zum Lehrer stand, wirkt der neue als kollektive Suggestion zum Guten und strebt zur Verantwortlichkeit (nach Foerster). In England legt man ausserordentlichen Wert auf die Bildung dieses „esprit de corps“ (wie man sagt) und sucht ihn zu einem mächtigen Erziehungsfaktor zu machen.[1])

Ja man will, last not least, besonders in Amerika, die Einrichtungen der Selbstverwaltung zu einem Hauptmittel der staatsbürgerlichen Erziehung machen (deren Notwendigkeit auch für Deutschland heute wohl allgemein anerkannt wird). Und es ist zu verstehen, dass die praktische Beschäftigung mit Fragen der Zucht und Ordnung erhöhtes Verständnis für den gewordenen und den „werdenden Staat und das werdende Recht“ schafft, dass ferner der Zwang, sich mit Unterdrückung individualistischer Regungen diesen Ordnungen zu fügen, „eine unentbehrliche Vorstufe für die höhere politische Praxis“ (Foerster S. 396) bildet. Sicher weckt sie das Interesse an staatsbürgerlicher Belehrung, die sich darum — auch bei uns — am besten an die Übung in diesen Dingen anschliessen sollte. Im Gegensatz zu Gill, der die School City „als ein Hauptheilmittel gegen die politische Apathie und die politische Korruption“ ansieht, weist freilich Foerster nach, dass dies alles noch keine wirkliche staatsbürgerliche Erziehung ist, dass es vielmehr in der Hauptsache soziale Erziehung bleibt, die den jungen Menschen z. B. nicht davor schütze, später „der gehorsame Diener einer wirtschaftlichen Clique oder einer politischen Partei zu werden.“

II. Die Selbstverwaltung im deutschen Sprachgebiet.

Sind die Grundgedanken der englischen und amerikanischen Einrichtungen richtig, so kann es sich für uns nicht mehr um die Frage handeln, ob, sondern inwieweit diese Gedanken auch bei uns, in unserem anders gearteten Schulwesen sich verwirklichen lassen. Die deutsche öffentliche Schule war bis vor nicht langer Zeit eine Gelehrtenschule und ist noch immer wesentlich eine Lernschule, die in der Hauptsache der Bildung des Intellekts dient. Während man in den englischen und amerikanischen Schulen besonders den Charakter entwickeln will und „das Wissenschaftliche nur als eins und nicht einmal als das wichtigste Mittel zu diesem

[1]) In der Praxis gilt es dabei natürlich zunächst einmal die eigentlichen Führernaturen (oft nicht die bravsten Schäflein) zu gewinnen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Zwecke ansieht"[1]) denken wir an Erziehung und Charakterbildung erst in zweiter Linie. Wir Lehrer haben vor allen Dingen unser streng vorgeschriebenes „Pensum zu absolvieren", wir haben den Geist unserer Zöglinge zu „schulen", und diese haben alles Mögliche zu „leisten"; und sie leisten viel, mehr als die Zöglinge englischer und amerikanischer Schulen. Aber Erziehung und Charakterbildung wird gewissermassen als ein Nebenprodukt, als ein mittelbarer Erfolg der wissenschaftlichen Ausbildung angesehen. Gewiss sind besonders in den letzten Jahren allerlei Ansätze hervorgetreten, auch in direkter Erziehung mehr zu erreichen. Aber — um nur einiges hier kurz anzuführen — geschieht genug, um neben dem wesentlich rezeptiven Verhalten unserer Schüler auch ihre Produktivität mehr zu fördern? Könnte nicht der Bildung eines auf Anerkennung der Notwendigkeit von Zucht und Ordnung beruhenden Klassengeistes mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden; nicht der Förderung einer erweiterten Kameradschaftlichkeit z. B. durch Schaffung eines Bandes zwischen den oft im Gegensatz zu einander befindlichen Klassen, und damit der Schaffung einer rechten „Schulgesinnung", eines „Schulehrgefühls"?[2]). Und ist nicht unsere Disziplin in der Hauptsache auf Erzwingung des Gehorsams gestellt?

Zur Erreichung alles dessen ist natürlich die Selbstverwaltung nicht das einzige Mittel, aber ein Mittel dazu ist sie sicher. Die oben gestellte Frage aber, inwieweit sich zur Verwirklichung der Grundgedanken der Selbstverwaltung die englischen und amerikanischen Einrichtungen bei uns nachbilden lassen, will ich theoretisch nicht untersuchen, sondern ihre Beantwortung der Praxis überlassen, die ja schon längst mit der Erprobung begonnen hat. Gewiss steht der Einführung manches entgegen. Die dem Lehrer im Unterricht zur Verfügung stehende Zeit reicht knapp für die Erreichung des Unterrichtszieles aus. (Die Frage der Überbürdung unserer Schüler ist ja schon wieder brennend geworden.) Die Güte der Disziplin nötigt nicht unbedingt zur Einführung von Reformen (wie z. B. an manchen amerikanischen Schulen), wenn auch das alte Autoritätsgefühl, wie vor allem Kerschensteiner warnend betont

[1]) Borbein „Was können Alumnate für die Erziehung der Schüler unserer höheren Lehranstalten leisten?" Monatsschrift 1905, S. 69.

[2]) Siehe darüber Gaudig „Schulgesinnung", Zeitschr. f. psychologische Pädagogik, Maiheft 1913.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

hat, stark im Schwinden begriffen ist. Die deutschen Schüler sind ferner nicht durch Umgebung und elterliche Erziehung so aufnahmebereit für den Gedanken der Selbstverwaltung, wie z. B. die jungen „freien" Amerikaner (in denen ja überhaupt die ganze Erziehung „schon den künftigen Mann sieht"). Und doch glaube ich nicht, dass unsere Schüler — wenigstens nicht in den Grossstädten — für das „Verfassungsgeschenk" noch unreif sind;[1]) es giebt sicher eine ganze Reihe Schulen, an denen die nötigen Vorbedingungen dazu gegeben sind.

Seit über zehn Jahren haben denn auch deutsche, schweizerische und österreichische Schulen Versuche mit der Selbstverwaltung gemacht, zuerst, soweit ich sehe, die Musterschule in Frankfurt a. M. Man kann diese Schulen wohl in zwei Gruppen gliedern; ich möchte sie nennen: solche mit Selbstverwaltung (Anlehnung mehr an das englische Prefect System) und in solche mit Selbstregierung (Anlehnung an das School City System). Zu der ersteren Gruppe möchte ich den Berichten nach z. B. die Frankfurter Musterschule, das Elberfelder Kgl. Realgymnasium und das Realgymnasium in Wanne zählen; zu der letzteren z. B. die unter Leitung von Prodinger stehende Schule in Pola (Oesterreich), ferner einige Schweizer Schulen,[2]) das unter der Leitung von Muthesius stehende Lehrerseminar in Weimar, die Hilfsschule von Langermann u. a. In der ersteren Gruppe sind die Schüler in der Hauptsache (wie in England) ausführende Organe, sie werden durch Übertragung gewisser Aufsichtsrechte zur Mitverwaltung der Schule herangezogen, sie bringen in ihren Beratungen (soweit solche bestehen) Verfehlungen gegen Zucht und Ordnung zur Sprache und machen Vorschläge zu Verbesserungen im einzelnen und evtl. zur Erweiterung ihres Tätigkeitskreises (so z. B. an der Musterschule). Die Verfassung ist ihnen meist fertig gegeben worden. In der zweiten Gruppe von Schulen hat der „Schulstaat", kurz gesagt, verfassungsgebende, verwaltende und zumeist richterliche Gewalt. Hier schaffen sich die Schüler unter Leitung der Lehrer ihre Ordnungen und Gesetze selbst, führen sie durch selbstgewählte Beamte aus und haben das Recht, in regelmässigen Gerichtssitzungen Vergehen gegen diese Gesetze und Ordnungen zu ahnden.

---

[1]) Vergl. Cramer, „Selbstbetätigung und Selbstverantwortung der Schüler auf erziehlichem Gebiet", Monatsschrift 1909, S. 497.

[2]) s. Hepp, „Die Selbstregierung der Schüler", Schulthess & Co., Zürich.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Leitung und Lehrerschaft begeben sich also ihrer Strafgewalt — oder eines Teiles derselben — zu Gunsten eines gewöhnlich aus mehreren Schülern und einem Lehrer bestehenden „Richterkollegiums"; an dem genannten Weimarer Lehrerseminar geben Schüler wenigstens „ihr Urteil ab über vorgekommene Disziplinarfälle". Natürlich betreffen die Strafen im wesentlichen das kameradschaftliche Verhältnis (Ausschluss); und natürlich behält sich die Leitung überall wenigstens die Bestätigung der gefassten Beschlüsse vor und ist zugleich letzte Appellationsinstanz.

Was die Erfolge mit diesen Versuchen angeht, so habe ich von wirklichen Fehlschlägen nirgends gelesen. Bei dem grösseren Betätigungsfelde, das den Zöglingen der zweiten Gruppe von Anstalten eingeräumt ist, treten nach den Berichten naturgemäss die erzieherischen Erfolge hier stärker zu Tage. Doch können sie bei der Kürze der Beobachtungszeit wohl mehr in Ansätzen bestehen oder sind doch wenigstens mehr äusserlicher Art. So wird zumeist erwähnt das gesteigerte Interesse der Schüler an dem Schulleben, ihre freudige Mitwirkung bei der Aufrechterhaltung von Ordnung und Disziplin, das Fortfallen von manchen Strafen, auch das sichtbare Bestreben einzelner räudiger Schäflein zur Besserung unter dem Einfluss der Kameraden. Wohl kann man daher nach den Berichten von einer Förderung der Kameradschaftlichkeit und der sozialen Hilfsbereitschaft, von einer Besserung des Klassengeistes sprechen; von den höheren und feineren Wirkungen, die darin bestehen, dass ganze Schülergenerationen, die durch die Schule der Selbstverwaltung gegangen sind, als gefestigtere, gereiftere Charaktere die Schule verlassen hätten, kann wohl erst gesprochen werden, wenn die Erfahrungen viel weitere Zeiträume umfassen und allgemeiner sind. Immerhin können wir annehmen, dass wenn sich die nächsten Wirkungen eingestellt haben, auch die weiteren und tieferen nicht ausbleiben werden. Einen Erfolg, den die Selbstverwaltung überall gehabt hat, wo sie in deutschen Landen eingeführt ist, dürfen wir aber nicht vergessen: die Lehrer haben gelernt ihr Amt als Erzieher schärfer ins Auge zu fassen und sich mit der Möglichkeit einer Reform der Disziplin innerlich auseinander zu setzen. Wir können von der Selbstverwaltung und ihren Erfolgen sagen, was Ziertmann auch von den amerikanischen Schulgerichtshöfen und Schulehrenräten sagt, nämlich, dass sie „ohne breite Gewöhnung der Lehrer und Schüler an dieselben nicht möglich sind".

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf