändern. Wer daher tiefer in die Geschichte unserer Bildung eindringen will, muss alte Geschichte, d. h. er muss Griechisch und Lateinisch studieren!“

Der Einwirkung der Antike verdankt das deutsche Volk in Religion, Kultur und Kunst, seine eigenartige Grösse. Dies Volk lässt sich heutzutage ohne Lessing, Schiller und Goethe nicht denken, diese aber hinwieder in ihrer Grösse und Reife nicht ohne die Griechen. Und solange sie, insbesondere Goethe und Schiller, als die Blüte deutschen Wesens gelten, solange fallen alle Vorwürfe, die von radikalnationaler Seite gegen den Einfluss der Antike erhoben werden, in sich selbst zusammen. Nein, die strenge Schule der Griechen und Römer ertötet nicht, sondern steigert die Lebenskraft: wie zur Zeit der Renaissance die nationale Eigenart durch die Einwirkung der Antike sich verjüngte, wie der deutsche Humanismus der Wegebereiter Luthers dadurch ward, dass er die Menschheit lehrte zu

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

den Quellen zurückzukehren, dass er durch das Römerideal die Begeisterung für Menschengrösse den seichten Herzen wieder in die Tiefen goss, wie Homer die deutsche Literatur aus dem Staube der Verrottung zu ungeahnter Höhe emportragen half, so wird das Studium der Antike das Verständniss der Jugend für nationale Eigenart und Menschengrösse erwecken, ihren Sinn erschliessen für die Schönheit, die in der Einfachheit liegt; sie lehren in harter Arbeit die Wahrheit zu suchen, sie lehren Acht zu haben vor der unvergleichlichen Grösse geistiger Arbeit, der allein die Früchte reifen können.

Und dazu kommt die wundervolle sprachbildende Kraft, die der Schüler durch das Studium so ausserordentlich gesetzmässig, schön und reichentwickelter Sprachen erfährt. Wie modelt sich sein Stilgefühl, wenn er von tüchtigen Lehrern angehalten wird, den Geist der fremden Sprachen in der Art der eigenen Sprache aufzufassen und nachzubilden. So verstehen wir das Wort Goethes, dass nur der seine Muttersprache recht beherrsche, der zugleich eine andere verstehe. So ist es gekommen, dass die preussischen Lehrpläne als Ziel des antiken Unterrichtes auch die Bildung des deutschen Stiles setzen konnten, und dass hervorragende Stilisten bekennen, ihr Sprachgefühl habe sich vornehmlich an den antiken Sprachen geläutert. So kommen wir denn auf das unbedingte Korrelat des antiksprachlichen Unterrichtes, zum Deutschen, das aus der Idee des naiven Menschen des Altertums den komplizierteren der Gegenwart entwickeln, das da zeigen soll, wie durch die wunderbare Kreuzung des germanischen und griechischen Geistes die deutsche Art in Kunst und Kultur entstanden ist. Es liesse sich darüber vieles sagen, und es haben es auch viele, ein jeder in seiner Art gesagt: aber darüber herrscht ja kein Streit.

So ist es denn auch gekommen, dass unser neuer Gymnasiallehrplan, der mit Beginn des neuen Schuljahres eingeführt werden soll, an der zentralen Stellung dieser Fächer, Latein, Griechisch und Deutsch, nicht gerüttelt hat, dass er unsere Gymnasien auf dem Boden belässt, auf dem sie bisher gestanden sind, der uns bisher Kraft und auch geistige Siege gegeben hat und geben wird, und den wir in unsern Verhältnissen als den allein möglichen und berechtigten erkennen müssen, umsomehr als doch der Mathematik und den Naturwissenschaften nicht nur das alte, sondern sogar ein höheres Stundenausmass eingeräumt worden ist. Es ist über die logisch-formbildende Kraft der Mathematik, die in den Realschulen, eine ähnliche Stellung einnimmt, wie die Sprachen am Gymnasium nichts zu sagen; wir alle kennen sie und möchten sie nicht missen, diese herrliche Schule strengen Denkens und mühevoller Arbeit, sie wahrt und soll auch in Zukunft wahren ihre hervorragende Stellung im Gefüge des Gymnasiums — und, soweit es in dem Rahmen eines humanistischen Gymnasiums möglich ist, soll auch ihre Schwester, die Naturwissenschaft, noch mehr zur Bildung herangezogen werden. Der neue Lehrplan hat sie mit einer Stunde mehr bedacht; und wenn wir bemüht sind, die naturwissenschaftlichen Sammlungen auf die Höhe der Zeit zu bringen; wenn wir auf diesem schönen Berge Bäume, Blumen und Pflanzen unserer Heimat versammeln wollen, so tun wir das hauptsächlich deshalb, weil wir unserer Jugend das, was wir ihr theoretisch versagen müssen, durch die praktische Anschauung ersetzen wollen; sie lehren wollen, nicht achtlos an Gottes schöner Natur vorüberzugehen, dass sie sehen lernen, fragen lernen, und auch durch den Stift festhalten lernen soll, was sich an Formenreichtum und -Schönheit in dieser Welt findet. Darum ist es nur recht, dass, der neue Lehrplan den Freihandzeichenunterricht stärker denn früher betont und ihm schon von Prima an bis zur Oktava wöchentlich 2 Stunden einräumt. So hoffen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wir, dass trotz des vermeintlichen weltabziehenden Sprachunterrichtes die Freude und die Kenntnis der Natur sich immer tiefer senken wird in die Herzen unserer Kinder, dass sie nicht zum letzten Ende auch Freude gewinnen an der eigenen Natur und der Pflege ihres Gefässes, des Körpers, ohne den sich die gesunde Seele nicht denken lässt, der, wie Erfahrung und Wissenschaft immer warnender mahnen, mehr gepflegt, gestählt und gekräftigt werden muss, wenn wir ein gesundes, taten- und geistesfrohes Volk bleiben wollen. Aus solchen Erwägungen heraus, will die Konferenz den Turnbetrieb durch das Jugendspiel erweitern, das uns nicht nur Gesundheit und Elastizität, sondern auch einen frohen und fröhlichen Sinn, dem allein das Grosse gelingt, schaffen soll.

So wollen wir, wenn auch auf altem Grunde, dennoch unsere Jugend für das moderne Leben bilden: Männer, die ernst und treu ihre Pflicht erfüllen, die da Achtung haben vor der Energie des Geistes und seiner Gesetze, der nur die Wahrheit zum unveräusserlichen Ziele hat; die es wissen, dass unser Leben nur Lernen ist; Jünglinge, die erfüllt sind vom Ideal ernster Männlichkeit, die eine Seite ihrer eigenen Vollendung in der Schönheitsform des Künstlers findet, die andere aber in dem tatenfrohen Handeln, Wirken und Schaffen.

2.

1907... Der Erziehung zu dienen, ist auch der mit dem Beginne des abgelaufenen Schuljahres neu organisierte Cötus der 3 obersten Klassen des Gymnasiums berufen. Nicht nur die Pietät vor einer altehrwürdigen Einrichtung hat ihn ins Leben gerufen, sondern vor allem auch pädagogische Erwägungen. Die reifere Jugend fühlt die Lust nach selbständiger, nicht bevormundeter Arbeit, sie hat den Drang sich zusammenzutun und in gemeinsamer Arbeit zu wirken und zu schaffen. Und wenn die Erziehungswissenschaft uns zuruft, acht zu haben auf die Anlagen und Neigungen der uns anvertrauten Jugend und diese zu pflegen, wenn sie edel sind, so wäre es eine Pflichtversäumnis, wenn man diesen Drang nicht in kluger, vernünftiger Weise befriedigte, und ihn zwänge, in unerlaubten Missbildungen sich zu betätigen. So ruft man sie selbst dort, wo bisher solche Jugendvereinigungen gefehlt haben, ins Leben, um wie viel mehr besteht für uns die Verpflichtung, einer alten ehrwürdigen Organisation, die der Väter Geist aus gleicher Anschauung geschaffen hat, neues Leben einzuhauchen, um sie in den Dienst der höchsten Forderungen zu stellen: Erziehung zur Selbständigkeit und zur Gemeinschaft.

So lassen Sie uns denn, verehrte Anwesende, für einige Augenblicke verweilen bei den pädogischen Strömungen, sofern sie die Erziehung betreffen, und an ihnen die erzieherischen Grundlagen unserer Schule in ähnlicher Weise prüfen, wie im vorigen Jahre die Grundlagen des Unterrichtes.

Es hat eine Zeit gegeben, der Rationalismus war es, wo man das Kantische Wort glaubte: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung: Er ist nichts als was die Erziehung aus ihm macht, oder das noch kühnere Rousseau'sche Wort „überall, wo Menschen geboren werden, kann man das aus ihnen machen, was ich vorzeichne." Heute sind wir von dieser Anschauung zurückgekommen, wir wissen und erfahren es all-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

täglich, dass jedem nur eine bestimmte und begrenzte Anlage mitgegeben worden ist „und niemand kann aus der Eigenart dieser Anlage und ihren Grenzen heraus“ (Lehmann). Wir bekennen uns auch in der Erziehung zu dem Schillerschen Worte:

Keiner sei gleich dem andern, doch gleich sei jeder dem Höchsten.
Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich.

Freie Bahn der Entwicklung der eignen Anlagen, was die Natur in den Menschen gelegt, unverkümmert und unverkrüppelt zu entfalten, diese Forderung ergab sich schon als natürliche Konsequenz aus den Weckrufen Rousseaus an die Natur. „Die Freiheit brütet Kolosse“, predigte der junge Schiller, und Goethe in seinem Werther: „Man soll das Kind wie seinesgleichen behandeln, ihm dieselbe Zurückhaltung, dasselbe Feingefühl, dasselbe Vertrauen zeigen, wie den Erwachsenen.“ Es wurde der tiefste Glaube unserer Klassiker, „dass jeder doch nur auf eigene Weise gut und glücklich werde.“ Aus diesem Glauben hat auch Pestalozzi geschöpft, auf ihn sein Erziehungssystem aufgebaut. Und heutzutage war es und ist es die berühmte Schwedin Ellen Key, die in flammender Sprache, in trotzigem Ansturm, in scharf zugespitztem Urteile, in rücksichtsloser Einseitigkeit, das Recht der menschlichen Natur herbeisehnt im „Jahrhundert des Kindes.“ Die Zeit ruft nach Persönlichkeiten, entwickelt sie, wir werden sie schaffen, wenn wir den Kindern gestatten, einen eignen Willen zu haben, ihre eignen Gedanken zu denken, sich eigne Kenntnisse zu erarbeiten, sich eigne Urteile zu bilden. Das Individuum einzig und allein seinem Gewissen gegenüberstellen, das ist das höchste Resultat des Erziehers. Man sollte sich geradezu freuen, wenn man beim Kinde abweichende Tendenzen sieht, denn anderer Meinung nachahmen führt zur Unterordnung, zur grossen Herde. Darum bekämpft sie leidenschaftlich den Massenunterricht der grossen Schulen und prägt das grelle Wort in der Überschrift eines Kapitels von „den Seelenmorden der Schulen.“ Eine Fanfare erklang, als dies Buch erschien, und sein lauter Ruf ist trotz der einseitigen Übertreibungen und aller schiefen und falschen Urteile nicht verhallt. Es macht den Eindruck, als ob die Verfasserin, die doch auf naturwissenschaftlicher Grundlage arbeitet, von Vererbung, Belastung, gehemmter Zurechnungsfähigkeit nichts gehört habe, so gut, schön und unverdorben, frei von allen Sünden und Fehlern erscheint ihr die Menschennatur, wenn sie nur nicht verdirbt und entartet unter täppischen Menschenhänden. Aber trotz alledem hat sie den Tendenzen, welche als erste Aufgabe der Erziehung die Berücksichtigung der Natur und der Fähigkeiten des Zöglings betrachten, den Sieg verschafft, jenen Tendenzen, die auch an die Pforten der Erziehung das Wort Freiheit schreiben. Selbst ein so vorsichtiger, klugabwägender Pädagoge, wie W. Münch, lässt von den neuen Bestrebungen gelten: die Richtung auf die Anerkennung der Rechte der Jugend, Verständnis und Berücksichtigung ihrer eigenartigen Interessen, Schätzung auch von andern als intelektuellen Anlagen und Leistungen, kurz mehr Raum für Initiative und individuelle Entwicklung.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass in der Gegenwart die Gefahr der Erdrückung der ursprünglichen Anlagen eine viel grössere ist als früher; denn je reicher und wechselvoller die umgebende Welt der Dinge, je feiner ausgebildet die Sprachwelt, je komplizierter die vorhandene Kultursphäre ist, je planvoller die Gesamtentwicklung der Schule und ihre Autorität ist, umso grösser sind die Hemmnisse für die freie Entfaltung.

Dazu kommt noch ein anderes. Gerade der Erzieher, der es ernst mit seinem Berufe nimmt, bildet sich Erziehungsideale, die leicht zu hemmenden Fesseln und beengenden

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Schranken für anders geartete Menschenkinder werden können. Dagegen erhebt nun, wie Erfahrung und Wissenschaft uns lehren, die Natur entschiedenen Einspruch. „Die freidenkenden Söhne frommer Eltern, meint Ellen Key, und die christlichen Kinder von Freidenkern sind schon beinahe sprichwörtlich geworden. Aber was die Eltern dadurch, dass sie gross und ganz ihren eignen Idealen nachleben, vermögen, das ist, die Kinder zu Idealisten zu machen.“ Darum wer wahrhaft erziehen will, der darf nicht Menschen nach seinem Bilde formen wollen, er muss Achtung vor der fremden Eigenart, Freude an ihr haben, auch wenn sie sehr anders gestaltet ist als seine eigne. Denn, wie Lehmann meint, jeder wahre Erzieher weiss es, dass die Aufgabe der Erziehung jedem jungen Menschenkinde gegenüber eine neue und immer wieder unabsehbare ist; er weiss, dass in jedem einzelnen das Ziel der Erziehung so hoch wie möglich gesteckt werden und doch wieder so fest und bestimmt wie möglich in der Natur des Zöglings gegründet sein muss. Darum ergibt sich für uns alle, die wir erziehen, die wir bilden wollen, die liebevolle Versenkung in die Natur des Zöglings, um ihn kennen zu lernen, um ihn und seiner Art die Wege zu ebnen, um seine Anlagen zur Entfaltung zu bringen in treuem Gedenken an das Goethewort: „Jeder ist doch nur auf eigne Weise gut und glücklich.“ Nun ist ja kein Zweifel, dass der moderne Massenunterricht Schwierigkeiten bietet, fast unüberwindliche Schwierigkeiten, und doch müssen wir ihrer Herr zu werden versuchen. Darum genügt es nicht, wenn Lehrer und Schüler bloss in der Schule sich Aug in Auge sehen, sie müssen auch sonst sich zusammenfinden, wo nur der Mensch aus ihnen redet. Bei Sonnenschein und Regen, bei gemeinsam überstandnen Strapatzen und gemeinsam erlebter Freude da öffnen sich die Herzen, da vermag der Lehrer köstliche Einblicke in das Seelenleben der Schüler zu tun: darum stehen unsere Schülerfahrten am Anfang, im Verlaufe und am Schlusse des Schuljahres im Dienste der höchsten Idee der Schule; im Dienste der Erziehung aber auch die Jugendspiele, wo auch die Herzen den Schulstaub hinter sich lassen und in Knabenlust und Jünglingsfreude sich öffnen sollen.

Und wenn die moderne Schulentwicklung, wie ich im vorigen Jahre zeigte, nicht der Einheitsschule, sondern der Mannigfaltigkeit der Unterrichtsformen Recht gegeben hat, so ist das auch ein Ausfluss der oben gekennzeichneten pädagogischen Errungenschaften; und wenn die preussische Unterrichtsverwaltung in den letzten Jahren, getragen und beeinflusst von Männern wie Paulsen, Matthias und Münch, sogar eine Wahlfreiheit der Gegenstände in den beiden obersten Klassen gestattet, so zieht sie wieder nur die folgerichtigen Konsequenzen, die Münch in seiner massvollen Zukunftspädagogik noch weiter ausbildet.

Und doch hiesse es die Menschennatur verkennen, wenn man der Erziehung bloss die Pflege der gegebenen Kräfte zuschriebe, wenn man ihre bösen Triebe und Leidenschaften übersehen wollte. Wir haben uns von dem Gedanken der Erbsünde freigemacht, aber das Bibelwort, dass die Sünden der Väter heimgesucht werden bis in das siebente Glied, hat seine naturwissenschaftliche Bestätigung gefunden, und Ibsen's „Gespenster“ haben die schaurige Melodie der Nornen erneuert. Wir sehen, wie Krankheiten von den Eltern auf die Kinder übergehen und ganze Geschlechter verzehren, wir sprechen von Vererbung und Belastung, und der Volksmund hat das Wort geprägt, der Apfel fällt nicht weit vom Baume. Die Anschauung, dass die Natur des Menschen nur gut sei, wird sie nicht von der Erfahrung des Alltages widerlegt? Wir brauchen nicht auf Kant, den gewaltigen Schöpfer des kategorischen Imperativs, der die wahre Sittlichkeit nur im Kampfe des

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Willens mit der eigenen Natur fand, zurückzugehen — wir brauchen nur unsere Beobachtungen, die wir daheim und in der Schule an unsern Kindern machen, um Aufschluss zu fragen: woher die Neigung zur Lüge, zur Gewalttat, Heimtücke usw.? Wir brauchen uns zu beobachten, wer hat an sich selbst das gewaltige, erschütternde Pauluswort noch nicht erfahren „denn das Gute, das ich will, das tue ich nicht, sondern das Böse, das ich nicht will, das tue ich". Also der radikale Idealismus, wie ihn Ellen Key predigt, ist nicht berechtigt, ja die Frage muss aufgeworfen werden: ist überhaupt eine Erziehung zum Guten, wo die Natur durch Anlagen so deutlich spricht, möglich?

Die Frage muss bejaht werden. Wissenschaft und Erfahrung haben die Möglichkeit erwiesen, dass physische Schäden durch Pflege behoben werden können, dass bei guter Pflege und unter entsprechenden Verhältnissen trotz erblicher Belastung manch Menschenleben zu den höchsten Jahren kommt, haben erwiesen, dass auch seelische Umwandlungen möglich sind. Darum fragt die Weisheit des Volksmundes nach dem Umgange, um so zu sagen, wer du bist, und Gœthe prägt das prächtige Wort: „Ein jeder, nur zehn Jahre früher oder später geboren, dürfte, was seine eigene Bildung und die Wirkung nach aussen betrifft, ein ganz anderer geworden sein." Denn die Gaben des Menschen sind nicht einseitig, sondern mancherlei und vielgestaltig, und da erwächst nun die schwierige Aufgabe für den Erzieher, diese Gaben seiner Zöglinge nicht nur kennen zu lernen, sondern Licht und Luft für die Entfaltung der Triebe und Anlagen in Weisheit zu verteilen, herauszuziehen und zu beleben das Gute, die richtige Auslese aus dem gesamten Material angeborener Tendenzen im Sinne des Naturgesetzes zu treffen, dass durch Gebrauch oder Nichtgebrauch bestimmte Kräfte zum Absterben oder erhöhter Funktion gebracht werden können. Goethe litt bekanntlich in seiner Jugend an Schwindel, er nahm sich in Zucht und schuf sich einen starken, freien Geist auch nach dieser Richtung. Wir wissen und erfahren, wie manch ein Schüler durch energische Pflege seiner intellektuellen Fähigkeiten das ersetzt, was ihm die Natur versagt hat, und warum sollte das nicht auch von den sittlichen Kräften gelten? Doch auch hemmend, niederhaltend kann der Erzieher eingreifen, den einen Trieb gegen den andern ausspielen, der ausgeprägten Form des Triebes einen andern Inhalt geben, kurz der Erzieher kann den angeborenen Charakter, in dem Sinne nützen, dass er einen Teil dieses Charakters gegen den andern mobil macht. In unvergleichlicher Weise ist diesem Problem nachgegangen und hat reiches und überraschendes Material zu seiner Lösung herbeigeschafft der Zürcher Pädagoge, Fr. W. Förster, in seinem wirklich grundlegenden Werke: Jugendlehre, das nicht nur das Land der verstandenen Jugend sucht, sondern auch die möglichen Wege zu ihm zeigt.

Dazu kommt noch ein anderer, mächtiger Erziehungsfaktor. Die Entwicklungstheorie hat uns gelehrt, wie einzelne Lebewesen sich ihrer Umgebung, den äussern Bedingungen ihrer Existenz anpassen und dadurch innerhalb gewisser Schranken ihre Eigentümlichkeiten verändern und neue erwerben. So steht auch der Mensch in seinem Werden und Wachsen im Banne seiner Lebensphäre, der Münch eine mächtige Einwirkung zuschreibt als einem „ganzen System bestimmter, bewusster Massnahmen", und Förster nennt diese Lebensphäre, das Milieu könnte man auch sagen, das „stärkste konstruktive Moment bei der Erziehung." Darum ist es für jede Erziehungsanstalt, für jede Schule der Gesamtcharakter, der Ton, der in ihr herrscht, in erster Linie entscheidend: nicht dasjenige, was den Zöglingen durch Drohungen und Strafen beigebracht wird, sondern das,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

was an Sitten und Gewohnheiten im Ganzen herrscht, was in Gespräch und Haltung der Schüler zu Tage tritt und ihr Verhalten unter einander, wie den Lehrern gegenüber bestimmt, das Element, in das der Neuling eintritt und das er einatmet wie die Luft, ohne sich dessen bewusst zu werden. (Lehmann).

So ist es denn nicht gleichgültig, welcher Art der Geist der Anstalt an Haupt und Gliedern ist, ob edle Tradition als heiliges Herdfeuer gehütet wird, ob eine unsichtbare das Gute wirkende und schaffende Macht waltet, nicht gleichgültig die Lage und Umgebung der Schule. Darum die Bestrebungen in Deutschland, denen Hermann Lietz in seinem Romane Emlohstobba mit allem Nachdrucke und vielem Erfolge das Wort redet, die höheren Schulen aus den grossen Städten auf das Land zu verlegen.

So wollen denn auch unsere Bestrebungen, die herrliche Lage unserer Schule mit ihrer Umgebung, die fast dem Traume entspricht, den Ellen Key von ihrer Zukunftschule träumt, zu nützen, nicht nur Unterrichtszwecken dienen, sondern sie wollen auch durch die Schönheit und Romantik der „lindenumrauschten Höhe“, durch die sauber gefügte Ordnung im Gebäude und der Umgebung, durch den Schmuck der Lehrsäle und des Treppenhauses, durch die Sprache, die auch insbesondere die Gemälde dieses Festsaales reden soll, alle guten Geister wecken und in achtjährigem Schauen und Erleben der Schüler die Erzieherarbeit aufs wirkungsvollste ergänzen und steigern.

Also Entfaltung und Steigerung der innern guten Lebenskräfte, auf dass sie eine Macht werden zur Wahrung und Behauptung der eigenen Persönlichkeit, eine Macht aber auch im Dienste des Ganzen. Nie darf die Erziehung übersehen, was der Mensch dem Zusammenleben mit andern verdankt und dass er den andern darum verpflichtet ist. Denn erst durch alle die Anforderungen, die das Zusammenleben mit den Mitmenschen an die Kräfte der Selbstüberwindung, der Liebe und des Opfers stellt, gewinnt der Mensch jenen höhern und reichern Inhalt, welcher den Zauber des Persönlichen ausmacht. So wie er seine reiche und vielverästelte Gehirnorganisation der Notwendigkeit verdankt, sein Handeln einer immer komplizierteren sozialen Umgebung anzupassen und das elementare Ausleben durch Rücksicht, Vorsicht und Umsicht einzuschränken, so verdankt er auch den ganzen reichern Inhalt seines Seelenlebens — Mitgefühl, Liebeskraft, Geduld und Selbstüberwindung — in erster Linie den sozialen Verhältnissen. Und kein Zweifel, dass der soziale Trieb in ihm ist, diesen zu stützen und zu entwickeln und in den rechten Einklang mit der Behauptung der eigenen Persönlichkeit zu bringen, das ist die höchste Aufgabe der Erziehung. Sie kann nur gelöst werden auf sittlich religiösem Boden. „Nehmt die Gottheit auf in euren Willen“, mahnt Schiller im Sinne des Kantischen Wortes: du kannst, denn du sollst. Freiheit und Selbstbehauptung aber unter dem Gesetze der Vernunft, die uns die Schranken zunächst in der Liebe zu den andern zeigt, die uns es täglich, stündlich zuruft, was wir ihnen verdanken, was wir von ihrem Wesen eingesogen haben, was sie uns durch Miene, Blick und Sprache sagen und lehren; die Vernunft, die uns zeigt, dass wir ja nur ein Glied in der langen Entwicklungskette der Geschlechter, dass wir erst durch unsere Vorfahren auch sittlich und geistig geworden und dass wir die Verpflichtung haben, nicht nur zu wahren, sondern auch zu mehren um deretwillen, die nach uns kommen werden. Denn das Erbe ist nicht mein, nicht dein, es ist uns allen, die gleiche Kraft schafft in uns allen, sie führt uns zusammen, sie stählt und stärkt uns, nicht aber um in ihr zu versinken, hinter ihr zu verschwinden, sondern sie, die allgemeine, individuell umzubilden, wie der Strahl der

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Sonne sich bricht im Kristall. Ich habe die Welt überwunden, hat der Heiland gerufen, sie überwunden in ihrem Dienste durch Selbstbehauptung. Und wie er die unvergleichliche Kraft erst fand im Aufblicke zu dem Allmächtigen, so wird auch die Erziehung die letzte Weihe erst von ihm empfangen. „Du sollst zuerst Gott gehorchen und dann den Menschen.“ „In der Gottesidee sind eben die tiefsten Bedingungen und Ziele der persönlichen Bildung zusammengefasst, die ewigen Güter der Seele gegenüber den Gütern der Macht und des Tages.“ Und selbst Ellen Key, die radikale Feindin des Christentums, will ihre Jugend lehren: „Wir sind in diese Welt gekommen und leben hier, nicht durch eigenen Willen, sondern durch den eines andern, den wir Gott nennen. Darum handeln wir nur dann recht, wenn wir dem Willen dieses Wesens folgen.“

Das sind wohl die Linien der Erziehung für aufrechte Naturen, die durch Pflege und Schonung ihrer Eigenart zur Selbständigkeit und Selbstverantwortung gelangen in dem festen Entschlusse, im Kampfe für das Gute, Wahre und Schöne dem Ganzen zu dienen und die höhere Weihe zu suchen im Segen des Allmächtigen. Liebevoll, wie die Mutter, die dem Kinde voller Sorge und Güte Dornen und Disteln vom Wege nimmt und achtet auf seinen Herzschlag, tatkräftig wie der kluge Vater, der den Sohn auf eigene Füsse stellt, ihm seine Art nicht vorschreibt, wohl aber beeinflusst durch edle tapfere Männlichkeit in Erfüllung der Pflicht, in Demut gegen die höhern Mächte, so soll auch die Erziehung der Schule sein!

3.

1908. . . Lehrer- und Erzieherarbeit werden aber auch bedingt durch das Verhältnis, in dem Schule und Haus zu einander stehen; sind beide im Einklang: wohl der Anstalt und ihrem Zögling, zerren sie nach entgegengesetzten Richtungen, dann ist auch der Misserfolg — ausser die Autorität der Schule steht unerschütterlich fest — ganz gewiss. Dass es aber zu Missverständnissen, Misshelligkeiten kommen kann, ja leider oft auch kommt, liegt — in der Natur der Sache.

Denn wie bildet sich das Urteil des Hauses und damit auch eines Teiles der öffentlichen Meinung über die Schule, ihr Leben, ihre Lehrer? Zunächst und zumeist beruht es auf dem Urteil, der Kritik von Kindern, Knaben und Jünglingen, jedenfalls von Unerwachsenen, die die richtige Einsicht in einen so schwierigen Organismus, den richtigen Massstab für eine Arbeit, deren Erfolg von verschiedenen, oft sich kreuzenden Einflüssen abhängig ist, nicht haben, weil sie eben die Reife des Geistes, die dazu nötig ist, nicht besitzen.

Da wird die Schule zunächst durchwegs als Zwang empfunden, und wer lobt den, der uns in die Schranken weist? In Schranken halten muss aber der Lehrer zunächst das Kind, dessen Natur nach allen Seiten drängt, nur nicht nach Konzentration des Geistes, nur nicht nach gleichmässiger, einer Tätigkeit gewidmeten Willensentfaltung — das Kind, das lieber das zerstreuende Spiel sucht und nicht die ernste Arbeit, Licht und Luft, Berg und Au, nur nicht die öden, wenn auch noch so geschmückten Räume der Schule. Es will

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

spielen, um in leichter, reicher Bewegung die physischen Kräfte zu entfalten, um in beschwingten, bunten Phantasiegebilden gerade dem nachzugehen, was eben Seele und Sinn bewegt. Und nun denke man an den Lehrer, der all diesem natürlichen Begehren entgegenwirken muss — wie sollte sich da nicht allmählich Abneigung gegen diesen Zwingherrn bilden?

Da ist der halbwüchsige Junge, nicht Knabe mehr, aber noch kein Jüngling, doch die Natur reckt und streckt sich, er fängt an sich zu fühlen, und will mehr sein als er wirklich ist; kühne Abenteurerpläne schwellen die Brust, Autorität, Rücksichtsnahme, Unterordnung — nun wir lernen ihn ja auch daheim den 14, 15 und 16-jährigen „Flegel" gründlich kennen — also Autorität, Rücksicht, Unterordnung gibt es für ihn keine, wohl aber Kraftmeiertum und Renommiersucht — und doch muss auch ihn die Schule in ihre Ordnung zwingen, in ihre Gewalt bringen — wie soll der Quartaner daheim dem ein Loblied singen, mit dem er einen rücksichtslosen Kampf um die Oberhand führt, den er höhnt und unbarmherzig kränkt, wenn dieser ihn nicht ganz zwingen kann, — gegen den er allen Trotz und Grimm aufbringt, wenn er ihn dennoch ganz bezwungen hat?

Und nun der dritte Typus unserer Jugend — der Jüngling mit seinem lyrischen Freiheitssehnen, seinem unklaren Verlangen nach Selbständigheit und seinem Drange nach Selbsttätigkeit, seinem merkwürdigen Gemisch von Idealismus und krassem praktischen Sinn, der Jüngling, der im Geiste schon das Land der Freiheit gesehen, aber die moralische Kraft noch nicht besitzt, diese Freiheit sich zu erwerben und zu erhalten, der wohl über das Goethewort:

In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister,
Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben!"

schreiben, aber darnach sich zu halten so selten vermag, der Jüngling, dessen Kopf oft so voll ist von unklaren angelesenen Gedanken, aber anfängt kritisch zu wägen und die berühmte, so überaus praktische Frage zu stellen: was hab' ich davon, ich brauche doch Griechisch und Latein in meinem Leben nicht, man könnte doch die Zeit zu Nützlicherem verwenden, derselbe Jüngling, der aber auf der anderen Seite imstande ist, in schöner Begeisterung, in schwärmerischer Liebe seinen Idealen, die oft alles andere, nur nicht praktisch sind, nachzuhängen, der noch gar nicht merkt, in welch seltsamen Widerspruch er mit sich selbst gerät — auch ihn muss die Schule noch in Zucht nehmen, selten zu seiner Freude, wie oft, ach wie oft zu seinem Leide. —

Also — leichter Kindersinn, trotziger Knabenmut, ideales Freiheitsschwärmen auf der einen Seite, — auf der anderen die Schule und ihre Lehrer, stehend im Dienste der gebieterischen Pflicht — wie sollte es da nicht zu Trübungen, zu Gegensätzen und leider auch noch zu ärgerm kommen?

So ist es denn leicht begreiflich, dass die einen Ankläger der anderen werden; das ist, weil es Menschennatur ist, wohl alles in der Ordnung, aber es ist nicht in der Ordnung, wenn das Elternhaus sein Urteil über Lehrer und Schule auf solche Berichterstatter stützt. Denn wie viele gibt es wohl, die dem, was der Schüler aus der Stunde erzählt, was er dem Lehrer oft mit gutem Witz und Behagen, oft aber auch mit leidenschaftlicher Gehässigkeit nachredet, die nötige Objektivität entgegensetzen, die diese Quellen auf ihre Zuverlässigkeit, auf ihre Glaubwürdigkeit prüfen? Es soll damit zunächst nicht gesagt sein, als ob aus dem Kindermund bewusste Unwahrheit spräche — können doch selbst Erwachsene

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ihrem Widersacher gegenüber nicht die nötige Objektivität wahren; aber wir sind doch gewöhnt, in solchen Fällen als Dritte stets ein gut Stück auf Befangenheit und Parteilichkeit zu setzen — warum tun wir dies Selbstverständliche nicht auch dann, wenn es sich um Lehrer und Schüler handelt? Etwa weil es unser eigen Blut ist, weil vielleicht eigene Schulerinnerungen wach werden?

Dazu sollten wir auch ein anderes nicht übersehen. Die Jugend übertreibt, gleich heisst ihr alles schändlich oder würdig — bös oder gut, und was die Einbildung

Phantastisch schleppt in diesen dunkeln Namen,
Das bürdet sie den Sachen auf und Wesen.

(Schiller.)

Sie kann glühend verehren, aber auch stark hassen, und wie es den Götzen der Liebe nicht gibt, so gibt es auch gewiss den so schwarz in schwarz geschilderten Lehrer nicht. Doch wie oft fälscht auch bewusste Gehässigkeit, um nicht zu sagen Schlechtigkeit, das Bild der Schule und des Lehrers. Hast du denn das übertriebene Lärmen und Schreien, wenn du einen Liebling züchtigtest, nicht beobachtet, — und nun vergisst du, dass er nach der Strafe des Lehrers auch übertrieben schreit und lärmt? Hast du denn nie in das eigentümlich trotzige Auge deines Knaben gesehen, wenn du ihn zum Gehorsam zwingen musstest, — nie gesehen den starren Sinn, die stille Renitenz, die dir dein Erwachsener tagelang entgegensetzte, seitdem ihr eine Affäre miteinander gehabt? Du warst im Recht, du würdest auch zum zweitenmale so und nicht anders handeln, denn du kennst ihn wohl — warum aber stellst du dich plötzlich auf die Seite deines Sprösslings, wenn die Schule, wenn der Lehrer ähnliche Affären mit ihm auszufechten hat?

Gewiss, es ist einzuräumen, dass nicht alle Lehrer sich in den Sinn und die Vorstellungswelt der Jugend so einzuleben imstande sind, wie es notwendig wäre, dass sie nicht immer entsprechendes Geschick und entsprechenden Takt zeigen — aber das sind doch nur Ausnahmen, und gerade die Fehlgriffe gehen ihnen am tiefsten, aus ihnen lernen sie zumeist — doch wie oft bildet sich ein dauerndes Urteil über Schule und Lehrer aus einzelnen Fällen, — und welcher Mühe, welcher Zeit bedarf es da, bis die notwendige Korrektur eintritt; inzwischen aber leiden darunter Schule und Haus, Lehrer, Schüler und Eltern. Und weiterhin!

Was sich in der Schule vollzieht, vollzieht sich hinter geschlossenen Türen. Die Familie sieht in gewissem Sinne nur die Rückstände der Schulerziehung: den sauren Fleiss der Vorbereitung und den so oft nicht entsprechenden Lernerfolg, die gebliebenen Schwierigkeiten, das Schwanken, Zweifeln, die so selten anerkennenden, vielmehr aburteilenden (leider!) Bemerkungen unter den schriftlichen Arbeiten, die so selten entsprechenden Noten am Vierteljahres- und Semesterschluss, die auftauchende Unlust und Furcht. „Diese Kehrseiten oder Rückstände werden in der häuslichen Sphäre fühlbar, aber sie geben nicht das Bild des Unterrichts, lassen so für sich genommen weder Verlauf noch Ton desselben erkennen“ (Münch.) Es sind einzelne Töne, oft Misstöne, die daheim gehört werden, aus denen man aber keinen Rückschluss auf Harmonie oder Disharmonie machen sollte — denn das Wohlbedachte, vernünftig Durchgeführte, das jedem Unterricht zugrunde liegt der an sein Ziel kommen will, und tatsächlich auch kommt, dies alles sieht man nicht, davon hört man auch nichts, weil der Schüler dafür wenig oder gar kein Verständnis hat. Strafen, Tadel, herbe

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ausdrücke werden berichtet, nicht aber berichtet die Geduld, Langmut, Güte und Gewissenhaftigkeit, die doch über dem Ganzen der Klasse schweben muss, wenn sie vorwärts kommen soll.

Wir kennen alle die menschliche Schwäche, der Verantwortung für eigene Fehler am liebsten aus dem Wege zu gehen, sie, wenn doch nur möglich einem andern in die Schuhe zu schieben — und nun erst die zaghafte, furchtsame Jugend, deren Gewissen noch in Ausbildung begriffen ist. Wie viel Schüler mag es wohl geben, die für eine wohlverdiente Rüge einen gerechten Tadel, eine schlechte Note am Vierteljahres- oder Semesterschluss die Verantwortung auch vor dem strafenden Vater auf sich zu nehmen, den Mut haben?

So kann sich ein ganzer Haufen von Missverständnissen zwischen Schule und Haus auftürmen — einfach aus dem Grunde, weil Lebensgrundsätze, die wir sonst in anderen Fällen als selbstverständlich gelten lassen, nicht beachtet werden — es kann aber auch zu Missverständnissen kommen, wenn Schule und Haus die nötige Vorsicht und Objektivität wahren. Der Lehrer rügt Fehler und Mängel, die die Eltern bei gewissenhafter Prüfung nicht finden können. Hier ist keine unkluge und unüberlegte Voreingenommenheit für das eigene Blut — dort hinwieder begründete Erfahrung und wohlerwogenes Urteil — wo liegt also die Lösnng des Widerspruches? Darin zunächst, dass beide Recht haben können. Der Mensch ist in seiner Entwicklung abhängig von den Verhältnissen; diese können gute wie böse Eigenschaften wecken, entwickeln und stark werden lassen. Nun sind die Verhältnisse daheim und in der Schule verschieden, oft grundverschieden. Dort ist Freiheit — hier Gebundenheit, dort kommt dem Kinde alles entgegen, lobt es und stützt es, hier dagegen, in der Schulzucht und in den Kameraden — wie viele Hindernisse und Widerstände gibt es zu besiegen — wer wollte bestreiten, dass in der Lebensluft des Hauses Eigenschaften geweckt werden können, die in der Schule ruhen, auf der andern Seite aber hier wieder Eigenschaften rege werden können, die dort ganz unbekannt sind. Solange der junge Goethe daheim unter der väterlichen Zucht stand, unter einer Mutterliebe, die ihm alle Hindernisse aus dem Wege räumte, die ihn stützte und pflegte, wie man nur ein liebes Kind hegen kann, neben sich eine Schwester, die ihm alles zu Gefallen tat, solange wusste man nicht, dass seine jugendliche Leidenschaft zum äussersten greifen könnte, das Haus erfuhr sie erst, da der Knabe in die Schule gehen und hier die bittere Erfahrung machen musste, dass es neben seinem Willen auch einen andern jugendlichen, gleich starken Willen gebe.

Soll nun damit gesagt sein, dass die Schule, dass die Lehrer frei von aller Schuld und Fehle seien? Nein! Ich räume es offen ein, dass auch sie Fehler machen, Missgriffe tun, oft schwere Missgriffe. Ich will nicht auf das abgegriffene Wort, dass kein Mensch unfehlbar sei, hinweisen, sondern wieder auf psychologischer Grundlage zu erklären und zu deuten suchen.

Der Lehrer sieht zunächst nur die Leistung des Schülers, er kennt aber die Umstände und Kräfte nicht, aus denen das, was er zu beurteilen hat, zustande gekommen ist; er ist also gezwungen, aus der Erscheinung auf die Ursache zu schliessen, ähnlich wie der Arzt: die Diagnose zu stellen. Doch wie dieser irren und fehlgreifen kann, so auch der Lehrer, wie bei diesem angeborenes Geschick und Lebenserfahrung das ausschlaggebende sind, so auch beim Lehrer, denn niemand vermag eben von der Wirkung mit logisch zwingender Kraft auf die Ursache zurückzuschliessen, weil eben jede Erscheinung verschiedene Ursachen zur Voraussetzung haben kann. Dass der Schüler in seiner augenblicklichen Leistung

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

versagt, ist eine nicht wegzuleugnende Tatsache, dass er aber einzig und allein aus dem Grunde versage, weil er nicht fleissig gewesen, das können wir wohl aus der Erfahrung schliessen; aber diese Erfahrung lehrt uns auch, dass an dem Nichtkönnen Befangenheit, innere Unruhe und Verwirrung, Unbeholfenheit, schwere Fassungsgabe des Schülers — aber auch die Unfähigkeit des Lehrers, eine Sache klar zu machen, schuld sein können. Dass der Schüler gefügig, entgegenkommend ist, glaubt man auf Achtung und Liebe zurückführen zu dürfen, aber wie oft ist es Streberei, vollkommene Verstellungskunst. Wenn er augenblicklich schweigt und nicht weiter reden will, muss es da immer Störigkeit sein, kann es nicht auch Scham sein? Muss seine Unaufmerksamkeit wirklich immer auf leichten Sinn zurückgeführt werden, kann sie nicht auch einen tieferen Grund haben, an dem der Schüler keine Schuld trägt? Dass oft physische Gebrechen es sind, die Trägheit und Lernunlust nach sich ziehen, haben Ärzte oft und oft erwiesen, aber auch erwiesen, dass diese Trägheit und Lernunlust nicht durch moralische und pädagogische Einwirkungen behoben werden konnten, sondern einzig und allein durch operative Beseitigung des physischen Gebrechens. Es liessen sich diese Beispiele häufen, sie liegen aber zur Hand und erheben oft laute Anklage gegen die Schule, die den Zögling nicht versteht ja zuweilen so gründlich missversteht, dass sich für ihn recht verderbliche Folgen erheben können — diese Beispiele lehren wohl, dass eine der ersten Tugenden des Lehrers Vorsicht und edle Reife im Urteil sein soll, aber sie lehren auch, dass man ihm bei solchen Missverständnissen und Missgriffen Gerechtigkeit widerfahren lassen muss, denn auch er gehört ja zu den Menschen, die aus der Erscheinung nur mit Wahrscheinlichkeit, nie aber mit innerer Notwendigkeit auf den Grund der Erscheinung, das ist das Wesen ihrer Schüler, schliessen können. Darum Geduld und Milde insbesondere auch dem jungen Lehrer gegenüber, dem noch keine Erfahrung zur Seite steht, aber auch dem älteren gegenüber, der unter solchen Fehlgriffen ebenso leidet wie der edle Arzt, der mit seiner falschen Diagnose den Untergang seines Patienten nicht verhindern konnte, oder ihn gar verursachte.

Noch ein Gebiet ist es, wo Schule und Haus leicht in Gegensatz geraten können, in der Frage, was ist Sache der häuslichen, was ist Sache der Schulerziehung? Wie die Schule zuweilen in den merkwürdigen Fehler absoluter Bevormundung der Jugend und damit auch des Elternhauses verfallen kann, so nicht selten die andere Uebertreibung in der Erwartung der Familie, dass vom Beginn des Schulbesuches an nun alle Zucht und Erziehung in der Hand des Lehrers liege, womit ihm und seiner Anstalt nun auch alle Verantwortung für Mängel, Fehler, Wildheiten und Sünden der lieben Jugend aufgebürdet wird. Wir unsererseits müssen beides ablehnen. Wir wissen es, dass, wie Rein meint, in jedem Falle der Familie die Aufgabe der grundlegenden Erziehung bleibt, der einfachsten und tiefsten Einwirkung auf die Bildung des Innern. Unsere erzieherische Macht ist nicht nur durch die Natur des Zöglings, nicht nur zeitlich und örtlich, sondern auch durch die Umstände beschränkt. Uns gehört der Schüler doch nur den geringsten Teil des Tages, den grössern dem Hause; die Verhältnisse in der Anstalt können noch so günstig, die Macht der Lehrerpersönlichkeit noch so wirksam sein, der Schüler kommt in andere Verhältnisse im Hause und auf der Gasse, er kommt unter den Bann anderer Persönlichkeiten, die dauernder, weil ununterbrochener, auf ihn einwirken — und der Einfluss der Schule ist gebrochen. Darum sind für die Erziehung die Verhältnisse im Elternhause nicht gleichgültig — wohl der Schule, wenn das Kind daheim Ordnung, Ruhe und Frieden, vor-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

bildliche Tüchtigkeit und Fleiss, Liebe und liebevolle Behandlung bei Eltern und Geschwistern findet, wir kennen ja alle die überwältigende Macht des guten Familiengeistes —; nicht gleichgültig sind auch die Kameradschaften des Zöglings, denn „die Gewalt der Einflüsse, welche aus dem Kreise der Kameraden hervorgeht, ist gross und anhaltend und stellt sich denen zur Seite, die aus der Familie herauswachsen.“ (Rein.) Diese Kameradschaften können wir nicht leiten, wohl aber ist dazu die Familie in der Lage. Wir können die Verantwortung dafür, was der Junge in seiner freien Zeit treibt, nur in zweiter Linie übernehmen, wir können z. B. dafür, was er zu nächtlicher Zeit vorgibt, nicht zur Verantwortung gezogen werden, wohl aber das Haus, das es duldet, dass ein unreifer Mensch sich um jene Zeit auswärts herumtreibe, wir können die Verantwortung, dass der Junge in schlechte Gesellschaft gerät, dass er verbotene Stätten aufsucht, nur sehr bedingt übernehmen, denn wir können wohl Gebote und Verbote erlassen und mit Allem Nachdrucke auf deren Einhaltung dringen, aber unser Arm reicht nicht weit, unser Auge ist nicht überall.

Das sind Aufgaben, bei deren Lösung das Haus umso williger mit der Schule Hand in Hand gehen, sie unterstützen sollte, weil es doch seine Aufgaben sind und, da doch in solchen Dingen ein Widerstreit ausgeschlossen sein sollte. Ein Widerstreit auch ausgeschlossen sein sollte in dem, was dem Kinde an Zerstreuung und Unterhaltung geboten werden soll und kann; auch hier muss sich die Schule begnügen, Wünsche, Ziele zu zeichnen, die Ausführung und Verwirklichung muss der Familie und Gesellschaft überlassen bleiben; denn wenn die Schule hier ein mehr sich herausnehmen wollte, so könnte sie wohl auf den Beifall bequemer Eltern zählen, aber ihr Unternehmen würde an der Macht der Verhältnisse scheitern. Dass der Schüler nicht bloss in Gegenwart des Lehrers wohlanständig, bescheiden und wohlerzogen sei, das wird ihm mit Nachdruck eingeprägt, dass er aber darin sich auch fleissig übe, z. B., dass der Junge die Leute zu grüssen habe, das zu kontrollieren, bietet sich dem Hause doch mehr Gelegenheit als der Schule. Denn die Familie soll ja die Heimstätte edler Zucht und Sitte sein. Und gerade hier kann das Haus der Schule eine wirksame Unterstützung leihen, nicht nur in der Erziehung der eigenen, sondern auch der fremden Schüler. Wir haben an unserer Anstalt mehr fremde als heimische Schüler. Jene folgen in Anstand und Sitte unwillkürlich dem Beispiele ihrer städtischen Kameraden, denn die sind ja hier daheim, in gewohnten Verhältnissen, sie dagegen in der Fremde, in unbekannten Verhältnissen; jene wissen oder sollten doch wissen, was des Landes Brauch ist, sie kennen z. B. jene Persönlichkeiten, denen man Ehrerbietung zu erweisen hat, diese dagegen wandeln auf fremdem unbekanntem Boden — wie sollte sich da der einzelne nicht unwillkürlich anschliessen an den städtischen Kameraden? Und wohl ihm, wenn dieser es weiss, was sich ziemt; er aber weiss es, wenn seine Familie ihm die entsprechende Erziehung und Unterweisung hat angedeihen lassen und nimmer müde wird in ihr.

So kann es Missverständnisse und Misshelligkeiten zwischen Schule und Haus recht viele geben, und doch sind beide so sehr auf gegenseitiges verstehen, sich unterstützen, auf durchgreifenden Einklang in ihren Anordnungen und ihrer Arbeit angewiesen! Wie nun diese Harmonie herstellen? Die Wege sind nach den obigen Auseinandersetzungen leicht zu finden. Sehe jeder Teil, wie er's treibe, achte jeder auf seine Aufgabe und suche vor allem den andern zu verstehen, zu begreifen, und der Einklang wird hergestellt sein zum Segen beider, vor allem aber zum Segen unserer Jugend, unserer Zukunft. Zunächst der Lehrer! Darüber sind wir heutzutage hinaus, dass man glaubt, genug getan zu haben, wenn

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

man sich für den Beruf wissenschaftlich vorgebildet hat; das Fachwissen ist eine Hauptsache, gewiss, aber allein tut es es nicht, das andere schwierigere Studium beginnt in der Schule selbst, und sein Objekt ist das Leben; und Berufsfreude und Lebensglück für den Lehrer wird im wesentlichen davon abhängen, wie er der Schwierigkeiten die das Kennenlernen und Erkennen der Schülerseele bieten, Herr wird. Darum dürfen wir Lehrer es uns nicht genügen lassen mit der Begegnung, die die Schule herbeiführt, sondern wir müssen den Schüler aufsuchen bei Spiel und Ausfahrt, in der Unterhaltung mit den Kameraden, vor allem aber auch daheim. Denn hier kann der Lehrer, wenn er nur will, wertvolle Aufschlüsse erhalten, Aufschlüsse, die den Schüler in ein ganz anderes Licht rücken, die vor allem ihn vor falscher Beurteilung behüten können. Man denke nur an die Schwierigkeiten, die sich ergeben, wenn man die Fleissnote feststellt; Schwierigkeiten, die vielerorts diese Note beseitigt haben (z. B. an den Staatsgymnasien und neuerdings in Oesterreich), und doch möchte ich diesen Masstab für die sittliche Kraft des Schülers ganz und gar nicht missen.

Es ergibt sich weiterhin für den Lehrer ein fortwährendes gewissenhaftes Studium der pädagogischen und philosophischen Literatur — warum sollen wir denn das, was Forschung und Weisheit kluger Pädagogen, Psychologen und anderer Jugendfreunde gefunden haben, nicht nützen in unserem Berufe, der ebenso Handwerk wie Kunst ist?

Von den Eltern aber verlangen wir nicht in unserm, sondern im Interesse ihrer eigenen Kinder vorurteilslose, objektive Beurteilung unserer Arbeit, die zunächst auch uns das gewährt, was wir sonst im Leben jedermann gerne gewähren: Objektivität; dass wir jede Quelle, aus der wir schöpfen, auf ihre Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit prüfen, dass wir ungeheissen in Abzug bringen, was Unverstand oder Uebertreibung oder gar Gehässigkeit hinzugetan haben.

Wir verlangen eine volle Würdigung der Schwierigkeiten unseres Berufes, der eben, wie oben entwickelt wurde, in der Beurteilung des Schülers leicht fehlgreifen kann. Denn durch Räsonnieren über den Lehrer, wird das Geschehene nicht ungeschehen gemacht, aber das Wort Lhotzkys gilt: „Kein Scheltwort über den Lehrer, denn du träufelst Gift in die Seele des Kindes.“ Darum auch kein Scheltwort daheim, wenn wir mit der einen oder der anderen Einrichtung nicht einverstanden sind, der Lehrer kann am Ende für sie nicht zur Verantwortung gezogen werden, ebensowenig die Anstalt, auch sie müssen das tun, was ein höherer Wille anbefiehlt. Es mag ja sein, dass auch du kein Freund des Griechischen und Lateinischen bist, aber es wäre verkehrt, wenn du deinen Jungen in seinem Widerwillen unterstützest, denn du untergräbst die erste sittliche Voraussetzung für Menschenglück und Menschenlos, dass man vor allen Dingen seine Pflicht zu tun habe, ohne zu fragen, ob uns die Tätigkeit gefällt oder nicht.

Darum muss auch die Familie die Sorgen tragen, die ihr vor allem zukommen; Erziehung und Zucht, wenn der Zögling nicht im Bereiche der Schule ist, denn das Wort ist wahr, das ein moderner Pädagoge schreibt: Die Innigkeit des Verkehrs zwischen Eltern und Kindern, die gegenseitige Aufgeschlossenheit, die Vielseitigkeit der Beziehungen zwischen beiden Teilen, die lange Dauer und Stetigkeit der erzieherischen Einwirkung, die ganze Gestaltung des häuslichen Lebens mit seiner festen Ordnung, Zucht und Sitte, all diese Vorzüge machen das Haus zu einer Erziehungstätte ersten Ranges. (Weimer.) Aber je ernster beide, Haus und Schule, ihre Aufgabe auffassen, umso nachdrücklicher ergibt sich für beide

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die Notwendigkeit, mit einander in Verbindung zu treten. Man hat in grossen Verhältnissen zu diesem Zwecke Familienabende eingerichtet, mit verschiedenem Erfolge, weniger Erfolge dürften sich dort ergeben, wo es sich um einzelne Schülerindividualitäten handelt, und mehr, wo es sich um Fragen allgemeiner, grundsätzlicher Natur handelt. Wir hier, in unsern kleinen, und wir können trotz allem und alledem sagen noch gesunden Verhältnissen, sind auf sie in dem Masse nicht angewiesen. Der Lehrer kann seinen Weg zu der Familie finden, und hinwieder wird sich seine Türe und die Türe des Rektors immer gerne für die besorgte Mutter, für den denkenden Vater auftun, und sie werden ebenso gerne Aufklärung geben, wie annehmen; es muss ja auch nicht immer zu Hause geschehen, unser öffentliches Leben führt uns doch genug zusammen — zusammen wollen und sollten uns auch führen die öffentlichen Feiern und Prüfungen der Schule, wo wir gerne den Eltern und Freunden der Anstalt Aufklärung bieten und ihnen Einblicke gewähren möchten in unsere Arbeit und unser Leben.

4.

1909 . . . In den bisherigen Berichten und Massnahmen der Anstalt ist immer wieder der Gedanke in den Vordergrund gerückt worden, dass es mit dem Unterricht allein nicht getan sei, dass vielmehr wahre Bildung den ganzen Menschen umspannen, dass sie von innen heraus wirken, dass vor allem auch die Gemüts- und sittlichen Kräfte in Zucht genommen werden müssen, weil erst aus des Menschen innerstem Kerne alle Blüte und alle Frucht mit Naturnotwendigkeit treibt, also dass von der Erziehung am letzten Ende alle Menschenbildung abhängig ist. Damit aber befinden wir uns im innigsten Zusammenhange mit den gesunden Strömungen der modernen Wissenschaft. In den letzten Wochen erst hat der berühmte Zürcher Ethiker und Pädagoge, Fr. W. Förster, ein Werkchen über Schule und Charakter veröffentlicht und seine Gedankengänge unter das Wort Colonel Parkers gestellt: „Der Lehrer, der nur Kenntnisse vermittelt, ist ein Handwerker — der Lehrer, der den Charakter bildet, ist ein Künstler.“ Und der noch bekanntere Berliner Professor W. Münch schreibt in seinen ebenfalls in diesem Jahre veröffentlichten Essays über Kultur und Bildung u. a. „Wir werden Bildung nicht vermissen, wo die ganze Lebensbewegung von einem solchen Innern aus reguliert ist. Dass es ein persönliches sei dieses heilige Wollen, nicht bloss ein Mitgetragen werden von einem guten Strome, das schon erhebt den Träger desselben zur Schichte der Gebildeten. Aber man wird auch nicht mit Recht zu dieser Schichte gerechnet, wofern jene Zentralität nicht erreicht ist. Wohl folgen und überbieten sich die künstlichen Lichtquellen, mit denen wir unsere nordischen Nächte besiegen, aber das Tageslicht ersetzen sie nicht, machen sie nicht entbehrlich, ohne das uns nur ein kränkelndes Leben beschieden wäre. Es ist nicht anders mit den Kräften der ästhetischen, intellektuellen, formalen Bildung gegenüber denjenigen einer ethischen Gesinnung. Nur das Lebendige kann sich bilden, und so ist auch der ursprüngliche Sinn des

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Wortes Bildung, das nicht etwa mit äusserer Formung zusammenfällt, nicht an ein Zurechtkneten eines Stoffes durch kräftige Hände denken lässt, sondern an das Sichorgansieren von einem lebenskräftigen Keime heraus."

Bildung und Erziehung vermag aber die Schule allein nicht zu geben, sie ist eben, wie im vorigen Jahre ausgeführt wurde, auch auf die Mitwirkung des Elternhauses angewiesen. So hat denn auch im abgelaufenen Schuljahre die Konferenz, um eben ein harmonisches Ineinandergreifen von Schule und Haus zu ermöglichen, Massnahmen getroffen, die uns unserem Erziehungsideale näher bringen sollen; sie fasste Beschlüsse über einen Aufruf, der an die Eltern und verantwortlichen Aufseher unserer Schüler gerichtet war, der die Massnahmen der Schulordnung und einer vernünftigen Erziehung entwickelte und ihnen im Drucke zugestellt werden sollte und tatsächlich auch wurde; im Dienste dieser Gedanken übernahmen auch die Klassenlehrer persönliche Berührung mit der Familie, dem Kinde und seinem Kostherrn zu suchen, wurden endlich Elternabende abgehalten, in denen Fragen der Erziehung und des Unterrichts grundsätzlich erörtert wurden.

Den Elternabenden haben wir auch die Kostgeber unserer auswärtigen Schüler zugezogen, denn unsere Anstalt darf es nie vergessen, dass der grössere Bruchteil ihrer Schüler Vater und Mutter, Heim und Haus verlassen muss, um in der Fremde Unterkunft und Bildung zu suchen. Im laufenden Schuljahre hatten wir unter 280 Schülern (die Daten zeigen den Stand am 1. Januar) 151 nichteinheimische Schüler, im vorigen Schuljahre unter 275 151, im Schuljahre 1906/7 unter 278 149, und endlich 1905/6 unter 271 144 nichteinheimische Schüler: man sieht also, dass die Eltern der grössern Hälfte unserer Jugend nicht in unserer Stadt ansässig sind und dass Schule und Gemeinde besondere Pflichten gerade diesen Schülern gegenüber haben, Schülern, die der Anstalt ein gut Stück innerer Kraft und Tüchtigkeit, aber auch jene Zahl leihen, ohne die schliesslich ein Gymnasium nicht erhalten zu werden verdient. Darum muss sich die Anstalt die Frage vorlegen, wie sie diese Schüler auch ausserhalb der Schule beeinflussen, sie betreuen kann. Denn vom Elternhause ist wohl zu erwarten, dass es unsern Ruf: habe acht, es handelt sich im letzten Grunde doch um dein Wohl und um dein Gut, beachten werde; ob aber unsere Stimme mit Erfolg zu jenen Türen dringt, die zu den auswärtigen Schülern führen, und die doch recht selten Häuser öffnen, die wirklich aus Interesse und Freude an der Jugend und ihrer Bildung sich dieser geöffnet haben, ob unsere Stimme also mit Erfolg an solche Türen pochen wird, das kann nicht unter allen Umständen bejaht werden. Denn welcher Art war z. B. die Unterbringung dieser Schüler im letzten Schuljahre? Wenn wir von den 61 Zöglingen des Alberthauses absehen, so ergibt sich folgender Ueberblick: 16 Schüler waren in Häusern mit akademischer Bildung unterbracht, von 32 waren die Kostgeber kleine Handwerker oder ähnlich Beschäftigte und endlich 42 Schüler wohnten bei Witwen. Schon diese Zahlen reden eine deutliche Sprache, wenn man bedenkt, dass der Junge doch auch daheim in fester Zucht, Sitte und Ordnung gehalten werden muss, zeigen, mit welchen Schwierigkeiten die Schule zu kämpfen hat, machen es nicht überraschend, dass sich oft erziehliche Misstände ergeben, die zu überwinden, die Schule alles daran setzen muss. Und wie sind sie oft unterbracht! Manche wohnen in kleinen Hofzimmerchen zu zweit, zu dritt und viert zusammen, oft mit der Familie des Kostgebers in einem Raume, wo es an freundlichem Lichte und guter Luft mangelt und oft auch an der entsprechenden Fähigkeit, den Schüler zu Fleiss, Zucht und Ordnung zu bringen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

So stehen wir denn vor dem ernsten Problem, wie betreuen wir diese auswärtigen Schüler am besten nicht nur in Hinsicht auf ihr geistiges, sondern auch ihr leibliches Wohlergehen? Denn wahre Seelenbildung und Erziehung lassen sich ohne körperliche Gesundheit und Frische nicht denken.

Ich denke da nun nicht an die vielfachen Mittel des Spiels, des Sports und vor allem des Turnens, da hat ja die Anstalt schon Fürsorge getroffen, ich denke zunächst an die Gesundheit dieser Schüler. Viele von ihnen sind in solchen Häusern untergebracht, die keinen eignen Hausarzt haben, sie sind auch auf die Hilfe und die Kunst des schon ohnehin überbürdeten Stadtphysikus angewiesen. Ihn müssen sie aufsuchen, um ihn zu konsultieren, um sich von ihm behandeln zu lassen. So sind sie auf seine Ordinationsstunde gewiesen, die den Bedürfnissen der Schule nicht Rechnung trägt. Wie oft muss der Unterricht unterbrochen werden, damit man den Arzt nicht versäume; dass aber darunter die regelmässige Arbeit leiden muss, lässt sich nicht bestreiten. Wie oft mag aber auch der eine und der andere gerade diesen Umstand nützen, um unbequemen Stunden auszuweichen, um vielleicht in holdem Nichtstun, da man wartet, dass man an die Reihe kommt, und man kommt so schwer daran, wenn man eben nicht will, um also in solchem Nichtstun die Zeit zu vertrödeln? Dass aber darunter die ersten Forderungen der Erziehung: Pünktlichkeit, unnachsichtige Arbeitszucht, bedingungslose Pflichterfüllung leiden müssen, braucht nicht gesagt zu werden. — Und auf der andern Seite wieder, wie manch braver, gewissenhafter Schüler mag dauernden Schaden nehmen an Leib und Gesundheit, da er nicht rechtzeitig den Arzt um Rat gefragt.

So drängen denn an unserer Anstalt nicht nur die allgemeinen Erwägungen, die heutzutage zur Anstellung von Schulärzten geführt haben, zur Bestallung eines solchen Arztes, sondern auch ihre besondern Verhältnisse, die am letzten Ende einer straffen Zucht und zielbewussten Führung Eintrag tun können. Welch ein Segen, welch eine Wohltat für die Zöglinge, ihre Gesundheit und ihr sittliches Werden, wenn es uns möglich werden sollte ihnen nicht nur den Schularzt, sondern auch den behandelnden Arzt zu geben! Neue Bande würden sich zwischen ihnen und der Anstalt knüpfen, und es leidet keinen Zweifel, dass diese Fürsorge edelster Humanität Keime in die jugendlichen Herzen senken würde, an deren sittlichen Früchten wir dereinst alle unsere Freude haben würden.

Aber damit ist noch nicht genug getan. Der Seelen müssen wir auch warten; und wenn wir durch das Haus auf unsere Schüler nicht immer einwirken können, so besteht erst recht für uns die Verpflichtung, uns dieser Fürsorge und Wartung nicht zu entschlagen. Gerade auch Erfahrungen des letzten Jahres haben es erwiesen, dass sich die sittlichen Krankheitskeime ausserordentlich leicht bilden, dass sie mit überraschender Schnelligkeit sich entwickeln und dass es oft nur schwer gelingt, sie auszuscheiden, die zu entfernen bei rechtzeitigem Eingriffe gar nicht so schwer gewesen wäre. Denn die Jugend braucht die geistige und moralische Stütze, und sie wankt, fühlt sie keinen festen Halt, und wird leichter zur Tiefe als zur Höhe gezogen. Darum muss ein Auge voll Sorge und doch Zielbewusstsein über ihr wachen und sie leiten und führen auch dann, wenn sie es nicht merkt.

In deutschen und englischen Alumnaten haben sie eine vortreffliche Einrichtung, die aller Beachtung wert ist, und die unsern Verhältnissen und ihren Bedürfnissen leicht angepasst werden und dann viel Segen stiften könnte.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Jedem einzelnen Lehrer sind dort nämlich einige Schüler als Pfleglinge, Tutanden, zugewiesen, die er in jeder Hinsicht zu betreuen hat. Der Lehrer als Tutor soll, so heisst es bei Schimmelpfeng (Internatserziehung) seine Empfohlenen ansehen, wie ein Vater seine Kinder, und der Tutand bei ihm in zuversichtlichem Vertrauen auch in diskreten Dingen Rat und Hilfe suchen. Dringend ist zu verlangen, dass der Tutor mit dem Vater seines Schützlings über dessen Entwicklung im Briefwechsel stehe, „und dieser Pflicht sich selbst dann nicht entziehe, wenn der Vater für die aufgewandte Mühe auch nur mit wenigen Worten zu danken als überflüssig ansieht, was leider nicht gerade ganz selten ist. Aber der Zögling selbst wird, wenn auch erst in spätern Jahren, zur Einsicht gelangen, wie viel er einem gewissenhaften Tutor zu danken hat (Schimmelpfeng.) So preist denn auch in hellen freundlichen Tönen Hofprediger Rogge gerade diese Einrichtung der alten Schulpforta in seinem Büchlein „Pförtnerleben", das herzliche Dankbarkeit der Anstalt gewidmet hat.

Unsere Verhältnisse sind noch enge, die Schule beherrscht hier die Aufmerksamkeit und die Sinne der Jugend, und es wäre wohl nicht unmöglich, diesen Gedanken umzuformen und zu übertragen. Kein Zweifel, dass der arme Junge vom Land, aus der Fremde, der nicht im Internate unterbracht ist, es dankbar empfinden würde, wenn er merkt, dass sein Wohlergehen im Kleinen und im Grossen von der warmen Anteilnahme eines Lehrers begleitet wird, die dann auch vorsorgen und vorbeugen kann, die, es kostet ja nicht viele Mühe, bei den Kollegen sich nach Fleiss und Pflichterfüllung seines Schützlings, nach dessen Begabung und Leistung erkundigen kann, um daraus die entsprechenden Massnahmen abzuleiten in Einwirkung auf den Pflegling selbst, in Einwirkung gegebnenfalls auf den Kostgeber und vor allen Dingen aber Aufklärung und Beinflussung des fernen Elternhauses. Wenn der Tutor sein Auge richtet auf Benehmen und Betragen, auf seine sittliche Haltung, wenn er die Gedanken- und Gesinnungswelt seines Zöglings, der doch so anlehnungsbedürftig ist, kennen lernt und beeinflusst, wenn er dessen Umgebung und Gesellschaft einer entsprechenden Kontrolle unterzieht — Auge und Verständnis hat auch für die Alltäglichkeiten des Lebens, in Sauberkeit des Körpers und der Kleidung, in guter Sitte und gutem Anstande — dann schliessen sich gewiss neue und innige Bande zwischen Schüler und Lehrer, zwischen Schule und Haus, zwischen Dorf und Stadt, Bande sittlicher und gemütlicher Natur, Bande und Beziehungen, denen Schüler und Schule zu danken haben in den Früchten, die sie erzielen. Wie sollte durch solche Tätigkeit, die da beruht auf hoher idealer Auffassung des Lehrer- und Erzieherberufes nicht von selbst der Funke der Idealität überspringen und bilden und schaffen zum Besten der Jugend, zum Besten des Berufes, dem wir uns geweiht haben.

So könnte denn in gewissem Sinne erreicht werden, was sonst nur möglich ist bei einer solchen Kombination von Gymnasium und Internat, wo jeder auswärtige Schüler Internist ist. Denn das Ideal wäre allerdings diese durchgängige Kombination, wie sie in England zum grossen Teile durchgeführt ist, wie sie in Deutschland traditionell in den wenigen Klosterschulen, z. B. der alten Pforta ist, und wie sie gerade in diesem Lande, das sich eigentlich bis in die jüngste Vergangenheit dem Internat gegenüber abwehrend verhalten hat, nun mit grossem Nachdrucke von amtlicher und wissenschaftlicher Seite verlangt wird (vgl. Münch, Kultur und Erziehung). Diese weitgehende Internierung ist bei uns nun nicht möglich — doch was sollte uns denn abhalten, unser Alberthaus weiter auszubauen, wie es uns unser Wissen und Gewissen vorschreibt. Wir werden tun müssen, was möglich ist, um auf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

solche, wenn auch bescheidene Weise, unsere Fürsorge für die fremden Schüler unter das Schwergewicht der Anforderungen moderner Erziehungswissenschaft und Kunst zu stellen, und das umsomehr, da die Verwirklichung so mancher Idee in unserer Macht steht. Wohl hat der Versuch, der im vergangenen Winter in Hinsicht auf den Internatausbau nach innen und aussen unternommen wurde, fehlgeschlagen; nun die Form mag ja dahingesunken sein — was hat's da für not — der Kern, der Gedanke wird wohl leben und in anderer Weise nach Verwirklichung ringen.

Der Fleiss ist der Charakter, lautet ein bekanntes Wort; Fleiss und Gewissenhaftigkeit unsern Schüler insgesamt zu geben, das ist unser höchstes Bestreben. Durch Fleiss und Gewissenhaftigkeit sollen sich vornehmlich die Zöglinge des Alberthauses auszeichnen. Darum ist die Beaufsichtigung der Zöglinge nach dieser Richtung eine der Hauptaufgaben der Internatserziehung, die die Schüler nicht nur in ihrer Arbeitszeit, sondern auch auf den Arbeitserfolg kontrolliert, die nicht nur dort, wo Mängel entdeckt werden, Nachhilfe gewährt, sondern auch das Primitivste leisten muss, den Schüler zu lehren, wie er lernen soll. Die Erfahrung haben wir nicht nur einmal gemacht, dass Knaben, die von der Volksschule mit den besten Zeugnissen kamen, anfangs oft merkwürdig versagten; und ging man der Sache nach, da stellte sich's heraus, dass der arme Junge ja nicht wusste, wie und in welcher Weise er die Vokabeln lernen, er sich präparieren solle usw.

Also Leitung der Arbeit, Anleitung zur Arbeit und zu strenger Pflichterfüllung, wachen darüber, dass die Zeit recht ausgenützt werde, das ist das vornehmste Gebot der Internatserziehung; gibt unser Alberthaus diese Waffe seinen Zöglingen auf den Lebensweg mit, so gibt es ihnen das Beste mit, aber es schafft zugleich auch für die Bergschule eine Schaar ernster, zuverlässiger Arbeiter, die ohne allen Zweifel beeinflussend auf ihre Kameraden wirken werden. Das alles geht aber über die Kraft eines einzigen, und so werden wir denn in unserem Internat doch auch dahin gelangen müssen, wo andere Internate schon halten, dass dem Leiter noch eine wissenschaftliche Hilfskraft zur Seite gestellt werde.

Dabei werden wir allerdings die Einrichtung, die wir bisher schon getroffen haben, dass nämlich die älteren Schüler in gewissem Sinne die Korrepetitoren und Präzeptoren der jüngern werden, nicht beeinträchtigen dürfen, vielmehr ausbauen. Gewiss, man kann ja geltend machen, dass da nicht allzuviel herauskomme, aber das Leben redet unter Umständen doch auch eine andere Sprache. Gerade jetzt gibt es in unserem Schülerheim so manchen ältern Zögling, der mit Lust, Liebe, Energie und Erfolg den jüngern aufmerkt und sie zur Arbeit anhält. Und in England werden die vertrauenswürdigsten Schüler zu Miterziehern der Lehrer gemacht, betrachten sich selbst so und werden so betrachtet, sogar ein Mass von Strafgewalt ist ihnen eingeräumt.

Denn die Fürsorge um andere, rühmt Kerschensteiner in seinen Grundfragen der Schulorganisation, ist produktive Arbeit; diese gegenseitige Selbstregierung weckt die sittlich produktiven Kräfte und dient zur starken Förderung des Charakters. Wir haben am Gymnasium unseren Schülern im Cötus ein Gebiet selbständiger Arbeit und gegenseitiger Erziehung, eigner Selbstbetätigung angewiesen, und mit Genugtuung können wir fesstellen, dass diese unsere Grundsätze nicht nur auf der letzten sächsischen Direktorenkonferenz Anklang und Billigung gefunden haben, sondern auch von unserer Oberbehörde zur Beachtung und Durchführung empfohlen worden sind. In ähnlicher, jedoch dem Internate als Schülerheim angepasster Weise, diese Gedanken der Fürsorge und Selbstbetätigung weiter

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

auszubauen, haben wir umsomehr Veranlassung, als sie nicht nur in der modernen pädagogischen Literatur, sondern auch in der Praxis immer mehr Anklang finden; vor allem durch das Vorbild der amerikanischen City-schools und die erfolgreiche Tätigkeit des bekannten Pädagogen Fr. W. Förster.

„Wir müssen, so entwickelt Förster in „Schule und Charakter", auch versuchen, die Masse selbst pädagogisch zu organisieren, sie zum Bewusstsein ihrer Verantwortlichkeit zu erziehen, und die ausserordentlichen geistigen Einflüsse, die von ihr auf den einzelnen ausgehen, zum Guten zu lenken. Ein pädagogisches Hilfsmittel ersten Ranges ist in dieser Beziehung das amerikanische sogenannte „School-city-System", d. h. der Versuch, die Schule als demokratischen Staat zu organisieren, der durch selbstgewählte Vertrauensmänner verwaltet und regiert wird — natürlich unter oberster Kontrolle des Lehrers." „In der unorganisierten Schülermasse werden fast immer die schlechten Elemente die bessern tyrannisieren und zum Schweigen bringen, während die Organisation der öffentlichen Meinung in der Schule ein Mittel ist, den klaren, reinlichen und geordneten Elementen unter den Schülern zur Herrschaft zu helfen und auch die Unsichern zu ihrem bessern Selbst zu bringen. Das Bewusstsein der Verantwortlichkeit ist von einer ganz wunderbar regenerierenden Wirkung selbst auf sehr gemischte Charaktere." (Förster).

Auch wir können im Alberthause unsere Zöglingsschaar noch mehr organisieren zu einem kleinen Staate, verschieden geschichtet in Anlagen und Alter, in Klassenstand und Rang; hier haben wir so manches was sie allein und durch sich selbst ordnen, richten und schlichten können in Beaufsichtigung, Leitung und Organisierung der Schularbeiten ihrer jüngern Genossen, in Überwachung von Zucht und Ordnung in den Arbeits-, Speise-, Spiel- und Musikzimmern, in der Kontrolle persönlicher Reinlichkeit, Sauberkeit und Ordnung; sie können acht haben auf Sitte und Benehmen daheim und draussen, im Verkehre mit gleichaltrigen, ältern und jüngern Genossen. Das geschieht wohl alles auch jetzt, aber es kann noch vertieft werden, insbesondere auch durch Teilung der Arbeit und Heranziehung von mehr Zöglingen in die verantwortliche Stellung solch gemeinsamer Arbeit und Fürsorge für die anderen, die einzelnen und das Ganze. Sind wir doch in der glücklichen Lage stets eine Reihe tüchtiger Schüler aus den höhern Klassen im Internate zu haben. Und gibt es doch auch sonst noch so manches, was zu besorgen, zu hegen und zu pflegen ist: den Garten mit seinen, wenn auch so geringen Anlagen, seine Sauberkeit und Pflege, die Blumen im Fenster, ihre Pflege und Tränke, die Fürsorge für die Turngeräte und deren entsprechende Verwendung, Fürsorge während des Bades und für das Badezimmer, die Spiele und das Spielzimmer.

Sollte denn dadurch, dass Inhalt auch nach dieser Richtung hin dem Zöglingsleben gegeben wird, der Sinn zu Selbständigkeit und eigner Selbstbetätigung und verantwortungsvoller Arbeit nicht noch mehr geweckt werden? Denn es ist nicht zu vergessen, dass nicht nur das Wort docendo discimus gilt, sondern auch, dass wir durch Erziehung anderer uns selbst erziehen, denn was ich schliesslich an sittlichen Forderungen an andere, wenn auch jüngere, erhebe, muss ich zunächst selbst erfüllen; der ältere Zögling kann nicht von dem jüngern Fleiss verlangen, wenn er selber faul ist, nicht mit Erfolg dringen auf Reinheit, Sauberkeit, Pünktlichkeit und wohlerzognes Benehmen, wenn er von all dem das Gegenbild ist; und der jüngere hinwieder sieht doch ein Vorbild, das ihm näher steht als der Lehrer, und das zu erreichen, weil er doch dereinst in solche Stellen strebt, die erst errungen werden müssen,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sich wohl der Mühe verlohnt. So lässt sich's wohl denken, dass durch die Organisierung dieses kleinen Staates, der im wesentlichen auf eine gewisse Freiheit gestellt sein soll, nicht nur Freude am Internatsleben und seinen Einrichtungen, deren vornehmste tüchtige Arbeit für die Schule ist, geweckt wird, sondern auch Freude an der Fürsorge und selbstlosen Aufopferung für andere, an Selbstbetätigung und Selbstverantwortung: sittliche Faktoren, mit denen wir alle unsere Schüler ausrüsten müssen, wenn sie dereinst ihren Mann, so wie wir es wünschen, stellen sollen.

So tut sich denn vor dem suchenden Auge noch ein weites Feld fruchtbringender Erziehertätigkeit, das unser aller harrt, auf, insbesondere an den Schülern, die das Vaterhaus und den mütterlichen Herd oft in sehr jungen Jahren verlassen müssen, um ihre geistige und sittliche Ausbildung in der Fremde zu suchen unter Umständen und Verhältnissen oft, die manchen Sinn und manches Herz beschweren. Zeigt aber die Anstalt, dass ihre Fürsorge nicht nur gebannt wird durch die engen Schranken der Schulzimmer und -mauern, sondern ihr Auge das Kind auch dort sucht, wo eigentlich der starke Arm des Vaters und die Liebe der Mutter es betreuen, so ist kein Zweifel, dass sie nicht nur Saat auf reiche Frucht auswirft, sondern sich auch stellt in das Licht von Idealen, die unvergänglich sein werden.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf