

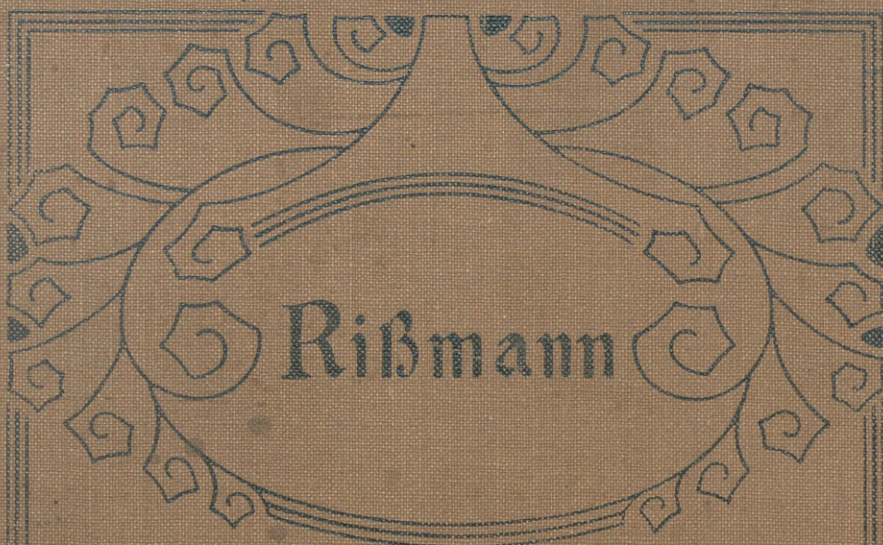
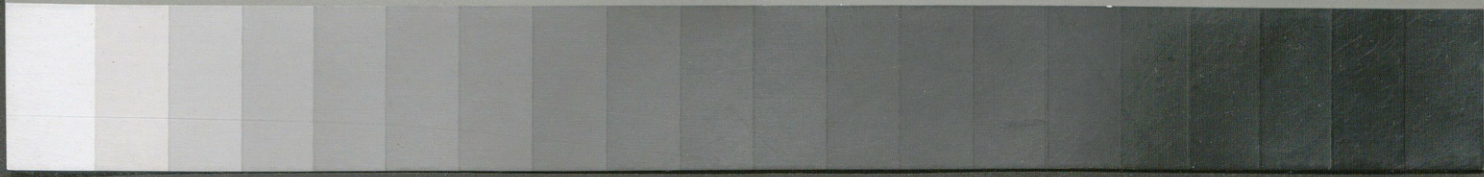
Grey Scale #13



Part Code ST1916



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



Rißmann

Deutsche Pädagogen

des

19. Jahrhunderts



Blue

Cyan

Green

Yellow

Red

Magenta

White

3/Color

Black

Centimetres

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

Inches

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

8

Colour Chart #13





Deutsche Pädagogen

des

19. Jahrhunderts

dukt. do 51867
Q 31

Deutsche Pädagogen des 19. Jahrhunderts

dukt.
2254

1476 F.

Von Robert Reißmann
in Berlin



1910

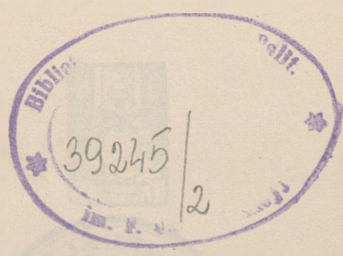
Verlag von Julius Klinkhardt in Leipzig

Zug. Verz. Nr. P 3

371.1

Deutsche Pädagogen
des 19. Jahrhunderts

Von Robert Römman
in Berlin



Verlag von Julius Neumann in Leipzig

Vorwort.

Ein großer Teil der in diesem Bande vereinigten Aufsätze ist schon einmal gedruckt worden. Die der Aufschrift beigelegte Jahreszahl bezeugt, daß dies zu recht verschiedener Zeit geschehen ist. Doch ist natürlich jeder sorgfältig durchgesehen, verbessert und ergänzt, dieser und jener sogar ganz oder teilweise völlig umgearbeitet worden. Nicht lose Zeit- und Lebensbilder allein wollte ich bieten; vielmehr war ich bemüht, sie so zu gestalten, daß aus ihnen dem Leser gleichzeitig die Grundzüge einer Geschichte der deutschen Volksschulentwicklung im 19. Jahrhundert entgegenreten. Freunde haben mir geraten, die Arbeiten zu sammeln, da sie doch manches enthielten, was man auch heute noch gern lesen würde. Ich habe ihrem Drängen nachgegeben und wünsche nur, daß sie recht behalten möchten.

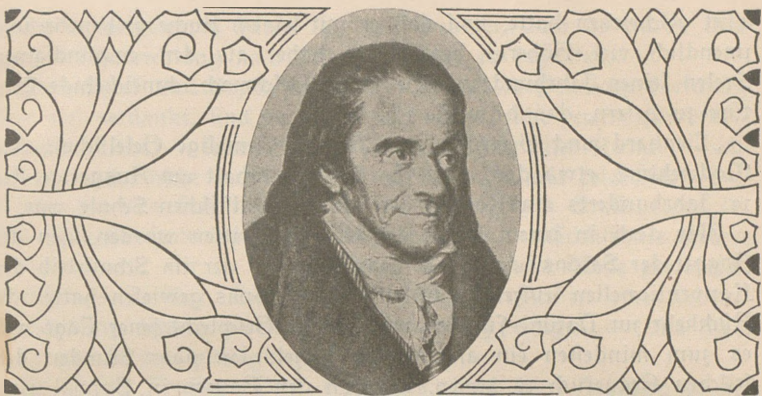
Berlin, im Herbst 1910.

Robert Reißmann.

Inhaltsverzeichnis.

Pestalozzi als Sozialpolitiker und Sozialpädagoge	1
W. Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwicklung der deutschen Volksschulpädagogik	24
Warum feiern wir den 29. Oktober? (Dieserwegs Ge- burtstag)	45
K. F. W. Wander	59
Chr. G. Scholz	73
Dieserweg und Fröbel	84
Friedrich Fröbels Pädagogik	90
Ein Vorgänger Fröbels: J. H. G. Heusinger	92
Hugust Lüben	104
Richard Lange	109
A. W. Grube	115
Ein Jubiläum (der falkschen „Allgemeinen Bestim- mungen“)	121
Dr. Karl Schneider	137
Karl Kehr	139
Wilhelm Fricke	151
Dr. Georgens	162
F. W. Dörpfeld	172
Erinnerungen an Fr. Dittes	185
Drei Männer des Deutschen Lehrervereins	201





Pestalozzi als Sozialpolitiker und Sozialpädagoge. 1895.

Der Sturm der französischen Revolution hatte das alternde Europa gewaltig erschüttert. Die Grundfesten, auf die das Denken der vorangegangenen Periode Staat und Gesellschaft gegründet hatte, waren gebrochen. Was man für die Ewigkeit befestigt glaubte, war ins Wanken geraten. Neue Ideen, von kühnen Denkern ausgesprochen, rangen nach Anerkennung.

Da erschien — es war im Jahre 1797 — in Zürich bei Heinrich Gebner ein unscheinbares Büchlein, betitelt: „Meine | Nachforschungen | über den Gang der Natur | in der Entwicklung des Menschengeschlechts | von dem Verfasser | Lienhard und Gertrud.“

Der Verfasser, ein bankrotter Landwirt, der sich dann der Schriftstellerei zugewandt hatte, war in seiner engern Heimat nicht ganz unbekannt. Eine Zeitlang hatte es sogar den Anschein gehabt, als werde er im ganzen Deutschland als Autor Anerkennung finden. Das war damals gewesen, als sein Volksbuch „Lienhard und Gertrud“ erschienen war. In Palast und Hütte war es gelesen worden und hatte seinem Verfasser manche günstige Kritik und manchen anerkennenden Brief eingetragen, ganz zu geschweigen der Goldfische, die ihm der Verleger, G. J. Decker in Berlin, zugesandt — pro Bogen einen ganzen Louisdor! — und der großen Medaille, die ihm die Ökonomische Gesellschaft in Bern verliehen hatte.

Ob dem günstigen Publikum wirklich eine Ahnung davon aufgegangen war, daß der Autor seine Dorfgeschichte mit seinem Herz-

blut geschrieben hatte, und daß er mit seinem Buche viel mehr und unendlich viel Höheres beabsichtigt habe, als den empfindamen Seelen seines Jahrhunderts eine ihrem Geschmack schmeichelnde Lektüre zu liefern, das bezweifle ich.

„Lienhard und Gertrud“ war für die damalige Gesellschaft eine Modelektüre, etwa das, was für die Gesellschaft am Ausgange des 19. Jahrhunderts ein Roman der neuern realistischen Schule war.

War doch in jenem Buche der Weg beschritten worden, den der Abgott der Salons, der große Jean Jacques, der im Schnürleib des Konventionellen leuzenden Gesellschaft Europas gewiesen hatte: die Rückkehr zur Natur. Für das verkünstelte Geschlecht jener Tage war es zum mindesten ein angenehmer Kitzel, ein paar Stunden den frischen Erdgeruch zu atmen, der von den Bauern in Bonnal ausging. Und die moralische und pädagogische Tendenz des Buches war erst recht kein Hindernis. Moralisieren und pädagogisieren war jenem Zeitalter Tagesport, dem der Fürst auf dem Throne ebensogut huldigte wie der Edelmann auf seinem Dorfe.

Das neue Buch Pestalozzis fand nicht diese Aufnahme. Zwar erlebte es das Schicksal, daß der kongeniale Herder von seinem Verfasser urteilte, dieser habe tief in die Sache gegriffen, den seit Jahrtausenden geschürzten Knoten der Menschenverfassung zwar nicht mit einem Hiebe zu lösen begehrt, vielmehr ihn nur fester zusammengezogen und die aus- und eingehenden Enden gezeigt. Darin bestehe aber der Wert des Buches, das so ganz eine Geburt des deutschen philosophischen Genius sei.

Wie es scheint, hat aber Herder keinen Nachfolger gefunden. Es sind uns noch einige Urteile von Zeitgenossen Pestalozzis, von Niederer, Henning und Nicolovius, aufbewahrt, die aber hauptsächlich nur aus einigen schönen Redensarten bestehen oder, wie das des zuletzt Genannten, in ein wohlfeiles „Was ist Wahrheit!“ auslaufen.

In der zweiten Ausgabe des Buches — 1821 in den „Sämtlichen Schriften“ — klagt Pestalozzi bitter, daß „beinahe niemand“ von dem Dalein des Buches Notiz genommen habe, und knüpft an diese Klage eine rührende Bitte: Edle meines Zeitalters! Würdigt die Ansichten dieser Bögen und würdigt selbst meine Anmaßung, daß der große Haufen der lebenden Zeitmenschen die Ansichten dieser Bögen mit mir geteilt habe und noch mit mir teile, eurer Prüfung und, wenn sie unrichtig sind, eurer Widerlegung!

Auch die Bitte des Fünfundsechzigjährigen ist unerhört geblieben. Seine Schüler waren entweder nicht willens, zu den in jenem

Buche niedergelegten Ideen sich zu bekennen, oder sie waren ihrer ganzen Denkrichtung nach außerstande, sie zu begreifen.

Auch Morf und Seyffarth, denen die neuere Pestalozzi-Forschung sehr viel verdankt, sind gerade diesem Buche nicht gerecht geworden. Ersterer meint — sicherlich zur Verwunderung aller Kenner — die Arbeit mache nicht durchweg den erfrischenden und belebenden Eindruck, der den Schriften Pestalozzis in so hohem Grade eigen sei. Als eigentlich bemerkenswert scheint ihm nur der Schluß des Buches vorzukommen, der in allerdings tief ergreifender Weise persönliche Verhältnisse berührt. Auch Seyffarth beschränkt sich in seiner Lebensbeschreibung Pestalozzis auf die Anführung einiger — und zwar nicht gerade der wichtigsten — Sätze.

Es ist das Verdienst Prof. Hunzikers, durch seine Neuauflage des Buches (Zürich 1886) das Interesse dafür wieder angeregt zu haben. Seitdem ist mehrfach auf die Schrift hingewiesen worden. In besonders geistreicher Weise ist dies durch Prof. Paul Natorp in seinem Schriftchen „Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage (Heilbronn 1894) geschehen. „Es ist die Absicht dieser Studie,“ heißt es darin, „die fast vergessenen Ansichten eines genialen Menschen über Fragen, die auch unsre Zeit tief berühren, wieder hervorzuziehen und daraus die Lehre zu schöpfen, die noch für uns darin liegt.“

Man hat für den Mißerfolg des Buches seine Form verantwortlich gemacht. Und in der Tat hat diese an allen Mängeln der Darstellungsweise Pestalozzis reichlich Anteil. Von durchsichtigem Aufbau und von straffem Gedankengang ist in dem Buche keine Rede. Dazu macht sich durchgängig ein Streben nach pathetischem Ausdruck geltend, das unserm Geschmack da um so weniger entsprechen will, wo es sich um eine rein wissenschaftliche Auseinandersetzung handelt. Nehmen wir endlich noch das Festhalten an gewissen ungewöhnlichen Ausdrücken hinzu, so begreift sich wohl, daß Pestalozzis Buch viele Leser weder gewonnen hat, noch gewinnen wird.

Überhaupt würde man sich täuschen, wenn man glaubte, in ihm das geklärte Resultat einer, wenn auch mühsamen, so doch vollendeten Gedankenarbeit zu finden. Nein, was es darbietet, ist vielmehr diese Arbeit selbst, das Ringen eines einsamen Denkers, der sich abmüht, sich das klarzumachen, was ihn im Innersten bewegt. Daher stammen die Mängel der Komposition, die dem Leser die Lektüre so erschweren. Wir sind genötigt, dem Verfasser auf allen

Kreuz- und Quergängen zu folgen, auch da, wo der von ihm gesponnene Gedankenfaden plötzlich zerrissen und ein neuer angeknüpft wird, da dieser, wie ihm scheint, mehr geeignet ist, zum Ziele zu leiten. Daher ist das Buch so reich an Wiederholungen, so überladen mit abführenden Bemerkungen, so mühsam und doch nicht immer vollkommen klar in seinen Folgerungen.

Und dennoch wird es keinen reuen, sich in die Schrift vertieft zu haben. Schon den Spuren eines Denkers von dem Range Pestalozzis zu folgen, hat seinen großen Reiz. Noch dazu aber wird man für die Mühen der Lektüre reichlich entschädigt durch die packenden Bilder, in denen der Verfasser seine Ideen darstellt, und vor allem durch die Höhe der Auffassung, die in der ganzen Darlegung hervortritt. Wer je gezweifelt hat an Pestalozzis philosophischer Begabung, der lese dieses Buch. Sein Verfasser war nichts weniger als ein Schulgerechter Denker; aber er war mehr als das, er war ein Genie.

Was aus seiner Beurteilung der sozialen Zustände ganz besonders hervorgehoben werden muß, und was so garnicht passen will zu dem überlieferten Bilde Pestalozzis, das ist der Realismus seiner Kritik, der um so mehr wunder nimmt, als das Zeitalter Pestalozzis doch im allgemeinen dem Optimismus huldigte. Die „beste aller möglichen Welten“ ist ihm ein Schauplatz der Ungerechtigkeiten. Einen Krieg aller gegen alle erblickt er da, wo dem Idealismus die wundervolle Harmonie der menschlichen Gesellschaftsordnung erscheint.

Für das Schickal des Werkes ist übrigens, meine ich, neben seiner Form nicht minder auch sein Inhalt entscheidend gewesen. Es erschien einerseits zu spät, anderseits — so paradox das klingen mag — zu früh.

1797 war die Hochflut der Revolution vorüber. Die Wogen hatten sich beruhigt. Man fing an zu rechnen, das Fazit aus der Volksbewegung zu ziehen. In eine solche Zeit des Prüfens und Abwägens paßte ein Buch wie das vorliegende nicht. Seine unerbittliche Kritik verrotteter Gesellschaftszustände war jetzt nicht mehr am Platze, wo bereits die Wage der Weltgeschichte nach der Gegenseite ausgeschlagen hatte.

Und sein zweites Erscheinen fiel gar in eine Zeit, die aus allen Kräften daran arbeitete, das von der Revolution arg mitgenommene Gebäude überlieferter Legalität zu restaurieren, in eine Zeit, die sich

bemühte, in allem genau das Umgekehrte von dem zu sehen, was Pestalozzi darin erblickt hatte.

Die Schüler des großen Meisters aber, die sich übrigens zum großen Teil der neuen Richtung angeschlossen hatten und zum kleinern wenigstens bemüht waren, mit ihr sich abzufinden, die waren erst recht nicht imstande, das Werk zu schätzen. War doch der Pestalozzi, der aus ihm herauslah, ein ganz anderer als der, den sie kannten, nicht der Waisenpfleger von Stans, nicht der Patriarch von Yverdon, überhaupt nicht der „Vater Pestalozzi,“ mit welcher rührseliger Bezeichnung sie veranlaßt haben, daß dem Gedächtnis der Nachwelt ein ganz einseitiges Bild des großen Mannes überliefert wurde.

Es ist nicht Zufall, daß die „Nachforschungen“ in unsrer Zeit ihre Auferstehung feiern. Die Fragen, denen sie nachgehen, sind es auch, die uns, das jetzt lebende Geschlecht, bewegen. „Die Gedanken“, so schließt Prof. Natorp sein oben angeführtes Schriftchen, „die Pestalozzi nicht auf der Studierstube ergrübelt, sondern in heißem Lebenskampfe erstritten, sie sind unsrer Zeit nicht verloren; sie haben etwas in sich, das geeignet ist, in dem schweren Kampfe unsrer Tage, dem keiner mehr unbeteiligt gegenüberstehen darf, uns den Weg zu erhellen und die Hoffnung auf den ewigen Sieg des Rechts, der Wahrheit und der Menschlichkeit unter uns zu erhalten und zu kräftigen.“

* *
*

Und nun ein kurzer Gang durch die Hauptgedanken des Werkes.

Pestalozzi unterscheidet in der Entwicklung der Menschheit die Stufen eines Naturzustandes, des gesellschaftlichen Zustandes und des sittlichen Zustandes*).

Naturzustand im wahren Sinne des Wortes, führt er aus, ist der höchste Grad der Unverdorbenheit. Der Mensch in diesem Zustand ist ein reines Kind seines Instinkts, der ihn einfach und harmlos zu jedem Sinnengenuss hinführt. Die Unverdorbenheit, die Unschuld des Naturmenschen beruht auf der Behaglichkeit, die hervorgeht aus der leichten Befriedigung seiner Wünsche, die ohne Anstrengung, ohne Schmerz, ohne Abhängigkeit von irgend etwas geschieht.

*) Daß Pestalozzi mehrfach durch Rousseau angeregt worden ist, läßt sich aus seinem Buche erkennen. Doch ist er durchweg tiefer als jener.

Aber ist ein solcher Zustand unsers Geschlechts denkbar? Lebten die Menschen jemals in gänzlicher Unkunde des Übels, ohne Besorgnisse, ohne Mißtrauen und ohne Abhängigkeit?

Allerdings gibt es einen solchen Zustand. Es ist der Augenblick, in dem das Kind auf die Welt kommt. Doch sowie dieser Augenblick da ist, ist er vorüber.

Aber ich habe doch eine Art Bewußtsein eines solchen Zustands. Ich besitze die Fähigkeit, mich in ihn hineinzudenken. Durch sie erzeuge ich in mir das Bild der Unschuld, das ich verloren, das ist: eine Vorstellung von der Beschaffenheit meiner selbst außer meinem Verderben.

Niemals kann jedoch die Vorstellung eines solchen Naturzustands der Menschheit die Voraussetzung bilden, aus der die Entstehung des gesellschaftlichen Rechts erklärt werden könnte; denn der Begriff des Rechts kommt nie ohne Bewußtsein des Unrechts, das Gefühl des Rechts nie ohne Leiden des Unrechts in meine Seele. Die Entstehung des gesellschaftlichen Rechts setzt darum einen ganz andern als den geschilderten Naturzustand voraus.

Bedingt ist er von dem Verderben meiner tierischen Natur, das ist von der maßlosen Selbstsucht, die meinem Geschlechte von Natur eigen ist. „Es ist nicht wahr, daß der Armensch friedlich lebte auf Erden; es ist nicht wahr, daß er die Erde ohne Gewalt, ohne Unrecht und ohne Blut verteilt hat; es ist nicht wahr, daß der Ursprung des Mein und Dein in meinem Gefühl der Billigkeit und des Rechts zu suchen ist. Es ist im Gegenteil wahr: das Menschengeschlecht teilte die Erde, ehe es sich auf ihr vereinigte; der Mensch riß an sich, ehe er etwas hatte; er frevelte, ehe er arbeitete; er richtete zugrunde, ehe er etwas hervorbrachte; er unterdrückte, ehe er versorgte; er mordete, ehe er antwortete; der Hauch seines Mundes atmete Wortbruch, ehe der Laut eines Worts, auf seiner Zunge gebildet, ein Recht verlangte.“ „Allenthalben trieft er von dem Blut seines Geschlechts; er schützt seine Höhle wie ein Tiger und tötet sein eigen Geschlecht; er spricht die Grenzen der Erde als sein an; er tut unter der Sonne, was er will. Er kennt kein Recht, er kennt keinen Herrn; sein Wille ist sein einziges Gesetz, und von der Sünde fragt er: was ist sie?“

Aber wie sehr sie ihn auch reizt, die bluttriefende Freiheit der Erde, er kann sie nicht tragen. In allen Lagen sehnt er sich nach einem bessern Recht als nach dem Recht seiner Keule. In allen Lagen wird er müde des Kriegs mit seinem Geschlecht; in allen Lagen sehnt er

sich nach der Vereinigung mit den Menschen, die er mordet. „Schüchtern, aber nicht wild, geht er unter einem milden Himmel aus seiner Höhle. Ein Stein ist ihm zu schwer, ein Ast ist ihm zu hoch. Er fühlt: wenn noch ein Mensch bei mir wäre, er höbe den Stein, er pflückte den Ast. Jetzt steht er neben dem Mann. In seinem Auge strahlt ein Blick, der noch nie darin strahlte. Es ist der Gedanke: wir können uns dienen. Im Auge des Nachbars strahlt der nämliche Blick. Ihre Busen wallen. Sie fühlen, was sie noch nie fühlten. Ihre Hände schlingen sich ineinander; sie heben den Stein, sie pflücken den Ast. Jetzt lachen sie ein Lachen, das sie noch nie lachten. Sie fühlen, was sie vereinigt vermögen. Sie genießen ihre Erkenntnis. Ihre Kraft wächst mit ihrer Erkenntnis, ihr Genuß mit ihrer Kraft. Die Zeichen ihrer Vereinigung vermehren sich, der Laut ihres Mundes wird Sprache. Sie reden. Jetzt ist es geschehen. Wie das Meer am Fessengestade, so findet die bluttriefende Freiheit meines Geschlechts am Wort des Menschen ihr Ziel.“

Die menschliche Vereinigung geht somit aus der Unbehilflichkeit unsrer Natur in ihrer tierischen Freiheit hervor. Diese führt unser Geschlecht zur Vereinigung seiner Kräfte, und deren erster Zweck ist: die Genüsse des Lebens, die unsre Natur fordert, uns selbst leichter, sicherer und befriedigender verschaffen zu können, als dieses uns ohne Vereinigung unsrer Kräfte mit andern möglich wäre.

Der Trieb nach Selbsterhaltung ist es also, der uns zur gesellschaftlichen Vereinigung führt. Aus ihm entspringt auch das gesellschaftliche Recht. Der Begriff eines Naturrechts als eines mit uns geborenen Rechtsgefühls ist eine Täuschung. Vermöge des Triebes nach Selbsterhaltung, des stärksten meiner Triebe, empört sich das Innerste meiner Natur gegen alles, das mittelbar oder unmittelbar meinem Wohlstande und Dasein Gefahr und Nachteil bringen könnte. Nun führt mich meine Selbstsucht ganz einfach und notwendig auf den Begriff: es wäre gut, daß keiner von dem andern eine feindselige Handlungsweise zu besorgen hätte. „Ich kann nicht anders. Wenn ich den getöteten Mann vor meiner Tür sehe, so führt mich meine Selbstsucht bei seinem Anblick selber unwillkürlich und notwendig auf den Gedanken: die Menschen könnten mich töten, wie sie ihn getötet haben. Dieser Gedanke ruft einen zweiten: es wäre gut, daß keiner getötet würde, ich nicht und er nicht. Und dieser, in Verbindung mit dem tierischen (natürlichen, instinktmäßigen) Wohlwollen, bringt dann notwendig die Gemütsstimmung hervor, in welcher der Mensch alsdann durch seine Selbstsucht selber das

gesellschaftliche Gebot: Du sollst nicht töten! erschafft.“ Er hebt es aber eben durch diese Selbstsucht wieder auf, sobald es mit den starken (mit stärkeren) Gefühlen seiner wahren oder geglaubten Selbsterhaltung in Streit kommt.

Das gesellschaftliche Recht gründet sich also auf einen stillschweigenden Vertrag. „Sowohl das Eigentum als der gesellschaftliche Zustand wird durch den Anspruch an Rechtmäßigkeit etwas, das er vorher und in seinem Ursprung nicht war, nämlich ein auf einem stillen aber wahren Vertrag ruhender Besitzstand, dessen erste Bedingung ist, alles Unrecht ihres Ursprungs zu vergessen, es aber für die Zukunft unmöglich zu machen. Wenn es also schon wahr ist, daß die Staaten sich nicht durch einen gesellschaftlichen Vertrag gebildet, so ist dennoch auch wahr, daß die Menschen nicht ohne den Geist eines solchen Vertrags in der bürgerlichen Gesellschaft leben, und daß Recht und Gerechtigkeit, auf die alle Staaten ihre Einrichtungen zu gründen sich rühmen, nichts andres sind als ein lautes Anerkennen des allgemeinen Bestehens eines solchen Vertrags.“

Indessen lagen die Erfahrungen aller Zeiten, daß der im Besitz der Macht stehende Mensch alles Mögliche anwendet, um ohne wirkliche Anwendung des Gesellschaftsrechts in der bürgerlichen Gesellschaft doch Meister zu sein. Die Ursache davon liegt tief in unsrer tierischen Natur, d. i. unsrer Selbstsucht, die in der Gesellschaft nicht aufgehoben, ja durch „das Vertrauen, das die gutmütige Schwäche unsers Geschlechts in die Macht setzt“, der sie sich unterwirft, bei dem Mächtigen geradezu gestärkt wird. „Der Mensch ist schon in seiner Höhle nicht gleich; unter dem Dach, hinter Riegel und Wänden wächst diese Ungleichheit mächtig. Und wenn er zu Hunderten und zu Tausenden zusammensteht, so ist er gezwungen, ob er will oder nicht will, er muß zu dem Starken sagen: Sei du mein Schild! zu dem Listigen: Sei du mein Führer! und zu dem Reichen: Sei du mein Erhalter! Das ist der Ursprung der Macht, der tief in (der Schwäche) unsrer Natur liegt und sich auf das wesentliche Bedürfnis der Entwicklung des ganzen Geschlechts gründet, aber freilich auch wie der Strom, der ganze Reiche wässert, oft ganze Provinzen verheert.“ Allerdings ist nicht die Macht an sich schuld an dem Verderben unsers Geschlechts. „Alle ihre Folgen sind heilig und gut, solange der Mensch, der sie in seiner Hand hat, treu ist.“ Aber wenn der im Besitz der Macht stehende Mensch „sich nicht höher fühlt als das Geschlecht, dessen Recht in seiner Hand ist,“ wenn er „mächtig und tierisch zugleich“ ist, dann „zer-

trümmert er mit der Kraft, die in seiner Hand liegt, das Recht des Menschengeschlechts.“ „Ewig sagt er zu der Schwäche (zu den Schwachen) seines Geschlechts: Du bist um meinetwillen da! und spielt dann über ihre gereihten Scharen wie über gereichte Saiten des Hackebretts. Was achtet er das Springen der Saiten! Es sind ja nur Saiten! Soviel Männer im Lande sind, so viel hat er ja Saiten; soviel ihrer zerspringen, so viel wirft er weg, und soviel er wegwirft, so viel spannt er wieder über sein löcherichtes, klimperndes Brett. Es sind ja nur Saiten! — Ha, es sind Menschen! Und sie werden in der namenlosen Erniedrigung eines rechtlosen Dienstes wie die Pfoten an den Klauen des Bären; sie wissen gar nicht, was das murrende Tier will, das auf ihren Vieren steht, aber sie klammern sich fest in die Eingeweide eines jeden, gegen den es brummt.“

Die menschliche Schwäche auf der einen und die Selbstsucht des Starken auf der andern Seite sind die Ursache, daß die Rechtsordnung, die die Grundlage der bürgerlichen Gesellschaft bilden soll, in ihr Gegenteil verkehrt wurde. Der gesellschaftliche Zustand ist tatsächlich „eine Fortsetzung des Krieges aller gegen alle, der im Verderben des Naturstandes anfängt und im gesellschaftlichen nur die Form ändert, aber um deswillen nicht mit weniger Leidenschaft geführt wird. Im Gegenteil, der Mensch führt ihn in diesem Zustande mit der ganzen Schiefheit und Härte seiner verstümmelten und unbefriedigten Natur.“ Darum wäre es eine Inkonsequenz, Zutrauen und Wohlwollen im Wesen des gesellschaftlichen Zustandes zu suchen. Eine „öffentliche Narrheit“ würde die menschliche Tugend werden, wenn man irgendeine bürgerliche Einrichtung darauf bauen wollte. Der gesellschaftliche Mensch als solcher ist „weder teilnehmend noch gerecht;“ denn „der tierisch-individuelle Zweck seiner Gesellschaftlichkeit“ (der oben entwickelte Zweck seiner Vereinigung mit seinesgleichen) führt weder zu dem einen noch zu dem andern. So folgt auch keineswegs aus dem Zwecke der bürgerlichen Gesellschaft, daß sie bestrebt ist, Recht und Wohlwollen zu pflegen; vielmehr wird sie hierzu lediglich bewogen durch die Verirrungen, zu denen die nicht eingeschränkte Selbstsucht die einzelnen führen würde. Nur aus diesem Grunde ist die auf Erwerb, Eigentum und Verdienst gerichtete Gesetzgebung bestrebt, zum Gemeingeist, zur Rechtlichkeit und zur Teilnahme zu erheben. Ihrem Wesen nach sind auch Erwerb, Eigentum und Verdienst „von den Gefühlen der Theilnehmung und der Rechte gänzlich entblößt.“

Die Grundlage der gesellschaftlichen Macht ist das Eigentum. Wohl geht dessen Erwerb von meiner Selbstsorge aus und soll mich zur Befriedigung meiner selbst in meinen nächsten Verhältnissen hinführen. Aber der Mensch dehnt das Recht des Erwerbs weit über diesen Zweck aus. So ist das Eigentum „in seiner Hand Pandorens Büchse geworden, aus der alle Übel der Erde entsprungen.“ „Es ist durch die Nahrung, die es der Selbstsucht unsrer tierlichen Natur gibt, das große Hindernis des gesellschaftlichen Zwecks geworden und hat den Menschen bald allgemein dahin gebracht, daß er es entweder wie ein beladener Esel auf wunden Rücken herumträgt oder wie ein spielendes Kind als ein nichtiges Ding versplittert.“

„Eine ursprüngliche Rechtmäßigkeit des Besitzstandes oder die Möglichkeit, den ursprünglich rechtmäßigen von dem ursprünglich unrechtmäßigen Besitzstand zu sondern, vermag ich mir nicht zu denken. Der Besitzstand ist geheiligt, weil wir gesellschaftlich vereinigt sind, und wir sind gesellschaftlich vereinigt, weil der Besitzstand geheiligt ist. Welchen Ursprung er auch immer gehabt habe, das geht uns weiter nichts an; wir müssen ihn respektieren, weil er ist, und größtenteils, wie er ist, oder unsre Bande alle auflösen.“

„Aber wie er gebraucht wird, und wie er gebraucht werden dürfe, das geht uns unendlich viel an.“ „Je größer das gesellschaftliche Eigentum (des einzelnen), je mehr ist es mit den Rechten vieler andern, die auf eine nähere oder entferntere Art daran teilhaben (wie z. B. der Arbeiter, die es mitgeschaffen) belastet und kann folglich dem Zwecke der gesellschaftlichen Vereinigung nur insoweit ein Genüge leisten, als die daran teilnehmenden Mitnutznießer, in ihren Rechten gesichert, sich durch dasselbe einen befriedigenden Ersatz ihrer Naturrechte verschaffen können. Die Beschränkung der Nutznießung des Eigentums muß daher nach dem Grade seiner Ausdehnung immer steigen.“

Was ist allgemein in einem Staate das Verhältnis der Eigentümer gegen die Nichteigentümer? „Gehört diesen unsren Mitmenschen, die, mit gleichen Naturrechten wie wir geboren, uns, den Besitzern der Erde, mit gleichen Ansprüchen ins Angesicht sehen, gehört diesen Staatsbürgern, die jede Last der gesellschaftlichen Vereinigung siebenfach tragen, keine ihre Natur befriedigende Stellung in unsrer Mitte?“

Nicht um die gewöhnliche Fürsorge für Arme und Elende handelt es sich hier. „Es ist hierin wahrlich mehr um Grundätze als

um Almosen, mehr um Rechtsgefühl als um Spitäler, mehr um Selbständigkeit als um Gnade zu tun.“ Aber „unfre reichen, nach Behaglichkeit schmachtenden Zeitmenschen“ lieben es, ihren „Hoffartskitzel“ „durch den Wonnegenuß der Gnade und des Mitleids zu verfeinern“, und betrachten mit Argwohn und Anwillen den Mann, der es wagt, ihr „Verscharren des Rechts in die Mistgrube der Gnade“ für das zu erklären, was es wirklich ist.

„Wenn ich frage: Kennt die Welt den aufgestellten Grundsatz? Findet der Mensch, der keinen Teil an der Welt hat, in den bestehenden Einrichtungen der Staaten einen wirklichen Ersatz aller Naturansprüche? Findet er in ihm sichere Bildung und Mittel, sich diese verschaffen zu können? Wenn ich das und dergleichen frage, so kann ich mir nicht verhehlen: das erleuchtete Jahrhundert kennt diesen Grundsatz nicht. Je aufgeklärter unfre Zeiten werden, je weniger lassen die Staaten solche Fragen an sich kommen. Unfre Gesetzgebungen haben sich zu einer solchen Höhe geschwungen, daß es ihnen unmöglich ist, an die Menschen zu denken. Sie besorgen den Staat und machen alle Kronen glänzend; indessen ist der, so keinen Teil an der Welt hat, zum voraus von ihnen vergessen. Man steckt ihn aber unter das Militär oder erlaubt ihm, sich selbst darunter zu stecken. Zu Zeiten macht man auch eine Lotterie, darin ein jeder sein Glück mit wenigen Kreuzern probieren kann.“ „Es ist gewiß, der reine gesellschaftliche Wille (die Reinheit des gesellschaftlichen Willens) besteht in einem jeden Staat nur insoweit, als die Gesetzgebung den ganzen Wirrwarr des im namenlosen Chaos des Zufalls wie in Macbeths Kessel gekochten Unthings unsers Reichthums und unfreer Armut, unfreer Rechte und unfreer Rechtslosigkeit, unfreer Ansprüche und unfreer Niederträchtigkeiten in eine solche Ordnung zu bringen sucht, die auch der Schwäche (den Schwachen, Armen) unfreer Geschlechts die Möglichkeit offen läßt, durch den gesellschaftlichen Zustand wirklich gesellschaftliche Rechte zu erhalten. . . . Freilich geschieht das alles nicht. Unfre Gesetzgebungen lassen der Hexe ihren Kessel, und wir leben in dem Unthing, das sie uns gekocht hat, wie die Frösche im Sumpf, unbesorgt für die, so der Storch frißt. Der alternde Weltteil hat die Grundsätze der wahren gesellschaftlichen Ordnung wie aus dem Gedächtnis verloren. Die Masse des Volkes hat keinen Begriff von seinem gesellschaftlichen Recht.“

Darum sagen uns aber auch die Jahrbücher des Menschengeschlechts, daß das unterdrückte Geschlecht „unter diesen Umständen allgemein

neidisch, tückisch, diebisch, niederträchtig, untreu und verräterisch werde, daß kein Innerstes sich gegen jede größere gesellschaftliche Kraft und gegen einen jeden Menschen, der in einer gesellschaftlich bessern Lage ist, empöre. . . . Das Gefühl meiner rechtlosen, unsichern Lage im gesellschaftlichen Zustand tötet alle Grundlagen des menschlichen Geistes, durch welche die Veredlung der Nation allein möglich gemacht wird. Die Geschlechter der Menschen verinken durch bürgerliche Erniedrigung in jedem Staat zur möglichen (möglichsten) Schlechtigkeit herab und erheben sich durch die gesellschaftliche Selbständigkeit zu jeder bürgerlichen Tugend.“

„Gewiß ist, daß der große Besitzstand in der Welt nicht einmal in einem realen (sachlich gerechtfertigten) Verhältnis mit (zu) dem kleinen belastet ist und daß man die Reichen ihre Fonds täglich mehr auf eine Art anhäufen läßt, die die Welt mit elenden, tief verdorbenen Menschen voll macht. Auch das ist wahr: wenn die Folgen dieses Volksverderbens sichtbar werden, so wirft man immer mehr die Schuld auf diejenigen, die verdorben worden sind, und nicht auf diejenigen, die verdorben haben.“

Überhaupt ist der Macht (dem gesellschaftlich Mächtigen) eigen, daß sie, obgleich nur auf Selbstsucht beruhend, doch bestrebt ist, sich als beruhend auf einem sittlichen Recht, die Gesellschaftsordnung, wie sie ist, somit als die sittliche Weltordnung auszugeben. „Sie tut hierin nichts andres, als was der Wolf und der Fuchs, wenn sie könnten, auch tun würden, um das Schaf und die Henne zu einem unbedingten Zutrauen zu bewegen.“ Wahr ist freilich, wenn die Macht, durch persönlichen Edelmut freiwillig oder durch die Weisheit der Gesetze gezwungen, in den Schranken einer gesetzlichen Rechtlichkeit feststeht, diese Meinung, obwohl irrtümlich, dem Staate oft ganz unschädlich, unter Umständen sogar vorteilhaft sein wird. Wenn aber die Macht dahin verfunken ist, Volksdummheit und Volksittlichkeit miteinander zu verwechseln und beide als „Polster ihrer tierischen (selbstlüchtigen) Behaglichkeit“ anzusehen, die ihr gestatten, in Sardanapalscher Sorglosigkeit jede noch so unrechtmäßige Handlungsweise als rechtmäßig zu behaupten, so ist jene Neigung der Macht, ihr Verhältnis zum Volke als ein sittliches Verhältnis darzustellen, gewiß nicht unschädlich. Freilich glaubt sie es in vielen Fällen selbst. Der Mensch weiß ja nie an sich selbst, wenn er aus Selbstsucht handelt. Er dichtet sich in allem Tun seines Lebens edlere Beweggründe, als die ihn wirklich leiten. So glaubt auch die Macht in jedem Falle, sie habe das Recht des Volkes nicht, son-

dern nur seinen Mißverstand und Mißbrauch, und auch diesen nur um des öffentlichen Wohles willen, und wenn sie auch noch so empört über deinen Anspruch ist, wird sie dir doch immer antworten, sie begehre für sich nichts, sie wolle gern jedermann alle Freiheit und alles Recht lassen, das ein jeder wünsche, wenn es nur möglich wäre. „Sie sieht in diesem Falle immer Gespenster, an die sie in ihren Schäferstunden gar nicht glaubt, die sie aber in den Stunden ihrer Sorge immer gern für das Volk in den Kalender setzt.“

Aber „diese Sekretärs-, Kalendermacher- und Schriftstellerfertigkeiten“, insofern sie also „das Recht der leidenden Menge mit einem Nebel umhüllen und das Unrecht der Gewalt in ein trügendes Schimmerndes Licht setzen“, sind „die Folgen der traurigen Wahrheit, daß die Verwirrung unsrer alternden Staatskünste das Wesen unsers guten menschlichen Daseins verschlungen hat“, sind die Folgen jenes „Kabinettsgeistes“, der „dem letzten Nachfolger Ludwigs XIV. sein Schicksal bereitete“, und der „bis in die Ratsstuben der reichsstädtischen Ehrbarkeit“ gedrungen ist, jenes Kabinettsgeistes, der „die Individuen im Staate bloß als Kopf, Nummer, Gewehr, kurz als ein totes Verhältnis eines nur als Masse existierenden Wesens ansieht.“ „Die geletzlose Gewalt glaubt, sie sei selber das Gesetz; sie wähnt, Gesetz und Recht liege in ihr wie die Eier in der Henne. Was der Untertan im Schweiß seines Angesichts verdient, und was ihm Gott in seiner Gnade gibt, das, meint sie, seien alles ihre Eier. Wenn sie den Wohlstand im Lande sieht, so spricht sie, die Hand auf dem Mantel: Ich habe ihn mit Schmerzen geboren, und wenn es übel im Lande geht, so sagt sie, den Zeigefinger über die Nase: Die gottlosen Leute, ich habe sie treulich gewarnt; aber wer vermag etwas wider den, der im Himmel regiert!“

Die naturnotwendige Folge dieses Zustands der Gewalt unter dem trügerischen Schimmer des Rechts ist entweder Aufruhr oder Erschlaffung. „Soviel ist gewiß: alles, was die gesellschaftliche Rechtlichkeit (das gesellschaftliche Recht) im Volke auslöscht, das ist immer die eigentliche und ursprüngliche Quelle des Aufruhrs.“ Wenn das Volk einmal dahin gebracht ist, daß es „die Staatsoberhäupter und das Gesetz für Spinnengewebe, das Recht für Betrug, die Ordnung für Unrecht achtet“, „so hat dann Wahrheit und Recht keine Wirkung mehr darauf und kann in dieser Stimmung keine haben.“ „Wenn du ihm dann schon predigst, es habe kein Recht zum Aufruhr, deine weisen aber dafür zu spät und zur Anzeit

kommenden Sprüche sind ihm dann ein Gallimathias, von dem es nichts versteht. . . . Die menschliche Natur vermag es nicht anders. Sie muß durch Rechtlosigkeit am Ende in diese Stimmung verfallen. Wenn du deinem Nachbar sein Haus anzündest, und er dir hernach deine Bäume umhaut, sich wieder ein neues zu bauen, was meinst du, was er dabei denke, wenn du ihm zuruffst: Halt, halt, Nachbar, du hast kein Recht zu diesen Bäumen!“ „Daß sich doch Europa nicht länger blende! Seine Kunst zu herrschen nährt den Sanskültismus, und seine Kunst zu zäumen die Zaumlosigkeit im innersten Busen der Menschen. . . . Und wann das Volk einmal auf diesem Punkt ist, so braucht es dann nur einen Augenblick der Staatsschwäche und der Staatsnot, so hast du kein Vaterland mehr, und dein blendender Kunstzaum ist dann ein Spinnengewebe, mit dem du kein Kind mehr hältst. Und wäre er dann nur das: er ist dann eine feurige Rute, mit der du den zaumlosen Gaul am Rande eines Abgrunds aufs Blut peitschest.“

Allerdings „billige ich den Aufruhr so wenig als die falsche Gewalttätigkeit der Staatskunst.“ Wir dürfen aber über dem Verderben, das der Aufruhr über unser Geschlecht verhängt, die Gefahren nicht verkennen, die das andre Extrem, zu dem das Verderben des gesellschaftlichen Zustands führt, die bürgerliche Erschlaffung, veranlaßt. „Sie ist gänzlicher Mangel des Glaubens an bürgerliche Tugend, gänzliche Gleichgültigkeit für das Wesen des gesellschaftlichen Rechts.“ „Belastet mit dem Fluche des bürgerlichen Jochs, ohne bürgerliche Kraft, entblöbt von irgendeinem stärkenden Gefühl einer befriedigenden Selbständigkeit, tanzt dann das erschlaffte Geschlecht, den Ring an der Nase, um Brot, bückt sich, kniet und purzelt vor dem Mann, der es diesen Diensttanz mit dem Prügel in der Hand gelehrt hat. . . . Die Frage, ob der Mensch durch eine solche Erschlaffung nicht schlechter werden könne als durch den Aufruhr, ist, so Gott will, keine verfängliche Frage.“ — —

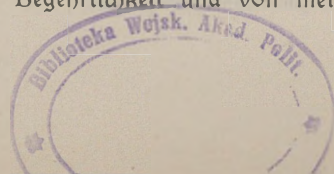
„Beides, Wahrheit und Recht, sind für mein Geschlecht nur Täuschung und Schein, insofern es bloß tierisch handelt, bloß physische Kraft ist. . . . Als Werk der Natur erliege ich der Gewalttätigkeit meines Instinkts, dessen Wesen der Empfänglichkeit meiner Natur für Wahrheit und Recht geradezu entgegensteht. . . . Der gesellschaftliche Zustand ist eine bloße Modifikation des Naturzustands. Bürgerliche Anmaßungen treten darin an die Stelle des Instinkts. Diese ruhen aber eben wie er auf tierischen Bedürfnissen und tierischen Zwecken.“ Der Mangel an Wahrheit und Recht, dem

mein Geschlecht im gesellschaftlichen Zustand als solchem allgemein unterliegt. ist aber eine Folge meiner „sinnlichen, tierischen Neigung“, „auf einem Punkte meiner Ausbildung, auf dem ich nur ein Werk meines Geschlechts (ein vom Ganzen beeinflusstes und beschränktes Glied des letztern) und nicht ein Werk meiner selbst bin, stehen zu bleiben und mich auf diesem Punkte vollendet zu glauben.“ Im Gegensatz hierzu soll der Mensch einsehen, daß „dieser Zustand seiner innern Veredlung wesentlich entgegensteht“, er soll seine Ansprüche in diesem Zustande als „bloße Ansprüche seiner tierischen Natur“ erkennen und sie als solche „verdammten, gegen sich selbst und gegen sein ganzes Geschlecht.“

Ist er hierzu fähig?

Sicherlich! „Ich habe eine Kraft in mir, mich von der Welt und die Welt von mir zu sondern. Durch diese Kraft werde ich ein Werk meiner selbst.“ Als Werk der Natur bin ich „ein Werk der Notwendigkeit“, das „die Natur mit dem Gesetze ihrer Allmacht dem Sinnengenuß hinlenkt wie den Adler zum Has, das Schwein in die Pfütze, den Ochsen auf die Triften, die Ziege auf den Felsen und den Hasen unter die Staude.“ Als Werk meines Geschlechts, der Welt (der bürgerlichen Gesellschaft) bin ich „ein Tropfen, der von der Spitze der Alpen in einen Bach fällt: unsichtbar, ein nichtiges Wesen, falle ich belastet mit dem Staub seines Mooles von meinem Felsen, glänze bald in silbernen Strahlen der Sonne, fließe bald im Dunkel der Höhlen, stehe hier im reinen Wasser der Seen, dort im Kot der Sümpfe gleich still, falle aus Sümpfen und Seen dann wieder ins Treiben der Flüsse und schwimme in der Gewalt ihrer Wogen, bald hell, bald trüb, bald sanft waltend, bald wirbelsprudelnd, bald zwischen reinen Gefilden, bald zwischen stinkenden Stätten, bald zwischen gräßlichen Afern dahin, bis ich in den ewigen Meeren des Todes meine Auflösung finde.“ Als „Werk meiner selbst“ „grabe ich mich selbst in mich selbst, ein unveränderliches Werk; keine Welle spült mich von meinem Felsen, und keine Zeit löscht die Spur meines Werkes aus, das ich als sittliches Wesen in mir selber vollende.“ „Als Werk meiner selbst erhebe ich mich selbst über den Irrtum und das Unrecht meiner selbst. . . das ist: ich erkenne das Unrecht meiner tierischen Natur und meiner gesellschaftlichen Verhärtung . . . durch das Werk meiner selbst bin ich sittliche Kraft.“

„Ich besitze eine Kraft in mir selbst, alle Dinge dieser Welt . . . unabhängig von meiner tierischen Begehrlichkeit und von meinen



gesellschaftlichen Verhältnissen, gänzlich nur im Gesichtspunkt, was sie zu meiner innern Veredelung beitragen, vorzustellen und sie nur in diesem Gesichtspunkt zu verlangen und zu verwerfen. Diese Kraft ist im Innern meiner Natur selbständig; ihr Wesen ist auf keine Weise eine Folge irgendeiner andern Kraft meiner Natur. Sie ist, weil ich bin, und ich bin, weil sie ist*). Sie entspringt aus dem mir wesentlich einwohnenden Gefühl: ich vervollkomme mich selbst, wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will.“ „Meine tierische Natur kennt diese Kraft nicht. . . Als tierisches Wesen kann ich mir nicht vorstellen, daß ich mich durch irgend etwas auf Gefahr meines tierischen Wohlstandes vervollkommen kann. Als gesellschaftliches Geschöpf kann ich das ebensowenig. . . Der Mensch bedarf der Sittlichkeit als gesellschaftliches Geschöpf so wenig, als er selbiger als tierisches Wesen fähig ist. Wir können im gesellschaftlichen Zustand ganz füglich ohne jede Sittlichkeit untereinander leben, einander Gutes tun, einander willfahren, Recht und Gerechtigkeit untereinander handhaben ohne alle Sittlichkeit. Die Sittlichkeit ist ganz individuell (das selbsteigne Werk des Individuums). „Der freie menschliche Wille, das ist: die Kraft meiner innern Natur, mich durch eignes Streben von dem Irrtum und dem Unrecht meiner tierischen Natur loszumachen, ist für den Menschen die einzige Quelle seiner wirklichen Wahrheit und seines wirklichen Rechts, d. i. seiner Sittlichkeit.

Die Sittlichkeit ist aber kein Abstraktum. „Je näher die Natur mein tierisches (natürliches) Dasein an einen sittlichen Gegenstand (einen solchen, der mich zu sittlicher Beurteilung oder zu sittlichem Handeln veranlaßt) ankettert, von je mehreren Punkten mich sein Wohl und Weh berührt, je mehr finde ich darin Reize, Beweggründe und Mittel zur Sittlichkeit.“ Je mehr daher eine Gesetzgebung die Bande des Bluts und die Verhältnisse der sich nahestehenden Menschen verbindet und je mehr sie das Eingreifen der Staatsgewalt in sie hindert, desto günstiger liegen die Bedingungen für eine solche Gemütsstimmung der Bürger, die zu deren sittlicher Veredelung zu führen geeignet ist. „Die gesellschaftlichen Pflichten

*) Am 16. Januar 1794 schrieb Pestalozzi an v. Fellenberg: „Fichte rezensiert Lienhard und Gertrud mit Rücksicht auf die Grundsätze der Kantischen Philosophie. . . Ich freue mich, durch meine mündliche Unterredung mit Fichte schon überzeugt zu sein, mein Erfahrungsgang habe mich im wesentlichen den Resultaten der Kantischen Philosophie nahegebracht.“

begünstigen meine Sittlichkeit immer vorzüglich in dem Grade, als die Beweggründe dazu nicht bloß als Folge des Rechts und der Gewalt . . . sondern vielmehr als Folge der einfachen wohlwollenden Verhältnisse (der auf Wohlwollen gegründeten Verhältnisse) als Mensch auf mich wirken.“

Sittlichkeit, d. i. reines Streben nach Veredlung und Vollendung, ist das Ziel menschlicher Entwicklung. Der Boden aber, in dem es emporkeimt, ist die Religion.

Zwar ist auch diese „in der Hülle ihres Entstehens“ menschlich und natürlich. In dem Innern ihres Wesens aber ist sie „göttlich, wie das innere Wesen meiner Natur: wie dieses in meinem tierischen Leibe ruht und aus dem Moder seines Codes entkeimt, so entkeimt sich auch du, Religion, in meinem tierischen Leibe und in dem Moder seines Codes.“

„Der Mensch findet in seiner Natur keine Beruhigung, bis er das Recht seiner tierischen Sinnlichkeit in sich selbst verdammt hat . . . Aber er scheint die Kraft nicht zu besitzen, diesem Bedürfnis seines Wesens ein Genüge zu leisten. Die ganze Macht seiner ganzen tierischen Natur sträubt sich gegen diesen ihr so Schrecklichen Schritt. Aber er setzt die Kraft seines Willens der Macht seiner Natur entgegen. Er will einen Gott fürchten, damit er recht tun könne . . . Es ist in der Weihe dieses Strebens, daß er seine Traumkraft (Phantasie) über die Grenzen der sinnlichen Wahrnehmung erhebe, damit er finde das Bild eines Gottes, das ihm Kraft gebe gegen den Tier Sinn seiner Natur.“

Sollte der Mensch dies nicht tun? . . . Sollte er der Wahrheit um der Wahrheit und dem Rechte um des Rechtes willen getreu sein? Fordere das nicht von ihm, bis er's kann, und denke nicht, daß er's könne, solange er ein Tier ist, und ebensowenig, daß er anders als tierisch dahin gebracht werden könne, ein Mensch sein zu wollen. Störe also das Werk deiner Natur, die tierische Einlenkung in das Gebiet der Sittlichkeit, nicht durch die Anmaßungen deines Tier Sinns selber. Hätte der Mensch die sinnliche, tierische Ahnung einer Hoffnung über das Grab nicht, so wäre Recht und Wahrheit von der Erde verbannt . . . Ohne der Gottesfurcht sinnliche Handbietung ist Wahrheit und Recht meinem Geschlecht nur Täuschung und Schein.“

Entwürdigte ich aber damit nicht die Religion, das Heiligtum meiner Natur? „Ich meine nein! Wie bei der Treue und dem

frommen Gehorsam die Früchte der Gottesfurcht nicht mehr an dem Stamm, dem sie entkeimen, angeheftet bleiben, Engel tragen sie dann in heiligen Händen. Alles Äußere der Religion ist innig mit meiner tierischen Natur verwoben. Ihr Wesen allein ist göttlich . . Ihr Wesen ist nichts andres . . als der göttliche Funke meiner Natur und meiner Kraft, mich selbst in mir selbst zu richten, zu verdammen und loszusprechen . . Alle äußern Folgen der Erhebung meiner Traumkraft über ihre tierischen Grenzen, Gebet, Andacht, Glauben usw., sind an sich nicht göttlich, sondern nur gottesdienstlich und vermöge ihres Ursprungs mit sinnlichen Vorstellungen und tierischen Begierden innig verwoben, also in ihrem Wesen allgemeine Nahrung meines tierischen Sinns und aller Verirrungen, zu denen dieser Sinn uns hinführt . . Es ist nicht anders möglich, wo immer dein Geist, ehe er vom innern Wesen der Religion geheiligt ist, an irgendeinem Bilde deiner Traumkraft (Phantasie) verweilt, da findest du im Bilde deines Gottes das Bild deiner selbst.“ So wird die Religion „Dienerin der Verhältnisse, die ich selber geschaffen“, in der Gesellschaft „Dienerin der Macht, . . selten Dienerin des gesellschaftlichen Rechts, allgemeine Hebamme des Unrechts der Macht“. „Mit der Glorie des Heiligtums um das Gesicht der Selbstsucht, strahlt sie Bann und schwingt das Schwert über das Haupt derer, die dem Tiefinn ihrer Offenbarung unbedingten Gehorsam, das ist göttliche Verehrung, verlagern.“ „Die Religion muß die Sache der Sittlichkeit sein; als Sache der Macht ist sie in ihrem Wesen nicht Religion.“ „Als Werk meiner selbst aber führt sie mich zur inneren Veredlung meiner selbst . . Göttlich ist sie jedem Menschen nur insoweit, als sie in ihm selbst ein Werk seiner selbst ist.“ „Nur als solches, nur als innere Wahrheit, erhebt sie mich über den Trug und das Unrecht ihrer tierischen Beschränktheit und ihrer gesellschaftlichen Verhärtung.“

* * *

Dies ungefähr sind, in möglichstem Anschluß an Pestalozzis Worte, die Hauptgedanken seines Werkes, Gedanken offenbar, wie mir der Leser zugestehen wird, die wohl verdienen, aus dem Staube der Bibliotheken hinausgebracht zu werden in den lichten Schein der Sonne, zumal in der Gegenwart, wo die Fragen, die Pestalozzis genialer Geist aufwarf und zu beantworten versuchte, zu

Zeit- und Streitfragen geworden sind, die nicht etwa nur diesen oder jenen Gelehrten, nicht etwa nur diesen oder jenen Bruchteil der Menschheit, sondern sie selbst in allen ihren Ständen und Klassen bei weitem mehr beschäftigen als alle andern.

Inwiefern bilden diese Gedanken die sozialpolitische Grundlage der Pädagogik Pestalozzis?

Mit einer Schärfe und Bestimmtheit wie kaum ein anderer Denker vor ihm, ja man kann auch sagen, wie nur wenige nach ihm, hat Pestalozzi das Grundwesen des sozialen Lebens dargelegt. Daß dieses, weil ausschließlich beruhend auf der unaustilgbaren Selbstsucht der Menschennatur, ein Krieg aller gegen alle ist; daß die Macht des Starken über den Schwachen notwendig aus der Natur des menschlichen Gemeinschaftslebens folgt; daß die Unterdrückung des Schwachen immer und in jedem Falle der Sittlichkeit widerstreitet, daß es aber auch unmöglich ist, in der durch Selbstsucht zusammengeführten und zusammengehaltenen menschlichen Gesellschaft einen wirklichen Rechtszustand herzustellen — diese Grundwahrheiten des sozialen Lebens sind von Pestalozzi mit einer Sicherheit erkannt worden, die ihn den ersten Denkern auf diesem Gebiete an die Seite stellt.

Wie löst sich ihm nun aber die aufgeworfene „soziale Frage“, d. h. die Frage, wie dem Mißbrauch der Macht zu steuern und ein gesellschaftlicher Zustand herbeizuführen sei, der den Forderungen der Sittlichkeit entspricht?

Bekanntlich bildet die Lösung dieser Frage ein Hauptproblem der Gegenwart, und es ist charakteristisch für diese, daß sie jene Lösung in den meisten Fällen von einer Umgestaltung der Gesellschaftsordnung abhängig macht. Pestalozzi dagegen, der Sohn einer Zeit, in der die Ideen des großen Kant auch solche Denker beherrschten, die den Philosophen von Königsberg kaum dem Namen nach kannten, Pestalozzi dagegen schreibt: „So viel sah ich bald, die Umstände machen den Menschen; aber ich sah ebensobald, der Mensch macht die Umstände; er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. Sowie er dieses tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluß der Umstände, die auf ihn wirken.“ Pestalozzi erblickt also die Grundlage einer Lösung der sozialen Frage nicht in einer Umwandlung der Gesellschaftsordnung an sich, sondern vor allem in einer Umwandlung der Natur des Menschen, d. i. seines Willens. Erst durch diese erhofft er eine Änderung der äußern Verhältnisse. Die Vorwegnahme einer

Reform dieser letztern würde der Grundlage entbehren, würde haltlose Zustände schaffen; liegt doch der Grund des Übels nicht in den Verhältnissen an sich, sondern in der Menschennatur, die sie geschaffen. Nur durch deren Umwandlung, nur dadurch, daß der Mensch selbst „das Unrecht seiner tierischen Natur“ erkennt und sich durch freien Willensentschluß zur wahren Sittlichkeit, dem Ziele seines Menschentums, erhebt, können auch die Zustände andre werden.

Pestalozzi ist also die soziale Frage vorwiegend eine Frage der Bildung, der Erziehung. „Gesetzgebung und Erziehung“, schreibt er, „müssen den Menschen durch Selbstverleugnung zu der Kraft emporheben, durch die er allein imstande ist, das Wesen der Anschuld in sich selbst wiederherzustellen und sich selbst durch seine sittliche Kraft wieder zu dem friedlichen, gutmütigen und wohlwollenden Geschöpf zu machen, das er in der Unverdorbenheit seines tierischen Zustandes auch ist.“

Indem Pestalozzi die Bildung zur Menschlichkeit in diesem Sinne als Aufgabe der Erziehung obenan stellt und damit aller Abrihtung des Menschen zu äußerlichen Zwecken entgegentritt, steht er auf gleichem Boden mit dem zu seiner Zeit auftretenden Neu-Humanismus. Während sich dieser aber nur den Höhen der Menschheit zuwandte und die Tausende und Abertausende übersah, die in der Tiefe unter der Last ihrer Arbeit leuzten, war Pestalozzis Sorge gerade diesen gewidmet. Ihn jammerte des Volks. „Soweit ich den Volksunterricht kannte“, schreibt er in dem grundlegenden Werke seiner Pädagogik: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, „kam er mir vor wie ein großes Haus, dessen oberstes Stockwerk zwar in hoher, vollendeter Kunst strahlt, aber nur von wenigen Menschen bewohnt ist. In dem mittlern wohnen dann schon mehrere; aber es mangelt ihnen an Treppen, auf denen sie auf eine menschliche Weise in das obere hinaufsteigen könnten, und wenn etwa einige Gelüste zeigen, in dieses obere Stockwerk hinaufzuklettern, so schlägt man ihnen, wo man das sieht, ziemlich allgemein auf die Finger und hier und da wohl gar einen Arm oder ein Bein, das sie bei diesem Hinaufklettern anstrengten, entzwei. Im dritten, unten, wohnt denn endlich eine zahllose Menschenherde, die für Sonnenschein und gesunde Luft vollkommen mit den obern das gleiche Recht haben; aber sie wird nicht nur im ekelhaften Dunkel fensterloser Löcher sich selbst überlassen, sondern man macht ihnen durch Binden und Blendwerke die Augen sogar zum Hinaufgucken in das obere Stockwerk untauglich.“

Das „reine Menschentum“, das der Humanismus nur als Erbteil der höheren Klassen ansah, wollte Pestalozzi, der, im Volke aufgewachsen, das Volk in seinem Elend, aber auch in seiner Veranlagung kennen gelernt hatte, allen zugänglich machen. Darin liegt vor allem die sozialpolitische Bedeutung seiner Pädagogik. Und wenn auch volksbildnerische Bestrebungen in seinem Jahrhundert zur Modefache gehörten; wenn auch schon vor ihm Fürsten wie Friedrich Wilhelm I. von Preußen, Maria Theresia und Joseph II. von Österreich u. a., Edelleute wie Eberhard v. Rochow, Geistliche wie Felbiger und Hecker usw. ihren Einfluß und ihre Kraft der Erziehung und Bildung des niedern Volks gewidmet hatten: so tritt doch auch diesen humanen Bestrebungen gegenüber die höhere Auffassung Pestalozzis deutlich hervor. Jene waren bemüht, das Kind des Volkes mit den ihm in seinem Stande unentbehrlichen Schulkenntnissen auszurüsten, im günstigsten Falle, ihm einige Brocken zu reichen von der reichbesetzten Bildungstafel, die für die höheren Klassen bereit stand. Pestalozzi dagegen erklärte es für einen Frevel gegen die Menschennatur, Art und Maß der Bildung abhängig zu machen von Stand und Vermögen. Jeder, betonte er, der fürst auf dem Throne, wie der Bettler in seiner Hütte, habe Anspruch darauf, zum Menschen erzogen zu werden, zum Menschen im edelsten Sinne des Wortes. Die Art der Bildung sei für alle Menschen dieselbe. „Was der Mensch ist“, heißt es in der „Abendstunde“, „was er bedarf, was ihn erhebt und was ihn erniedrigt, was ihn stärkt und was ihn entkräftigt, das ist Bedürfnis der Hirten der Völker und Bedürfnis des Menschen in den niedersten Hütten. . . Alle Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. . . Allgemeine Emporbildung der innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung, auch der niedersten Menschen.“ In diesen Forderungen findet die bleibende Bedeutung der Pädagogik Pestalozzis ihren Ausdruck, und wir wissen wohl, daß sie auch heute, so lange nach seinem Tode, noch keine vollgültige Erfüllung gefunden haben.

* * *

Der Schluß des Buches ist persönlich: eine tiefergreifende Schilderung des Gemütszustands, in dem der fünfzigjährige zurückblickte auf sein, wie er meinte, verfehltes Leben:

„Tausende gehen, als Werk der Natur, im Verderben des Sinnen-
genusses dahin und wollen nichts mehr. Zehntausende erliegen

unter der Last ihrer Nadel, ihres Hammers, ihrer Elle und ihrer Krone, und wollen nichts mehr. Ich kenne einen Menschen, der mehr wollte. In ihm lag die Wonne der Unschuld und ein Glauben an die Menschen, den wenige Sterbliche kennen. Sein Herz war zur Freundschaft geschaffen. Liebe war seine Natur und Treue seine innigste Neigung,“

„Aber er war kein Werk der Welt, er paßte in keine Ecke derselben. Und die Welt, die ihn also fand und nicht fragte, ob durch seine Schuld oder durch die eines andern, zerschlug ihn mit ihrem eisernen Hammer, wie die Maurer einen unbrauchbaren Stein zum Lückenfüllen zwischen den schlechtesten Brocken. Noch zerschlagen, glaubte er an das Menschengeschlecht mehr wie an sich selber, setzte sich einen Zweck vor und lernte unter blutigen Leiden für diesen Zweck, was wenige Sterbliche können. Allgemein brauchbar konnte er nicht mehr werden, und er wollte es auch nicht; aber für seinen Zweck wurde er es mehr als irgendeiner. Er erwartete jetzt Gerechtigkeit von dem Geschlecht, das er noch immer harmlos liebte. Er erhielt sie nicht. Leute, die sich zu seinen Richtern aufwarfen ohne ein einziges Verhör, beharrten auf dem Zeugnis, er sei allgemein und unbedingt unbrauchbar. Das war das Sandkorn auf der stehenden Waage seines Elends.“

„Er ist nicht mehr. Du kennst ihn nicht mehr. Was von ihm übrig ist, sind zerrüttete Spuren seines zertretenen Daseins. Er fiel. So fällt eine Frucht, wenn der Nordwind sie in ihrer Blüte verletzt und nagende Würmer ihre Eingeweide zerknagen, unreif vom Baum.“

„Wanderer, weihe ihr eine Zähre. Sie neigte noch im Fallen ihr Haupt gegen den Stamm, an dessen Ästen sie ihren Sommer durchkrankte, und lispelte, dem Horschenden hörbar: Ich will dennoch auch in meinem Vergehen seine Wurzeln noch stärken.“

„Wanderer, schone der liegenden, sich auflösenden Frucht und laß den letzten Staub ihres Vergehens die Wurzeln des Baums noch stärken, an dessen Ästen sie ihren Sommer durchkrankte.“

Mit diesem Klageliede des verkannten und von der Welt zertretenen Genius schließt das Buch. Als Pestalozzi in der Annachtung seines Schicksals diese Worte niederschrieb, ahnte er nicht, daß der Morgen nahe sei, von dessen Sonne hell bestrahlt seinem Streben ein neues Ziel aufgehen sollte. In der zweiten Ausgabe des Werkes setzt er obigem Schluß folgende Worte bei:

„Der Mann, der damals dieses Klagelied angestimmt, lebt noch, und die Leiden, über die er klagte, dauerten in verschiedenen Ge-

halten noch lange fort; aber sie sind ihm zum hohen Segen geworden, und er schreitet jetzt erheitert, wie er es nie mehr hoffen zu dürfen glaubte, dem Ziele seiner Lebensbestrebungen entgegen.“—

Pestalozzi gehört zu den führenden Geistern des menschlichen Geschlechts. Und zwar hat er nicht nur auf pädagogischem Gebiete neue Wege gewiesen, sondern auch als Sozialpolitiker eine Fülle fruchtbarer Gedanken ausgesprochen. Und wenn auch seine Ideen über die soziale Frage und deren Lösung nicht mehr in allen Punkten den Anschauungen der Gegenwart entsprechen sollten; wenn Pestalozzi insbesondere auch den Einfluß der materiellen Kultur auf die geistige und moralische Entwicklung der Menschheit unterschätzt*) und im Überschwang seines von Kantischen Ideen bewegten Zeitalters von dem Individuum mehr erwartet haben sollte, als wir in Anbetracht seiner von uns erkannten sozialen Bedingtheit erwarten können: so werden doch nur wenige von uns seinem Grundgedanken widersprechen wollen, daß eine Sozialreform, die nur auf äußerliche Mittel gegründet ist, nun und nimmermehr ein dauerndes Gebilde schaffen kann, und daß eine Sozialreform, die sich nicht gründet auf eine Sozialerziehung, fruchtlos ist.

*) Und doch sei an das oben mitgeteilte Wort erinnert, das den Besitz als „Pandorens Büchse“ bezeichnet, aus der „die Übel der Erde entsprungen seien!“





Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwicklung der deutschen Volksschulpädagogik.

Zum Teil nach einer Gedächtnisrede*).

Harnischs Jugend fällt in jene hohe Zeit der deutschen Erziehungsgeschichte, als das stille Yverdon am Schweizerischen Jura zu einer „Wallfahrtsstätte für suchende Geister“ wurde. Harnisch war kein Schüler des großen Meisters, aber er beanspruchte, ein Pestalozzi-Jünger genannt zu werden. Mit Recht und mit Anrecht.

Mit Recht; denn auch ihm war ein reichliches Maß des Geistes zugefallen, der jenen befeelte. „Pestalozzi war,“ schreibt er, „im Grunde seiner Seele nur einer Idee ergeben, der er ganz und gar lebte, der: seinem armen Volke durch allseitige Erziehung und belebenden Unterricht zu helfen.“ Das war's, das „Tausende zur Tätigkeit in der Erziehung rief, Tausende und Abertausende erwärmte, erleuchtete und kräftigte.“

Aber auch mit Anrecht, wenn man unter einem Jünger jemand versteht, der sich in die Gedankenwelt eines Meisters so vertieft hat, daß er sie auch als die seinige beanspruchen darf, und der in seinem eigenen Denken und in seiner eigenen Praxis der Hauptsache nach den Ideengängen folgt, die jener gewiesen. Auch in dieser Beziehung Harnisch einen Jünger und Nachfolger Pestalozzis zu nennen, wäre

*) Die Gedächtnisrede wurde 1887 bei Gelegenheit der Hundertjahrfeier der Geburt des verdienten Schulmannes gehalten. Ich habe seitdem in wesentlichen Punkten meine Anschauungen ändern müssen.

gewagt. Man müßte denn in der Ideenwelt des Meisters das hintenan stellen, worauf er selbst das Hauptgewicht gelegt hat, und das auch tatsächlich das Urtümliche seiner Pädagogik ausmacht.

Es steht mit Harnisch genau so wie mit Diesterweg. Pestalozzi-geist beseelte beide; ihre Pädagogik aber stammt in ihrem Grundcharakter keineswegs von jenem. Die Entwicklungslinie, der sie beide angehören, beginnt nicht mit Pestalozzi, sondern hat ihren Ursprung an anderer Stelle, vorzugsweise in den didaktischen Grundsätzen und Formen der Philanthropisten und der Katecheten, besonders eines Rochow und eines Dinter. Daß beide selbst überzeugt waren, gerade das Wesentliche der echten Lehre Pestalozzis zu vertreten, kann an dieser Tatsache nichts ändern*).

Wichtiger als der Einfluß Pestalozzis war für Harnichs pädagogische Entwicklung der Boden, dem er entstammte, und die Zeit, in der er aufwuchs. Harnisch war Preuße, Brandenburger. Er wuchs inmitten der Traditionen auf, die das lebende Geschlecht mit einer ruhmvollen Vergangenheit verband, und seine Jünglingsjahre fielen in die Zeit der Wiedergeburt Preußens, das der Einfall des französischen Eroberers härter getroffen hatte als irgendein anderes Land Europas.

Der Staat Friedrichs II., in dem man Jahrzehnte hindurch gezehrt hatte von dem Ruhme des großen Königs, war dem ersten Ansturm des Feindes erlegen. Den Tagen maßloser Selbstverherrlichung war eine tiefe Niedergeschlagenheit gefolgt. Nur ein Häuflein echter Volksfreunde behielt den Kopf oben. „Wehmut und Liebe zu König und Vaterland“, schreibt Harnisch aus der Erinnerung an jene Tage, „wohnten wohl in den Herzen aller Edlen; aber was das Vaterland so recht eigentlich sei, das war den meisten doch unklar, und die Hoffnung, es könne doch alles wieder ganz anders, das gehälfete Preußen wieder ein Ganzes, das geplünderte Preußen wieder wohlhabend, das in verborgene Ketten eingeschmiedete Vaterland ein freies werden, dieses lebte in gar wenigen. Die meisten meinten, ob stoisch, ob epikureisch, das weiß ich nicht, man müsse sich in das finden, was nicht zu ändern wäre.“

*) Es ist das Verdienst v. Sallwürks, auf diese Tatsache, durch die ein langgehegter Irrtum in der Geschichte der Pädagogik beseitigt wird, als erster aufmerksam gemacht zu haben. Vergl. seine Arbeit: „Eine falsche Linie in der Geschichte der deutschen Pädagogik“ im 3. Jahrgange der „Deutschen Schule“ (1899) und den 1. Band seiner Diesterweg-Ausgabe, S. 68 ff.

In jener Zeit der Mutlosigkeit und Verzagttheit wagte es Fichte, der getretenen Nation das Bild einer besseren Zukunft in kräftigen Zügen zu entwerfen. Noch blitzten französische Bajonette in den Straßen Berlins, als er seine „Reden an die deutsche Nation“ hielt, die darin gipfelten, daß nichts anderes das Vaterland aufrichten könne als eine neue Erziehung, eine Erziehung, „die zur Wurzel der wirklichen Lebensregung durchdringe.“ Der Plan zu einer solchen Erziehung aber sei vorhanden. Er liege in der Pädagogik des Schweizer Pestalozzi.

Fichtes Worte wurden anfänglich von wenigen begriffen. Unter diesen wenigen aber waren zum Glück des Vaterlandes auch solche, die an seiner Spitze standen. König Friedrich Wilhelm III. waren Pestalozzis Bestrebungen nicht fremd geblieben. Schon 1803 hatte er in einem Schreiben an Gedike, den Direktor des Köllnischen Gymnasiums in Berlin, erklärt, daß Pestalozzis Unterrichtsmethode seine Aufmerksamkeit erregt habe, und daß er entschlossen sei, einen Pädagogen in die Schweiz zu schicken, um jene Methode an Ort und Stelle zu studieren. Gedike, dem diese Aufgabe zugeteilt war, starb jedoch schon wenige Wochen nach Empfang des königlichen Auftrages. Jetzt erklärte der König: „Zwar haben wir an Flächenraum verloren; zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanze gesunken; aber wir wollen und müssen sorgen, daß wir an innerer Macht und an innerem Glanze gewinnen. Und deshalb ist es mein ernstester Wille, daß dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde.“ Und Stein erklärte in dem bekannten „Sendschreiben“ vom 24. November 1808, mit dem er notgedrungen seinen Abschied nahm: „Am meisten ist von der Erziehung und dem Unterricht der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt, und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit größter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, Liebe zu Gott, König und Vaterland, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufzuwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen.“ „Daß gerade Preußen,“ schreibt aber Harnisch, „Preußen als Staat allein auf den großen Schweizer seinen Blick richtete, das machte nicht bloß sein Unglück, sondern der Umstand, daß es eben Preußen war, der Zaubertaat, welcher vor allen andern den Bibelspruch begriffen

hat: Der Geist ist es, der lebendig macht. Dieser Geist trat im Unglück hervor, und wenn auch anfänglich nur in wenigen, doch gewaltig.“

Nicht bei schönen Worten blieb es, die Tat folgte auf dem Fuße. Der Pestalozzianer Plamann, der seit 1805 in Berlin eine nach den Grundsätzen seines Meisters eingerichtete Erziehungsanstalt leitete, erhielt eine Staatsunterstützung. Der Württemberger Karl August Zeller, ein begeisterter Apostel der neuen Pädagogik, wurde nach Königsberg berufen. Die bedeutungsvollste Tat aber war die Sendung junger Leute nach Yverdon. Unter der persönlichen Leitung des Meisters sollten sie seine Grundsätze sich zu eigen machen. Der arm gewordene Staat scheute hierbei keine Mittel.

Ein reges pädagogisches Leben entwickelte sich nun allenthalben in den preußischen Landen. Lehrkurse wurden abgehalten, Lehrervereine gebildet. Schulblätter entstanden behufs Verbreitung der neuen Methoden. Die Schulbuchliteratur erfuhr eine bedeutende Vermehrung. Als ein Lebensgeist verbreitete sich, wie Harnisch sagt, der Geist des neuen Volksschulwesens über den ganzen Staat. Die Hauptherde dieses Geistes waren die Seminare, vorzugsweise die, an denen Schüler Pestalozzis wirkten. Von hier ging Leben aus, Leben weckend und Leben verbreitend.

Harnisch unterrichtete seit Weihnachten 1808 an der Plamannschen Schule. Plamann war einer der eifrigsten Schüler Pestalozzis, der sich tapfer für seinen Meister schlug, falls es einem einfiel, diesen herabsetzen zu wollen. Seine Lehrer kämpften wacker mit, und Harnisch nicht zum mindesten. Dennoch bildete sich nach und nach ein Gegensatz zwischen ihm und dem Anstaltsleiter. Die Ideen, die die Zeit bewegten, wirkten mächtig auf ihn ein, und „neue Ideen“, bezeugt sein Biograph Schmieder, „faßte er nicht als fertige Gedanken, sondern als treibende Kräfte.“ „Mein Leben,“ bekennt Harnisch selbst, „ist von den großen Ideen der Zeit befruchtet worden.“

Mit ihm teilten die freiere Auffassung gegenüber der Pestalozzischen Pädagogik seine Freunde und Amtsgenossen Jahn und Friesen. Daß diese beiden von hervorragendem Einflusse auf seine Entwicklung gewesen sind, wird von ihm selbst bezeugt. Friedrich Friesen, ein aufblühender Mann in Jugendfülle und Jugendchöne, an Leib und Seele ohne Fehl, von Unschuld und Weisheit, eine Siegfriedsgestalt von großen Gaben und Gnaden, den jung und alt gleich lieb hatte, wie Jahn ihn schildert, führte Harnisch ein in die Größen-

lehre, ins Zeichnen und in die Naturwissenschaften. Ihm vor allem schreibt er die Anregung zu, die ihn bewog, seine entschiedene Stellung gegen den Pestalozzianismus einzunehmen. Auch Jahn nannte er damals seinen Freund. Durch ihn gewann er, wie er ebenfalls selbst bekennt, die entschiedene Ausprägung seiner Vaterlandsliebe.

An einem Herbstabende des Jahres 1810 stand ein Kreis von Männern unter hohen, dunklen Bäumen in abgelegener Gegend auf den Höhen bei Berlin. Sie weihten sich im Andenken an frühere Vaterlandsfreunde, die Gut und Blut ihrem Volke gewidmet hatten, der Befreiung des Vaterlandes und schlossen einen Deutschen Bund. Die drei Freunde waren unter ihnen. Harnisch verfaßte einen Teil der Ordnungen des Bundes und erhielt auch dessen Schriften zur Obhut. „Ich verdanke diesem Bunde viel,“ bekennt er. „Ich reifte unter so ernstlichen Dingen zu einem Manne; denn ein Mann ist der, welcher für einen ehrenhaften Gedanken alles einsetzt.“

1812 erschien seine erste selbständige Schrift, das Programm seines Lebens, wie er sie nennt: „Deutsche Volksschulen mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze.“ Gewidmet ist sie seinen „beiden Freunden“ mit den Worten: „Dankbar geb' ich der Welt, was ihr Freunde mir gabt.“ Was die Schrift enthält, sagt ihr Motto: „O unsrer Schande Quell, Erziehung deutscher Jugend! Wer pflanzt in ihre Brust Empfindungen der Tugend und Liebe für das Vaterland?“ Mancher, der den jugendlichen Feuerkopf nicht begreifen konnte, nannte sie ein „tolles Buch“; für ihn selbst aber schlug die kecke Tat zum besten aus. Harnisch wurde als Lehrer an das neugestaltete Seminar in Breslau berufen. Vorsicht und Bescheidenheit riet ihm die Behörde in dem Berufungsschreiben an. Harnisch aber ließ sich nicht bange machen. Unverzagt trat der fünfundzwanzigjährige in sein neues Amt.

Hier in Breslau entfalteten sich immer bestimmter die pädagogischen Anschauungen, zu denen Harnisch in Berlin den Grund gelegt hatte. Das Seminar in Schlesiens Hauptstadt wurde eine Hauptpflegstätte des „preußischen Pestalozzianismus“, wie er selbst seine pädagogische Richtung bezeichnete.

„Auf die Frage, ob ich ein Pestalozzianer sei“, schreibt Harnisch, „kann ich mit einem ebenso entschiedenen Ja als mit einem ebenso entschiedenen Nein antworten. Ich antworte nein, sobald man meint, ein Pestalozzianer sei der, welcher Niedererische Philosopheme

vergöttert, Pestalozzische Zahlen- und Maßverhältnisse oder Joseph Schmidtsche Linienzusammenstellungen lange angebetet und das Heil der Zukunft von Pestalozzischen Formen und Formeln erwartet hat. Ich antworte ja, wenn man unter einem Pestalozzianer einen Schulmann versteht, der weder in Gedächtniswerk, noch in gegenstandslosen Verstandesübungen, sondern in allseitiger Ausbildung des ganzen Menschen das Ziel der Pestalozzischen Bestrebungen und in der Liebe das Mittel findet, um sie zu erreichen.“

Harnisch ist natürlich ein Gegner des äußerlichen Anlernens und Abrichtens. Erziehen heißt, schreibt er in seinem „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen“ (2. Aufl. 1829), „absichtlich Gelegenheit zur Bildung geben“ (S. 12). „Aber der Erzieher gibt dem Menschen nur Gelegenheit zur eigenen Bildung. Er macht nicht den geistigen, gemüthlichen, willenvollen Menschen, sondern er fördert den, der sich selbst dazu machen will“ (S. 13). „Die Bildung muß eine freie sein. Kein Mensch darf den Menschen zur Bildung zwingen. Unfreie Bildung ist Abrichtung“ (S. 10).

Trotz dieser Ausführungen glaube ich nicht, daß Harnisch wirklich bis zum Kern der Pädagogik Pestalozzis eingedrungen ist. Wie die meisten derer, die sich damals — und auch später — mit jener beschäftigten, glaubte er, den Pestalozzischen Begriff der Bildung dadurch verständlich zu machen, daß er ihn in Gegensatz stellte zum Abrichten, zur mechanischen Aneignung von Bildungsinhalten. Damit trifft er aber den Sinn jenes Begriffs nicht. Den Gegensatz zu diesem bildet eher das „methodische“ Bilden, wie es durch die Philanthropisten und ihre Nachfolger ausgebildet wurde, das Veranschaulichen, Erklären, Entwickeln, Katechilisieren usw. bis hin zu den „Formalstufen“ der Zillerschen Didaktik. Was Pestalozzi Bildung nennt, ist Selbsterleben, Selbsterarbeiten, ist Erfahrung. Nicht der Lehrer bildet, sondern das Leben selbst, d. h. das eigene Erleben. An dieses erst schließt sich die Belehrung an. Der erste Pädagoge, der Pestalozzi wirklich verstanden hat, war Friedrich Fröbel. Und auch Diesterweg ging erst eine Ahnung von Pestalozzis eigentlicher Bedeutung auf, als er jenen und später die Arbeiten von Pöschke und Georgens kennen lernte.

Noch in zwei andern Punkten bestehen zwischen Harnisch und Pestalozzi wesentliche Unterschiede.

Pestalozzi hat immer als eins seiner Hauptverdienste angesehen, die Elemente, die „ursprünglichen Anfangspunkte aller mensch-

lichen Bildung“, „an deren Faden sich das Kind selbständig zur allgemeinen Entwicklung seiner Kräfte und Anlagen emporheben kann“, festgestellt und damit der Erziehung auf ihren drei Gebieten: der intellektuellen, der sittlich-religiösen und der Kunstbildung, eine allem Meinen und allem Belieben entzogene, wirklich objektive Grundlage verschafft zu haben. Besonders auf dem zuerstgenannten dieser Gebiete hat er seine Anschauungen zur Durchführung gebracht. Was wird der Mensch tun, fragt er, wenn er über einen Gegenstand, der ihm verwirrt und dunkel vor Augen gebracht wird, zur Klarheit zu kommen strebt? Antwort: er wird sein Augenmerk auf dreierlei richten: 1. wieviel Gegenstände ihm vor Augen stehen, 2. wie sie aussehen, was ihre Form sei, 3. wie sie heißen, wie er sich einen jeden durch ein Wort vergegenwärtigen könne. Zahl, Form und Name (Wort) sind darum, folgert Pestalozzi, das eigentlich Wesentliche der Erkenntnis, ihre Grundlage, ihre Elemente. Und sie sind dies, da sie bei allen möglichen Gegenständen vorkommen, also wesentliche Eigenschaften der Dinge sind, während die übrigen Eigenschaften, die durch die fünf Sinne erkannt werden, nur bei diesem oder jenem vorhanden sind. So erscheinen also Pestalozzi Zahl, Form und Wort als die wahrhaft objektiven, weil auf dem Wesen der Dinge selbst beruhenden Elemente der Bildung, und darum die darauf gegründete Zahlen-, Form- und Sprachlehre als der unbedingt nötige Inhalt des grundlegenden Unterrichts. — In jedem dieser Fächer soll der Unterricht einen stetigen, lückenlosen Gang einschlagen, d. h. er soll mit dem steigenden Wachstum der Kräfte des Selbsttriebes gleichen Schritt halten. Da aber, wie bemerkt, die Elemente des Erkennens auch den Dingen selbst wesentlich sind, so wird jener Forderung genügt durch einen Stufengang, der sich streng dem lückenlosen Aufbau des betreffenden Gebietes in seiner logisch-objektiven Gestaltung anschließt. (Man vergleiche das von Krüsi bearbeitete „ABC der Anschauung“, 1803, und die von demselben verfaßte „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse“ 1803.) — Dies ist der Inbegriff des Pestalozzischen „Elementarunterrichts“. Die Einführung in die Sachgebiete ist Aufgabe einer höheren Stufe.

Die strengen Pestalozzianer hielten an diesen methodischen Grundsätzen fest. Harnisch stand zu sehr mitten im Leben, um ihnen folgen zu können; den gesonderten, rein formalen Elementarunterricht verwarf er als Pestalozzisches Formenwesen. Ob er dabei die Überlegung, die jenem zugrunde lag, voll gewürdigt hat, ist eine

andere Frage, die aber auch den meisten seiner Zeitgenossen gegenüber aufzuwerfen ist*).

Nicht die tiefste, aber doch vielleicht die folgenschwerste Differenz zwischen Harnisch und Pestalozzi lag auf sozialpädagogischem Gebiete.

Daß Pestalozzi den Sozialpädagogen zuzurechnen ist, hat, denke ich, die erste Abhandlung dieses Buches nachgewiesen. Er ist Sozialpädagoge, indem er die Erziehung als die notwendige Grundbedingung einer Sozialreform auffaßt. Er ist es, indem er die Erziehung zur echten, vollkommenen „Menschlichkeit“ als das Recht jedes, auch des niedrigsten Menschen ansieht. Und er ist es endlich, indem er in der sozialen Sphäre, in der das Kind aufwächst, das Haupterziehungsmittel erblickt: „das Leben bildet.“

Harnisch steht im ganzen auf gleichem Boden; als die wichtigste Aufgabe einer sozialen Erziehung erscheint ihm aber die Übermittlung des Kulturgutes der Gemeinschaften, in die das Kind hineinwachsen soll.

Die Bildung des Einzelwesens, schreibt er, ist abhängig von dessen räumlicher und zeitlicher Stellung. Auf jeden einzelnen wirkt die ganze Menschheit, die ganze Zeit, das ganze Volk und mancher einzelne ein. Die Vorwelt arbeitet so für die Nachwelt, alle für einen, einer auch oft für viele (Hdb. S. 11). Darum irren die, welche den Zögling zu sehr oder ganz (wie Fichte) vom bürgerlichen Leben absondern wollen, oder die, welche alles Wissen erzeugen lassen; und ihr Irrtum ist ebenso schädlich, als der Irrtum derer, welche die Jugend mit dem Wissen der Vorwelt so abschwächen, daß sie gar nicht zu einem lebendigen, kernhaften und besonnenen Wissen der Gegenwart gelangt und alle Kraft fürs Handeln verliert (S. 12). Die Erziehung soll den Zögling gleichmäßig für die drei Hauptlebenskreise, für das Haus, den Staat und die Kirche, ausbilden (S. 32). Jeder Lehrgegenstand muß notwendig Beziehungen auf die Lernkräfte des Schülers haben, aber kann nie seinen Inhalt aus den Lernkräften selbst entlehnen, sondern nur aus den Beziehungen des Menschen zu seinen Umgebungen (S. 63). Achte beim Unterrichte darauf, daß dein Schüler einem gewissen Volke,

*) Übrigens wird in Pestalozzis letzter Hauptschrift, dem „Schwanengesange“ (1826), die Bedeutung der rein formalen Übungen des Grundunterrichts weit weniger betont als früher.

einem gewissen Staate und einem gewissen Lande angehört und in diesen Kreisen wahrscheinlich wirken wird. Dein Unterricht beziehe sich daher auf dieses Landes Eigentümlichkeit, auf dieses Volkes Wesen, auf dieses Staates Einrichtungen. Made deinem Zöglinge seine Heimat zum Maßstabe der Erde, seinen Staat zur Grundlage bei Beurteilung von Menschenvereinen und sein Volk zum Vorbilde für fremde Volkstümlichkeiten. Vergiß aber auch nie, daß dein Zögling Mensch ist. Bei der Beachtung des Vaterlandes haben wir uns darum wohl vor chinesisch-japanischer Verengung und vor Vergötterung des Vaterlandes mit Verachtung der Menschheit und der christlichen Bruderliebe zu hüten (S. 46). Der reife Schüler wird seine Reife dadurch zu beweisen haben, daß er im rechten Verhältnis zu den drei Lebenskreisen steht: zu dem häuslichen Vereine, zu dem bürgerlichen Vereine und zu dem kirchlichen Vereine. Er muß, indem er an Kenntnissen und Fertigkeiten gezeitigt ist, zugleich zugenommen haben an Würde im Hausstande, an Gehorsam in bürgerlichen Verhältnissen, an Liebe in der kirchlichen Gemeinschaft und an Treue gegen alle drei Vereine (S. 53). Unsere öffentlichen Schulen sind keineswegs allein dazu da, daß manche Unterrichtsgegenstände darin getrieben werden, sondern auch dazu, daß der Sinn für das allgemeine Wohl in einem jugendlichen Zusammenleben sich ausbilde (S. 99).

Der „preußische Pestalozzianismus“, als dessen Hauptvertreter Harnisch zu nennen ist, betrachtete also den Menschen nicht bloß als Individuum, sondern gleichzeitig und zwar mit ganz besonderer Betonung als Glied der menschlichen Gesellschaft, durch sie bedingt, zur Tätigkeit in ihrem Dienste verpflichtet. Hieraus folgt, daß die pädagogische Fürsorge jener Richtung nicht erschöpft sein konnte durch das Streben nach möglichst vollkommener Ausbildung des Individuums; vielmehr mußte ihr gleichzeitig, ja in erster Linie darum zu tun sein, den Forderungen nachzukommen, die die verschiedenen Verbände der menschlichen Gesellschaft an den einzelnen stellen, der ihnen zugehört. Unter diesen Verbänden stand für Harnisch und seine Freunde der Staat, das Vaterland obenan. War doch das damals allgemeine Interesse an der Verbesserung des Schulwesens durch nichts anderes hervorgerufen worden als durch das Streben, damit die Grundlage eines neuen, besseren Gemeinwesens zu schaffen. „Das neue Volksschulwesen,“ schreibt Harnisch, „war ursprünglich politischer Natur“. Soll aber der einzelne in

Wahrheit ein Glied des Ganzen werden, so ist erforderlich, daß er Teilnahme empfindet für die besonderen Interessen jenes Ganzen, daß er in gewissen Beziehungen sich im Streben eins fühlt mit allen denen, die, gleich ihm, jenem Ganzen angehören. Diese Gemeinsamkeit der Interessen herbeizuführen, ist Aufgabe der Erziehung, insbesondere der Schulerziehung. Da aber das Interesse nicht denkbar ist ohne einen Gedankenkreis, an dem es haftet, so ergibt sich, daß die geforderte Gemeinsamkeit der Interessen die Ausbildung eines gemeinsamen Gedankenkreises voraussetzt.

Gerade hierin liegt die eigentliche Bedeutung, die Harnisch für die Entwicklung unsrer deutschen Volksschule zugeschrieben werden muß. Durch ihn erhielt die Volksschulbildung die Richtung auf das Nationale und Volkstümliche und damit eine spezifische Aufgabe. Sie hörte auf, bloß als verkümmerter Ableger der höheren Schulbildung angesehen zu werden.

In der neuen preußischen Schule stand das Reale obenan. Der Unterricht im Christentum bezweckte nicht die Vermittlung einer erträumten Allerweltsreligion, sondern schloß sich an die Lehre und das Leben der bestehenden kirchlichen Gemeinschaften an. Deutsche Sprache und heimatliche Weltkunde wurden zu Hauptfächern der Volksschulbildung. Ebenso wurde Turnen und Gesang gepflegt nicht sowohl des Eigenwertes dieser Fächer wegen, sondern weil auch sie vorzugsweise imstande waren, das Gemeingefühl zu wecken und die vaterländische Gesinnung zu fördern. Der Verbreitung dieses „neuen Pestalozzianismus“ diente vorzugsweise der „Schulrat an der Oder“, eine pädagogische Zeitschrift, die Harnisch in den Jahren 1814—1820 herausgab. „In welchem hohem Grade,“ schreibt der schlesische Schulmann Chr. G. Scholz, „dieses lebensfrische und lebenskräftige Blatt die schlesischen Lehrer angeregt, wie sehr es selbst die Geistlichen in Bewegung gesetzt hat, das läßt sich nicht beschreiben, das muß man miterlebt haben. Der ‚Schulrat‘ kam in vierteljährlichen Lieferungen zu uns, aber wir konnten den Ablauf dieses Zeitraumes kaum erwarten.“

Gleich anregend wirkte Harnisch als Seminarlehrer. „Ich lernte,“ schreibt er selbst, „immer mit meinen Schülern, indem ich lehrte.“ „Er verstand“, bezeugt der eben erwähnte Scholz, „wie keiner, dem Schüchternsten das Herz zu erschließen und den festverschlossenen Mund zu öffnen und beredt zu machen. Von dem gemessenen Ernste, mit welchem von den höhergebildeten und höhergestellten Personen diejenigen, deren Zukunft größtenteils in ihren Händen

liegt, empfangen und behandelt werden, war bei Harnisch keine Spur anzutreffen, keine Einbüchterung der Zaghafteu.“ Später in Weissenfels scheint freilich diese ursprüngliche Frische zurück- und Ernst und Strenge, die oft sogar zur Härte sich steigerten, an ihre Stelle getreten zu sein.

In Breslau hat Harnisch sein Höchste geleistet. Selbst Wander, der wahrlich nicht zu den Freunden des späteren Harnisch gehörte, mußte von ihm urteilen: „Er hat in einer Zeit, wo das Schulwesen sehr darniederlag, dafür erwärmt; er hat eine Begeisterung dafür erzeugt; er hat frisches Blut in den Schulkörper gebracht und das alte, stockige fortgetrieben.“

In Breslau entstand in rascher Folge eine Reihe methodischer Schriften, in denen Harnisch bestrebt war, die Grundsätze der neuen Pädagogik auf einzelne Zweige des Volksschulunterrichts anzuwenden.

Am wenigsten bedeutend sind seine Sprachbücher*), die teils dem Leseunterrichte, teils dem Anschauungsunterrichte und der Sprachlehre dienen. — Hervorragender ist sein Wirken auf mathematischem Gebiete. In den ersten vier Hefen des „Schulrats an der Oder“ (1814) erschien sein Leitfaden für den Rechenunterricht mit dem ausgesprochenen Ziele: „den alten mechanischen Rechenweg durch Pestalozzische Ideen zu befruchten und den Pestalozzischen Weg durch Aufnahme des Bewährten in dem alten Rechenverfahren bürgerlich gangbar zu machen.“ „Das tote Zahlenbehandeln,“ schreibt Harnisch an anderer Stelle, verschwindet aus dem Unterrichte; die übergründliche Gründlichkeit des Zahlenanschauens, Verbindens und Verwandels der neuen Schule hat ihre Grenze erreicht, das freie Leben tritt im freien Denken und in geübter Fertigkeit in ihre Stelle, und das Können und Wissen gesellen sich zueinander und reichen sich freundlich in diesem Unterrichte die Hand.“ Durch Harnisch beeinflusst, arbeiteten Mücke in Breslau und Scholz in Neisse Rechenbücher nach den im Leitfaden dargelegten Grundsätzen aus. — Noch wichtiger ist Harnischs „Raumlehre“ (1822). Schon auf dem Titelblatte des Buches wird „die gleichseitige Beachtung von Wissenschaft und Leben“ als seine Eigentümlichkeit bezeichnet. Demgemäß geht durch den ganzen Lehrgang eine innige Durch-

*) Erste und zweite fäbliche Anweisung zum vollst. ersten deutschen Sprachunterrichte (1813 und 1818). — Erstes und zweites Sprachbuch (1813 und 1818). — Vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache, 4 Teile (1813—1818).

dringung von Theorie und Praxis. Der Lehre folgt die Anwendung auf der Stelle. Schiebt man die letztere bis ans Ende, schreibt Harnisch, so sieht der Schüler lange Zeit gar nicht ein, wie seine Schulwissenschaft ihn auch in das Leben führt, und da so manche Lehrbahn nicht bis ans Ende gewandelt wird, so bekommen viele Schüler die Begründung, nicht die Anwendung und bleiben also in einer sonderbaren inneren Bildungsentzweiung stehen. Alle bloßen, müßigen Sätze, heißt es im „Handbuch“, die nicht ins Leben führen, sind soviel als möglich zu vermeiden, dagegen alles das aufzunehmen, was Bötticher und Stellmacher, Drechsler und Tischler, Zimmerleute und Maurer ausüben. Der „Raumlehre“ ist ferner eigentümlich, daß sie nicht mit Begriffen und Sätzen, sondern mit dem Anschauen regelmäßiger Grundkörper anfängt. Von diesen wird erst zu Flächen und Linien übergegangen. Diese Grundkörper sollen auch in der Natur aufgesucht werden. An das Anschauen der Körper schließt sich ihre Nachbildung aus Pappe, Holz usw. Harnisch hat durch seine „Raumlehre“ nicht nur wesentlich dazu beigetragen, daß dieses Fach als unentbehrlicher Teil des Volksschulunterrichts betrachtet wird, sondern er hat auch, wie besonders aus dem zuletzt Angeführten hervorgeht, Bahnen gewiesen, die man erst in neuerer Zeit zu beschreiten anfängt. Kein Zufall ist es, daß zwei bedeutende Methodiker auf dem Gebiete des mathematischen Volksschulunterrichts, Hentschel in Weissenfels und Stubba in Bunzlau, (beide gestorben 1875), aus Harnischs Schule hervorgegangen sind. — Endlich verlangen die auf die „Weltkunde“*) bezüglichen Schriften des jungen Breslauer Pädagogen besondere Beachtung. Harnisch geht von der Ansicht aus, daß es den Zwecken der Erziehung widerspreche, die verschiedenen Zweige des Realunterrichts unzusammenhängend zu behandeln. Sie wären deshalb, meint er, „nie recht einwirkend auf das Leben der Schüler, nie daselbe ergreifend und belebend.“ Das Eigentümliche seiner „Weltkunde“ soll nun darin bestehen, „daß die einzelnen Gegenstände auseinander folgen, und daß die Stoffe so ausgewählt sind, daß das bildende Einzelne mit dem leitenden Ganzen in Einklang gesetzt und so der ganze Unterricht anziehender gemacht werde.“ Er verläßt darum das System der Wissenschaft und ordnet die Realgegenstände jeder Stufe um ein gemeinsames

*) Die Weltkunde. Ein Leitfadens bei dem Unterricht in der Erd-, Mineral-, Stoff-, Pflanzen-, Tier-, Menschen-, Völker-, Staaten- und Geschichtskunde. 1816. — Schlesiens. Ein Hilfsbuch für Lehrer und ein Lesebuch für Schüler. 1820. — Das preußische Sachsenland. 1827.

Zentrum, in dessen Licht jeder einzelne seine Bedeutung erhält. Dieses Zentrum ist aber naturgemäß nichts anderes als das Kind selbst, d. h. die Welt, wie sie in seinem sich allmählich erweiternden Anschauungskreise sich entfaltet. Nach dieser stufenweise vor sich gehenden Entwicklung unterscheidet Harnisch drei Kreise der Weltkunde: Kunde der Heimat, Kunde des Vaterlandes und Kunde der Erde. Die Weltkunde jeder Stufe umfaßt alle Realgegenstände in der Ausdehnung, wie sie der betreffende Anschauungskreis darbietet. — Einen fruchtbaren Gedanken hatte Harnisch damit ausgesprochen, einen Gedanken, der zum Teil erst in der neuesten Methodik seine Ausführung zu finden beginnt. In jener Zeit fand er wenig Verständnis. Das System trat nach kurzer Unterbrechung seine Herrschaft wieder an.

Bezeichnend für die Stellung, welche Harnisch in pädagogischer Beziehung einnahm, ist sein Streit mit den Bunzlauer Pestalozzianern, der ausbrach, als er 1821 einen Plan, seine Lehrbücher zu verwohlfeilern, veröffentlichte. Es entstand eine Zeitungsfehde, die von Seiten der Bunzlauer mit ziemlicher Heftigkeit geführt wurde. Ein Ministerialbefehl und ein veröhnlicher Brief von Harnisch beendeten sie, ohne jedoch den bestehenden Gegensatz der Parteien aufheben zu können. Harnisch hat sicherlich nicht unrecht, wenn er diesen Gegensatz als einen solchen zwischen seinem „freien Pestalozzianismus“ und den strengen Ansichten der Bunzlauer, die zum Teil unmittelbare Schüler des Meisters waren, ansah. „Die Breslauer Anstalt,“ schreibt er, „erschien den Bunzlauern als pestalozzisch unecht, während sie sich freudig allen Pestalozzischen Bestrebungen anschloß, aber ihre Eigentümlichkeiten nicht aufgab. Es handelte sich nicht eigentlich um Personen, sondern um Wahrheiten. Ja, es handelte sich vielfach darum, ob in Schlesien der Schweizerische Pestalozzianismus mit Haut und Haaren sollte zur Geltung kommen oder der in preußisch-deutscher Umbildung. Und ich glaube deshalb, daß uns der Kampf nützt, damit wir desto segensreicher wirken.“

1822 mußte Harnisch sein geliebtes Schlesien, das dem Märker zur zweiten Heimat geworden war, verlassen. Schon war der kurze Völkerfrühling vorüber. Kein fruchtreifender Sommer war ihm gefolgt. Ein eisiger Hauch, der herbstliche Vorbote des Winters, strich durchs deutsche Land. Alle die Knospen und Blüten, die der kurze Sommertag hervorgelockt hatte, erstarrten, und Winternebel lagerte sich über die Gemüter. Der Nordwind der Reaktion kam auch über das Turnen. Überall wurden die Turnplätze geschlossen.

Auch den Breslauer, den Harnisch 1815 eingerichtet und in Gemeinschaft mit Maßmann seitdem geleitet hatte*), traf dieses Schicksal. Die Handhabe bot ein Streit, der über den Wert des Schulturnens in Breslau ausgebrochen war, und der allerdings auch Schülerkreise bewegt hatte. Doch traf der Schlag, wie es scheint, weniger den Turner Harnisch als das einstige Mitglied des Deutschen Bundes. Dem ersten Schlage folgte ein zweiter. Ein nachgesuchter Urlaub wurde Harnisch als einem verweigert, der demagogischer Umtriebe und der Verbindung mit Personen von der schlechtesten Tendenz verdächtig sei. Harnisch hatte den Mut, in jener Zeit, wo manch- eines Erbärmlichkeit offenbar wurde, dem Minister eine Rechtfertigungsschrift einzureichen, die natürlich ohne Antwort blieb. Am 12. August 1822 wurde seine Verletzung nach Weissenfels angeordnet.

Harnisch hat hier bis 1842 gewirkt. Dann vertauschte er seine Direktorstelle mit der stillen Landpfarre zu Elbei.

Harnisch war zum ernststen Manne herangereift, als er nach Weissenfels übersiedelte. Daß er auch hier in anregender Weise gewirkt hat, bezeugen seine Schüler. „Aber eins hätten wir noch gern in ihm gesehen“, schreibt jedoch einer von ihnen, „nur Schwache Spuren konnten wir davon bemerken. Es war die Milde, die wir an ihm vermißten.“ Überhaupt war es nicht mehr der alte Harnisch, der in Weissenfels wirkte. Weder die Frische der Empfänglichkeit, noch der kecke Tatenmut von ehemals war mehr vorhanden. Konnte es aber auch anders sein bei einem Manne, dessen Seele zwiegespalten war? Nur ein einheitliches Wollen gibt Mut zu frischer Tat. In Harnisch stritten jedoch alte Ideale und neue Mächte um den Sieg. Eine einschneidende Veränderung war mit ihm vorgegangen. Freilich lagen die Keime schon lange in ihm. Bereits in den letzten Jahren seines Breslauer Aufenthalts war das religiöse Moment in seinem Denken und Wollen mit mehr Entschiedenheit als früher aufgetreten. Hier in Weissenfels wurde es bald übermächtig und neigte immer mehr zum starren Konfessionsglauben. Und Harnisch war eine viel zu leidenschaftliche Natur, als daß er imstande gewesen wäre, sich seiner Bekehrung im stillen zu freuen. Vielmehr drängte es ihn, von seiner Wiedergeburt Bekenntnis abzulegen. Damit war natür-

*) Eine Schrift Harnischs aus dem Jahre 1819: Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen bezeichnet Euler in seiner „Geschichte des Turnunterrichts“ als einen ganz erheblichen Fortschritt gegenüber der „Deutschen Turnkunst“ Jahns.

lich die öffentliche Ablage an frühere Tage und frühere Freunde verbunden. In dem neuen Lichte, das ihm geworden, erschien ihm alles so verändert, daß er bald den richtigen Maßstab bei Beurteilung von Personen und Verhältnissen verlor und ungerecht gegen sich und andere wurde.

Die Wurzel dieser inneren Wandlung war wohl schon in seinen Jugendtagen in ihn gefenkt worden. Auch der Vater war unterschieden kirchlich gesinnt und hielt streng darauf, daß die ganze Hausordnung ein christliches Gepräge an sich trage. Die große Zeit der Wiedergeburt Preußens hatte jene Wurzel genährt; unter der Pflege Breslauer Freunde, die der streng kirchlichen Richtung angehörten, und unter der politischen Reaktion war sie aufgegangen. „Harnisch folgte sein Leben lang den Antrieben von außen“ urteilt Diesterweg. Dennoch meine ich, daß jene Einflüsse die Entwicklung nicht eigentlich geleitet, sondern nur gefördert haben. Begründet lag sie in seiner Eigenart. Harnisch war eine viel zu tief angelegte Natur, als daß er Genüge darin finden konnte, nur die bunte Hülle der Dinge, die wir Welt nennen, zu durchforschen. Er suchte nach dem Grunde des Seins. Die Flachheit begnügt sich mit der Schale; der tiefer angelegte Mensch strebt darnach, den Kern zu erfassen, und er läßt von diesem Streben auch nicht ab, selbst wenn er einflieht, daß es vergeblich ist. Er muß dem Triebe seines Innern folgen, und gewahrt er, daß der Intellekt nicht mehr imstande ist, ihn zu stützen, dann ergreift er entschlossen die Hand der Phantasie, um von ihr die vergeblich gesuchte Lösung der Rätsel sich vorgaukeln zu lassen.

Religion ist ein unabweisliches Bedürfnis des tiefer angelegten Menschen. Nicht alle aber nehmen die Entwicklung eines Harnisch. Nicht alle führt wie diesen jener Zug des Herzens zum starren Konfessionsglauben. Jedoch scheint mir auch diese Art der Entwicklung in seinem Wesen begründet. Harnisch war keine philosophisch angelegte Natur. Er besaß weder die Ausdauer des Denkers, die diesen auf mannigfach verschlungenen Wegen zur begründeten Einsicht führt, noch die entsagende Resignation des Weisen, der die Unzulänglichkeit menschlichen Wissens eingesehen. Seine Natur war eine im wesentlichen praktische. Rasch zur Tat, war die Lösung seines Lebens. Solche Naturen aber halten sich nicht auf mit Grübeln und Sinnen; energisch fassen sie das fertig Gebotene. In einer Schrift von 1830 führt Harnisch bezeichnenderweise ein Wort Ancillon an, das offenbar seine eigene Ansicht vollkommen aus-

pricht: „Der einzelne Mensch braucht, wie die Gesamtheit und der Staat, Positives, wenn sie zur Selbständigkeit, Einheit und Harmonie in ihrem inneren Wesen gelangen sollen. Der einzelne bedarf Positives, um Ruhe des Gemüts mit zweckmäßiger Tätigkeit der Kräfte zu verbinden, einen Lebensplan zu entwerfen, ihn zu befolgen und seiner hohen Bestimmung gemäß dem Hebel des Willens, von welchem sein Tun und Treiben abhängt, einen festen Punkt zu geben.“

„Harnischs Lebenslauf war“, schreibt Diesterweg (Rhein. Blätter 1866), „nicht eine stetig fortschreitende gerade Linie, nicht ein Lebenslauf in aufsteigender Linie, sondern eine aus verschiedenen Richtungen zusammengesetzte Linie, aufsteigend von 1812 bis 1822, umbiegend und im allgemeinen, je länger je mehr, in horizontaler Richtung fortlaufend, von 1822 bis 1842, dann wieder umbiegend und allmählich zum Niedergang sich senkend bis 1864 in trostlosem Ende. . . . Der Verlust seiner alten besseren Natur kam auf Rechnung der leidigen Orthodoxie. Sie raubte ihm die Unbefangenheit und die schöpferische Kraft von Jahr zu Jahr mehr und mehr. Mit der Vertiefung in dieselbe nahm seine Freudigkeit im Lehramte ab. . . . In Weissenfels erkannte ich die eindringliche Kraft seines Lehrtalents und die Gewalt seiner Persönlichkeit, auf die es bei einem Seminarlehrer hauptsächlich ankommt. Es konnte mir jedoch eine gewisse Gewaltsamkeit, mit der er wirkte, nicht entgehen. Es lag etwas Ein- und Zudringliches in seiner Natur. Despotisch will ich es nicht nennen, aber es mochte bisweilen daran anstreifen. Darum war er, wie er selbst gesteht, kein rechter Katechet, d. h. kein rein und frei entwickelnder Katechet. Diese Eigenschaft setzt einen hohen Grad, ich möchte sagen, von Neutralität, von freiem Gewährenlassen, von Unbefangenheit, von Vertrauen zur menschlichen Natur in betreff ihrer Liebe zur Wahrheit und zur Möglichkeit ihres Findens und Erkennens und eine Befreiheit von der Beschwörung von Lehrformeln, kurz Eigenschaften voraus, deren Vereinigung zu der größten Seltenheit gehört. Harnisch hatte schon 1826 auf der Leiter der Orthodoxie ansehnliche Fortschritte gemacht. Mit ihr tritt der Lehrer aus dem Bereich der genannten Eigenschaften heraus. Mit und in ihr kann man zwar noch analytische Entwicklungen und paränetische Nutzenwendungen machen, frei entwickeln nicht.“

Wie schon angegeben, verließ Harnisch 1842 Weissenfels und trat, erst 55 Jahre alt, in das Pfarramt ein. Mehrere Gründe waren es, die ihn zu diesem Schritte bewogen hatten. Sein entschiedenes Wollen, das wohl gelegentlich an Eigenfinn streifen mochte, hatte

ihn schon mehrfach in ein Mißverhältnis zu seiner vorgeetzten Behörde gebracht. Ihm wollte er entgehen. Vor allem war aber wohl das Streben in ihm mächtig, an dem Heraufführen der „neuen Ära“ mitzuwirken, die seit dem Beginn der Vierzigerjahre unter Eichhorns Ägide im kirchlichen Leben eingetreten war. Harnisch nahm, berichtet Diesterweg, regelmäßig eifrigen Anteil an den Gnadauer Predigerkonferenzen, deren pietistische Richtung bekannt ist. Er selbst leitete dieselben eine Zeitlang, und er verwandte Zeit und Kräfte auf die äußere und innere Mission im Geiste des Rauhen Hauses. Der Umschlag war ganz entschieden, die Orthodoxie leitete seine Schritte, der Anhauch des Pestalozzischen Geistes war verschwunden. . . . Die Orthodoxie verblendet. Diese Tafel liegt hier in bemerkenswertem Beispiele vor. 'Sie verdient, beachtet zu werden. Harnisch übergab einen seiner nächsten Angehörigen einem in der Pietisterei befangenen Lehrer zur Erziehung ins Haus. Der arme Junge hatte durch Lehr-, Gebets- und Kirchenbefehlszwang viel zu leiden. Ist dadurch der beabsichtigte Zweck, ihn kirchlich-religiös und fromm zu machen, erreicht worden? Konnte er erreicht werden? Kann anderwärts irgendwo dieser Zweck durch solche Mittel erreicht werden? Die Natur schenkte dem alternden Vater noch in seinem siebenundsechzigsten Lebensjahre einen Sohn. Kaum ist der Junge fünf Jahre alt, so wird er mit alttestamentlichen Geschichten verxiert und molestiert; er soll sie behalten und wieder erzählen können und Kernlieder dazu lernen. Zu solchen Verirrungen führt die Orthodoxie. (Rhein. Bl. 1866, Heft 1.)

Trotzdem Harnisch eifrig mitwirkte an der kirchlichen und politischen Reaktion, so war er doch nicht eigentlich mit ganzem Herzen bei dem Werke. Darin liegt das Tragische seines Alters. Die Ideale der Jugend, obwohl geschwächt und verdunkelt, ließen doch nicht ganz von ihm. Sie begehrt den Raum neben dem neuen Glauben. Was er in jungen Jahren frischen, freien Strebens geliebt hatte, war auch dem Manne, dem Greise noch teuer geblieben. So ging ein Riß durch seine Seele. Ein innerer Zwiespalt, ein Schwanken zwischen entgegengesetzten Polen macht sich in seinem Denken und Streben bemerkbar und findet deutlichen Ausdruck in den Schriften, die er in Weisensfels und Elbei erscheinen ließ. Trotz seiner pietistischen Richtung kann er denen nicht zustimmen, welche meinten, „es sei schädlich, eine bedeutende geistige Bildung dem gesamten Volke zu geben, und man müsse zum Lesen, Schreiben, Rechnen und zum Katechismus zurückkehren.“ „Eine gründliche, vielseitige Bildung“,

Schreibt er diesen Stimmen gegenüber, „Schadet nimmer, wenn das Herz dabei fest ist; eine einseitige Bildung schadet immer“ („Der jetzige Standpunkt des ges. preuß. Volksschulwesens“ 1844). Dennoch warnt er wieder in derselben Schrift vor allzuweiter Ausdehnung des Volksunterrichts. „Je enger der einstige Wirkungskreis, desto mehr ist Bildungsweite- und -breite zu vermeiden.“ „Der Volksschüler soll weder ein Wissler, noch ein Denker, sondern ein Vollbringer sein, und darum muß er mehr gewöhnt, als unterrichtet werden, mehr was ausrichten als denken lernen.“ Besonders deutlich tritt dieses Wanken und Schwanken in der 1848 erschienenen Schrift über „Die künftige Stellung der Schule“ hervor. Wohl hat er „kein Wohlgefallen“ an dem Streben nach Emanzipation der Schule von der Kirche; aber „so ganz schreiend“, meint er, möchte doch die Sache nicht sein, „wenn man sie nur recht anhöre und erwäge.“ Wenn die Sache zur Wahrheit würde, möchte sie allerdings „eine vielfach bittere Wahrheit“ werden. Er „hätte wohl manches dagegen“; dennoch „müsse man sich darauf gefaßt machen.“ Er sei gegen das, was man heutzutage so unter der Emanzipation der Schule von der Kirche verstehe; aber daß der Schule „ihr volles Recht“ werde, dafür habe er immer geeifert. Die Schule habe, wird weiterhin ausgeführt, drei Mütter: Kirche, Haus und Staat. Sie selbst sei zur Dienerin für alle drei berufen und dürfe ebensowenig eine selbständige Stellung einnehmen, wie etwa die Rechtspflege, die Polizei oder das Heer. Darum seien auch die Lehrer Diener oder Beamte der Familie, der Kirche und des Staates. Freilich ebensowenig Knechte von Schöppen und Geistlichen als diese Knechte der Bauern. Allerdings gebühre der Schule eine gewisse Selbstgesetzgebung; d. h. der Lehrer müsse wissen, was und wie zu lehren sei, um die Zwecke zu erreichen, welche Haus, Kirche und Staat ihr stellen; diese innere Selbständigkeit dürfe aber nie zur äußeren Selbständigkeit werden. Die Schule solle dienen und nicht herrschen wollen. Trotzdem erscheint ihm aber eine künftige Emanzipation der Schule von der Kirche als nahezu unvermeidlich. Zwar sei dieselbe verwerflich, ihr Eintreten aber an und für sich wohl erklärlich. Die Kirche selbst trage einen großen Teil der Schuld. Der Stolz mancher Geistlichen „habe vieler Schullehrer Herz verfäuert.“ Von der vielfach in Rationalismus versunkenen Kirche selbst sei der „Bildungsstrom der Gegenwart mit Unglauben geschwängert worden“, so daß auch die Lehrer demselben füglich nicht entgehen konnten. Dazu habe die Kirche veräuert, sich der

Schule anzunehmen, solange es Zeit war. So habe denn auch die Pestalozzische Schulreform, auf der die deutsche Volksschule der Zeit beruhe, ausschließlich politischen und nicht kirchlichen Charakter an sich getragen. Die Volksschule sei bereits so weit verweltlicht, daß eine völlige Emanzipation wohl folgerichtig sein müsse. Dennoch würde eine solche, wenn sie vom Staate über die Kirche hinweg verfügt würde, eine Rechtswidrigkeit sein. Sie würde auch, so sehr sie den Wünschen der meisten Lehrer entsprechen möchte, viele beklagenswerte Nachteile für Kirche und Gemeinde mit sich führen. So spricht denn Harnisch am Schluß die Hoffnung aus, das deutsche Volk „werde den französischen Rausch ausschlagen“ und sich nicht „von einem ausländischen revolutionären Gelüft zur Selbstschwächung bringen lassen.“

Natürlich war diese scheinbar vermittelnde Stellung nicht geeignet, weder die Gegner der Emanzipation zu befriedigen, noch den Forderungen der Freunde Genüge zu tun. Das Schriftchen verstimmte hüben wie drüben.

Daß sich zwischen Harnisch und manchem seiner früheren Freunde und Mitarbeiter ein entschiedener Gegensatz bildete, ist also begreiflich. Er selbst charakterisierte diesen als eine Spaltung der Pestalozzischen Schule in eine positiv-gläubige und eine rationalistische Richtung (Standpunkt, 1844). Als Führer der letzteren nennt er Diesterweg. Aus diesen Bezeichnungen könnte gefolgert werden, daß der Gegensatz der beiden Richtungen lediglich religiöser Art gewesen sei. Für Harnisch und wohl auch für Diesterweg stand dieses Moment allerdings im Vordergrunde. Keineswegs erschöpft es aber den Gegensatz. Dieser liegt tiefer.

Diesterwegs Erziehungstheorie ist Individualpädagogik. Deren Problem ist die Bildung des Individuums zum Charakter. Dieser formale Zweck bildet den Ausgangspunkt aller pädagogischen Erwägungen. Er ist es auch, der die Auswahl der Bildungsmittel beherrscht. Ausschließlich nach dem Anteil, den sie an der Ausbildung des Individuums zu nehmen befähigt sind, richtet sich ihre Auswahl. Es ist die notwendige Konsequenz dieser Theorie, daß der Zweck des Unterrichts im wesentlichen ein formaler ist, d. h. daß er in erster Linie die Aufgabe verfolgt, die geistige Kraft des Zöglings zu entfalten; die Bestimmung der Richtung dieser Kraft, also der Inhalt des Unterrichts, steht in zweiter Linie oder ist vielmehr durchaus abhängig von dem Anteil, den er an der Verfolgung jenes Hauptzweckes nehmen kann. Harnisch stand, wie wir gesehen

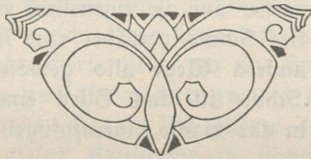
haben, auf anderem Boden. Der Zögling war ihm mehr als Individuum; er betrachtete ihn von vornherein als Glied des Ganzen, dazu bestimmt, in diesem und für dieses zu leben. Ihm ist darum Ziel der Erziehung nicht Charakterbildung an sich, sondern Bildung des einzelnen zum Leben in der Gemeinschaft. Daraus folgt aber, daß die Aufgabe des Unterrichts nicht darin erschöpft ist, daß er kraftbildend wirkt; die Richtung der Kraft, der Inhalt des Unterrichts ist gleichwichtig. Harnischs Theorie ist jedenfalls der Fortschritt. Aus diesem Gegensatze zwischen Diesterweg und Harnisch folgt auch, daß ersterer unter den Erziehungsmitteln den Unterricht, letzterer das Gemeinschaftsleben in den Vordergrund stellt. „Die Schule erzieht wesentlich nur durch den Unterricht,“ schreibt Diesterweg. Harnisch nennt dies „einen Irrtum“, „hervorgerufen durch den schlechten Zeitgeist.“ „Es ist Torheit“, schreibt er, „das durch Unterricht erziehen zu wollen, was nur allein im Leben selber zu gewinnen ist.“ „Die Schule als Verein von mehreren Bildungsbedürftigen unter Leitung eines Bildners wirkt, wenn sie die rechte Verfassung hat, viel stärker auf die eigentliche Erziehung ein, denn der Unterricht. . . . Die Schule gewährt eine Art von Erziehung, welche auf keinem andern Wege also gewonnen werden kann. Das Mitglied einer Schule ist das Glied eines Vereins. Jedes Glied hat sich in ihr in das Ganze hineinzufügen“ (Handbuch S. 38. 225). — —

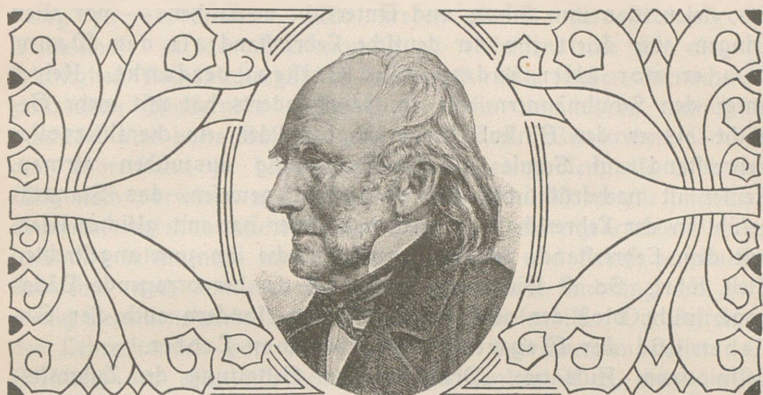
Harnisch starb im siebenundliebzigsten Lebensjahre. Seine letzten Tage waren in das Dunkel geistiger Amnachtung gehüllt. Er, dem der Hauptanteil an dem Aufschwunge der preußischen, der deutschen Volksschule im Anfange des Jahrhunderts zukam, in dem Hunderte von Lehrern ihren Meister und ihr Vorbild ehrten, der Eifer und Begeisterung in ihnen zu wecken wußte, und damit zur Hebung des Standesbewußtseins der deutschen Lehrerschaft wie wenige beigetragen hatte: er starb — halb vergessen, halb verschollen. Der Tod des Mannes, dem unsere Volksschule so viel verdankt, machte einen Eindruck fast nur auf seine Schüler.

* * *

Eine stolze Eiche war vor der Zeit alt und morsch geworden, die Blätter waren dürr und vertrocknet. Halb gebrochen hingen die Zweige nieder zur Erde. Die Eiche stand allein auf öder Halde. Alle die Genossen, die in den Tagen der Jugend sie um-

geben, hatten sie verlassen; sie waren in andern Boden verpflanzt worden. Die Sänger, die in den Zweigen gewohnt, waren, als die kühle Jahreszeit sich nahte, geflohen. Der Herbstwind schüttelte die müden Äste. Als der zündende Blitztrahl herniederfuhr, traf er einen toten Baum — —. Wir aber wollen nicht vergessen, daß einst dieselbe Eiche in stolzer Pracht dastand als die Zierde des Waldes, bewundert von allen, die ihren Schatten aufsuchten, Gedenken wollen wir der Tage, wo der Fruhlingsturm mächtig durch die Zweige fuhr, daß ihr Rauschen durchs Land tönte und die Schläfer weckte und die Zagenden mit Mut erfüllte.





Warum feiern wir den 29. Oktober?

Ein Gedenkblatt zur Hundertjahrfeier des Geburtstages Adolf Diesterwegs. 1890.

Wozu die Frage? Ist es nicht selbstverständlich, daß wir deutsche Lehrer Diesterwegs gedenken als eines Meisters der Schule, eines der hervorragendsten derer, die nach Pestalozzi sich nennen?

Gewiß; es bedarf keiner Erklärung dafür, daß sein Gedächtnis aufgerichtet wird am Tage der hundertsten Wiederkehr seines Geburtsfestes. Wer an der deutschen Schule tätig ist, erkennt es als Ehrenpflicht, mit Dank der Männer sich zu erinnern, die sie begründet und gefördert haben.

Und doch steht uns Lehrern die Diesterwegfeier unter unsern Gedenktagen obenan. Wo immer Volksschulmänner in diesem Jahre (1890) zusammenkamen, da haben sie des Altmeisters gedacht und dessen, das er gewirkt. Auf dem Deutschen Lehrertage in Berlin und auf dem österreichischen Lehrertage in Saaz ist sein Name hoch gefeiert worden, und der nach Tausenden zählende Zuhörerkreis hat mit Jubel sein Amen dazu gegeben.

Was bewegt Deutschlands Lehrer, so allgemein und in so stürmischer Weise jenen Schulmann zu feiern? Wahrlich, einem Pestalozzi würde kaum die gleiche Ehre erwiesen werden.

Das macht: Diesterweg ist uns mehr als ein Meister der Schule, mehr als ein hervorragender Pädagoge unsers Jahrhunderts. Wenn die Lehrerschaft unsrer Tage ihn feiert, so gedenkt sie wohl auch des großen Methodikers, des Weckers der Geister; sie erinnert sich

des vielen, das ihm Schule und Unterricht verdanken — vor allen Dingen aber feiert ihn der deutsche Lehrerstand als den Mann, dem er vor allen andern seine Existenz verdankt. Keiner unter den Schulmännern des 19. Jahrhunderts hat mit mehr Gewicht als er den Einfluß hervorgehoben, den ein charaktervoller Lehrerstand auf Schule und Volkserziehung auszuüben vermag. Keiner ist nachdrücklicher als er bestrebt gewesen, das Standesgefühl in der Lehrerschaft zu wecken. Keiner hat mit gleicher Klarheit dem Lehrstande die Bahn gewiesen, die ihn zum angestrebten Ziele führt. So ist Diesterweg nicht bloß der hervorragende Pädagoge, nicht bloß der verdiente Schulmann, sondern auch der Erzieher und der Wegweiser der deutschen Lehrer.

In einem Aufsatz: „Prinzipien zur Gestaltung der Zukunftsschule“, der im Todesjahre Diesterwegs in den „Rheinischen Blättern“ erschien, und den man wohl mit Recht als einen Teil von dem Testamente des Meisters bezeichnen kann, wird im siebenten Satze gefordert:

„Befreiung des Lehrstandes von der Unterordnung unter einen andern Interessen und Tätigkeiten zugewandten Stand — dagegen Anerkennung der Rechte der Lehrer, als Bürger eine eigene Meinung zu haben und dieselbe in den gesetzlichen Schranken aller zu äußern und zu betätigen — kurz: gesetzliche Regelung aller ihrer Verhältnisse — und dadurch die Schöpfung der Möglichkeit der Charakterbildung des Standes, dem die große Aufgabe der Grundlegung der Erziehung einer großen Nation anvertraut ist, und dessen Stellung der Würde dieser hohen Mission entspricht — ein Ziel, welches, solange die Welt steht, noch von keiner Nation weder erkannt, noch weniger erreicht ist.“

Mit diesen Worten hat Diesterweg der Lehrerschaft ein Programm aufgestellt, würdig, mit allen Kräften erstrebt zu werden. Die deutschen Lehrer haben es auch als das ihrige anerkannt. Alle ihre Bestrebungen seit Jahrzehnten laufen darauf hinaus, es in Wirklichkeit umzusetzen.

Man hat das Streben des deutschen Lehrstandes oft verkannt. Man hat gemeint, es erschöpfe sich in der Sorge um materielle Besserstellung. Gewiß bildet diese einen wichtigen Bestandteil unsrer Tätigkeit. Höher aber steht uns das Streben, der Volksschule, der wir dienen, und dem Stande, dem wir angehören, größere Ach-

tung zu verschaffen. Wir streben danach, dem Aischenbrödel Volksschule zu der Anerkennung zu verhelfen, die ihr als der wichtigsten Volksbildungsstätte zukommt. Wir streben darnach, die zahlreichen Hindernisse wegzuräumen, die ihr bisher unmöglich machten, ihre hohe Aufgabe voll zu erfüllen. Wir streben darnach, den Lehrerstand zu befreien von den Hemmnissen, die ihm den Weg nach vorwärts und aufwärts versperren. Vorurteile und Traditionen, bürokratische Mißachtung und althergebrachte Geringschätzung lasten noch immer schwer auf ihm und haben verschuldet, daß ihm noch immer nach dieser oder jener Richtung hin eine wenig beneidenswerte Sonderstellung zugewiesen ist. Die Befreiung des Lehrerstandes von allen diesen ihn bedrückenden Lasten, die Erlösung aus allen ihn hemmenden Schranken ist es, was die seit Diesterwegs Tagen in der Lehrerschaft entstandene Bewegung als ihre Aufgabe ansieht.

Zu dem Kampfe, den wir führen, hat Diesterweg vor andern die Waffen geschmiedet. Was wunder, daß ihn die Lehrerschaft hochschätzt, höher als andre Förderer der Schule! Diesterwegs Schriften bieten ein reichhaltiges Arsenal, aus dem der kämpfende Lehrerstand eine Fülle von Schutz- und Trutzwaffen zu entnehmen vermag. Die Feinde, die uns gegenüberstehen, hat auch er bestritten. Was uns bedrückt, hat auch er empfunden. So steht er uns gegenüber nicht als Fremder, sondern als Freund und Kampfgenosse. Diese Gemeinschaft der Interessen ist es, die die Lehrerschaft an den Meister kettet.

Diesterwegs Eintreten für den Lehrerstand wäre nicht voll erklärlich, wenn seine Pädagogik nicht der Person des Lehrers die ihr gebührende Bedeutung zuspräche. Diesterweg legt das Hauptgewicht weder auf den Lehrstoff, noch auf die Methode, sondern auf den Lehrer. Dessen Beschaffenheit ist ihm die Grundbedingung für das Gelingen der Schulerziehung.

„Wo das Schulwesen verfallen ist“, schreibt er, „ist es durch die Lehrer verfallen; wo es sich gehoben hat, hat es sich durch die Lehrer gehoben. Es gibt keinen andern Weg.“ „Die Persönlichkeit des Lehrers ist in der Schule die Hauptsache. Mit ihr hat man alles, ohne sie nichts.“ „Der Lehrer ist für die Schule, was die Sonne dem Universum. In ihm ruht die Triebkraft der ganzen Maschine, die in toter Erstarrung verrostet, wenn er ihr nicht Leben und Bewegung einzuhauchen weiß. Ohne Geist des Lehrers ist die Schule ohne Geist, wenigstens ohne guten.“ Von der Persönlich-

keit des Lehrers ist der Erfolg des Unterrichts abhängig, wenn dieser darauf ausgeht, ein „erziehender“ zu sein, d. h. ein solcher, „der in der Stärkung des Charakters der Schüler besteht“, darin, „daß sie ernst denkende, tief erregte, für die Wahrheit und das Gute ergriffene, ihre ganze Kraft an die Erreichung der für gut erkannten Zwecke setzende Menschen werden.“

Worin besteht aber nach Diesterweg diese „didaktische Kraft“ des Lehrers?

Sie setzt, schreibt er, „die ausgebildete Erkenntniskraft, die vollständigste Bekanntheit mit dem Lehrstoff nach Inhalt und Form, nach Sachgehalt und Methode voraus“. Diese Basis ist jedoch die didaktische Kraft selbst noch nicht. „Diese besteht vielmehr in der Stärke der Willenskraft des Lehrers. Wie der feste, energische Wille den Soldaten zum Helden, den Gelehrten zum Forscher, den Reisenden zum Entdecker macht, so macht dieselbe Willenskraft den Lehrer zum wahren Lebenswecker, zum Bildner des Menschengesittes. Wo entschiedene Willenskraft an jungen Seelen arbeitet, da fühlen sie sich im Innersten ihres geistigen Lebens erregt und belebt. In solchen Schulen fühlt man die didaktische Kraft des Lehrers, und man erschaut sie an der ganzen kräftigen Erscheinungsweise der Schüler . . . Die didaktische Kraft des Lehrers ist die Kraft des starken Charakters.

„Ich habe manchmal darüber nachgedacht, heißt es an anderer Stelle, worin eigentlich die disziplinarische, didaktische, doktrinale Kraft mancher Lehrer, die sich durch diese Eigenschaft auszeichneten, liegen möchte, und woher der Mangel dieser Erscheinungen in andern Schulen. Ich fand die Quelle in der Energie und Entschiedenheit des Willens oder in dem Mangel dieser Eigenschaften, kurz in der Kraft des Charakters. Bei Unentschiedenheit, Unfestigkeit, Unmannhaftigkeit usw. leistet man in der Welt in keinem Stücke etwas, das der Aufmerksamkeit der Zeitgenossen würdig wäre. Wie würde man sich daher täuschen, wenn man glauben wollte, selbst bei schwankenden Ansichten, unbestimmten Gefühlen und Kraftlosigkeit des Willens die Dummheit der Jugend in Gescheitheit, die Ungeschicklichkeit in Geschicklichkeit, die Flüchtigkeit in Aufmerksamkeit, die Roheit in Bildung umwandeln zu können! Die Kraft des Charakters läßt sich durch nichts ersetzen, weder durch Beten noch durch Singen, weder durch Geduld, noch durch Demut, ja nicht einmal durch die Blüte des Lebens im Gemüt, die Frömmigkeit, selbst. Das möchte angehen, wenn die Jugend von

selbst zur Schärfe des Denkens, zur Kraft des Guten und zur Energie des Willens gelangte. Aber diese Eigenschaften finden sich nicht von selbst, werden nicht empfangen und erlernt, sie wollen in Anstrengung aller Kräfte erworben sein. Darum gilt es hier nicht einer passiven und negativen, sondern einer entschieden positiven Einwirkung. Nur der entschiedene, charakterfeste, energische Mann, der da weiß, was er will, warum er das will, was er will, und welche Mittel die Ausführung seines Willens sichern, nur ein solcher erzieht entschiedene, charakterfeste, energische Menschen . . . Geht hin in eine Schule, in welcher Energie den Lehrer belebt, und schaut, was er vollbringt. Seine Erzeugnisse sind: geregelte angestrenzte Aufmerksamkeit, die sich im Blick der Schüler, in ihrer körperlichen Haltung, in ihrer entwickelten Sprachkraft, kurz in allem kundgibt. Jene Eigenschaften des Lehrers sind die wahren, allein ausreichenden, viel hundert Künste und Künsteleien unnötig machenden Disziplinarinstrumente. Sie vereinigen sich in der disziplinarischen, doktrinellen, didaktischen Kraft des Lehrers, welche eine Frucht ist der Energie des Charakters.“

„Die didaktische Kraft des Lehrers ist die Kraft des starken Charakters.“ Ist das Ausgesprochene richtig, so kommt es darauf an, daß die tatsächlichen Verhältnisse dem Lehrer gestatten, sich zum Charakter zu entwickeln, insbesondere, daß die Lehrerbildung diesem Zwecke dient. „Es war eine Einseitigkeit der Pädagogik und der Pädagogen der Vorzeit“ — heißt es im ‚Päd. Wollen und Sollen‘ — „daß sie bei der Bildung der Lehrer vorzugsweise oder nur an die Anbildung schulmeisterlicher Eigenschaften, weniger oder gar nicht an die Ausbildung männlicher Tugenden dachten.“ Die Organisation der Seminare, forderte Diesterweg, muß eine solche sein, daß freie und tüchtige Männer daraus hervorgehen. „Das Denken muß freier, die Tätigkeit angestrenfter, der Charakter energischer werden in den Schulen und in allen Jugendbildungs-, folglich auch in den Lehrerbildungsanstalten; sonst wird aus unserm Volke nichts.“ Von diesem Gesichtspunkte verwarf er auch die eigentlichen Präparandenanstalten. „Es sind Ab- und Zurichtungsanstalten, sie erziehen und bilden ad hoc. Die deutsche Pädagogik verwirft das, sie verlangt eine breite Grundlage.“ Als die geeignetsten Vorbereitungsanstalten erschienen ihm gut eingerichtete höhere Bürgerschulen, „wo tote Sprachen von dem lebendigen Unterricht ganz ausgeschlossen, und die vorzugsweise auf die Ausbildung tüchtiger Bürger, welche Bildung die des Menschen

keineswegs ausschließt, vielmehr dieselbe erheischt, bedacht sind.“ Dem Einwande, der Realschüler lerne Genüsse kennen, die für den künftigen Lehrer nachteilig seien, begegnet Diesterweg mit den Worten: „Das soll die künftigen Lehrer verderben? Wahrlich, ich wollte, daß die Lehre von der Verdienstlichkeit und Notwendigkeit der Armut für den Menschen eines geistigen Berufs, besonders des Lehrerstandes, dahin wanderte, wohin sie gehört, in die alten Schar- teken und nach Utopien. Nein, der Lehrer soll die Überzeugung haben, daß es notwendig sei, daß es ihm bürgerlich ordentlich ergehe; er hat nicht bloß das Recht, er hat auch die Pflicht zu verlangen, daß er hinter dem mittleren Bürgerstande nicht zurückstehe; er besitzt ja zum wenigsten dessen Bildung und verrichtet eine ebenso wichtige und mühsame Arbeit; er soll darum auch sein Einkommen haben.“

In der Überzeugung, daß die Art der Lehrerbildung den Charakter des Lehrerstandes bestimme, bekämpfte Diesterweg aufs Schärfste die Regulativseminare und ihre Lehrer. „Alle Hauptzüge der jesuitischen Erziehung, schreibt er: Iklavische Aneignung des Kirchenglaubens, mangelnde Erweckung der individuellen Denkkraft, dürftiger Lehrstoff, mit einem Worte: die Abrichtung für den status quo finden sich in den Regulativen wieder.“ „Mit der Annahme und konsequenten Durchführung der Regulative, heißt es an anderer Stelle, hat die freie menschliche (individuelle) Entwicklung, das Wachstum in naturbestimmter Eigentümlichkeit, die Erziehung zur Selbständigkeit und freien Selbstbestimmung, die Erzeugung schaffender Menschenkraft ein Ende erreicht.“ „Wer in vergangenen Zeitaltern lebt — damit wendet sich Diesterweg gegen die theologisierenden Lehrer jener Seminare — auf dem Standpunkte der Männer des 16. Jahrhunderts steht, ist unfähig zu wirken im 19. Jahrhundert. Mag er es wissen wollen oder nicht — er ist ein Reaktionär; durch ihn pflanzt die Menschheit sich nicht fort.“ „Ich glaube, heißt es weiter, daß die nach den Regulativen erzogenen Lehrer wohl Schule halten, nimmermehr aber den Grund zur wirklichen Menschenbildung legen können, weil eben dieser Grund nur von solchen gelegt werden kann, die selber zu wirklicher Menschenbildung durchgedrungen sind.“ „Glücklicherweise aber pflegen — heißt es im ‚Päd. Sollen oder Wollen‘ — naturkräftige Menschen jede Art naturwidriger Einbannung zu durchbrechen, indem sie dem starken Drange ihrer Natur folgen.“

Der Lehrer soll ein Charakter sein. Das ist Diesterwegs Grundforderung. Ein Charakter kann aber nur da bestehen, wo ihm

freie Entfaltung vergönnt ist. Zwang und Druck erzeugen Sklavennaturen, nicht Charaktere. Darum bedarf der Lehrerstand der Freiheit.

Diese Freiheit ist nicht Zügellosigkeit und Willkür. Wir wissen, daß der Dienst an der Schule uns Schranken setzt, die zum Teil enger sind als die andern Ständen gesetzten. Nicht eine Selbständigkeit erstreben wir, die darauf hinauslief, die Schule abzulösen von den Mächten, die von Gottes und Rechts wegen gesetzt sind, sie zu bestimmen und zu leiten. Wir fordern aber, daß man die Hindernisse und Hemmnisse wegräume, welche den Lehrer daran hindern, ein Volkserzieher im Geiste Diesterwegs, ein Charakter im vollen Sinne des Wortes zu sein. Die „Emanzipation des Lehrstandes“, die wir erstreben, hat nicht die üble Bedeutung, die unfre Gegner ihr gern unterlegen.

Die Freiheit, die der Lehrerstand erstreben muß, ist, führt Diesterweg aus, in erster Linie und als unterster Grad „die materielle Freiheit“. „Auf vielen Lehrern — schreibt er — ruht Tag für Tag, vom ersten Januar bis zum Silvester, der vielleicht mit Rücksicht auf solche Zustände in manchen Kalendern Gottlob genannt wird, die Sorge um das tägliche Brot für Weib, Kinder und sich. Ich glaube nicht, daß wir Glücklicheren eine Vorstellung davon haben, wie solch bleibender Zustand auf den Geist drücken muß.“ „Die Lehrer würden bessere Gedanken haben, wenn es ihnen besser ginge, und sie würden dann edlere und tatkräftigere Menschen erziehen.“ „Von wem man die Lösung der Aufgabe, geistigem Bgrufe zu leben, mit Sicherheit erwarten will, den darf man der Gefahr, in der Sorge für das Materielle unterzugehen, nicht aussetzen.“

Darum müßte, schreibt er, der Lehrer entweder ein Dummkopf oder ein Lump sein, wenn er den Wunsch nicht hegte und seine Kräfte nicht dazu anstrenge, um in den Besitz der Mittel zu gelangen, welche ihm eine menschliche Existenz möglich machen. „Es ist das Wahrzeichen eines edlen Herzens, wenn es mit ungenügenden Zuständen nicht zufrieden ist. Diese Unzufriedenheit ist die notwendige Vorbedingung der Abhilfe; ohne sie ist kein Streben und kein Fortschritt.“

„Ihr wollt — ruft er denen zu, die für die Unterhaltung der Schule sorgen sollen — daß die Lehrer die Jugend zur Vaterlandsliebe erziehen. Ihr selbst wollt dies aus Patriotismus. Sehr schön. Aber wer ist denn das Vaterland? Ich denke doch, die Nation,

das Volk und die Kinder des Volkes. Wie mögt ihr nun von Liebe zum Vaterlande reden, wenn ihr nicht einmal für die Lehrer der Kinder väterlich sorget?“ „Wer Pferde dressiert oder dressieren läßt, gilt mehr, als wer Kinder lehrt; wer Rekruten exerziert oder auch kujoniert, ist vor einem Lehrer ein angesehenener Mann; wer eine gute Kehle hat und den Leuten durch Singkunst die Zeit zu vertreiben und sie zu amüsieren versteht, ist eine Zierde jeder Gesellschaft; er (besonders sie) darf sogar in den Sälen hoher Aristokratie erscheinen (was ich von Seiten wirklicher Künstler für eine Herablassung erachte), während usw.“ „Wenn und wo ein Zigarren- oder Gewürzkrämer fürchtet, seine Familie zu verschimpfieren, wenn er daran denkt, die Hand seiner Tochter einem Lehrer zu bewilligen; wenn und wo der Mann, der eine ägyptische Inschrift entziffert oder eine versteckte Anspielung in einer Ode des Horaz herauspintisiert, mit so viel Tausenden bezahlt wird, als der Mann, der den Kindern des Volkes die wichtigsten und wunderbarsten aller Künste (Lesen und Schreiben) mit unsäglicher Mühe beibringt, Hunderte hat; wenn ein Schulrat es kein Fehl hat, daß er sich ja zuweilen ‚zur Berührung mit den Elementargeistern herabläßt‘ wenn der Pfarrherr es sich anrechnet, wenn er seinem Schullehrer einen Stuhl setzt; wenn man eine niedrigere Bildung als die, welche man für einen Mann, der Briefe und Pakete zu besorgen hat, für einen Lehrer der Jugend des Volkes für ausreichend erachtet usw. usw. ich sage, wenn und wo solche Ansichten grassieren, solche Dinge passieren und für zweckmäßig gut, recht und billig, vernünftig und human erachtet werden . . . wenn man das alles mit einemmal bedenkt und überdenkt, so dürfte es doch niemand wundernehmen, wenn man bei diesem Denken vor lauter Ekel vor dem vornehmen Pöbel auseinander- und zusammenbräche.“ „Hebt und veredelt man die Lehrer, so hebt und veredelt man die Nation; behandelt man sie gemein, indem man sie neben oder unter Gendarmen oder Unteroffizieren rangiert, so werden sie gemein und durch sie die Jugend des Volkes. Das Bewußtsein des Wertes und der Würde ihres Berufes darf ihnen nicht verloren gehen, und dieser Würde muß ihre Stellung und ihre Schätzung von andern entsprechen. Ein Lehrer, in dem dieser Wunsch nicht angetroffen wird, dem jenes Bewußtsein mangelt, ist zur Erziehung verdoeben, er wird zum handwerkenden Schulmeister.“

Soll der Lehrer als Charakter wirken, so muß er zum andern befreit sein von der kleinlichen Bevormundung der Schul

bureaukratie. „Die individuelle Entwicklung und Bildung, schreibt Diesterweg, wird gestört durch bürokratische Behandlung des Schulwesens und durch allgemeine Lehrpläne; denn die individuelle Erziehung setzt individuelle Gestaltung der Verhältnisse, setzt individuelle Persönlichkeiten in den Lehrern voraus.“ „Verstünden die, welche die Menschen auch in geistiger Beziehung zu uniformieren trachten, das Geringste von Psychologie und Physiologie, so würden sie wenigstens wissen, daß das Edelste, Beste und Reinste, was ein Mensch zu vollbringen imstande ist, unmittelbar rein aus seiner Natur, ohne klares Bewußtsein, ohne deutliche Erkenntnis, ohne gedachte Motive entspringt. Wer das erkennt, hat vor der Ursprünglichkeit der gottgegebenen Natur die höchste Achtung, und er hütet sich, diese ursprüngliche Individualität zu alterieren oder zu zerstören und nach einem unbegreiflichen Dogma korrigieren zu wollen.“ „Der einzelne Lehrer hat zu detaillieren, zu lokalisieren und zu individualisieren, nicht das Reglement.“ Läßt sich ein solches auf Spezialitäten ein, so „beengt und drückt es die starken, besseren Naturen, welche freie Bewegung nicht entbehren können, und bestärkt es die mittelmäßigen und ordinären Köpfe in ihrer Neigung zu sklavischer Befolgung der Vorschriften. Die faulen Kreaturen mißbrauchen es zum Schild für ihre Nachlässigkeit, indem sie den Befehlen knechtisch treu nachkommen, sich auf den Buchstaben berufen und den Geist leugnen, der hinter demselben noch verborgen sein kann.“

Von diesem Standpunkte aus wendet sich Diesterweg auch gegen die Ortschaftaufsicht. Er schreibt: „für die Glieder welches andern Standes hält man die persönliche Nähe eines Aufsehers für notwendig? Warum denn in einziger Ausnahme für den Lehrerstand? Fehlt ihm die Befähigung zum Berufsgeschäft? Ist er so gewissenlos, daß stets ein festes Auge auf ihn gerichtet werden muß? Bedarf jede seiner Bewegungen, seine ganze Führung einer beständigen Kontrolle? Ist irgend ein Mensch einer schärferen unterworfen als er, da die Aufmerksamkeit der Eltern, hundert Kinderaugen mit einem Scharfblick, dem nichts entgeht, auf ihn gerichtet sind, und da der geschwätziige Mund der Kinder über alles, was sie am Morgen wahrgenommen haben, schon selbigen Tages im Elternhause referiert? Der Überfluß liegt offen vor Augen.“

Die Emanzipation des Lehrerstandes schließt ferner in sich seine Befreiung von der Aufsicht durch Geistliche. „Unsere Ansicht ist kurz die, schreibt Diesterweg: die Volksschule (d. h. Sache und

Person) bedarf einer Speziellen Leitung durch einen gründlichen Sach- und Fachkenner. Ein solcher wird nur in dem Manne, der sich dem Lehrberufe gewidmet hat und in demselben lebt, gefunden. Ergo muß die Schule von Schulmännern beaufsichtigt und geleitet werden.“ „Die moderne Schule ist ebenlowenig eine Tochter der Kirche, so wenig der Protestantismus ein Sohn des Papsttums ist, obgleich Schule und Protestantismus aus Kirche und Papsttum hervorgegangen sind. Die jetzige Schule in ihrer Tendenz und Einrichtung mit der alten identifizieren und sie in der alten, damals naturgemäßen Stellung belassen wollen, heißt die Geschichte ins Angesicht schlagen.“ „Kann solchen Lehrern, welche die Zeit geboren und gezeitigt hat . . . eine Inspektion genügen, welche von Männern ausgeht, die nicht Lehrer sind, es nicht gewesen sind, oder es nie ganz waren, weil sie es nicht bleiben wollten? . . . Auf die Frage, ob ihrem innersten Bewußtsein und wahrsten, ihnen heiligsten Lebensgefühl ein anderer als Vorsteher, Leiter, Inspektor, Freund, Führer, Vater usw. genügen könne, denn ein Lehrer, erfolgt aus tausend Kehlen, weil Herzen, ein volltönendes, entschiedenes Nein.“

Die Beaufsichtigung der Schule durch orthodoxe Geistliche hat zur Folge: „Erstens (ich urteile natürlich von meinem Standpunkt aus), daß der auf der Kenntnis der Menschennatur, auf Psychologie und Naturgesetzen basierende Unterricht verloren gehe. Zweitens, daß die praktisch tüchtigen Lehrer (die Schulmeister, d. h. die meisterhaften Lehrer) verschwinden. Der orthodoxe Lehrer offenbart, er spendet fertige Ware, er dringt auf Unterwerfung unter das Wort, auf gläubige Annahme, d. h. er verfährt grundsatzmäßig so, wie ein praktisch tüchtiger Lehrer nicht verfährt und nicht verfahren darf. Die orthodoxe Richtung verdirbt die Menschen für den wahren anregenden und entwickelnden Unterricht.“ „Nach meiner Meinung steht das fest: die kirchliche Pflege der Volksschule, wenn darunter mehr verstanden wird, als die äußere Inspektion derselben durch die Diener der Kirche, wenn darunter verstanden wird, daß alles kirchlich gerichtet werden soll, verballhornt den Unterricht und das Wesen der modernen Schule.“ „Kirchenlehre und Pädagogik — geht nicht. Nur die Halben, die Unentschiedenen, die Vermittler und Schlaunen . . . sie sind nach ihrer bescheidenen Meinung gläubige Bekenner der Kirchenlehre und die vernünftigsten Pädagogen . . . Wir aber speien sie nach erlauchtem Beispiele aus. Entwicklungsfreiheit! Das ist das Prinzip alles Lebens, alles

glücklichen Daseins auf dem ganzen weiten Erdenrund. Wo keine Entwicklung ist, da ist auch kein Leben, folglich keine Freiheit, keine Freude und kein Friede — auch keine Wissenschaft.“

Den zurückgewiesenen Ansprüchen der Kirche gegenüber verteidigte Diesterweg den staatlichen Charakter der Schule, ohne aber dem Staate die Omnipotenz auf dem Schulgebiete einzuräumen. Vielmehr neigte er, wie er das in seinen letzten Lebensjahren ausdrücklich erklärte, den Ansichten Dörpfelds in dieser Frage zu, ohne allerdings, wie dieser, auch der Kirche ein Recht auf die Schule einzuräumen. In einem Aufsätze von 1865 heißt es am Schlusse: „Kurz: die Schulgemeinde ist in Harmonie mit dem Staatsgrundgesetz in Erziehungsangelegenheiten ihrer Kinder autonom. Summa: die allgemeine Schulgesetzgebung ist in den Händen des Staates, die autonome Verwaltung in den Händen der selbständigen Schulgemeinden, die technische Ausführung in den Händen der Lehrer.“

Die Emanzipation des Lehrerstandes schließt ferner in sich die Befreiung durch Bildung. „Der rechte Totengräber des alten Schulmeistertums, schreibt Diesterweg, ist die Bildung.“ „Die Emanzipation der Lehrer wird am besten und sichersten durch wahre Fortbildung derselben bewirkt; daran fehlt es leider nur zu viel. Woher sollen die Leute den Mut nehmen zu einem selbst ganz gesetzlichen Schritte? Der Mut fehlt ihnen, weil ihnen das Vertrauen fehlt; das Vertrauen, weil sie keine Gedanken haben; die Gedanken, weil es mit ihrer Bildung aber nicht weit her ist. Zum Handeln gehören aber diese drei oder vier Dinge.“ „Ich bin der Meinung, daß es nur dann mit dem Volksschulwesen, zugleich mit der Volksbildung und dadurch mit denjenigen, welche im Volksschulwesen arbeiten, gut stehen werde, wenn die Lehrer der Volksschule einer allgemeinen Bildung teilhaftig geworden sind und rastlos ihr ganzes Leben lang fortarbeiten, sich mehr und mehr einer allgemeinen Bildung teilhaftig zu machen.“ „Wie kann einer lehren, was er selbst nicht weiß? . . . Darum verlangt man von angehenden Lehrern ganz vorzüglichen Fleiß in dem Streben nach Kenntnissen. Der Lehrer muß ein reiches Wissen besitzen. In seinem Gedächtnisse muß ein unerschöpflicher, täglich sich mehrender Vorrat wissenschaftlicher Kenntnisse liegen, damit er jedem geben könne nach Bedürfnis, . . . einem reichen Könige gleich, in dessen gefüllter Schatzkammer sich Münzen finden von jedwedem Gehalt, jedwedem Gepräge.“ Das Wissen des Lehrers „braucht keine Wissenschaft zu

werden, aber begründet muß es sein . . . Ja, gründlich muß die Einsicht des Lehrers sein. Wie kann er sonst Licht schaffen, wo Dunkelheit herrscht? Man sage nicht, der Elementarlehrer habe es mit den Elementen zu tun; er bedürfe keines gründlichen Wissens. Wie kann der Maurer ein zweckmäßiges Fundament legen, wenn er die Bestimmung des auf ihm aufzuführenden Gebäudes nicht kennt?“ „Schmach und Hohn ewig und immerdar dem Lehrer, der mit Trägheit in die Schule schleicht, ohne Anstrengung darin die Stunden verbringt, und nicht begierig ist nach Weiterbildung und Erhöhung seiner Geschicklichkeiten und Fertigkeiten!“

Der Lehrer soll ferner frei werden von „schulmeisterlicher Beschränktheit.“ „Der wahre Volksschullehrer erhebt sich zum Volkspädagogen.“ „Er soll ein im weitesten Sinne des Wortes sozial tätiges Mitglied der Gemeinde sein.“ „Ich verlange, sagt Diesterweg, daß er noch für andere Dinge Sinn hat als für die Schulmeisterei . . . Der Lehrer verliert nicht, was der Bürger, der Mensch gewonnen hat; sondern der Lehrer reißt in dem Bürger, dem Menschen. Wir wirken daher im Interesse des Lehrerberufs, indem wir dem Lehrer die einzunehmende soziale Stellung bezeichnen. Ein Lehrer, der keine Teilnahme empfindet für die Interessen seiner Gemeinde, die nicht unmittelbar seinen Beruf betreffen, ist kein tüchtiger Lehrer . . . In dem Grade, als er in der Gemeinschaft seiner Gemeinde aufgeht, ist er ein Erzieher der Jugend, die er nicht für das Schulfach, sondern für das Leben vorzubilden hat.“

Freilich, fügt Diesterweg hinzu, gehöre eine feine Gewissenhaftigkeit dazu, um stets richtig zu beurteilen, was man in allen einzelnen Fällen und Lagen zu tun und zu lassen hat. Vor allem warnt er den Lehrer, „sich nicht auf Politik zu legen“. Seine Aufgabe sei lediglich, Gesinnungen zu entwickeln, dem erhabenen Grundsätze der Humanität Eingang zu verschaffen, nicht an der Durchsetzung einzelner materieller Bestrebungen mittätig zu sein. Der Lehrer soll kein „bornierter Parteimensch“ sein, „sich nicht in alles einlassen, mit jedem auf der Bierbank sitzen, jedes Rationnement anhören.“ „Lieben Freunde, es paßt nicht für den Lehrer, es verstoßt gegen das pädagogische Gefühl, ja es droht demselben die gänzliche Vernichtung . . . Den Lehrer zielt eine vornehme, über alles Gemeine und Ordinäre ihn erhebende Gesinnung.

Vor allem andern aber betont Diesterweg eins: daß der Lehrer sich befreie „von dem eignen rohen Selbst und Ich.“ „Es kann nur durch Überwindung des Egoismus geschehen . . . Das ist

der Sumpf, der auszutreten ist, wenn der Mensch mehr als sich und den ‚Seinigen‘, wenn er der Welt, dem Ganzen, der Menschheit, dem Staat, dem Stande leben soll.“

„Der bewegende, treibende Geist, schreibt er, hat die Masse der Menschen ergriffen. Aus ihr, d. h. aus dem vereinigten Wesen aller, muß die bessere Zeit entstehen . . . Das Heil kommt nur vom Ganzen und durch das Ganze . . . Immer strebe zum Ganzen! Schließ an ein Ganzes dich an! Lebe im Ganzen! Dadurch erfüllst du die oberste Anforderung dieser und aller gewaltigen Zeiten.“ „Der Mensch ist zur Geselligkeit bestimmt. Wenn er sich an andre anschließt, die gleicher Zweck mit ihm eint, so folgt er dem Rufe der Natur. Ja, wenn er Bleibendes und Großes erstreben will, so erhöht und stärkt er seine Kräfte durch Verbindung mit Gleiches anstrebenden Menschen . . . Durch solche Vereine wird die Wahrheit aus dem Dunkel und Nebel ans Licht gezogen; wenn mehrere vereint Wahrheit suchen, so wird es in den Köpfen der Suchenden hell. Erhoben durch edle Gefühle fühlt sich der Mensch durch die enge Vereinigung mit edlen Menschen in der Erstrebung geistiger Zwecke. Und dem Charakter gibt solche Bruderschaft Festigkeit und Stärke, und sie ermutigt den Menschen zur Anstrengung in edlen Taten.“ „Mancher meint, es brächte die Lehrer zum Gehen, wenn er sie in der befohlenen Konferenz sieht. Aber dem Kommando gehorchen oder auch auf Befehl arbeiten, oder auch so, wie es gewünscht wird und die gute Note der Wohlgefinntheit verschafft, reden: das alles treibt die Lehrer nicht aus den Löchern, in denen sie stecken. Es muß von selbst geschehen, es muß von ihnen ausgehen.“ „Die (freie) Lehrerkonferenz ist dem lebendigen Lehrer ein Bedürfnis. So zeigt es allenthalben die Erfahrung. Er kann sie nicht lassen; er ruft sie hervor, wo sie nicht ist, und wo sie existiert, ist er dabei. Er hört Neues, er gewinnt an Einsicht, lernt das gesellschaftliche Denken, verliert an Einseitigkeit. Dieser Verlust ist aber so hoch anzuschlagen wie jener Gewinn. Man geht nicht bloß erfrischt, sondern auch gebessert nach Haus.“ „Das Anschließen an Lehrer gehört zum Bewußtsein des Lehrers, zum Wesen desselben.“ „Isolierung ist Beschränkung, Verkümmern — Verbindung ist Erweiterung, Entwicklung.“ „Ein Lehrer, der den Trieb, sich mit andern Lehrern zu verbinden, nicht empfindet, kann für sich ein geschickter Mann sein; ein würdiger Standesgenosse oder Kollege ist er nicht.“

Vor 1848 war der Hauptzweck der auch damals schon bestehenden Lehrervereine die gegenseitige Anregung zur Weiterbildung. Es waren recht eigentlich Bildungsvereine. Daneben richteten sie ihr Augenmerk auf Sicherstellung ihrer Angehörigen und deren Familien gegen ökonomische Bedrängnisse und Not. Dieser Art waren auch die Vereine, deren Bildung Diesterweg in Mörs anstrebte. Anders wurde es nach jenem Sturmjahre. Ihm verdankte das deutsche Volk, daß es Anteil gewann am politischen Leben und an der Gestaltung des Staatswesens. Damit empfangen auch die Lehrervereine einen erweiterten Zweck. Jene Ziele traten nicht zurück; daneben wurden aber die Einwirkung auf die Organisation des Schulwesens und das Streben nach Emanzipation und Hebung des Standes Hauptaufgaben. Für diese Ziele als Gegenstände der Vereinstätigkeit tritt Diesterweg seit 1848 nachdrücklich ein, und somit können wir ihn mit vollem Recht als einen der Hauptbegründer des heutigen Lehrervereinswesens bezeichnen. Die von ihm vorgeschlagene Organisation desselben stimmt fast vollkommen mit dem überein, was seit 1871 im Deutschen Lehrerverein zur Verwirklichung gelangt ist.

„Die Gemeinschaft der Lehrer als solcher“ — dies Wort Diesterwegs sei schließlich noch angeführt — „liegt im Lehrerbewußtsein. Religiöse Verschiedenheiten dürfen unter den Lehrern nie so stark werden, daß sie zu Trennungen im Leben und in der Lehrerwirksamkeit führen.“

* * *

An einer Stelle seiner Schriften weist Diesterweg auf den „Luther“ hin, der nicht ausbleiben werde, um das große Werk der Befreiung der Schule von unwürdigen Bevormundungen zu vollbringen. Ich denke aber, wir halten es lieber mit einem andern Worte aus seiner Feder: „Der Mensch wird nicht emanzipiert, sondern er emanzipiert sich selbst.“ „Hilf dir selber, dann hilft dir Gott!“ ruft er dem Lehrer zu. „Der Sieg ist noch nicht erfochten, der Kampf hat erst begonnen; er muß allgemein werden. Wehe dem, der nicht daran teilnimmt! Wehe dem Schwächling und dem Feigen, der alles von andern erwartet!“





K. F. W. Wander. 1879/1889.

Es war auf einer schlesischen Lehrerversammlung in den Siebzigerjahren. Als dort beantragt wurde, einen Gruß abzulenden an den „alten Wander“, den „Marschall Vorwärts“ der schlesischen Lehrerschaft in den Kämpfen der früheren Jahrzehnte, da wars erst bedenklich still auf den Bänken der Versammelten. Dann aber fragte eine jugendliche Stimme aus dem Hintergrunde: Wer ist Wander?

Ob auch dieser oder jener Leser bei der Aufschrift der vorliegenden Zeilen so gefragt hat? Wer kanns wissen? Unsere Zeit hat ein schlechtes Gedächtnis. Sie hat so viel Lebende zu feiern, daß sie nicht selten der Toten ganz vergißt. Wir fühlen uns so völlig eingenommen von Stolz und Freude darüber, wie wirs so herrlich weit gebracht, daß wir ganz des Ringens und der Kämpfe vergessen, aus denen die Herrlichkeit der Gegenwart hervorgegangen ist. Ja, wir sind wohl gar geneigt, die Kämpfer jener Tage als Toren zu belächeln, weil sie sich vergeblich regten, ein Kleinod zu erringen, das unserer Zeit — fast hat es so den Anschein — mühe-los zuteil geworden ist. Ist es doch zur Gewohnheit geworden, lediglich den Erfolg gelten zu lassen und mit Gespött die zu bedenken, die es ablehnen, auf dem Altare dieses Götzen von heute das Ideal zu opfern.

Der Mann, dem diese Zeilen gelten, war auch einer dieser Toren. Die Schlangenklugheit, die unsere Zeit als Tugend preißt, hat er nie gekannt und nie geübt. Gradaus ging er seinen Weg. Weder nach rechts, noch nach links warf er Liebesblicke. Er hat sich nicht

gelcheut, das von ihm als recht Erkannte nach oben hin zu behaupten: aber er hat auch — und das stellt ihn in meinen Augen noch höher — es verschmäht, um die Gunst derer zu werben, die ihm am nächsten standen: seiner Amtsgenossen. Er ist ihnen als Herzog vorangegangen im Kampfe; als sie aber, von Furcht bewogen oder von Selbstsucht getrieben, andere Bahnen einschlugen, als die von ihm gewiesenen, da ließ er nicht, wie es wohl andere taten, fünf gerade sein, um seine Stellung und sein Ansehen in ihrem Kreise zu behaupten, sondern unbekümmert um ihre Gunst trat er auch ihnen mit all der Schärfe entgegen, die ihm eigen war. Er stand einsam da in seinen letzten Jahren; aber er hatte sich ins Alter hinein einen Schatz gerettet, um den ihn mancher beneiden mag, den man anfeiert und antoastet, als einen, der es verstanden, mit geschmeidigem Charakter sich die Gunst der Menge zu erhalten: das Bewußtsein, sich selbst Treue bewahrt zu haben.

Es war in den Siebzigerjahren, als ich Wander zum erstenmal besuchte, an einem Pfingsttage im wunderschönen Monat Mai. Wenigstens sagte das der Kalender. Der Berggeist Rübezahl war aber anderer Meinung, denn er schickte von seinem Hochsitze, der Schneekoppe, einen winterkühlen Luftzug hernieder ins liebliche Hirschberger Tal, der den vorwitzigen Wanderern rote Ohren und blaue Nasen anhing. Und dennoch war es wonnig, hineinzuschreiten in den kühlen Maimorgen. Zur rechten lag der mächtige Kamm des Riesengebirgs, mit einer weißen Schneedecke behangen, die weit hinunterreichte, beinahe bis über die Vorberge herab; aber Frühlingsblumen sproßten am Winterschnee, und Pfingstglocken läuteten rings in den Dörfern. Munter schritt ich bergauf und bergab meinem Ziele zu. Einen Geisteskämpfer wollte ich besuchen am Pfingstfest, einen Streiter für das alte Recht, die ewige Wahrheit. Einen Greis wollte ich besuchen zur Frühlingszeit, einen Greis mit Jünglingsmut. Gebleichtes Haar und Jugendkraft — Frühlingsblumen am Winterschnee.

Gegen Mittag langte ich in Quirl an. Es ist dies ein mäßig langes Gebirgsdorf, dessen Holzhäuschen zu beiden Seiten der Landstraße liegen. Ein munterer Gebirgsbach fließt hindurch. An Wochentagen klappern wohl die Mühlen, die das klare Wässerlein treibt. Heute ist Sonntagsstille allüberall. Kaum vermochte ich jemand aufzutreiben, um die Wohnung des „alten Wander“ zu erfragen. Ein Mädchen war es, ein munteres Kind mit zwei langen blonden Zöpfen, in schmucker Gebirgskleidung, die mich hinführte.

Sie kannte den Alten gar gut; denn war er auch, wo's die Großen betrifft, nicht selten ein grimmiger, kurz angebundener Gesell: die Kleinen wußten ganz gut, daß bei ihnen dem Alten das Herz aufging. Es scheint das im Lehrerblut zu liegen. Wer einmal einen Blick hineingetan hat in den Himmel der Kindesseele, der kann nicht gut mehr davon lassen.

Ein hübsches Häuschen mit grünen Fensterladen war des Alten Wohnung. Und da stand er auch schon im kleinen Vorgarten am Weinspalier, der gebückte Greis mit dem seltsam durchfurchten, unschönen Gesicht, der hohen Denkerstirn und den kampfmütig blickenden Augen. Nicht das erstemal war es, daß wir uns sahen. Freundschaftlich reichte mir der Alte darum die Hand zum Willkommen, und bald saßen wir miteinander zwischen den Bücherreihen des engen Studierstübchens beim Glase Wein im traulichen Gespräch. Zum Fenster hinaus schweifte der Blick auf die ewigen Berge. Gerade vor uns erhob sich majestätisch der weißbedeckte Kegel der Schneekuppe. Seit Jahrtausenden steht er da wie heute und schaut schweigend hernieder auf das Menschengewirr zu seinen Füßen. Da wußte ich, wo der Alte seine Zähigkeit und Unbeugsamkeit, seinen Kampfesmut und seine Lebensfreudigkeit hernahm.

„Der rote Wander“, das war der Name, unter dem die Reaktion der Vierziger- und Fünfzigerjahre unsern Kämpfen kannte und verfolgte. Man weiß, daß der Rückschrittpartei jener Tage nichts so sehr ein Gräuel war, wie freisinnige Lehrer. Einer der freisinnigsten war Wander. Darum hatte aber auch die Reaktion ihn zu einem ihrer vornehmsten Opfer ausersehen. Sie hatte sich jedoch in ihrem Manne verrechnet. Fest und ungebeugt, wie seine Berge, blieb er unter all den Stürmen, die Haß und Groll auf ihn schickten. Im Kampfe wuchs ihm die Kraft. Bis zum letzten Augenblicke stand er in den Reihen der Geistesstreiter und sah seine Lebensaufgabe darin, dem Lichte Bahn zu brechen.

Vor fünfundfünfzig Jahren wurde der damals zwanzigjährige Wander, der soeben das Seminar verlassen hatte, Hilfslehrer in einem ziemlich großen Dorfe bei Bunzlau in Schlesien. Es war nicht gerade eine glänzende Stellung, in die er eintrat; denn sie bot ihm wöchentlich nur zwölfsechshalb Silbergroschen Gehalt. Außerdem war der junge Lehrer als „Lämmelbruder“, will sagen als Mucker, verrufen, noch ehe er ankam, weil er dem Bauer, der seine wenigen Häbseligkeiten abgeholt hatte, beim Zutrinken von Schnaps nicht Bescheid tat. Dazu kam noch, daß der junge Lehrer alsbald

manchen alten Schlendrian wegfehen wollte, der ſich unter den läſſigen Händen ſeiner Vorgänger aufgehäuft hatte. Da war es denn kein Wunder, das ſchon nach wenigen Monaten ſchwere Anklagen beim Pfarrer einliefen. Vor allem beſchwerte man ſich darüber, daß der neue Lehrer keinen Stock in der Schule gebrauchte, daß er die Gefangbuchlieder am Anfange des Unterrichts nicht ganz ſingen laſſe, daß die Kinder Sprichwörter ſchreiben müßten, und endlich, daß er der alten Hahnſibel den Garauſ machen und ein neues, nach methodiſchen Grundſätzen verfaßtes Leſebuch einführen wolle. Bei allen dieſen Anfechtungen wurde der Beklagte von ſeinem geiſtlichen Schulinspektor eher beargwohnt als unterſtützt; aber trotz alledem ließ Wander nicht ab, ſeine Pflicht zu tun und auf dem als richtig erkannten Wege zu verharren. Und als er zwei Jahre darauf nach Hirschberg zog, da vergoffen dieſelben Leute Tränen, die ihn nach den erſten Wochen ſeiner Tätigkeit mit Hundſen aus dem Dorfe hetzen wollten, und ſeine Schüler begleiteten ihn ſtundenweit auf dem Wege in ſeinen neuen Wirkungskreis.

In Hirschberg war Wander dreiundzwanzig Jahre lang als ſtädtiſcher Lehrer tätig. Wie er gewirkt hat, davon gibt die Verehrung Zeugnis, die ihm ſeine zahlreichen Schüler noch nach einem Menſchenalter entgegengebracht haben. Er war einer der Lehrer „von Gottes Gnaden“, ein Schulmann, wie er ihn ſelbſt ſchildert: „Die Lehrer werden im Seminar nicht nach einer beſtimmten Staatsſtelle gemacht; ſie werden, wie die Dichter, geboren. Sie werden nicht, wie Bücher und Baumwollenwaren, verſchrieben, ſondern in glücklichen Augenblicken gefunden. Wenn der Himmel einen Ort, eine Jugendſchar lieb hat, dann ſchenkt er ihr eine ſolche Lehrkraft. Es iſt die geheimnisvolle, alles um ſich erweckende Kraft, die vom ganzen Menſchen ausgeht und den ganzen Menſchen ergreift.“

Trotz ſeiner erfolgreichen Wirksamkeit als Lehrer, die auch ſeine Gegner niemals anzutafeln gewagt haben, gehörte Wander doch ſchon in der erſten Hälfte der Dreißigerjahre zu den „Mißliebigen“. Die ſehr unbefriedigenden äußeren Schulverhältniſſe, gegen die ſich ſein lebhaftes Rechtsgefühl auflehnte, brachten ihn mit der ſtädtiſchen Schulbehörde in Konflikt. Kämpfe mit einem bureaukratiſchen Schulinspektor traten hinzu. Bei der Geiſtlichkeit erregte er Anstoß als Begründer eines „Vereins von Freunden einer vernünftigen Auffaſſung des Chriſtentums“ ſowie durch die Herausgabe eines den Zwecken dieſes Vereins dienenden Wochenblattes. 1835 beſuchte ihn unvermutet der General-Superintendent Ribbeck und wohnte

einer Religionsstunde bei. Als er sich verabschiedete, äußerte er: „Man hat mich förmlich mit Berichten über Sie und Ihr Wirken bestürmt, so daß ich nicht ohne Vorurteil gegen Sie hierhergekommen bin. Ich habe Sie in Ihrem Berufe kennen gelernt, und es ist mir ein Bedürfnis geworden, Ihnen selbst vor meiner Abreise zu sagen, daß ich in Ihnen einen andern Mann gefunden habe, als er mir in der Provinz geschildert worden ist.“

Nach diesem Besuche hatte Wander einige Jahre Ruhe. Desto heftiger brach unter Eichhorns Schulregiment (seit 1840) das Ungewitter über ihn los. In einer Schrift über schlesische Präparandenbildung hatte Wander die Meinung ausgesprochen, daß es gut sein möchte, wenn die Schule aus der Vormundschaft der Kirche entlassen und auf eigene Füße gestellt würde. Vor allen Dingen war es aber seine Tätigkeit in der Lehrerschaft und für ihre Interessen, die ihn mißliebig machte. Seinem regen Geiste und seinem fast ungestümen Tatendrange genügte nicht das Wirken in der Schule, genügte nicht die stille Arbeit am Schreibtische. Es trieb ihn hinaus in die Reihen seiner Standesgenossen. Standesgenossen? Gewiß, dem Namen nach. Aber von einem Stande der Lehrer konnte damals wohl kaum die Rede sein. Es fehlte das innere Band, das sie zusammenhalten sollte, es fehlte ein Standesbewußtsein. Wander gebührt das Verdienst, zu den ersten gehört zu haben, die dieses anzuregen bemüht waren. Er gründete einen Leseverein unter den Lehrern des Hirschberger Tales, um ihren Gesichtskreis zu erweitern und einen Boden für gemeinsamen Gedankenaustausch zu schaffen. „Wanders Einfluß steigerte sich stetig — so schreibt einer seiner damaligen Kollegen — denn seiner Art und Weise zu überzeugen, konnten nur die widerstehen, die sich entweder aus Bequemlichkeit oder aus Furcht gegen jeden berechtigten Fortschritt absperrten. So wie er das ‚Anrühren‘ in der Schule meisterhaft verstand, so war auch sein Anregen fruchtbringender, neuer Ideen in den Versammlungen der Lehrer meist vom besten Erfolge gekrönt.“ In den Jahren 1840, 1841 und 1842 fanden auf seine Anregung schlesische Lehrerkongresse in Hirschberg statt, die in steigender Anzahl besucht wurden und manches Saatkorn fruchtbringender Anregung austreuten. Ein Vortrag Wanders auf dem zweiten dieser Kongresse gipfelte in den Worten Grafers: „Die Schulmeisterei und das Schulmeistertum ist das ärgste Hindernis der Volksbildung. Nebst dem, daß bei ihm kein Fünkchen Leben und Liebe waltet, als daß es zuweilen mechanische Übungen mit Eifer betreibt, so unterhält es auch

den heillosen Wahn, zu einem Schulmeister gehöre nichts mehr als die Kunst zu lesen, zu schreiben, zu rechnen und den Katechismus abzufragen. Dadurch wird aber auch selbst bei Höheren der Wahn unterhalten, man bedürfe zu diesem Stande keine besseren Subjekte. Es wird aber wohl noch soweit kommen, daß das Volk selbst den Schulmeister verachtet, sobald es den Lehrer kennen gelernt hat.“ Wander fügte hinzu: Lassen Sie uns wirken, daß es recht bald dahin komme!

Schon waren die Vorbereitungen für das vierte Lehrerfest, das zu Pfingsten 1843 stattfinden sollte, getroffen, als unerwartet der Vizepräsident der Liegnitzer Regierung in Hirschberg eintraf und den sofort zu sich bestellten Mitgliedern des Ortsausschusses eröffnete, daß das Lehrerfest unter keinen Umständen stattfinden dürfe. Damit begann für Wander die Zeit der Verfolgungen. Seine neue Schrift „Die Volksschule als Staatsanstalt“ (1842) erregte den Unwillen seiner Vorgesetzten aufs höchste. Man beschloß, gegen den „gewöhnlichen Elementarlehrer“, der sich nicht gescheut hatte, in Wort und Schrift auszusprechen, daß es gut sein müßte, die Schule aus der Vormundschaft der Kirche zu entlassen und auf eigene Füße zu stellen, und was dergleichen ketzerische Ansichten mehr waren, energisch vorzugehen. Kurz und bündig ward er seiner schriftstellerischen Tätigkeit wegen strengstens verwarnt. Auf seine Entgegnung, daß er für die Tätigkeit seiner Mußstunden keinem als dem Gesetze verantwortlich zu sein glaube, erhielt er den Bescheid, es sei überhaupt nur eine Vergünstigung, daß Schullehrer schreiben dürften, Trotz alledem griff Wander doch wieder zur Feder, um für den „geschmähten Diesterweg“ einzutreten. Nun wurde eine Disziplinaruntersuchung gegen ihn eingeleitet „wegen Angehorsams gegen die Befehle einer vorgeetzten Behörde, Erregung von Mißvergnügen unter den Lehrern, sowie Aufregung in politischer Beziehung“, ferner „wegen Abneigung gegen das positive Christentum und Verletzung der Ehrfurcht gegen die christliche Religion“. Die Regierung verurteilte ihn zur Verletzung in eine andere Stelle und zur Niederlegung des Religionsunterrichts. Jedoch nur der zweite Teil des Urteils fand die Bestätigung des Oberpräsidenten.

Inzwischen war Wander auch in einen politischen Prozeß verwickelt worden. Von jeher hatte er nicht Genüge darin gefunden, bloß Lehrer zu sein und bloß für Lehrerinteressen zu wirken. Ja, er hielt bis an sein Ende daran fest, daß es ein verhängnisvolles Unternehmen sei, den Lehrerstand als abgeschlossene Kaste zu orga-

nisieren. Der Lehrer gehört ins Volk, war seine Überzeugung, er muß im Volke und fürs Volk wirken. Auch ein gutes Teil seiner Tätigkeit in Hirschberg war dem Volkswohl und der Volksaufklärung gewidmet. In Vereinen, in Flugchriften und Tageblättern wirkte er dafür. Natürlich war diese Tätigkeit noch weniger als jene andere geeignet, ihm das Wohlwollen der Behörde zu erhalten. Eine „politische“ Rede Wanders im Bürgerverein gab die längst ersehnte Gelegenheit, wider ihn einzuschreiten. In einer Sitzung hatte er nämlich bei Besprechung einer Industrie-Ausstellungs-Medaille mit Bezug auf eine darauf abgebildete „Germania“ folgende Äußerung getan: „Ich will nur nachträglich in betreff der Germania mir mitzuteilen erlauben, daß die Germania sitzt, daß sie ein sehr trübes Gesicht macht und daß ihre Lippen nur ein wenig geöffnet sind. Ich will mich auf die Auslegung dieser unwichtigen Symbole hier nicht weiter einlassen; es möchte nicht allgemein gewünscht werden. Aber im stillen sich zu fragen: Warum sitzt Germania und befindet sich nicht in fortschreitender Stellung? Warum ist ihr Mund so fest zu, daß man die Perlenreihe ihrer Zähne nicht bemerken und bewundern kann? wird uns allen wohl gestattet sein.“ Diese Äußerung, die ein „gutgesinnter“ Zuhörer brühwarm nach Liegnitz sandte, an den Sitz der Regierung, war genügend, eine Anklage wegen „Erregung von Mißvergnügen und Unzufriedenheit“ gegen Wander zu veranlassen. Am 6. Mai 1845 erschienen plötzlich zwei Regierungskommissare in seiner Wohnung und nahmen eine Haussuchung vor. Unter den mit Beschlag belegten Papieren befanden sich auch einige Hefte Ausarbeitungen für den Unterricht im lutherischen Katechismus. Unglücklicherweise schlug der eine Regierungsrat darin die Behandlung des vierten Gebotes auf und fand dort die Begriffe Staat, Landesverfassung u. dergl., natürlich bloß erklärt und mit passenden Bibelsprüchen versehen. „Wie ich sehe“, äußerte er, „kommt Politik darin vor, und da ich eben hier bin, will ich doch dergleichen Sachen mitnehmen, damit wir sehen, womit Sie sich so nebenbei beschäftigen.“ Wander bemerkte hierzu: „Welches Papier hat man in seiner Stube noch sicher, wenn sogar der lutherische Katechismus verdächtig ist und einer Unterfuchung vom 6. März bis zum 19. Dezember, an welchem Tage mir das Manuskript zurückgegeben wurde, unterliegen muß?“

Das war aber nur ein Vorspiel zu dem großen Ungewitter, das sich inzwischen über Wanders Haupte zusammenzog. Von dem

Superintendenten Roth in Erdmannsdorf war nach Berlin berichtet worden, daß sich im Hirschberger Tale eine kommunistische Verschwörung gebildet habe, die den Umsturz alles Bestehenden anstrebe. Kurze Zeit darauf erschien im Gebirge ein harmloser Vergnügungsreisender, ein sogenannter „Maler Schmidt“ aus Berlin. Unter dieser Maske verbarg sich aber kein anderer als der bekannte Polizeiagent Stieber. Sein Zweck war, die Verschwörung zu entdecken. Er konnte indessen nichts anderes herausbringen, als daß ein halbverrückter Tischler in Warmbrunn hier und da für seine überspannten Ideen Anhänger zu werben verlucht hatte. Natürlich genügte das dem scharfsinnigen Polizeiagenten nicht. Er suchte nach den „intellektuellen Urhebern“ der Verschwörung. Als einen solchen bezeichnete er frischweg den bekannten Demokraten und späteren Parlamentsabgeordneten Schlöffel aus Eichberg bei Hirschberg. Bei diesem und seinen Freunden wurde Haussuchung abgehalten. Am 14. März 1846 abends 6 Uhr erschien Stieber auch in Wanders Wohnung, die er genau durchsuchte. Seine Mühe wurde auch sogleich belohnt, indem er einen Streifen von einem Briefe Schlöffels und endlich sogar ein ganzes Billet desselben entdeckte. Natürlich wurde darauf die Haussuchung mit verdoppeltem Eifer fortgesetzt; aber es fand sich weiter nichts.

Eine halbe Stunde nach der Haussuchung wurde Wander verhaftet und in das Bürgergefängnis im Ratsturm gebracht. Die Kunde davon erregte in Hirschberg das größte Aufsehen. Eine Deputation angesehenen Bürger verwandte sich für ihn, aber vergeblich. Zum Mittagmahl sandten ihm Freunde einige Flaschen Wein in den Turm. „Sonderbar“, schreibt Wander, „daß man erst auf dem Hirschberger Rathause eingesperrt werden muß, um einmal Wein zu trinken.“ Am dritten Tage wurde er vernommen und natürlich, da nichts Gravierendes gegen ihn vorlag, entlassen, jedoch von Stund an von seinem Amte suspendiert. Zwei Petitionen Hirschberger Bürger, die seine Wiedereinsetzung erbat, wurden abschlägig beschieden. Unterdessen war gegen ihn die von Stieber ausgearbeitete Anklage erhoben worden, er habe „durch frechen, unehrerbietigen Tadel und Verspottung der Landesgesetze und Anordnungen im Staate, insbesondere bei Gelegenheit der in den Versammlungen des in Hirschberg bestandenen Vereins zu gemeinnützigen Zwecken gehaltenen Vorträge, Mißvergnügen gegen die Regierung“ erregt. Nach einer glänzenden Verteidigung durch den Justizrat Robe wurde Wander vom Hirschberger Landgericht freigesprochen

zum Ärger Stiebers und aller „Wohlgesinnten“. Der Jubel der Hirschberger war groß. Wander und seinem wackern Verteidiger wurden Ständchen gebracht. Trotz des freisprechenden Erkenntnisses wurde aber die Amtsuspenſion noch immer aufrecht erhalten, und erst, nachdem das Breslauer Oberlandesgericht das erste Urteil bestätigt hatte, erfolgte im Januar 1847 Wanders Wiedereinführung als Lehrer.

Da kam das Sturmjahr 1848, jene hoffnungsſelige Zeit, in der die kühnsten Wünsche des deutschen Volkes ihrer Erfüllung nahe schienen. Es ist wohl ſelbſtverſtändlich, daß auch Wander an dieſer Bewegung teilnahm. Ja, er übte ſogar damals in Verſammlungen und Vereinen eine außerordentlich eingreifende Tätigkeit aus. Er folgte der demokratiſchen Richtung, hielt es jedoch nicht für ſeine Aufgabe, wie andere Klubredner jener Zeit, die Leidenschaften der Menge aufzuſtacheln. Er erblickte als Volkslehrer ſeine vornehmſte Tätigkeit darin, auf das Volk, dem es vielfach noch an der eigentlichen Grundlage der erſtrebten Freiheit, an der ſittlichen und politiſchen Bildung, fehlte, nach dieſer Richtung hin erziehend einzuwirken. Seine politiſche Wirksamkeit ſah er, wie er ſelbſt ſchreibt, ſtets als eine pädagogiſche Miſſion an. So kam es auch, daß er lange Zeit hindurch im ganzen unbehelligt blieb, trotzdem in Hirschberg, hauptſächlich inſolge pöbelhafter Ausſchreitungen in der erſten Zeit, die höheren Geſellſchaftsſchichten größtenteils zu den „Gutgeſinnten“, den Gegnern der Volksbewegung, gehörten. Allerdings wurden verſchiedene Schriften aus ſeiner Feder, die in dieſer Zeit erſchienen, mit Beſchlag belegt.

Trotz ſeines vielſeitigen Wirkens im heimatlichen Kreiſe beteiligte er ſich lebhaft auch an der Bewegung des deutschen Lehrerſtandes in jener Zeit. An der bedeutungsvollen Verſammlung der ſächſiſchen Lehrer im Auguſt 1848 in Dresden, wo die Begründung eines Allgemeinen deutschen Lehrervereins beſchloſſen wurde, nahm auch er teil. Der begeiſternde „Aufruf an Deutschlands Lehrer“, der von dieſer Verſammlung ausging, war ſein Werk. Der Verein trat bekanntlich im September zu Eilenach ins Leben, jubelnd begrüßt von den deutschen Lehrern. Bekanntlich war ſein Daſein nur von kurzer Dauer. Als nach dem vorzeitigen Frühlinge die Aprilfröſte der Reaktion eintraten, als alle die üppig aufgeſproßten Blüten, vom eiſigen Hauche berührt, verwelkten und dahinſtarben: da trug man auch den Deutschen Lehrerverein zu Grabe. Er wurde verboten, und die an ſeine Stelle tretende Allgemeine deutsche Lehrerverſamm-

lung fristete jahrelang nur kümmerlich ihr Dasein. „Allein, was gelebt hat, wird wieder leben; denn gerade auf diesem Gebiete gibt es eine Auferstehung. Man kann den allgemeinen Lehrerverein ganz verbieten, was zu erwarten ist und weswegen gewiß kein „Schulmeister“ den Verstand verliert, aber die Idee eines allgemeinen Lehrervereins wird zu rechter Zeit ihre Wirkung tun.“ So schrieb damals Wander.

* *
*

Der Reaktion fiel auch Wander zum Opfer. Schon im Herbst 1849 wurde er zum zweiten Male vom Amte suspendiert „wegen feindseliger Parteinahme gegen die Regierung.“ Er hatte bei einem Schulfeste ein Hoch ausgebracht auf „das glückliche Vaterland der Zukunft, in dem die Wahrheit frei und die Freiheit wahr sein würde.“ Sein Denunziant war ein Amtsgenosse. Diesmal wurde es ernst. Der Superintendent des Kreises schrieb an die Regierung: „Nicht unterlassen kann ich es, beizufügen, daß die allerbitterste Verlegenheit entstehen würde, wenn auch diese zweite Suspension nicht mit Amtsentsetzung endigen sollte. Der überaus geschickte Lehrer darf (wenigstens in Hirschberg) nicht Lehrer bleiben.“ Die Untersuchung endete, wie vorauszusehen war, mit Amtsentsetzung.

Das Urteil mußte in contumaciam ausgesprochen werden, da Wander inzwischen die Heimat verlassen und einen Ausflug nach Amerika unternommen hatte. Etwa nach einem Jahre kehrte er zurück, unbekehrt und ungebeugt. Die folgende Zeit ist wohl der trübste Abschnitt seines Lebens. Die Lehrerschaft, der er seine Existenz geopfert hatte, zog sich ängstlich zurück von dem Verfehmten. Das von ihm geleitete Fachblatt, „Der pädagogische Wächter“ — allerdings wohl das radikalste Lehrerblatt der Sturmzeit — ging ein, weil ein Abonnent nach dem andern zurücktrat. Damals wars, als Wander von seinen Amtsgenossen das bittere Wort schrieb: „Ich war solange ihr Mann, als ich für ihren Brotschrank schrieb; als ich ihnen aber zurief, sie sollten Menschen werden und Menschen bilden, und als sie sahen, daß ich dadurch bei der Regierung mißliebig ward, da kannten sie mich nicht mehr.“

Wohl hätte man nun meinen können, daß die Reaktion ihr Mütchen gekühlt habe, aber nein, sie suchte ihr Opfer vollständig zu vernichten. Der Lehrer Wander war unschädlich geworden; jetzt galt es, auch

den Schriftsteller, den Volksmann mundtot zu machen. Es begann eine Hetzjagd auf den Verhafteten, wie selbst die Geschichte jener Tage nur wenige ihresgleichen aufzuweisen hat.

Zu Anfang des Jahres 1852 zog Wander nach Löwenberg, wo er ein kaufmännisches Geschäft einzurichten gedachte. Aber der Magistrat verweigerte die Aufnahme, da Wander, weil er in Amerika gewesen, nicht mehr preußischer Staatsbürger sei. Und als er auch seine Zugehörigkeit zum preußischen Staate zu begründen imstande war, da verlangte man von ihm noch ein Sittenzeugnis und einen Vermögensnachweis. In dem ersteren erklärte der Hirschberger Magistrat Wanders sittlichen Lebenswandel für vorwurfsfrei, fügte aber hinzu, daß sein politisches Verhalten zur Amtsentsetzung und zu einer gerichtlichen Bestrafung geführt habe. Auf Grund dieses Attestes wurde ihm die Niederlassung in Löwenberg verweigert, und auf eine Beschwerde bei der Liegnitzer Regierung eröffnete ihm diese, daß nach § 2 ad 2 des Gesetzes vom 21. Dezember 1842 der Magistrat im Rechte sei. Dieser Paragraph gab nämlich der Landesbehörde das Recht, „einen entlassenen Sträfling von dem Aufenthalte an gewissen Orten auszuschließen.“

Wander übergab das bereits gegründete Geschäft seinem ältesten Sohne und zog nach Bunzlau, wo er einige Zeit unangefochten lebte. Plötzlich wurde ihm jedoch von der dortigen Polizeibehörde die Ausweisungsordre zugestellt, und als er sich wieder nach Löwenberg begab, wiederholte sich dort derselbe Vorgang. Wander ging nach Hirschberg zurück und ließ sich endlich 1853 am Fuße des Kynast im freundlichen Hermsdorf nieder. Kaum angekommen, ward ihm eine neue Haussuchung zuteil. Der Landratsamtsverweser von Zedlitz erschien mit mehreren Gendarmen. Türen und Fenster wurden geschlossen und sämtliche Schränke, Kommoden und Schubladen geöffnet; selbst die Schübe des neu eingerichteten Ladens wurden durchwühlt. Man suchte nach einem Manuskripte, das aber nicht aufgefunden wurde. Dafür belegte man eine ganze Reihe anderer Schriften mit Beschlagnahme. Als Wander vorstellte, daß man sich doch auf das beschränken möchte, worauf der Antrag laute, ward ihm der Bescheid: „Ich habe die Gewalt; wer die Gewalt hat, übt sie, und der Gewalt muß man sich fügen; ich nehme, was ich Lust habe, und was ich nicht brauchen kann, bekommen Sie wieder.“

Der Hauptzweck der Haussuchung war wohl nur der gewesen, Wander und die Seinen als gefährliche Leute darzustellen und die

Bewohner des Ortes vor dem Umgange mit ihnen zu warnen. Der Zweck war auch zum Teil erreicht worden.

Einige Wochen nach der Haussuchung wurde der Frau Wanders durch landrätlichen Befehl der Fortbetrieb des kaufmännischen Gewerbes unterlagt, auf Grund einer Verfügung, die sich auf die Ehefrauen solcher „Verbrecher“ bezog, die wegen eines von ehrloser Gesinnung zeugenden Verbrechens, insbesondere „wegen Meineids, Raubes, Diebstahls oder Betrugens verurteilt worden“, und die das Gewerbe „zur Gefährdung der öffentlichen Sicherheit benutzen könnten.“

Wander beschwerte sich bei der Regierung, die aber nach acht Monaten dem Hirschberger Landrat Recht gab. Trotz dieser Verfügung betrieb Wander, der sich in seinem Rechte wußte, das Geschäft weiter. Mehrere gegen ihn eingeleitete Untersuchungen „wegen unbefugten Gewerbebetriebes“ blieben erfolglos, und nach drei Jahren erlebte er die Genugtuung, daß seine Frau doch den Berechtigungschein erhielt.

Inzwischen hatte er alle ihm möglichen Schritte getan, um für die erlittene Behandlung auf dem gesetzlichen Wege Genugtuung zu erlangen. Vom Ministerium wurde er abgewiesen. Das Abgeordnetenhaus ging über seine Petition, die er alljährlich erneuerte, zur Tagesordnung über. Erst 1859 kam, Dank der Unterstützung Diefsterwegs, seine Sache zur Verhandlung. Das Abgeordnetenhaus erklärte das ganze Verfahren gegen Wander für ungesetzlich, aber über dessen Entschädigungsansprüche beschloß es abermals zur Tagesordnung überzugehen.

Seitdem lebte Wander still daheim, in Hermsdorf, und seit 1874 in Quirl bei Schmiedeberg. Seine Haupttätigkeit widmete er seinem Riesenwerke, dem bei Brockhaus erschienenen „Deutschen Sprichwörterlexikon.“ Im Jahre 1862 erschienen die ersten Lieferungen des Werkes, das jetzt in fünf sehr starken Bänden bis auf die Nachträge vollendet vorliegt. Es enthält gegen eine Viertelmillion Sprichwörter. Sicherlich wird dieses Werk, das außer Grimms „Wörterbuch“ in der deutschen Literatur wohl kaum seinesgleichen hat, Wanders Namen auch der Späten Nachwelt übermitteln. Neben dieser wissenschaftlichen Arbeit gab Wander seit mehreren Jahren den „Schmiedeberger Sprecher“, ein Volksblatt, heraus, das seiner ganzen Anlage nach und besonders seiner kräftigen und gemeinverständlichen Schreibweise wegen ein Muster seiner Art genannt zu werden verdiente.

Als einem Greise laß ich ihm jetzt gegenüber. Der harte Kampf seines Lebens hatte Spuren gelassen in seinem Äußeren, wie in seinem Inneren. Nicht selten wurden seine Worte bitter, insbesondere wenn er derer gedachte, die ihm früher am nächsten standen, und die ihn jetzt flohen. Selbst der Lehrer des Ortes, in dem er wohnte — der Alte gestands mir mit Tränen im Auge — gehörte zu ihnen. Freilich Schmeicheln wollte er ihnen auch jetzt nicht. Im „Schmiedeberger Sprecher“ hat er wohl manchmal Schul- und Lehrerverhältnisse in einer Weise besprochen, die nicht auf ihren Beifall rechnen konnte. Er stellte hohe Anforderungen an die Lehrer und überlah dabei nur allzuleicht, daß die Milere der Verhältnisse, in denen sie standen, den Idealismus nicht aufkommen ließ, den er forderte. Er beurteilte sie nach dem Maße, das er in sich selbst trug, und wurde ungeduldig und bitter, wenn die Pygmäen seine Riesenaufgaben abwiesen.

Im ganzen fand ich jedoch, der ich in jenen Jahren mehrmals Stunden-, ja tagelang mit dem Alten zusammentraf, wohl in ihm den gesinnungstreuen Demokraten der Vierzigerjahre, der aber keineswegs mit Verbitterung in die Gegenwart schaute, und der auch, vertrauend auf die jugendliche Kraft des aufstrebenden Deutschen Lehrervereins, der Schule eine glückliche Zukunft erhoffte. Als Schriftsteller auch jetzt noch schroff und borstig, wie in früheren Jahren, konnte er doch im persönlichen Verkehr, namentlich mit Jüngeren, oft eine geradezu rührende Herzlichkeit entwickeln.

Bis an sein Ende blieb er eine heißblütige Natur, ein Kämpfer, der das Schwert nicht rosten ließ, mit dem er freilich oft tiefere Wunden schlug, als gerade nötig war, der aber nicht aus Rauflust stritt oder äußerer Ehre wegen, sondern weil er davon überzeugt war, daß der Kampf die Bedingung des Fortschritts sei.

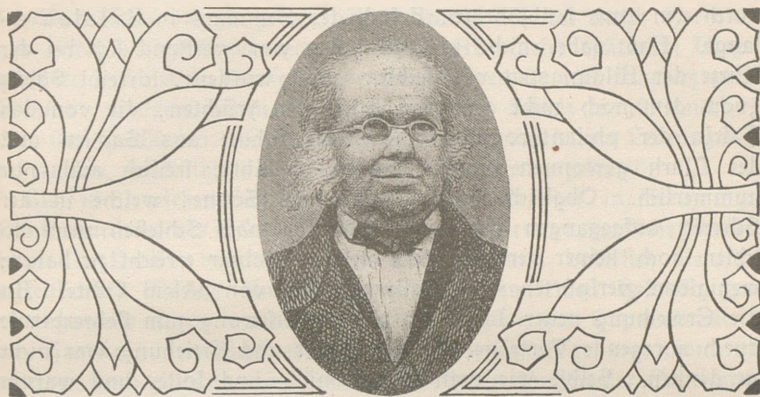
* *
*

Zwei Jahre waren vergangen, seit ich den Alten besucht hatte. Wieder war es Pfingsten geworden. Zu Braunschweig tagten die deutschen Lehrer. Auch ich war unter ihnen. Als ich heimkehrte, lag auf meinem Arbeitstische ein Brief mit schwarzen Rändern. Er enthielt die Anzeige, daß der alte Kämpfer eingegangen war zur ewigen Ruhe.

An einem Juniabende des Jahres 1881 standen wir an seinem Grabe. Die Schlesische Lehrerversammlung tagte in Hirschberg. Ein Lied wurde gelungen, und ein Freund des Entschlafenen sprach einige herzliche Worte. Nicht viele waren uns gefolgt. Wundert es euch? „Ein neues Geschlecht war aufgestanden, das wußte nichts von Joseph“ *).

*) Das war 1881. Seitdem ist ein bemerkenswerter Umschwung eingetreten. Als 1903 Wanders hundertjähriger Geburtstag in Hirschberg gefeiert wurde, hatten sich um sein Grab Vertreter der meisten norddeutschen Landes- und Provinziallehrervereine gelchart.





Zum Gedächtnisse eines zweiten schlesischen Schulmannes: Christian Gottlieb Scholz. 1891.

Unter den schlesischen Volksschulmännern der älteren Zeit wird neben Wanda keiner mehr genannt als Christian Gottlieb Scholz. Er war einer der hervorragendsten Schulmänner Diesterweglicher Richtung. Seine zahlreichen methodischen Schriften haben große Verbreitung gefunden und ihren Verfasser weit über die Grenzen seiner engeren Heimat hinaus bekannt gemacht. Vor allem aber soll ihm nicht vergessen sein, daß er zu denen gehörte, die in schwerer Zeit sich der aufstrebenden Lehrerschaft annahmen, und daß er zeitlebens nicht müde wurde, für eine freie Schule und einen freien Lehrerstand einzutreten.

Der Eintritt des jungen Scholz ins Lehramt fällt in die Zeit, wo Harnisch durch sein anregendes Wirken eine Frühlingszeit für das Volksschulwesen Schlesiens heraufführte. „Als Harnischs Feuerwort wie Posaunenschall durch alle deutschen Gauen lief“, heißt es in einer 1844 von einem schlesischen Schulmanne gehaltenen Festrede, „da war es die Zeit auf dem schlesischen Schulfelde, wo alle Totengebeine sich zu regen begannen. Harnisch, hochstehend auf der Warte der Zeit, durch die Kraft seines Wortes Tausende beherrschend, griff mit kühner Hand in die Räder der schlesischen Schuluhr und stellte ihren Zeiger auf vorwärts“ (Schles. Schullehrzeitung 1845 S. 40).

Am 19. Juli 1791 in Groß-Neudorf bei Brieg als Sohn eines Lehrers geboren, hatte Scholz seine Ausbildung zum Schulamte

durch den etwa halbjährigen Besuch des Seminars in Breslau erlangt. Daß dabei nicht viel zu holen war, verstand sich bei der Kürze der Bildungszeit von selbst. „Wir wurden“, schreibt Scholz „von den noch nicht genügend gezeitigten Früchten, die von den Tafeln der philanthropisch-rochowischen Schule aus Sachsen und der Mark gewonnen worden waren, genährt, freilich auch nur kümmerlich. Obgleich schon damals die Sonne, welche in der Schweiz aufgegangen war, ihre Strahlen nach Schlesien warf, so schien doch keiner derselben das hiesige Seminar erreicht zu haben; wenigstens verspürten wir Zöglinge nichts von diesem Lichte. An die Erweckung neuer Ideen, an eine Begeisterung zum Lehrerberufe durch anregende Vorträge über Unterricht und Erziehung war nicht zu denken. Selbst wie man lehren müsse und solle, und warum man so und nicht anders lehren dürfe, das konnte nicht vorgeführt werden, denn es fehlte an einer Musterchule und an praktischen Musterlehrern für die Elementarlehrfächer.“ In dürftigster Weise für den Beruf ausgerüstet, wirkte Scholz nach seinem Abgange vom Seminar als Hilfslehrer zu Primkenau bis in die Junitage des Kriegsjahres 1813, wo das Städtchen soviel Einquartierung erhielt, daß selbst die Kammer des Hilfslehrers mit Beschlag belegt werden mußte. Scholz kehrte zu Fuß in die Heimat zurück. Dort erhielt er eine Berufung an das Königl. Land-Armenhaus in Kreuzburg unter der Bedingung jedoch, daß er sich vorher einer Prüfung in Breslau zu unterziehen habe.

Mit Herzklopfen trat Scholz vor den Examinator. Es war Harnisch, der inzwischen die Leitung des Breslauer Seminars übernommen hatte. Scholz kannte die Erstlingschrift des jungen Schulmannes: „Deutsche Volksschulen.“ Die kernige Sprache hatte ihn angezogen; aber die scharfen, freimütigen Urteile, die er darin gefunden, hatten ihn auch mit gewaltigem Respekt vor ihrem Autor erfüllt. Seine Befürchtungen wurden in angenehmer Weise enttäuscht. Harnisch trat ihm mit herzgewinnender Freundlichkeit entgegen. Das Examen hatte freilich zur Folge, daß dem jungen Lehrer ein sechswöchentliches Hospitieren an dem von Harnisch neu organisierten Seminare angeraten wurde. Aber Scholz folgte dem Räte mit Freuden. In diesen Tagen wurde der Grund zu dem freundschaftlichen Verhältnisse gelegt, in dem Scholz Jahrzehnte hindurch zu Harnisch gestanden. Durch ihn wurde er mit Begeisterung für den Lehrerberuf erfüllt; durch ihn empfing er die Anregung, seinen Gedanken und Erfahrungen in methodischen

Schriften Ausdruck zu geben. Aber Scholz ließ sich durch Harnisch nur anregen, nicht gefangen nehmen. Als dieser späterhin Wege beschritt, auf denen ihn seine ehemaligen Freunde mit Schmerz und Wehmut wandeln sahen, da hatte sich auch Scholz längst innerlich von ihm geschieden. Die Lösung Vorwärts, die seinen Lebensgang beherrschte, hatte ihn von Harnisch zu Diesterweg geführt.

Bis 1818 wirkte Scholz als Lehrer und Erzieher in Kreuzburg. Dann wurde er als Rektor an die neuorganisierte evangelische Stadtschule in Neiße berufen. Unter seiner Leitung hob sich diese in erfreulichster Weise. Unterstützt wurde er in seinen Bestrebungen vorzugsweise durch seinen nächsten Vorgesetzten, den Superintendenten Handel, der nicht nur ein tüchtiger Theologe war, sondern daneben auch ein ungewöhnliches Interesse für Fragen der Erziehung und des Unterrichts besaß. Auch mit Harnisch blieb Scholz in fort-dauernder Beziehung.

Eine Reise, die er 1822 mit ihm, Handel, dem Breslauer Seminaroberlehrer Rendschmidt, einem Schüler Pestalozzis († 1853), und dem bekannten Mitbegründer des deutschen Turnwesens und Freunde Jahns, Ernst Eifelen aus Berlin († 1846), ins Riesengebirge unternahm, gab Veranlassung, daß er pädagogischer Schriftsteller wurde. Auf Handels Anregung forderte ihn nämlich Harnisch auf, die neue Bearbeitung seiner „Anweisung zum Rechnen“ zu übernehmen. Scholz ging darauf ein. Unter der Arbeit entstand aber ein neues, selbständiges Werk. Es erschien 1825 als „faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen“ mit einem Vorworte von Harnisch und hatte einen ungeahnten Erfolg. Weit über Schlesiens hinaus fand es Verbreitung. Dies war Veranlassung, daß Scholz in der folgenden Zeit eine außerordentlich fruchtbare Tätigkeit in der Bearbeitung methodischer Schriften entfaltete. Dieselben betrafen außer dem Rechenunterrichte das Schreiblehren, den Sprachunterricht, die Geographie und das Schreiben. Seit 1832 gab Scholz auch in Gemeinschaft mit Handel den „Schlesischen Schulboten“ heraus, der 1843 nach dem Tode des zweiten Herausgebers durch die „Schlesische Schullehrerzeitung“ ersetzt wurde.

Scholz hatte eben eine längere pädagogische Reise hinter sich, auf der er Harnisch und seine Mitarbeiter Hentschel und Orange in Weißenfels, Lüben in Alschersleben, Diesterweg in Berlin u. a. besucht hatte, als er einen Ruf als Oberlehrer an das Seminar zu Breslau erhielt. Wohl fiel es ihm schwer, aus liebgewordenen Verhältnissen zu scheiden; doch zögerte er nicht, der ehrenvollen Auf-

forderung zu folgen: Im Oktober des Jahres 1834 begann seine Tätigkeit an der neuen Wirkensstätte. Trotzdem ihm seine Kollegen und die von ihnen beeinflussten Zöglinge mit unverhohlener Abneigung entgegenkamen, wußte er sich doch binnen kurzem in Achtung zu setzen und erzielte auch hier die schönsten Erfolge. In seinen Kollegen Ernst Richter, dem Sangesmeister und Komponisten, und Löschke, der die Geschichte Schlesiens in der Volksschule einbürgerte, gewann er treue Freunde.

Auch in Breslau entfaltete Scholz auf literarischem Gebiete eine rege Tätigkeit. Besonders betraf diese die „Schlesische Schullehrerzeitung“, welche, wie schon oben bemerkt wurde, seit 1843 an die Stelle des Schulboten getreten war. Die Anregung dazu hatte Scholz auf einem der von Wander geleiteten schlesischen Lehrerfeste zu Hirschberg erhalten. Die Schullehrerzeitung sollte ausgesprochenermaßen ein „Konferenzblatt für die schlesischen Volksschullehrer“ sein, „der Sammelplatz, der Vereinigungspunkt der schriftlichen Tätigkeit aller Lehrer Schlesiens“, sie sollte „alle Lehrer und alle isolierten Lehrervereine in eine geistige Verbindung bringen, ein geistiges Band derselben werden“ (1843 Nr. 1: Zur Begrüßung). Elfmal hat die Schullehrerzeitung ihren Jahreslauf vollendet. Dann fiel auch sie der Reaktion der heraufziehenden Regulativzeit zum Opfer. Wacker hat sie gearbeitet an der Hebung des Lehrerstandes. Daß Schlesiens Lehrer damals ihren Standesgenossen vorangingen, ist vorwiegend ihr Verdienst.

Selbstverständlich konnte der Herausgeber der Schullehrerzeitung dem Vereinsleben nicht fernbleiben. Damals glaubte eben auch der Seminarlehrer noch keineswegs, sich von seiner Würde etwas zu vergeben, wenn er an den Bestrebungen der Volksschullehrerschaft teilnahm. Das Vereinsleben der schlesischen Lehrer zeigte schon zu jener Zeit eine rege Entwicklung. Besonders durch Harnisch war es in Fluß gebracht worden. 1814 bereits hatte dieser den Breslauer Lehrerverein begründet, der vielfach in der Provinz Nachfolge gefunden hatte. Seit 1841 wurde er durch Scholz geleitet. Ein außerordentlich frisches Leben herrschte besonders unter den Lehrern des Hirschberger Tals. Seine Seele war Wander. Zu Pfingsten 1840 lud dieser die Schulmänner Schlesiens zu einem Lehrerfeste ein. Wohl folgte seinem Rufe damals nur eine kleine Zahl, aber dennoch wurde das Fest in den folgenden Jahren noch zweimal wiederholt. Reiche Anregung brachten die Teilnehmer in ihre Heimat mit. Überhaupt führte das Streben nach Hebung des Standes damals allent-

halben in den deutschen Landen zur Bildung von Vereinen. 1843 erschien in den „Sächsischen Vaterlandsblättern“ (auf Wanders Anregung) sogar ein „Aufruf zur Gründung eines deutschen Lehrervereins“, der alljährlich einmal in Leipzig zusammentreten sollte.

Mit Mißtrauen hatte das Regiment Eichhorn, das seit 1840 die Geschicke der preußischen Schule leitete, diesen Bestrebungen der Lehrerschaft gegenüber gestanden. Schon frühzeitig griff es ein. Als sich 1843 die Hirschberger Lehrer zum vierten Pfingstfeste rüsteten, erging ein Verbot seitens der Liegnitzer Regierung. Die Schlesische Schullehrerzeitung zeigte diese Tatsache ihren Lesern durch eine „Codesanzeige“ an, die mit den Worten begann: „Nach des Unerforschlichen Ratfchluß starb in diesen Tagen eines gewaltfamen Todes im Schönsten und hoffnungsreichsten Lebensalter Herr Lehrer fürchtgott Ehrenfried Lebrecht fest.“ Schon im Oktober des vorangegangenen Jahres war ein Ministerialerlaß ergangen, in dem als unstatthaft bezeichnet worden war, daß Lehrer zur Verbesserung ihrer äußeren Lage besondere Vereine gebildet hätten. Es sei dies um so mehr ungerechtfertigt, als die Verbesserung ihrer Lage von jeher Gegenstand der besonderen Aufmerksamkeit und Fürsorge der Behörden gewesen sei. Demgemäß wurde die Bildung solcher Vereine geradezu untersagt. Das geschah zu derselben Zeit, als Schulrat Otto Schulz, der doch wahrlich kein Umstürzler war, im „Brandenburger Schulblatte“ geschrieben hatte: „Es ist Pflicht der Menschlichkeit, sich des gedrückten Lehrerstandes zu erbarmen. Haben wir doch Vereine gegen Tierquälerei, und wir sollten es gleichgültig ansehen, wie ein großer Teil eines achtungswerten Standes, von dem wir die Heranbildung eines besseren Geschlechts erwarten, in Arbeit, Mühe und Entbehrung zugrunde geht?“

Für die Wortführer des Lehrerstandes begann die Zeit der Verfolgung. Auch Scholz kam an die Reihe. Am 29. Januar 1846 wurde das evangelische Seminar zu Breslau aufgelöst. In einer vorangegangenen Revision durch den Ministerialrat Stiehl war unter anderem auch erforscht worden, daß die Schullehrerzeitung von einigen Seminaristen gelesen worden war. In verschiedenen Zeitungsartikeln wurde mehr oder minder deutlich der von Scholz gepflegte Geist für die angebliche Notwendigkeit jener Maßregel verantwortlich gemacht. Scholz und einige ehemalige Schüler der Anstalt führten die Verteidigung. Es waren freilich beklagenswerte Zustände im Seminar eingetreten. Der vorletzte Direktor, eine begabte, anregende Persönlichkeit, hatte wegen Unterschlagungen sein

Amt aufgeben müssen, und seinem Nachfolger, einem orthodoxen Theologen, der bei der Einweihung des neuen Seminargebäudes den Ausspruch getan hatte, daß der rechte Fortschritt der heutigen Pädagogik im Rückschritt zu suchen sei, war es nicht gelungen, Einfluß auf die Zöglinge zu gewinnen! Es war zu den unerquicklichsten Auseinandersetzungen, zuletzt zu förmlicher Auflehnung gekommen. Diese Vorgänge gaben die Handhabe zur Auflösung der Anstalt. Der eigentliche Grund lag aber tiefer. Scholz blieb zunächst zur Disposition gestellt. Die ihm angebotene Beschäftigung in einem Verwaltungsbureau lehnte er ab. 1849 schien sich ihm die Aussicht auf eine Anstellung als Schulinspektor zu bieten. Da jedoch das Ministerium Raumer auf die Einrichtung solcher Stellen verzichtete, so wurde Scholz in den fünfziger Jahren endgültig auf Wartegeld gesetzt, da er sich standhaft weigerte, auf seine Pensionierung einzugehen.

Das Jahr 1848 fand ihn auf dem Plane. „Die Morgenröte einer besseren Zukunft ist in den Horizont unserer Zeit getreten“, schreibt er in der 6. Nummer der Schullehrerzeitung dieses Jahres; „ein Orkan der furchtbarsten Art hat die dichten Wolken, welche das politische, soziale und religiöse Leben umlagerten und es mehr und mehr zu verdütern und zu verfinstern drohten, plötzlich gebrochen und auseinander getrieben. Einzelne Sonnenblicke fallen schon in das freilich noch sehr wirrige Menschenleben. Großes und Herrliches ist bereits errungen: die Freiheit des Wortes; noch Größeres und Herrlicheres haben die Zeitgenossen zu hoffen: die Umgestaltung aller Lebensverhältnisse von Grund aus, die — wir hoffen es — eine Bessergestaltung sein wird. . . . Das die Freiheit erringende Deutschland wird und darf uns Lehrer von dem Sonnenscheine derselben nicht ausschließen. Die seit Jahrzehnten so oft läut gewordenen gerechten Wünsche der Lehrer werden und müssen bei der Umgestaltung Deutschlands zur Erfüllung gelangen. . . . Aber wach sein müssen wir, uns regen und von dem törichten Wahn abgehen, daß sich der Tisch selbst decken und uns die gebratenen Tauben ohne unser Zutun zufliegen werden. . . . Wo alles sich regt, darf der Lehrer kein müßiger Zuschauer, kein Gaffer sein. Er kämpfe in seinem Kreise gegen die sich regenden zerstörenden Elemente mit allen Kräften; er stelle sich unter das Volk und kläre es auf über die Interessen, um die es sich handelt; er lehre kräftig das Zeitgemäße und überlasse das Ewige dem Ewigen. Sind die Stürme vorüber, beginnt der Neubau des Staates und Vaterlandes — dann,

Freunde und Amtsgenossen, wollen wir nicht die letzten sein, die ihre Stimme erheben; auch wir wollen wackere Bauleute sein! Das Signal ist gegeben. Möchten es alle Lehrer hören und — verstehen!“

Das Wort zündete. Schon am 25. April tagte in Breslau eine Versammlung von mehr als 400 Lehrern. Unter den ausgesprochenen Wünschen stand obenan: Erhebung der Volksschule zur selbständigen Nationalanstalt; darum Erhaltung derselben aus Staatsmitteln und Befreiung von der bisherigen Bevormundung durch die Kirche. Scholz bearbeitete im Auftrage der Versammlung eine Denkschrift, die im Namen der schlesischen Volksschullehrer den Nationalversammlungen in Frankfurt und Berlin überreicht wurde. Eine weitere Folge jener Aprilversammlung war die Begründung des „Schlesischen Zentralvereins für die freie Volksschule.“

„Der Verein will wirken“, so heißt es in dem von den beiden Vorsitzenden, W. Köhler*) und Dr. Levy in Breslau, unterzeichneten Aufrufe an die Volksschullehrer Schlesiens, „für eine Reorganisation der Volksschule im Sinne der neuen Zeit.“ Dieserweg begrüßte den neuen Verein mit zündenden Worten. „Wir stehen am Anfange, nicht am Ende“, schreibt er; „jetzt oder nie, das steht fest. Folglich müssen die Lehrer jetzt bei der Hand sein. Die Feinde der Schule rüsten sich und scharen sich. Die Lehrer tun es auch. Nun wollen wir sehen, wer das Feld behält. Noch bin ich voll Vertrauen.“

Die Zeit schien Dieserweg Recht zu geben. Allenthalben in der Provinz regte sich frisches Leben. An vielen Orten bildeten sich Zweigvereine des Breslauer Zentralvereins. Der Oktoberbericht führt ihrer bereits 33 auf. Aber auch die Gegner waren rührig. In Breslau entstand ein katholischer Zentralverein mit dem Bestreben, die Rechte der Kirche an die Schule zu wahren, und er fand zahlreiche Anhänger auch im Lehrerstande. Mit den Kaplänen im Bunde stand ein großer Teil der evangelischen Geistlichkeit. Auch von ihr ergingen Proteste gegen die geforderte Emanzipation der Schule, und diese waren auch von Lehrern unterzeichnet. Besonders richteten sich ihre Angriffe gegen Wander, der sich damals in seinem Elemente fühlte und in Broschüren, wie in seinem „Wächter“ manch

*) Wilhelm Köhler ist zwar ein Namensvetter des gegenwärtigen Herausgebers der „Schlesischen Schulzeitung“, steht aber zu ihm in keiner verwandtschaftlichen Beziehung. Wie dieser, war auch er Dichter. Das vielgelungene Lehrerlied vom „Erzschulmeister“ stammt von ihm her.

stachliges Geschoß ergehen ließ, das sein Ziel nie verfehlte. Ein frommer Pastor in der Hoyerswerdaer Gegend bezeichnete Wanders Tätigkeit offen und ehrlich als „einen Feldzug gegen Christus.“ An der Staatsregierung fanden diese Gegner einer Neugestaltung des Volksschulwesens Unterstützung. In einem Erlasse der Liegnitzer Regierung an einen Superintendenten wird offen von Lehrern gesprochen, welche „einer verkehrten Richtung der gegenwärtigen Zeit beipflichteten.“ Vielleicht schon die nächste Zukunft werde sie aber eines Besseren belehren. Daß die Regierung in dem letzteren Recht hatte, mochten damals nur wenige glauben. Auf Anordnung des Ministers hatten inzwischen Lehrerkreisversammlungen stattgefunden. Die dort gewählten Abgeordneten traten im September zu einer Provinzialkonferenz in Breslau zusammen, die von dem bereits genannten Wilhelm Köhler geleitet wurde. Scholz war nebst Wander und Rendschmidt dazu besonders eingeladen worden. Die Beschlüsse der Versammlung deckten sich im allgemeinen mit der schon erwähnten Denkschrift. Niederdrückend wirkte auf einen Teil der Anwesenden ein Brief Wanders, der in der Vorversammlung mitgeteilt wurde. Es hieß darin: „Die Hoffnung auf Erfüllung unserer Wünsche sinkt von Tag zu Tag mehr, und Euer Tagen wird ein schwieriges sein. Möglich, daß das, was wir alle, die wir das wahre Gedeihen der Volksschule wünschen, die Erfüllung dessen, was wir schon so lange anstreben, noch einmal müssen hinausschieben sehen. Ich werde es, wie Ihr alle, schmerzlich beklagen; aber was meine Seele dabei auf das Schmerzlichste verwunden wird, ist der Umstand, daß durch das erstarrte Schulmeistertum dies Resultat herbeigeführt worden ist. . . . Wenn Ihr von meinem Tode hören werdet, so glaubt es nicht, daß ich an der Wassersucht oder am Pfaffentum — gegen dieses weiß ich mich durch eine Dosis Humor und Satire zu schützen — gestorben sei, nein, am Schulmeistertum werde ich sterben, und das laßt mir auf mein Grab schreiben.“

Scholz war viel zu sehr Optimist, als daß er ähnlichen Betrachtungen sich zuneigen konnte. In einer Nachrede zu jenem Briefe beklagt er den Freund um dieser Stimmung willen, und als einige Monate darauf die Verfassungsurkunde vom 5. Dezember herauskam, da stimmte er im Hinblick auf die Schulparagraphen jenes Schriftstückes einen Triumph- und Dankeshymnus in der Schullehrerzeitung an, der in der felsenfesten Hoffnung ausklang, daß die „freie Volksschule“ nunmehr eine Wahrheit werden müsse.

Der gallige Pessimist im Hirschberger Tale behielt Recht. Aber es dauerte lange, ehe auch die Schlesiſche Schullehrerzeitung dies zugestand. Der einleitende Artikel des Jahrganges 1849 erscheint noch von eitel Hoffnungsſeligkeit diktiert. „Fort mit dem Mißtrauen! Bleiben wir ſtark im Hoffen und ſeien wir ſchwach im Zweifel!“ war der Kern ſeiner Ausführungen. Etwa 80 Breslauer Lehrer richteten eine Dankadreſſe an den König und betrauten Scholz und Rendschmidt mit ihrer Überreichung. Friedrich Wilhelm IV. empfing ſie nicht unfreundlich, betonte aber in ſeiner Antwort, daß die Lehrer ſich in der Zeit der Aufregung im ganzen nicht ſo verhalten hätten, daß er ſeine Zufriedenheit ausſprechen könne. Es ſei ſein ausdrücklicher Wille, daß aus den Seminaren Lehrer hervorgingen, die ſeine Regierung reſpektierten, und daß die Seminare dahin wirkten.

In hohem Grade befriedigt, beſonders auch durch eine Audienz bei dem Miniſter von Ladenberg, kehrte Scholz nach Breslau zurück. Hier ſah er ſich ſehr bald in einen heftigen Streit mit Wander verwickelt. Beide Männer waren vollkommene Gegenſätze im Charakter ſowohl wie in den Anſichten. Wander, ein klarer Kopf und nüchternen Denker, nahm ſeinen Standpunkt mit Entſchiedenheit ein und vertrat ihn ſcharf und ſchroff gegen jedermann. Scholz, mehr Gemütsmenſch, ließ ſich vorwiegend vom Gefühl leiten, ſuchte zu vermitteln und war von einem ſchroffen Geltendmachen der eignen Perſönlichkeit weit entfernt. Ehrlich meinten es beide. Ein jeder glaubte, in ſeiner Weiſe am beſten den Intereſſen des Lehrertandes zu dienen. Dem Gegenſatze im Charakter entſprach der in den politiſchen Anſchauungen, indem ſich Wander zu den Demokraten, Scholz ſich zu den „Konſtitutionellen“ zählte. Der ſeit langem vorbereitete Konflikt zwiſchen beiden kam zum Ausbruch, als Scholz in ſeine Zeitung einen von Ludwig Hahn, dem bekannten konſervativen Hiſtoriker und Publiziſten, der damals als Hilfsarbeiter bei der Regierung in Breslau beſchäftigt war († 1888 als Geh. Oberregierungsrat), verfaßten Wahlaufruf an die Schullehrer Schleſiens aufnahm, der ſich in ſcharfer Weiſe gegen die „demokratiſchen Wühlereien“ im Lehrertande wandte und zur Heeresfolge für das „konſtitutionelle Königtum“ aufforderte. In einem Nachwort bekannte ſich auch Scholz als entſchiedenen Gegner der Demokratie. Dazu kam, daß die Schullehrerzeitung für Harkort eintrat, der ſich zwar hervorragende Verdienſte um die Volkſchule und ihre Lehrer erworben hatte, damals aber eine etwas eigentüm-

liche Rolle spielte, so daß seine früheren Freunde an ihm irre wurden. Zudem hatte er in einer Flugschrift die Beteiligung der Lehrer an der Bewegung von 1848 in einer für sie nicht schmeichelfaften Weise besprochen. Wanda richtete infolge dieser Vorgänge in seinem „Pädagogischen Wächter“ heftige Angriffe gegen Scholz und seine „reaktionäre“ und „unfreie“ Schullehrerzeitung. Dieser antwortete in ähnlicher Weise. Die Folge war eine vollständige Entfremdung der beiden Männer, die ehemals Schulter an Schulter für Lehrerschaft und Schule gekämpft hatten. Erst nach länger als einem Jahrzehnt sahen sie sich auf einer Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung wieder und suchten durch gegenseitige Aussprache das Zerwürfnis zu beseitigen.

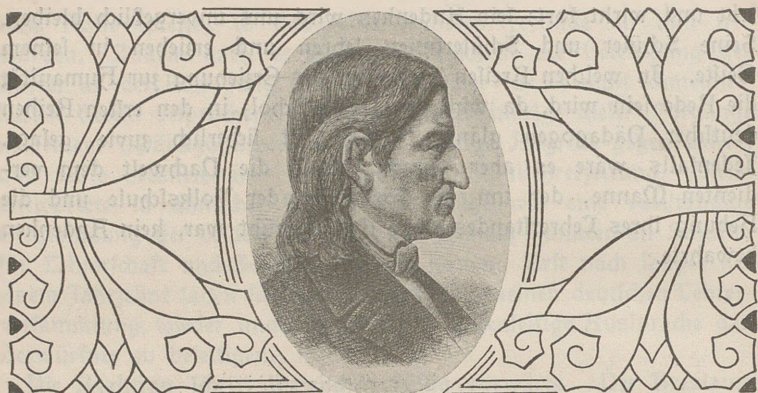
Die Reaktion schritt inzwischen rüstig vorwärts. Der Breslauer Zentralverein wurde aufgehoben, der Glogauer Zweigverband löste sich, wohl infolge einer sanften Einwirkung von oben, freiwillig auf. Andere folgten. Und so mußte schon Nr. 1 der Schullehrerzeitung von 1850 konstatieren: Die Lehrervereine leiden sämtlich an der Schwindsucht. Um eine „Säuberung des Lehrerstandes“, wie ein Berliner Blatt schrieb, zu bewirken, wurden Verwarnungen vorgenommen und Vernehmungen veranstaltet, auch eine Anzahl der durch ihre demokratische Agitation bekannten Lehrer vom Amte gebracht. Andern wurden wenigstens die persönlichen Zulagen gestrichen oder sonstige Vergünstigungen entzogen. Unterm 26. Juli erschien ein ministerielles Rundschreiben, in dem die Regierungen aufgefordert wurden, unnachsichtlich einzuschreiten, falls ein Lehrer sich feindseliger Parteinahme gegen die Staatsregierung schuldig mache. Das „Verteidigungsmanifest“ der Versammlung des Deutschen Lehrervereins in Nürnberg verhallte ohne Erfolg. Wanda unternahm damals eine Erfrischungsreise nach Amerika. Scholz hoffte noch immer. Aber 1851 mußte auch er zugestehen, daß die Verhältnisse trostlos wären. Das rückichtslose Regiment v. Raumers war für ihn eine bittere, aber heilkräftige Arznei.

Auch in den folgenden Jahren war Scholz rastlos tätig, sowohl als pädagogischer Schriftsteller wie auch als Leiter eines Lehrerinnen-seminars. An den Allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen nahm er regen Anteil und stand in engen freundschaftlichen Beziehungen zu den hervorragendsten ihrer Förderer, zu Diesterweg, Lüben, Karl Schmidt, Moritz Schulze u. a. Am 3. Mai 1864 starb er.

Diesterweg schließt die Todesanzeige in den Rheinischen Blättern mit den Worten: „Scholz ist von uns geschieden, aber sein Geist

lebt und wirkt fort; sein Andenken wird uns unvergesslich bleiben. Seine Schüler und Schülerinnen lehren und erziehen in seinem Geiste. In welchen Kreisen auch von der Erziehung zur Humanität die Rede sein wird, da wird der Name Scholz in den ersten Reihen deutscher Pädagogen glänzen.“ Das ist sicherlich zuvie gesagt. Jedenfalls wäre es aber unrecht, wenn die Nachwelt dem verdienten Manne, der um die Förderung der Volksschule und die Hebung ihres Lehrerstandes ohne Rast bemüht war, kein Andenken bewahrte.





Diesterweg und Fröbel. 1891.

Im Juli 1849 befand sich Diesterweg in dem thüringischen Bade Liebenstein. Er war gekommen, „Naturgenuß in Tälern und auf Höhen, Stärkung an Leib und Seele durch köstliches Wasser, labende Luft und natürliche Menschen“ zu finden. Neben dem allen fand er noch eins, was er nicht suchte: einen Kinderfreund und Erziehungsreformerator.

Von den Badegästen wurde er auf einen „alten Narren“ aufmerksam gemacht, der tagtäglich mit den Bauernkindern herumspinge. Diesterweg fand in diesem „Narren“ den siebenzigjährigen Friedrich Fröbel. Dieser leitete damals auf Schloß Marienthal bei Liebenstein eine Anstalt zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen. Wohl war Diesterweg der Name Fröbel nicht unbekannt; er hatte sogar vor Jahren einiges gegen die Kindergärten und die „exzentrischen Ansichten“ ihres Urhebers geschrieben. Nun lernte er diesen selbst kennen, und siehe da! der Saulus wurde zum Paulus, der achselzuckende Zweifler zum begeisterten Propheten. Anstatt drei Wochen, wie beabsichtigt, blieb Diesterweg drei Monate in Liebenstein.

Bald nach seiner Rückkehr aus Thüringen erschien die 4. Auflage des „Wegweiser“. Sie war Friedrich Fröbel gewidmet, dem „Manne von ungewöhnlichem Schlage“, wie ihn Diesterweg im „Jahrbuch für 1851“ nennt. „Werden in Zukunft die Wohltäter und Freunde des Menschengeschlechts und seiner Jugend aufgezählt — so heißt es am letzteren Orte — so wird der Name Friedrich Fröbel darunter nicht fehlen.“

Diesterweg hatte sich nicht wie andre Beurteiler Fröbels durch die seltsame Schale, die dessen Grundgedanken barg, abschrecken lassen. Durch das nebensächliche und vergängliche Beiwerk war er zur Grundidee vorgedrungen. In dieser aber erkannte er eine der wenigen Wahrheiten, die fundamentbildend eine neue Epoche in der Entwicklung einleiten. Fröbel erschien ihm als der Originalpädagoge, der mit Recht verdiente, Pestalozzi an die Seite gestellt zu werden. In den „Rheinischen Blättern“ von 1857 führt er die bahnbrechende Grundidee Fröbels selbst mit den Worten an: „Daß das Kind nur durch seiner Natur entsprechende Tätigkeit diese seine (individuelle) Natur herausarbeiten könne.“

Aber nicht nur in Wort und Schrift trat Diesterweg für Fröbel ein, er widmete auch seit jenen Sommertagen in Liebenstein seiner Schöpfung, dem Kindergarten, hervorragendes Interesse. Schon am 3. August 1851 hatte er die Freude, im Pestalozzi-Stift zu Dankow den ersten Berliner Kindergarten eröffnen zu können. Leider vernichtete wenige Tage darauf der bekannte Erlaß des Ministers v. Raumer auch diese junge Schöpfung.

Man hat Fröbels Grundidee nicht selten in der Weise mißverstanden, daß man ihr eine Bedeutung nur für die ersten Kindheitsjahre zuschrieb, von ihrer Einwirkung auf das spätere Schulleben aber nichts wissen wollte. Diesterweg war nicht dieser Meinung. In den „Rheinischen Blättern“ der fünfzigerjahre findet sich eine Anzahl von Aufsätzen aus der Feder eines Schülers von Fröbel. Dieser, Hermann Pölsche (später Erziehungsinspektor bei der städtischen Waisenverwaltung von Berlin, gestorben 1907), vertritt darin mit großem Scharf sinn den Gedanken, daß die Schule in ihrer hergebrachten Verfassung als „bloße Lernschule“ nicht imstande sei, den heranwachsenden Menschen naturgemäß und allseitig zu bilden; vielmehr verlange die Natur des Kindes wie der Zweck der Schule die Einführung praktischer Arbeitsübungen, welche, um nicht zum bloßen rohen Handwerkertum zu führen, rationellen Charakter an sich tragen und sowohl in organischer Verbindung mit dem Naturwissen stehen, als auch zur Ausbildung des Schönheitsgefühls beitragen müßten. Vor allem sei daran festzuhalten, daß sich das Wissen und die Lehre der Schule so viel als möglich auf vorhergegangene unmittelbare Erfahrung in praktischer Betätigung gründe.

In einem Aufsätze, der im 55. Bande der „Rheinischen Blätter“ (1857) erschien (S. 22 ff.), stellt sich Diesterweg rückhaltlos auf

Dölches Seite. Wir sind nach diesem Aufsatze durchaus berechtigt, Diesterweg als einen Vertreter der „Arbeitschule“ zu betrachten. Er bespricht in dem bezeichneten Aufsatze Schriften von Dr. Georgens, die bezweckten, zur Verwirklichung der auch von diesem geteilten Ideen Fröbels geeignetes Material zu bieten. Es waren die 1857 herausgegebene „Bildwerkstatt“ und die „Aus- und Zuschneidenschule“ von 1856. Letztere Schrift, eine Anleitung, durch methodisches Ausschneiden geometrischer Formen aus Papier und Zusammensetzung derselben zu schönen Formen Schönheitsgefühl und Formensinn zu bilden, war unmittelbar für den grundlegenden geometrischen Unterricht der Schule bestimmt. Sie veranlaßte Diesterweg zu dem Urteil: „Das ist der Gang der Natur . . . Das ist echt Pestalozzi-Fröbelscher Unterricht. Selbsttun, Tun nach Gesetz und Regel, sinnliches Anschauen, Beobachten und Bemerkern, freies Gestalten nach dem Prinzip der Anregung der Selbsttätigkeit. Wer nach wie vor . . . behauptet, daß Kinder nur (passiv) lernen, nur annehmen könnten und sollten, . . . daß die Behauptung des eiteln Schulmeisterhochmutes, die wahre (Pestalozzische) Methode leite zu selbsttätigen elementarischen Erfindungen und freien Gestaltungen an, sich überall in ihrer Hohlheit gezeigt habe: mit diesen Ansichten trete man den vorliegenden Übungen gegenüber und urteile dann! . . . Was von Pestalozzis Anschauungsübungen (etwa in Bildertafeln — mehr kommt ja kaum noch vor) in diese oder jene Schule eingedrungen, ist kaum der Schatten seiner Elementarmethode; die vorliegenden Übungen sind ein Produkt davon. Eine doppelte Freude gewährt deren Erneuerung: einmal die, daß sie beweisen, daß die Pestalozzische Methode in ihrer anregenden, geistweckenden Kraft noch nicht ausgestorben ist; dann die, daß zu hoffen steht, sie werde die eingetretene Reaktion gegen sie überwinden.“

Weiterhin heißt es: „Der Mensch versteht nur soviel, als er selbst erfahren hat und mit unmittelbar empfangenen Vorstellungen verknüpfen kann.“ „Pestalozzi suchte den Weg der Natur und den naturgemäßer Entwicklung. Fröbel entdeckte und erfand die Mittel zu naturgemäßer Anregung und Belebung für die erste Lebensperiode. Georgens trat in seine Fußstapfen.“ „Wer statt des toten Wortunterrichts das selbständige Arbeiten in dem Geiste Pestalozzis in die Schule einführt, wirkt mit zu einer Reformation derselben.“

Diesterwegs Stellung gegenüber dem Arbeitsunterricht sowohl, wie Fröbel im allgemeinen kann hiernach nicht zweifelhaft sein.

Sicherlich ist er kein Fürsprecher eines Arbeitsunterrichts, dem es lediglich um das bloße Handwerkertum, die Routine, zu tun ist. Vielmehr spricht er sich sogar an anderer Stelle mit großer Entschiedenheit gegen Bestrebungen aus, die einen derartigen Unterricht in die Schule einführen wollten. Ihm ist die Handarbeit wertvoll als Mittel, die im Kinde schlummernden Kräfte zu wecken und zu selbständiger Betätigung zu bringen. Nur in diesem Sinne erkennt er in Fröbel den Fortbildner der Ideen Pestalozzis an.

Diesterweg ist jederzeit für ein kraftbildendes, die Selbständigkeit anregendes Unterrichtsverfahren eingetreten. Nichts war ihm als Didaktiker mehr verhaßt, als das passive Aufnehmen. Der Lehrstoff sollte nicht „erlernt“, sondern „erlebt“ werden, d. h. der Schüler sollte sich an seinem Erwerbe selbsttätig beteiligen. Diesterweg wird nicht müde, diesen Grundgedanken seiner Methodik in immer neuen Wendungen zu wiederholen. Dennoch suchen wir bei ihm vergeblich eine auch das Einzelne berücksichtigende Darstellung dieses Lehrverfahrens. Er stellt zwar als die zwei Grundforderungen auf, daß der Unterricht „anschaulich“ sein und „entwickelnd“ verfahren müsse; wie aber dieser letzteren Forderung eigentlich nachzukommen sei, erfahren wir keineswegs. Der Lehrer erfasse den Schüler auf dem Standpunkte, auf welchem derselbe stehe, so heißt es, „setze ihn durch Fragen in Bewegung“, „wecke dadurch seine Selbsttätigkeit“, leite ihn durch fortwährende „Erregung“ zur Auffindung neuer Erkenntnisse usw. Damit ist aber im Grunde wenig genug gesagt. Wie muß denn eine Frage beschaffen sein, um den Schüler „in Bewegung zu setzen“? Wohnt diese Kraft etwa gar der Frage als solcher ohne weiteres inne? Wie geht es dann aber zu, daß manch ein Fragunterricht durchaus nicht die Resultate zeitigt, die Diesterweg als „Erregung“ und „Selbsttätigkeit“ kennzeichnet? Alle diese Fragen drängen sich naturgemäß auf.

Die unbestimmte Ausdrucksweise Diesterwegs in diesem Punkte scheint mir zunächst darin begründet zu sein, daß hier aus eigener Erfahrung ein Meister der unterrichtlichen Praxis spricht, ein Mann, der nach dem Zeugnis seiner Schüler wie wenige befähigt war, einen in hohem Grade anregenden Unterricht zu erteilen. So ist es erklärlich, daß er die „entwickelnde Kraft“ des Unterrichts wesentlich auf die Kraft der unterrichtenden Persönlichkeit zurückführte und neben dieser die Bedeutung des Verfahrens unterschätzte.

Zum ändern liegt der Grund in seiner unklaren Psychologie, besonders in dem mythischen Begriff der „Kraft“, die der Unterricht

erregen soll. Um der Didaktik eine haltbare Basis zu verschaffen, mußte offenbar zu allererst festgestellt werden, was diese „Kraft“ eigentlich sei, d. h. welche psychologischen Tatsachen mit diesem Begriff zu verbinden seien. Diesterweg hat sich dieser Aufgabe nicht unterzogen, wie ja überhaupt ein streng systematisches Denken seinem Naturell fern lag. So finden wir bei ihm wohl vereinzelte Hinweise auf diese oder jene Seite des Lehrverfahrens, nirgends aber eine ausreichende psychologische Begründung und vollständige Darstellung desselben.

Bei Fröbel fand Diesterweg die von ihm vertretene und verfochtene Methode in neuer, origineller Form. An die Stelle der didaktischen Kraft des Lehrers tritt hier die erregende Kraft der eignen Tätigkeit. Ihr Ziel ist nicht Routine in körperlicher Arbeit, sondern Erregung der geistigen Kraft. Bei Fröbel ist die Tätigkeit nicht Zweck, sondern Mittel. Er will nach eignen Worte „Erziehung und Belehrung aus dem Leben, dem Triebe, dem Wunsche und dem Willen, der Kraft und der Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung durch Selbsttun hervorlocken“. Nur so würden, schreibt er, Erziehung und Belehrung, welche bisher „fremderziehung und fremdbelehrung“ waren, für das Kind zu Selbsterziehung und Selbstbelehrung. Wie in der Entwicklungsgeschichte der Menschheit das Handeln, Darstellen, Tun stets früher dagewesen sei, als das Nachdenken, das Denken darüber, so müsse auch in Erziehung und Unterricht das Tun dem Erkennen und Denken vorausgehen, da nur so der Zögling sein Erkennen und Wissen „sich selbst schaffe“. Vom Tun zum Erkennen: war der Kanon, den Fröbel der Methode vorschrieb.

Diesterweg stimmt dem zu. Das ist der Gang der Natur! ruft er aus, der echte Pestalozzische Unterricht!

Und dennoch scheint auch er in diese Sache keineswegs so tief eingedrungen zu sein, als man wünschen möchte. Er ließ durch Fröbel sich anregen, erkannte das Gemeinsame der beiderseitigen Anschauungen, vertrat mit Wärme das von ihm als richtig Angesehene — aber ließ sich auf eine tiefere Durchdringung und Weiterbildung nicht ein. In dem oben erwähnten Aufsätze schreibt er u. a.: „Rechtes und richtiges Lernen ist auch eine Arbeit, wenn auch keine auf äußere Zwecke gerichtete, ist die Kräfte herausarbeitende Tätigkeit.“ Das ist gewiß richtig. Es handelt sich nur um die Frage: Wann ist das Lernen ein „rechtes und richtiges“, d. h. ein solches, das die Kräfte herausarbeitet? Die Antwort

hätte sich ergeben, wenn Diesterweg untersucht hätte, wodurch die im Sinne Fröbels angewandte Tätigkeitsentfaltung ihre erziehende Kraft erhält, worin begründet ist, daß gerade sie zum selbsttätigen Erkennen führt.

Fröbel sieht, wie schon oben bemerkt, die formende Tätigkeit der Hand als Mittel an. Ihr Zweck ist weder das Arbeitsprodukt, noch die etwa erzeugte Fertigkeit, sondern lediglich: daß im Schüler Bedürfnis und Trieb nach Lehre und Aufklärung erregt werde. Als „allgemeine Formel“ seines Unterrichts gibt Fröbel in einer älteren Schrift an: „Tue dies und siehe, was in dieser Beziehung aus deinem Handeln folgt und zu welcher Erkenntnis es dich führt!“ Diesem Grundsatz nachgehend, haben seine Schüler und Nachfolger, soweit sie neben dem Kindergarten auch die Schule selbst im Auge hielten, verlangt, daß besonders der mathematische Unterricht (Rechnen und Raumlehre) sich an Beschäftigungen und Arbeiten anlehne.

Vor allen Dingen halten wir aber daran fest, daß die Tätigkeit ein Bedürfnis nach Belehrung und Erkenntnis wecken soll. Hierin liegt ihre Hauptbedeutung als methodisches⁶ Hilfsmittel. Ein kraftbildender, die Selbsttätigkeit erregender Unterricht im Sinne Fröbels wird ein solcher sein, der darauf ausgeht, zunächst ein Bedürfnis nach Belehrung im Schüler zu erzeugen. Dieser soll die Unterweisung nicht als eine ihm aufgedrängte empfangen, sondern er soll selbst den Trieb, die innere Nötigung empfinden, sich diese zu verschaffen. Hierzu ist die formende Tätigkeit der Hand ein Mittel, ein ganz vorzügliches sogar, aber natürlich nicht das einzige. So hat Diesterweg ganz recht, wenn er meint, daß rechtes und richtiges Lernen auch neben dem aus der eignen Tätigkeit Hervorgehenden zu denken sei. Aufgabe eines weitergehenden Pädagogen würde nun sein, nachzuweisen, von welchen psychologischen Bedingungen diese geforderte Erweckung eines Bedürfnisses zum Erkennen abhängig sei. Dann erst würden spezielle Vorschriften über das Lehrverfahren getroffen werden können.

Beachtenswert ist die von Diesterweg für den geometrischen Unterricht erhobene Forderung, daß jeder Lehrsatz den Schülern zunächst als Aufgabe entgegenreten müsse. Ziller hat bekanntlich die Aufstellung eines Ziels als ersten Schritt in der Behandlung einer methodischen Einheit ganz allgemein gefordert. Doch scheint es mir, nach der Praxis der Zillerianer und den innerhalb dieser Richtung gepflogenen Erörterungen über diesen Punkt zu urteilen,

zweifelhaft, ob die angeführte Forderung des letzteren wirklich aus dem angegebenen Grunde hervorgegangen sei. Die Aufstellung des Zieles bezweckt nach Ziller wohl zunächst nichts mehr, als die Analyse des vorhandenen verwandten Gedankenkreises einzuleiten. Eine gewisse Einseitigkeit der Herbartischen Apperzeptionstheorie scheint den Gliedern dieser pädagogischen Richtung hinderlich zu sein, den obigen zuerst von Fröbel mit vollem Nachdruck vertretenen Grundgedanken einer richtigen Methode in seiner ganzen Bedeutung zu würdigen.



Nachtrag. 1902.

Friedrich Fröbels Pädagogik, die nach ihrer theoretischen Seite hin noch weniger bekannt ist als nach ihrer praktischen, steht schon in ihrer psychologischen Grundlage im Gegensatze zu den Doktrinen der meisten andern Pädagogen. Sie ist voluntaristisch, nicht intellektualistisch, d. h. als der bildende Faktor des kindlichen Geisteslebens gilt ihr nicht der Intellekt, sondern das Triebleben und das darauf sich erbauende Gefühls- und Willensleben. An dieses muß sich darum auch — wenigstens in den ersten Entwicklungsperioden — die Erziehung wenden. Von der intellektualistischen Pädagogik urteilt Fröbel, daß sie nichts erziele als „ein zerbrockeltes Wissen und Meinen, äußerlich anleimende, anklebende, nur von außen in uns hineinprofsende Erziehung“ (Werke, hg. v. Wich. Lange, I S. 435). Die natürliche Bildungskraft des heranwachsenden Menschen liege eben nicht hier, sondern im Triebleben. Insbesondere sei kein anderer Trieb in dieser Entwicklungszeit von größerer pädagogischer Bedeutung als der Gestaltungstrieb. „Das Ur- und Grundwesen des Menschen als Leben an und in sich und darum wieder Leben gebend“, schreibt er, „tut sich kund in dem schaffenden Bildungstrieb des Menschen, schon im Kinde in dem beachtenden, zerlegenden und wieder einenden, gestaltenden und schaffenden Tätigkeitstrieb deselben; ja die Pflege deselben im Menschen, im Kinde offenbart erst das Leben deselben, wie sie dessen Forderungen zugleich ganz genügt“ (III S. 6). An anderer Stelle heißt es: „Tätigkeit und Tun sind gleich die ersten Erscheinungen des erwachenden Kindeslebens, und zwar eine Tat, ein Tun mit dem eigentümlichen Ausdrucke des Innerlichen und Innersten: innere Tat und inneres Tun zur Kundwerdung und Kundmachung eben dieses Inneren und Innersten durch Äußeres und am Äußeren“ (III S. 18). In dem gestaltenden Tun des Kindes offenbart sich nach Fröbels Überzeugung seine angeborene Individualität, der Grundstock des Charakters. In dem Gestaltungstriebe erblickt er darum auch „das Wesen des Menschen als eines zum Selbstbewußtwerden und einstigem Selbstbewußtsein bestimmten Wesens“ (III S. 18); in ihm offenbart sich das „göttliche Ur- und Grundwesen“ des Menschen, denn auch der Schöpfer ist „lebendiges und schaffendes, lebensvolles und lebenzeugendes und darum in sich einiges Wesen“ (III S. 6).

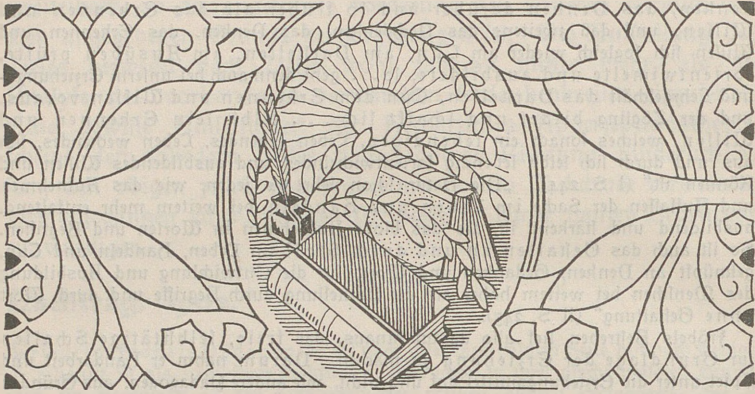
„Darum muß“, schließt Fröbel weiter, „an die Pflege des Beschäftigungstriebes, an die Hütung der ersten Kinderbeschäftigung alles anknüpfen, und aus derselben muß alles hervorgehen, was zur wahrhaft menschlichen Entwicklung des Kindes, zu dessen allseitig genügender Erziehung geltehen soll“ (III S. 19). „Von der Tat, dem Tun muß die erste Menschenerziehung, die entwickelnde Erziehung des Menschen beginnen, in der Tat, dem Tun keimen, daraus hervorwachsen, darauf sich gründen“ (I S. 141). „Weil uns in dem Gange der Vorsehung bei Entwicklung und Ausbildung des Menschengeschlechts als klar hervortritt, daß das Handeln, Darstellen, Tun früher war als das Nach-

denken, das Denken darüber und so früher als das Erkennen und Wissen, und daß zweitens das Nachdenken, das Denken, das Erkennen und Wissen sich zugleich wieder am Tun, am Darstellen, am Ausüben prüfte, fortentwickelte und ausbildete, so... geht denn auch bei unserm Erziehungs- und Lehrgescheh das Darstellen, Tun dem Erkennen und Wissen voraus, und der Zögling bildet und schafft sich... selbst kein Erkennen und Wissen, welches sonach ein lebendiges, Leben gebendes, Leben weckendes, sich aus und durch sich selbst lebendig fortentwickelndes und ausbildendes Wissen und Können ist" (I S. 244). „Die Natur schon lehrt es jeden, wie das Aufnehmen und Auffassen der Sache im Leben und Handeln bei weitem mehr entfaltend, ausbildend und stärkend ist, als das bloße Aufnehmen in Worten und Begriffen. So ist auch das Gestalten an und durch Stoff im Leben, Handeln und Tun, geknüpft an Denken, Gedanken und Wort, für die Entwicklung und Ausbildung des Menschen bei weitem höher als die Darstellung durch Begriffe und durch Wort ohne Gestaltung" (II S. 245).

Fröbels Bestreben lief also darauf hinaus, das freie, selbsttätige Schaffen zur Grundlage der Erziehung zu machen. Darum nahm er Handarbeit und Spiel unter die Erziehungsmittel auf und nicht, wie andere Pädagogen, aus Gründen der Nützlichkeit oder der Hygiene usw. „Der Mensch“, schreibt er, „schafft ursprünglich und eigentlich nur darum, damit das in ihm liegende Geistige, Göttliche sich außer ihm gestalte, und er so sein eignes geistiges, göttliches Wesen und das Wesen Gottes erkenne. Das ihm dadurch kommende Brot, Haus, Kleider ist Überschuß und unbedeutende Zugabe“ (II S. 23).

Fröbel weiß sehr wohl, daß er mit seinen Ansichten der hergebrachten Methode Idroff entgegentritt. „Einer der größten und nachteiligsten Mängel unserer bisherigen Erziehungs- und Belehrungsweise“, schreibt er, „besteht darin, daß Erziehung und Belehrung, Zucht und Schule in der Regel die Bestimmungsgründe ihrer Forderungen und ihres Handelns entweder ganz außerhalb des Lebens der Kinder oder, wenn auch innerhalb des Menschenlebens, doch für das Kind aus einer entlegenen, späteren Zeit ableiten, welche für dieselben noch gar keine Zieh-, keine Erweckungs- und Entwicklungskraft hat“ (III S. 329). „Die wichtigste Aufgabe, das noch wenig erkannte Geheimnis wahrer entwickelnder Erziehung und echter Belehrung besteht aber darin: Erziehung und Belehrung aus dem Leben, dem Triebe, dem Wunsche und dem Willen, der Kraft und der Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung durch Selbsttun hervorzu- locken, wie die Frühlingssonne und Wärme das Leben in jedem Samenkorn weckt, den Trieb erregt, das durch Selbsttätigkeit zu entfalten, was der Anlage nach in ihm liegt, Erziehung und Belehrung, welche bisher Fremderziehung und Fremdbelehrung war, für das Kind zur Selbsterziehung und Selbstbelehrung zu machen.“

„Man wollte“, schreibt Richard Lange über das in Keilhau herrschende pädagogische Leben (Fröbels Werke, I S. 20), „zum Zwecke der Erregung des Lerntriebes nicht bloß die Neugierde durch die Voranstellung der Sache vor Begriff und Wort, nicht bloß die Veranschaulichung, sondern auch geradezu die körperliche Arbeit herbeiziehen. In dieser Arbeit und durch dieselbe sollten Bedürfnis und Trieb nach Aufklärung und Belehrung erweckt werden. Zu dem Behufe wurden die Zöglinge nicht allein zur Naturpflege angehalten, sondern auch in allerlei Werkstätten geführt und hier zu allerlei technischen Darstellungen angehalten, die entweder unmittelbar Veranlassung zur Belehrung gaben, oder auf die wenigstens im Unterrichte hier und da hingewiesen werden konnte.“ „Die Erweckung des Bedürfnisses nach Lehre und Aufklärung, des Triebes zum Lernen und zum Schaffen“, schreibt Barop (Fröbels Werke, I S. 76), „war einer der Grundgedanken Friedrich Fröbels. Die Veranschaulichung im Pestalozzischen Sinne erliefen ihm nicht weitgreifend und durchgreifend genug, und er suchte den Menschen von vornherein als Schaffendes, nicht bloß als rezeptives, sondern vor allem als produktives Wesen ins Auge zu fassen.“



Ein Vorgänger Fröbels. 1882.

Vor längerer Zeit mit den Vorarbeiten zu einer „Geschichte des Arbeitsunterrichts“*) beschäftigt, konnte ich selbstverständlich nicht unterlassen, auch von den Schriften Bernhard Heinrich Blasches, des Leiters der „mechanischen Nebenbeschäftigungen“ in Salzmanns Anstalt zu Schnepfenthal, eingehende Kenntnis zu nehmen. Bei der Lektüre dieser Schriften fiel mir sogleich die überraschende Ähnlichkeit auf, die zwischen der darin vertretenen Auffassung des Arbeitsprinzips und der Friedrich Fröbels besteht. Blasche erblickt gleich diesem in der Handarbeit bei weitem mehr als ein Schutzmittel gegen Müßiggang und Trägheit oder eine Gelegenheit zur Kräftigung des Körpers. Er will sie nicht bloß deshalb betrieben haben, weil dadurch Anstelligkeit und Gewandtheit befördert, Lust und Liebe zu nützlicher Tätigkeit erzeugt und der Sinn für schöne Formen nachdrücklicher ausgebildet wird, als es der Zeichenunterricht allein bewirken kann. Vielmehr wünscht er die Aufnahme eines planmäßig geleiteten Arbeitsunterrichts in den Rahmen der Schulerziehung, weil nur durch solche Beschäftigungen „lebendiges Interesse für alle nötigen Elementarkenntnisse erwachsen könne.“ „Beförderung der intellektuellen Bildung durch mechanische Beschäftigungen“ ist die Tendenz seiner Pädagogik. „Der Unterricht“, schreibt er im Vorworte zum zweiten Teile seiner „Werkstätte der Kinder“, „erscheint bei diesem Gange der Erziehung den Kindern

*) Erschienen 1882 im Thienemannschen Verlage in Gotha.

als Mittel zur vollkommeneren Erreichung naheliegender Zwecke; sie gewinnen die Unterrichtsgegenstände lieb, weil sie mit ihren Beschäftigungen, in denen sie leben und weben, in so naher Verbindung stehen. Und sollte der Unterricht in solcher Beziehung nicht unendlich wirklamer sein, als wenn er isoliert, als bloße Notwendigkeit, von den Kindern gedacht wird? Denn daß der eigentliche Zweck des Unterrichts für Kinder im zarteren Alter, für die noch keine Zukunft ist, keinen Reiz haben kann, daran wird wohl niemand mehr zweifeln.“*)

Bei aller Ähnlichkeit zwischen Blasche und Fröbel ist ersterer aber doch nicht der „Vorgänger Fröbels“, von dem dieser Aufsatz handeln soll. Blasche ist nämlich offen genug einzugestehen, daß er seine Ansichten einem andern verdankt. An mehreren Stellen seiner Schriften weist er auf das Werkchen eines Joh. Heinrich Gottlieb Heusinger hin, das zuerst 1797 unter folgendem Titel erschienen war: „Über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes beschäftigt zu sein.“ Nun erinnerte ich mich damals zwar, den Namen Heusinger als des Verfassers pädagogischer Schriften bereits gelesen zu haben. Seine Persönlichkeit aber und seine Ansichten waren mir völlig unbekannt. Mit einiger Mühe gelang es mir, mich in den Besitz des genannten Heftchens und einiger andern Hauptwerke des genannten Schriftstellers zu setzen, sowie über die äußeren Verhältnisse desselben einige Kenntnis zu erlangen. Das Ergebnis dieser Bemühungen war die Erkenntnis, daß Heusinger mit Fug und Recht als ein Vorgänger Fröbels in verschiedener Beziehung genannt zu werden verdient. Und dies um so mehr, als mir neuerdings sogar ein direkter Einfluß der Ideen Heusingers auf Fröbel mit ziemlicher Bestimmtheit nachgewiesen worden ist.

Johann Heinrich Gottlieb Heusinger war am 1. August 1762 zu Römhild im Herzogtum Meiningen als Sohn eines Predigers geboren. Er besuchte die Studienanstalten in Meiningen und Koburg und bezog 1787 die Universität Jena, wo er zuerst Theologie, bald aber ausschließlich Philosophie studierte. Nachdem er einige Zeit eine Hauslehrerstelle in Ronneburg bei Gera übernommen hatte und sodann, seit 1793, in Dresden als Privatgelehrter gelebt hatte, habilitierte er sich 1795 als Dozent an der Universität Jena, wo

*) Vergl. Dr. Osterhelds Schrift: „Bernhard Heinrich Blasche. Sein Leben und seine Lehre“ (Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1909). Über Heusinger und seinen Einfluß auf jenen s. dort, S. 202 ff.

er die Philosophie Kants vertrat. Schon im Herbst 1797 gab er aber diese Stellung wieder auf, um sich in Eisenach an dem von André geleiteten Erziehungsinstitute zu beteiligen. 1798 siedelte er wieder nach Dresden über, wo er zunächst als Privatlehrer wirkte und auch mehrfach philosophische Vorträge vor einem gebildeten Publikum hielt. Kurze Zeit bekleidete er auch das Amt eines Bücherauktionators. 1807 erhielt er eine Anstellung als Lehrer an der Schule des Kadettenkorps, 1808 am Dagenhause und 1810 an der Militärakademie, die er bis 1831 bekleidete. Er lehrte Geschichte, Geographie, deutsche Sprache und philosophische Enzyklopädie. 1837 am 13. April starb er. Seine schriftstellerische Tätigkeit bewegte sich teils auf pädagogischem und philosophischem Gebiete, teils auf dem der Geographie. In pädagogischer Beziehung schließt er sich entschieden Rousseau, in philosophischer Kant an. Seine pädagogischen Werke sind: Ulrich Fleming, ein lehrreiches Lesebuch für Kinder, welche gern die Geschichte erlernen möchten (1790 gemeinschaftlich mit André herausgegeben), Gutwills Spaziergänge mit seinem Wilhelm (1792), Beiträge zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst (1794), Über die Benutzung usw. (1797; 3. Aufl. 1802), Die Familie Werthheim, I.—IV. Teil 1801 (Vorwort des I. Teils: Ostermesse 1798), 2. Ausg. I und II 1800, III und IV 1801, V (1. Aufl.) 1809.

In doppelter Beziehung scheint Fröbel durch Heusinger beeinflusst worden zu sein: in bezug auf die Handarbeit und in bezug auf das Spiel, beide in ihrer Bedeutung als Erziehungsmittel. Auch in betreff des letzteren ist nämlich der fast allgemein verbreiteten Ansicht entgegenzutreten, daß Fröbel der erste gewesen sei, der die Bedeutung des Spiels für den Anfang der Jugenderziehung hervorgehoben habe. Auch hierin gebührt Heusinger die Priorität.

Das erwähnte Schriftchen; „Über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes, beschäftigt zu sein“ beginnt mit den charakteristischen Worten: „Daß der Mensch zum Handeln und nicht zum Spekulieren, d. h. zum Forschen nach Kenntnissen, die wenig oder gar keinen Bezug auf das Handeln haben, geboren sei, hat man den Philosophen und allen denen, die sich mit Entdeckung neuer Kenntnisse und mit Prüfung und Berichtigung der vorhandenen besonders abgaben, sehr oft entgegengesetzt.“ Es wird dann weiter gezeigt, wie die Erfahrung vielfältig beweise, wie bei Erwachsenen sowohl wie bei Kindern der Trieb zum Handeln der stärkste und unaufhaltbarste von allen Trieben der menschlichen

Natur sei. „Demungeachtet“, fährt der Verfasser fort, „findet man nicht, daß die Erziehung irgend einmal im großen versucht habe, von diesem Triebe Vorteil zu ziehen, und sollte daher beinahe glauben, er habe den Lehrern und Erziehern von jeher zu viel Verdruß verursacht, als daß sie ihn eines aufmerksamen und prüfenden Blickes hätten würdigen wollen. Denn wer kennt nicht die lauten Klagen über Unaufmerksamkeit und Zerstreuung der Kinder während der Lektionen, die daher entsteht, daß die Kinder ihre Gedanken zu Hause bei den Spielereien oder vielleicht bei ihren Vogelnetzen und Angelrutten haben?“ Heusinger ist dagegen der Meinung, daß schon in Anbetracht der Heftigkeit, mit der die Natur diesen Trieb gab, ihm eine hervorragende Bedeutung für die Entwicklung des Menschen zugesprochen werden müsse, und daß es Pflicht der Pädagogik sei, diesem Triebe, in dem uns vielleicht ein wirksames Erziehungsmittel dargeboten sei, ihre Aufmerksamkeit zu widmen. Durch eine Beleuchtung des Verhältnisses, in dem der Beschäftigungstrieb zu dem nach Erkenntnissen steht, kommt der Verfasser zu dem Schlusse, daß der erstere nicht nur zu genauerer Kenntnis eines Gegenstandes selbst, sondern auch zu größerer Würdigung alles dessen führe, was mit dem Gegenstande der Beschäftigung in Verbindung stehe, dagegen von allem abhalte, was keinen Bezug auf diesen habe. Somit würde der Trieb nach Erkenntnissen durch den Beschäftigungstrieb geordnet, gemäßigt und belebt werden. Da nun bekanntlich aus Rücksicht auf die Bedürfnisse des späteren Lebens in der Schule manches gelernt werden müsse, was den natürlichen Neigungen des Kindes ganz und gar nicht entspreche, so sei es notwendig, sich nach künstlichen Triebfedern umzusehen, und als eine solche biete sich in erster Linie der Trieb zur Beschäftigung dar. Dieser sei sodann aber auch als regulierendes Prinzip in Ansehung der Kenntnisse und Geschicklichkeiten aufzustellen, die den natürlichen Bedürfnissen des Kindes angemessen seien.

dadurch würden die Zöglinge eine feste und bestimmte Handlungsart gewinnen. „Die Kinder“, schreibt Heusinger, „haben das Ziel vor Augen, sie kennen es, lieben es und verstehen es. Schon Rousseau hat so umständlich gezeigt, daß alles Hinweisen auf das günstige Leben des Kindes, selbst wenn es mit Beispielen aus der Lage des Vaters oder des Erziehers belegt würde, dennoch ein unwirksames und schädliches Mittel, die kindliche Aufmerksamkeit und Tatkraft zu reizen, sei, daß ich meine Leser füglich auf

lein berühmtes Buch verweisen kann. . . . Wir folgen — dies gilt von Kindern und von Erwachsenen — keiner Regel, die wir nicht verstehen, und verstehen keine Regel, die wir nicht auf irgend eine Art schon in concreto kennen gelernt haben. Wie kann aber das Kind eine Regel, die aus der Lage des Mannes hergenommen ist, auf einen ihm einleuchtenden Fall anwenden?“*) Ferner sei die Einführung der Handarbeit wünschenswert, weil erst durch die Beziehung der zu erwerbenden Kenntnisse und Geschicklichkeiten auf Gegenstände, die unsere Tätigkeit beschäftigen, eine Scheidung des Nützlichen von dem Unnützen möglich sei. Was zur vollkommenen Ausführung einer bestimmten Tätigkeit gehöre, sei nützlich, alles andere gleichgültig. „Das Wort: es nützt dir, ist, wenn es nur wahr ist, ein wirkloses Motiv in der Kinderwelt; wie will man es aber anwenden, wenn das Kind kein Geschäft hat, an welchem es mit ganzer Seele hängt?“

Ganz besonders aber hebt Heusinger hervor, daß ein gewisses Gebiet anschauender Erkenntnis dem Menschen nur durch eignes Arbeiten, durch eigne Kraftanstrengung erschlossen werden könne, dieses ganze Gebiet also Kindern, welche nicht planmäßig arbeiten lernten, und selbst Erwachsenen, die das Verläumte nicht nachholten, unzugänglich bleibe. Er scheidet nämlich die anschaulichen oder Grund-Erkenntnisse, d. h. die, die wir uns durch eigne Anwendung der produktiven Erkenntniskräfte (durch Beobachtungen, die wir selbst angestellt haben, oder durch Schlüsse, auf die wir selbst verfallen sind) angeeignet haben, in drei

*) „Der größte Vorteil, den der auf Tätigkeit gegründete Erziehungsplan gewährt, ist die systematische, auf einen festen Punkt gerichtete Tätigkeit, Handlungs- und Denkweise. Man kann es als einen Grundsatz annehmen, daß es mit jedem Menschen am besten steht, wenn er weiß, wozu er tätig ist, was er lernt und wozu er es lernt. Der Mensch befindet sich wohl, wenn er das, was er tut, als Ablicht und Mittel ansehen kann, und hierin besteht gleichsam die gute Wirtschaft unlers Geistes. Es ist daher viel daran gelegen, auch Kindern einen so geordneten Seelenzustand zu verschaffen; allein die Sache möchte sich wohl schwerlich auf andere Art erreichen lassen, als auf die angegebene, nämlich dadurch, daß man eine gewisse Zeit vorher, die weder zu lang noch zu kurz sein darf, die Kinder das Ziel wissen lasse, an welchem sie nach Verlauf dieser Zeit stehen sollen, und daß dieses Ziel ihnen so anschaulich und verständlich sei als möglich. Es muß daher eine Arbeit sein, was ihnen aufgegeben wird; denn für ein bloßes Erkenntnisstück, für einen Ausflatz, Exerzitium, Spezimen oder wie es heißen mag, haben sie zu wenig Sinn; sie müßten dann eigentlich immer weiter fragen, wozu denn nun jener Ausflatz, jenes Exerzitium selbst wieder solle. Bei einem Arbeitsstück aber fällt diese Frage weg; der immer rege Beschäftigungs- oder Bildungstrieb weist sie zurück und sieht seine Befriedigung selbst als ein wünschenswertes Ziel aller Tätigkeit und Geistesanstrengung an.“ (Die Familie Werthheim, 2. Teil, S. 37.)

Klassen: 1. die mit den körperlichen Sinnen selbst wahrgenommenen, 2. die selbst empfundenen und 3. die durch eine eigne Kraftanstrengung hervorgebrachten. Nur die erstere Art sei bisher von der Pädagogik beachtet worden, und doch gelte es auch von der zweiten und dritten Klasse, daß es ohne selbstgewonnene Grundvorstellungen unmöglich sei, eine wirkliche Kenntnis auf diesen Gebieten zu erlangen. Besonders erfordere die dritte Klasse, die durch Kraftanwendung herbeigeführten Erkenntnisse der Art und Weise des Hervorbringens von Gegenständen, die Heusinger ganz bezeichnend dynamische Grundvorstellungen oder Anschauungen nennt, eine sorgfältigere Beachtung der Erzieher. Um davon Kenntnis zu erlangen, wie irgend etwas entstanden sei, müsse man notwendigerweise dasselbe oder etwas Ähnliches vorher selbst hervorgebracht haben. Mündlicher und Schriftlicher Vortrag könne nie das eigne Versuchen und Machen ersetzen. Dies gelte nicht nur von allen technologischen, sondern auch von den Naturerkenntnissen. „Es gibt Gelehrte“, schreibt Heusinger, „die nie etwas anderes als Bücher in die Hand genommen und von Jugend auf durchaus nichts gelernt haben, als aus Büchern und aus Unterricht, der ihnen ebenfalls von Büchergelehrten erteilt wurde. Was werden solche Leute sich für Vorstellung vom Gewitter machen? Zuverlässig eine weit magerere und weit mehr tote, als selbst ein Landmann. Höchstens werden sie sagen, die Gewitter enthielten Elektrizität, oder was des leeren Geschwätzes, das man in der Jugend darüber hört, mehr ist. Die geringste Frage an sie würde offenbaren, daß ihre Zunge nur Worte sprach, die von keiner Spur eines Begriffes in der Seele begleitet sind. Man nenne hingegen einem Chemiker, einem Physiker, ja selbst einem Handwerker, der mit Schmelzen oder Auflösen und dergleichen Handarbeiten umgeht und nur eine etwas liberale Bildung genossen und Denken gelernt hat, das Wort Ungewitter, welche seelenvollen Vorstellungen wird man damit in seinem Kopfe wecken! Er wird den ganzen großen Prozeß der Verbrennung usw. gleichsam vor seiner Stirn vorsichgehen sehen. Woher dieser Unterschied? Hat der Physiker irgend einmal in den Wolken geschwebt und den Vorgang mit angesehen? O nein; er hat aber ähnliche Dinge selbst gemacht; die vielen lebendigen Vorstellungen, die er dabei erhielt, trägt er nun auf die Natur (nach der Analogie) über, und daher kommt es, daß ihm eine Naturbegebenheit ein Gegenstand ist, den er so deutlich und vollkommen kennt. Es sind die dynamischen Grunderkennt-

nisse, welche der Physiker durch Handanlegen (Versuche) erwirbt, die ihn in den Stand setzen, sich dergleichen analogische Vorstellungen zu erwerben.“ Dieses Handanlegen, heißt es weiter, könne auch nicht durch eine noch so genaue Beschreibung des Verfahrens oder durch bloßes Zusehen ersetzt werden. Vielmehr würde eben das, was der Verfasser als dynamische Grunderkenntnisse bezeichne, also die kleinen, einzelnen Handgriffe bei der Hervorbringung irgendeiner Sache, nur durch eignes Tun erworben. Gerade dem Umstande, daß die Erziehung die Erwerbung jener Kenntnisse gewöhnlich dem Zufalle überlasse, möchte es der Verfasser zuschreiben, daß es so viele Menschen gäbe, denen die Natur ein ganz gleichgültiger Gegenstand sei, und die vor den Werkstätten der Künstler und Handwerker mit einer Schläfrigkeit vorbeigingen, die in Erstaunen setze.

Von einer solchen Erziehung zur Arbeit könne man, wird endlich am Schlusse des Schriftchens ausgeführt, auch noch den temporären Nutzen erwarten, daß die Kinder schon von Jugend auf gegen die Studiersucht, die noch immer wüte, gesichert würden. „Die Kinder“ schreibt Heusinger, „werden von ihrem sechsten Jahre an aus Büchern und durch Bücher unterrichtet. Was wunder, wenn sie auf den Gedanken geraten, Bücher (und also Literatur) sei der einzige Weg, auf dem man Kenntnisse erwirbt, und daß daher jeder bessere Kopf, der das Bedürfnis, in Kenntnissen weiter zu kommen, fühlt, keinen andren Wunsch hat, als Bücher zu haben und studieren zu können. Die Erwerbung von Kenntnissen durch eignes Anschauen, durch eigne Versuche, durch eignes Arbeiten ist etwas, wozu die Erziehung den Kindern entweder noch gar keine Anleitung, oder doch nur in Nebenstunden, gibt, weil man, dem Schulgeiste gemäß, noch immerfort glaubt und handelt, als sei das Lernen die Hauptsache bei der Erziehung.“

Eine Anweisung zur praktischen Verwertung dieser Ideen gibt Heusinger in seinem Werke: „Die Familie Werthheim“. In zum Teil ganz vortrefflicher Weise zeigt er hier, wie der Unterricht auf Erfahrungen basieren müsse, die die Schüler bei ihren Beschäftigungen gewonnen haben. Die Arbeiten nennt er die Hauptsache bei der Erziehung, nicht als ob die Zöglinge den größten Teil ihrer Zeit auf sie verwenden sollten, sondern weil sie der starken Neigung der Kinder zum Bilden, Formen und Nachmachen entsprechen, und er demgemäß in ihnen den Haupthebel der erziehenden Tätigkeit erblickt. Die Kinder sollen aller-

dings bei dem Gedanken bleiben, daß diese Arbeiten ihr eigentliches Geschäft seien, und daß die Lehrstunden nur dazu dienen, Aufschlüsse und Belehrungen zu geben, die ihnen eine vollkommnere Ausführung dieser Geschäfte ermöglichen. Aber auf diese Weise würden die Schüler, schreibt Heusinger, dem Unterrichte ein wirklich gefühltes Bedürfnis entgegenbringen und die ihnen mitgetheilten Belehrungen wirklich schätzen (Teil I, S. 65, 110). Darum soll eine Hauptrückficht bei der Auswahl von Beschäftigungen für die Jugend ihr Verhältnis zu der Unterweisung in Kenntnissen sein. Erstere sollen Erfahrungen und Beobachtungen hervorrufen, die dem späteren Unterrichte wohl zu statten kommen werden (I, S. 61).

In welcher Weise dies geschehen kann, wird an verschiedenen Stellen des Werkes in ganz anschaulicher Weise gezeigt. So beginnt z. B. der Unterricht in Geometrie und Physik zwar erst nach dem zwölften Jahre; die Kinder lernen jedoch schon lange vorher Kreise, Quadrate, Würfel, Prismen, Kegel kennen, zeichnen und aus Pappe, Blech oder Holz machen; auch verfertigen sie Hebel, Räder, Walzen, Kurbeln und lernen ihren Gebrauch kennen. Der spätere systematische Unterricht ist dann soviel als möglich bestrebt, an die bei diesen Arbeiten gemachten Erfahrungen anzuknüpfen. Auch die dabei vorkommenden Apparate werden von den Schülern gefertigt. Das Lesenlernen wird von vornherein mit dem Schreiben verbunden. Das Rechnen beginnt mit dem Zählen wirklicher Gegenstände: der Finger, Rockknöpfe, der Bäume und Blumen im Garten usw. Auch beim späteren Unterrichte sollen die Kinder tätig sein, indem sie die einzelnen Übungen an wirklichen Gegenständen, den Fingern, Kugeln, Steinen usw., ausführen. Der Unterricht in Naturgeschichte soll mit Dingen anfangen, die den Kindern bei ihrer Arbeit unter die Hände kommen, bei Mädchen z. B., die Stricken und Nähen lernen, mit Baumwolle, Flachs, Eisen usw. Daran schließen sich geographische Belehrungen. So führe z. B. die Betrachtung der englischen Nähnaedel auf die Erzählung, woher das Eisen zu der Naedel stamme, auf welchem Wege es nach England gebracht worden sei, wo es dafelbst verarbeitet, in welche deutsche Handelsstadt die Naedel verschickt worden, und wie sie von da zu uns gekommen sei. Die Vorfälle beim Kochen, Backen, Färben usw. könnten den Unterricht in der Naturlehre herbeiführen. Im geographischen Unterrichte werden Karten gezeichnet, und selbst in der Geschichtsstunde wird die Hand durch Anlegung

einer die Chronologie trefflich veranschaulichenden Tabelle in Anspruch genommen.

Heusinger ist also, gleich Fröbel, bestrebt, dem Unterrichte dadurch eine der Natur des menschlichen Geistes angemessene Grundlage zu geben, daß er ihn an die Erfahrungen und Beobachtungen anknüpfen läßt, die der Schüler bei seiner Handarbeit gewonnen hat. Durch diese, die in seiner Theorie beinahe dieselbe Stellung einnimmt, wie die Konzentrationsstoffe in der Herbart'schen Pädagogik, sucht er das Bedürfnis zum Lernen vor dem Lernen, Interesse für die Gegenstände der Unterweisung zu erwecken. Die Anhänger Herbarts setzen das Zentrum des Unterrichts in den Gedankenkreis, da sie bekanntlich ihre Pädagogik auf eine psychologische Theorie gründen, die den Primat im menschlichen Geiste dem Intellekt zuspricht. Heusinger und Fröbel dagegen, die den Menschen als vorzugsweise praktisches Wesen betrachten, suchen dieses Zentrum, in dem der Unterricht Anknüpfung zu suchen hat, in der schaffenden Tätigkeit, der Arbeit.

Heusinger steht, wie oben erwähnt, auch darin Fröbel nahe, daß er, gleich diesem, die Wichtigkeit des Spiels für die Erziehung nachdrücklich betont. „Sehr große Rücksichten“, schreibt er (Fam. W. II, S. 298), „verdient bei Kindern vor dem sechsten Jahre das Spielen. Spielen ist die Schule dieses Alters. Es entwickeln sich beim Spielen und Umgang mit körperlichen Gegenständen in den ersten sechs Lebensjahren vielleicht mehr Begriffe als in den nachfolgenden zwölfen, und es ist von der äußersten Wichtigkeit, Kindern dabei behilflich zu sein. Die Kinder fangen schon an zu spielen oder, eigentlicher zu sagen, sich Begriffe durch eigne Versuche einzusammeln, sobald die angestammte Unbehilflichkeit ihrer Arme und Finger vorüber ist und ihr Augapfel sich gewöhnt hat, dem Willen gehorsam, vor- und rückwärts zu gehen. Lächeln und Streben, mit Händen und Körper sich den Gegenständen zu nähern, bezeichnen den Anfang dieses eigentlich menschlichen Lebens. Man reizt die Kinder anfangs durch bunte, stark in die Augen fallende Sachen, späterhin aber, sobald sie Finger und Arme brauchen können, durch Körper von einerlei Größe und Gestalt, aber verschiedener Schwere, z. B. Kugeln von verschiedenen Hölzern, von Stein und Metall. Kugeln von der Größe, daß Kinder sie so eben mit ihren Händchen zur Hälfte umspannen und in die Höhe heben können, geben ein ganz vorzügliches Spielzeug ab. Hände und Finger werden geübt und ausgedehnt. Die Kugel gleitet aus den Fingern,

Sobald sie nicht gehörig angefaßt wird: ein vortreffliches Mittel, die Aufmerksamkeit der Kinder zu reizen. Die verschiedene Schwere solcher Kugeln aber trägt ebensoviel bei, den Verstand der Kinder zu wecken. Das Kind hat bisher lauter Kugeln von einer gewissen Leichtigkeit in den Händchen gehabt und gehoben. Jetzt umfaßt es wieder eine ebenso große Kugel; aber fast kann es sie nicht in die Höhe bringen. Es wird wenigstens besser fassen und seine Kräfte mehr konzentrieren müssen. Das Kind, welches die Kugeln gern mit Geschwindigkeit heben möchte, wird endlich Merkmale suchen, an denen es die leichten von den schweren unterscheiden kann: ein wichtiger Akt des Verstandes in einem so zarten Alter.“ Ebenso soll der Geist des Kindes durch das Gehör auf Spielende Weise beschäftigt werden, indem man eine kleine Glocke in verschiedener Entfernung vom Kinde anschlägt. Sobald durch dergleichen einfache Übungen die Sinneswerkzeuge fähig gemacht worden sind, müssen dem Kinde zusammengesetzte Spielsachen gegeben werden, die leicht auseinandergenommen und wieder zusammengesetzt werden können. „Wie freut es nicht Kindern von anderthalb bis zwei Jahren, wenn sie 'ein Schächtelchen aufmachen und wieder zumachen können!“ Schachteln, kleine Schränke, Kommoden mit Fächern u. dergl. führt Heusinger als die geeignetsten Spielsachen für Kinder in diesem Alter an. „Gebt ihnen noch dazu etwas, was sie hineinlegen können, so werden sie, wie man gewöhnlich sagt, stundenlang spielen, nach meiner Meinung aber, stundenlang Begriffe entwickeln und ausführen.“ Für das kleine Mädchen sind fortan seine Puppe, eine Küche mit kleinem Küchengerät, allerlei ökonomisches Geschirr im kleinen usw. die besten Spielsachen. Es macht mit ihnen, was es Mutter und Mägde mit den großen machen sieht. Der kleine Knabe sieht dagegen seinen Vater selten etwas tun, was er ihm im kleinen nachmachen könnte. Er muß anstatt dessen gewissermaßen Ausführer seiner eignen Gedanken sein, während das Mädchen nichts neues tut, sondern das nachmacht, was es von Größeren sieht. Nicht zu leugnen ist, daß ersteres die Kraft mehr anstrengt als letzteres. Es folgt aber hieraus auch, daß die Wahl der Spielsachen für Knaben eine weit schwierigere ist. Heusinger rät, Stecken- und Wiegenpferde wegzulassen und die Knaben lieber in der Stadt, auf dem Lande, auf Spaziergängen fleißig umherzuführen, damit sie allerlei sehen, was sie nachmachen können. Haben sie vielleicht das Beladen von Wagen beobachtet, gesehen, wie Pferde angeschirrt worden sind, so ist es gewiß angebracht, ihnen einen kleinen Leiterwagen mit Holzpferden

anzuschaffen, damit sie das Gelehene nachahmen. Sind sie in Apotheken, Schnittgewölben und Kramläden gewesen, so werden sie Interesse daran finden, mit Elle, Waage, Gewicht, mit kleinen Nachbildungen von Warenschränken usw. sich zu beschäftigen. Dabei findet sich Gelegenheit, ihnen manche schätzbare Kenntnis beizubringen. Sie lernen zählen, Geldmünzen und besonders auch verschiedene Waren kennen. Ein Bilderbuch, mit Bildern beklebt von Dingen, die der Knabe alle Tage sieht, reizt sein Vergleichungsvermögen. Er rolle mit Kugeln und Reifen, schiebe Kegel, spiele mit dem Ball, baue Häuschen aus Holzspänen und Bauklötzen usw. Das kleine Mädchen ziehe seine Puppe aus und an, wasche, rolle und plätte den Anzug derselben, suche ihn endlich mit Hilfe der Mutter oder der älteren Schwester selbst zu fertigen. „Kurz, was das Kind vom zweiten bis zum dritten Jahre tut, ohne seinen Körper zu verletzen oder seine Gesundheit in Gefahr zu setzen, das ist gut. Es kann ein Damenbrett vor sich haben und die Felder mit Pfennigen belegen, es kann Garn von einem Knäuel auf den andern wickeln, es kann Perlen oder Knöpfe an Fäden reihen, es kann mit der Kreide auf eine schwarze Tafel oder mit dem Bleistift nach seiner Art auf Papier zeichnen, es werfe mit Würfeln, es lege mit Zahlpfennigen verschiedene Figuren u. dergl.; was es tut ist recht, denn es übt dabei seinen Verstand.“ Auch sollen die Kinder früh zum Zeichnen nach der Natur angehalten werden. „Bekümmert euch“, schreibt er, „dabei nicht um die Regeln der Zeichenkunst, sondern folgt eurem natürlichen Verstande. Bedenkt, daß ihr es nicht tut, um eure Kinder zeichnen zu lehren, sondern um den Geist eurer Kinder zur Beobachtung anzuhalten. Es wird eine Blume viel genauer ansehen und also ihre Teile viel besser kennen lernen, wenn es sie nachzeichnen will, als wenn es ohne weitere praktische Rücksicht angehalten wird, die Blume kennen zu lernen.“ Spielen ist, heißt es am Schlusse des 2. Teiles, der erste Ausbruch des Tätigkeitstriebes; dieser aber ist der brauchbarste für den Erzieher.

Auch für das spätere Jugendalter erklärt Heusinger das Spielen als eins der wichtigsten Erziehungsmittel (Teil I, S. 66). Die Spiele sollen hier vorzugsweise dem Unterrichte dienen, indem sie ihn teils vorbereiten, teils erläutern, teils wieder ins Gedächtnis bringen. Auch können sie auf Übung des Scharfsinnes, der Erfindungskraft, des Abstraktionsvermögens oder auch bloß auf Übung der Sinne und Glieder berechnet sein. Deshalb rät

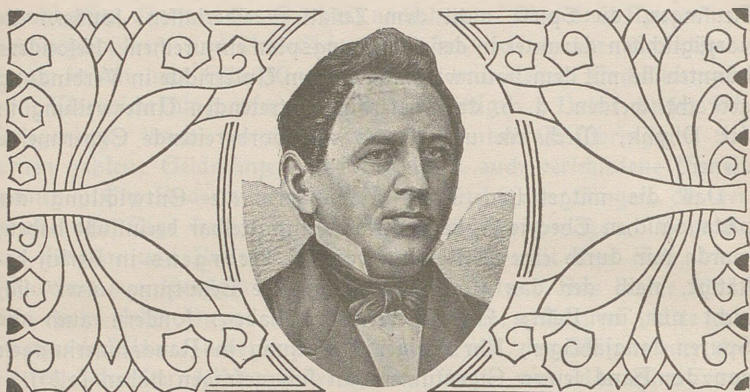
Heusinger, die Spiele nicht dem Zufall zu überlassen, sondern die vorzüglichsten darunter in den Erziehungsplan einzureihen. Besonders könnten sie mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichte in Verbindung gebracht werden, d. h. der späterhin eintretenden Unterweisung in der Physik, Mechanik und Optik als vorbereitende Experimente dienen. —

Daß die mitgetheilten Ideen Heusingers die Entwicklung der pädagogischen Theorie Fröbels wirklich unmittelbar beeinflußt haben, wurde mir durch eine Mitteilung von Dr. Georgens in Berlin bestätigt, nach der das Werkchen „Über die Benutzung usw.“ sich nicht nur im Besitze Fröbels befunden haben, sondern auch die Spuren langjähriger, sehr eifriger Benutzung in Randanmerkungen von der Hand seines Eigentümers an sich getragen haben soll*).

Durch diesen Nachweis eines direkten Zusammenhanges zwischen Heusinger und Fröbel soll natürlich das Verdienst des letzteren nicht im geringsten beeinträchtigt werden. Steht doch noch keineswegs fest, daß die grundlegenden Gedanken seiner Pädagogik wirklich ausschließlich auf die Anregungen Heusingers zurückgeführt werden müßten. Jeder Kenner Fröbels wird sodann zugestehen, daß jene Ideen bei ihm weit tiefer begründet und umfassender ausgeführt erscheinen als bei ihrem ersten Ausprechen durch Heusinger. Dieser begnügte sich im allgemeinen damit, sie als empirische Wahrheiten darzustellen; bei Fröbel treten sie auf, gestützt durch ein philosophisches System. Auch bleibt dem letzteren das Verdienst, diese Ideen zuerst praktisch ausgeführt zu haben, indem er — wenn auch zunächst nur für die vorschulpflichtige Periode der Jugenderziehung — ein scharf sinnig geordnetes System von Spiel- und Beschäftigungsmitteln nach jenen Grundsätzen aufstellte. Ob dieses System wirklich ein naturgemäßes ist, d. h. (nicht bloß) aus subjektiven Erwägungen seines Urheberers hervorgegangen ist, sondern der tatsächlichen Entwicklung des Kindes entspricht, ist freilich noch eine Streitfrage.

*) Im Subskribenten-Verzeichnis der „Familie Werthheim“ ist ein Pfarrer Fröbel zu Cuba im S. Rudolstädtschen genannt. Ob dies ein Angehöriger der Familie Friedrich Fröbels gewesen ist, habe ich nicht erfahren können.





August Lüben. 1904.

Daß auch auf pädagogischem Gebiete die Zeit der Individualitäten vorüber sei, die Zeit der großen Männer, die es vermochten, der Entwicklung den Stempel ihres Geistes aufzudrücken, daß jetzt vielmehr die Persönlichkeit die Führung abgetreten habe an die Massen — das ist eine Klage, die man öfter lesen kann. Und doch ist sie nur halb begründet. Freilich spreizt sich jetzt nicht selten bettelarme Epigonenweisheit an den Monumenten der großen Bahnbrecher. Mit dürrer Formelkram verschüttet man die Spuren ihres Wirkens. Und so mancher, der sich jetzt Reformers nennt, entnimmt seine Direktiven lediglich von der Windfahne der öffentlichen Meinung. Trotzdem schier zahllose Gedankenketzen geschäftiger Projektensmacher und zeitfremder Illusionisten die Luft durchschwirren, verharren doch die Massen ohne beträchtliche Bewegung, und ein wirklicher Fortschritt zeigt sich nur sporadisch. Aber in dem großen Heere derer, die gehört werden wollen, findet sich immerhin eine kleine Anzahl solcher, die das auch verdienen, die tatsächlich ihrer Zeit etwas zu sagen haben, das nicht bloß neu ist, sondern auch wirklich den Keim eines Fortschritts in sich schließt. Was sie dem Auge des Suchenden verbirgt? Aus niederem Unterholz kann auch ein Baum von mäßiger Höhe stattlich hervorragen, der mitten im Walde unter den andern versteckt bleibt. Die Gesamtheit nimmt in der Gegenwart ein höheres Niveau ein als damals; und wenn es jetzt auch manchmal scheint, als würde die Entwicklung einzig und allein bestimmt durch die Gefühle und Überzeugungen der Massen — der Anstoß

zum Fortschritt geht doch nach wie vor aus von der kraftvollen Persönlichkeit. Es kommt bloß heute mehr wie damals darauf an, daß die bahnbrechende Idee des einzelnen eine kräftig tönende Resonanz findet im Denken und Empfinden der Gesamtheit. Das wird allerdings nur dann geschehen, wenn der einzelne im ganzen wurzelt und Fleisch von seinem Fleisch und Geist von seinem Geist ist. Es wird dann geschehen, wenn in seinem Worte gerade das zum deutlichen Ausdrucke kommt, was die Massen unklar bewegt, wenn seine Tat das zur Wirklichkeit führt, was die Massen in dunklem Drange erstreben. Der Einspänner, der seinen Sonderweg zieht, der Phantast, der sich seine eigne luftige Ideenwelt baut, beide werden ohne Einfluß auf die Mitwelt bleiben. Wer die Gesamtheit in ihrer Entwicklung leiten will, muß im Zusammenhange, wenigstens in innerem Zusammenhange, mit ihr stehen.

Hugust Lüben, dem diese Zeilen gewidmet sind, ist einer aus der „Zeit der großen Persönlichkeiten“. Er selbst hat die Entwicklung unsers Schulwesens namentlich nach einer Richtung hin wesentlich bestimmt. Aber er war weder ein Einspänner, noch ein Phantast. Von Haus aus eine kühl überlegende, praktisch veranlagte Natur, stand er Zeit seines Lebens fest auf dem Boden der Wirklichkeit. Aber immer blieb ihm ein feines Gefühl für das, was der Schule und der Lehrerschaft not war. Auch in höheren Stellungen verlor er nie den inneren Zusammenhang mit dem Stande, in den ihn Neigung und Schicksal geführt hatten.

Lüben gehörte zu denen um Diesterweg, d. h. zu den Männern, deren geschichtliche Bedeutung darin besteht, daß sie, die grundlegenden Ideen Diesterwegs teilend, die Doktrin und Praxis ausbildeten, die man bis zur Invasion des Herbartianismus als „die deutsche Pädagogik“ bezeichnete, jene Richtung, deren letzte Ausläufer durch die Namen Kehr und Dittes bezeichnet sind, und die in den „Allgemeinen Bestimmungen“ des Ministeriums Falk gleichsam ihre amtliche Kodifizierung fand. Dieser Richtung gehörten übrigens auch Männer an, die in religiöser und politischer Gesinnung weit von Diesterweg abwichen. Lüben stand ihm auch darin zur Seite. Er nimmt in dem charakterisierten Kreise eine erste Stelle ein. Eine abgeschlossene, vornehme Persönlichkeit, Respekt einflößend durch umfassendes und gediegenes Wissen, klar im Denken und entschieden im Urteil, ein eindringlicher Redner und Schriftsteller, allerdings ohne jeden Überschwang, vor allem ein überzeugungstreuer, lauterer Charakter — so hat sein Bild die Mitwelt

uns, den Nachlebenden, überliefert. Sein Einfluß war bedeutend. Nur um diese Behauptung nachzuweisen, sei erwähnt, daß der 1872 geplante und anscheinend in sicherer Aussicht stehende Zusammenschluß der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung mit dem Deutschen Lehrerverein lediglich an seinem Einspruch scheiterte.

Wilhelm Harnisch hat den Pädagogen Lüben entdeckt. Und zwar zum Glück noch in der Zeit, als er, selbst frisch am Geist, wie wenige es verstand, die Geister zu wecken. Auf der Suche nach Hilfslehrern auch im märkischen Seminar Neuzelle eingekehrt, wurde er auf den jungen, tüchtigen Lehrer Sohn aus dem Oderbruche aufmerksam. Er nahm ihn mit nach Weißenfels. Hier unter der strengen Leitung des energischen Direktors und in reger Weiterarbeit mit seinen ziemlich gleichaltrigen und gleichstrebenden Amtsgenossen Stubba und Hentschel, gelangte der Lehrling allgemach auf die Bahn, die zur Meisterschaft führte. In Dorf-Alsleben an der Saale, wo er seit 1825 Lehrer war, erschienen seine ersten didaktischen Schriften, die den Zeichenunterricht betrafen. Erst in Hirschleben, wohin er 1829 übersiedelte — er war hier zuerst Lehrer, dann Leiter der Bürgerschule — wandte er sich eingehender den Naturwissenschaften zu. Hier erschienen seine epochemachenden Schriften zum Naturgeschichtsunterricht, zuerst 1832 seine „Anweisung zum Unterricht in der Pflanzenkunde“, die Diesterweg zu dem Ausspruch veranlaßte: „Was ich lange gewollt, haben Sie geleistet“, und 1836 sein „Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte“.

An der Bewegung des Jahres 1848 nahm Lüben regen Anteil. Er leitete sowohl die amtlich angeordnete Kreislehrerversammlung zu Goslar als auch die Provinzialversammlung zu Merseburg. Auf die Gestaltung des von seinem Freunde Nacke in dieser Zeit begründeten — bekanntlich noch jetzt erscheinenden — „Pädagogischen Jahresberichtes“ übte er von vornherein maßgebenden Einfluß. Nach Nackes Tode übernahm er die Herausgabe. Später trat dazu noch die Leitung des von Fr. Körner begründeten „Praktischen Schulmannes“. In Merseburg, wo er seit 1850 als Rektor wirkte, gab er zusammen mit Nacke ein mehrbändiges Lesebuch für Bürgerschulen heraus, das neben der dazu gehörigen „Einführung in die deutsche Literatur“ große Verbreitung fand. Lüben war bereits der anerkannte Methodiker, als er 1858 aufgefordert wurde, die Leitung des Seminars in Bremen zu übernehmen. Diese führte er bis zu seinem Tode, der ihn am 27. Oktober 1874, völlig unerwartet, von seiner Wirkungsstätte abrief.

Lübens Hauptverdienste liegen auf dem Gebiete des Naturgeschichtsunterrichts. Ja, man kann behaupten, daß dieser erst durch ihn das Bürgerrecht in der deutschen Volksschule erlangt hat. Vorher eine Sammlung interessanter Notizen und gemeinnützigere Kenntnisse, wurde er erst durch ihn den Gesetzen einer rationellen Methode unterworfen und damit von einem fragwürdigen Lückenbüßer zu einem geistbildenden Lehrfache erhoben. Lüben hatte seine Vorgänger; aber ihm gebührt das Verdienst, das Gute und Richtige, das diese angedeutet, zusammengefaßt, geordnet und ergänzt, sowie in durchgeführten Lehrgängen zur Anwendung gebracht zu haben. Sein Stufengang — Art, Gattung, Familie, System — hat den Lehrplan unsers Naturgeschichtsunterrichts bis in die neuere Zeit hinein beherrscht.

Lüben gibt „Kenntnis der Natur als eines großen Ganzen“, „Erkenntnis des Lebens, der Kräfte und der Einheit, welche sich in der Natur kundgeben“, als Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts an. Für ihn tritt aber die „Einheit“ in der Natur wesentlich im System zutage, und so ist es durchaus erklärlich, daß die Hinführung zu diesem der leitende Gedanke seines ganzen Unterrichts ist. Daraus folgt aber wieder, daß der Beschreibung, und zwar vorwiegend der Beschreibung der äußeren Merkmale, die Hauptzeit gewidmet wird. Insbesondere seit Junges epochemachendem Auftreten beschreitet der naturgeschichtliche Unterricht andere Bahnen. Und doch wäre es unrichtig, Lüben einen Vorwurf zu machen. Er stand bei Herausbildung seiner Methode unter einem doppelten Zwange. Einerseits stehen seine Anschauungen durchaus im Einklange mit der Wissenschaft seiner Zeit, die auch im Beschreiben und Klassifizieren der Naturwesen ihre Hauptaufgabe erblickte, und sodann war Lüben der Überzeugung, daß gerade durch die logischen Übungen des Vergleichens und Unterordnens, zu denen seine Methode nötigte, der Unterricht zu einem pädagogischen, d. h. kraftbildenden, ausgestaltet werde. Für ihn stand eben, wie für die gesamte Diesterweg'sche Schule, der formale Zweck des Unterrichts im Vordergrund*).

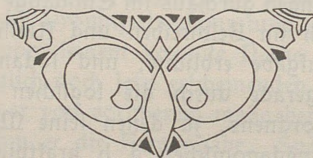
Ich sehe davon ab, auch Lübens Wirksamkeit auf andern Gebieten der Volksschulpädagogik zu kennzeichnen. Nur ein kurzer

*) Bemerkenswert bleibt allerdings, daß Lüben 1860 auf der Allg. Deutschen Lehrerversammlung in Koburg den Satz verteidigte: „Es reicht nicht aus, das Augenmerk auf die fertige Form der Pflanzen zu richten; der Blick des Schülers muß auch auf die werdende Form gelenkt werden, und endlich muß ihm auch das innere Leben der Pflanze durch den Unterricht erschlossen werden.“

Hinweis auf seine schulpolitische Stellung sei am Schluß gestattet. Sie läßt sich am klarsten zeigen an der Hand der Forderungen, auf die sich unter seiner Leitung die sächsische Provinzialversammlung im Jahre 1848 einigte: 1. Höhere, annähernd akademische Bildung des Volksschullehrers. 2. Berechtigung desselben zu allen höheren Stellungen innerhalb der Volksschule, womöglich bis zu denen des Unterrichtsministeriums hinauf. 3. Ausreichende Befoldung. 4. Vollständige Trennung von Schule und Kirche. 5. Fachmännische Kreis- und Provinzialvereine. 6. Errichtung von Kreis- und Provinzialvereinen mit dem Rechte, Vorschläge für die Schulgesetzgebung zu machen und Regierungsvorlagen zu prüfen.

Von 1860 an gehörte Lüben zu den ständigen Besuchern der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlungen. Oft erhob er sich zu anregendem Vortrag oder zu klärendem Wort im Meinungsaustausch der Streitenden. Sein Tod hinterließ in diesen Versammlungen eine Lücke, die eigentlich niemals voll geschlossen worden ist.

Die Mitwelt achtete Lüben als den berufensten Vertreter der Ideen Diesterwegs; wir, die Nachwelt, die teilweise andern Idealen folgt, erkennen und ehren in ihm einen der hervorragendsten unter den Bauleuten, denen wir den Aufbau der Stufe danken, die zu dem gegenwärtigen Stande unserer Volksschulpädagogik heraufführte.





Richard Lange. 1884.

„Ein Hirtenknab, im Feld, am grünen Hage
Allein mit Deinen ringenden Gedanken,
Umengt von eines dürrt'gen Daleins Schranken,
So Schwanden Dir dahin der Kindheit Tage.

Und jetzt? — mit nimmermüdem Flügelschlage
Trug Dich der Geist empor, die Nebel sanken,
Das Ziel, nach dem Du strebtest ohne Wanken,
Du halt's erreicht in Kampf und bitterer Plage.

Stets frei den Geist, halt Du die Not bezwungen,
Halt warm das Herz und frisch den Mut gehalten,
Ein ganzer Mann, stählst Du die Kraft der Jungen,
Und neu verjüngend wirkst Du auf die Alten,
Und Menschen bilden lehren, ist Dein Streben,
Doch Menschen werden, lehret uns Dein Leben!“

Mit diesen Worten leitet Ludwig Bauer in Pfeiffers „Volksschule des 19. Jahrhunderts“ die Biographie des Mannes ein, von dessen tragischem Ende vor wenig Wochen (1884) die Kunde zu uns drang. Mit Richard Lange ist einer der Hervorragendsten unsers Standes dahingeshieden.

Ich habe den Verstorbenen niemals von Angesicht gesehen. Aber ich habe ihn kennen gelernt aus den Berichten anderer, die kaum Worte finden konnten, die Gewalt seiner Rede zu schildern. War doch Lange ein Meister des Wortes, der es verstand, Tausende zu begeistern, Tausende mit sich fortzureißen. Ich habe ihn ferner kennen gelernt aus seinen „Rheinischen Blättern“, die wohl in jeder ihrer Nummern einen Beitrag aus seiner Feder brachten. Jede dieser

Arbeiten legt Zeugnis ab von der Schärfe seines Denkens, von seinem unbestechlichen Freiheitsinn und seiner edlen Begeisterung für die ewigen Ideale des Menschenherzens. Zu diesen Vorzügen gesellte sich außerdem noch eine frische, anregende Darstellung. Langes Schreibweise war nicht ein farbloser Allerweltsstil, sondern durch und durch der originelle Ausdruck eines originellen Geistes.

Was der Verewigte geworden war, hatte er sich selbst zu danken. Aus den niedrigsten und beschränktsten Verhältnissen hatte er sich heraufgearbeitet und heraufgekämpft zu einer Höhe, die nur selten einer unserer Standesgenossen erreicht. Lange stammte aus einem märkischen Dörfchen und war der Sohn eines herrschaftlichen Schäfers. Noch mit fünfzehn Jahren trieb er das Vieh auf die Weide. Freilich gingen schon damals wunderliche Gedanken durch den Kopf des barfüßigen Dorfjungen, und wohl manchmal mag er da draußen auf dem Felde das widrige Geschick verwünscht haben, das ihm, wie es schien, den Weg zur höheren Bildung versperrt hatte. Der Gutsherr wurde endlich auf den begabten Knaben aufmerksam und gestattete ihm, am Unterrichte seiner eigenen Kinder teilzunehmen. Unter unfäglichen Mühen und Entbehrungen erreichte der Achtzehnjährige endlich sein nächstes Ziel, aufs Seminar zu kommen. Hier saß er zu den Füßen Diesterwegs, und der Altmeister erkannte bald in dem Jünger den Geistesverwandten. Er wurde sein Gönner und sein Freund. Nach bestandener Abgangsprüfung blieb Lange am Seminar als Hilfslehrer, bis zum Sturze Diesterwegs. Dann wurde ihm die Luft in Preußen zu schwül. Er vertauschte, um freier atmen zu können, Berlin mit Hamburg. Von jeher ein Streber im besten Sinne des Wortes, gelang es ihm hier in kurzem, eine bekannte und geachtete Persönlichkeit zu werden. Kaum war er ein Jahr in Hamburg, als ihm die Einrichtung und Leitung einer Schule angetragen wurde, die ein reicher Fabrikbesitzer für die Kinder seiner Arbeiter zu gründen vorhatte. Der junge, tüchtige Mann, der mit soviel Geschick und Energie darauf ausging, sich eine seiner Kraft entsprechende Stellung zu gründen, hatte jenen Fabrikbesitzer — Friedrich Traun war sein Name — so für sich eingenommen, daß ihm dieser die Mittel zu einer Informationsreise verschaffte. Natürlich machte Lange hiervon Gebrauch und bereiste England, Belgien und Holland, sowie einen Teil Westdeutschlands. Die erwähnte Schulgründung kam freilich gewisser Umstände halber nicht zur Ausführung. Richard Lange hatte aber einen Gönner gewonnen, der ihm durch Rat und Tat ermöglichte, 1851 eine Privatschule, eine

höhere Bürgerschule, ins Leben zu rufen. Das war ein Wagstück für einen Fünfundzwanzigjährigen; aber dieser Fünfundzwanzigjährige war eben ein Lange. „Ich war“, so schreibt er selbst, „von äußeren Mitteln entblößt und ging in dieser Beziehung einem schweren Kampfe entgegen; aber nichts destoweniger lag mir mehr daran, über die geistigen Mittel ins klare zu kommen, als über die materiellen. Der Geist ist's, dacht' ich, der die Welt regiert, und triffst du in dieser Beziehung den Nagel auf den Kopf, erstrebst du, was die Neuzeit und die Geschichte der Pädagogik in ihrer neuesten Entwicklungsphase will, so bist du geborgen trotz alles negativen Vermögens in materieller Hinsicht. Erstrebst du ferner, was dir als Licht aufgegangen, mit ganzer Kraft, mit aller Hingabe, ohne egoistisches Interesse, ohne kleinliche Rücksichten und ohne Menschenfurcht, so wird dich der Geist, der dich erleuchtet, auch tragen und halten.“

Diese Zuversicht hat sich erfüllt. Das impolante Leichenbegängnis des Verewigten hat es gezeigt, was er Hamburg war. Und schon bei Lebzeiten hat er in reichem Maße die Achtung und Anerkennung seiner Mitbürger erfahren. Er war bis an sein Ende Mitglied der „Bürgerschaft“, des Parlaments der freien Stadt, und ebenso gehörte er der Oberschulbehörde an.

Aber Richard Lange war mehr. Sein Name erklang nicht bloß innerhalb der Mauern Hamburgs; er war der ganzen deutschen Lehrerschaft vertraut. Mit Wort und Schrift ist er für sie eingetreten. Viele Jahre lang, bis in den Anfang der Siebzigerjahre, gehörte er zu den Wortführern der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen. Wenn er sich dann auch von jener Zeit ab — wohl infolge des Gegensatzes, in dem er damals zu Theodor Hoffmann, dem ständigen Präsidenten der Versammlung, stand — zurückzog, so hat er doch nicht abgelassen, in seinen „Rheinischen Blättern“ die Stimme zu erheben, um immer und immer zum Kampf zu rufen gegen den Materialismus, der auch auf dem Gebiete des Schulwesens mächtig zu werden anfang, und immer und immer wieder den deutschen Lehrern die Pflege des Ideals ans Herz zu legen. Und — alte Liebe rostet nicht! — am vorigen Pfingstfest (1883) stand der inzwischen zum Graubart gewordene doch wieder auf der Rednerbühne in der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Bremen und sprach in begeisterten Worten darüber, „was wir Lehrer in allen Zeitläuften zu bewahren haben.“ Er hatte zu seinem Vortrage Thesen gestellt und das von ihm für nötig Erach-

tete in verschiedene Punkte gegliedert, aber die Quintessenz der Einzelheiten war doch nichts anderes als: Bewahrt das Erbteil unserer großen Meister, das Erbteil Pestalozzis und Diesterwegs; bewahrt auch die ideale Gesinnung, die reine selbstlose Begeisterung für das Wahre und Gute!

Drei der hervorragendsten Pädagogen unsers Jahrhunderts sind dem Entschlafenen auf seinem Lebenswege nahegetreten. Alle drei sind ihm Freund geworden, und alle drei haben ihn für würdig gefunden, der Erbe ihrer geistigen Hinterlassenschaft zu sein. Zunächst war es Adolf Diesterweg. Ihm verdankte Richard Lange die Richtung seines Lebens, und in inniger Anerkennung dessen nennt er ihn seinen „geistigen Vater“. Mit diesem unermüdlichen Freiheitskämpfer, sah auch er das Heil der Schule allein in ihrer freien Entwicklung. Selten hat er schärfer dreingehauen, als wenn es galt, der Bureaukratie im Schulwesen und in der Schulleitung zu Leibe zu rücken. Aufs tiefste hat er besonders das Berechtigungsunwesen beklagt. In ihm sah er vorzugsweise den Hemmschuh, der die höheren Schulen hindere, rein pädagogische Ziele zu verfolgen. Im Interesse der Erziehung selbst forderte er, daß erst die Absolvierung einer Lehranstalt die Berechtigung gewähre. Jetzt seien, schreibt er, die Realschulen insbesondere nichts anderes als „Lokale, in welchen sich Leute finden, die der Mehrzahl nach für ein gering anzuschlagendes Bruchstück einer halbwissenschaftlichen Bildung die sehr wichtige Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienste eintauschen.“ Mit scharfen Worten wendete er sich gegen die staatliche Bevorzugung der gymnasialen Bildung. „Mit der künstlichen Lähmung der Realschule durch Bevorrechtigung des Gymnasiums“, schrieb er, „stellt man sich in den schärfsten Gegensatz zu den Forderungen des modernen Lebens, denen die Realschule weit mehr entgegenkommt als das Gymnasium. Jetzt postiert man den Giganten, den Egoismus, vor das Tor des Gymnasiums; entläßt ihn, und ihr werdet bald sehen, wohin das Leben neigt und treibt!“ Gleich Diesterweg*) trat Richard Lange ferner für die

*) Vergl. die Abhandlung „Die öffentliche Erziehung und Bildung der Jugend (mit besonderer Beziehung auf Hamburg)“, die erst nach Diesterwegs Tode in den Rheinischen Blättern erschien (1866, S. 266 ff.). Eigentlich war sie ein Gutachten, das D. auf Erlauchen des Schuldirektors Dr. Anton Rée im Hamburger Schullreit abgegeben hatte. In diesem Streit, der durch die Vorlage eines neuen Schulgesetzes veranlaßt worden war, handelte es sich darum, ob nach dem Vorschlage der Oberschulbehörde die bestehende Armen- (Frei-)schule neben der niederen Volksschule (mit Schulgeld) auch fernerhin beibehalten werden oder

allgemeine Volksschule ein, d. h. für eine gemeinsame Grundlage der gesamten Jugendbildung. Er war ein ausgemachter Gegner der „Vorschulen“ jeglicher Art. „Es gibt“, so ruft den egoistischen Wortführern der Standeschulen der ehemalige Schäferssohn zu, „es gibt von Geburt an keine armen Kinder; höchstens sind ihre Eltern arm. Sie alle sind ausgerüstet mit einer größeren oder geringeren Fülle kostbarer Menschenkraft, und Gott will, daß allen Menschen geholfen werde, und daß sie zur Erkenntnis der Wahrheit kommen.“ So ist Wichard Lange in diesem und manchem andern Stück der geistige Erbe Diesterwegs gewesen, und redlich hat er sein Wort gehalten, das er diesem 1865 gab: „die Agitation nicht ruhen zu lassen, wenn der Meister einst abgerufen sein würde.“ In den „Rheinischen Blättern“, deren Redaktion nach dem Tode ihres Gründers Wichard Lange führte, hat der Geist Diesterwegs gewaltet bis an sein Ende.

Der zweite jener drei, die dem Verewigten nahetraten, war Friedrich Fröbel, der geniale Reformator unserer Erziehungslehre. Im Winter von 1850 kam dieser nach Hamburg, um hier für seine Lebensaufgabe zu wirken. Lange, den bereits Middendorff, des Reformators getreuer Melanchthon, für die Sache des Kindergartens gewonnen hatte, war einer der ersten, der für die neue Idee in Wort und Schrift eintrat. Er redigierte nicht nur eine von Fröbel in dieser Zeit herausgegebene Wochenschrift, sondern faßte sogar den Plan, nach seiner Verheiratung mit Alwine Middendorf sich ganz in den Dienst der Fröbel-Idee zu stellen. Äußere Umstände verhinderten die Ausführung. Dennoch blieb Lange zu jeder Zeit dem Geiste der Fröbelschen Pädagogik treu. Wenn er auch der Schale wenig Wert beimaß, so wußte er doch den Kern um so höher zu schätzen. Er gehörte nicht zu jenen Fröbelianern, die mit des Meisters halbverstandenen Worten Parade machten und alle seine Wunderlichkeiten wie Kleinodien bewahrten; aber wenn er gelegentlich den Ausspruch tut: „Es ist vor dem Lernen und während desselben der geistige Hunger wachzurufen und rege zu erhalten, widrigenfalls die ganze Tätigkeit zu einer naturwidrigen, zu einer

eine allgemeine Volksschule für alle Volksklassen eingerichtet werden solle. Réé und Lange traten mit aller Energie für die letztere ein, Th. Hoffmann verteidigte ebenso entschieden die bestehende Organisation. Es kam in diesem Streit zu sehr scharfen Auseinandersetzungen, die endlich durch ein Kompromiß beendet wurden, das wesentlich den Bemühungen Halbens zu danken war. Dadurch wurde wenigstens die Einrichtung von Freischulen neben den übrigen Volksschulen verhindert.

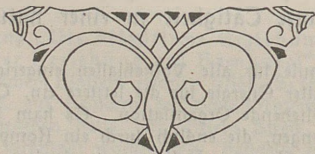
von aller Produktivität entblößten Reziptivität herabsinkt“, wenn er verlangt, daß der Mensch schaffend lernen müsse: so geht daraus hervor, daß Wichard Lange klarer, wie mancher andere, der sich nach Fröbel nennt, dessen Lehre erfaßt hat. So war auch Lange vor andern berufen, Fröbels Werke zu sammeln und herauszugeben.

Der dritte in jenem Dreigestirn von Vorbildern, das Wichard Lange auf seinem Wege voranleuchtete, war Karl Schmidt, der 1864 als Schulrat und Seminardirektor in Gotha starb. Die Geschichte der Pädagogik kennt wenige, deren Leben so wie das dieses Mannes im Dienste des Ideals aufging. Kurz vor seinem Tode mußte ihm Wichard Lange das schriftliche Versprechen geben, seine sämtlichen pädagogischen Schriften — von denen nur das Hauptwerk, die „Geschichte der Pädagogik“, genannt werden soll — als sein geistiges Eigentum betrachten und für ihre Fortentwicklung im Sinne der heutigen Pädagogik sorgen zu wollen. Die Wertschätzung dieses geistreichen, philosophisch gerichteten Mannes, der als tüchtiger Pädagoge, wie als Charakter obenan steht, ist das ehrenvollste Zeugnis, das Lange ausgestellt werden konnte.

Auf ein reiches Leben, fast überreich an Wirksamkeit und reich an Erfolgen, konnte der Verstorbene zurückschauen, und doch warf er selbst es von sich. Wir wollen den Schleier nicht zu heben versuchen, der die Ursachen jenes unseligen Entschlusses verhüllt. Aber aufs tiefste erschüttern muß uns die Wahrnehmung, daß es Augenblicke gibt, wo auch das reichste Menschenleben wertlos erscheint, wo auch der lebenskräftigste und lebensfreudigste Mensch das Nichtsein dem Sein vorzieht.

Wichard Lange ruhe in Frieden!*)

*) Der sonst so lebensfrische, heitere Mann war durch den Tod seiner Frau in Trübsinn verfunken. Dazu erregte ihn heftig ein ehrenrühriger Vorwurf, der gegen seine Amtsführung gerichtet worden war. So machte er denn, völlig gebrochen, am Morgen des 10. Januar 1884 seinem Leben selbst ein Ende. Jene Denunziation erwies sich übrigens als vollkommen grundlos.





A. W. Grube. 1884.

Am 28. Januar 1884 starb zu Bregenz am Bodensee August Wilhelm Grube. Der Verstorbene war ein wahrhafter Jünger Pestalozzis. Unsrer Unterrichtsmethode verdankt ihm in mehr als einer Beziehung so folgenreiche Anregung, daß die Geschichte der pädagogischen Entwicklung des neunzehnten Jahrhunderts an seinem Namen nimmermehr vorbeigehen kann. Auch unter den Lesern dieser Zeilen möchten wenige sein, die von August Wilhelm Grube zum erstenmal lesen. Zum mindesten sind ihnen seine „Geographischen Charakterbilder“ und seine „Charakterbilder aus der Geschichte und Sage“ bekannt, oder sie erinnern sich der „Grubeschen Methode“ im ersten Rechenunterricht. Ich bin der Überzeugung, daß dem Verstorbenen mehr gebührt als die flüchtige Notiz, die nach seinem Ableben unsrer Schulzeitungen brachten.

August Wilhelm Grube wurde am 17. Dezember 1816 in Wernigerode geboren. Einfache Bürgersleute waren seine Eltern. Mit welcher Liebe noch der Sechzigjährige an dem schön gelegenen Heimatstädtchen hing, davon zeugen die Erinnerungen, die er vor einigen Jahren in Kehrs „Pädagogischen Blättern“ erscheinen ließ. Er besuchte bis zum sechzehnten Jahre eine höhere Schule seiner Vaterstadt und sodann das Weißenfeller Seminar, wo er zu den besten Schülern des Direktors Harnisch gehörte. Mit Nr. 1 in allen Fächern verließ der Zwanzigjährige Weißenfels und wurde an der Bürgerschule in Merseburg angestellt. Ein außerordentlich reges Bildungsbedürfnis lebte in dem begabten Jünglinge. Nur vier Jahre

wirkte er an der öffentlichen Schule; aber diese vier Jahre waren für seine Entwicklung bedeutungsvoll. „Alle meine Neigungen und Interessen“, schreibt er später, „fanden hier erwünschte Nahrung und Sättigung.“ Grube sah die Schultube nicht bloß als Arbeits-, sondern auch als Studierstätte an, in der nicht nur der Lehrer seine Zöglinge belehren, sondern auch von ihnen lernen sollte. In der Schultube lernte Grube die kleinen und doch so wichtigen Bedürfnisse des Kinderherzens kennen, und diese Erkenntnis wurde allgemach der Leitstern seines pädagogischen Wirkens.

1840 verließ er die öffentliche Schule und trat in das Haus des Regierungspräsidenten Grafen v. Arnim in Merleburg als Erzieher von dessen Söhnen ein. Mit der Familie des Grafen siedelte er später nach Posen und von da nach Berlin über. Er blieb fortan Hauslehrer. Als seine Zöglinge die Universität bezogen, wurde er Erzieher der Tochter eines Baron Kleist auf Düppelsgrün im nördlichen Böhmen, und seit 1849 lebte er in derselben Stellung im Hause des Fabrikbesitzers Jenny in Hard bei Bregenz. Nach drei Jahren war auch hier seine Aufgabe erledigt, und nun zog er sich ins Privatleben zurück. Grube war vermögend; dennoch würde er wohl kaum seinen Beruf damals schon aufgegeben haben, wenn ihn nicht ein immer mehr zunehmendes Gehörleiden dazu genötigt hätte. Er entfaltete nun aber eine außerordentlich fruchtbare Tätigkeit als Schriftsteller. Wir besitzen von ihm außer zahlreichen Büchern meist pädagogischen Inhalts eine Reihe von Jugendchriften und viele Aufsätze in der pädagogischen Presse. Ein Teil der letzteren sind gesammelt und von Grube in den drei Reihen seiner „Pädagogischen Studien und Kritiken“ herausgegeben worden. In seinen letzten Jahren gesellte sich dem Gehörmangel noch ein Nervenleiden zu, das dem ohne alle Angehörigen dastehenden Sechziger arg zuletzt und ihn endlich zu beinahe vollständiger Abschließung von der Welt nötigte. Einsam, wie er in den letzten Jahren gelebt, ist er gestorben. Seine Hausgenossen fanden ihn, der seit einigen Wochen an einer Bronchitis litt, am Morgen des 28. Januar 1884 tot im Bette.

Wir sind gewöhnt, die pädagogische Bewegung der Fünfzigerjahre nach der Auffassung zu beurteilen, die sie bei Diesterweg und den Seinen gefunden hat. Mit Unrecht; denn wir übersehen dabei, daß diese im Kampf gezeugte Auffassung eine durchaus einseitige ist. Gewiß war jene Bewegung reaktionär, aber keineswegs auch nach allen Seiten hin ein Rückschritt, in mehrfacher Hinsicht vielmehr

nur „Reaktion“ im eigentlichen Sinne dieses Wortes, und zwar ein gelunder Rückstoß gegen einseitige und verkehrte Richtungen des Zeitalters. Es hieße überhaupt jene Zeit verkennen, wenn man völlig übersehen würde, daß sie keineswegs nur hemmend und zurückbildend gewirkt, sondern auch neue Kräfte geweckt und zu neuen Gestaltungen in der Kulturentwicklung anregend gewirkt hat. Das gilt ebenso vom Gebiet der Schule wie von Kirche und Gesellschaft. Die Regulative werden einseitig beurteilt, wenn man ablieht von dem sozialen Einschlage, der ihnen eigen ist, und der als Reaktion gegen die individualistische Richtung der vorangegangenen Periode sicherlich Beachtung verdient. Der Religionsunterricht, für den ihre Wortführer eintraten, war nicht ausschließlich dürres Dogmenwerk, wie ihm die Gegner nachsagten, sondern betonte daneben gleichfalls das soziale Moment, die christliche Liebestätigkeit, als Erweis wahrer Frömmigkeit.

Gegenüber dem abstrakten Weltbürgertum, das der Liberalismus der Dreißiger- und Vierzigerjahre vertreten hatte, wird die Heimat als Kern namentlich des geschichtlichen und erdkundlichen Unterrichts hervorgehoben. Neben der Verstandesbildung, die in der vorangegangenen Zeit die Schule beherrschte hatte, tritt die Gemütspflege als Bildungsfaktor auf, der gleiche Bedeutung und gleiches Recht beansprucht. Dem Enzyklopädismus im Lehrplan soll eine Konzentration der verschiedenartigen Bildungstoffe um einen gemeinsamen Beziehungspunkt herum abhelfen. Die Handarbeit als pädagogisches Prinzip im Sinne Fröbels tritt zum erstenmal in den Mittelpunkt der pädagogischen Diskussion.

Vergessen wir eben nicht, daß die aktuelle pädagogische Welt jener Zeit nicht durch die Namen Stiehl und Bormann, Vilmar und Völter und die anderer „Regulativpädagogen“ erschöpft wird, sondern daß wir in ihr auch einen Kellner und Friedrich Otto, einen Schnell, einen Georgens und Karl Friedrich (Biedermann) und noch manchen andern Mann von Ruf finden, den wir nicht in der summarischen Weise der Kritik jener Zeit den Rückschrittlern zurechnen können. Und selbst das bekannte „Münsterberger Lesebuch“ von 1855, eins der bezeichnendsten „Regulativwerke“ die Schöpfung eines Bock, Schurig und anderer schlesischer Schulmänner, ist lange nicht so schlecht, als sein von der zeitgenössischen Kritik geschaffener Ruf versichert. Vielmehr treten in ihm — freilich in enger Verbindung mit den eigentlich bezeichnenden Zügen der Stiehlischen Regulativpädagogik — doch auch gerade die posi-

tiven, die weiterführenden Ideen jener pädagogischen Bewegung — Gesamtleben, Heimat, Konzentration — recht deutlich und charakteristisch zutage. Dieser positiven Seite jener pädagogischen Bewegung gehört auch Grube an.

Am Anfange der fünfzigerjahre stellte der Alt-Landammann Schindler in Zürich die Preisfrage: „Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emanzipiert und für die Entwicklung der Gemütskräfte fruchtbarer gemacht werden?“ Dieses Preisauschreiben veranlaßte eine lebhaftere Konkurrenz pädagogischer Schriftsteller. Auch Curtmans bekannte Schrift „Die Reform der Volksschule“ (1851) verdankte dieser Anregung ihr Entstehen. Ebenso trat Grube, gleichfalls durch sie veranlaßt, mit einer bereits vollendeten Schrift allgemein-pädagogischen Inhalts in die Öffentlichkeit. Es war das Werkchen: „Der Elementar-Volksschulunterricht, in seinem Zusammenhange dargestellt“ (1851). Im Vorworte wies er darauf hin, daß er nur aus einem äußerlichen Grunde diesen nichtslagenden Titel gewählt habe, und daß die Schrift eigentlich die Aufschrift tragen solle: Die Lehrgegenstände der Volksschule, von ihrer ästhetischen Seite betrachtet. Das Buch war ein Versuch, durch Betonung dieser bisher vernachlässigten Seite des Unterrichts dem abstrakten Formalismus und einseitigen Rationalismus der Zeit entgegenzutreten.

Neun Jahre früher war bereits eine andre Schrift ähnlicher Tendenz aus Grubes Feder erschienen. Sie hatte ihn zu einer bekannten Persönlichkeit gemacht, und sie ist es auch in erster Reihe, die seinen Namen mit der Entwicklung unsrer Methode verknüpft. Es war der „Leitfaden für den Rechenunterricht in der Elementar-Schule, nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Ein pädagogischer Versuch zur Lösung der Frage: Wie wirkt der Unterricht sittliche Bildung?“ (1842). Ich habe dem Leser gegenüber jedenfalls nicht Veranlassung, auf die „Grubelsche Rechenmethode“ des nähern einzugehen. Sie ist bekannt und viel geübt. Grube tritt der Weise entgegen, das elementare Rechnen nach den Spezies auseinanderfallen zu lassen. Dies sei dasselbe, als im Anschauungsunterrichte dem Kinde die Gegenstände nach den Rubriken von Größe, Gestalt, Farbe usw. vorzuführen oder die Botanik mit dem Linnéschen Systeme zu beginnen. Der Elementarschüler soll vielmehr die Zahlen nicht vereinzelt und abgerissen nach den Operationen des Addierens, Subtrahierens, Multiplizierens und Dividierens, sondern jede Zahl alleseitig nach

jenen Operationen in ihrer organischen Einheit kennen und behandeln lernen. Grube stellt also dem abstrakten „Formalismus der Spezies“ das lebensvolle Prinzip der individuellen Behandlung der Zahlen gegenüber. Er ist der Überzeugung, durch diese Methode das elementare Rechnen nicht nur als Bildungsmittel für die formale Seite der Anschauung, sondern auch als Mittel für die sittliche Bildung des Schülers wesentlich gefördert zu haben: werde doch dadurch der Schüler zu einer in sich streng zusammenhängenden (kontinuierlichen) Aufmerksamkeit genötigt und seinem Geiste die Richtung gegeben, sich in sich festzuhalten. Da der Schüler ferner die Mannigfaltigkeit der Rechenoperationen überall in der Anschauung des einen Zahlobjekts konzentrieren lerne, so werde er zum Beobachten der Zahl angeleitet. Endlich aber sei zu beachten, daß der Schüler nach dieser Methode mit Lust und Liebe arbeite, wo aber die Liebe zur Arbeit nicht durch die Arbeit selbst hervorgerufen wird, da bleiben, schreibt Grube, alle Zuchtmittel und Ermahnungen vergeblich. Nur mit dem Bewußtsein der in stetiger Einheit sich entwickelnden Kraft kann, heißt es weiter, in dem jungen Geist der Trieb entstehen, diese selbsttätig weiter zu entwickeln.

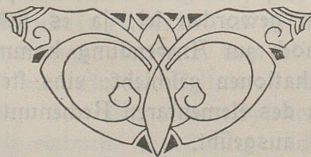
Grube hatte Vorgänger. Der von ihm ausgeführte Gedanke war schon von verschiedenen Rechenlehrern vor ihm angedeutet worden. Ihm kommt aber das Verdienst zu, ihn allseitig durchdacht und zur praktischen Ausführung gebracht zu haben. Mit Recht bezeichnet man darum auch noch heute die individuelle Behandlung der Zahlen als „Grubelche Methode“. Erst nach dem Erscheinen der zweiten Auflage des Leitfadens im Jahre 1852 wurde dieser allgemeiner bekannt und nach kurzer Zeit stand die Grubelche Methode als Diskussionsgegenstand auf der Tagesordnung fast aller Lehrerkonferenzen. Alle Schulzeitungen schrieben davon, und zahlreiche Buchmacher fanden sich, die aus dem Grubelchen Buche Kapital für sich schlugen und mehr oder weniger mißlungene Nachahmungen auf den Markt brachten. Es kann nicht behauptet werden, daß die besprochene Methode heutzutage in ihrer Reinheit zur herrschenden geworden sei; ja es steht wohl sogar fest, daß dort, wo sie noch zur Anwendung kommt, dies überall nur mit gewissen Modifikationen geschieht; eins steht aber fest: sie hat auf die Entwicklung des elementaren Rechenunterrichts einen außerordentlichen Einfluß ausgeübt.

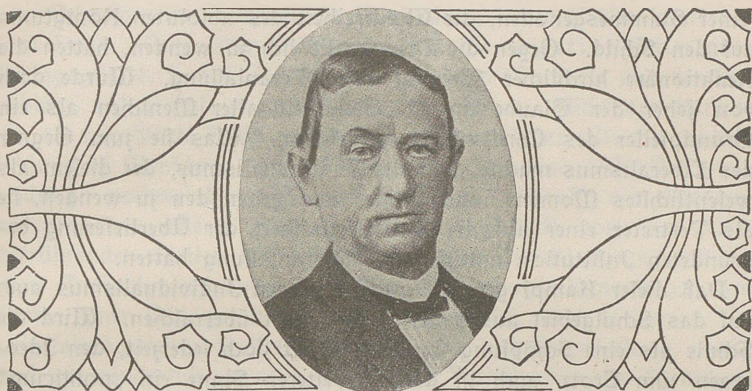
Auch die übrigen methodischen Schriften Grubes sind gegen den Formalismus und die abstrakte Verstandesbildung gerichtet. 1850

erschieden seine „Geographischen Charakterbilder“. Bis dahin herrschte in den Schulen meist die politische Geographie mit ihrem Heer von Namen, Zahlen und Notizen, das den erdkundlichen Unterricht zu dem ödesten und trostlosesten Gegenstande im Schulleben machte. Grube suchte durch seine abgerundeten Schilderungen charakteristischer Seiten der Erdoberfläche und des Menschenlebens auf ihr nicht nur dieser Gedächtnisquälerei zu steuern, sondern auch dem geographischen Unterrichte ein gemütbildendes Moment einzuordnen. Die Charakterbilder sollten dem Lehrer zur Präparation dienen, aber auch von den Schülern in und außer der Schule gelesen werden. Daß Grube gerade auf diesem Gebiete zahlreiche Nachfolger gefunden hat, ist bekannt.

In ähnlicher Absicht wurden die „Charakterbilder aus der Geschichte und Sage“ und die „Biographien aus der Naturkunde“ geschrieben. Die ersteren gingen dem dürren Geschichtsunterricht in Leitfadenmanier zu Leibe, jener unmethodischen Methode, der das Einpauken toten Wissens allein am Herzen lag, und die in unfruchtbarer Notizenkrämerei die Zeit vergeudete. Die Naturbilder endlich suchten neben der eigentlich wissenschaftlichen Behandlung der Naturgegenstände der ästhetischen und gemütvollen Betrachtung derselben ihr Recht zu verschaffen: eine Seite des Unterrichts, die wohl auch heute noch zu wünschen übrig läßt. Schließlich sei noch auf Grubes „Charakterbilder aus der heiligen Schrift“ hingewiesen, die 1853 und 1854 erschienen und gleichfalls die erbauliche, gemütbildende Seite des Religionsunterrichts in den Vordergrund stellten.

Möchte das literarische Vermächtnis Grubes nicht ungenützt im Bücherschranke bleiben, sondern hinausgetragen werden in die Schulstuben, um dort, wo auch heute noch in vielen Stücken öder Formalismus und unfruchtbarer Rationalismus herrschen, frisches Leben zu erwecken!





Ein Jubiläum. 1897*).

Das Jahr 1848 bezeichnet trotz seines Ausganges den endgültigen Sieg des bürgerlichen Liberalismus. Eine Entwicklung, die in England und Frankreich längst zum Abschlusse gekommen war, hatte nun auch in Deutschland ihr Ziel erreicht. Die nachfolgende Reaktion war nichts als ein letzter Versuch der unterlegenen Partei, den Sieger mit Hilfe der wieder erstarkten Staatsgewalt noch nachträglich zu werfen. Der Versuch mußte mißlingen; lag doch der Aufschwung des Liberalismus tief begründet in der wirtschaftlichen Entwicklung der Zeit.

Geburtsaristokraten und Kirchenmänner, lutherischen wie päpstlichen Bekenntnisses — „Junker und Pfaffen“, wie es im geschmackvollen Jargon der demokratischen Straßenliteratur hieß — waren die Träger der Kontre-Revolution. Beide einigte der Haß gegen den gemeinsamen Gegner, der in der breitspurigen Art des selbstgemachten Mannes sich anschickte, das Erbe der Besiegten anzutreten. Verschiedenheit bestand in den Motiven. Die Junkerpartei, die instinktiv vorausah, daß die kommende Zeit grausam aufräumen werde mit ihren modrigen Vorrechten, wandte sich gegen den demokratischen Glaubenssatz der Gleichheit aller Staatsbürger und erhob unter dem theoretischen Beistande ihres Propheten Stahl, der die Traditionen seines Volkes besser bewahrt hatte als die Mehrzahl

*) Geschrieben zur Silberjubiläumsfeier der Falk-Schneider'schen „Allgemeinen Bestimmungen“ (1872).

seiner Stammesgenossen, die Wahlfreiheit des absoluten Königtums auf den Schild. Gegen die Demokratie sich zu wenden, hatten die Reaktionäre kirchlicher Färbung keine Veranlassung, wurde doch von jeher der Glaube an die Gleichheit aller Menschen als ein Grundpfeiler des Christentums angesehen. Was sie zum Gegner des Liberalismus machte, war der Individualismus, der diesem als wesentlichstes Moment innewohnte, und gegen den zu wenden, sie als Vertreter einer auf die Unverletzlichkeit der Überlieferung begründeten Institution natürlich alle Veranlassung hatten.

Daß dieser Kampf gegen Demokratie und Individualismus auch auf das Schulgebiet ausstrahlte, kann nicht überralchen. Wird die Schule als eine Schöpfung der Gesellschaft doch jederzeit, den Ideologen zum Trotz, auch in diesem weiteren Sinne ein „politicum“ bleiben. Die Reaktion der Fünfzigerjahre stieß auf eine Pädagogik des Liberalismus, als deren konsequentester Vertreter Diesterweg zu nennen ist. Entsprechend jener politischen Richtung, die den Wert jeder das öffentliche Leben beeinflussenden Maßregel nach der Einwirkung bemaß, die diese auf die Befreiung des Individuums von den seine ungehinderte Betätigung hemmenden sozialen Schranken ausübte, stellte auch diese Pädagogik die unabhängige Entwicklung des Individuums als die Aufgabe der Erziehung hin. Die Bildung des einzelnen galt als Selbstzweck. So schreibt Diesterweg: „Seitdem das Christentum in der Welt ist (Diesterweg ignoriert in der selbstbewußten Art des Rationalisten das gesamte Mittelalter), betrachten wir den Menschen als Selbstzweck, und wir denken an seine Erziehung und Bildung um ihrer selbst willen.“ „Allgemeine Menschenbildung“ war zur Parole in der Pädagogik geworden, und man verstand darunter mit vollem Bewußtsein die Bildung des Individuums, losgelöst von den sozialen Einflüssen. Diesen letzteren, die natürlich damals so gut vorhanden waren wie jetzt, sprach man jede Bedeutung für die Gestaltung des Bildungsziels ab und sah sie, soweit sie den Bildungstoff bestimmten, nur als Mittel zum Zweck an. Diesterweg berief sich für diese Formulierung der Erziehungsaufgabe mit Vorliebe auf Pestalozzi, und er konnte dies auch betreffs der positiven Seite seiner Pädagogik mit vollem Recht. Hatte doch Pestalozzi auf die pädagogische Entwicklung des Jahrhunderts wesentlich nur nach der Seite hin dauernd eingewirkt, daß er gegenüber dem Abrichten für äußere Zwecke die Entwicklung von innen heraus und gegenüber der Zurichtung des Menschen zur Tauglichkeit in den ihm obliegen-

den Geschäften die harmonische Auszubildung seiner Kräfte scharf betont hatte. Wenn aber Diesterweg auch die negative Seite seiner Pädagogik, d. h. den Ausschluß des sozialen Moments aus der Erziehung, auf Pestalozzi zurückführte, so irrte er. Nicht nur stammt die oft angeführte Stelle aus der Lenzburger Rede: „die Elementarbildung sei Menschen-, nicht Volks-, nicht Standes-, nicht Nationalbildung“ nachweislich nicht von Pestalozzi, vielmehr von Niederer her, sondern ersterer läßt auch in unzweifelhaft von ihm selbst herrührenden Stellen seiner Schriften keinen Zweifel daran, daß die reine Individualerziehung im Sinne Diesterwegs keineswegs dem Geiste seiner Pädagogik entspricht. Wohl sei, hebt er hervor, die „Entfaltung unserer Kräfte, d. h. die Gesetze ihrer Entwicklung, „ewig und unveränderlich, in allen Lagen und Verhältnissen des Menschengeschlechts die nämliche und immer sich selbst gleich“ — in Rücksicht auf die Anregung und Entfaltung dieser Kräfte durch die Erziehung „wirke jedoch das Leben hinwieder auf jedes Individuum . . . in Übereinstimmung mit der Verschiedenheit der Umstände, Lagen, Verhältnisse, in denen sich das Kind, das gebildet werden soll, befindet“ (Schwanengesang). Gleich sei das „innere Wesen der Erziehung der Kinder aus allen Ständen“, ungleich ihre „äußere Erscheinung“, die bedingt werde durch „die Natur der Eigenheit, die in den äußeren Erziehungsmitteln der Kinder der Armen, des Mittelstandes und der Reichen selbst bei der reinsten Entfaltung des inneren Wesens aller Bildungsmittel der Menschennatur dennoch stattfinden“ (Rede von 1818).

Gegen Diesterweg richtete sich die Pädagogik der Reaktion, deren hervorragendstes Denkmal bekanntermaßen die Regulative von 1854 sind. Man hat sich daran gewöhnt, in diesem Werke Ferdinand Stiehls ein Konglomerat von frommen Redensarten zu erblicken. Nichts wäre jedoch irriger als das. Die Regulative sind von A bis Z der Ausdruck einer in sich geschlossenen pädagogischen Anschauung, das Resultat eines innerhalb seiner Schranken durchaus klaren und konsequenten Denkens, ein durch und durch einheitliches Werk, das darum auch bei weitem mehr geeignet ist, zur Charakteristik seiner Entstehungszeit herangezogen zu werden, als sonst Gesetze und Verordnungen, die in der Regel hinter ihrer Zeit zurückbleiben oder aber ihre Zeit und deren Einflüsse ignorieren.

Der Verfasser der Regulative ist sich ganz klar darüber, daß er in Diesterweg einen prinzipiellen Gegner bekämpft. „Eine Vermittelung zwischen Diesterweg und den Regulativen“, heißt es in

einer späteren Schrift Stiehls, „ist unmöglich, beide repräsentieren prinzipielle Gegensätze“ (Aktenstücke usw. 1855, S. 5). „Die Elementarschule“, wird im dritten Regulativ ausgeführt, „war der geistlichen Richtung des Jahrhunderts, von welcher sie ihre größte Ausbreitung und Neugestaltung empfangen, gefolgt. Wie aber das gesamte Leben des Zeitalters an einer Grenzlinie angekommen ist, wo ein entscheidender Umschwung nötig und wirklich geworden — Stiehl hielt in begreiflicher Selbsttäuschung die flotte Überströmung der Zeit, von der er selbst sich getrieben fühlte, für den wirklichen Strom des öffentlichen Lebens — so muß die Schule, wenn sie nicht in Festhaltung eines überwundenen Gegensatzes wirkungslos werden und untergehen soll, in die berechtigte neue Bewegung, Leben empfangend und fördernd, eintreten. Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstraktem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen. Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundamente des Christentums . . . Demnach hat die Elementarschule . . . nicht einem abstrakten System oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieses Leben vorzubereiten . . . Das Verständnis und die Übung des dahin gehörenden Inhalts und dadurch Erziehung ist Zweck; die Methode ist nur ein Mittel, welches keinen selbständigen Wert hat; die formelle Bildung ergibt sich durch Verständnis und Übung des berechtigten Inhalts von selbst.“ „Die preussische Elementarschule“, schreibt der Verfasser der Regulative an anderem Orte, „hat es nicht mit Menschen überhaupt und allein, sondern mit Kindern zu tun, die als Menschen erstens evangelische Christen, zweitens Untertanen Sr. Majestät von Preußen sind, ein Vaterland, eine Geschichte ihrer Väter und Anspruch haben auf Teilnahme an der Bildung und Sitte des deutschen Volkes, drittens die als künftige Bürger, Bauern und Soldaten der allgemeinen Bildung und der Fertigkeiten bedürfen, welche sie befähigen, sich ihr bürgerliches Fortkommen zu sichern und ihrem Stande Ehre zu machen.“ Und einige Seiten dahinter heißt es: „dem Unterricht soll unter Loslagen von dem einseitigen Streben nach abstrakter, formeller Denkbildung ein berechtigter und würdiger Inhalt gegeben werden, der in steter und inniger Beziehung zu den großen

Bildungsfaktoren des Volkes, der Kirche, Familie, Gemeinde und dem Vaterlande, ausgewählt und verarbeitet wird“ (Aktenstücke, S. 56 und 61).

Der Gegensatz ist klar. Dort das Individualprinzip: die rationelle Ausbildung des Einzelmenschen, nur bestimmt durch die Gesetze der psychischen Entwicklung — hier das Sozialprinzip: die Erziehung des Individuums für die Gesellschaft, d. i. für die in konkreter Gestaltung vorliegenden Erscheinungsformen des Gesamtlebens, bestimmt vor allem durch das diesen sozialen Gestaltungen eigentümliche Kulturgut. Dort Betonung der formalen Bildung, d. i. der Erweckung und Übung der geistigen Kräfte schlechthin, neben der die Vermittlung eines Inhalts nur als Mittel zum Zweck gilt — hier die Überlieferung des an das heranwachsende Geschlecht zu vererbenden Kulturgutes als Selbstzweck. Dort geistige Gymnastik als pädagogische Hauptaufgabe — hier materielle Bildung als solche.

Könnte man somit die Pädagogik der Regulative nach ihrem prinzipiellen Gehalte als Sozialpädagogik charakterisieren, so wäre es doch unrichtig, zu übersehen, daß die Ausführung dieser Grundgedanken tatsächlich zu einer völligen Verschiebung des richtigen Verhältnisses zwischen Sozial- und Individualerziehung, nämlich zu einem so entschiedenen Übergewicht des sozialen Moments geführt hat, daß daneben das Recht der Individualität fast völlig aufgehoben wurde. In einer Herrenhausrede Stahls von 1860 wird diese Seite der Regulative wohl am schärfsten gekennzeichnet. „Die Regulative wollen“, heißt es darin, „daß gegebene Wahrheiten, gegebene Pflichten, gegebene Zustände begriffen werden. Das entgegenstehende System will dagegen, daß alle Wahrheiten, alle Pflichten, alle Zustände nicht als gegeben angesehen, sondern erst aus dem Denken des Zöglings entwickelt werden . . . Die Regulative wollen den Jüngling erziehen zum Glauben an gegebene Wahrheiten, zur Liebe für gegebene Zustände. Dagegen ist die Aufgabe des entgegenstehenden Systems, ihn zu erziehen zur Kritik, zum Verlangen nach Verbesserung, nach Umänderung des Bestehenden.“ Deutlicher konnte der Zusammenhang zwischen den Ideen der Reaktion und der Regulativ-Pädagogik nicht dargelegt werden.

Wohl hat Stiehl in seiner letzten, etwas weinerlichen Schrift (Meine Stellung zu den drei Preussischen Regulativen, 1872) — deren unkluge Veröffentlichung man nur dann begreift, wenn man an-

nimmt, daß der sonst so eisenharte Mann damals bereits seine geistige Spannkraft eingebüßt hatte — versichert, daß er seine Verordnungen durchaus nicht im Dienste einer bestimmten Partei abgefaßt habe. Tatsächlich gehörte er auch nicht zu den Zahlreichen, die damals die Reaktion als Geschäft betrieben. Er sah das, was andere Rückschritt nannten, in wirklich ehrlicher Überzeugung als Entwicklung an. Lag er doch so tief und fest im Banne der reaktionären Ideen jener Zeit, daß er gar nicht anders konnte als ihnen nachgeben. Ohne „Junker“ oder „Pfaffe“ zu sein, erblickte er dennoch in dem Individualismus, den die liberale Richtung vertrat, eine Potenz, die bei weiterer Entwicklung notwendig eine Sprengung der auf Tradition begründeten sozialen Ordnung bewirken müsse, und er hielt es darum für die notwendigste Aufgabe der Zeit, jener Richtung durch eine Schulerziehung entgegenzuwirken, die an die Stelle der Bildung zu geistiger Freiheit und Selbständigkeit die Unterwerfung des individuellen Denkens unter die Autorität der sozialen Gewalten, die Erziehung „zum Glauben an das Gegebene“ setzte.

Man würde irren, wenn man sich ein Gesamtbild der preußischen Volksschule in den fünfziger- und Sechzigerjahren aus dem dritten Regulativ von 1854 rekonstruieren wollte. Die Bestimmungen desselben sind tatsächlich nicht in dem Umfange zur Geltung gekommen, der vielleicht in Aussicht genommen war. Der Einfluß, den in Preußen die Gemeinden von Rechtswegen auf das Schulwesen ausüben, war namentlich in den Städten meist groß genug, um das Schlimmste abzuwenden. Dennoch sind auch tiefgehende und dauernde Schädigungen nicht zu verkennen. Sie liegen insbesondere auf dem Gebiete der Lehrerbildung. Was hier die Regulative gesündigt haben, das wirkt zum Teil noch heute nach. Hier, auf dieser Staatsdomäne, war es Stiehl möglich, seinen Einfluß unbehindert auszuüben; und er hat ihn, unbeirrt durch den Wechsel in den Zeitanschauungen, unbeirrt auch durch den Wechsel der Minister, denen er untergeben war, fast zwei Jahrzehnte lang mit einer eisernen Energie geltend gemacht. Was er im Laufe der Zeit an Zugeständnissen sich abringen ließ, betraf nur die Oberfläche und konnte von ihm um so unbedenklicher gewährt werden, als er sich ein Heer von Lehrerbildnern und Schulbeamten geschaffen hatte, das von seinem Geiste durchdrungen war. Dieser Geist war der unsaffbare Gegner, mit dem seine Nachfolger zu kämpfen hatten, der Hemmschuh, der ihren Schritt belastete. In den Traditionen, die dieser

Geist geschaffen hat, und die auch heute noch nicht erstorben sind, ist der Hauptgrund dafür zu suchen, daß gerade das preußische Lehrerbildungswesen sich für jede tiefgehendere Reform bisher unzugänglich gezeigt hat.

In einem Punkte war Stiehl kein Erfolg beschieden. Die prinzipiellen Grundlagen seiner Pädagogik haben zu seinen Lebzeiten niemals, selbst nicht in der Literatur, die sich an die Regulative angeschlossen, allgemeine Anerkennung gefunden. Das lag nicht nur daran, daß den meisten Autoren dieser Richtung, trotz der Verschwendung, die sie mit „Regulativworten“ trieben, das Verständnis für jene grundsätzlichen Ausführungen abging; sondern vor allem war es der allgemeine Zug der Zeit, der ihre volle Erfassung hinderte. Der Liberalismus war nicht, wie ihn mancher weltfremde Vertreter des Rückschritts ansah, eine flüchtige Verirrung der Volkseele, sondern eine geistige Bewegung, die getragen wurde von der wirtschaftlichen Entwicklung des Jahrhunderts. Darin beruhte seine Stärke, und darin lag der Grund, daß ihn alle Gewalt und List der Reaktion nicht aufhalten konnte. Das Ende des Kampfes war die bedingungslose Kapitulation des Gegners. Als die „Junker“ anfangen, sich am „freien Wettbewerb“ zu beteiligen, hatten sie ihre Prinzipien aufgegeben. Sie erkannten damit stillschweigend die Weltherrschaft der Richtung an, gegen die sie bis dahin gestritten hatten. Dabei blieben allerdings die Parteigegeßsätze dem Namen nach bestehen. Aber die parlamentarischen Kämpfe, in denen sie zutage traten, betrafen, im Grunde genommen, nur untergeordnete Dinge; in der Haupt- und Grundfrage waren, ein Häuflein Unversöhnter zur Rechten wie zur Linken abgerechnet, die Gegner einig. Daß heutzutage den Kern der sogenannten „Konservativen“ eine wirtschaftliche Partei bildet, die in der Vertretung ihrer Interessen radikaler vorgeht als je der Liberalismus, ist der natürliche Ausgang jener Entwicklung*).

Die Siege im Deutsch-Französischen Kriege fügten den inneren Erfolgen des Liberalismus auch das äußere Ja und Amen hinzu. Das Jahr 1870 schließt in dieser Beziehung unmittelbar an 1848 an. Die

*) Auch die sozialpolitische Entwicklung der Gegenwart wird im wesentlichen durch wirtschaftliche Faktoren bestimmt. Jedoch sind in den letzten Jahrzehnten ganz neue Mächte auf den Plan getreten und ganz neue Fragen aufgeworfen worden. Dadurch hat die hergebrachte Gestaltung der Parteiverhältnisse eine wesentliche Verschiebung erfahren, so daß obige Darstellung nicht beanpruchen kann, auch jetzt noch aufrecht erhalten zu werden.

Erfolge der deutschen Heere auf den Schlachtfeldern des Westens wurden in der Heimat zu Erfolgen des liberalen Bürgertums, das den Kern des Staates von 1870 tatsächlich bildete. Daß dieses nicht mehr das liberale Bürgertum von 1848 war, wurde freilich in der damaligen Begeisterung übersehen. Was ihm fehlte, war der demokratische Zug, den es im Revolutionsjahre als hervorragendstes Zeichen an sich getragen. In dem gewerblichen Wettkampfe der Fünfziger- und Sechzigerjahre war unter der Ägide des Liberalismus eine neue Aristokratie entstanden. Die Aristokratie der Geburt hatte der Sturm der Zeit, wie es damals schien, völlig hinweggefegt; aber eine neue Aristokratie, beruhend auf den industriellen und kaufmännischen Fortschritten der Zeit, eine Aristokratie des Kapitals war an ihre Stelle getreten. Soziale Wertungen schuf nicht mehr der „König von Gottesgnaden“, sondern „König Mammon“. Eine neue Schichtung der Gesellschaft war im Entstehen begriffen. Der wüste Tanz ums goldene Kalb, den uns die ersten Siebzigerjahre bescherten, wurde akkompagniert durch den dumpfen „Massenschritt der Arbeiterbataillone“, die bereits im Anmarsch waren. Aber nur feinfühlende Ohren achteten darauf.

Der Liberalismus fühlte sich damals stark genug, den Kampf zu wagen gegen den anscheinend einzigen Gegner, der ihm noch die Weltherrschaft streitig machte: gegen die Kirche. Daß dieser Kampf um die Herrschaft, euphemistisch „Kulturkampf“ genannt, nach wenigen Jahren nicht gerade ruhmvoll abgebrochen wurde, hat die Oberflächlichkeit von jeher einer Laune des großen Staatsmannes schuldgegeben, in dessen Namen der Krieg geführt wurde. Wer nicht durch die Parteibrille sieht, erkennt leicht eine andere Ursache. Was damals weiterblickende Geister veranlaßte, zum Rückzuge blasen zu lassen, war keine Laune, sondern die Erkenntnis, daß inzwischen ein anderer Gegner des Liberalismus auf dem Plane erschienen war, der ihn an seiner empfindlichsten Stelle packte. Gegen diesen sich zu rüsten, erschien dringlicher, als einen Kampf fortzuführen, in dem der Sieg mehr als zweifelhaft war.

Die Regulative wurden eins der ersten Opfer des Kulturkampfes. Daß ihnen jemand eine Träne nachgeweiht hätte, ist nicht bekannt geworden. Aber sie waren in Wirklichkeit schon tot, ehe man noch ihr Hinscheiden offiziell ankündigte. Die Zeit war bereits stillschweigend über sie dahingegangen. Auch in dem Jubel, den die Nachricht von ihrer amtlichen Bestattung in der Schulwelt entfesselte, kam weniger die Genugtuung über ihre endgültige Verab-

Scheidung, als vielmehr das frohe Hoffen zum Ausdruck, daß dieser Schritt des neuen Ministeriums Falk nur der erste sein würde auf dem Marsche ins gelobte Land. Es sind ihm auch noch einige gefolgt, aber das gelobte Land haben die preußischen Volksschullehrer bis heute nicht erreichen können, so daß mancher schon auf den Gedanken gekommen ist, es sei in Wirklichkeit gar nicht vorhanden. Wie dem aber auch sein mag, das ist Tatsache, daß den preußischen Lehrern in den Jahren, die unter dem Zeichen „Falk“ standen, diese Zweifel niemals angekommen sind. Man kam auch damals eine ganze Strecke vorwärts. Zwar wurde das Marschtempo von Anfang an etwas langsamer genommen, als manchem heißblütigen Dränger recht war; auch ging der Weg nicht immer so streng geradeaus, wie es dieser oder jener Idealist sich ausgedacht hatte; manches unbecome Hindernis wurde nicht im Sturm genommen, sondern vorsichtig im Zickzackkurs umgangen; Leute, denen man eine gehörige Lektion gewünscht hätte, wurden im Gegenteil mit einer höflichen Reverenz geehrt — kurzum die Radikalen unter den Schulreformern und Schulpolitikern kamen nicht auf ihre Rechnung. Die Volksschule hat aber doch dabei gewonnen, und das haben die preußischen Lehrer ihrem Falk bis heute nicht vergessen.

Das Begräbnis der Regulative fand nicht ohne eine kleine Feierlichkeit statt, zu der man sich im Ministerium dem alten Stiehl gegenüber anscheinend für verpflichtet hielt. Es war die bekannte Juni-Konferenz von 1872. Schon ihre Zusammensetzung ließ erkennen, daß es bei ihr auf nichts anderes abgesehen war. Hier eine extreme Rechte, da eine extreme Linke, die beide ebenso schöne wie lange Reden hielten, ohne aber damit den Fortschritt der Beratungen irgendwie zu fördern; dazwischen eine größere Anzahl von Schulaufsichtsbeamten und Lehrerbildnern, sämtlich Sachkenner, aber ergraut in Tradition und Formalismus und im besten Falle Männer des „gesunden Menschenverstandes“; abseits endlich ein „Prediger in der Wüste“, der Barmer Dörpfeld, der zwar jederzeit vorzüglich zu belehren, aber niemals zu diskutieren verstanden hatte, und der nun die Versammelten mit seiner wohl-schematisierten Pädagogik traktierte, ohne darnach zu fragen, ob die Herren sie zu verstehen in der Lage und des guten Willens seien. Stiehl selbst war Referent und hatte somit das eigenartige Vergnügen, sich die eigene Grabrede zu halten.

Das Resultat der Konferenz war kläglich. Die Freunde des neuen Ministeriums ließen die Flügel hängen. Offenbar hatten sie die Ver-

handlungen für ernster genommen als der Minister selbst. Der ließ zwar die gehaltenen Reden säuberlich im „Zentralblatt“ abdrucken, bekümmerte sich aber im übrigen wenig darum. Der Geheimrat Stiehl erhielt in Gnaden seinen Abschied, und im Ministerhotel stellte sich der „kommende Mann“ vor.

Selbst die Allwissenden von der Presse stützten, als sie den Namen des „Dr. Schneider“ das erste Mal zu Gesicht bekamen. In engeren Kreisen wußte man ja allerdings, daß er als Lehrerbildner auf die begabteren unter seinen Schülern in hohem Grade anregend, ja faszinierend eingewirkt hatte; man kannte ihn von Kirchentagen und dergleichen Versammlungen her als Redner, dem es gelungen war, durch die pointierte Art seines Vortrags die Hörerschaft in ungewöhnlicher Weise zu fesseln; man zählte eine ganze Reihe von ihm geschriebener Bücher auf, von denen die dickeren eine ziemlich enge Verwandtschaft mit der Pädagogik der verstrichenen Periode zeigten, während sich unter den dünneren einige Kabinettsstücke geistvoller Auffassung und gefälliger Darstellung befanden. Für weitere Kreise aber war er ein wirklich echter Homo novus. Einige Artikel ihm wohlwollender Zeitungen vermehrten noch die Verwirrung. So war es denn kein Wunder, daß ihn nacheinander die Liberalen und die Konservativen, die Orthodoxen und die Freidenkenden für sich in Anspruch nahmen. Im Grunde hatten alle unrecht. Nicht etwa, als ob der neue Lenker des preußischen Volksschulwesens ein über den Parteien stehendes Programm mitgebracht hätte; aber er war ein viel zu lebhafter, unruhiger Geist, als daß es ihn in einer jener Schablonen geduldet hätte. Diese Beweglichkeit des Geistes, die ihn unter Umständen verleitete, seinen Scharfsinn auch auf Gebieten zu erproben, denen er innerlich nicht nahestand, hat seine Kritiker nicht selten irregeführt. Man hat da auf seinen Charakter geschlossen, wo nichts vorlag als eine Laune seiner leichtflüssigen Intelligenz. Möglicherweise wäre in jener reform- und gebelustigten Zeit eine Energie vom Schläge Stiehls mehr am Platze gewesen; möglicherweise kam es aber auch damals, wo die Schulfrage offiziell und parlamentarisch doch im wesentlichen nur als Anhängsel der Kirchenfrage betrachtet wurde, mehr auf Anpassungsfähigkeit und diplomatisches Geschick an, als jener zu entwickeln imstande gewesen wäre. Dazu war Schneider nicht nur ein reich begabtes Talent, sondern auch eine ungewöhnliche Arbeitskraft, nicht nur ein Mann, der geistvoll zu schreiben und zu reden verstand, sondern der auch über ein vielseitiges Wissen verfügte.

Am 15. Oktober 1872 erschienen die neuen Regulative des Ministeriums Falk: die „Allgemeinen Bestimmungen, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen“. Sie waren das Werk Dr. Schneiders.

Der Verfasser dieser Zeilen, damals junger Lehrer in einer größeren Stadt Schlesiens, erinnert sich noch recht gut des Jubels, den das Erscheinen des dünnen braunen Heftchens in der Lehrerwelt hervorrief. Wurde doch darin so mancher langlebende Schade gebessert, mancher Fortschritt angebahnt, manche Aussicht eröffnet. Vor allem aber sah die Lehrerwelt in der Verfügung des Ministers das erlösende Wort, das den Bann brechen sollte, den die Schulpolitik der vorangegangenen Jahrzehnte über die preußische Volksschule und den preußischen Lehrerstand verhängt hatte.

Die Allgemeinen Bestimmungen bilden noch heute*) die gesetzliche Grundlage für den Unterricht in den preußischen Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten. Dennoch sind sie in gewissem Sinne schon als historisches Dokument zu betrachten. Die Gedankenbewegung auf pädagogischem Gebiete ist, sicherlich nicht ohne ihren Einfluß, über sie hinausgegangen. Eine Kritik des einzelnen wäre darum heute kaum noch am Platze. Die allgemeine Charakteristik kann genügen.

Nahe liegt eine Vergleichung mit den Regulativen von 1854. Vorteilhaft unterscheiden sie sich auf den ersten Blick von diesen durch den klaren, nüchternen Geschäftsstil, in dem sie abgefaßt sind. Jedenfalls ist dieser kleidamer für eine Ministerialverordnung als die Schwülstige, an Dunkelheiten nicht gerade arme Sprache der Regulative, zu deren Rechtfertigung auch Stiehl nichts anderes anzugeben vermochte als die damals herrschende Geschmacksrichtung der leitenden Kreise. Ein anderer Unterschied wird den anspruchsvolleren Pädagogen weniger befriedigen. Es ist der Mangel an prinzipiellen Erörterungen, die in den Regulativen bekanntlich nicht geringen Raum einnehmen. Dort gehen die Einzelbestimmungen ziemlich folgerichtig aus den an die Spitze gestellten Grundsätzen hervor, hier stehen sie scheinbar zusammenhanglos nebeneinander. Die Regulative

*) So 1897. Seitdem haben die Bestimmungen über Lehrerbildung und Prüfungsweisen durch die Pläne vom 1. Juli 1901 und ebenso die über die Mittelschule durch die Neuordnung vom 3. Februar 1910 eine wesentliche Weiterentwicklung erfahren. Von den zahlreichen Verfügungen über den Volksschulunterricht, durch die dieser in den letzten Jahren nach verschiedenen Richtungen hin Modifikationen erfahren hat, verdient meines Erachtens namentlich die vom 31. Januar 1908 datierte Beachtung.

treten uns als ein organisches Ganze entgegen, die Allgemeinen Bestimmungen als ein Konglomerat von einzelnen Anordnungen, die nicht getragen sind von prinzipiellen Erwägungen, sondern die sich, jede für sich, auf Erfahrung oder Ansicht stützen.

Und doch entbehren auch sie nicht eines bestimmten Grundcharakters. Auch sie sind echte Kinder ihrer Zeit. Die Pädagogik der Regulative war eine im Dienste der Reaktion unnatürlich verzerrte Kollektiv- oder Sozialpädagogik, die der Allgemeinen Bestimmungen ist eine Pädagogik des Liberalismus, allerdings nicht des von Diesterweg vertretenen idealen Liberalismus, der die harmonische Ausbildung des Individuums als Erziehungsziel aufstellte, sondern des im materiellen Wettkampfe groß gewordenen Liberalismus von 1870, der die möglichst vollkommene Ausrüstung des Individuums für den Kampf ums Dasein von der Schule forderte. Die Ausbildung zur bürgerlichen Brauchbarkeit war augenscheinlich der beherrschende Gesichtspunkt, von dem aus die einzelnen Anordnungen in den Bestimmungen von 1872 getroffen wurden. Von hier aus erklären sich auch die scharf hervortretenden Fortschritte gegenüber den Regulativen: die Anordnung eines selbständigen Unterrichts in den Realien sowie die Zulassung des Zeichenunterrichts in allen Schulen, die Einführung der Raumlehre, des Turnunterrichts für Knaben und des Handarbeitsunterrichts für Mädchen, die Beschränkung des religiösen Memorierstoffes, sowie die zeitgemäße Erweiterung der Lehrziele in andern Fächern. Dem Geiste des damaligen Liberalismus, der zwar theoretisch an den Prinzipien der Demokratie festhielt, praktisch aber dem Klassenstaat zusteuerte, entsprach es auch, daß die Allgemeinen Bestimmungen durch Schaffung der „Mittelschule“, einer neuen Schulgattung für die besser situierten Glieder des gewerbetreibenden Bürgerstandes, den sogenannten Mittelstand, der Volksschule ihren bis dahin bewahrten Charakter als der allgemeinen Bildungsanstalt für bürgerliche Kreise nahmen und sie so für viele Orte tatsächlich zur Armenschule werden ließen*).

Den meisten Dank hat der Verfasser der Allgemeinen Bestimmungen für seine Anordnungen betreffs der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung eingeerntet. Hier lagen ja auch die Verhältnisse so traurig, daß schon ein Minimum von Reformen als wesentlicher Fortschritt angesehen werden mußte. Die Allgemeinen Bestimmungen

*) Schon 1825 gab es in Frankfurt a. M. eine „Mittelschule“, eine höhere Volksschule, die nach ihrem Lehrplane „ausschließlich den künftigen Bürger des Mittelstandes“ berücksichtigen sollte.

griffen hier tief ein, aber leider — so erscheint es uns wenigstens jetzt — nicht an der richtigen Stelle. Der Seminarunterricht erfuh- in vielen Punkten eine zeitgemäße Ausgestaltung. Manches Erb- stück aus der Regulativzeit wurde über Bord geworfen, manchem bis dahin ganz oder halb verpönten Gegenstande mußte das Seminar die Tür des Lehrzimmers öffnen. Darin lag gewiß ein Fortschritt, dem die Anerkennung nicht versagt werden darf. Leider führte er aber eine Gefahr mit sich, die sich auch im Laufe der fünfundzwanzig Jahre zu einem recht fühlbaren Alp verdichtet hat, der auf unserm Lehrerbildungswesen lastet, daß ihm Luft und Licht benommen wird. Das ist der Alp der Überbürdung, an dem unsere Seminare mehr leiden als irgend eine andere Schulgattung. So ist denn der ge- plante Fortschritt gegen die Absicht seines Urheber's tatsächlich zu einer Quelle des Rückschritts geworden. Die Reform des Lehrer- bildungswesens mußte anderswo einsetzen. Die Erweiterung der Lehrziele des Seminars allein konnte ihm nicht aufhelfen. Bei weitem wichtiger als dies war die Umgestaltung des Vorbereitungs- unterrichts. Der elenden Präparandenbildung mußte zu Leibe gegangen werden. Nun haben ja allerdings auch hier die Allge- meinen Bestimmungen einige kleine Besserungen angebahnt. Eine radikale Abkehr von dem bisher betretenen Wege aber wagte ihr Urheber nicht vorzuschlagen. Lag der Grund nun in dem hart- näckigen Festhalten an einer vorgefaßten Meinung, oder in ab- schreckenden äußeren Hindernissen, oder in einer etwas geringen Einschätzung des Volksschullehrerstandes — ich wage nicht zu ent- scheiden — kurzum, die Präparandenbildung ist bis heute eine charakte- ristische Seite des preußischen Lehrerbildungswesens geblieben. Sie ist es, an der das ganze System krankt. Man hat den Oberbau be- schwert, ohne die Grundlage breiter und fester anzulegen; darf man sich da wundern, wenn das ganze Bauwerk ins Schwanken gerät?*)

Noch ein anderer Teil der Allgemeinen Bestimmungen ist von der Kritik bevorzugt worden. Es ist der Abschnitt, der von der Ein- richtung weiterer Prüfungen für den Volksschullehrerstand, von der Mittelschullehrer- und Rektorenprüfung, handelt. Doch ist zu beachten, daß die Angriffe hierauf neueren Datums sind. 1872 wurde, soweit die Erinnerung des Schreibers dieser Zeilen reicht, jene Einrichtung ohne Bedenken, ja sogar mit allgemeiner Befriedi-

*) Schwache Anzeichen scheinen neuerdings darauf hinzudeuten, daß man sich auch in maßgebenden Kreisen diesem Urteile nicht mehr ganz verschließt.

gung aufgenommen, Öffnete sie doch dem Volksschullehrerstande den Zugang zu Stellungen, die ihm bis dahin so gut wie verschlossen waren. Die Leitung der städtischen Volksschulen lag damals fast ausschließlich in den Händen von Theologen oder minder graduierten Philologen. Hierin ist erst durch jene Bestimmungen ein Wandel angebahnt worden. Sie haben die Rechtsphäre des Volksschullehrerstandes erweitert und damit seine soziale Stellung gehoben. Und auch noch eine andere Folge wird denen, die jene Zeit durchlebten, nicht aus dem Gedächtnisse geschwunden sein. Jene Bestimmungen erregten ein Streben nach Weiterbildung im Lehrerstande, wie man es seit zwei Jahrzehnten nicht mehr erlebt hatte. Jetzt, da freie Bahn geschaffen war, erwachten die bisher zur Untätigkeit verurteilten reichen Bildungskräfte dieses Standes in ungeahnter Fülle. Wenn sich seit der Mitte der Siebzigerjahre bis heute ein außerordentlicher Fortschritt auf allen Gebieten der Erziehungswissenschaft feststellen läßt, so gebührt meiner Überzeugung nach ein Hauptverdienst daran den Allgemeinen Bestimmungen. Wenn nun aber neuerdings gerade an jener Einrichtung eine überaus scharfe Kritik geübt worden ist, ja wenn man vielfach geradezu ihre Aufhebung gefordert hat, so wird der Grund dazu allerdings teils darin zu suchen sein, daß man vielfach jene Veranstaltungen für überlebt hält und nach andern Einrichtungen strebt, die der zugrundeliegenden Idee in höherem Grade gerecht zu werden versprechen; teils — und wahrscheinlich zum größeren Teile — liegt er aber in recht häßlichen Erscheinungen, die sich seit einigen Jahren im Lehrerstande bemerkbar machen und seine Einigkeit zu untergraben drohen. Übrigens wird der Unparteiische den Wert jener Prüfungen für die Gegenwart im wesentlichen darin suchen, daß sie einen teilweisen Erlatz bieten für die leider immer noch ungenügende Lehrerbildung. Sobald diese eine andere Gestaltung angenommen haben wird, hat jedenfalls auch ihre Stunde geschlagen.

In doppelter Richtung ist die pädagogische Entwicklung der hinter uns liegenden Jahre den Allgemeinen Bestimmungen vorausgekommen. Der Fortschritt betrifft einestheils den Aufbau des Lehrplans, andernteils die Organisation des Schulwesens sowie den Inhalt des Unterrichts.

Die Unzulänglichkeit der Allgemeinen Bestimmungen im ersten Punkte hat bereits vor Jahren den alten Dörpfeld zu einer scharfen Kritik veranlaßt. In dürren Worten hat er dargetan, daß ihr Urheber selbst die einfachsten Grundsätze der Lehrplantheorie außer

acht gelassen habe. Die Idee eines organisch gegliederten Lehrplans sei ihm vollkommen fremd gewesen. So habe denn auch in den Allgemeinen Bestimmungen weder der Grundsatz, daß jedes Fach ein einheitliches Ganze bilden müsse, Beachtung gefunden, noch sei der Forderung, die verschiedenen Fächer — je nach ihrer Natur — unterrichtlich in Verbindung zu bringen, genügt worden (vergl. Dörpfelds Schrift: Zwei dringliche Reformen etc., 1883.)

Bezeichnend für den damaligen Tiefstand der wissenschaftlichen Pädagogik war es, daß Dörpfelds wohlbegründete Ausstellungen weder in maßgebenden noch in nichtmaßgebenden Kreisen besonderen Eindruck machten. Man lächelte über den alten Nörgler und Pedanten und ging zur Tagesordnung über. Der Gedanke, daß auch die Pädagogik dazu berufen sei, aus einer Rezeptensammlung eine Wissenschaft zu werden, war für Preußens Schulmänner noch nicht geboren. Man folgte in der Praxis dem Herkommen und der Erfahrung und ließ sich im übrigen an dem Diktum f. A. Wolfs genügen; Habe Geist und besitze die Kunst, andern deinen Geist mitzuteilen! Die Pädagogik, die in den Allgemeinen Bestimmungen und der sich daran anschließenden Literatur zum Ausdruck kam, war alles in allem eine Pädagogik des „gefunden Menschenverstandes“.

Daß dies heutzutage etwas anders geworden ist, verdanken wir zum guten Teile jener pädagogischen Lehre, die gegen Ende der Siebzigerjahre, von selbstbewußten Führern und bis zum Fanatismus begeisterten Jüngern getragen, ihren Eroberungszug innerhalb der deutschen Schulwelt antrat. Ich meine den Herbartianismus. Die seit jener Sturm- und Drangperiode dahingegangenen Jahre haben die Streiter abgekühlt und sie zu einem ruhigeren Urteil kommen lassen. Ob die Führer jener Richtung das ganz erreicht haben, was sie damals wünschten und hofften, glaube ich nicht. Der Herbartianismus hat das pädagogische Denken inhaltlich nur wenig bereichert. Vieles von dem scheinbar Neuen, das er brachte, hat sich bei näherer Bekanntschaft als ein Altes, Längstgeübtes herausgestellt. Anderes hat nur geteilte Aufnahme gefunden oder ist ganz abgelehnt worden. Dennoch hat er seine Spuren deutlich hinterlassen. Nur liegen sie auf einer anderen Seite. Der Herbartianismus hat uns gelehrt, das pädagogische Gebiet wissenschaftlich zu bearbeiten. Die Erziehungslehre, früher eine Häufung von Gemeinplätzen und mehr oder minder willkürlich aufgestellten Regeln und Praktiken, gestaltete sich unter seinem Einflusse immer mehr zu einem in sich einigen System wohlfundierter

Begriffe. Daß neben einem solchen der Lehrplan der Allgemeinen Bestimmungen nicht bestehen konnte, ist selbstverständlich.

Ein weiterer Anstoß zur Kritik der Allgemeinen Bestimmungen ist von der Bewegung ausgegangen, die man als Sozialpädagogik bezeichnet. Nachdem die Erkenntnis, daß „der letzte Grund aller sozialen Gefahr nicht in der Dissonanz der Besitz-, sondern der Bildungsgegensätze liege“ und es somit vor allem andern darauf ankomme, unsere durch diese Gegensätze in sich zerklüftete Gesellschaft wieder zur Gemeinsamkeit des Denkens und Empfindens zu erziehen, auch in weiteren Kreisen Wurzel gefaßt hatte, konnte ihre Einwirkung auf Schule und Unterricht nicht ausbleiben. Eine Pädagogik, die diesen Grundsätzen folgt, kann aber eine Organisation des Schulwesens nicht gutheißen, die auf dem Prinzip der Standeschule beruht. Sie muß in Gegensatz treten zu einer Pädagogik des Individualismus, die das Ziel der Erziehung in die Entwicklung des einzelnen legt, sei es, daß sie, Diesterweg folgend, seine harmonische Auszubildung, sei es, daß sie, utilitaristischen Erwägungen Raum gebend, seine Auszubildung für den Kampf ums Dasein als solches anfieht. Die Sozialpädagogik, die sich für die „allgemeine Volksschule“ entscheidet und damit für die gänzliche Wegräumung der Hindernisse eintritt, die jetzt den Angehörigen der unbemittelten Klassen unmöglich machen, sich das ihrer individuellen Befähigung entsprechende höchste Bildungsmaß anzueignen, muß der „Mittelschule“ der Allgemeinen Bestimmungen entgegentreten. Sie muß ferner verlangen, daß im Religionsunterricht nicht die Sonderheit der Konfessionen, das Dogmatische, sondern das Vereinigende, das Ethische, in den Vordergrund gerückt werde; daß der Geschichtsunterricht nicht Geschichte der Regierenden ausschließlich, sondern Geschichte des Volkes, nicht Staatsgeschichte allein, sondern Geschichte der Gesellschaft mit Einschluß ihrer wirtschaftlichen Entwicklung sei; sie muß als Hauptforderung aufstellen, daß der gesamte Unterricht die Tendenz annehme, dem Schüler die Überzeugung einzuprägen, daß er nicht für sich selbst lerne, sondern zum Dienst im Ganzen, und daß das Wissen und Streben des einzelnen nur dadurch einen wahrhaften Wert erlange, daß es dem sozialen Ganzen diene, in das sich der einzelne durch Geburt und Lebensschicksal gestellt sieht und dem er angehört mit dem besseren Teile seines Ich.

Aus dem Dargelegten geht hervor, daß eine Kritik der Allgemeinen Bestimmungen in der neueren Pädagogik starke Stützen findet. Dabei bleibt aber ihre geschichtliche Bedeutung unbeeinträchtigt.

tigt. Auch der größte Gegner des Liberalismus wird nicht abstreiten können, daß unser Volksleben dieser Bewegung einen außerordentlichen Aufschwung, eine geist- und herzerfrischende Aufrüttelung aus politischer und wirtschaftlicher Lethargie verdankt. So wird auch keine Kritik der Allgemeinen Bestimmungen imstande sein, die tiefgehenden Spuren zu verwischen, die sie als eine echte Pädagogik des Liberalismus in unserm Schulwesen hinterlassen haben.

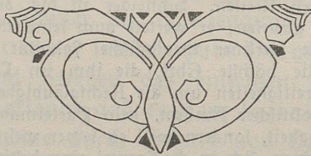


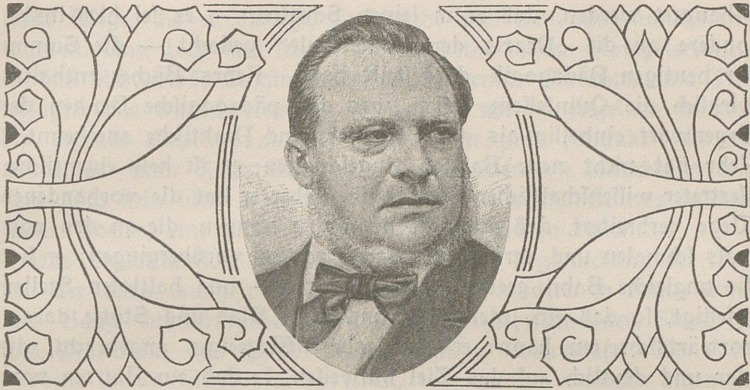
Nachtrag.

Dr. Karl Schneider †. 1905.

Am 2. Mai 1905 verschied der Wirkl. Geheime Oberregierungsrat D. Dr. Karl Schneider im Alter von 79 Jahren. Geboren am 25. April 1826 zu Neusalz in Schlesien als Sohn eines höheren Justizbeamten, verlebte er eine durch schwere Schicksalschläge getrübt und an Entbehrungen reiche Jugend. In Breslau studierte er Theologie. Dann war er nacheinander Lehrer an einer Privatschule in Neisse, Rektor und Hilfsprediger in Löwen, Gymnasial-Religionslehrer und Hilfsprediger in Krotoschin (Polen) und endlich Pfarrer einer evangelischen Diaspora-Gemeinde in Schroda. 1863 trat er in den Staatsdienst. Bis 1867 war er Seminardirektor in Bromberg, dann Seminar- und Waisenhausdirektor in Bunzlau und endlich, seit 1870, Seminardirektor in Berlin. Als Lehrer war er alles eher als ein Mann nach der Schablone. Der Geist der Regulative, die damals noch das preußische Lehrerbildungswesen beherrschten, fand an ihm keinen Vertreter. Durch seinen viel weniger den Wissenserwerb als die Herausbildung geistiger Kraft betonenden Unterricht übte er auf die Begabteren unter seinen Schülern einen äußerst anregenden Einfluß aus. Recht bezeichnend sind die Worte, die er nach seinem Eintritt in den Ruhestand, im Jahre 1900, in einem Briefe an den Schreiber dieser Zeilen, der ihm einst als Schüler nahegestanden, richtete: „Ihr freundlicher, pietätvoller Brief hat mich sehr erfreut, aber auch recht bewegt, denn er legte mir wieder die Frage nahe, ob ich wohlgetan habe, vom Katheder in die Schreibstube herabzusteigen.“ Neben seinem Lehramte hatte Schneider in dieser Zeit eine reiche schriftstellerische Tätigkeit entfaltet, die vorwiegend das theologische und das pädagogische Gebiet betraf, fast durchgängig aber — es ist das charakteristisch für seine leichtbewegliche, unruhige Geistesart — nicht in umfangreichen Lehrbüchern, sondern in kurzen, aber gehaltvollen und geistreichen Vorträgen und Broschüren zum Ausdruck kam. An der bekannten Schmidtschen Enzyklopädie war er ein hervorragender Mitarbeiter. Auch als geistvoller Redner wurde er geschätzt, namentlich in theologischen Kreisen. Schneider ist bis an sein Ende ein streng kirchlich gesinnter Mann gewesen; er wertete auch seine theologische Bildung sehr hoch, und daß ihn die Berliner theologische Fakultät zum Doktor ernannte, galt ihm vielleicht für die höchste Ehre, die ihm im Leben erwiesen worden; aber die hergebrachten Streitigkeiten um die Rechtgläubigkeit ließen ihn kalt. Er war hier, wie auch in politischer Hinsicht, kein Parteimann, nicht aus Schwäche oder aus Leidenschaftslosigkeit, sondern weil es seiner wesentlich kritisch gerichteten Intelligenz unmöglich erschien, sich in die Formel einer bestimmten Richtung hineinpressen zu lassen. Im Umgang war Schneider, namentlich in späteren Jahren, nicht ganz bequem. Ein stark ausgeprägtes Selbstgefühl im Bunde mit einer nervösen, launischen Natur, die sich oft von der augenblicklichen Stimmung stark beeinflussen ließ, ein leichtflüssiger Geist, der sich in verblüffenden Einwürfen, in Paradoxen und Sarkasmen gefiel — das hat in manchem seiner Belücher

einen unbehaglichen Eindruck hinterlassen. Nur der nähere Bekannte lernte seine reichen Geistesgaben und vor allem auch den wahrhaft edlen Kern seiner Persönlichkeit kennen. Anzähligen hat er die Laufbahn geebnet, Anzähligen, Witwen und Waisen voran, hat er Wohlthaten gependet. Und daß in erlister Beziehung manchmal sein Herz schneller eine Entscheidung traf, als der kritische Verstand seine Bedenken ausdrücken konnte — wer würde das bei einer so durch und durch temperamentvollen Natur wie Schneider nicht begreiflich finden? — 1872 wurde Dr. Falk Unterrichtsminister. Er beauftragte Schneider, seinen Studienfreund und von Breslau her, an Stelle der Regulative, deren Aufhebung nach dem Rücktritte des Ministers v. Mühlner allgemein erwartet wurde, neue Satzungen zu entwerfen. Im Oktober 1872 wurde er als Hilfsarbeiter ins Ministerium berufen und im folgenden Jahre als vortragender Rat fest angestellt. Was die preußische Volksschule in dieser segneten Zeit geworden ist, der mächtige Aufschwung, den sie damals genommen hat, ist im wesentlichen Schneiders Verdienst. Er entfaltete in diesen Jahren eine Arbeitskraft, eine Energie und Ausdauer, die auch denen, die ihm nahestanden, bewundernswert erschien. „Von reichem, durch ein ertaunliches Gedächtnis unterstütztem Willen — schrieb nach seinem Tode der ‚Staatsanzeiger‘ — von schneller, durchdringender Auffassung und von organisatorischer Begabung, ein Meister der Darstellung in Wort und Schrift, galt er unbetritten als einer der hervorragendsten Fachmänner auf den Gebieten der Volksschule, der Mädchenbildung und der Fürsorge für nicht vollsinnige Kinder. Auf diesen Gebieten hat er unter fünf Ministern, von allen wegen seiner reichen Erfahrung, seines zutreffenden Urteils und seiner schöpferischen Gestaltungskraft hoch geschätzt, ausbauend und neuschaffend segensreich und mit außerordentlichen, über die Dauer seiner Amtstätigkeit reichenden Erfolgen gewirkt.“ Freilich nach dem Abgange Falks im Jahre 1879 sank sein Einfluß und damit auch sein Anteil an den Arbeiten der Schulverwaltung. Die veränderte Zeitrichtung, aber auch Kränklichkeit und zunehmendes Alter waren die Ursachen. Die ungeheuren Anstrengungen jener Jahre konnten nicht ohne Einfluß auf Energie und geistige Kraft bleiben. Schneiders Freunde haben bedauert, daß er sich erst 1899 den Eintritt in den Ruhestand gönnte. In seinen letzten Jahren lebte Schneider in stiller Zurückgezogenheit, oft einsamer, als der früher so vielgeluchte Mann sich wünschen mochte. — Schneider hatte gewiß seine Schwächen und Mängel; auch haben die natürlichen Schranken seiner Individualität mannigfach die volle Ausnützung der günstigen Zeitverhältnisse während der Falkschen Ära für Volksschule und Lehrerstand bedauerlich verhindert — doch ist in ihm sicherlich eine der markantesten Erscheinungen in der preußischen Schulgeschichte dahingegangen, und auch der preußische Volksschullehrer kann niemals das Andenken des Mannes verleugnen, dem das Aufblühen seines Standes in großer Zeit vorzugsweise zu danken ist.





Karl Kehr. 1885.

Selten hat eine Trauernachricht in der Lehrerwelt so allgemeine Teilnahme hervorgerufen als die von dem Abcheiden Karl Kehrs. Denn wohl selten ist ein Schulmann so bekannt gewesen wie der Entschlafene. Hunderte ehrten ihn als Lehrer, Tausende schätzten ihn als Schriftsteller. Seine Bücher erfreuten sich einer Verbreitung, die in der pädagogischen Literatur nicht oft vorkommt. Selbst außerhalb der vaterländischen Grenzen ist sein Name bekannt. Von dem Hauptwerke seines Lebens, der „Praxis der Volksschule“, erschienen bereits sieben Übersetzungen in fremde Sprachen. Aber Kehrs Bedeutung ist eine bei weitem größere als die, ein tüchtiger Seminarlehrer und ein fleißiger Schriftsteller gewesen zu sein.

In der „Rede bei Eröffnung seiner Vorlesungen“ im Jahre 1802 schlägt Herbart seinen Zuhörern das Studium der „Grundsätze der Erziehung“ von Niemeyer vor und fügt hinzu: „Der gelehrte und vielerfahrene Verfasser hat hier die Summe der heutigen Pädagogik so deutlich, als konzentriert dargestellt und sich dadurch besonders um diejenigen verdient gemacht, die zum praktischen Gebrauch das Sicherste und Bewährteste zu kennen verlangen, wovon jeder kühnere Versuch ausgehen, und wohin er bei jeder Anwendung von Zweifel und Ungewißheit sich wie in eine feste Burg zurückziehen muß.“

Dieselbe Bedeutung, die nach diesem Urteil Herbarts Niemeyer für seine Zeit zukam, besitzt nach meinem Erachten Kehr für die unrige. Von keinem andern Schulmanne der Gegenwart kann mit mehr Recht

behauptet werden, daß er in seinen Schriften — es sei hier insbesondere an die „Praxis der Volksschule“ gedacht — die Summe der heutigen Pädagogik dargestellt habe. Kehrs Bücher enthalten wirklich die Quintessenz dessen, was das pädagogische Denken der Gegenwart einhellig als das Bewährte und Praktische anerkennt. *) Kehr hat nicht neue Bahnen eingeschlagen; er ist kein eigentlicher Vertreter wissenschaftlicher Pädagogik. Aber er hat die vorhandenen Wege verbreitert, daß auch die sie finden können, die an den vormals schmalen und versteckten Pfaden achtlos vorübergingen; er hat die ungleiche Bahn geebnet und die grund- und haltlosen Stellen gefestigt, so daß ein jeder sicher und ohne Stab und Stütze darauf vorwärtsschreiten kann; er hat lesbare Wegzeiger angebracht, die klar und deutlich auf das Ziel hinweisen, so daß ein Abirren vom Wege nicht mehr möglich ist. Was Herbart an Niemeyer rühmte, das gilt ganz und ohne Einschränkung von Kehr; wir finden bei ihm für den praktischen Gebrauch das Sicherste und Bewährteste.

Kehrs Bedeutung beruht auf seinen methodischen Arbeiten. Wie schon gesagt, enthalten diese nicht eigentlich originelle Ideen. Kehr hat weder die pädagogische Wissenschaft durch neue Gedanken bereichert, noch der pädagogischen Praxis neue Wege vorgezeichnet. Er war weder ein Genie auf theoretischem Gebiete, noch ein genialer Pfladfinder. Aber er war unter allen pädagogischen Schriftstellern der Gegenwart der hervorragendste Praktiker, keineswegs ein Praktiker in der hergebrachten üblen Bedeutung des Wortes: einer der die Theorie mißachtet und seine Maßnahmen auf die kümmerlichen Resultate seiner einseitigen Erfahrung gründet. Kehr lag auch hierin, wie in jeder Hinsicht, nichts so fern wie Einseitigkeit. Die Theorie galt ihm vielmehr als die „Pfladwurzel“ der Praxis, mit deren Absterben auch diese verkümmern müsse. Aber er hielt dafür, daß auf pädagogischem Gebiete dem Studieren stets das Probieren zur Seite gehen müsse, und daß demgemäß nur dann eine Theorie Beachtung verlangen dürfe, wenn sie sich als durchführbar, als praktisch erwiesen habe. Und gerade diese Probe auf die Praxis verstand er wie kaum ein zweiter.

Kehr hat kein eigenes System der Pädagogik aufgestellt. Die Ideen, von denen er bei seinen theoretischen Erörterungen sich leiten läßt, sind die der großen Meister unserer Wissenschaft; die methodi-

*) Der heutige Lehrer beachte wohl, daß obige Ausführungen aus dem Jahre 1885 stammen.

ischen Wege, die er darlegt, sind nicht von ihm ausgekundschaftet worden. Und doch sind seine Schriften keine bloßen Kompilationen; es sind nicht bloße Zusammenstellungen fremder Ansichten und Vorschläge. Sie tragen vielmehr im ganzen wie im einzelnen wirklich ein eigenes Gepräge an sich. Kehr war nicht produktiv in dem Sinne, wie man dieses Wort von Originaldenkern braucht; er war aber auch kein bloß reproduzierender Schriftsteller, wie aus solchen, leider Gottes, eine große Anzahl unserer Autoren besteht.

Das Eigentümliche der Pädagogik Kehrs liegt nicht in der Neuheit der darin ausgesprochenen Gedanken, sondern in einem durch das Ganze hindurchgehenden fast genial zu nennenden Sinne für das Praktische, das in der Schulerziehung Brauchbare. Der Verstorbene besaß hierfür einen Blick, wie er nur wenigen eigen ist. Mit Recht nennen wir ihn einen Meister der Praxis. Wie das Brennglas die Lichtstrahlen sammelt, die ihm zufallen, so vereinigte der Entschlafene in seiner Pädagogik alles, was ihm brauchbar erschien, gleichgültig, von welcher Seite es ihm geboten wurde. Eine schroffe Parteilichkeit hat er wohl weder in der Wissenschaft, noch im Leben je eingenommen. Wie aber jeder durch die Linse aufgefangene Lichtstrahl in derselben gebrochen wird, ehe er seinen Weg fortsetzt, so erscheint auch in Kehrs Schriften das von andern Aufgenommene bei der Wiedergabe in eigentümlichem Gepräge. Aus der oft noch gestalt- und haltlosen Idee ist ein fest umrissener Grundsatz, eine genau bestimmte Maxime geworden. Die geschickte Hand des fachkundigen Trägers hat das umgestaltete Edelmetall der Wissenschaft in die Münze der Praxis umgewandelt.

Der Verstorbene ist so in gewissem Sinne als praktisches Genie zu bezeichnen. Die Bedingungen zu einem solchen lagen sowohl in den ihm von der Vorsehung verliehenen Gaben, als auch in seinem Lebensgange. Ich bin Kehr nicht persönlich näher getreten, kann also über seine Geistesart nur insoweit sprechen, als diese in seinen Schriften zutage getreten ist. Darnach erscheint mir der Verstorbene als eine jener gesunden Naturen, die sich daran genügen lassen, in einem engen Kreise ihre Kraft zu erproben, und die darum hier um so Tüchtigeres leisten. Der Kreis, in den der Entschlafene schon von Jugend an geführt wurde, war die Schule. „Mir ist der Unterricht“, schreibt er, „Medizin, Stärkungs- und Heilmittel. Daher ist auch das Seminar meine Welt, und daher interessiert mich das Treiben der Menschen im gesellschaftlichen Leben und in den politischen Kämpfen auch verhältnismäßig nur wenig. Darin liegt

vielleicht ein Fehler; aber der etwaige Fehler wurzelt in der Überzeugung, daß man zu gleicher Zeit nicht allen alles sein kann. Wer etwas ganz sein will, muß sich beschränken.“ Je enger der Raum ist, den ein Lebensinteresse einnimmt, desto größer ist seine Intensität, desto stärker seine Anziehungskraft. Die Schule, und zwar das praktische Wirken in ihr, war es, worin das Leben und Streben des Entschlafenen sich konzentrierte. Hier mündeten die Radialien seines Gedankenkreises. In der Probe auf die Praxis erblickte er den einzig richtigen Wertmesser der Theorie. So erklärt sich auch sein Widerstreben gegen die Überschwänglichkeiten der Zillerianer.*)

Nicht die Theorie hatte Kehr der Praxis zugeführt, sondern innerhalb der letzteren erarbeitete er sich die Theorie. „Gerade dem Umstande“, schreibt er, „daß mir fort und fort Gelegenheit geboten worden ist, lernend und lehrend neue Wahrheiten zu erobern, habe ich das Meiste von dem zu danken, was ich weiß und kann.“ Auf diesem Wege blieb Kehr vor der Einseitigkeit solcher Pädagogen bewahrt, die mit einer abgeschlossenen Theorie der Praxis nahetreten, und die dann nur zu leicht der Gefahr unterliegen, die konkrete Wirklichkeit gewaltsam in das Schema ihrer abstrakten Theorie zu pressen. Kehr war Praktiker, und deshalb würde der Versuch, ihn einer der verschiedenen Parteien auf pädagogischem Gebiete einzuordnen, vergeblich sein. Er gehört jeder an, insofern er von jeder das für die Erziehung Brauchbare annimmt; er tritt jeder entgegen, insofern er die Einseitigkeiten einer jeden ablehnt. So sieht man sich allerdings genötigt, dem Pädagogen Kehr — nicht dem Menschen, über den mir kein Urteil zusteht — einen scharf ausgeprägten Charakter abzusprechen; aber man darf nicht vergessen, daß dies bei einem Manne von so eminenter Begabung für das praktische Wirken gar nicht anders sein konnte.

Zu dem allen besaß Kehr eine außerordentliche Arbeitskraft und Arbeitslust. „Eins kann ich mit aller Wahrheitsliebe und fern von allem Hochmut von mir sagen:“ schreibt er in seiner Selbstbiographie, „ich habe gearbeitet. Und soll ich darum dir, junger Lehrer, einen Rat erteilen, so ist es der: Lerne die große Kunst, dir dein Wissen und Können zu erarbeiten. Es führt kein anderer Weg nach Küßnacht. Wer den süßen Kern haben will, muß die harte Nuß knacken. Daß so viele Menschen nicht arbeiten können, in ihrer Jugend das Arbeiten nicht gelernt haben und später die Arbeit nicht

*) Siehe Jahrgang 1884 seiner „Pädagogischen Blätter“.

als eine Lust, sondern als eine Last betrachten, das ist das große Unglück so vieler. Und wenn dich deine Arbeit auch nicht hinaufführt zu den Glanzhöhen des Glückes, ja wenn dich die Welt darob sogar verkennen sollte, so denke immer daran, daß in der Arbeit selbst der schönste Lohn liegt, und daß dir keine Ehre dieser Welt das befehlende Gefühl des Arbeitslegens ersetzen kann.“

Die rechte Arbeitsfreudigkeit kann aber nur aus dem festen Glauben daran hervorgehen, daß die Arbeit nicht vergeblich sein werde. Mit andern Worten: nur der Idealismus kann etwas Tüchtiges schaffen. „Der Lehrer soll seinen Beruf ideal auffassen und praktisch anfassen“ schreibt Kehr, und er zeigt in seinem Wirken, daß er selbst diesen Anforderungen aufs beste entsprochen hat. „Im Lehrerleben“, schreibt er im Anschluß an eine Mitteilung aus seiner Wirksamkeit in Ruhla, „dürfen auch die schlimmsten Erfahrungen uns nie Veranlassung werden, an der Besserung unserer Mitmenschen und an der Unverwüstlichkeit der Menschennatur zu verzweifeln.“ „Es gibt Augenblicke im Lehrerleben,“ heißt es anderswo, „in denen man an sich und an seinen Kindern verzweifeln möchte. Kommen solche Tage des Mißbehagens, der Schwermut und des Trübsinns, dann laß dich durch die gemachten bitteren Erfahrungen nie bestimmen, den oder jenen Schüler als verloren zu betrachten. Arbeite ruhig und besonnen weiter und bedenke, daß der Keim der Pflanze, der länger unter der Erde bleibt, um so kräftigere Wurzeln treibt und dann um so schneller, oft über Nacht hervorschießt. Die Eichen kommen im Frühjahr unter den Bäumen immer zuletzt. Die anfangs langsamen Köpfe werden oft die tüchtigsten Menschen.“ —

Von seinem Entwicklungsgange urteilt Kehr, daß in ihm das Prinzip der Stetigkeit gewaltet habe. „Soll ich ein offenes, ehrliches Bekenntnis ablegen,“ schreibt er, „so ist es das, daß ich neben manchen schweren Leiden, im ganzen genommen, doch recht glückliche Stunden gehabt habe. Das Füllhorn der göttlichen Liebe wird über ein Menschenleben selten so reichlich ausgegossen, wie über das meine.“ „Die göttliche Vatertreue hat mich,“ schreibt er an einer anderen Stelle, „nach wohldurchdachtem Plane von einer Klasse, von einer Schule, von einem Verhältnis zum andern geführt.“ Kehrs Leben*) enthält keine Verwicklungen und Katastrophen; es ist die Entwicklungsgeschichte eines Mannes, der zu allen Zeiten bestrebt

*) Vergl. seine Selbstbiographie bis zum Jahre 1873 in Pfeiffers „Volksschule des 19. Jahrhunderts in Biographien hervorragender Schulmänner“ (Mürnberg, Korn).

war, den Pflichtenkreis, in den ihn die Vorsehung gestellt, mit aller Treue auszufüllen, und den ein freundliches Geschick zu allen Zeiten das erreichen ließ, was er anstrebte.

Geboren am 6. April 1830 als Sohn einfacher Landleute zu Goldbach bei Gotha, verlebte er die Jugend in der frischen Waldluft seiner thüringischen Heimat. Sein Vater war arm. Er arbeitete, wie der Sohn erzählte, im Frühjahr als Holzhauer im nahen Krahnberge, im Sommer als Schnitter auf dem Felde und im Winter als Drescher in der Scheune. Trotzdem er es sich bis in die Grube hinein blutlauer werden ließ, für die Seinen und namentlich für den Sohn zu sorgen, so zögerte er doch nie, auch den letzten Sparpfennig herauszugeben, wenn es galt, dessen Bildung zu fördern. Die Mutter war eine fleißige, brave Frau, die vom frühen Morgen bis zum späten Abend mit geschickter Hand die Nadel führte. „Des Vaters gefunden Menschenverstand“, schreibt der dankbare Sohn, „die Klarheit seines Urteils, die Kraft und Energie seines unbeuglichen Willens, das unverwüthliche Streben, sich der Welt nützlich zu machen (in freien Stunden war es z. B. seine größte Freude, die Obstbäume in Gärten, Feldern und im Walde zu veredeln), der Mutter reines, tiefes Gemüt, ihren frommen, milden Sinn, ihr stilles, züchtiges Wesen und vor allem ihre herzliche, hingebende und aufopfernde Liebe: wie könnte ich je die größten Wohltäter meines Lebens vergessen, die in der Liebe zu mir stets gewetteifert haben.“

Ganz besonderen Einfluß über den Knaben besaß neben den Eltern seine Großmutter von mütterlicher Seite, die aus guten Verhältnissen stammte und eine ausgezeichnete Erziehung in der Stadt genossen hatte. In den Dämmerstunden schmiegte sich der Knabe an ihre Seite und ließ sich von ihr Märchen erzählen oder Lieder vorsingen. Trotz ihrer Armut hatte es die Großmutter fertig gebracht, zwei ihrer Söhne Lehrer werden zu lassen. Nun ging ihr unablässiges Bemühen dahin, auch den begabten Enkel dem gleichen Berufe zuzuführen. „Der Junge muß was anderes werden als Tagelöhner oder Zimmergeselle!“ das war ihre beständige Mahnung. Als 1836 ihr jüngster Sohn als Lehrer nach Elgersburg veretzt wurde, und sie zu ihm zog, setzte sie es durch, daß der sechsjährige Karl mitgenommen wurde, um im Hause des Onkels für den Lehrerberuf schon von Kindheit an erzogen zu werden. So ist unser Kehr nicht durch einen Zufall dem Berufe zugeführt worden, in dem er später so Bedeutendes leisten sollte. Vielmehr war er sich von Jugend auf seines Zieles bewußt.

Im Hause des energischen Onkels, eines ausgezeichneten Lehrers, erhielt Kehr eine sehr strenge Erziehung. Beim Unterrichte herrschte eine eiserne Disziplin. Nach der Arbeit aber ging es mit den Kameraden in den Wald. Bergauf, bergab schweifte die muntere Schar. Im Winter wurden Schlitten und Schlittschuhe hervorgesucht. An den Sommerabenden saß man, wie es Sitte ist in den thüringischen Walddörfern, vor der Thür und stimmte Volkslieder an. Der Onkel liebte außerordentlich die Musik und verstand es, auch den Neffen dafür zu begeistern. Da dieser auch ein nicht unbedeutendes Talent für diese Kunst zeigte, so kam es, daß sich in seinem Kopfe der Gedanke festsetzte, Musikdirektor zu werden. Noch bis über die Seminarzeit hinaus verfolgte er diesen Plan.

Mit dem sechzehnten Jahre bezog er das Seminar in Gotha. Dort ging ihm, wie er schreibt, ein neues Leben auf. Seine liebsten Stunden waren Psychologie und Logik, Physik und Musik. Durch die Armut der Eltern war er vor den Gefahren der Zerstreuung oder jugendlicher Ausschweifungen hinreichend geschützt. Das Inventar seines Stübchens war ein alter Tisch, ein Brettstuhl und ein grünes Öllämpchen. Ein neues Pianoforte aber, das ihm der Vater gekauft, und eine gute Geige, die er mitgebracht hatte, machten ihm das Zimmerchen so lieb, daß er es nur verließ, wenn er mußte. Um im Winter das Holz zu sparen, wurde abends der Tisch vor das Bett gerückt und hier beim Scheine des Lämpchens bis tief in die Mitternacht hinein gearbeitet. An den Sonntagen besuchte er die Eltern. Die Zeit auf dem Hinwege wurde mit Dichtungsversuchen ausgefüllt. Mit dankbarer Seele empfing er vom Vater jedesmal $2\frac{1}{2}$ Groschen Taschengeld und kehrte am Abende als glücklicher Jüngling nach Gotha in sein Stübchen zurück.

So vergingen drei glückliche Jahre. Am 6. April 1850 wurde Kehr nach bestandener Abgangsprüfung als Lehrer an der ersten Bürgerschule in Gotha mit 100 Talern Gehalt angestellt. Er war mit der Zensur Nr. I abgegangen, sah aber jetzt, wo er zum erstenmal vor den Kindern stand, zu seinem Schrecken ein, daß er eigentlich erst anfangen müsse zu lernen. Im Seminar war wohl Unterricht in allen möglichen Wissenschaften erteilt worden, an eine Einführung der Seminaristen in die Schulpraxis hatte niemand gedacht. Der Zwanzigjährige mußte bitteres Lehrgeld zahlen. Der Stock, mit dem er zuerst versuchte, die ob der Verlegenheit ihres jungen Lehrers übermütig gewordenen Schüler zur Ordnung zu bringen, verlagte. Ein älterer Kollege, dem er seine Not klagte, wies ihn

endlich auf den richtigen Weg. „Leg den Stock beiseite“, riet er ihm, „beuge durch ein wachslames Auge etwaigen Fehlern vor, und vor allem: mache deinen Lehrstoff interessant. Lernst du das letztere, dann wird alles gut gehen.“ „Ja wohl, du treuer H.“, fügt Kehr dieser Mitteilung hinzu, „du hast recht gehabt. Interesse erwecken, d. h. durch lebendige Anschaulichkeit, durch gründlichen Unterricht, durch Anregung zur Selbsttätigkeit das Herz und den Willen der Schüler in einer Weise und in einem Grade gewinnen, daß sie dadurch nicht allein den Lehrer, sondern auch den Lehrstoff lieb gewinnen lernen: das ist's, worauf alles ankommt; in diesem Worte liegen alle Regeln der Didaktik und Methodik.“

In Gotha wirkte Kehr wenig länger als zwei Jahre. Nach seiner endgültigen Anstellung siedelte er nach dem reizend gelegenen Ruhla über. In dem gewerblustigen Städtchen lernte er das Leben von einer ganz neuen Seite kennen. Der Umgang mit intelligenten Kaufleuten, ferner der ausgeprägte Sinn der Bewohner für Gesang und Musik, der in seinem Herzen freudigen Widerhall fand, sowie das gesamte soziale Leben in dem lebendigen Fabrikorte wirkte außerordentlich anregend auf ihn ein. Dazu kam noch der rege Wettstreit in den Schulen, die von der intelligenten Bürgerschaft alle mögliche Förderung erfuhren. In der Elementarklasse, die Kehr hier zunächst überwiesen wurde, hat er, wie er selbst versichert, die schönsten Stunden seiner gesamten Lehrerlaufbahn verlebt. „Die kleinen Knaben und Mädchen“, schreibt er, „die damals zu meinen Füßen saßen, sind nun schon seit Jahren glückliche Väter und Mütter; aber ihr Bild steht mir noch heute so lebendig vor der Seele, daß ich die herzigen Kleinen mit den blühenden Rosenwangen und den blauen Vergißmeinnichtaugen malen könnte.“ Aus der Elementarklasse kam er in eine gemischte einklassige Schule mit 175 Schülern und endlich in die Oberklasse der Ruhlaer Knabenschule. Daneben wurde ihm Unterricht in der herzoglichen Gewerbeschule und späterhin sogar die Inspektion dieser Anstalt übertragen. Kehr wußte sich hier in seiner siebenjährigen Wirksamkeit nicht nur die Liebe seiner Schüler, sondern auch die Achtung der Eltern, sowie das Vertrauen seiner Vorgesetzten zu erwerben. In dieser Zeit entstand auch sein erstes Buch: „Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke für eine ungeteilte Schule“, ursprünglich nichts anderes, als eine Sammlung seiner damaligen Präparationen für den Unterricht. Wie hoch man Kehr schätzte, geht daraus hervor, daß er, der Achtundzwanzigjährige, zum Mitglied einer Kommission berufen wurde, die im Sommer des

Jahres 1858 in Gotha zusammentrat, um den neu entworfenen Lehrplan für die Volksschulen des Herzogtums im Auftrage der Regierung einer Prüfung zu unterziehen. Hier in der Hauptstadt erfuhr Kehr, daß er zum Direktor der Bürger- und Gewerbeschule in Waltershausen bestimmt sei.

Diese Nachricht überraschte ihn in keineswegs angenehmer Weise. Das Ministerium hatte ihn berufen, die Stadt aber beanspruchte gleichfalls das Besetzungsrecht und war somit von vornherein gegen einen von der Regierung aufgedrungenen Direktor. Dazu kam noch, daß dieser kaum 29 Jahre alt und vor allem, daß er kein Studierter, kein Theologe war; denn es galt bis dahin, wie Kehr mitteilt, im Gothaischen der *Usus*, die Schuldirektorstellen stets mit Theologen zu besetzen. Die Waltershausener Bürgerschaft legte Protest ein, aber vergeblich. Kehr mußte dem Rufe des Ministeriums folgen. Mit schwerem Herzen verließ er „die Ruhl“ und zog mit Weib und Kind — er hatte eine Ruhlaerin geheiratet — nach dem neuen Wirkungsfelde.

Das Wetter war trüb und kalt, als er ankam. Ebenso war der Empfang. Aber er verzagte nicht. Trotzdem es ihm an Hindernissen und Kränkungen nicht mangelte, ging er frisch ans Werk. Die Schulverhältnisse in Waltershausen waren die verrottetsten von der Welt. Die Lehrer hatten bisher kein festes Gehalt bezogen, sondern waren auf *Akzidenzien* angewiesen. Natürlich war die Folge davon ein schmachvolles Abhängigkeitsverhältnis. Sie mußten entweder darben oder sich dem Willen des Publikums fügen. Die Kinder wurden in der Schule nach dem Stande der Eltern gesetzt. Ein Lehrplan existierte nicht, Lehrmittel waren gar nicht vorhanden. In dieses Chaos trat nun der neue Schuldirektor. Aber er war der Mann dazu, hier Ordnung zu schaffen. Teils mit rücksichtsloser Energie, teils mit kluger Benutzung gegebener Umstände ging er vor und erreichte, unterstützt von seinen Lehrern und insbesondere auch von dem trefflichen Bürgermeister, in kurzem Bewundernswertes. In vier Jahren hatte sich das Blatt gewendet. „Die Schule, dieser Gegenstand des Hasses“, schreibt Kehr, „war der Stolz der Bürger geworden; in dem schönen neuen Schulhause wohnten Veröhnung und Friede, und die Liebe der Eltern half den Lehrern das schwere Werk der Jugenderziehung erleichtern.“

Weihnachten 1862 erhielt Kehr den Ruf als Seminarinspektor nach Gotha, und schon am 6. April des folgenden Jahres wurde er durch den Schulrat Karl Schmidt in sein neues Amt eingeführt.

„Daß ich es offen gestehe“, schreibt er, „durch meine Berufung an das Seminar zu Gotha war das Ideal meiner Wünsche erfüllt. Junge Leute zu tüchtigen Lehrern heranzubilden, sie vor all den Um- und Irrwegen zu bewahren, die ich einst gewandelt, und sie mit begeisterter Liebe für die Heiligkeit des Lehrerberufs zu erfüllen: das war's, was ich schon in den ersten Jahren meines ruhlaer Lehrerlebens mir als die schönste Aufgabe eines Menschenlebens gedacht hatte. Wenn man einen Stein in die Spiegelfläche eines stillstehenden Gewässers wirft, und wenn dadurch Wellenringe entstehen, die sich nicht allein allmählich weiter bewegen, sondern auch in ihrer Fortbewegung immer größere Dimensionen annehmen, bis sie an den Ufern zum Stillstande gebracht werden: das war das Bild, mit welchem ich damals oft die Wirksamkeit eines Seminarlehrers verglich.“

Hier in Gotha hatte Kehr nicht nur den Gipfelpunkt seiner amtlichen Wirksamkeit erreicht, hier erarbeitete er sich auch die Stellung in der Schulgeschichte, die er einnimmt.

Er wirkte am Gothaer Seminar bis 1873, zunächst unter dem genialen Karl Schmidt, dann unter Friedrich Dittes. Obgleich er nach dem Weggange des letzteren zum Seminardirektor ernannt wurde, folgte er doch 1873 einem Rufe des Ministers Falk nach Preußen. Er wurde in Halberstadt angestellt. Bei Gelegenheit der hundertjährigen Jubelfeier des dortigen Seminars wurde ihm neben andern Auszeichnungen auch der Dokortitel honoris causa seitens der Universität Jena zuteil. 1884 vertauschte er auf den Wunsch des Ministers die Direktorstelle in Halberstadt mit der in Erfurt. Bei der Übernahme wurde ihm der Titel eines Schulrats erteilt. Am 18. Januar 1885 schon entriß ihn der Tod den Seinen und uns*).

* *
*

Von Kehrs Schriften ist außer der „Praxis der Volksschule“ besonders die von ihm unter Mitwirkung hervorragender Fachmänner herausgegebene „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts“ hervorzuheben. Er selbst bear-

*) Über Kehrs Wirken in diesen Jahren vergleiche man die nach seinem Tode erschienenen Schriften: „Kehr als Seminardirektor“ von W. Meyer-Markau (Leipzig 1885), „Dr. Karl Kehr, ein Meister der deutschen Volksschule und Lehrerbildung“ von Dr. G. Schumann (Leipzig-Neuwied 1886) und „Karl Kehr“ von H. Klein-Schmidt (Leipzig 1898).

beitete für dieses verdienstvolle Werk die Geschichte der Fibel und des grundlegenden Leseunterrichts. Dem Religionsunterrichte dient sein Handbuch „Der christliche Religionsunterricht in der Volksschule“, dem Sprachunterrichte: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre“, die „Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke“, das „Lesebuch für deutsche Lehrerbildungsanstalten“, in Gemeinschaft mit Theodor Kriebitzsch bearbeitet, dem geometrischen Unterrichte endlich die schon in Waltershausen entstandene „Praktische Geometrie für Volks- und gewerbliche Fortbildungsschulen“. Ein vollständiges Verzeichnis seiner Schriften würde freilich über dreimal so viel Nummern umfassen. Alle seine Bücher entstanden aus der Praxis für die Praxis. „Ich habe es nicht hehl,“ schreibt er darüber, „daß die von mir herausgegebenen Bücher nichts anderes sind als die schriftlichen Präparationen für meinen Unterricht, und ich kann deshalb auch in aller Wahrheit versichern, daß ich niemals ein Buch für andere Leute, sondern eigentlich immer nur für mich selbst habe schreiben wollen. Erst wenn die Bücher fertig waren und im Verlauf mehrerer Jahre sich als praktisch erwiesen, entstand in mir der Gedanke, sie durch den Druck zu veröffentlichen und dadurch vielleicht auch andern Lehrern einen Dienst zu erweisen.“

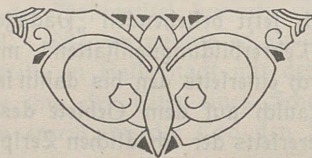
Außer um die Methodik der Volksschule hat sich Kehr hervorragende Verdienste um das Seminarwesen erworben. 1872 begründete er die noch jetzt bestehenden „Pädagogischen Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten“ mit dem ausgesprochenen Zwecke, dadurch einerseits den bis dahin fehlenden Gedanken- und Erfahrungsaustausch auf dem Gebiete des Seminarwesens zu ermöglichen und andererseits der schädlichen Zersplitterung auf diesem Gebiete einigen Einhalt zu tun. Sein Verdienst war auch die Einrichtung deutscher Seminarlehrtage (die allerdings inzwischen eingegangen sind). Unsere Volksschullehrer sollen im edlen Sinne des Wortes auf ihre Seminarbildung stolz werden: das war, wie er es selbst ausspricht, der Gedanke, der ihn bei diesen Bestrebungen leitete.

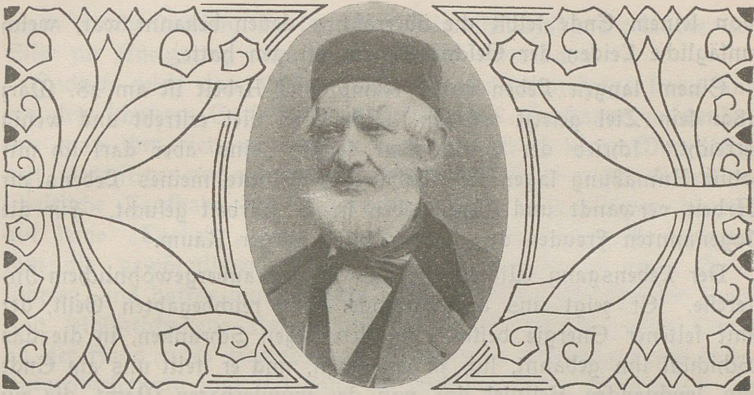
* * *

Kehr gehörte zu den führenden Männern der neuen liberalen Schul-Ära, die nach 1870 für unser Vaterland anbrach, einer Zeit, der wir manchen erfreulichen Fortschritt danken, die aber doch, alles

in allem genommen, weniger hielt als sie versprochen hatte. Schuld trug daran nicht nur der Mangel an Persönlichkeiten, die sich wirklich innerlich so frei fühlten, daß sie imstande gewesen wären, den Geist der Zeit rückhaltlos auf sich wirken zu lassen, sondern auch der mattherzige Epigonen-Liberalismus jener Tage selbst. Ihm entsprechend, entbehrt auch die von jenen vertretene Pädagogik in den eigentlich grundsätzlichen Punkten durchaus der Schärfe und Bestimmtheit, die sie bei einem Diesterweg und einem Dittes aufweist. Sie ist im ganzen eine Pädagogik der „mittleren Linie“, auf erzieherischem und namentlich schulpolitischen Gebiete das, was der Nationalliberalismus im allgemeinpoltischen Leben war. Kehr war nicht der geistig bedeutendste der Pädagogen dieser Richtung; jedenfalls hat aber von ihnen gerade er den hervorragendsten Einfluß auf die Schulpraxis seiner Zeit ausgeübt*).

*) Daß dieses Schlußurteil späterer Zeit entstammt als das vorangehende Lebensbild Kehrs, das bald nach seinem Tode niedergeschrieben wurde, wird der aufmerksame Leser nicht übersehen.





Wilhelm Fricke. 1891.*)

Am Vorabende des Osterfestes 1891 schloß zu Wiesbaden ein Mann auf immer die Augen, dessen Name seit etwa anderthalb Jahrzehnten in weiten Kreisen, namentlich in denen deutscher Lehrer, mit Hochachtung und Verehrung genannt wird: Dr. Wilhelm Fricke, der Begründer und Leiter des weitverbreiteten „Allgemeinen Vereins für vereinfachte Rechtschreibung“ und des nicht minder bekannten „Vereins für Lateinschrift“. Schon seit Jahren waren die Freunde des Entschlafenen auf sein Scheiden gerüstet; aber immer wieder hatte der Greis mit scheinbar unversiegliger Lebenskraft dem Todesboten eine neue Frist abgerungen, so daß die Nachricht

*) Im Januar 1876 tagte in Berlin eine vom Minister Dr. Falk unter Zustimmung sämtlicher Reichsregierungen berufene Konferenz, deren Aufgabe die Herstellung größerer Einigung in der Rechtschreibung war. Zu den Mitgliedern gehörten hervorragende Germanisten wie Rudolf von Raumer, Scherer, Wilmanns, Bartisch, Frommann, auch Daniel Sanders (der gleichfalls eingeladenen Rudolf Hildebrand konnte wegen Krankheit nicht teilnehmen), ferner Schulmänner wie Duden, Klix, Höpfer, sowie Vertreter des Buchdrucks und Buchhandels. Den Beratungen lag eine Vorlage Raumers zugrunde. Das Ergebnis, das übrigens von dieser Vorlage in wesentlichen Punkten abwich, fand — namentlich in der nichtfachmännischen Presse — so widersprechende Beurteilung und rief trotz Beschränkung auf die größten Mißstände in der Öffentlichkeit so viel Widerstand hervor, daß der Minister wohl schon aus diesen Gründen darauf verzichtete, den Konferenzbeschlüssen irgend eine praktische Folge zu geben. Die Lehrerschaft hatte den Verhandlungen großes Interesse entgegengebracht. Schon in den fünfziger Jahren war die Frage einer orthographischen Einigung ein Thema verschiedener Allgemeiner Deutscher Lehrerversammlungen gewesen (s. darüber meine „Geschichte des Deutschen Lehrervereins“, S. 80). Dann hatten sich mehrfach die Lehrerkollegien größerer Städte betreffs strittiger Schreibungen geeinigt. Die Regeln des

von seinem Ende selbst die überraschte, denen bekannt war, welche unfägliche Leiden der Geschiedene zu ertragen hatte.

Einem langen Leben voller Kampf und Arbeit ist am 28. März 1891 sein Ziel gesetzt worden. „Ich habe viel erstrebt und wenig erreicht,“ schrieb der Entschlafene selbst; „eins aber darf ich mir ohne Anmaßung sagen: ich habe jede Minute meines Lebens zur Arbeit verwandt und Genuß eben in der Arbeit gesucht. Für die sogenannten Freuden des Lebens blieb karger Raum.“

Der Lebensgang Wilhelm Fricke's ist von außergewöhnlichem Interesse. Er zeigt uns am Anfange einen reichbegabten Geist, der mit seltener Energie bestrebt ist, den engen Schranken, in die das Schicksal ihn gebannt, sich zu entringen, und er stellt uns am Ende ein leuchtendes Beispiel dar von der wunderbaren Macht, die ein mit voller Kraft erfaßter und unausgesetzt verfolgter Lebenszweck auch über einen siechen Körper und ein vom Schicksal hart verfolgtes Dasein auszuüben vermag. Dr. Wilhelm Fricke wurde am 4. Dezember 1810 in Braunschweig geboren. Sein Vater, ein Arzt, starb frühzeitig und ließ die Seinen in bedrängten Verhältnissen zurück. Da auch die Mutter andauernd schwer leidend war, so verlebte der Knabe eine freudlose Kindheit. Dazu kam noch, daß er selbst mit einer hartnäckigen Augenkrankheit behaftet war, die ihm bis zum 18. Jahre den Besuch einer Schule, ja selbst den Empfang regelmäßigen Privatunterrichts unmöglich machte. Er empfand dies um so schmerzlicher, als in ihm seit früher Jugend ein außerordentlicher Wissens- und Lerntrieb rege war. Heimlich lernte er trotz des ärztlichen Verbots aus des Bruders Fibel lesen und nach dessen Heften schreiben. Fortan blieb seine einzige Freude, die we-

Vereins der Berliner Gymnasial- und Realschullehrer (1871) fanden sogar größere Verbreitung. Die Regierungen unterstützten diese Bestrebungen. Auch für einzelne Staaten, wie Hannover (1854), Württemberg (1861) und Bayern (1866) waren amtliche Vorschriften erschienen. Daneben machten sich in Lehrerkreisen aber auch Bewegungen geltend, die sich außer der Einigung noch die Vereinfachung und grundsätzliche Verbesserung der Rechtschreibung zum Ziel setzten. Es war namentlich das Verdienst des Pädagogischen Vereins in Görlitz, dazu angeregt zu haben. Von diesem war auf Grundlage eines Vortrages des Schreibers dieser Zeilen 1874 eine Reihe „Chefen zur Neugestaltung unserer Rechtschreibung“ aufgestellt worden, die in den Vereinen Schlesiens und später auch vielfach in weiteren Lehrerkreisen, an die 1875 der Verein in einem Aufrufe herangetreten war, Zustimmung und in der Presse, auch der nichtpädagogischen, weitgehende Beachtung gefunden hatten. (Vergl. „Vorschläge zur Neugestaltung unserer Rechtschreibung“ von R. Ribmann, Leipzig 1874.) So war innerhalb der deutschen Lehrerschaft der Boden vorhanden, in dem die Bestrebungen des Mannes, dem obige Zeilen gewidmet sind, Wurzel fallen konnten.

nigen Studierstunden, die ihm sein Gesundheitszustand erlaubte, mit Eifer zur Aneignung von Kenntnissen zu verwenden.

Endlich wich das Leiden, und der Achtzehnjährige stand nun vor dem schweren Entschlusse der Berufswahl. Kaufmann zu werden, wie man ihm riet, widerstrebte ihm, und trotz seiner Mittellosigkeit, trotz seiner ungenügenden Vorkenntnisse setzte er sich die wissenschaftliche Laufbahn als Lebenszweck. Die Angehörigen schalten auf seine „Torheit“, ohne damit etwas auszurichten; sie verlegten ihm die gewöhnlichen Wege, die zur Erreichung jenes Zieles führten, und hatten damit keinen andern Erfolg, als daß der Jüngling selbstgeschaffene Bahnen einschlug. Er erlernte ohne Lehrer an der Hand eines Exemplars von Fénelons *Télémaque* mit Interlinearübersetzung und mit Hilfe der Meidinger'schen Grammatik das Französische und — meldete sich persönlich beim Direktor des Gymnasiums zum Eintritt. Mitleidig lächelnd, wies ihn dieser ab mit dem Bescheide, daß ohne Kenntnis des Lateinischen die Aufnahme unmöglich sei. Unser Fricke ließ sich jedoch nicht abschrecken. In den folgenden Sommermonaten trieb er täglich 12 bis 14 Stunden lang Latein, und nach einem halben Jahre stand er wieder als Bittender an derselben Stelle. Zum zweitenmal wurde ihm ein abweisender Bescheid zuteil. Er habe statt des Richtigen sich Fehler angeeignet, hieß es; auch sei neben dem Latein das Griechische vonnöten. Nun gut, Fricke lernte Griechisch, und trotz einer wochenlangen Unterbrechung seiner Studien durch schwere Krankheit er schien er ungebeugt und hoffnungsvoll zum drittenmal vor dem Gymnasialdirektor. Ein drittes Nein war der Erfolg. Da wandte sich Fricke mit der Bitte um Aufnahme unmittelbar an den Herzog, und obgleich dieser über das städtische Gymnasium nichts zu verfügen hatte, ließ er doch dem Direktor den Wunsch aussprechen, es mit dem hartnäckigen Bittsteller zu versuchen. So erreichte Fricke endlich im zwanzigsten Lebensjahre sein Ziel.

Dieser Bildungsgang wurde charakteristisch für die ganze spätere Entwicklung des Mannes. Dr. Fricke blieb eigentlich sein ganzes Leben hindurch Autodidakt und zeigte in allen seinen Leistungen die Stärke wie die Schwächen dieses Entwicklungsganges. In ihm wurzelte ebenso die geradezu bewundernswürdige Energie, mit der er Zeit seines Lebens die gesteckten Ziele verfolgte, als auch die ihm in hohem Grade eigne Selbständigkeit im Urteil und Unabhängigkeit von der Tagesmeinung, daneben freilich auch ein nicht selten an unrichtiger Stelle zum Ausdruck gebrachtes hoch-

gelsteigertes Selbstgefühl und eine zum Schaden der Sache hervortretende Geringschätzung wissenschaftlicher Forschung in Punkten, wo diese seiner subjektiven Überzeugung widersprach.

Der Anfang im Gymnasium war schwierig. Der beinahe zwanzigjährige Schüler leistete zunächst in keinem Fache Genügendes, außer im Französischen und im deutschen Stil, wofür letztere Fertigkeit er dem Umstand verdankte, daß er im letzten Winter, um sich Geld zum Ankauf von Büchern zu verschaffen, einen zweibändigen Ritterroman geschrieben hatte. Jene Mängel waren natürlich kein Grund, Fricke zu entmutigen. Unermüdlich arbeitete er Tag und Nacht und war bereits nach drei Jahren in der Lage, die Reifeprüfung mit Erfolg zu bestehen.

An der Universität Göttingen, die er bezogen hatte, um Theologie zu studieren, saß er auch zu den Füßen Herbarths, dessen Einfluß es hauptsächlich zuzuschreiben ist, daß Fricke die beabsichtigte Laufbahn aufgab und sich dem Lehramt zuwandte. Durch Herbarths Rat und seine Empfehlung unterstützt, begründete er in Göttingen 1837 eine Erziehungsanstalt und richtete sogar einen Turnplatz ein, obwohl das Turnen auch in Hannover damals noch verboten war. Daneben bereitete er sich zur Habilitierung in der philosophischen Fakultät vor, um — dies war sein Plan — dereinst der Nachfolger Herbarths zu werden. Späterhin hat sich Frickes Urteil über seinen Lehrer in wesentlichen Punkten geändert. Insbesondere verwarf er die Grundlagen der Herbart'schen Seelenlehre als „Gebilde der Phantasie“, die „geglaubt“, aber nicht „gewußt“ werden könnten. Für ihn sei, schreibt er in einem Briefe, Philosophie = Wahrheitslehre, die alles umfassen dürfe, was wir wissen und wissen können, aber nichts, was darüber hinausgeht, keine Metaphysik. Günstiger blieb sein Urteil über Herbarths Ethik, und noch mehr zustimmend verhielt er sich zu seiner Pädagogik, ohne jedoch auch hier sich blindlings unterzuordnen. „Pestalozzi, Herbart und Diesterweg,“ heißt es in einem seiner Briefe, „sind, jeder in seiner Art, Sterne erster Größe, die niemals erbleichen werden. Natürlich ist keiner von ihnen vollkommen. Es steht uns frei und ist sogar Pflicht, weiter zu forschen, An Vollendung zu glauben ist töricht, nach ihr zu streben Weisheit.“

Der Plan Frickes, die Laufbahn des akademischen Lehrers einzuschlagen, wurde vereitelt durch einen an ihn ergehenden Ruf aus der aufblühenden Industriestadt München-Gladbach im Reg.-Bez. Düsseldorf. Er sollte dort als Rektor die in Aussicht genommene

Realschule einrichten. Fricke folgte dem Rufe. Nicht leichten Herzens gab er die alten Pläne auf; aber die Verhältnisse — er war seit zwei Jahren verheiratet — waren mächtiger als seine Wünsche.

Fricke wirkte hier elf Jahre lang mit großem Segen. Unter seiner geschickten und energischen Leitung blühte die junge Anstalt in erfreulicher Weise auf. Daneben leitete er noch ein Pensionat hauptsächlich für Ausländer, das in der Regel bis über 60 Zöglinge umfaßte, und dessen Ertrag die Vermögenslage Frickes bis ins Alter hinein sehr günstig gestaltete. Auch hier verschaffte er dem Turnen Raum. Nicht nur ließ er in seinen Anstalten, zu denen späterhin noch eine höhere Mädchenschule kam, fleißig Leibesübungen anstellen, sondern begründete auch einen Männerturnverein. Freilich traten bei diesem angestregten praktischen Wirken die noch immer gehegten Hoffnungen auf Belchreitung der akademischen Laufbahn mehr und mehr in den Hintergrund.

Andauernde Krankheit seiner Frau und eignes infolge von Überarbeitung eingetretenes Leiden zwangen Fricke, 1852 das Rektorat in München-Gladbach aufzugeben. Die folgenden zwei Jahre brachte er mit seiner Familie in Belgien und Frankreich zu. 1854 siedelte er nach Wiesbaden über. Ein Ruf, die Leitung der dort bestehenden höheren Mädchenschule zu übernehmen, machte den anfänglich nur als vorübergehend angeesehenen Aufenthalt in dem „deutschen Nizza“ zu einem dauernden. Vierzehn Jahre hindurch wirkte Fricke an der Schule, die, anfänglich in primitivem Zustande befindlich, allmählich zu einer achtstufigen Anstalt mit einem damit verbundenen zweiklassigen Lehrerinnen-Seminar heranwuchs. Neben seinem Schulamte hielt Fricke Vorlesungen für Damen, pflegte das Turnen, gab Geschichtsunterricht an der Herzoglichen Kriegsschule und war Mitglied der Prüfungskommission für Lehrerinnen und für Gymnasial- und Reallehrer — eine weitausgedehnte, anstrengende, aber erfolgreiche Tätigkeit. Noch mehr wurde sie erweitert, als ihm Herzog Adolf das Amt eines Miterziehers des Erbprinzen übertrug. „Helfen Sie mir,“ dies waren die Worte des Fürsten, „meinen Sohn zu einem guten Menschen zu erziehen; ein guter Fürst wird er dann ohne weiteres.“

Das verhängnisvolle Jahr 1866 brachte schwere Sorgen. Mit Genugtuung erblickte Fricke in der Angliederung Nassaus an Preußen einen Schritt zur Einigung Deutschlands; mit Trauer aber erfüllte ihn das Unglück des Fürstenhauses, das er schätzen und verehren gelernt hatte. Auch das Schulregiment wurde ein anderes.

Der verdienstvolle Schulrat Firnhaber, ein Gönner und Freund Fricke's, trat zurück, und das neue Regiment brachte für ihn schwere Kränkungen. „Ich sah mich,“ schreibt er, „sofort Maßregelungen ausgesetzt, wie sie schmachvoller vielleicht nie vorgekommen sind. Ich sollte gehen, und ich ging. Die Pensionierung wurde mir ohne weiteres bewilligt. Zur Steuer der Wahrheit muß ich jedoch hinzufügen, daß das ganze Verfahren nur durch Irrtum herbeigeführt war, der bald, aber doch zu spät eingesehen wurde.“ In dieser „düstersten Zeit“ seines Lebens war ihm auch die Gattin nach langen Leiden durch den Tod entrissen worden. Seit 1860 war auch er leidend. Er verließ jetzt Wiesbaden und begab sich auf seine Besitzung Maienbrunnen bei Bamberg.

Hier, in ländlicher Einsamkeit entfaltete er eine rege schriftstellerische Tätigkeit. In rascher Folge erschien eine ganze Anzahl von Schriften, so eine vom Berliner „Verein für Freiheit der Schule“ preisgekrönte Abhandlung über den Religionsunterricht, eine „Sittenlehre für konfessionslose Schulen“ (1871), Tabellen zur Literatur- und Kunstgeschichte (1870), Weltgeschichte für Volksschulen (1872), Pädagogische Feldzüge (1872). Schon früher waren erschienen: Deklamatorik (1862), Kurzgefaßte deutsche Schulgrammatik (1867), Weltgeschichte in Gedichten (1867).

Das Schriftchen über den Religionsunterricht läßt erkennen, daß Fricke nicht Anstand nahm, seine oben mitgeteilten Ansichten über den Anwert der Metaphysik auch auf das religiöse Gebiet auszudehnen. Im großen und ganzen befand er sich in dieser Beziehung auf dem Standpunkte des Rationalismus. Die „Sittenlehre“ ist sehr absprechend beurteilt worden, und in der Tat können selbst die Freunde des Verfassers, die mit ihm auch in dieser Frage auf demselben Boden stehen, keine volle Befriedigung über das Schriftchen empfinden.

Interessant für den Pädagogen ist die deutsche Schulgrammatik, nicht durch ihre methodische Anlage, wohl aber durch das in ihr hervortretende Streben, eine ganze Reihe grammatischer Verhältnisse abweichend vom Herkömmlichen, in eigenartiger Weise aufzufassen. Dabei tritt freilich wieder die stark entwickelte Subjektivität Fricke's zu Tage; aber dennoch können manche dieser Neuerungen mit Recht Anspruch auf Beachtung erheben. Das Buch zerfällt in Grammatik, d. i. die Lehre vom richtigen Ausdrucke, und Stilistik, die Lehre vom schönen Ausdrucke. Als Wortklassen unterscheidet das Buch Haupt- und Nebenwörter, erstere zerfallend in Begriffswörter (Sub-

stantiv) und Merkmalswörter (Adjektiv, Verb, Abverb), letztere in Fürwörter, Deutewörter (Artikel), Verhältniswörter und Satzverhältniswörter (Konjunktionen). Die Zahlwörter werden den Adjektiven zugerechnet. Die vier Fälle bezeichnet Fricke nach ihrer Funktion als Subjektiv, Attributiv, Nebenobjektiv und Hauptobjektiv. Hierher gehört z. B. auch die später von ihm in der „Reform“ aufgestellte Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenberuf der verschiedenen Wortklassen, nach der beispielsweise der Hauptberuf des Verbs darin besteht, die Tätigkeit auszudrücken, während es daneben auch unter Umständen ein Merkmal des Seins (als Partizip) oder auch das Sein selbst (als Infinitiv) bezeichnet usw. Schon aus diesen Proben geht das auch sonst überall hervortretende Streben hervor, die Grammatik in logische Kategorien einzuschließen, ein Streben, das in didaktischer Beziehung nicht zu unterschätzen ist, bei dem aber doch die Gefahr naheliegt, daß der eigentliche Stoff der Grammatik, die Sprachform, in den Hintergrund tritt.

Im Mai 1875 gab Fricke, hauptsächlich durch Rücklichten auf seine Vermögensverhältnisse genötigt, die Besitzung Maienbrunnen auf und kehrte wieder nach Wiesbaden zurück, wo er, in stiller Klausur der Arbeit lebend, den Rest seine Tage zugebracht hat. Von den in dieser Zeit entstandenen Schriften des Aermüdliehen seien genannt; Die Orthographie nach den im Bau der deutschen Sprache liegenden Gesetzen (1877), Erziehungs- und Unterrichtslehre (1882), Die Überbürdung der Schuljugend (1883), Abriß der vereinfachten Volksoorthographie (1885), Prinzessin Ilse, Dichtung (1883).

Besondere Beachtung verdient die „Erziehungs- und Unterrichtslehre.“ Das umfangreiche Werk verfolgt keinen eigentlich wissenschaftlichen Zweck, sondern will nichts sein als eine umfassende Darstellung der an Erfolgen reichen pädagogischen Wirksamkeit des Verfassers, mit dem Zwecke, dadurch unmittelbar oder doch mittelbar der Praxis zu dienen. Das Werk ist nicht frei von Einseitigkeiten und strittigen Punkten, aber ausgezeichnet durch das Bestreben, herrschenden Vorurteilen entgegenzutreten und schwankende Begriffe innerhalb der Erziehungslehre fest zu umgrenzen.

Die Hauptwirksamkeit Fricke's seit 1875 bewegte sich jedoch auf dem Gebiete der Orthographiereform, dem er sein Interesse schon frühzeitig zugewandt hatte. 1874 erschien eine von ihm verfaßte Abhandlung: „Grundlagen zur Anbahnung einer einheitlichen Orthographie“, in Prof. Herrigs Archiv. Das durch sie erregte Aufsehen bewog den Verfasser, ein größeres Werk über den behandelten Gegen-

stand auszuarbeiten. Es erschien 1877 unter dem Titel „Die Orthographie nach den im Bau der deutschen Sprache liegenden Gesetzen“. Jedoch war die bloß theoretische Arbeit nicht imstande, Fricke zu befriedigen. Sein Ziel war weiter gesteckt. Er wollte nicht bloß die theoretischen Grundlagen einer Reform der deutschen Schreibung aufstellen, sondern auch zu ihrer tatsächlichen Ausführung anregen. Dazu erschien ihm vor allem nötig, Interesse für die Sache in den weitesten Volkskreisen zu erwecken. Ein 1876 veröffentlichter „Aufruf zur Beschaffung einer nationalen Orthographie für das geeinte Deutschland“ hatte ungeahnten Erfolg. Schon am 1. Dezember dieses Jahres konnte Fricke mit Genugtuung die Bildung eines aus 21 Zweigverbänden bestehenden „Allgemeinen Vereins zur Einführung einer einfachen deutschen Schreibung“ bekanntgeben. Am 1. März 1877 erschien die erste Nummer der „Reform“.

Fricke steht betreffs der Orthographie auf dem Boden Rudolf von Raumers. Wie dieser, betrachtet er als Aufgabe der Schrift die Darstellung des Lautes und erblickt demgemäß das Ideal der deutschen Schreibung in ihrer Übereinstimmung mit der hochdeutschen Aussprache. Aber Fricke hat auch selbständig zur wissenschaftlichen Grundlegung einer Orthographiereform wesentliche Beiträge geleistet. Man hatte gegen den Fundamentalsatz der phonetischen Schreibung: „Bringe Laut und Schrift in Übereinstimmung“ oft eingewendet, daß unser deutsches ABC nicht ausreiche, alle Schattierungen der mündlichen Rede zu bezeichnen. Das *ch* in „*ach*“ sei offenbar ein andres als das in „*ich*“, und dennoch setze man für beide verschiedenen Laute dasselbe Zeichen; ähnlich stünde es mit den beiden verschieden gebildeten *ö* in „*Löwe*“ und in „*Löffel*“ usw. Diesem Einwande gegenüber hat Fricke die einleuchtende Wahrheit hervorgehoben, daß es eine Verkennung des Zweckes unsrer Schreibung sei, wenn man von ihr ein bis auf die feinsten Unterschiede getreues Abbild der Lautsprache verlange. Es handle sich bei ihr um eine praktischen Zwecken dienende Volks- und Verkehrsschreibung, nicht um eine philologischen Zwecken dienende Lautdarstellung. Der Gedankenaustausch mit Hilfe der Schrift sei ihr Zweck und nicht die Bezeichnung des Lautes an sich. Darum genüge für diese Volksothographie die Bezeichnung der Hauptlaute.

Ein anderer Einwand wirft den Phonetikern Inkonsistenz vor. Sie schreiben „*leben*“ und man spräche doch „*lebn*“, sie schreiben „*bist du*“ und man spräche „*bistu*“. Hier weist Fricke darauf hin, daß wir zwischen Schulsprache und Verkehrssprache, Orthoepie und

Stenographie unterscheiden müßten. Erstere richte sich nach dem Bau der Sprache, während letztere nur nach Kürze strebe. Dieser Unterschied finde sich in jeder Kultursprache, und überall habe man die Orthographie auf die Schulsprache gegründet. Auch im Deutschen dürfe man also nicht „lebn“ und „bistu“ schreiben, sondern müsse sich nach der Schulsprache, die auch die der Schauspieler und Redner sei, richten. Demgemäß gründet Fricke auch, hierin dem Grundzuge der üblichen Schreibung folgend, sein orthographisches System auf die Sprechsilbe. Diese, nicht das Wort, ist die Einheit. Wir schreiben beispielsweise „Hütte“, sprechen aber in Wirklichkeit zwischen ü und e nur ein t aus. Die beiden t der Schreibung gewinnen wir durch Zerlegung des Wortes in die beiden Silben „Hüt“ und „te“. Im Worte bezeichnet das erste t nur den Schluß, das zweite nur die Öffnung des lautbildenden Organs.

Die wesentlichste Eigentümlichkeit des von Fricke aufgestellten Orthographiesystems ist die Bezeichnung der Vokallänge und -kürze. Unfre Rechtschreibung deutet bekanntlich die Länge meist durch ein beigefügtes h oder e oder durch Verdoppelung, die Kürze durch Verdoppelung des folgenden Konsonanten an. Fricke ging in diesem Punkte von dem für des gegenwärtige Hochdeutsch ausnahmslosen Satze aus: betonte offene Silbe ist lang (z. B. da, be-te). Wenn er nun allerdings aus diesem Satze ursprünglich ohne jede Einschränkung folgerte, die (durch den Konsonanten) geschlossene Silbe (z. B. dann, nennt) müsse kurz sein, so war das eine Übereilung, die übrigens aus einer Fricke eigentümlichen, aber durchaus haltlosen Ansicht über die Natur des Konsonanten hervorging. Wohl sind im Neuhochdeutschen viele, ja die meisten geschlossenen Silben kurz; auch scheint tatsächlich eine gewisse Neigung, den Vokal der geschlossenen Silbe zu kürzen, in der Entwicklung unsrer Sprache sich gelten zu machen; dennoch ist es der Theorie Frickes, nach welcher die Kürze der geschlossenen Silbe einfach als logische und natürliche Konsequenz der Länge in offener Silbe aufgefaßt wird, nicht gelungen, die Zustimmung der Wissenschaft zu erlangen. Trotz alledem bleibt aber sein Vorschlag zur Bezeichnung der Länge und Kürze, wonach nur die Ausnahmen, die Längen in geschlossener Silbe, das Dehnungszeichen erhalten (z. B. bān, ban = Bahn, Bann), unter allen bisher gemachten Vorschlägen zur Regelung dieser Sache der brauchbarste.

Schon aus diesen Andeutungen wird man ersehen, daß die wissenschaftliche Begründung des an und für sich fast durchweg annehmbaren Orthographiesystems Frickes noch keineswegs als vollendet anzusehen

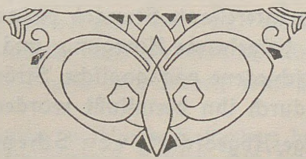
ist. Vielmehr findet der fachkundige Beurteiler in den oben genannten Schriften, besonders in dem Hauptwerke, recht viel auszusetzen. Als Fricke an seine Bearbeitung ging, war er, wie es scheint, mit dem Stande der Sprachwissenschaft keineswegs so vertraut, wie seine Aufgabe es erforderte. Dazu kam sein stark entwickeltes Selbstgefühl, das Ergebnis seines Bildungsganges. Ihm ist es zuzuschreiben, daß er vielfach das, was lediglich subjektives Meinen war, als objektives Gesetz hinstellte, und daß er auch in wichtigen Punkten in entschiedenster Weise es ablehnte, sich der objektiven Wissenschaft zu fügen. Besonders mangelte ihm die Unbefangenheit der geschichtlichen Sprachforschung gegenüber. Er nahm nicht im geringsten Anstand, selbst fest gesicherte Resultate derselben ohne weiteres zu verwerfen, wenn sie dem entgegenstanden, was er für richtig hielt. Auf berechtigten Widerspruch muß auch ein großer Teil seiner Darlegungen über Lautbildung und Aussprachenverhältnisse im Deutschen stoßen. Verwirrend haben diese namentlich insofern gewirkt, als er bemüht war, hierauf eine Orthoepie, eine Theorie der richtigen Aussprache, zu gründen, um in ihr eine Grundlage für eine einheitliche Schreibung zu gewinnen.

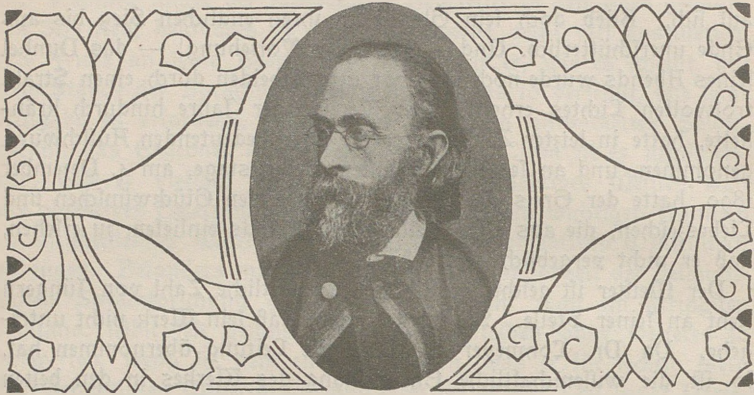
Sehen wir aber ab von diesen Mängeln und Verkehrtheiten, die seinen Jüngern und Nachfolgern ein Sporn zu fleißiger Weiterarbeit sein sollten, so müssen wir bekennen, Fricke hat in den letzten fünfzehn Jahren seines Lebens Bewundernswürdiges geleistet. Der Orthographieverein zählt nach einer Mitteilung der „Reform“ gegenwärtig (1891) beinahe zehntausend Mitglieder. Der Gedanke der Reform hat überall im deutschen Lande Wurzel geschlagen. Was man ehemals bewitzelte und bspöttelte, ist über Erwarten zur Anerkennung gelangt. Daß dies geschehen ist, haben wir in erster Linie der persönlichen Tätigkeit Frickes zu verdanken. Er sah die Idee der Orthographiereform als die Idee seines Lebens an, und die Macht dieser Idee hat ihn aufrecht gehalten in all dem Leid, das in den letzten Jahren über ihn hereinbrach. Wie oben mitgeteilt, war seine Lebensgefährtin schon frühzeitig von ihm geschieden. Fast alle seine Kinder folgten ihr, und zuletzt stand er da als ein beinahe Einsamer. Dazu trübte beständiges Siechtum seinen Lebensabend. Die schmerzlosen Tage, die ihm das Schicksal gönnte, waren zu zählen. Es blieb bewundernswürdig, daß er in all diesem Jammer nicht unterging. Die Idee seines Lebens war ihm aber Halt und Stütze. Ihr opferte er Geld und Zeit und Gesundheit. In ihrem Dienste nahm er Spott und Schmähung ohne Murren

auf sich. Blieb doch sein Glaube an ihren endlichen Sieg bis ans Ende unerschütterlich. Und — Dank der Vorsehung! — das Dunkel seines Abends wurde noch kurz vor dem Scheiden durch einen Strahl trostvollen Lichtes erhellt. Der Verein, der Jahre hindurch kränkelte, hatte in letzter Zeit unerwartet einen bedeutenden Aufschwung genommen, und an seinem achtzigsten Geburtstage, am 4. Dezember 1890, hatte der Greis die Freude, aus zahllosen Glückwünschen und Liebeszeichen, die aus allen Teilen Deutschlands einliefen, zu ersehen, daß er nicht vergeblich gelebt habe.

Der Meister ist geschieden. Aber eine stattliche Zahl von Jüngern steht an seiner Stelle. Sie wird sorgen, daß sein Werk nicht untergehe. Da Dr. Lohmeyer in Kassel die Leitung übernommen hat, so ist die wissenschaftliche Entwicklung des Werkes in den besten Händen. Für die Ausbreitung der Idee aber ist eine ganze Reihe wohlbefähigter und allzeit bereiter Kräfte tätig. So steht zu hoffen, daß das Lebenswerk des Dahingeshiedenen auch nach seinem Tode bestehen und zu immer größerer Vollkommenheit sich entwickeln werde.*)

*) So schrieb ich 1891. Meine Hoffnungen sind nicht in Erfüllung gegangen. Wohl besteht der Verein noch, ebenso wie das Vereinsblatt, die „Reform“; die Bedeutung des einen wie des andern ist aber weit zurückgegangen. Das hat innere wie äußere Gründe. In der Leitung des Vereins sind nach dem Rücktritt Dr. Lohmeyers, des jetzigen Direktors der Landesbibliothek in Kassel, Subjektivismus und Dilettantismus immer mehr zur Herrschaft gelangt. Und offenbar hat auch die nach den Beschlüssen der II. Orthographischen Konferenz (1901) erfolgreich durchgeführte Neuregelung unsrer Rechtschreibung das Interesse an orthographischen Fragen wesentlich herabgestimmt.





Dr. Georgens.

Meine fast verblaßten Erinnerungen an den Mann, der in der Überschrift genannt ist, wurden wieder wachgerufen durch einen Artikel, der vor etwa zwei Jahren in der Trüperischen „Zeitschrift für Kinderforschung“ erschien. „Drei Vorkämpfer der Kinderforschung vor fünfzig Jahren“ war er betitelt. Damit waren außer Georgens seine Frau Jeanne Marie von Gayette († 1895) und sein Mitarbeiter Heinrich Deinhardt († 1880) gemeint. Der Verfasser hatte jedenfalls keine der drei Persönlichkeiten selbst gekannt; sonst wäre sein Urteil über sie wahrscheinlich nicht in jedem Punkte so ausgefallen, wie es hier stand. Auch Tätigkeit und Verdienste des erstgenannten überschätzte er, da ihm zu seinem Urteil vorwiegend nur literarische Quellen offengestanden hatten. Und doch hat mich der Aufsatz sehr lebhaft angeregt; denn gestehen muß ich: trotz aller nachträglichen Skepsis verdanke ich doch dem jahrelangen Verkehr mit Georgens nicht nur viele interessante Stunden pädagogischer Diskussion, sondern auch manche tiefgehende Anregung, und fast meine ich, daß mein Urteil über verschiedene pädagogische Strömungen der Gegenwart wesentlich mit durch ihn beeinflußt worden ist.

1881 hatte der jetzige Abgeordnete von Schenkendorf, damals Stadtrat in Görlitz, zu einem Kongreß der Handarbeitsfreunde nach Berlin eingeladen. Ich war damals noch Lehrer in Görlitz, auch Vorsitzender des dortigen Lehrervereins. Wenige Jahre vorher hatte ich den Vortrag des dänischen Reiseapostels von Clauson-Kaas über den Slöjd und die sozialpädagogische Bedeutung seiner

Einführung in Deutschland mit angehört. Herr von Schenckendorff, zu dessen Amtspflichten auch die Beaufsichtigung einer städtischen Beschäftigungsanstalt für Armenkinder gehörte, hatte auf den ersten Blick erkannt, daß es einen wesentlichen Fortschritt in erziehlicher Hinsicht bedeuten würde, wenn derartige Anstalten mit ihren nur dem Erwerb dienenden, gleichförmigen und geisttötenden Arbeiten nach den Grundfätzen umgestaltet würden, die Clauson-Kaas in bereiteter Weise vertrat und durch reichhaltige Ausstellungen illustrierte. Das war die Wurzel der Handarbeitsbewegung, die — dank vornehmlich der Begeisterungsfähigkeit und Energie v. Schenckendorffs — sich von Görlitz aus in den folgenden Jahrzehnten wohl langsam, aber nachhaltig über ganz Deutschland verbreitete. v. Schenckendorff, der übrigens sehr bald dazu fortschritt, das Arbeitsprinzip für die Erziehung allgemein in Anspruch zu nehmen, war niemals ein Nachbeter des dänischen Reformers gewesen. Vielmehr hatte er von Anfang an vieles an ihm auszusetzen. Er betrat auch schon nach kurzer Zeit, besonders nach seiner Bekanntschaft mit Salomon und dem Nääser System*), wesentlich neue Bahnen. Die „Leipziger Methode“, die ihre Grundlegung besonders Götze und ihren Ausbau vornehmlich Pabst verdankt**), hat sogar die dänische wie die Schwedische Art des Unterrichts bei weitem überholt. Aber die Anregung verdanken wir doch, geschichtlich angesehen, dem dänischen Agitator, der nach langer Tätigkeit im Königreich Sachsen erst 1906 in Kopenhagen gestorben ist.

Daß der Görlitzer Lehrerverein Herrn v. Schenckendorff Gefolgschaft leistete, war im wesentlichen mein Verdienst. Mein Verdienst sage ich heute; damals waren nur wenige geneigt, das anzuerkennen. Eher erblickte man darin Schnöden Verrat der Ideen eines Pestalozzi und eines Diesterweg an den launischen Zeitgeist. Nur schade, daß man damals — sogenannte „Pestalozziforscher“ gar nicht ausgenommen — im ganzen von Pestalozzis Ideen nur wenig begriffen hatte und dies wenige auch vielfach noch verkehrt auffaßte. Und die Stellung Diesterwegs zu Fröbel und den Seinen war auch so ziemlich unbe-

*) Das Slöjdlehrerseminar in Nääs bei Gothenburg besteht seit 1875. Alle Jahre werden dort während des Sommers Hunderte von In- und Ausländern für den Handarbeitsunterricht ausgebildet. Urheber der eigenartigen Nääser Methode war der langjährige Leiter der Kurse, Otto Salomon, der vor einigen Jahren gestorben ist.

**) 1887 begründete der „Deutsche Verein für Knabenhandarbeit“ eine eigne Lehrerbildungsanstalt in Leipzig. Direktor war zuerst der frühere Gymnasialoberlehrer Dr. Götze. Nach dessen Tode, 1898, wurde der Seminaroberlehrer Dr. Pabst zum Leiter gewählt.

kannt. Der letztere galt überhaupt der damaligen pädagogischen Welt im allgemeinen wenig mehr, als einst — 1849 — der Liebensteiner Kurgesellschaft (siehe S. 84). Daß es heutzutage noch Leute mit ähnlichen Anschauungen gibt, ist eigentlich eine Schande.

Allerdings fand ich keinen rechten Weg zu Claufon-Kaas. Das lag daran, daß ich Fröbel als Pfadweiser ansah. Und zwischen dem und jenem war wirklich ein himmelbreiter Unterschied. Mit meiner Würdigung Fröbels stand ich damals als weißer Rabe unter meinen Standesgenossen. Und daß ich mich abmühte, in seinen Schriften durch die krause Hülle der Form und des Beiwerks zum klaren Kern hindurchzudringen, fand noch weniger Verständnis. Was kann eine so fragwürdige Schöpfung wie sein hart bekämpfter Kindergarten für unsere Volksschule bedeuten? rief man mir zu. Ich war, wie verschiedene Male in meinem Leben, etwas zu früh aufgestanden. Jetzt findet man das, was damals für unsinnig galt, ganz selbstverständlich. Die „Pädagogik des Willens,“ für die ich damals in Wort und Schrift eintrat, findet heute unter der Etikette „Arbeitschule“ in den weitesten Kreisen die Beachtung, um die ich einst vergeblich warb.

Zwischen Herrn von Schenkendorff und mir bestanden also von Anfang an prinzipielle Gegensätze. Dennoch lieb ich seinen Plänen Unterstützung in der Überzeugung, daß, wie Geschichte und Erfahrung lehren, die bekannte Frage aus der Bergpredigt: Kann man auch Trauben lesen von den Dornen? nicht immer schlankweg mit Nein beantwortet werden muß. Mir war Claufon-Kaas der Wegbahner, der für Fröbel den Pfad frei machte. Und die Entwicklung hat mir recht gegeben.

Auf jenem Kongresse in Berlin lernte ich Georgens persönlich kennen. Es war eine kleine Versammlung, die dort im Zentralhotel tagte, aber wichtig durch ihre Beschlüsse, die eine planmäßige Agitation für den Arbeitsunterricht erst in die Wege leiteten, und interessant durch die Persönlichkeiten, die man dort sah und hörte. Die Verhandlungen leitete der greise Professor Biedermann aus Leipzig, der schon 1852 unter dem Decknamen „Karl Friedrich“ in geistvoller Art die Ideen dargelegt hatte, die man hier vertrat. Wie gesagt, lernte ich Georgens in dieser Versammlung kennen. Der kleine Mann mit dem klugen, sympathischen Gesicht, aus dem idealer Sinn und Tatkraft zu lesen waren, mit grauem Vollbart und grauen Locken, die herniederfielen auf den Kragen eines eigenartig zugeschnittenen, mantelartigen Rockes, den er regelmäßig trug, war mir

von vornherein aufgefallen. Wenn ich nicht irre, war es Freund Schröer, der mich vorstellte. Ein prüfender Blick aus den dunklen Augen, ein Händedruck, und wir standen bereits in angeregtem Gespräch, das gar nicht enden wollte.

Einigungsmomente gabs ja genug zwischen uns beiden. Mit Herrn von Schenkendorff wollte er nichts zu tun haben. Der verträte die Idee zu äußerlich, zu wenig pädagogisch, meinte er. Darin stimmte ich ihm im ganzen zu, wenn ich auch sofort merkte, daß ihm für die geistige Eigenart des Angefochtenen jedes tiefere Verständnis abging. Objektivität war eben niemals seine Sache. Ich berief mich auf Fröbel, er sich auf sich selbst. Daß sein Urteil über jenen, den er auch persönlich kennen gelernt hatte, ein sehr kühles sei, merkte ich schon damals; daß seine Abneigung gegen ihn aber so tief ging, wie ich später erfuhr, hat mich doch in hohem Grade überrascht. Die sachlichen Differenzen zwischen beiden können das nicht ganz erklären. Die Einbildung, durch jenen in den Schatten gestellt zu sein — Georgens hatte ein sehr hohes Selbstgefühl — kam hinzu. Doch mögen auch persönliche Reibereien — wahrscheinlich nicht mit Fröbel selbst, aber doch mit denen um ihn — eine nicht unbedeutende Rolle gespielt haben. Die Fröbel-Gemeinde hat Georgens nie für zünftig angesehen, und zumal mit Richard Lange, dem Manne der Großnichte Fröbels, hat er stets auf dem denkbar schlechtesten Fuße gestanden. Pamphlete gingen hinüber und herüber, und noch kurz vor beider Hinscheiden führte ein literarischer Prozeß sie vor den Richter.

1882 siedelte ich nach Berlin über. Von da an war ich öfter mit Georgens zusammen. In den „Zelten“ im Tiergarten, am runden Tisch des alten Münchener Hofbräu in der Leipziger Straße, auch in seiner Wohnung in Berlin-W und in dem großen, hübschen Garten, dessen Mitbenutzung ihm zustand, verlebte ich mit ihm interessante Stunden. Auch seine Frau lernte ich kennen, eine alte, behäbige und sehr bequeme Dame, das rechte Gegenstück zu dem lebhaften, beweglichen Doktor, der aber doch im ganzen von ihr an Füglamkeit gewöhnt war. Es war beiden in Berlin lange Jahre hindurch sehr schlecht gegangen. Oft schien es am Notwendigsten gefehlt zu haben. Später wurde es besser; aber etwas „zigeunerhaft“ ging es in dem Haushalt immer zu.

Georgens war ein sehr beweglicher Geist und ein scharfer Denker mit stark kritischer Begabung, reich an eignen Ideen und hoch begeistert für die Ziele, denen er sein Leben gewidmet hatte. Seine

offene Art Freunden gegenüber, das herzliche Entgegenkommen, das er ihnen zeigte, seine fast überschäumende Begeisterung für alles Ideale mußte den, der ihn näher kennen lernte, gewinnen. Sprach er von seinen Zielen, da glühte das Auge des Sechzigjährigen wie das eines Jünglings. Da war nicht die Rede von Bedenken, von nüchternen Erwägungen; er erwartete die zukünftige Erfüllung seiner Ideale mit einer Zuversicht, die für die Zuhörer oft rührend und wohl auch beschämend war. Das Schicksal hatte ihm übel mitgespielt. Nie aber hatte es seinen Mut für immer zu beugen vermocht, nie seine Tatkraft für immer gelähmt. Immer wieder richtete er sich empor, und immer wieder waren es neue Pläne und neue Hoffnungen, die ihm über das Scheitern der alten hinweghalfen. Aber freilich, Georgens war auch eine sehr unruhige Persönlichkeit, die oft das selbst zerstörte, was sie mühsam errichtet hatte, überhaupt ein unheilbarer Projektenmacher und, trotzdem er selbst sich offenbar für einen raffinierten Geschäftsmann hielt, ein höchst weltfremder, unpraktischer Mensch. Dabei war er, wie schon bemerkt, sehr selbstbewußt und nicht selten geneigt, seine Verdienste — auch auf Kosten anderer — höher einzuschätzen, als eigentlich die Tatsachen zuließen. Er erzählte gern und gut, wobei er allerdings sich selbst mit Vorliebe in den Vordergrund stellte. Daß seine rege Phantasie dabei manches „verschönte“, daran habe ich von Anfang an nicht gezweifelt. Aber daß er die Ursache seines Mißgeschicks zuerst in sich selbst, vor allem in seiner Unruhe und Unstetigkeit erkennen sollte, das hätte ja auch niemand von ihm verlangen können. Gegen Gegner oder solche, die er dafür hielt, war er sehr scharf, oft, wie Fröbel gegenüber, durchaus ungerecht.

Georgens war Pfälzer, geboren 1823 in oder bei Dürkheim, ursprünglich Seminarist. Dann soll er die Gymnasialreifepfung abgelegt und studiert haben. Nebenbei gesagt, würde es ein vergebliches Bemühen sein, in das Dunkel, das über verschiedenen Partien seines sehr bewegten Lebens liegt, Licht zu tragen. Er war erst Lehrer an Privatschulen in Frankenthal und Mannheim, an jedem Orte nur sehr kurze Zeit. Dann versuchte er eine eigne Mädchenschule zu begründen, erst in Worms, dann in Baden-Baden. Später ging er nach Wien als Erzieher in ein Haus der österreichischen Aristokratie. Vielfach wurde diese Tätigkeit durch Reisen unterbrochen.

1856 begründete er dann mit Unterstützung des Wiener Kinderarztes Prof. Dr. Mauthner eine Erziehungsanstalt für anormale Kinder in Baden bei Wien. Später wurde sie nach Liefing ver-

legt. Georgens gab ihr den Namen „Levana“. Ihm zur Seite standen bei diesem Werke die Schriftstellerin Jeanne Marie von Gayette aus Schlesien, seine spätere Gattin, und Heinrich Deinhardt aus Wien, ein geborner Thüringer, wie Georgens ein hochstrebender Idealist, aber ebenso unruhig und unpraktisch wie dieser. Die Anstalt scheint einen guten Anfang genommen zu haben; in der Folge ist sie wohl aber über vielverheißende Prospekte und glänzende Berichte, die leider unkontrollierbar sind, nicht hinausgekommen. Das wertvollste Resultat des Zusammenarbeitens der drei Genannten war eine sehr reiche und zum Teil wenigstens auch innerlich wertvolle literarische Tätigkeit, an der, trotzdem sein Name selten genannt ist, dem sehr kenntnisreichen und geistvollen Deinhardt sicherlich der Löwenanteil zukommt. Ein Versuch, die IX. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Frankfurt a. M. (1857) für Georgens' Ideen einzunehmen, scheiterte. Sein Streit mit Wichard Lange hat wohl dabei mitgewirkt. 1866 war es mit der „Levana“ definitiv zu Ende. Daß sie an den Jesuiten zugrunde gegangen sei, wie Georgens und seine Frau behaupteten, habe ich immer für ein Märchen gehalten. Deinhardt schied in bitterer Feindschaft von Georgens. Dieser zog zwei Jahre darauf nach Berlin. Hier lebte er teils mit schriftstellerischen Arbeiten beschäftigt, teils an der Ausbildung von Kindergärtnerinnen tätig.

Namentlich in den ersten Jahren nahm er auch an der Vereinsarbeit der Berliner Lehrerschaft regen Anteil. So war er Ausschußmitglied bei der Lehr- und Lernmittelausstellung, die der Berliner Bezirksverband des Deutschen Lehrervereins 1874 veranstaltete. Im besonderen vertrat er den Kindergarten und die Handarbeit, wußte aber auch im allgemeinen durch seine reiche Erfahrung vielfach Anregung zu geben. Seit Begründung der „wissenschaftlichen Vorlesungen“ des Vereins war er Mitglied des Kuratoriums dieser Einrichtung. Als solches vertrat er namentlich das Prinzip, daß die genannten Veranstaltungen bestimmt sein sollten, nicht auf eine gewisse Prüfung vorzubereiten, sondern allgemeinen Bildungszwecken zu dienen. Endlich war er bei Einrichtung des Deutschen Schulmuseums, der jetzigen „Deutschen Lehrerbücherei“, Mitglied des Ausschusses. Auch hier wußte er reiche Anregung zu geben. Übrigens plante er ein Schulmuseum in viel größerem Stile, als es, durch die Verhältnisse gezwungen, tatsächlich ins Leben trat.

Georgens war mit der gegenwärtigen Gestaltung unfers öffentlichen Erziehungswesens nicht zufrieden. Unsere Schule als bloße

„Lernschule“ stehe, führte er aus, im vollen Widerspruch zu den Bedürfnissen des kindlichen Lebens sowohl, wie zu den Bedürfnissen des Gemeinschaftslebens, für das die Schule vorbereiten solle. Sie beachte nicht, daß der Mensch kein bloß rezeptives, sondern ein produktives Wesen sei; sie nehme keine Rücksicht auf den „Offenbarungstrieb“, eine Grundkraft der menschlichen Natur. Dieser Trieb müsse ausgebildet werden zu einem produktiven Vermögen. Der passiv empfangende Schüler müsse ein aktiver, d. h. ein produktivfähiger werden. Erst dann könne von wirklich harmonischer Bildung die Rede sein, und erst dann würden die berechtigten Ansprüche befriedigt sein, die das soziale Leben an die Erziehung stelle.

Demnach verlangt Georgens, daß das Kind befähigt werde zur schönen Tonäußerung in Wort und Sprache, zur schönen Darstellung in Form und Farbe und zur schönen Beweglichkeit. Der ersten dient Sprache und Gesang, der zweiten die Formarbeit und der dritten das volkstümliche Spiel. Nur Sprache und Gesang hat die Schule bisher aufgenommen; auch Formarbeit und Spiel müssen in ihrem Rahmen enthalten sein, falls sie nicht darauf verzichten will, Bildungsanstalt im wahren Sinne des Wortes zu sein. Beide Fächer sind absolut notwendige Bildungsmittel. Während in den Formarbeiten das Objektive seinen Ausdruck findet, kommt in Sprache und Gesang das eigene Selbst zur Darstellung; im Spiel verbindet sich beides.

Die Arbeitsübungen müssen, fordert Georgens weiter, um ihren eigentlichen Zweck zu erreichen, in organische Verbindung mit dem theoretischen Unterricht treten; d. h. aus der praktischen Übung muß sich das Wissen entwickeln und in ihr seine Anwendung finden. Diesem Zwecke werden besonders die Gartenarbeiten dienen, indem zu ihrer Ausführung gewisse theoretische Kenntnisse erforderlich sind, und wiederum durch sie eine ganze Menge von Wissen dem Zögling zugeführt wird. Geometrie, Arithmetik, Physik, Meteorologie, Agrikulturchemie, Naturgeschichte und Technologie treten durch die Schulgartenarbeit untereinander in organische Verbindung, und die Beschäftigung ist der leitende Faden für die theoretische Wissensaneignung.

Aber auch mit den Formarbeiten steht der Unterricht in Verbindung. Das geometrische Ausschneiden bildet die Grundlage für das geometrische Zeichnen und die geometrische Formenlehre. Das Rechnen knüpft an das Formenlegen (mit Stäbchen,

Täfelchen, Ringen) an und ist hauptsächlich ein Übersetzen der Formverhältnisse in Zahlenverhältnisse. Das Zeichnen soll kein Kopieren von Vorlagen, sondern ein selbständiges Abzeichnen bestimmter Körper und Modelle aus allen Gebieten der von den Kindern selbst ausgeführten Formarbeiten (sowie einfacher Naturobjekte) sein.

Trotz dieser Anlehnung an die Beschäftigung soll jedoch der theoretische Unterricht keineswegs bloßer Gelegenheitsunterricht sein. Vielmehr soll er in besonderen Stunden seinen streng geregelten Gang gehen und nur durch die bei der Arbeit unmittelbar gemachten Erfahrungen „Fleisch und Blut gewinnen.“

Jedoch läßt Georgens den Zweck der Formarbeiten nicht lediglich aufgehen in der Unterstützung des theoretischen Unterrichts. Sie haben seiner Ansicht nach noch einen andern Zweck für die Entwicklung des Kindes zum harmonisch ausgebildeten Menschen, indem sie in erster Linie es sein sollen, durch die das Verständnis und der Sinn für das Schöne entwickelt wird. Georgens verlangt darum, daß die Formarbeiten, abgesehen von den Anregungen, die sie dem theoretischen Unterrichte geben, ihren eigenen, insbesondere nach ästhetischen Grundsätzen geordneten Gang zu verfolgen haben.

Georgens hat seinen Ideen in zahlreichen Aufsätzen und Schriften Ausdruck gegeben. Angeführt seien: Die Entwicklungsstufen der deutschen Volksschule in Dr. Heindls Repertorium, 1860, 4. Heft; Die Gegenwart der Volksschule, 2 Hefte (Wien 1858); Der Levana-Kindergarten (Berlin 1874); Organisations- und Stundenplan in seinem „Geometrischen Ausschneiden“ (1889); Der Arbeitsunterricht in der Volksschule, 1. Heft (Berlin 1886).*)

Daneben war er bemüht, in Gemeinschaft mit andern Pädagogen und Künstlern dem Kindergarten und der Volksschule Beschäftigungsmittel darzubieten. Diesem Zwecke dienten insbesondere seine Zeitschriften: Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehelfelde der Gegenwart (1856 ff.), später unter dem Titel: Der sozialpädagogische Arbeiter (1859 ff.) und: Der Jugend Spiel und Arbeit (1878 ff.). Ferner hat er herausgegeben: Bildewerk-

*) In anderer Hinsicht bemerkenswert ist auch die zweibändige Heilpädagogik von Georgens und Deinhardt (Leipzig 1861—1863).

Statt für die Jugend, 2 Bde. (Glogau 1857); Kosmos der Arbeit, 17 Abteilungen für Flechten, Ausnähen, Bildauschneiden, Stäbchenlegen, Verschränken usw. (Nürnberg, 1867); Aus- und Zuschneidenschule für die Jugend, 5 Hefte (Glogau 1856); Die Schule der weibl. Handarbeit in 12 Abteilungen; Das geometrische Ausschneiden (2. Aufl. 1879), sowie zahlreiche Beschäftigungsmittel, von denen besonders der Steinbaukasten viele Freunde gefunden hat.

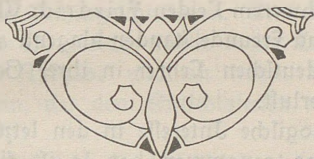
In den letzten Jahre vor seinem Tode erschienen noch verschiedene Beiträge zur Pflege des Spiels, so besonders das umfangreiche „Illustrierte Sportbuch“, das „Illustrierte Spielbuch“ (Leipzig, Spamer) und die Sport- und Spiel-Zeitung.

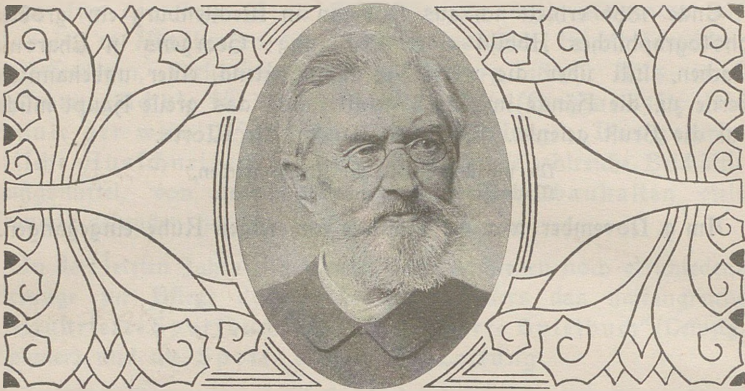
Zwischen Georgens und Fröbel besteht, wie aus dem obigen ersichtlich ist, neben größter innerer Verwandtschaft doch ein Gegensatz. Zum Ausdruck kam die Verschiedenheit in ihrer Ansicht über Spiel und Arbeit. Fröbel sah die Bedeutung dieser Erziehungsmittel ausschließlich in ihrer Beziehung zum Unterricht. Durch Spiel und Arbeit wollte er belehren. Daher stammt das Pedantische seines Ganges, das Lehrhafte der Übungen, auch das nicht abreißende Befingen und Besprechen der Tätigkeit. Georgens lehnt eine Verquickung des Spiels mit dem theoretischen Unterricht ab, und selbst die Bedeutung der Formarbeit hält er, wie wir oben sahen, nicht für abgeschlossen durch ihre Beziehung zur Wissenserwerbung. Der tiefere Grund dieser Differenz liegt aber in der verschiedenen Art und Weise, wie beide Pädagogen den Begriff der Erziehung auffassen. Fröbel beschränkt ihn, der zu seiner Zeit herrschenden Ansicht entsprechend, auf die geistige Entwicklung und Bildung und erblickte demgemäß auch in den körperlichen Übungen (Spiel, Arbeit, Turnen) nur Hilfsmittel zu jener. Georgens dagegen faßt den Begriff der Erziehung weiter, etwa so, wie ihn die Hellenen des Altertums dachten. Die Bildung des ganzen Menschen stand ihm als Ideal vor der Seele. Darum galt ihm die körperliche Ausbildung des Menschen nicht als Nebensache, nicht als die einer höheren Aufgabe dienende Hilfsarbeit, sondern als eine der geistigen Ausbildung vollkommen gleichwertige Seite der Erziehung. Ich bin der Überzeugung, daß in den Schriften des Verstorbenen namentlich nach dieser Richtung hin noch manches Samenkorn ruht, das nur des belebenden Sonnenstrahls bedarf, um aufzugehen und Frucht zu bringen. — —

Ende 1886 erhielt ich aus Doberan in Mecklenburg ein großes photographisches Abbild einer Zeichnung: Georgens in Charons Nachen, still über die weite See dahingleitend, einer unbekanntenen Ferne zu, die Hände im Schoß gefaltet und das greise Haupt müde auf die Brust gelenkt. Darunter standen die Worte:

Nie um den Beifall der Menge werben,
Macht ruhig leben und selig sterben.

Am 9. November war der Raftlose zur ewigen Ruhe eingegangen.





Friedrich Wilhelm Dörfeld. 1893.

Am 27. Oktober 1893 verschied zu Ronsdorf im Kreise Lennep nach langem, schwerem Leiden Friedrich Wilhelm Dörfeld. Zahlreiche Schüler und Freunde standen klagend an seiner Bahre. Mit ihnen trauern die deutschen Lehrer in ihrer Gesamtheit; denn uns alle betraf dieser Verlust.

Wenn das pädagogische Interesse in den letzten Jahren einen erheblichen Aufschwung genommen hat, so ist dies zu einem großen Teile Dörfelds Verdienst. Wenn der Sinn für wissenschaftliche Behandlung von Unterrichts- und Erziehungsfragen allgemeiner als früher wahrzunehmen ist, so gebührt besonderer Dank dafür dem Verstorbenen. Wenn bisher stiefmütterlich behandelte Fragen, wie die der Schulorganisation und der Schulverwaltung, in der jüngsten Zeit mehr als früher das Interesse der beteiligten Kreise zu erwecken beginnen, so ist dies fast ausschließlich seiner Anregung zuzuschreiben.

Dazu kommt, daß der Entschlafene ein Mann unsers Standes, ein Lehrer der Volksschule, war und trotz seiner glänzenden Begabung, trotz seiner auch in wissenschaftlicher Hinsicht bedeutenden Leistungen niemals im Ernst bestrebt gewesen ist, etwas anderes zu werden. „Ein Volksschullehrer wollte ich sein“, sagte er bei seinem Ausscheiden aus dem Amte, „nicht mehr und nicht weniger. In den jüngeren Jahren hätte es mir manchmal nahegelegen, in ein anderes Geleis einzulenken. Ich danke Gott, daß er mich in der ursprünglichen Bahn bewahrt hat, und daß mir schon früh der Blick für

die schönen Seiten unlers Berufs geöffnet wurde. Nach der Seite des christlichen Lehr- und Erziehungsziels steht die Volksschule neben jeder höheren Schule, wie hoch sie heißen möge, ebenbürtig da, und an Mitteln ist sie für diesen Zweck sogar noch besser ausgerüstet. Dazu hat es der Volksschullehrer mit allen Lehrfächern zu tun, mit dem ganzen Schüler, mit der gesamten Bildung auf dieser Stufe, nicht bloß mit einer Seite derselben, wie der Fachlehrer der höheren Schule. In dieser Beziehung ist also die Volksschule, wenigstens für die Lehrkunst, die wahre pädagogische Hochschule. Obwohl hier die Kinder der unbemittelten Leute und der Armen sitzen, und obwohl deshalb der Lohn geringer ausfällt, so ist drum die Arbeit nicht geringer. Die Dienste, welche in Liebe den Armen und Zurückstehenden gewidmet werden, die es nicht haben zu vergelten, diese Dienste können nicht unter das Wort fallen: Sie haben ihren Lohn dahin; dafür stehen sie unter dem reichen Gesetze der Verheißung.“

Nachfolgende Zeilen sollen nichts weiter bieten als einige Striche zur Charakteristik des Dahingeliedenen. Eine erschöpfende Würdigung der Verdienste Dörpfelds würde mehr Zeit beanspruchen, als der Verfasser dieser Aufgabe widmen kann, und möchte überdies nur dem möglich sein, der dem Entschlafenen auch persönlich nahegestanden hat.

Dörpfelds Wiege stand in Sellscheid in der Gemeinde Wermelskirchen im Kreise Lennep. Hier wurde er am 8. März 1824 geboren. In seiner Heimat, dem ehemaligen Herzogtum Berg, hat er sein ganzes Leben zugebracht. Dieser fägung ist wohl der Hauptanteil an seiner im ganzen ruhigen und gleichmäßigen Entwicklung zuzuschreiben. Aus ihr erwuchs die ihn auszeichnende Entschiedenheit des Denkens und die Geschlossenheit seines Charakters. Innere Konflikte, die Eigentümlichkeit des Menschen unserer Zeit, sind ihm fern geblieben. Allerdings ist wohl auch manche Einseitigkeit seiner Welt- und Lebensauffassung, wie nicht minder eine gewisse Unempfänglichkeit gegenüber fremden Anschauungen und gegnerischen Ausführungen aus dieser Entwicklung hervorgegangen.

Zwei Männer sind für seinen Bildungsgang von besonderer Bedeutung geworden: Zahn und Mager. Zu ihnen gesellten sich später Herbart und Ziller.

Franz Ludwig Zahn, Diesterwegs Nachfolger in Mörs, stand in religiöser und politischer Beziehung auf anderem Boden als sein Vorgänger, war aber ein charaktervoller Mann wie dieser und

ebenso ein begeisterter Vertreter Pestalozzischer Grundsätze. Er glich nach beiden Seiten Wilhelm Harnisch, unter dem er in Weissenfels als Lehrer gewirkt hatte. Vom 16. bis 17. Jahre besuchte Dörpfeld die Zahn'sche Präparandenanstalt in Fild bei Mörs, von seinem 18. Jahre ab das Mörser Seminar. Nächste dem Einfluß des Elternhauses verdankt Dörpfeld seine religiöse und politische Richtung vorzugsweise seinem Lehrer Zahn, der bemüht war, bei seinen Schülern „ein selbsttätiges Herzensaufmerken für die Werke und Worte der göttlichen Liebe zu erwecken.“ Ich habe, wie schon oben bemerkt, Dörpfeld nicht persönlich nahegestanden und kann darum auch über seine religiöse Stellung nur unter dem allgemeinen Eindrucke urteilen, den ich aus seinen Schriften empfangen habe. Dörpfelds Religion war nach diesen Zeugnissen ein aufrichtiges Herzenschristentum, korrekt nach kirchlichem Begriffe, und doch nicht auf diesen, sondern auf eigne Herzensüberzeugung gegründet. So stand Dörpfeld bei aller kirchlichen Gesinnung dennoch der Kirche selbständig gegenüber. Bekanntlich wandelte er auch in der Auffassung des Verhältnisses von Kirche und Schule nicht in den Bahnen der Orthodoxen. Darüber freilich, ob seine Auffassung hier das Richtige, und vor allem, ob sie das die Schule fördernde traf, gehen die Ansichten auseinander. In politischer Hinsicht war Dörpfeld konservativ, jedoch nicht streng nach der Parteishablone. Aus diesem Bewußtsein entnahm er für sich die Überzeugung, einen objektiven Standpunkt über den Parteien einzunehmen. Meiner Ansicht nach beruhte dies auf Selbsttäuschung. Dem Liberalismus wenigstens ist er nie völlig gerecht geworden.

In Mörs hatte Dörpfeld auch in pädagogischer Beziehung reiche Anregung erhalten. Zahn war ein Mann der Praxis, der, abweichend von andern Seminarleitern seiner Zeit, von der Übermittlung eines pädagogischen Systems wenig hielt, dafür vorzog, seine Zöglinge sobald als möglich an die konkreten Fragen und Aufgaben der Praxis heranzuführen. Aber — und hierin zeigt sich, daß der Nachfolger Diefterwegs wie dieser in Pestalozzischem Geiste wirkte — nicht auf Routinebildung kam es ihm an, nicht auf Einprägung einer bestimmten, bis auf die kleinsten Handgriffe ausgebildeten Methode, sondern darauf, „zu orientieren, Blick und Takt zu schärfen, Hauptpunkte zu markieren.“ Durch Zahn wurde Dörpfeld der tüchtige Schulpraktiker, als der er sich späterhin bewährte.

Dazu, daß er mehr wurde, nämlich ein Pfleger und Förderer der pädagogischen Wissenschaft, empfing er die erste Anregung von

Mager, dessen „Pädagogische Revue“ in jener Zeit die Geister anregte und das pädagogische Gewissen schärfte. Mit seinem Freunde Hollenberg, der gleich ihm nach beendigter Seminarzeit an der Zahnischen Erziehungs- und Präparandenanstalt als Lehrer tätig war, vertiefte sich Dörpfeld in die Werke jenes genialen Mannes, den er in dankbarer Erinnerung später einmal als den gewandtesten, klarsten und schlagfertigsten Schriftsteller, den die Pädagogik je gehabt habe, bezeichnet. Wer Mager kennt, wird diesem Urteil zustimmen. Er war ein philosophischer Kopf, der die Pädagogik als Ganzes behandelte. Dörpfelds Schriften weisen einen guten Teil der Vorzüge auf, die Magers Werke auszeichnen. Daß er seinem Vorbilde nicht völlig gleichkam, lag in seiner Entwicklung. Mager war ein umfassenderer und freierer Geist als er.

Nach zwei Richtungen hin hat Mager noch in besonderer Weise auf Dörpfeld eingewirkt. Zunächst verdankt ihm letzterer unstreitig die Hinlenkung seines Interesses auf die Fragen der Schulorganisation und der Schulverwaltung. Mager war einer der ersten unter den Pädagogen, der diese Fragen eingehend und wissenschaftlich behandelte. Dörpfeld hat das von ihm hinterlassene Erbe angetreten. Er hat jedoch die überkommenen Ideen nicht bloß bewahrt, sondern auch in eigenartiger Weise ausgebildet. Zum zweiten verdankt er Mager die Abkehr von dem einseitigen Individualismus und Formalismus der Pestalozzischen Schule. Die Erziehung sei, betont Dörpfeld in seinen Schriften, nicht erschöpft durch die formale allseitige Ausbildung der Individualität. Vielmehr bestehe ihre Aufgabe auch in der Vererbung der innerhalb der menschlichen Gesellschaft erworbenen Kulturgüter. Der Einzelne müsse durch die Erziehung dem Ganzen zugeführt, eingereiht werden in die sozialen Gemeinschaften, die objektive Realitäten seien, deren Einwirkung Erziehung und Schule nicht abwehren könnten. In den späteren Schriften Dörpfelds sind diese Ideen schwächer hervorgetreten. Möglicherweise ist dies dem Einflusse der individualistischen Pädagogik Herbart-Zillers, der Dörpfeld später mehr Raum verstattete als früher, zuzuschreiben.

Schon frühzeitig war Dörpfeld bemüht, sich durch psychologisches Studium die Basis für pädagogische Erörterungen zu schaffen. Zuerst war Beneke sein Führer. Bald aber wandte er sich, durch Drobilchs ausgezeichnete „Empirische Psychologie“ veranlaßt, dauernd Herbart zu. Daß er auch dessen pädagogische Schriften frühzeitig studiert hat, ist zweifellos. Dennoch war er bis an den Anfang der Siebzigerjahre kein „Herbartianer“. Insbesondere stand er Ziller noch

vollständig fern. Seine „Theorie des Lehrplans“, die 1873 erschien, erwähnt weder dessen Namen — nur an untergeordneter Stelle wird einmal flüchtig das pädagogische Jahrbuch Zillers angeführt — noch zeigt sie sich im Inhalte von der Leipziger Pädagogik beeinflusst. Vielmehr wird im Vorworte neben Comenius, Herbart und Mager noch Schleiermacher genannt als ein Pädagoge, dem sich der Verfasser besonders verpflichtet fühle. Ganz anders steht es in der sechs Jahre später herausgegebenen Schrift über den „didaktischen Materialismus“. Hier stellt sich Dörpfeld vollständig auf den Boden der Pädagogik Zillers, und naturgemäß tritt damit der sozial-pädagogische Gesichtspunkt zurück. Ganz entschwindet dieser allerdings nicht, wie sich schon aus der Kritik ergibt, die gelegentlich an verschiedenen Grundsätzen Zillers geübt wird, und die nach Dörpfelds eigenen Worten darauf beruht, daß nach seiner Auffassung die Natur der Lehrgegenstände, die er als soziales Gut und nicht als bloßes Hilfsmittel zur Erzielung formaler Bildung ansah, mehr befragt werden müsse, als dies in der Herbart'schen Schule bisher geschehen sei. Für die Annäherung Dörpfelds an Ziller ist wahrscheinlich das Liebeswerben des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ nicht ohne Einfluß gewesen. Hauptächlich aber ging sie aus der Einsicht hervor, daß in Zillers Pädagogik der erste Versuch zur Gestaltung der Schulpraxis nach wissenschaftlich-pädagogischen Grundsätzen vorlag.

Der äußere Lebensgang Dörpfelds war ein sehr einfacher. Nach dem Abgange vom Seminar war er, wie schon mitgeteilt, an der Zahn'schen Anstalt in Fild bei Mörs beschäftigt. 1848 erhielt er einen Ruf an die einklassige Schule in Heidt bei Ronsdorf und ein Jahr später, gleichfalls ohne sein Zutun, einen solchen zum Hauptlehrer an der damals vierklassigen Wupperfelder Schule in Barmen. Hier wirkte er mehr als dreißig Jahre, bis ihn zunehmende Kränklichkeit 1879 nötigte, in den Ruhestand zu treten. Seitdem lebte er in Gerresheim bei Düsseldorf und in den letzten Jahren bei seiner verheirateten Tochter in Ronsdorf.

Dörpfeld ist nach dreifacher Richtung hin zu würdigen: als Lehrer, als Leiter von Lehrerkonferenzen und Lehrervereinen und als pädagogischer Schriftsteller.

Als Lehrer genoß er die uneingeschränkte Anerkennung aller, die ihn in seiner Schule besuchen konnten. „Der Morgen“, berichtet der Provinzialschulrat Landfermann, „den ich einst in Dörpfelds Schule zugebracht habe, wird mir unvergeßlich bleiben. Er hat

dazu gedient, meine Anschauung und mein Urteil über Ziel und Aufgabe der Volksschule nicht allein wesentlich zu bereichern, sondern auch zu berichtigen.“ Von andern wird besonders hervorgehoben, daß Dörpfeld nichts so sehr haßte als das Hinarbeiten auf Schein und Schaugepränge. In jedem Fache war es ihm darum zu tun, vor allem ein Minimum, ein Grundkapital des Wissens und Könnens, sicher zu stellen, das unter allen Umständen disponibel sein mußte. Sein Unterricht zeichnete sich aus durch Klarheit, Einfachheit und Gründlichkeit. Kurzum, er war ein Meister der Schule, dessen Wirken bei Schülern und Mitarbeitern einen unauslöschlichen Eindruck hinterlassen hat.

Seine Tätigkeit beschränkte sich aber nicht auf die Schultube. Schon in Heidt sammelte er um sich eine Anzahl junger Amtsgenossen zu monatlichen Zusammenkünften, in denen pädagogische Arbeiten vorgelesen und gemeinsam besprochen wurden. Dieses Werk setzte er in Barmen fort. Noch heute besteht diese Zusammenkunft als „Allgemeine Konferenz evangelischer Lehrer.“ Daneben begründete er in engeren Kreisen sogenannte „Bibelkonferenzen“ zur gemeinsamen Vertiefung in das göttliche Wort und zur Besprechung von Fragen, die den Religionsunterricht betrafen. Längere Zeit hindurch leitete er vier solcher Vereinigungen: in Barmen, Lennep, Hagen und Vohwinkel. Später beschränkte er sich auf zwei. Damit war aber seine Vereinstätigkeit noch nicht abgeschlossen. So leitete er z. B. noch in den Jahren 1874—1879 drei Lehrervereine, die sich zum Studium der Psychologie in den Kreisen Barmen, Lennep und Düsseldorf-Duisburg-Essen gebildet hatten. Zudem nahm er teil an der Gründung und Leitung des 1848 entstandenen „Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen“, sowie des 1853 ins Leben getretenen „Deutschen evangelischen Schulvereins.“ Daß er dem „Deutschen Lehrervereine“ fernstand, ergab sich aus seiner religiösen und politischen Stellung.

Die Hauptarbeit in den von Dörpfeld geleiteten Vereinen hatte natürlich er selbst zu leisten. Das folgte ohne weiteres aus der hervorragenden Stellung, die er in geistiger Beziehung unter seinen Amtsgenossen einnahm, und entsprach auch völlig der Arbeitslust, die ihn beseelte, und der Arbeitskraft, die ihm eigen war. Die von ihm gehaltenen Vorträge mögen nicht zu zählen sein. Auch die Diskussionen empfangen in der Regel von ihm Gehalt und Richtung. So war es naturgemäß, daß Dörpfeld einen außerordentlichen Einfluß auf die Lehrerkreise seiner Heimat ausübte. Eine

große Anzahl älterer und jüngerer Amtsgenossen sah zu ihm mit der Verehrung auf, die der Jünger dem Meister gegenüber empfindet, dem er den Gehalt seines geistigen Seins verdankt. Im letzten Jahrzehnt hat die Dörpfeld-Gemeinde auch in weiteren Kreisen zahlreiche Glieder gefunden.

So sehr dem hochverdienten Manne diese Verehrung zu gönnen war, und so erfreulich sie auch ist als ein Zeichen dafür, daß seine Ideen Aufnahme gefunden hatten, so hat dieses Jüngertum doch auch zu unerfreulichen Erscheinungen geführt. Man hat in seinem Kreise nur zu oft unterlassen, die Gedanken des Meisters als Anregung zu eigenem Denken und Forschen aufzufassen; man hat sie im Gegensatz hierzu als eine Art Offenbarung betrachtet, die man anzunehmen und zu verbreiten habe, der aber die Kritik nicht nahen dürfe. So ist es denn gekommen, daß manche seiner Ideen, soweit sie auch Verbreitung gefunden haben, noch immer als ungehobene Schätze zu betrachten sind; denn nicht durch bloße Anerkennung wird man Besitzer neuer Gedanken, sondern lediglich durch Erfassung mit eigenem prüfenden und sichtenden Denken und durch Einordnung in den eigenen, individuell bestimmten Gedankenkreis.

Als pädagogischer Schriftsteller war Dörpfeld äußerst fruchtbar. Seine Darstellung ist klar und einfach, sehr oft etwas weiterschweifend, aber niemals langweilig. Auch steht ihm unter Umständen, wenn es sich um scharfe Ausprägung eines Gedankens handelt, eine nicht gewöhnliche Kraft des Wortes zu Gebote.

Den Hauptteil seiner literarischen Tätigkeit widmete er dem seit 1857 von ihm herausgegebenen „Evangelischen Schulblatte“. Die meisten seiner selbständigen Schriften sind zuerst als Abhandlungen in dieser Zeitschrift erschienen.

Seine Schriften betreffen die pädagogische Psychologie, die Theorie und Praxis des Unterrichts, die Schulorganisation und die Schulverwaltung.

Als „ersten Beitrag zur pädagogischen Psychologie“ veröffentlichte Dörpfeld im Jahre 1866 die Monographie „Denken und Gedächtnis“, aus Vorträgen erwachsen, die er in Lehrerkreisen gehalten hatte. Das Buch, eigentlich eine Einführung in das psychologische Studium für Schulmänner, steht nach Gehalt und Form bis jetzt unerreicht da. Ein „zweiter Beitrag“: Die schulmäßige Entwicklung der Begriffe“, ist 1877 im Schulblatte erschienen.

Von den über den Unterricht handelnden Schriften ist zunächst der 1869 herausgegebene „Christlich-pädagogische Protest wider den Memorier-Materialismus im Religionsunterrichte“ zu nennen. 1873 erschien sein Hauptwerk auf diesem Gebiete: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans.“ Die Vorgeschichte dieses Buches fällt in das Jahr 1872. Bekanntlich hatte damals der Minister Dr. Falk eine Konferenz von Schulmännern zur Vorberaterung einer neuen Unterrichtsordnung für die preußische Volksschule berufen. Auch Dörpfeld gehörte dazu. Der Geheimrat Stiehl soll ihn mit der Bemerkung empfohlen haben, er sei bestrebt, etwas Philosophie in die Pädagogik zu bringen. Es hätte der preußischen Volksschule nichts geschadet, wenn auch die übrigen Konferenzmitglieder an diesem Streben teilgenommen hätten. Zu seiner Bestürzung mußte sich Dörpfeld aber sehr bald vom Gegenteil überzeugen. Er stand allein da. Man unterdrückte seine Auseinandersetzungen oder überhörte sie. Nach Barmen zurückgekehrt, machte sich Dörpfeld sofort an die Arbeit, um schriftlich darzulegen, was er mündlich ohne Erfolg versucht hatte. So entstand die „Theorie des Lehrplans“, in jener Zeit ein „Novum“ der pädagogischen Literatur, wie der Verfasser selbst im Vorworte das Werk bezeichnet. Das Buch behandelt den Umfang des Lehrplans der Volksschule und die sachgemäße Verbindung der Unterrichtsfächer. Man kann sich beim Studium der Schrift des Bedauerns nicht erwehren, daß sie erst ein Jahr nach dem Erscheinen der „Allgemeinen Bestimmungen“ des Ministeriums Falk herausgekommen ist. Zur Zeit ihres Erscheinens hat sie wohl nur wenig Leser gefunden; jetzt (1893) ist sie vergriffen. Letztere Tatsache zeigt, wie seit zwei Jahrzehnten das Interesse an wissenschaftlicher Behandlung pädagogischer Fragen zugenommen hat.

1879 erschien „Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrezension“. Die unmittelbare Veranlassung zur Bearbeitung dieser Schrift gab das Erscheinen des bekannten Werkes „Das erste Schuljahr“ von Rein, Dickel und Scheller. Im Anschlusse daran legt Dörpfeld insbesondere seine Ansichten über das Lehrverfahren dar. Daß er in dieser Schrift auf den Boden der Pädagogik Zillers tritt, ist schon oben angegeben worden. Das Buch ist wie alle Schriften Dörpfelds überreich an anregenden Ausführungen und Bemerkungen. Wichtigere als diese erscheinen mir jedoch die vorangehenden zeitgeschichtlichen Betrachtungen. Sie betreffen einen Hauptschaden des inneren

Schullebens, der damals viel besprochen und beklagt wurde: die Überbürdung der Schule mit Lehrstoff und die dadurch hervorgerufene Methode des Stopfens und Einpaukens. Dörpfeld erblickt die Ursache des Übels darin, daß der Geist des „didaktischen Materialismus“ die Oberhand gewonnen habe: „d. h. jene oberflächliche pädagogische Ansicht, welche den eingelernten Stoff gleichviel, wie er gelernt sei, ohne weiteres für die geistige Kraft hält und darum das bloße Quantum des abholvierten Materials schlankweg zum Maßstabe der intellektuellen und sittlichen Bildung macht.“ Dörpfeld weist in schlagender Ausführung nach, daß diese oberflächliche Ansicht nicht etwa als bloßer Irrtum zu betrachten sei, sondern daß sie unmittelbar hervorgehe aus dem Geiste der Zeit. Er würdigt in durchaus hinreichender Weise die Verdienste des Ministeriums Falk, läßt aber auch nicht nur hindurchblicken, sondern sagt es frei heraus, daß ein Zusammenhang jener beklagenswerten Zeitercheinung mit der herrschenden Schulverwaltung nicht abzuweisen sei. Namentlich erfährt die bestehende Schulinspektion eine herbe Beurteilung. Als die Morgenröte einer besseren Zeit erscheint Dörpfeld die Herausgabe des angeführten Eisenacher Reformwerkes.

Später erschienen noch zwei kleinere Schriften zur Didaktik: „Zwei dringliche Reformen im Realunterricht und Sprachunterricht“ (1883, 3. Auflage 1892) und „Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts“ (1891). In beiden werden Fragen behandelt, die schon in der „Theorie des Lehrplans“ ihre Stelle gefunden hatten, ohne daß man sie jedoch beachtet hätte. In der ersteren Schrift schlägt Dörpfeld vor, die Hilfsdienste, die die fachunterrichtlichen Fächer der Sprachbildung leisten, noch dadurch zu steigern, daß für jedes Fach ein Lesebuch bearbeitet werde, das sich den zu behandelnden sachlichen Lektionen genau anschließe. Dieser Vorschlag, ein „Reallesebuch“ neben dem eingewohnten belletristischen Lesebuche herzustellen, hat viel Aufsehen gemacht und ein lebhaftes für und Wider hervorgerufen. Daneben enthält die Schrift noch eine scharfe Kritik der „Allgemeinen Bestimmungen“ vom wissenschaftlich-pädagogischen Standpunkte aus. — Das Schriftchen über „Gesellschaftskunde“ erschien, als die Frage der Einführung volkswirtschaftlicher und staatskundlicher Belehrungen in die Volksschule auf der Tagesordnung stand. Dörpfeld hatte diese Frage schon 1873 besprochen, natürlich ohne Gehör zu finden. „Gesellschaftskunde“ ist ihm die Kunde von dem Menschen der Gegenwart im Gegensatze zur Ge-

schichte, die es mit dem Menschen der Vergangenheit zu tun hat. Es soll darin behandelt werden die Kunde von der menschlichen Seele, von der Lebensweise und den Sitten der Menschen, von den Arten der Arbeit und von den Gesellschaften. Die Schrift ist viel gepriesen und wenig besprochen worden. Ich halte den Grundgedanken für richtig, kann mich aber mit der gebotenen Ausführung aus sachlichen und methodischen Gründen nicht befreunden. Der praktischen Didaktik gehören an das weitverbreitete „Enchiridion der biblischen Geschichte“ (15. Aufl. 1891) und das „Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts.“ In letzterem findet sich auch die praktische Ausführung der Gesellschaftskunde.

Die Schulorganisation betreffen ein wohl auf amtliche Anregung verfaßtes Schriftchen aus dem Jahre 1853: „Der Mittelstand und die Mittelschule“ und die 1877 im Auftrage der „Allgemeinen bergischen Lehrerkonferenz“ herausgegebenen „Zwei pädagogischen Gutachten: a) über die vier- und achtklassige Schule, b) über die konfessionelle und paritätische Schule.“

Das erste dieser Gutachten ist von Dörpfeld verfaßt. Es kommt zu dem Schlusse, daß das achtklassige System zwar bedeutende Vorteile habe, daß ihm aber auf dem Gebiet der Volksschule das vierklassige System „entschieden vorzuziehen“ sei. Die Gründe, die für diese Behauptung angeführt werden, erscheinen mir als sehr wenig stichhaltig. Beachtenswert könnte höchstens der Hinweis darauf gelten, daß die vierklassige Schule mit ihren zweijährigen Klassenstufen einen innigeren Zusammenhang zwischen Lehrer und Schülern bewirken könne als dort, wo alle Jahre ein Klassen- und damit auch ein Lehrerwechsel stattfindet. Doch ist es offenbar nicht notwendig, daß aus dem achtklassigen System unbedingt auch ein alljährlicher Lehrerwechsel folge. An eine ganze oder doch zum mindesten teilweise Durchführung der Klassen von demselben Lehrer hat Dörpfeld nicht gedacht. Seine Ausführungen sind vielfach, so von W. Dietlein, dem Duisburger Lehrerverein, G. Fröhlich u. a., bestritten und auch, wenigstens nach meiner Überzeugung, widerlegt worden.

Das zweite Gutachten, über die paritätische Schule, ist nicht von Dörpfeld, sondern von dem Hauptlehrer Schumacher in Solingen verfaßt. Da es aber die von Dörpfeld beeinflussten Beschlüsse der Allgemeinen Konferenz enthält, so geht man nicht fehl, wenn man die Grundgedanken dieser Abhandlung gleichfalls als Dörpfelds

Arbeit anfieht. Natürlich wird die paritätische Schule schroff abgewiesen. Sie verstoße vor allem gegen das pädagogische Prinzip der Einheitlichkeit, indem sie eine Spaltung hervorrufe sowohl in persönlichen Beziehungen — zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrern und Eltern, zwischen Lehrern und Lehrern — als auch im Unterrichte und im Schulleben. Sie halte ferner einen wichtigen Fortschritt der neueren Pädagogik auf: die Konzentration des Unterrichts (im Sinne Zillers, nach dem der Religions- und Geschichtsunterricht das Zentrum des gesamten Unterrichts bilden sollen), verzögere die so nötige Reform des Religionsunterrichts (?) und vermindere die Berufsfreudigkeit der Lehrer. Schon aus diesen Anführungen geht hervor, wie einseitig in jenem Gutachten Licht und Schatten verteilt sind. Aus dem engen Gesichtswinkel der Schultube und der Gemeinde heraus wird eine Frage entschieden, die mit der Kulturbewegung unserer Zeit im innigen Zusammenhange steht, und deren Lösung darum auch von viel bedeutenderen Faktoren als den dort angegebenen herbeigeführt werden wird.

Eine Reihe von Schriften Dörpfelds behandelt die Schulverwaltung. Es sind: Die freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate (1863), Die drei Grundgesetze der hergebrachten Schulverfassungen (1868), Wünsche rheinischer Lehrer, im Auftrage der Petitionskommision der rheinischen Lehrer bearbeitet (1869), Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung (1881. 2. Aufl. 1882), Neuer Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule (Beleuchtung gegnerischer Stimmen) 1883, Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung (1892 — 1893). Dörpfeld war nach Mager wieder der erste Pädagoge, der es unternahm, die Lehre von der Schulverwaltung ausführlich und in wissenschaftlicher Weise zu bearbeiten.

Besondere Hervorhebung verlangt sein „Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule“. Dieser war veranlaßt durch die unerhörten Beschuldigungen, die der Kultusminister v. Puttkamer in seiner bekannten „Aichermittwochsrede“ am 11. Februar 1880 gegen Preußens Volksschullehrer gerichtet hatte. In maßvoller, aber entschiedener Weise werden in dieser Schrift die Anklagen des Ministers zurückgewiesen. Da jedoch Dörpfeld den Schwerpunkt der Puttkamerischen Rede in den am Schlusse angegebenen Korrekturmaßnahmen: strengere Aufsicht und geistliche LokalschulinInspektion, erblickte, so be-

handelte er im größeren Teile des Buches die einschlägigen Fragen der Lokal- und Kreischulinspektion. Auf diese Weise erhebt sich der „Beitrag“ weit über die Bedeutung einer bloßen Gelegenheitschrift.

Das Buch machte seinerzeit den Namen Dörpfelds in den weitesten Kreisen der preußischen Lehrer zu einem der bekanntesten und geachteten. Leider wurde die Wirkung der Schrift nicht unwesentlich beeinträchtigt sowohl durch ihren Umfang, wie auch durch Exkurse über die politischen Parteien, worin der Verfasser am Schlusse des Buches ganz unnötigerweise seinem Herzen Luft machte. Orthodoxe Kirchenmänner und streblame Schulbeamte sprachen ihr Mißfallen aus. Der jetzt verstorbene Schulrat Spieker in Hannover gab in seiner Schulzeitung ein lakonisches Urteil dahin ab, daß es viele Bücher gäbe, die den Lehrern nötiger zu lesen seien. Die Lehrerschaft selbst aber hat ihrem tapferen Vorkämpfer bis heute ein dankbares Andenken bewahrt.

Dörpfeld wendet sich, wie Mager, gegen die Schule als Anstalt des Staates. Während aber letzterer an die Stelle des Staatsregiments das bürgerlichen Gesellschaft setzt, indem er das öffentliche Schulwesen der Verwaltung durch die Provinzial-Gemeinde zuweist, sieht Dörpfeld die Grundlage einer sachgemäßen Schulverwaltung in der Organisation von lokalen Schulgemeinden, wie solche in den niederrheinischen Landen, namentlich im Bergischen, seit der Begründung des evangelischen Schulwesens vorhanden waren. Er gründet seinen Vorschlag auf das von ihm angenommene Schulrecht der Familie. Diese sei, wird von ihm ausgeführt, an der Jugenderziehung am meisten interessiert, bei weitem mehr als die übrigen Gemeinschaften: Kirche, Gemeinde und Staat. Liege ihr doch die ganze Persönlichkeit des Kindes und somit die ganze Erziehungsaufgabe am Herzen, während jene Gemeinschaften immer nur eine besondere Seite der Schulerziehung ins Auge faßten. Somit gebühre auch der Familie das erste Recht auf die Schule. Damit sie dieses Recht ausüben könne, sei aus den an einer Schule beteiligten Familien eine eigne Genossenschaft, eine Schulgemeinde, zu bilden, bei der freilich vorausgesetzt werden müsse, daß ihre Glieder namentlich in religiöser Hinsicht einig seien. Der Vertretung dieser Schulgemeinde, zu der dann auch ein Repräsentant der Kirche und ein solcher der bürgerlichen Gemeinde, Pfarrer und Bürgermeister, ebenso Vertreter des Lehrkörpers hinzutreten müßten, gebühre die Lehrerwahl sowie die nicht technische Schulaufsicht und Schulpflege. Der weitere Ausbau der Schulverfassung soll sich dann so gestalten, daß

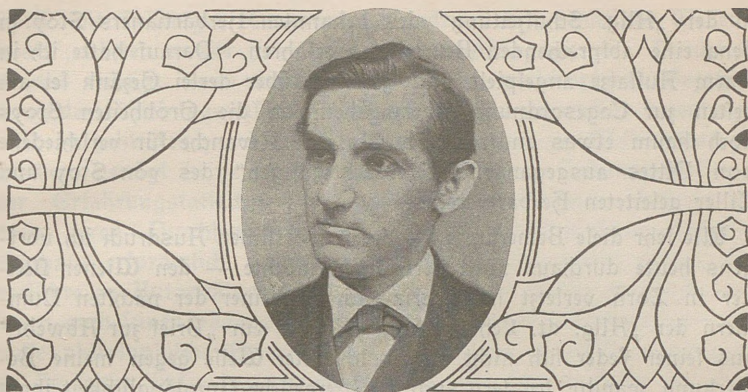
auf allen höheren Stufen der Schulverwaltung, in der größeren Gemeinde, im Kreise, im Regierungsbezirk und bei der Zentralverwaltung, der ausführenden Staatsbehörde ein mitberatendes Kollegium (Schuldeputation, KreisSchulsausschuß, BezirksSchullynode, LandesSchullynode) zur Seite stehe, in der jeder der an der Schule beteiligten Interessenten (Familie, bürgerliche Gemeinde, Kirche, Lehrerstand) seine Vertretung finde.

Dies sind in Kürze die Grundgedanken der Schulverwaltungstheorie Dörfelds. Sie haben ganz oder teilweise die Zustimmung hervorragender Pädagogen gefunden. Ich nannte unter diesen Gräfe (Päd. Jahresbericht 1863), Diesterweg (Rhein. Blätter 1863 und 1865), Ziller (Grundlegung zur Lehre vom erzieh. Unter.), Rein (Pädagogik im Grundriß) und and. Jedoch sind auch erhebliche Bedenken ausgesprochen worden. Besonders erscheint mir vom sozial-pädagogischen Standpunkte aus das Schulrecht der Familie in der von Dörfeld angenommenen Ausdehnung als sehr fragwürdig, wie auch von diesem Standpunkte aus das Verhältnis der Schule zur Gesellschaft sich als ein wesentlich anderes darstellt. Dörfelds Lehre von der Schulverwaltung ist angeblich eine Konsequenz seiner sozialpädagogischen Richtung; ich erachte sie eher als eine Abirrung von dieser.*) —

Die deutsche Lehrerschaft hat in Dörfeld einen ihrer Ersten verloren. Der Fülle von Gaben gegenüber, mit denen er sie beschenkt hat, wäre es unziemlich, der kleinen Schwächen zu gedenken, die auch ihm eigen waren, und die sich aus seiner Entwicklung wie aus der eigenartigen Stellung, die er in seinem engeren Freundeskreise einnahm, hinreichend erklären lassen. Deutschlands Schulmänner sind seine Erben. Möchten sie die überkommenen GeistesSchätze nicht im Sinne des Barmer Jüngertums auffassen als Museums-Schaustücke, die nur zur Betrachtung und Bewunderung ausgestellt sind! Möchten sie diese vielmehr ansehen als gehaltreiche Erzstufen, die geläutert und in gangbare Münze ausgeprägt werden müssen, um der Menschheit Nutzen zu bringen!

*) Nicht uninteressant ist die Tatsache, daß Dörfeld in der Mitte der Sechzigerjahre auch seine Ansichten über die soziale Frage veröffentlichte. Es geschah dies in einer unter dem Pseudonym „D. German“ herausgegebenen Brochüre. Die nächste Anregung dazu hatten Vorträge Lafalles in den niederrheinischen Städten gegeben.





Erinnerungen an Friedrich Dittes. 1896.

Im Dezember 1874 versandte Ernst Wunderlich, der tapfere Herausgeber der „Freien Deutschen Schulzeitung“, der aber auch dann und wann etwas über das Ziel hinauschoß, ein vertrauliches Rundschreiben, in dem er aufforderte, durch planmäßige agitatorische Tätigkeit den vorhandenen Lehrermangel zu vergrößern, um so die Staatsregierungen zu einer besseren Dotation des Lehrerstandes zu veranlassen.

Auch ich, damals in Görlitz, gehörte zu den Empfängern dieses Schreibens. Ich las es mit gemischten Empfindungen. Abgesehen davon, daß ich bei der damals noch höchst unvollkommenen Organisation der Lehrerschaft an der Durchführung der empfohlenen Maßregeln zweifelte, hielt ich diese auch gerade im Interesse einer gefunden Entwicklung des Lehrerstandes für bedenklich. Da auch bei Gelegenheit der Delegiertenversammlung des Deutschen Lehrervereins, die zu Pfingsten des nächsten Jahres in Leipzig tagte, nach einem Vortrage Wunderlichs über den Lehrermangel ein ähnlich lautender Beschluß gefaßt worden war, so setzte ich mich hin und brachte meine Bedenken zu Papier. Der Aufsatz erschien in der „Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung“. Ihm verdanke ich mein erstes — für beide Teile freilich unliebsames — Zusammentreffen mit Friedrich Dittes. Das kam aber so;

Dittes hatte seinerzeit an Wunderlich ein zustimmendes Schreiben gerichtet*). Das war in die Öffentlichkeit gekommen und hatte

*) In meiner „Geschichte des Deutschen Lehrervereins“ (S. 192 ff.) kann man es nachlesen.

in der „Allg. Schulzeitung“ des bekannten Herbartianers Stoy in Jena eine absprechenden Beurteilung erfahren. Darauf hatte ich in jenem Aufsätze angespielt und gemeint, über derlei Gezänk sei am besten zur Tagesordnung überzugehen, da die Grobheiten Stoy's doch kaum etwas anderes seien als eine Revanche für verschiedene von Dittes ausgegangene „Verdächtigungen“ des von Stoy und Ziller geleiteten Herbartvereins.

Wie sehr diese Bemerkung — deren wörtlichen Ausdruck ich übrigens heute durchaus nicht verteidigen möchte — den Wiener Meister in Zorn versetzt hatte, erlah ich aus einer der nächsten Nummern der „Allg. dt. Lehrerzeitung“, in der ein „Brief zur Abwehr“ aus seiner Feder sich nicht nur in schärfster Weise gegen meine Bemerkung wandte, sondern auch die literarische Unzulänglichkeit ihres Verfassers in so bündiger Weise darlegte, daß ich mich eigentlich wunderte, als die Redaktion des Blattes mir trotzdem den Raum zu einer Rechtfertigung überließ. Meine Verteidigung war kurz und sachlich. Die Episode fand sieben Jahre später ihren für mich erfreulichen Abschluß darin, daß Dittes in seinem ersten Briefe an mich bekannte, daß ihm jene Mißhelligkeit „noch heute leidtue“.

Dittes war Temperamentsmensch, stark im Lieben, aber auch stark im Hassen. Kühle Objektivität, namentlich bei Beurteilung von Persönlichkeiten und Parteien, lag nicht in seinem Wesen. Daß er sich darum in seinem Urteil dann und wann zu nicht verdienten Härten, ja, ihm selbst unbewußt, zur Ungerechtigkeit fortreißen ließ, werden alle bestätigen, die ihn näher kannten.

Mit jenem Briefe hatte er offenbar nicht in dem Grade den in weiteren Kreisen wenig bekannten Verfasser jener Zeilen, als vielmehr den vermeintlichen „Herbartianer“, den Wortführer des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ treffen wollen.

Dittes' Stellung zum Herbartianismus ist bekannt. Es wäre unrichtig, sie lediglich aus den persönlichen Erfahrungen herleiten zu wollen, die er in Leipzig und Wien an hervorragenden Gliedern dieser Sekte gemacht hatte, trotzdem bei seinem Naturell der Einfluß persönlicher Berührungen auf sein Urteil nicht unterschätzt werden darf. Die eigentlichen Gründe jenes Gegensatzes lagen aber tiefer.

Dittes war, trotzdem er in jüngeren Jahren eine Reihe philosophischer Fragen mit großem Glück behandelt hatte, doch eigentlich nicht eine philosophische Natur, mehr Praktiker als Theoretiker. „Die Pädagogik ist kein Kathederkunststück, am allerwenigsten ein

Spiel mit beliebigen Theoremen, sondern eine praktische Wissenschaft“, schrieb er vor Jahren in seinem „Pädagogium“. Natürlich ist das richtig; wenn man aber damit die philosophische Begründung der Erziehungswissenschaft überhaupt als verwerflich bezeichnen will, so geht das zu weit. Um die Pädagogik zur Wissenschaft zu erheben, genügt keine auch noch so vollständige Zusammenstellung der Erfahrungstatsachen der pädagogischen Praxis; vielmehr ist dazu deren Durchleuchtung mit einem philosophischen Prinzip durchaus erforderlich. Davon aber wollte Dittes nichts wissen. Es verführe zu Autoritätsglauben und Sektengeist, meinte er. Und doch lagen auch seinen pädagogischen Anschauungen und Darlegungen gewisse philosophische Prinzipien zugrunde, die er selbst allerdings, da sie seiner Individualität entsprachen, für evident hielt, die aber auch bestritten worden sind und noch bestritten werden, so daß man auch sie getrost jenen verpönten Theoremen gleichstellen kann.

Noch mehr aber als dieses Moment machte ihn zum Gegner des Herbartianismus die Befürchtung, daß durch diesen die rückläufige Bewegung auf pädagogischem Gebiete, die seit langem drohte, Förderung und Unterstützung erfahren möchte. Er befürchtete, daß gerade durch jene Richtung Autoritätsglaube und Dogmatismus in die Erziehungswissenschaft Eingang gewinnen möchte. Und sicherlich, wenn man den Unfehlbarkeitsdünkel wahrnahm, in dem die Häupter der Herbart-Gemeinde sich wiegten, die Rücksichtslosigkeit, mit der sie jeden Widerspruch gegen ihre Entscheidungen zum Schweigen brachten, den unbedingten Ausschluß jeder vom Kanon abweichenden Meinung: da konnte man Dittes nicht unrecht geben. Und wenn er hinwies auf die Gefahren, die jenes Sektenwesen dem heranwachsenden Lehrgeschlechte bringen müßte, wie es die freie Bewegung der Köpfe hindern, das geist- und herzerhebende Streben nach Wahrheit verkehren müßte in blinde Dogmengläubigkeit, und wenn man dann sah, wie seine Voraussage sich erfüllte, wie unter dem Einflusse jener Richtung tatsächlich ein Geschlecht heranwuchs, das, ohne Achtung vor dem geschichtlich Gewordenen und ohne tiefere Einsicht in die Praxis der Schulerziehung, nicht nur den Dünkel besaß, der pädagogischen Wissenschaft und Praxis neue Bahnen weisen zu wollen, sondern sogar unter mechanischer Benutzung der überkommenen Formeln sich vermaß, uralte Welträtsel spielend zu lösen, ohne auch nur eine Ahnung von der Schwierigkeit seines Unterfangens zu haben; wenn man dies beobachtete, konnte man Dittes nicht widersprechen.

Auch betreffs der Befürchtung, daß unter dem methodischen Klein-kram, mit dem der Herbartianismus die pädagogische Diskussion anfüllte, die großen und wichtigen Prinzipienfragen so in den Hintergrund treten möchten, daß weite Kreise der Lehrerschaft Verständnis und Interesse dafür verlieren würden, hat ihm die Folgezeit rechtgegeben. Sie hat auch die Voraussage bestätigt, daß die Reaktion findig sein werde, ihre Waffen der herbartianischen Pädagogik zu entnehmen. In der Tat hat jene die Allgemeine Volksschule sowohl wie die Simultanschule mit Zillerischen Klügeleien bekämpft und das vorgebliche Recht der Kirche auf die Schule mit Dörpfeldschen Gründen zu erweisen versucht. Wahrlich, in dem Kampfe, zu dem Dittes aufrief, handelte es sich um Größeres als um einige Meinungsverschiedenheiten auf dem Gebiete der theoretischen Pädagogik.

Andererseits darf aber auch nicht übersehen werden, daß Dittes in seiner Polemik gegen den Herbartianismus zu weit gegangen ist. Schon ihre meist sehr drastische Ausdrucksform mußte die Gegner erbittern; auch in der Wahl seiner Mitkämpfer war Dittes nicht immer glücklich. So bildet beispielsweise die Aufnahme der ebenso leichten wie groben Artikel des Dr. Wesendonck kein Ruhmesblatt in der Geschichte des „Pädagogium“ *).

Das Schlimmste war, daß sich Dittes so weit hinreißen ließ, den Herbartianismus in Bausch und Bogen zu verdammten. Er war sich dieser Einseitigkeit wohl bewußt. „Daß ich vielleicht etwas weiter gehe als Sie“, schrieb er 1886 an mich, „kommt von meiner Grundansicht über die Sache. Ich frage mich nämlich stets: Ist sie wesentlich gut oder wesentlich schlecht? und komme immer und immer wieder zu dem Resultat: sie ist wesentlich schlecht. Daher bekämpfe und verwerfe ich sie prinzipiell. Man wendet wohl ein: Es ist auch manches Gute an ihr. Aber ich denke, daß auch der geringste deutsche Volksschullehrer „manches Gute“ über Pädagogik sagen kann, ohne deswegen ein Reformator zu sein. Und auch Mephisto sagt gar manches Wahre und Treffliche, aber doch ist er Mephisto. Wenn erst die Hauptschlacht entschieden ist, dann können wir mit den besseren Elementen, die in das Zillerische Netz gegangen sind, ein vermittelndes Wort reden, vorausgesetzt, daß sie die Sonderbündelei aufgeben, in das gemeinlame Geleise einlenken, den historischen Entwicklungsfaden wieder an-

*) Vergl. die Sammelschrift: „Die Schule Herbart-Ziller und ihre Jünger vor dem Forum der Kritik“ von Dr. Wesendonck (Wien 1885.)

knüpfen, in allgemein-verständlicher Sprache reden und sich an das Ganze anschließen.“

So bestechend auch diese Begründung erscheint, so habe ich doch bedauert, daß Dittes jenen Kampf nicht mit mehr Ruhe und Sachlichkeit führte. Zeigen doch auch die letzten Jahre deutlich, daß innerhalb der Herbart-Zillerschen Schule eine erfreuliche Wandelung eingetreten ist. Der Zeit blinden Autoritätsglaubens ist eine Periode vorfichtiger Prüfung des Überkommenen gefolgt. Nicht mehr, wie sonst, steht man dem nicht aus eignem Boden Entsprossenen immer kühl und abweisend gegenüber. Es ist ferner anzuerkennen, daß aus dem Kreise der jungen Herbartianer im Laufe der Zeit eine Reihe von Männern hervorgegangen ist, die wirklich imstande gewesen sind, sich den Fesseln des Systems zu entwinden und auf eignen Füßen zu stehen. Die pädagogische Wissenschaft ist manchem von ihnen schon jetzt zu Dank verpflichtet und wird, aller Voraussicht nach, auch in Zukunft gerade von ihnen wesentliche Förderung erfahren. Ja, das pädagogische Denken im allgemeinen hat sich vertieft, die Diskussion pädagogischer Fragen in Vereinen und Schulblättern läßt durchweg eine größere Reife wahrnehmen als vor Jahren. Wir verdanken das nach meiner Überzeugung vorzugsweise den Anregungen, die vom Herbartianismus ausgegangen sind. So kann unser Urteil über diesen auch nicht mehr mit dem von Dittes gefällten übereinstimmen. Die Gerechtigkeit verlangt vielmehr, anzuerkennen, daß, die oben berührten Nachteile ungerechnet, der Herbartianismus doch im ganzen die pädagogische Entwicklung gefördert hat.

Dittes' Stellung zur Partei der Herbartianer hat ihn in häßliche Streitigkeiten verwickelt. So wenig man ihn selbst überall in Schutz nehmen kann, so wenig kann man andererseits aber die Art und Weise billigen, wie verschiedene seiner Gegner vorgingen. Nicht genug, daß sie ihm Unwissenheit und Unfähigkeit, in wissenschaftlichen Dingen mitzusprechen, vorwarfen; nicht genug, daß sie ihm nachsagten, er träte für „eine rohe Willkür des Denkens“, für die „Charakterlosigkeit der Intelligenz“ ein und sei „in der Tat der Apostel des Radikalismus unter den Lehrern der Volksschule“; nicht genug, daß sie alle, die, wie der Verfasser dieser Zeilen, für Dittes eine Lanze brachen, mit dem Kosewort „Dittesianer“ belegten und samt und sonders als „unlogische Köpfe“ und „destruktive Elemente“ hinstellten: die Gegner gingen weiter, sie schreckten selbst vor dem unsauberen Mittel der Denunziation nicht zurück. In

Preußen, schrieb einer von ihnen, gehe das „Pädagogium“ schon jetzt nicht mehr, und es sei nur konsequent, daß ein Staat, der gegen Anarchisten und Sozialisten gesetzliche Maßregeln ergreife und gegenüber den destruktiven Elementen der Gesellschaft um des Bestandes der Gesellschaft willen ergreifen müsse, eine Zeitschrift verpöne, deren Herausgeber durch seinen Radikalismus jene Destruktion vorbereiten helfe.

Ein schlesischer Lehrerverein hatte damals den traurigen Mut, hierzu seine Zustimmung öffentlich bekannt zu geben.

Wasser auf die Mühle der herbartianischen Gegner gab es, als gerade zu so gelegener Zeit die Schmähchrift des Dr. Kolatschek gegen Dittes erschien. Ich meine jenes sonderbare Opus eines ehemaligen Wiener Gemeinderats, das bestimmt war, dem Menschen und Schulmanne Dittes den Kredit zu rauben, ihn als eiteln Streber und als unfähigen, bequemen Schulleiter hinzustellen*).

Dittes hielt die Schmähchrift für ein Machwerk seiner ultramontanen Gegner, die den Verfasser nur als Werkzeug benutzt hätten. Ich glaube das nicht. Der Verfasser, Dr. Kolatschek, war der eigentliche Begründer des Wiener Pädagogiums. Daß er, auch nachdem Dittes das Direktorat übernommen hatte, noch beanspruchte, bei Leitung der Anstalt als maßgebend betrachtet zu werden, war menschlich und natürlich, einem so erfahrenen und selbständigen Schulmanne wie Dittes gegenüber aber ein von vornherein verfehltes Unterfangen. Natürlich kam es zu Reibereien und schließlich zu ernstlichen Konflikten. Daß Kolatschek seinem Groll in so perfider Weise Ausdruck gab, spricht allerdings nicht für seinen Charakter, und merkwürdig bleibt es immerhin, daß die Schrift gerade damals erschien, als der Kampf der Herbartianer gegen Dittes auf seinem Höhepunkte stand.

Freund Schröer, der in jenen Jahren die „Pädagogische Zeitung“ leitete, ersuchte mich, in ihren Spalten den Angegriffenen zu verteidigen. Auf Grund sicheren Materials wies ich in zwei Aufsätzen die Hauptanklagen als unbegründet nach und charakterisierte das — nebenbei gesagt, von unfähiger Pedanterie des Verfassers zeugende — Machwerk in gebührender Weise. Die Aufsätze brachten durch eine unvorsichtig abgefaßte Wendung der Redaktion eine Beleidigungsklage ein; von Seiten der Herbartianer, die das Buch weidlich ausgebeutet hatten, wurden sie nicht beachtet. Wenigstens

*), „Das Wiener Pädagogium 1868 bis 1881“ (Wien 1885).

riefen diese nach wie vor Kolatschek als Zeugen an, wenn sie vorhatten, ihrem alten Gegner etwas am Zeuge zu flicken.

Dittes hatte zum Sichbiegen und Sichschmiegen wenig Geschick. Er nahm seine Straße geradeaus, unbekümmert um die von Berufenen und Unberufenen gesetzten Wegweiser. Selbstverständlich waren Rücksichten auf persönlichen Vorteil nicht imstande, sein Verhalten zu bestimmen; aber auch die Weisheit des „Taktikers“, der um sogenannten höherer Zwecke willen bei der Wahl seiner Mittel ein und unter Umständen auch das andere Auge zukneift, verschmähte er. So war er auch zum Truppen- und Gruppenführer nicht geschaffen. Alles in allem war er eine starke Individualität, die sich den Weg selbst bahnte und nicht darnach fragte, ob sie Nachfolge fand. Durch seine rücksichtslose Konsequenz ist Dittes manchem unbequem geworden, darunter auch manchem, der sich seinen Freund und Gefinnungsgenossen nannte. Daß er sich beispielsweise nach seiner Wahl in den Reichsrat der kleinen demokratischen Gruppe anschloß, hat ihm bei den Liberalen im Wiener Gemeinderat sicherlich mehr geschadet als alle Angriffe seiner ultramontanen Gegner.

Schon manchen Brief hatte ich mit Dittes gewechselt, als ich ihn endlich 1890 persönlich kennen lernen sollte. Aufrichtig gestanden, war ich von der Aussicht darauf durchaus nicht sehr erbaut. Ich fürchtete die Enttäuschung, die ich schon mehrmals erlebt hatte, wenn ich einen Mann, den ich aus seinen Schriften oder Briefen schätzen gelernt hatte, dann auch persönlich kennen lernte. Das aus jenen entnommene Bild wurde nicht selten getrübt durch die mancherlei Menschlichkeiten, die uns allen anhaften, von denen wir uns aber hüten, in unsern Schriften und Briefen Zeugnis abzulegen. Bei Dittes ist mir diese Enttäuschung nicht widerfahren. Und dennoch habe ich ihn anders gefunden, als er in meiner Vorstellung lebte.

Bekanntlich hatte Dittes zugesagt, den achten deutschen Lehrertag in Berlin durch eine Gedächtnisrede auf Diesterweg zu eröffnen. Nachträglich wurden im leitenden Ausschusse Stimmen laut, die gewissen Befürchtungen über die mögliche Wirkung einer solchen Rede Ausdruck gaben, wobei man übrigens weniger „Seine Exzellenz“, deren Erscheinen möglich war, im Auge hatte, als vielmehr ost- und westdeutsche Zweigvereine, die damals von der Agitation für den katholischen Verband nicht ganz unbegründete Befürchtungen hegten. Mir wurde die heikle Aufgabe zuteil, mit Dittes darüber zu verhandeln. Daß ich an ihre Lösung gern gegangen wäre, kann ich nicht behaupten; aber ich entdeckte in mir beim Aufsetzen des be-

treffenden Briefes mit einem gewissen Stolz ein gar nicht unbedeutendes Talent für Diplomatie. Daß diese freilich bei Dittes nicht verfiel, erfuhr ich schon nach wenigen Tagen. Sein kurzer Bescheid lautete: „Für ausführlichen Brief bestens dankend, halte ich für gut, ganz und gar den eignen Gedanken zu folgen.“

Es läßt sich demnach denken, daß mir etwas unbehaglich zumute war, als ich in der Nacht zum Pfingstmontage auf dem halbdunklen Perron des Anhalter Bahnhofes stand, um Dittes zu erwarten. Mitternacht war vorüber, als der Wiener Schnellzug, der sich verspätet hatte, in die Halle einfuhr. Dittes hatte in seinen Briefen manchmal über körperliche Beschwerden geklagt; um so mehr war ich überrascht, als ich in einem hochgewachsenen, schlanken Manne, der, den Reisekoffer in der Hand, mit raschem, elastischem Schritt auf mich zutrat, den Erwarteten erkannte. Seine Begrüßung war so herzlich, wie ich es nie erwartet hatte. Schon in der Droschke, die uns nach dem Gasthofs brachte, gestand er mir, daß er zum Schlafen noch gar nicht aufgelegt sei. Und richtig saßen wir noch ein Stündchen oder länger plaudernd beieinander, ich so müde und abgespant, wie es einem vielgeplagten Ausschußmitgliede zusteht, er, der Sechzigjährige, nach viestündiger Eisenbahnfahrt, so frisch und angeregt wie an einem Morgen nach gut verbrachter Nacht.

Am nächsten Nachmittage hatte ich das Glück, Stundenlang mit Dittes allein zu sein. Ich begleitete ihn auf einem langen Spaziergange durch die Villenstraßen des Westviertels. Eigentlich hatte ich erwartet, ihn etwas zugeknöpft zu finden. Aber gerade das Gegenteil war der Fall. Dittes brachte mir eine Offenheit und Herzlichkeit entgegen, die mich ganz glücklich machte. Ich glaube überhaupt nicht, daß sich jemand ein richtiges Bild von Dittes als Persönlichkeit machen wird, der ihn nur aus seinen Schriften kennt. So schlicht und einfach sein Äußeres war — man konnte ihn bei seinem gebräunten, bartlosen Gesicht etwa für einen intelligenten Landmann halten — so einfach und bescheiden gab er sich auch in seinem ganzen Auftreten. Er hatte weder die Neigung, in der Cafelrunde, die sich um ihn scharte, das beherrschende Wort zu führen, noch sich überhaupt als Berühmtheit feiern zu lassen. Das letztere war auch der eigentliche Grund davon, daß er der Vorversammlung zum Lehrertage fernblieb. Schon in einem seiner ersten Briefe hatte er hervorgehoben, wie wohlthuend es ihn berühre, daß in meinen Aufsätzen, die sich mit seiner Person beschäftigten, übertriebne Lobsprüche vermieden seien. Ich erlebte während des Lehrertages, daß

er einen höheren Schulbeamten, der ihm Komplimente über seine Rede machte, nach wenigen Worten stehen ließ, um ein mit mir begonnenes Gespräch fortzuführen. Wer den schlichten Mann sah, wie er an den Abenden des Lehrertages harmlos scherzend im Kreise seiner Freunde saß, oder wie er auf jenem Spaziergange, der zwischen Gärten dahinführte, eine geradezu naive Freude am Naturleben äußerte, der hätte in ihm nimmer den geharnischten Streiter erkannt, der den Gegnern mit trefflicherer Hand so manche klaffende Wunde geschlagen hatte.

Daß er allerdings auch ein anderer sein konnte, bewies die tiefgehende Bewegung, die sich seiner bemächtigte, als an einem jener Abende das Gespräch auf einen Mann kam, an den kein preußischer Lehrer denken kann, ohne von Gefühlen der Bitterkeit übermannt zu werden. In tiefster Erregung war Dittes von seinem Platze aufgesprungen, die Falte auf seiner Stirn hatte sich zur drohenden Furche vertieft, die sonst so mild blickenden Augen sprühten Blitze, und in geradezu leidenschaftlichen Worten gab er seinem Unwillen und seiner Entrüstung Ausdruck.

In später Nachmittagsstunde jenes Pfingstmontags standen wir auf der Höhe des Matthäikirchhofes am Grabe Diesterwegs. Dittes legte einen Kranz nieder an der Ruhestätte des Mannes, dessen geistigen Erben sich zu nennen, keiner ein solches Recht hatte, wie er. Niemals hatte er den Altmeister von Angesicht gesehen; seines Geistes aber war mehr auf ihn übergegangen als auf viele von denen, die sich mit Stolz jenes Schüler nannten.

Diesterweg und Dittes wurzelten in dem Liberalismus der Vierziger- und Fünfzigerjahre. Beider Pädagogik charakterisiert sich als die konsequente Anwendung der Prinzipien jener Richtung auf die Erziehung. Freie Entwicklung des Individuums ist ihre Grundforderung. Beide bekämpften darum auch jede Einschränkung derselben durch die aus der geschichtlichen Entwicklung hervorgegangenen Mächte des sozialen Lebens. Dittes hat diesen Kampf, seinem Naturell entsprechend, wohl noch leidenschaftlicher geführt als Diesterweg. In seinen Schriften erweist er sich, obwohl jenem an Beweglichkeit des Geistes nachstehend, doch als vielfach tiefer und gründlicher,

Soll ich nun erzählen von Dittes' Rede in der Philharmonie? Wir, die wir dabei waren, standen allesamt machtlos unter der Gewalt ihres Eindrucks. Wie gebannt hingen die Augen Tausender an dem schlichten Manne auf der Rednerbühne, der in einfachen und

doch wunderbar eindringenden Worten ein Bild entwarf von der Neige des Jahrhunderts, wie es seinem Geiste sich darstellte. Es mögen viele in jener großen Versammlung mit dem und jenem in der Rede nicht einverstanden gewesen sein; aber auch sie vermochten nicht der elementaren Macht zu widerstehen, mit der sie auf die Hörer eindrang. Solange Dittes sprach, schwieg die Kritik. Und als er nach fast einundeinhalbstündiger Rede schloß, da rollte ein Beifallsdonner durch den Saal, wie ihn der Deutsche Lehrertag noch nie erlebt hatte.

Ich habe mich später oft gefragt, worin denn eigentlich die Macht gelegen habe, mit der Dittes als Redner seine Zuhörer fortriß. Daß seine Reden frei von Schwulst und Phrasen waren, ist ja richtig, könnte aber wohl eher das Gegenteil begründen. Ihren Gedankenreichtum wird ebenfalls niemand leugnen; aber auch das genügt noch nicht, um jene Wirkung zu erklären. Ich glaube, der Schlüssel liegt einfach in der Tatsache, daß jeder, der Dittes als Redner hörte und sah, sofort zu der Überzeugung gelangte: dem Manne ist es heiliger Ernst mit dem, was er sagt; der buhlt nicht um den Beifall der Menge, sondern was er spricht, ist seines Herzens Überzeugung, die mit unwiderstehlicher Gewalt zum Ausdruck drängt.

Schon am nächsten Tage reiste Dittes in die Heimat zurück. Ich begleitete ihn auf den Bahnhof. Er schied mit großer Befriedigung von Berlin. Das rege Leben der aufblühenden Weltstadt, der im Lehrertage verkörperte selbstbewußte, geeinte Lehrerstand, die Aufnahme, die seine Festrede gefunden, und die dadurch genährte Zuversicht, daß aus der deutschen Lehrerschaft Diesterwegs Geist noch nicht entschwunden sei — alle diese Momente hatten sich vereinigt, ihn in gehobener Stimmung scheiden zu lassen.

Erst in den letzten Augenblicken unsers Zusammenseins fand ich den Mut, mich eines Auftrags zu entledigen, dessen Übernahme mir peinlich genug geworden war. Da Dittes einer Einladung des Ausschusses gefolgt war, so hielt dieser es natürlich für seine Pflicht, alle Unkosten, die ihm aus seiner Reise erwachsen waren, zu übernehmen. Schüchtern brachte ich meine Frage vor. Aber da kam ich schön an! „Da müßte ich ja ein Schmutzian sein, wenn ich dafür einen Pfennig nähme!“ war die Antwort; „ich bin gekommen, weil mich mein Herz trieb, Diesterweg zu ehren und für ihn Zeugnis abzulegen.“

Solange Dittes sprach, schwieg die Kritik. Um so lauter erhob sie nachher ihre Stimme. Daß die Ultramontanen die Gelegenheit benutzen würden, war vorauszusehen. Schon vor dem Lehrertage hatten sie in ihren Organen alle Mann auf Deck gerufen. Ebenso selbstverständlich war es, daß Stöcker und die um ihn Gescharten laut und kräftig protestieren würden. Daß sich diese Hetze übrigens im Grunde viel weniger gegen Dr. Dittes selbst und seine Verteidigung des konfessionslosen Religionsunterrichts richteten, als vielmehr den selbstbewußten und nach Selbständigkeit strebenden deutschen Lehrerstand treffen sollte, ist schon damals von J. Cews in seiner prächtigen Verteidigungsschrift „Der 8. Deutsche Lehrertag und seine Gegner“ aufs klarste nachgewiesen worden. Über diese Angriffe hat Dittes sicherlich kein Wort verloren. Viel empfindlicher berührten ihn die Urteile, die gar nicht lange nach dem Berliner Lehrertage in verschiedenen Blättern zu lesen waren, die man nach hergebrachter Schablone zu den freilinnigen zu rechnen sich gewöhnt hatte.*)

Der Deutsche Lehrerverein war ja damals in eigentümlicher Lage. In Bochum und in Breslau wurde die Werbetrommel gerührt für neue katholische Vereine. Von Berlin aus suchte man mit Hilfe der Lehrerzeitung Zillekens für konfessionelle Lehrervereine orthodox-protestantischer Richtung Stimmung zu machen. Auf beiden Seiten standen in den geistlichen Schulinspektoren zahlreiche Hilstruppen zur Verfügung. Da war es kein Wunder, daß mancher treue Anhänger des Deutschen Lehrervereins zum Schwarzseher wurde und von Dittes' Kampfrede die schlimmsten Wirkungen erwartete.

Die Folgezeit hat gelehrt, daß diese Befürchtungen weit über das Ziel hinausgeschossen. Möglicherweise hat der Berliner Lehrertag die notwendige Scheidung der Geister beschleunigt; aber der Deutsche Lehrerverein hat keine Einbuße dabei erlitten, er hat seitdem an äußerem Umfange zugenommen und an innerer Kraft gewonnen.

Aus jenen Befürchtungen erklärt sich aber wohl die mattherzige und durch Vorbehalte vielfach eingeengte Aufnahme, die jene Rede auch in manchen Organen des Deutschen Lehrervereins fand. Man fürchtete, wie es in einer schon am Tage nachher abgegebenen Erklärung eines großen Zweigvereins hieß, daß durch die auf Religion und Politik bezüglichen Ausführungen des Vortrages „die Einheit der deutschen Lehrerschaft gefährdet werden könne.“

*) Man vergl. meine „Geschichte des Deutschen Lehrervereins“ S. 210.

Dittes fühlte sich durch diese Vorgänge aufs peinlichste berührt. Mit Aufmerksamkeit verfolge er, heißt es in einem Briefe an Heinrich Schröder aus diesen Tagen, „die ganze Zeitschriftenwäsche, mit welcher man die Flecken der Berliner Versammlung tilgen wolle.“ Ein Teil seiner Ausführungen sei sicherlich nicht notwendig gewesen, habe ein führendes Blatt geschrieben („besonders angeichts der Stellungnahme Sr. Majestät des Kaisers, des Kultusministers und der städtischen Behörden zum Lehrertage“ hieß es wörtlich darin); „ich hielt sie sogar für höchst notwendig, wenn es überhaupt noch Zeit gewesen ist, dem Kultursturz der deutschen Nation entgegenzutreten. Wenn alles endgültig verloren ist, wird dann für die Veröhnungsmeier jene Notwendigkeit eintreten? Die Lehrer und Freunde Diesterwegs sollten doch am allerwenigsten an jener Notwendigkeit zweifeln; sie sollten es damit genug sein lassen, daß seit Diesterwegs Tode kein hervorragender Schulmann (man könnte allenfalls Lüben und Wichard Lange ausnehmen) sein Vermächtnis ernstlich angetreten und verteidigt hat. Der heutige Servilismus der deutschen Lehrer ist größtenteils von denen verschuldet, welche auf ihren Schultern in die Höhe geklettert oder gekrochen sind, darunter Tote und Lebendige.“

Am empfindlichsten fühlte sich Dittes berührt durch die Kritik der „Rheinischen Blätter“, die damals Dr. Bartels in Gera herausgab. „Der Altmeister Diesterweg“, hieß es darin in bezug auf einen bestimmten Teil der Festrede, „hätte wahrlich diese Worte nicht gebilligt“. In heftigster Weise wendet sich Dittes in jenem Briefe gegen diese Worte. Nur ein Ignorant, der Diesterweg gar nicht kenne, oder ein Heuchler könne sie niedergeschrieben haben; schon vor Jahren habe ihr Verfasser Diesterwegs Hauptgedanken ausdrücklich verworfen, aber er sei dennoch ein Führer der deutschen Schulwelt und Diesterwegs Nachfolger in den Rheinischen Blättern, dank den Lehrern, die diesen Wechselbalg weiter fütterten!

Der Stachel, den das häßliche Nachspiel der Berliner festtage in Dittes zurückgelassen hatte, blieb stecken und ließ ihn oft noch in seinen Briefen an Schröder und mich in bittere Klagen ausbrechen. Auf eine Einladung zum Stuttgarter Lehrertage (1894) schrieb er: „Es ist wohl auch besser, daß ich wegbleibe; denn ich würde doch dort eine Verlegenheit sein, nicht bloß für die Mucker.“

Überhaupt kommt vielfach in Dittes' Briefen aus den letzten Jahren ein weltmüder Pessimismus zum Ausdruck. Wohl mag die Krankheit, die ihn endlich aufs Totenlager nötigte, schon lange

vorher ihre Schatten geworfen haben. Wohl mag der Heimgang seiner treuen Lebensgefährtin, 1893, ihn tief erschüttert haben. „Leider ist da aller Trost vergeblich“, schrieb er mir damals, „und es vergeht kein Tag und keine Stunde, ohne daß ich mich nach der Wiedervereinigung mit dieser edlen, klaren, göttlichen Seele sehnte. Wenn nicht meine Kinder mir eine geradezu unbeschreibliche Anhänglichkeit, Liebe und Fürsorge erwiesen, und ich ihnen nicht noch einiges nützen zu können glaubte, ließe ich am liebsten sogleich meinen Leib zu dem ihrigen ins Grab legen, in der Hoffnung, mit ihr auf ewig verbunden, ihr täglich meinen Dank und meine Verehrung bezeugen zu können.“

Die Hauptgründe jenes Pessimismus lagen aber dennoch tiefer.

Dittes blickte auf das Werk seines Lebens nicht mit voller Befriedigung zurück. Nicht etwa, daß er die von ihm verfolgten Ziele im Alter für verkehrt gehalten, daß er gewünscht hätte, anders gehandelt zu haben, als es geschehen war; eine solche „Bekehrung“, die seinen Gegnern Genugtuung gewährt hätte, war bei einem Charaktermenschen seiner Art unmöglich. Aber er fühlte doch mit Unbehagen, daß er das nicht völlig erreicht hatte, wozu er sich berufen glaubte. Im rüstigsten Mannesalter mußte er der direkten pädagogischen Tätigkeit entsagen und sich auf die Wirksamkeit durch die Presse beschränken. Und doch drängte es ihn nach einer andern Tätigkeit. „An mir liegt es nicht,“ schrieb er 1888 an Schröer, „wenn ich hier müßig stehe. Sagen Sie jedem, der darnach fragt: Es hat ihn niemand gedinget! . . . Zwar bin ich hier nicht gerade müßig, aber ich könnte wohl mehr und Besseres tun. Allein während der biblische Herr des Weinbergs noch um die elfte Stunde Arbeiter warb, will mich schon in der neunten Stunde in Deutschland niemand mehr dingen; ins Ausland aber zu gehen, habe ich keine Lust. Deutschland hat eben keinen Platz für mich, weil ich in die dort herrschenden Dispositionen und Prinzipien nicht passe . . . Oesterreich hat mir wenigstens die Möglichkeit geboten, 13 Jahre lang völlig nach meiner Überzeugung lehren zu können, was mir in Deutschland wohl kaum halb so lang vergönnt gewesen sein würde. Weiß ich doch, welch heftige Feindschaft ich mir selbst in dem „liberalen“ Gotha zuzog, weil ich dort im Seminar, im Ministerium und in öffentlichen Versammlungen stets unverhüllt meine Meinung sagte und namentlich stets nachdrücklich für den Lehrerstand eintrat. Wie sollte dies heute, nach zwanzig Jahren, werden, nachdem die Reaktion so kolossale Fortschritte gemacht hat und das

Wort „freisinnig“ bereits ein Schimpfwort geworden ist? Ich weiß wohl, daß dort viele Männer im Grunde mit meinen Ansichten und Bestrebungen ganz einverstanden sind. Aber was will das heißen? Ich bin in Bann und Acht, und mit einem solchen Manne darf niemand Gemeinschaft haben, wenn ihm an der Gnade der herrschenden Kreise und Personen etwas gelegen ist. Daher sind denn alle klugen Leute, wenn sie nicht zu meinen Gegnern gehören, feindlich; nur einige naive Volksschullehrer bekennen sich dann und wann zu mir, weil sie noch nicht wissen, wie übel ihnen das vermerkt wird.“

Die Berufung auf die Lehrkanzel für Pädagogik an einer deutschen Universität war das Ziel seiner Wünsche. Dort glaubte er den rechten Platz für seine Wirksamkeit zu finden. Sein Wunsch ist nicht in Erfüllung gegangen. Eine Berufung blieb aus, und er war zu selbstbewußt, sich zu bewerben.

Auch in der schriftstellerischen Tätigkeit blieb die rechte Befriedigung aus. Das „Pädagogium“ ist niemals so verbreitet gewesen, als er wünschte und erwartete. Die Verlagsbuchhandlung hat vielmehr erhebliche Opfer bringen müssen, um es überhaupt zu erhalten. Daß unter diesen Umständen die Leitung auch nicht immer über vollwertige Mitarbeit verfügen konnte, liegt auf der Hand.

Dittes sah die Ursachen dieses Mißerfolgs vorzugsweise in den Anfeindungen seiner zahlreichen Gegner und in der bekannten Indolenz eines großen Teils der Lehrer. Ein drittes, wie ich glaube, nicht unwichtiges Moment überlah er. Das Erscheinen des Pädagogiums fiel in eine Zeit, in der allerlei neue Ideen auf pädagogischem Gebiete auftauchten und um Anerkennung warben. Darunter war gewiß so manche Verkehrtheit, manche Schwachheit und Menschlichkeit; ein Teil davon durfte aber auch mit Recht auf Beachtung Anspruch machen. Nicht um Einfälle und kecke Würfe handelte es sich da, sondern um Folgerungen, die von zielbewußten Neuerern aus der Kulturbewegung der Zeit entnommen wurden.

Dittes konnte sich mit dieser Bewegung nicht befreunden. Er gehörte zu jenen glücklichen oder unglücklichen Naturen, die in verhältnismäßig früher Zeit zu einem gewissen Abschluß des Denkens gekommen sind. Eine derartige Entwicklung bildet sicherlich die Grundlage eines starken, selbstbewußten Charakters; in der Regel führt sie aber auch zu einer gewissen Starrheit abweichenden Gedankengängen gegenüber.

Auch bei Dittes war diese Starrheit vorhanden. Noch sein letzter, vielbesprochener Aufsatz im Pädagogium*) beweist, wie wenig er befähigt war, fremde Ideen objektiv zu erfassen und dementsprechend zu würdigen. Daß aber das Pädagogium bei dieser durch den Herausgeber bestimmten Haltung auf die Unterstützung derer verzichten mußte, die eine Fortbildung der Erziehungswissenschaft auch über unsre klassischen Pädagogen hinaus für möglich hielten, ist wohl selbstverständlich.

Die besprochne Einseitigkeit hat auch den Pessimismus hervorgeufen, mit dem Dittes in die Zukunft der politischen und sozialen Entwicklung unsers Vaterlandes sah. „Ich gestehe Ihnen offen,“ schreibt er in einem Briefe aus dem Jahre 1891, „daß ich oft recht wenig Lust habe, überhaupt eine Feder anzurühren, weil die Zeitverhältnisse immer und immer wieder zu dem Gedanken führen: es ist doch ohnehin alles umsonst; man tut nur noch seine Pflicht nach dem kategorischen Imperativ und nach dem Gebot der Fahnenehre, nicht aber mit Freuden, in der Hoffnung auf Erfolg. Es geht eben zweifellos alles, d. h. die ganze deutsche Kultur und wohl noch etwas mehr, niederwärts. Die Signatur unsers geistigen Lebens ist Verfall, Marasmus, Zerrüttung, Zerletzung.“

Auch hier urteilte Dittes unter dem Zwange einer unerfütterlich gegründeten Weltanschauung, die alles abstieß, das sie nicht sofort in sich einzugliedern vermochte. So sieht er in der staatlichen und gesellschaftlichen Entwicklung der Gegenwart nur die hereinbrechende Nacht, während andere bereits auf den hellen Streifen am Osthimmel hinweisen, der einen neuen, sonnigen Tag verkündet.

* *
*

Der alte Kämpfer hat die ersehnte Ruhestatt gefunden. Wir, die deutschen Lehrer, stehen trauernd an seinem Grabe; wissen wir doch, daß zu allen Zeiten, und vornehmlich in dieser Zeit der Unruhe, dem Lehrerstande ein Mann nottut, zu dem alle mit Verehrung aufschauen, ein Rufer im Streit, der seine Stimme erhebt, wenn es Pflicht ist, die Waffen zu zücken gegen die Feinde des Lichts, ein Mann, dessen Halbruf die Scharen gehorchen, wenn sie in Gefahr stehen, einen Abweg zu beschreiten. Von denen, die da sind, kann ihn keiner ersetzen. Mit Bangen blicken wir in die Zukunft.

*) „Die Zerletzung der deutschen Pädagogik“ im Oktoberhefte 1895.

Von Dittes gilt voll das Wort, das ein deutscher Schulmann einst Diesterweg ins Gedenkbuch schrieb: „Das neunzehnte Jahrhundert belohnt die Kämpfer für Wahrheit und Recht im ganzen noch ebenso wie das erste, nämlich mit Märtyrerkronen; doch bedient sich daselbe statt der wirklichen Dornen der Maßregelungen, der niedrigen Schmähungen. Es ist doch aber nur der Pöbel, natürlich auch der pädagogische Pöbel, der so lohnt; die Einsichtigen und Uneigennütigen haben stets erkannt und dankbar anerkannt, daß diese Kämpfer allein es sind, welche die Menschen ihrem Ziele näherbringen.“





Drei Männer des Deutschen Lehrervereins.

Es war in den Herbsttagen des bewegten Jahres 1848, als in einer der Wirtschaften Eisenachs am Fuße der Wartburg eine Versammlung von etwa 300 deutschen Lehrern tagte. Alle Abstufungen waren vertreten: Universitätsprofessoren, Gymnasiallehrer, Volksschulmänner. Eine neue Organisation wollte man schaffen, die eine fortschrittliche Entwicklung der deutschen Schule sicherstellte. Aller Brust war von froher Hoffnung geschwellt. Und als nach langen Verhandlungen der Vorsitzende mit bewegter Stimme in die Versammlung hineinrief: „Der Allgemeine Deutsche Lehrerverein ist konstituiert!“ da brauste ein Jubelsturm durch den Saal, und ein Jubelsturm antwortete aus allen Gauen des großen Vaterlandes.

Die Reaktion trat schneller ein, als selbst die Schwarzseher erwartet hatten. Als der Verein zum zweitenmal, 1849 in Nürnberg, tagte, da wußte man bereits, daß ihm das letzte Stündlein geschlagen hatte. Seine Zweigvereine, die in fast allen deutschen Staaten vorhanden waren, wurden gewaltsam aufgelöst oder lichten unter Mißtrauen von oben und erzwungener Teilnahmllosigkeit von unten unaufhaltsam dahin.

Nur ein Stamm hielt dem Sturme stand. Es war die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung, eine freie Vereinigung, die seit 1851 alljährlich in den Pfingsttagen zusammentrat. Hanseaten und Kleinstaater, meist Thüringer, waren ihre Urheber und Träger. Den preußischen und bayrischen Lehrern war lange Jahre hindurch die Teilnahme verboten. Die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung war in jener Zeit der Hort aller, die noch an eine Zukunft der deutschen Schule glaubten, die einzige Stätte im Vaterlande, wo Schulmännern fortschrittlicher Richtung möglich war, frei zu ihresgleichen zu reden. Ihr danken Männer wie Theodor Hoffmann und Johannes Halben in Hamburg, Debbe in Bremen, Berthelt und Kleinert in Dresden, Moritz Schulze in Gotha, Friedrich Gärtner in München und mit ihnen noch mancher andere deutsche Schulmann in erster Linie, daß ihre Namen in der Lehrerschaft unvergessen geblieben sind.*)

Die „neue Ära“, wie man hoffnungsfroh den Umschwung in der politischen Strömung am Ende der fünfziger Jahre nannte, brach den Bann. Wieder regte sich's auch im Lehrerstande. Anfangs nur zögernd und unsicher, aber doch stetig und unaufhaltsam, allmählich auch immer selbstbewußter und erfolglicher machte sich die neue Bewegung merkbar. Am spätesten in Preußen. Hier wirkten aber die seit 1861 von Diesterweg angeregten Pestalozzivereine wegbahnend. Neue Männer ließen den Ruf zum Sammeln ertönen. Und ihr Wort fand Gehör. Überall scharten sich die von der Reaktion Huseinandergesprenkten wieder zusammen. Das ältere, eingeschüch-

*) Von den Genannten leben jetzt (1910) noch: Debbe, der bis 1899 eine Realschule in Bremen leitete, Kleinert, der zweite Redakteur des Organs der Versammlung, der „Allg. Deutschen Lehrerzeitung“, als Schuldirektor a. D. in Dresden und Gärtner als Oberlehrer a. D. in München. Th. Hoffmann, gestorben 1890, der langjährige Präsident der Versammlung, stand zuletzt als Schulrat an der Spitze des Hamburgischen Volksschulwesens. Halben starb 1902 als Seminaroberlehrer a. D. Berthelt, der Begründer und langjährige Herausgeber der genannten Zeitschrift, dem auch der Sächsische Lehrerverein und namentlich der Sächsische Pestalozziverein sehr viel zu danken hat, war Schuldirektor in Dresden. Er wurde später zum Bezirksschulinspektor berufen und starb als Oberschulrat 1896. Moritz Schulze-Direktor in Gotha und dann Superintendent in Ohrdruf, gestorben 1881, hat sich als langjähriger Geschäftsführer um die Versammlung die größten Verdienste erworben. Seit 1860 namentlich — aus früherer Zeit wären Diesterweg, Fröbel und Middendorf zu nennen — finden wir in der Liste der Redner auch Namen, deren Träger zu den gefeiertsten Pädagogen ihrer Zeit gehörten, so Lüben, Karl Schmidt, Biedermann, Stoy, Mich. Lange, Seyffarth, Dittes und andere. (Sowohl betreffs der genannten Männer wie der Geschichte der Versammlung überhaupt verweise ich auf meine „Geschichte des Deutschen Lehrervereins“, die 1908 bei Jul. Klinkhardt erschienen ist.)

terte Geschlecht hatte einem selbstbewußten, kampf- und arbeitsfrohen Nachwuchs den Platz geräumt. In den Großstädten Leipzig, Kassel, Breslau, dann auch in Berlin, Frankfurt, Magdeburg, Hamburg u. a. bildeten sich neue Vereine der Junglehrerschaft, die den in bedächtigerem Tempo dahinschreitenden Vereinigungen der Alten scharfe Konkurrenz machten. Neue Schul- und Lehrerzeitungen erschienen, die auch den Bewegungen des Tages ihre Spalten öffneten. Die methodischen Fragen, die bis dahin die Tagesordnung der Vereine und Versammlungen beherrscht hatten, mußten jetzt auch den Forderungen der Schulpolitik Raum gewähren. Selbst die Lehrer ganzer Länder traten zu Vereinen zusammen, so in Oldenburg und Mecklenburg, in Hannover, den beiden Hessen und 1861 auch in Bayern.*)

Die Ereignisse von 1866 förderten die Bewegung. Und nach dem Kriege 1870/71, dem das deutsche Volk die Wiedergeburt des Reiches dankte, wurde der Wunsch nach Zusammenschluß aller deutschen Lehrervereine immer lauter. In Schulblättern und Vereinen wurde die Frage lebhaft erörtert, Berlin handelte. Ein kurzer, recht nüchtern gehaltener Aufruf, dessen Unterzeichner, meist jüngere Berliner Lehrer, nur zu sehr kleinem Teile in weiteren Kreisen bekannt waren, lud die Vertreter von Vereinen, die der Einigungsidee nicht abgeneigt waren, nach der neuen Reichshauptstadt ein, und tatsächlich trat dort am 28. Dezember 1871 unter nicht gerade zahlreicher Beteiligung der neue Deutsche Lehrerverein ins Leben. Nicht schmetternde Trompetenstöße kündigten, wie einst 1848, seine Geburt der deutschen Schulwelt an. Ja, schon in der Gründungsverammlung waren von einflußreicher Seite Zweifel an seinem Daseinsrechte ausgesprochen worden, und nur dem energischen Eintreten der Leipziger und der Schleswig-Holsteiner war's zu danken, daß die Versammlung nicht mit einem Fehlschlag endete.

*) Es wäre unrecht, die Namen der Männer der Vergessenheit anheimfallen zu lassen, die damals den deutschen Volksschullehrern voranschritten. Ich nenne wenigstens einige der hervorragendsten: Seyffarth, Petsch und Schnell in Brandenburg, Sturm und Kiel in Schlesien, Sack, Frilshöfer und Meier in Ostpreußen, Deltzer und Kutsch in Westpreußen, Berdrow in Pommern, Dücker, Schlichting, Stolley und Tank in Schleswig-Holstein, Burgwardt in Mecklenburg, Ballauf und Lahrben in Oldenburg, Backhaus, Jütting und Smid in Hannover, Hufschmidt und Kuhlo in Westfalen, Niewöhner im Rheinlande, Liebermann in Kurhessen, Schmitt in Rheinbessen, Beeger, Panitz, Albert Richter, Wunderlich u. a. in Sachsen, Bräunlich und Heine in Thüringen, Heiß, Marshall und Pfeiffer in Bayern, Peter Gärtner in der Pfalz, Hug in Baden, Hartmann und Laistner in Württemberg.

Der mächtige Konkurrent, der dem neugeborenen Vereine Luft und Licht streitig machte, war der wenige Monate darauf begründete, aber schon lange vorbereitete Landesverein preußischer Volksschullehrer. Es vergingen Jahre, ehe dessen robuster Bodenständigkeit gegenüber jenes luftige Kind einer damals noch lange nicht fest begründeten Idee aufkommen konnte. Zudem waren die Berliner Gründer den dort tätigen erfahrenen Vereinsführern nicht gewachsen. Das Bedürfnis zu jenem leuchtete ein; die idealen Gründe, die zu diesem geführt hatten, wurden nur von wenigen begriffen. Selbst in Berlin hatten die Männer des Deutschen Vereins als Glieder der mit Mißtrauen angesehenen Jungmannschaft schwer zu kämpfen. Und außerhalb fanden sie wenige Bundesgenossen: nur in der Leipziger Lehrerschaft, die in den Kämpfen der letzten Jahre in Gegensatz zum Vorstande ihres Landesvereins getreten war, in Rheinhessen, wo der alte Schmitt, ein Mitbegründer des Vereins von 1848, nach langem Harren sein Ideal erfüllt sah, bei den Schleswig-Holsteinern, die bekanntlich damals sehr schlecht auf Preußen zu sprechen waren, und in Ostpreußen, wo die Oppositionspartei des preußischen Landtags ihre Wiege hatte. Und die Unterstützung dieser Bundesgenossen blieb noch dazu lange Zeit hindurch eine rein platonische, Sorgen im eigenen Hause hinderten das Wirken nach außen. Dazu kam dann der Groll der Männer von der Allg. Deutschen Lehrerversammlung, die man bei dem kühn begonnenen Werke weder um Rat, noch um Unterstützung angegangen hatte. Kurzum, die Lage schien verzweifelt genug, und noch heute scheint mir schwer begreiflich, daß die Berliner Führer damals nicht die Flinte ins Korn warfen, sondern zäh und unermüdllich bei der Arbeit aushielten. Vielleicht war es ein Stück der sprichwörtlich gewordenen altpreußischen Pflichttreue, die sie am mutig begonnenen Werke festhielt.

Diese stille, emsige Arbeit blieb nicht ohne Erfolg. Allgemach verstummte das Höhnen. Die Gegner bekamen Respekt vor den „jungen Herren“ in Berlin, die, weder nach rechts noch nach links schauend, ohne Wanken ihren Weg gingen. Langsam, aber stetig mehrte sich der Bestand des Vereins, und bereits in der Mitte der Siebzigerjahre wagte es niemand mehr, an seiner Zukunft zu zweifeln. Auch im Preußischen Verbands machten sich, immer mehr anshellend, Stimmen geltend, die einer Vereinigung das Wort redeten. Endlich, am 28. Dezember 1877 in Magdeburg, reichten sich die feindlichen Brüder auch offiziell die Hand, und fortan

bildete der Preußische Verein den eigentlichen Grundstock und Kern des Deutschen.

Die Geschichte des Deutschen Lehrervereins im vorigen Jahrhundert ist eine Zeit des Sammelns. Trotz einiger vorübergehender Hemmungen, von denen die Episode Puttkamer die bemerkenswerteste ist, und trotz der Abzweigung der konfessionellen Vereine, die schon Ende der Siebzigerjahre begann, blieb seine Entwicklung eine stetige. Beim Tode Clausnitzers (1905) war die äußere Organisation im ganzen vollendet. Seitdem sind auch die beiden damals noch außerhalb des Verbandes stehenden Vereine in Hohenzollern und den Reichslanden beigetreten. Jetzt, 1910, umfaßt der Verband rund 120000 Mitglieder in etwa 3000 Einzelvereinen.

Aus der Reihe der Zahlreichen, die für den Deutschen Lehrerverein gearbeitet und gekämpft, wohl auch in seinem Dienste gelitten haben, seien im folgenden drei Männer hervorgehoben, deren Tätigkeit die Entwicklung des Vereins im 19. Jahrhundert vorwiegend bestimmt hat: Julius Beeger, der Mitbegründer und unermüdliche Anreger, Ludwig Seyffarth, der verdienstvolle Führer des einflußreichsten Zweigvereins des großen Verbandes, und Leopold Clausnitzer, der kluge, energische Organisator des Vereins in jener Zeit des Sammelns.



Julius Beeger.

1888 in der Pfingstwoche tagten die deutschen Lehrer in Frankfurt a. M. Ein unheimlicher Druck lastete von Anfang an auf der Versammlung. Daheim, im alten Königsschloße zu Charlottenburg rang Kaiser Friedrich, auf den die Freigeistlichen im Reiche ihre Hoffnung gesetzt hatten, mit dem Tode. Der Vorsitzende des Lehrertages, Otto Tierch, zeigte damals schon die ersten Spuren des furchtbaren Leidens, dem er wenige Jahre darauf zum Opfer fallen sollte; er überließ darum das Schlußwort dem zweiten Präsidenten, Julius Beeger aus Leipzig. Scharf und klar zog dieser das Fazit aus den Verhandlungen; mit herzlichen Worten nahm er Abschied von den Freunden und Amtsgenossen, die aus allen Gauen des Vaterlandes hier zusammengeltrömt waren; am Schlusse aber erhob sich die Stimme des Redners, daß sie weithin tönte durch den mächtigen Saal: „Möge Gott unsere Arbeit segnen! Möge er auch die segnen, die in andern Berufsarten für des Deutschen Reichs Größe und

Wohlfahrt tätig sind! Möge er vor allem segnen den Mann, in dem sich die Hoheit und Macht des Deutschen Reiches vereinigt: den Deutschen Kaiser! Ihn, den wir alle hoch ehren, aber mehr als das: den wir lieben aus der tiefsten Tiefe unsers Herzens, für den wir beten in der stillen Nacht, wie für unsern Vater, ihn möge Gott behüten und beschützen! Er lebe lange, lange noch frohe, glückliche Tage!“ Schluchzen erstickte die Worte des Redners, und die hellen Tränen liefen ihm über die Wangen.

Ich hatte Beeger schon mehrmals Sprechen hören und war ihm auch bereits persönlich nähergetreten, so aber hatte ich ihn noch niemals gesehen, und ein so tiefes Gemüt hatte ich überhaupt in der meist kühlen, vorwiegend logisch gerichteten Persönlichkeit nicht vermutet.

Wir kannten damals Beeger lange schon als einen der verdienstlichsten Vorkämpfer der Lehrerwelt Sachsens, und auch im weiteren Deutschland nannte man seinen Namen schon lange mit hoher Achtung. Geboren in Großrabe bei Kamenz am 24. Oktober 1829, hatte er ein Dresdner Lehrerseminar besucht und war nach kurzer Tätigkeit auf dem Lande und in der Kleinstadt 1857 in Leipzig angestellt worden. Hier holte er die Reifeprüfung nach und bezog die Universität mit dem Plane, Rechts- und Staatswissenschaften zu studieren. Äußere Umstände vereitelten die Ausführung. Beeger blieb Lehrer, besuchte aber als Hörer die Universität weiter. Ein lebhaftes Interesse und ein eingehendes Verständnis für rechtswissenschaftliche Fragen war die Frucht dieses Studiums.

Die Reaktion hatte auch innerhalb der Lehrerwelt Sachsens, die sich 1848 zu einem Landesverein zusammengeschlossen und in demselben Jahre den Anstoß zum Allgemeinen Deutschen Lehrerverein gegeben hatte, ihre Wirkung nicht verfehlt. „Es fängt an, oder hat bereits angefangen — so schrieb die Sächsische Schulzeitung im Beginn der fünfzigerjahre — so trübe und düster im lieben Vaterlande zu werden, daß es einem schier bange wird. Überall dunkel, traurige Bilder zerstörter Pläne, eitler Träume, getäuschter Hoffnungen! Das Lehrerleben, so frisch und froh es sich vorm Jahre entfaltete, hat bereits wieder den matten Pulschlag früherer Zeiten angenommen; es geht wieder scharf bergab und rückwärts.“ Den sächsischen Lehrern wurde der Besuch politischer Versammlungen gänzlich unterlagt. Der Leitung des Landesvereins teilte die Regierung mit, daß sie Bedenken trage, ihm die erbetene Bestätigung zu erteilen, da seine Bestrebungen „in den letztvergangenen Jahren

wohl mehr böse als gute Früchte getragen hätten.“ Das Ministerium empfehle ihm, „sich darauf zu beschränken, Fragen der Wissenschaft zu erörtern.“ Das neue Vereinsgesetz vom Juni 1850, das den Zusammenschluß solcher Vereine verbot, die „öffentliche Angelegenheiten“ berieten, wurde auch auf den Landeslehrerverein angewendet. Die Folge davon war, daß der Leipziger Lehrerverein, wohl die zahlreichste Lehrervereinigung Sachsens, aus dem Verbande austrat. Ja, der Vorstand des letzteren unterbreitete selbst der Hauptversammlung des Jahres 1850 den Antrag auf Auflösung des Vereins. Das wurde wohl abgelehnt, aber beschlossen, ihn „nicht wie zehther als gegliedertes Ganze, sondern in der durch die Juni-verordnung gebotenen Form“ fortbestehen zu lassen. Sein Leben machte sich fortan — und zwar bis 1874 — nur in dem jährlichen Zusammentritt einer Allgemeinen Landeslehrerversammlung merkbar.

Die hier behandelten Themen waren meist wenig erregender Art. Daß schulpolitische Fragen ferngehalten wurden, war die Hauptförfge der Leiter: wenig entschiedener Männer, die, durchaus konservativ in ihren Anschauungen, jeden Konflikt ängstlich zu vermeiden suchten. Im Mittelpunkte der Verhandlungen standen die in jener Zeit begründeten Hilfsvereine.

Das wurde auch hier anders, als mit dem Anbruch der „neuen Ära“ der Liberalismus die Führung wieder in die Hand bekam. Auch in Leipzig regte es sich. Unbestrittener Führer der Lehrerschaft war hier der politisch und religiös konservative Schuldirektor Dr. Bornemann, der von 1855 bis 1869 ununterbrochen den Vorsitz im Lehrervereine einnahm und in dieser Stellung einen außerordentlichen Einfluß ausübte.*) Seit Anfang der Sechzigerjahre machte sich jedoch gegen ihn eine immer mehr anwachsende Opposition geltend. Sie stammte aus der jüngeren Lehrerschaft. Ihr Führer war der durchaus fortschrittlich gesinnte und sehr energische Dr. Danitz.*) An seiner Seite stand neben unserm Beeger, der bald unter den andern hervorragte, eine ganze Reihe von Persönlichkeiten, die später

*) Bornemann, geboren 1824, Theologe, wurde 1869 ins Kultusministerium berufen. Er starb in hohem Alter erst 1908.

**) Später, in den Kämpfen ums Schulgesetz, auch Abgeordneter der Stadt Leipzig in der Zweiten Kammer. 1873 wurde er zum Stadtrat gewählt und leitete als solcher das Volksschulwesen Leipzigs. Ein Konflikt mit dem Lehrerverein, zu dem verletzende Zeitungsartikel den Anstoß gegeben hatten, veranlaßte ihn 1883, auszuscheiden und sogar die ihm früher verliehene Ehrenmitgliedschaft aufzugeben. Dieser Schritt hatte eine — allerdings nach einigen Jahren wieder überbrückte — Spaltung des Vereins zur Folge. Danitz starb 1897 im 56. Lebensjahre.

auch außerhalb Leipzigs mit hoher Achtung genannt wurden: Karl und Albert Richter, Reimer, Zimmermann, Freyer, Roche u. a. Daß Beeger mit den meisten dieser Männer späterhin die enge Fühlung verlor, war nur zum Teil durch diese veranlaßt; auch sein hohes, leicht verletzbares Selbstgefühl und die schroffe Art, in der er nicht selten den Gegnern seiner Anschauungen erwiderte, trug viel Schuld daran.

Der Umschwung in der Lehrerschaft Sachsens erhielt einen neuen, mächtigen Anstoß durch die Rede, die Friedrich Dittes, damals Subrektor an der Realschule und Vorsitzender des Lehrervereins zu Chemnitz, auf der im Oktober 1864 dort abgehaltenen 12. Allg. Sächsischen Lehrerversammlung „über den Unterricht in der deutschen Sprache und Literatur in unsern sächsischen Seminaren“ hielt, und die eigentlich eine scharfe Kritik des gesamten sächsischen Lehrerbildungswesens in sich schloß. Die „alten Herren“ hatten ihr Möglichstes getan, den gefährlichen Vortrag auszuschließen. Aber es war vergeblich. Die Ausführungen des unerschrockenen Redners entfachten bei den gegen 2000 Hörern einen Beifallsturm, den eine Sächsische Lehrerversammlung noch nicht gehört hatte. Eine sehr erregte Debatte folgte, und ein heftiger Federkrieg zwischen Dittes und seinen Gegnern im Verein schloß sich an.

Die Chemnitzer Verhandlungen hatten einen auf beiden Seiten nicht geahnten Erfolg. Die Regierung entsprach den gegebenen Anregungen. Ein Ausschuß zur Prüfung der bestehenden Seminarverhältnisse wurde eingesetzt, und nach langen Vorbereitungen erschien 1873 die neue Seminarordnung, die Sachsens Lehrerbildungswesen auf Jahrzehnte hinaus in Deutschland an die Spitze stellte.

Noch bedeutamer war der Einfluß, den die Chemnitzer Verhandlungen und ihr Nachspiel auf den Lehrerstand und sein Vereinswesen ausübten.

„Durch seinen Vortrag hatte Dittes ein Feuer entfacht, das bald überall zu heller Flamme emporloderte. Die große Bewegung, welche die Lehrer ergriff, den lauten Jubel, der aus tiefer Brust emporstieg, kann nur derjenige verstehen, der, ein Kind jener Zeit, unter dem großen Drucke gelebt hatte und nun, auf einmal den Hauch des neuen, freien Geistes spürend, der auch vor den Toren des Seminars nicht Halt machte, sich der wie durch ein Gewitter gereinigten, erquickenden Luft erfreute.*)

*) Leuschke: Zur Geschichte der Lehrerbildungsfrage im Königreich Sachsen. Dresden 1904, S. 101.

Die kleinen Fragen und Sorgen, die bis jetzt die Vereinsarbeit beherrscht hatten, wichen der neuen großen Aufgabe, die sich immer deutlicher als die brennendste Frage der Zeit darstellte. Reform des Volksschulgesetzes! wurde die Parole. Dresden, der Sitz des alten Vorstands, zögerte. Da traten, schnell entschlossen, neue Führer an die Spitze der Lehrerschaft. Tatsächlich wurde die Bewegung der Zeit von den Vereinen in Chemnitz und Leipzig geleitet. Die von dem ersteren aufgestellten Leitsätze, die „Chemnitzer Thesen“ (1867), die auch innerhalb des Landesvereins scharfe Anfechtung erfuhren, wurden das Programm der Fortschrittler. Die „Chemnitzer Pädagogischen Blätter“ (1868—75) waren das Kampforgan.

Daß die Bewegung auch in Leipzig hochgehende Wellen schlug, war selbstverständlich. Heftige Kämpfe innerhalb des Vereins, die bei den verschiedensten Anlässen ausbrachen, gaben Zeugnis davon. Der Gegensatz zwischen der von Bornemann geführten konservativen Mehrheit und der liberalen Jugend wurde immer schroffer. Endlich bildeten die um Panitz und Beeger eine neue Vereinigung, den „Pädagogischen Verein“, der die Reformbewegung lebhaft, ja stürmisch unterstützte und durch eine sehr gut geleitete Zeitschrift, die „Leipziger Blätter für Pädagogik“ (1867—74), auch in weiteren Kreisen förderte. Im alten Verein trat Öde und Stillstand ein. Nach Bornemanns Berufung in die Schulverwaltung löste sich der Junglehrrerverein wieder auf, aber fortan ging die Führung im Leipziger Lehrerverein an die bisherige Opposition über.

Die Chemnitzer Thesen waren 1868 der Regierung und dem Landtage überliefert worden. Auch die Leipziger hatten dem letzteren eine Denkschrift eingereicht. Beide Petitionen fanden lebhafteste Unterstützung innerhalb der liberalen Parteien sowie in der politischen Presse. Und als im Oktober 1871 der konservative Kultusminister von Falkenstein, dem Druck der neuen Zeit nachgebend, zurücktrat, sah sich auch die Regierung nicht länger imstande, dem Drängen nach Vorlage eines neuen, zeitgemäßen Schulgesetzes zu widerstreben. Der neue Kultusminister von Gerber legte schon nach zweimonatlicher Amtsführung dem Landtage einen Entwurf vor. Dieser fand eine geteilte Aufnahme. Die liberale Mehrheit der zweiten Kammer, deren Wortführer Dr. Panitz war, lehnte ihn sogar zunächst grundsätzlich ab, als eine armselige Flickarbeit, die weder von einem Pädagogen noch von einem wirklichen Gesetzgeber herrühre, sondern am grünen Tisch verfaßt sei. Es

fehle ihm völlig der geniale Charakter, der die in der Zeitentwicklung liegenden Momente benutze und neue Bahnen öffne für ein immer weiteres Aufblühen der Volksschule. Erst nach tiefeingreifenden Änderungen fand das Gesetz in der Zweiten Kammer Annahme. Die Erste lehnte es jetzt als zu radikal ab. Dennoch trat es 1873 in Kraft, da nach sächsischem Staatsrecht dann, wenn die ablehnende Mehrheit der einen Kammer weniger als zwei Drittel beträgt, der Regierung das Recht der Entscheidung zufällt.

Ein erbitterter Kampf im Lande hatte die Verhandlungen des Parlaments begleitet. Auch in der Lehrerschaft war eine tiefe Spaltung eingetreten. Die Dresdner hatten sich für das Gesetz erklärt, da es tatsächlich der Schule manchen längst ersehnten Fortschritt und der Lehrerschaft eine wesentliche Besserung ihrer Verhältnisse brachte. Die Leipziger, wie überhaupt die fortschrittlich-liberalen Glieder des Landesvereins agitierten aus prinzipiellen Gründen gegen die Annahme des Gesetzes, in dem sie lediglich eine Halbheit zu erblicken vermochten. Diese Streitigkeiten wirkten auf die Entwicklung des Landesvereins um so eingreifender, als auch die damals vielfach auftretenden Vorschläge zur Neuorganisation des Verbandes beim alten Vorstande auf entschiedene Abneigung stießen. Selbst in Dresden erhob endlich die Opposition das Haupt. Und als 1874 die Jahresversammlung in Dresden die beantragte Neugestaltung annahm, legten Berthelt und die Seinen ihre Ämter nieder. Neue Männer traten an ihre Stelle.

Daß eine Zeit wie die geschilderte einer geborenen Kämpfernote wie der Julius Beegers reiche Anregung bieten mußte, ist selbstverständlich. In dieser Zeit wurde er der, als den wir Jüngeren ihn kennen lernten. Der mittelgroße, hagere Mann mit dem scharfblickenden Auge, den energischen Gesichtszügen und den raschen Bewegungen erschien auch schon äußerlich als der Choleriker, wie „er im Buche steht“. Eine reich begabte, wenn auch keineswegs harmonisch abgestimmte Persönlichkeit, wirkte er vorzüglich durch die haarstarke Logik seiner Ausführungen einerseits und die außerordentliche Energie, die er in seinem Wirken und Schaffen entfaltete, andererseits. In seinen Anschauungen neigte er zum Doktrinarismus. Nicht eigentlich der tatsächlichen Erfahrung, nicht dem in der Zeit pulstenden konkreten Leben verdankten sie ihre Ausprägung, sondern vielmehr den abstrakten Spekulationen eines folgerichtigen Denkens. Konzessionen an die tatsächlichen Verhältnisse lehnte er ab. Praktische Bedenken waren für ihn nicht

vorhanden. Um des Erfolges willen die letzten Konsequenzen aufzugeben oder gar zu verhüllen, dünkte ihn schimpflich. Dazu befeelte Beeger ein rastloser Trieb zum Anregen und Schaffen, der bis in seine letzten Jahre anhielt und getragen wurde von einem beneidenswerten Optimismus. Unbequem wurde er für manchen seiner Mitarbeiter und Freunde durch sein stark entwickeltes Selbstgefühl. Er wollte herrschen. Widerspruch konnte ihn bis zur Leidenschaftlichkeit reizen, und oft führte eine verhältnismäßig unbedeutende Veranlassung zum schroffen Abbrechen selbst engerer Beziehungen. Einmal war ich ihm in einer Delegiertenversammlung des Deutschen Lehrervereins mit Erfolg entgegengetreten, und in einem folgenden Privatgespräch spendete er mir die Anerkennung, daß ich „der geborene Advokat“ sei; aber die bitter-süße Miene, mit der er dieses Lob — oder war's vielleicht gar nicht ein solches? — aussprach, zeigte mir doch recht deutlich, daß ihn die kleine Niederlage ziemlich unangenehm berührt hatte.

Im Leipziger Lehrerverein entwickelte Beeger über zwei Jahrzehnte hindurch eine ganz bewunderungswürdige Tätigkeit. Neben zahlreichen Vorträgen, denen meist eine rege Debatte folgte und die oft noch jahrelang die Vereinsarbeit nach der gewiesenen Richtung hin in Anspruch nahmen, verzeichnet die Vereinsgeschichte*) noch beinahe zahllose Berichte über neue Schriften, über Versammlungen, Schulreisen, parlamentarische und kommunale Verhandlungen usw., für die Beeger die Vereinsmitglieder — und zwar meist mit Erfolg — zu interessieren versuchte. In den Kämpfen um materielle Besserstellung und um Erhöhung des Ansehens der Volksschule und ihrer Lehrer war Beeger der berufene Führer, und seine Sachkenntnis und Energie gewannen ihm auch die Hochachtung seiner Gegner. Die Themen seiner Vorträge waren in den ersten Jahren aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik entnommen. Später beschränkten sie sich meist auf Organisationsfragen und solche der Schulpolitik. Bemerkenswert ist, daß er bereits 1879 — zehn Jahre vor Erscheinen der bahnbrechenden Arbeit von Cews**) — für Fortführung der Klassen durch denselben Lehrer, wenigstens auf derselben Altersstufe, eintrat. Der Verein ehrte Beeger damit, daß er ihm zweimal (1874—75 und 1875—76) das Präsidium

*) Vergl. die Festschrift zur Feier des fünfundzwanzigjährigen Bestehens des Vereins von H. Müller, 1896.

**) Vergl. dessen Abhandlung über „Durchführung der Schulklassen“ im 21. Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

übertrug und ihn an seinem 60. Geburtstage zum Ehrenmitglied ernannte.

Sehr bald wurde sein Name auch im Landesverein bekannt. Besonders geschah dies durch seine im Auftrage des Leipziger Vereins verfaßte Denkschrift: „Die Lehrerbefoldungen in Sachlen“ (1874), ein nach streng wissenschaftlicher Methode bearbeitetes und durch Gründlichkeit und Scharfsinn ausgezeichnetes Gutachten, eine Schrift, die weiteren Kreisen deutlich zeigte, welch unschätzbare Kraft der Verein in Beeger gerade für derartige Arbeiten besaß. Dittes nannte die Denkschrift ein Meisterwerk. Auf dem bedeutungsvollen ersten Delegiertentage des neuorganisierten Landesvereins (1874) wurde Beeger als zweiter Präsident in den Vorstand gewählt. Er blieb darin bis 1879.

1875 kam eine Lieblingsidee von ihm zur Ausführung: die Begründung einer politischen Zeitung, die im Sinne einer fortschrittlichen Schulpolitik direkt auf das Volk einwirken sollte. In Gemeinschaft mit Freyer, Pache, H. Richter, Wunderlich u. a. begründete er die „Leipziger Volkszeitung“. Anteilscheine, die innerhalb weiter Kreise der deutschen Lehrer ausgegeben wurden, stützten das Unternehmen in seinen Anfängen. Aber nach wenig Jahren erwies es sich als ausichtslos. Wunderlich, der erste Redakteur, war seiner Aufgabe nicht gewachsen, und die dann folgende entschieden demokratische Leitung entsprach zwar ganz Beegers Anschauungen, konnte aber bei dem „nationalliberalen“ Zuge der Zeit zur Verbreitung des Blattes nichts beitragen. Überhaupt hatte Beeger in seiner journalistischen Tätigkeit wenig Erfolg. Als Herausgeber des „Wegweiser“ (1869/70) war er Strohmann für Eduard Sack, der sein radikales Blatt in Berlin nicht erscheinen lassen konnte, und die später (1885) von ihm begründete „Pädagogische Revue“ war auch nicht imstande, einen bemerkenswerten Leserkreis um sich zu sammeln.

Daß Beeger auch zu den ersten Freunden und gleichzeitig zu den tatkräftigsten Förderern des jungen Deutschen Lehrervereins gehörte, ist bereits mitgeteilt worden. Schon in den „Leipziger Blättern für Pädagogik“ hatte er Grundzüge zur Wiedererrichtung eines Vereins der deutschen Lehrer veröffentlicht, und im Oktober 1870 regte er im Leipziger Vereine diese Idee aufs neue an. Im folgenden Jahre erschien der Aufruf der Berliner. Er fand in Leipzig freudige Aufnahme, trotzdem es Beeger nicht leicht wurde zuzustimmen. Die auffallende Kürze und die geschäftliche Nüchternheit jenes Aufrufs waren ebensowenig geeignet, der Sache Freunde zu werben, als

auch der Umstand, daß von den 13 Unterzeichnern nur etwa zwei außerhalb Berlins bekannt waren. Auch hatte die Lehrerschaft der neuen Reichshauptstadt bisher überhaupt sehr wenig von sich reden gemacht, außer etwa, daß sie sich seinerzeit von dem verfeimten Diesterweg ziemlich eifertig zurückgezogen hatte. Dazu atmete auch das gleichzeitig mitgeteilte Statut recht bureaukratischen — in Leipzig sagte man „preußischen“ — Geist. Aber Beeger überwand seine Bedenken und wußte auch den Verein zur Zustimmung anzuregen. Er und sein Freund Rothe, der das Statut umgearbeitet hatte, nahmen an der Gründungsverammlung teil, und Beegers energischem Auftreten gegenüber der Skepsis einflußreicher Gegner war es vorzugsweise zu danken, daß der Verein tatsächlich ins Leben trat.

Oben ist bereits darauf hingewiesen worden, welche schwere Tage der neue Verein in der ersten Zeit durchleben mußte. Vielleicht war es die Unterstützung seitens einer so hervorragenden und bekannten Persönlichkeit, wie der eines Beeger, damals allein, die ihm den Halt im Reiche sicherte. Berlin hat in jenen Stürmen mehr als einmal seine Stütze in Leipzig gesucht und, dank Beeger, auch immer gefunden. Zahlreiche Anregungen für die Vereinsarbeit sind von ihm ausgegangen, und auch auf drei Lehrertagen, in Erfurt (1876) Hamburg (1880) und Hannover (1886), hat er als Redner nicht nur reichen Beifall eingeerntet sondern auch eine Fülle damals in der Lehrerschaft noch fast völlig neuer Ideen ausgestreut. Und als zu Beginn der Neunzigerjahre die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung eine Tagung in Leipzig vorbereitete, war er es wieder, der in Gemeinschaft mit seinen Freunden es durchsetzte, daß der Lehrerverein erklärte, nur unter der Bedingung die Vorbereitungen zu übernehmen, daß eine Einigung zwischen Versammlung und Lehrertag ins Auge gefaßt werde. Bekanntlich kam auch diese Pfingsten 1893 zustande.

Bleibende Bedeutung hat sich Beeger vorzugsweise erworben durch seine Arbeiten auf dem Gebiete der Schulpolitik und durch seine Schöpfung der Comenius-Stiftung.

Daß schulpolitische Fragen, d. h. solche nach der Stellung der Schule zu Staat und Gesellschaft, seiner ganzen Geistesart am nächsten lagen, bedarf nach dem oben Ausgeführten keines Nachweises mehr. Er steht unter den wenigen im Deutschen Lehrerverein, die an der prinzipiellen Bearbeitung solcher Probleme tätig waren, ohne Zweifel obenan. Seine Lösungen können nicht allesamt als schlechterdings

neu bezeichnet werden, aber sie ragen hervor ebenso durch die strenge Folgerichtigkeit, mit der sie aus den zugrundeliegenden Sätzen her-
vorgehen, als durch ihre wirklich hinreichende philosophische und
Staatsrechtliche Begründung. Die Fragen, die Beeger meist in Vor-
trägen, zum Teil auch in Zeitungsartikeln und Broschüren behan-
delt hat, betreffen der Hauptsache nach die Stellung der Schule zur
Kirche, zu Staat und Gemeinde, zu Gesetzgebung und Rechtsprechung,
soweit sie Schulfragen betreffen, und endlich das Problem der Reichs-
schule.

Er tritt ein für vollständige Unabhängigkeit der Schule von der
Kirche und ihre Leitung durch Fachmänner. Als Konsequenz be-
trachtet er den Ausschluß des Religionsunterrichts als eines für
alle Schüler verbindlichen Faches. Als fakultativer Schulgegenstand
sei er konfessionslos, dem weder Bibel noch Katechismus zugrunde ge-
legt werden dürfen. Notwendig sei Unterricht in der Sittenlehre, die
aber den heutigen Zeitverhältnissen gemäß umgestaltet werden müsse.
— Aus der rechtlichen Natur des Staates sei ein Recht deselben auf
die Schule nicht herzuleiten. Dieses ergäbe sich nur da, wo die private
Tätigkeit hinter dem unumgänglich Notwendigen zurückbleibe. Ihm
stehe lediglich zu, die Qualifikation für den Lehrerberuf auszusprechen
und die Rechte der an der Schule direkt Beteiligten gegeneinander
abzugrenzen und zu schützen. Sein Eingreifen habe nur in der
Form der Schulgesetzgebung zu geschehen. — Die politische Gemeinde
komme der Schule gegenüber außer Betracht. An ihre Stelle trete
in dieser Hinsicht die Schulgemeinde. Dieser stehe das Recht zu,
den Unterricht nach Inhalt und Form zu bestimmen und überhaupt
die innern und äußern Einrichtungen der Schule innerhalb der Be-
stimmungen des Schulgesetzes nach eigenem Ermessen zu treffen.
Auch die Lehrerwahl gehöre zu ihren Befugnissen. — Bei Aus-
arbeitung und Begutachtung von Gesetzen, die die Jugenderziehung
betreffen, sei auch die Lehrerschaft heranzuziehen. Ebenso bei Be-
urteilung von Amtshandlungen vor öffentlichen und Disziplinar-
gerichten. — Der vielfach aus nationalen Gründen sowohl wie
aus solchen der Zweckmäßigkeit aufgestellten Forderung, daß das
Schulwesen Reichs Sache werde, könne aus schwerwiegenden Gründen
nicht zugestimmt werden. Vielmehr sei es durchaus wünschenswert,
daß die Schulgesetzgebung im ganzen den Einzelstaaten verbleibe.
Doch sei es, wie die Tatsachen lehrten, notwendig, daß sie in ver-
schiedenen Beziehungen durch Bestimmungen der Reichsgesetzgebung
einheitlich geregelt werde.

Wie man sieht, sind Beegers schulpolitische Forderungen die streng ausgeführten Konsequenzen seiner demokratischen Anschauungen. Im Zusammenhange finden seine Ansichten Ausdruck in seinem 1877 erschienenen „Entwürfe eines Schulgesetzes“, einem Schriftchen, das der Berliner „Verein für Freiheit der Schule“ mit einem Preise gekrönt hatte.

Es erscheint eigentlich merkwürdig, daß ein Mann, dem gerade Fragen, wie die angeführten, so nahelagen, zugleich Begründer eines Instituts wurde, das unmittelbar der Wissenschaft dienen sollte, und das auch seit 1872 dieser Pflicht in einer Weise nachkommt, die der höchsten Anerkennung wert ist. Ich meine die große pädagogische Zentralbibliothek in Leipzig, die „Comeniusstiftung“. Die Erklärung für diese scheinbare Inkongruenz ist wahrscheinlich darin zu finden, daß Beeger niemals die Hauptbedingung für eine Hebung des Lehrerstandes und einen Aufschwung der Schule in etwas anderem erblickt hat als in einer erhöhten und vertieften Lehrervor- und -fortbildung. Der letzteren sollte die Stiftung vorzugsweise Förderung leisten.

Schon 1869 war er bestrebt gewesen, dem Gedanken durch Begründung einer pädagogischen Lesehalle Ausdruck zu geben. Diese trat auch im folgenden Jahre ins Leben, erfreute sich aber nur eines zweijährigen Bestehens. Im Comeniusjahre, 1871*), trat er endlich mit der längst von ihm erwogenen Idee einer Pädagogischen Zentralbibliothek in Leipzig an die Öffentlichkeit. Beeger hielt am 12. Januar den ersten der beiden Festvorträge, durch die der Verein den großen Pädagogen ehrte — er überletzte später auch dessen „Didactica Magna“ ins Deutsche — und am 21. Dezember regte er die Stiftung selbst an. Einstimmig trat der Verein seinen Vorschlägen bei. „Es gilt“, schrieb Beeger damals, „eine Bibliothek ins Leben zu rufen, welche den pädagogischen Schriftstellern das Material zum Weiterbau ihrer Wissenschaft möglichst vollständig, übersichtlich geordnet und bequem an die Hand liefert.“ Sie soll „eine Sammelstelle werden für das gesamte literarische Material, soweit es sich auf das Schul- und Erziehungswesen vom ersten Lebensstage des Kindes bis hinauf zur Hochschule bezieht.“ Dank der Opferwilligkeit des Vereins, dank dem Fleiße und der Umsicht seiner

*) Das war ein Irrtum, der aber damals allgemein verbreitet war. Erst später hat sich herausgestellt, daß Comenius schon 1670 gestorben ist. Es war Beeger damit so ergangen wie einst Diesterweg mit Pestalozzi, dessen hundertjährigen Geburtstag dieser schon 1845 feierte.

Leiter und dank auch der namhaften Unterstützung, die das Institut aus allen Teilen des Reiches von Behörden, von Vereinen und von Privaten erfahren hat, ist es wirklich die von ihrem Begründer erstrebte Zentralstelle des pädagogischen Studiums geworden. Ende 1909 hatte der Bücherbestand der Sammlung, die inzwischen auch ein eignes, prächtig ausgestattetes Heim bezogen hat, die stattliche Höhe von über 152000 Bänden erreicht.

1893 trat Beeger in den Ruhestand. Er verließ Leipzig und zog nach Niederpoyritz im Elbtale, wo er ein bescheidenes ländliches Heim besaß. Die Anrast seines an Kampf und Arbeit überreichen und auch von herben Schicksalschlägen und Enttäuschungen schwer getrüben Lebens hatten den Alten mürbe gemacht. Schon auf der Deutschen Lehrerversammlung in Stuttgart kam er mir recht stumpf vor. Er hatte auf der Reise Rothenburg am Tauber, diese Perle unter den alten deutschen Städten, besucht, und Clausnitzer, der ihm dazu dringend geraten hatte, war ganz enttäuscht, als er ihn mit so geringer Teilnahme davon berichten hörte, 1899 am 2. Juni starb er. Auf dem Johanniskirchhofe in Leipzig hat der alte Kämpfer die letzte Ruhelstatt gefunden.



L. W. Seyffarth.

Die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung hatte Preußen erobert. Die Verfügung vom 1. Februar 1854 gegen „die sogenannten Deutschen Lehrerversammlungen“, die „einen der guten Richtung der Schulen schädlichen, verdächtigenden Charakter annähmen“, weshalb den Lehrern unter Androhung von Disziplinarstrafen die Teilnahme zu verbieten sei, wurde 1860 aufgehoben, unmittelbar nach der Koburger Versammlung, der Herzog Ernst II. beigewohnt hatte. 1869 tagte die Versammlung unter sehr zahlreicher Beteiligung in Berlin. Zwar hatte der reaktionäre Minister von Mühler erst drei Jahre vorher in einem Erlasse bemerkt, daß die Verhandlungen der Versammlung nicht die volle Gewähr dafür böten, daß durch sie eine heilsame Einwirkung namentlich für die christliche Volksschule erstrebt und gefördert werde; und doch, als der Lehrertag am dritten Pfingstfeiertage eröffnet wurde, saß auch er in der vordersten Reihe der Hörer. Daß die Uhr bereits ausgeholt habe, um ihm das letzte Stündlein zu schlagen, das ahnte er damals wohl noch nicht.

Am Rednerpulte stand ein angehender Vierziger mit bartlosem, behäbigem Pastoren Gesicht, aber klugen dunklen Augen. Er sprach

über „Preußen und die deutsche Pädagogik“ in fortschrittlichem Sinne, aber keineswegs herausfordernd, wie es wohl mancher erwartet hatte.

Im Lande Brandenburg und seiner nächsten Umgebung war der Luckenwalder Rektor L. W. Seyffarth wohlbekannt. Einige verdienstvolle Schriften über Schulorganisation, die auch vom Interesse des Verfassers für die Schulgeschichte und besonders von seiner hohen Begeisterung für den Altmeister der deutschen Pädagogik, für Pestalozzi, zeugten, hatten ihn in weitere Kreise eingeführt. Die der Form nach sehr ruhige, in der Sache aber durchaus entschiedene Ablehnung der Regulative in diesen Abhandlungen, sowie seine freimütige Kritik des Mühlerschen Schulgesetzentwurfs von 1867 („Zur Vorlage des Unterrichts- und Dotationsgesetzes“ 1868) hatten seinen Standpunkt, den eines maßvollen Freisinns, klar hervortreten lassen. Auch befanden sich bereits die ersten Bände einer von ihm veranstalteten Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis unter der Presse.

Seyffarth hatte Glück. Sein Vortrag entfesselte eine sehr erregte Debatte. Es war kein Wunder. Die Abneigung gegen das „System Mühler“ hatte über die Schulwelt hinaus weite Kreise des preußischen Volkes ergriffen. Die einige Monate später im Abgeordnetenhaus vom alten Ziegler unter Beifall der Linken ausgegebene Parole: „Der Herr Minister von Mühler muß fort von seinem Platze!“ war ein Ausbruch der allgemeinen Unzufriedenheit. Hier in Berlin fand diese gleichfalls ihren Ausdruck. Ein orthodoxer Berliner Lehrer und der radikale Sprecher der freireligiösen Gemeinde der Hauptstadt, ursprünglich ebenfalls ein Lehrer, rannten unter stürmischer Teilnahme der großen Versammlung im Redeturnier heftig gegeneinander. In der Presse, der konservativen und der liberalen, wurde der Kampf fortgesetzt, und Seyffarth stand mit einem Male — ohne seine Absicht, ja eigentlich sogar ohne sein Zutun — im Mittelpunkt des Schulkampfes.

Er war damals 40 Jahre alt, ein Sohn der Saalestadt Naumburg. Obgleich aus kleinbürgerlichen und nicht gerade günstigen Verhältnissen stammend, hatte er doch Theologie studiert, war dann nach jahrelanger Tätigkeit als Hauslehrer und als Leiter einer kleinen Privatschule in Schlesien 1856 als Rektor nach Kemberg bei Wittenberg und 1863 als solcher nach Luckenwalde gekommen. Einen Hilfspredigerposten bekleidete er nebenbei. An beiden Orten hatte er sich neben seinem Amte, angeregt durch die volkswirtschaftlichen und Bildungsbestrebungen jener Zeit, die ihren Mittelpunkt in

Schulze-Delitzsch befaßen, eifrig um die wirtschaftliche Förderung seiner Mitbürger durch Begründung von Genossenschaften, sowie um Einrichtung von Fortbildungsschulen und Volksbibliotheken bemüht. Dabei leitete ihn aber keineswegs, wie man schließen könnte, ein tieferes Interesse für wirtschaftliche Fragen an sich oder für sozialpolitische Erwägungen überhaupt. Die Praxis des Lebens lag ihm vielmehr stets ziemlich fern, in der Regel sogar mehr, als für ihn selbst und die Seinen gut war. Rechnen war nie seine Sache, weder in der Schule, noch im Leben. „Mein Leben“, bekennt er, „war mehr auf das Innere gerichtet, und darüber vergaß ich nicht selten das Äußere.“ Was ihn zu seiner gemeinnützigen Tätigkeit trieb, war lediglich sein Herz, die ihm angeborne und durch seine braven Eltern anerzogene selbstlose Menschenliebe. „Wie meine Eltern“, schreibt er, „nur für einander und für ihre Kinder lebten und nach dieser Richtung hin der größten Opfer fähig waren, so pflanzte sich dieser Geist der Liebe und Aufopferungsfähigkeit auch in uns Kinder. . . Das ist mein Leben lang so geblieben.“ Auch Pestalozzis soziales Wirken glaubte er nur aus solchen Motiven heraus erklären zu müssen. Waren ihm doch dessen sozialpolitische Anschauungen, wie sie uns z. B. aus seinem Buche „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ (siehe den ersten Teil dieser Sammlung) entgegentreten, bis in seine letzten Lebensjahre so gut wie unbekannt — wüßte ich das nicht ganz bestimmt, so würde ich diese Behauptung nicht aussprechen! — und hätte er sie auch gekannt, so würde er, entsprechend seiner Zeit und entsprechend den volkswirtschaftlichen Ansichten der Kreise, in denen er lebte, ihnen kaum die gebührende Würdigung entgegengebracht haben. Ziemlich zeitig wandte er sich übrigens neben seinem Amte ausschließlich den Interessen der Schule und des Lehrerstandes zu.

Bis 1875 blieb er in Luckenwalde. Eigentlich hat es mich immer wundergenommen, daß das Ministerium Falk, das Seyffarth manches zu danken hatte, und das keinen Anstoß nahm, freisinnige Pädagogen, wie Jütting, Kehr, Kiesel, in seinen Dienst zu stellen, an jenem vorüberging. Eine Berufung als Seminardirektor oder als Schulaufsichtsbeamter wäre ihm, glaube ich, nicht unerwünscht gewesen. Ob die Ursache dieses Übersehens an ihm selbst oder an einem andern oder endlich an widrigen Umständen lag, kann ich nicht entscheiden. Seyffarth blieb Rektor des kleinen märkischen Städtchens, bis er endgültig ins Pfarramt eintrat.

Preußens Volksschullehrerschaft durchlebte damals eine bewegte Zeit.

An den Fortschritten, die in andern deutschen Staaten der wieder-auffretende Liberalismus herbeiführte, hatte sie keinen Anteil. Der Konflikt zwischen Krone und Volksvertretung, der seinen Höchepunkt nach den Wahlen von 1862 erreicht hatte, verhinderte dies. Das gemäßigt-liberale Ministerium Hohenzollern ging, und an die Stelle des Kultusministers von Bethmann-Hollweg trat Herr von Mühler. Der „Vater der Regulative“, Geheimrat Stiehl, blieb nach wie vor die Seele der Schulverwaltung. Rückkehr unter die Herrschaft der Kirche! war die Devise des neuen Regiments. Daß dieses Ziel nicht so glatt erreicht wurde, wie in der Reaktionsperiode der fünfzigerjahre, lag daran, daß die übergroße Mehrheit der Abgeordneten liberal war, und daß sich unter ihnen auch aufrichtige und verständnisvolle Freunde der Schule — Harkort, Diesterweg, Ziegler, Daur u. a. — befanden. Erst die Siege von 1866 führten eine Umkehr herbei. Das geflügelte Wort vom „preußischen Schulmeister, der bei Königgrätz gesiegt habe“ — die Umformung eines Ausspruchs Prof. Oskar Pöschels in seinem „Ausland“ — gab der Volksstimmung Ausdruck, und in einer Kabinettsorder sprach auch König Wilhelm „der preußischen Volksschule und ihren Lehrern den tiefempfundenen Dank für den ihm und dem Vaterlande geleisteten Beistand“ aus. In den oberen Regionen bereitete sich ein Umschwung vor. Bismarck, der Ministerpräsident, lenkte in nationale Bahnen ein, und zwischen ihm und Mühler, der dem hereinbrechenden neuen Zeitalter verständnislos gegenüberstand, bildete sich immer deutlicher ein scharfer Gegensatz heraus, der endlich im Januar 1872 zum Austritt des letzteren aus dem Ministerium führte. Innerlich hatte er ihm schon lange — mindestens seit Beginn des Kampfes mit der Kirche — nicht mehr angehört. Dr. Falk trat an seine Stelle.

Die preußische Lehrerschaft war in diesen Jahren nicht müßig gewesen. Diesterweg hatte 1861 die Parole ausgegeben, Pestalozzivereine zu schaffen, nicht bloß um durch Selbsthilfe dem offenbaren Notstande in viel tausend Lehrerfamilien zu steuern, sondern auch, um durch diesen Zusammenschluß den Stand an den Assoziationsgedanken überhaupt wieder zu gewöhnen. Der Pestalozziverein sollte Bahnbrecher des allgemeinen Lehrervereins sein. „Ohne Organisation existiert ein Stand nur dem Namen nach, wie bisher nur der sogen. Lehrerstand; durch sie tritt er ins Leben, und sein Leben besteht in der Tätigkeit für die materiellen und geistigen Interessen des Standes, welche eins sind mit den Interessen des Volkes.“

Wenigstens in einer Reihe preußischer Provinzen fand sein Mahnwort Gehör. Seit Mitte des Jahrzehnts ward es Gebrauch, im Anschlusse an die Sitzungen der Pestalozzivereine freie Versammlungen abzuhalten, in denen brennende Standes- und Schulfragen besprochen wurden. Das waren die unmittelbaren Vorgänger der allgemeinen Lehrervereine.

Die Seele der Vereinsbewegung in Brandenburg war Seyffarth. Um ihn scharten sich die fortschrittlichen Elemente des Standes. Massenpetitionen um Aufbesserung der Besoldung — 1867, angeregt durch Dr. Schnell in Prenzlau und Zaar in Bernau, mit 8000 Unterschriften direkt an den König und 1871, angeregt durch Dr. Jütting in Einbeck, mit gegen 20 000 Unterschriften an den König, das Ministerium und die Volksvertretung — hielten die Geister wach, und weithin, bis ins entlegenste Dorf schürten neue fortschrittliche Lehrerzeitungen, wie die „Preußische Schulzeitung“ von August Petsch in Berlin und die „Norddeutsche“ später „Freie Deutsche Schulzeitung“ von Ernst Wunderlich in Leipzig, das erglimmende Feuer.

Bereits seit 1862 belassen die Lehrer Brandenburgs einen blühenden Pestalozziverein, dem schon frühzeitig eine Buchhandlung angegliedert wurde, und der seit 1877 sogar ein Waisenhaus besitzt. Seyffarth, der seit Antritt seines Rektorats in Luckenwalde an ihm lebhaften Anteil nahm, benutzte eine der oben erwähnten freien Nachsitzen, die auch in Brandenburg Mode geworden waren, zur Anregung eines freien Provinzialvereins. Es war am 4. Oktober 1871. Seine zündende Rede und noch mehr der klug berechnete Umstand, daß er sofort ein fertiges Statut vorlegte, hinderte jeden Einspruch, und mit Begeisterung stimmte man ihm zu. Seyffarth wurde zum Vorsitzenden gewählt und behielt auch dieses Amt, solange er in Brandenburg blieb. Der Antrag eines Berliner Lehrers, daß der neue Verband als erstes Glied dem in Aussicht genommenen Deutschen Lehrerverein beitreten solle, stieß auf Widerspruch, auch bei Seyffarth, und wurde abgelehnt. Das führt uns auf seine Stellung zu diesem Verein.

Er gehörte zu den Gegnern und teilte auch ihr Hauptargument: ein allgemein-deutscher Verein müsse, so schön er auch in der Idee sein möge, in schulpolitischer Hinsicht doch so lange ohne Einfluß bleiben, solange die Schulgesetzgebung nicht Sache des Reiches, sondern der Einzelstaaten sei. Auch untersage das geltende Vereinsrecht den Zusammenschluß von Vereinen über die Grenzen der

einzelnen Länder hinaus. Ein gewisser preußischer Partikularismus, den allerdings, etwa so wie bei Harnisch, ideale Gründe stützten, sowie Mißtrauen gegen die „jungen, unerfahrenen“ Herren in Berlin, denen es nicht einmal im eigenen Hause gelingen wollte, eine einheitliche Organisation der Lehrerschaft zustande zu bringen, trat bei Seyffarth hinzu, und die ziemlich enge Verbindung, in der er mit den Berliner Gegnern der Bewegung, mit Bohm, Koch, Böhme usw., stand, verstärkten das Mißtrauen. Vor allem aber wurzelte sein Widerstreben darin, daß die Berliner Bewegung seine eignen Kreise störte. Seit mehreren Jahren schon agitierte er, unterstützt besonders von Backhaus und Jütting in Hannover, sowie Kiesel in Schlesien, sehr lebhaft für einen Preußischen Landeslehrerverein, und noch vor Erscheinen des Berliner Aufrufs hatte er bereits eine Aufforderung zur Bildung eines solchen durch die pädagogische Presse verbreiten lassen. Diese Stellungnahme eines so einflußreichen Mannes hat dem Deutschen Verein in der ersten Zeit viel geschadet. Aber Seyffarth sah doch weiter als seine Freunde. Während diese noch Jahre hindurch im schroffen Widerspruch verharreten, schrieb er bereits 1872 in seiner Zeitschrift: „Ist die Idee eines deutschen Lehrervereins zeitgemäß, so wird sie sich realisieren, auch wenn man noch so viel dagegen ankämpfen wollte; ist sie das nicht, so wird sie trotz aller Anstrengungen auch keine praktischen Ergebnisse nach sich ziehen. Von diesem meinem Standpunkte aus lasse ich ruhig die geschichtliche Entwicklung selbst entscheiden.“

Am 3. April 1872 trat in Berlin unter Mitwirkung von Vertretern der Provinziallehrervereine von Brandenburg, Hannover, Hessen und Sachsen der Landesverein preußischer Volksschullehrer ins Leben, der sofort eine sehr rege Tätigkeit entfaltete. Schon am folgenden Tage hatte der Vorstand eine Audienz bei Dr. Falk. Daran reihte sich einige Monate später eine Konferenz mit einflußreichen Parlamentsmitgliedern, der die Absendung einer Petition an das Abgeordnetenhaus folgte, in der die traurige Lage der preußischen Lehrer ausführlich dargelegt war. Seyffarth, den die begründende Versammlung zum ersten Vorsitzenden gewählt hatte, war die Seele der Verhandlungen. Die natürliche Folge dieser Regsamkeit war das rasche Wachstum des Vereins, dem bald fast alle Provinzen Preußens angehörten, und das recht im Gegensatze stand zu dem Siechtum des Deutschen Vereins in diesen seinen Jugendjahren.

Schon nach einem Jahre legte Seyffarth wegen Überbürdung sein Amt nieder und beschränkte sich auf die Leitung des Vereinsorgans,

des „Preußischen Schulblattes“, das aus der schon erwähnten „Preußischen Schulzeitung“ von Pötsch hervorgegangen war und auch später wieder diesen Titel annahm. Daneben gab er mehrere Jahre hindurch noch die „Allg. Chronik des Volksschulwesens“ heraus.

Die Bedeutung Seyffarth's für den Preußischen Lehrerverein ist aber damit noch nicht abgeschlossen. Er hat den Verein nicht bloß begründet und ihm seine Verfassung gegeben — der erste Organisationsplan stammte aus seiner Feder — sondern er ist es auch gewesen, der sein schulpolitisches Programm aufgestellt hat, ein System leitender Grundsätze, das Jahrzehnte hindurch für die preußische Lehrerschaft und weit über sie hinaus, auch für den Deutschen Verein, die Richtlinien ihrer schulpolitischen Tätigkeit festgestellt hat, ja vielfach sogar noch jetzt bestimmt.

Die Grundzüge dieses Programms finden sich bereits in seinen ersten, schon vor 1870 entstandenen wenig umfangreichen Schriften: „Die Stadtschulen“ (1867), „Die Dorfschulen“ (1867), „Die Seminarien für Volksschullehrer“ (1869). Bald nach Begründung des Preußischen Vereins bearbeitete er dann im Auftrage des Vorstandes eine Denkschrift, die unmittelbar durch die bekannte Konferenz im Juni 1872 (S. 129) veranlaßt worden war. Die bald darauf herausgekommenen „Allgemeinen Bestimmungen“ schienen zwar ihre Veröffentlichung überflüssig zu machen; der Vorstand entschied sich aber dafür, und so erschien sie denn 1873 unter dem Titel: „Die deutsche Volksschule.“ Als dann in der Mitte der Siebzigerjahre bestimmte Nachrichten über ein in Aussicht stehendes Unterrichtsgesetz auftauchten, wurden Beratungen dieser Denkschrift vom Vorstande empfohlen und auf Grundlage der Vereinsbeschlüsse 1875 „50 Thesen zum Schulgesetz“ aufgestellt, die gleichfalls von Seyffarth bearbeitet wurden. Eine Neuauflage der Denkschrift von 1873: „Zum Schulgesetz“ (1890) enthält neben anderen Erweiterungen auch diese Thesen. Außerdem hat Seyffarth noch eine Spezialfrage: „Die paritätische Schule“ in einem besonderen Schriftchen (1880) behandelt.

Um seine Stellung zu den wichtigsten schulpolitischen und schulorganisatorischen Fragen festzustellen, seien einige dieser Thesen angeführt:

Die Volksschule hat die menschlichen Anlagen und Kräfte harmonisch auszubilden, damit der Mensch mit Selbstbewußtsein und Selbsttätigkeit seine Bestimmung erreichen könne. — Die Kenntnisse und Fertigkeiten sind nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck. — Der

Unterricht hat sich an die Entwicklungsgesetze der menschlichen Natur anzuschließen. — Die Methode kann nicht durch ein staatliches Gesetz vorgeschrieben werden. — Gewisse äußere Berechtigungen dürfen nicht besondere Schulorganismen hervorrufen. — Nur an solchen Orten, wo eine vollständig gegliederte, genügend ausgestattete Volksschule besteht, ist die Einrichtung einer höheren Schule gestattet. — Die Vorschulen zu den Gelehrtenschulen sind aufzuheben. — Die höhere Bürger- oder Mädchenschule kann auf den untersten Stufen mit den Elementarschulen verbunden werden; sie dehnt den Unterricht aus bis zum 17. Lebensjahre. — Die Fortbildungsschule erteilt wöchentlich mindestens sechs Stunden Unterricht. Sie umfaßt alle diejenigen Knaben, welche die höhere Bürgerschule nicht besuchen. Auch für Mädchen sind Fortbildungsschulen anzustreben. — Der Religionsunterricht ist nach pädagogischen Grundsätzen und der systematische Teil desselben jedenfalls in konfessioneller Sonderung zu erteilen. — Die Gesetzes- und Verfassungskunde tritt nur in der höheren Bürger- und in der Fortbildungsschule auf. — Die Lehrerbildung wird durch Fachschulen vermittelt, die Seminare. Es ist wünschenswert, den Lehrern in gewissen Fächern die Universitätsstudien zu ermöglichen. — Eine Trennung der Seminare nach verschiedenen Schulanstalten (für Dorf- oder Stadtschulen), sowie nach Konfessionen ist zu verwerfen. — Das Externat gewährt für die Charakterbildung größere Vorteile, als das Internat. — Die Fachbildung des Seminars beginnt erst nach dem relativen Abschlusse der allgemeinen Menschenbildung in der höheren Bürgerschule. Exklusive Präparandenanstalten, welche pädagogische Theorie und Praxis in sich aufnehmen, sind zu verwerfen. — Das Abgangszeugnis der Seminaristen berechtigt zum einjährig-freiwilligen Militärdienst. — Die gesetzliche Regelung und die Beaufsichtigung des gesamten Volksschulwesens gebührt dem Staate. — Zur inneren Leitung des Schulwesens sind nur theoretisch gebildete und praktisch erfahrene Schulmänner zu berufen. — Die sogenannte Lokalschulinspektion ist aufzuheben. Zur Leitung eines größeren Schullsystems ist der erste Lehrer zu bestellen (Hauptlehrer, Rektor.) — Im übrigen liegt die unmittelbare Leitung der Volksschulen ohne Unterschied der Konfessionen in der Hand des Kreisschulinspektors. Über dem Kreisschulinspektor steht der Provinzial-Schulinspektor (Schulrat). — Eine besondere Leitung des Religionsunterrichts, getrennt von der allgemeinen Inspektion, findet nicht statt. Die religiösen Gemeinschaften können Kenntnis nehmen von der religiösen Unter-

weisung in den Schulen, ohne selbständig in Lehrplan und Methode einzugreifen. Wegen etwaiger Wünsche haben sie sich mit der zuständigen Behörde in Verbindung zu setzen. — Die Schulbehörden setzen sich zusammen aus den Vertretern der Familien, der religiösen Gemeinschaften, des Staates und der Lehrerschaft. Sie gliedern sich in Kreis- und Provinzial-Schulvorstände, über welchen der Landes-Schulvorstand steht. — Das Schulgeld ist an allen öffentlichen Volksschulen aufzuheben und durch allgemeine Steuern zu ersetzen. — In der Befoldung werden die Lehrer den Subalternbeamten gleichgestellt. — Die Verwaltung des Küsteramtes durch den Lehrer ist unzulässig. Die Einkünfte aus sonstigen Kirchenämtern werden nicht zum Lehrergehalt eingerechnet. — Während der Schulzeit dürfen Kinder nicht zu kirchlichen Handlungen herangezogen werden.

Man erkennt in diesen Sätzen, die ihre letzte Ausprägung allerdings durch die Beschlüsse des Vorstandes erhalten hatten, ihrem Inhalte nach aber durchaus den auch anderwärts geäußerten Ideen Seyffarths entsprachen, ganz deutlich den Geist des gemäßigten Liberalismus, der das Schulprogramm der führenden Männer jener Periode beherrschte, und den auch Seyffarth zeit seines Lebens vertreten hat. Aufhebung der kirchlichen Schulaufsicht, paritätische Schule, allgemeine Volksschule — sind die Hauptpunkte dieses Programms, die Reformen, die die Lehrerschaft seit jener Zeit als die vornehmsten Ziele ihres schulpolitischen Kampfes angesehen hat. Daß in der Gegenwart neben diesen noch andere Ideen sich hervor-drängen, Ideen, deren Grundlegung sich teilweise bis auf Beeger zurückverfolgen läßt, ist bekannt. Letzterer sah weiter und dachte konsequenter als Seyffarth.

1875 verließ dieser Brandenburg und siedelte, wohl vornehmlich durch Rücksichten auf seine Familie bewogen, nach Liegnitz über, wohin er als erster Geistlicher an die Liebfrauenkirche berufen worden war. Seyffarths religiöse Stellung war gegründet auf ein tiefinnerliches Herzenschristentum, dem die äußeren Formen und kirchlichen Satzungen, wenn auch nicht als gleichgültig, so doch als minder wichtig erschienen. Das Streiten um Glaubenssätze hielt er für unnütz und töricht, da das eine, was nottue, nicht die Begründung von Dogmen, sondern die Stellung des Herzens zu Gott sei. So hatte er natürlich mit der Orthodoxie keine Gemeinschaft; aber auch mit der kritischen Theologie wollte er nichts zu tun haben, so hoch er sie an und für sich schätzte. Weitgehende Duldsamkeit den Anschauungen Andersdenkender gegenüber zeichnete ihn

aus, und nur dann konnte er bitter werden, wenn er der neueren kirchlichen Bestrebungen gedachte, die durch allerlei äußeres Werk wie Missionsversammlungen, Kindergottesdienst und dergl. für das Christentum und die Kirche zu werben versuchten. Daß er für Beibehaltung des Religionsunterrichts in der Schule und für dessen konfessionelle Gestaltung eintrat, geht aus den oben mitgeteilten Thesen hervor. Auch am Katechismus als der „begrifflichen Festlegung des Lehrgehalts der heiligen Geschichte“ hielt er fest.

Daß sich Seyffarth in Liegnitz wirklich heimisch gefühlt habe, glaube ich nicht. Er stand hier im ganzen allein. In den Kreisen seiner geistlichen Amtsgenossen wurde ihm nicht die rechte Befriedigung. Die schlesischen Lehrer waren ihm fremd. Er fand bei ihnen nicht das begeisterte Entgegenkommen „seiner Brandenburger“, an das er gewöhnt war. Seit die Vorherrschaft des Deutschen Vereins in den führenden Kreisen der Lehrerschaft anerkannt war, hatte er auch dort die engere Fühlung verloren. Selbst als Mitglied des Abgeordnetenhauses, dem er 1879 bis 1888 als Vertreter des Wahlkreises Liegnitz-Haynau-Goldberg angehörte, war ihm die rechte Befriedigung verlag. Verbindung mit den Berliner Führern der Lehrerschaft wurde ihm weder angetragen — das kühle Verhältnis in den früheren Jahren wirkte noch immer nach — noch suchte er sie. Daß das in der Landtagsession 1881/82 eingebrachte Witwenversorgungsgesetz sich günstiger gestaltete, als die Vorlage des Ministeriums verlangte, war mit sein Verdienst. Vor allem fehlte ihm aber das Zeug zum echten Parteimann. Er hat später rückhaltlos eingestanden, daß er sich während dieser acht Jahre parlamentarischer Tätigkeit niemals recht wohl gefühlt habe, und zwar vorzugsweise deshalb, weil er bei den Widerständen, die ihm in der eigenen Partei, der Fortschrittspartei, entgegentraten, nie so für die Volksschule wirken konnte, wie er es wollte.

Nur an den brandenburgischen Provinzialversammlungen nahm er regelmäßig teil, und es war rührend zu beobachten, wie ihm da das Herz aufging. Wenn am Schluß der Festabende sein Lieblingslied: „Wer hat dich, du schöner Wald —“ angestimmt wurde, und der alte, behäbige Herr im langen, schwarzen Rock, auf einem Stuhle stehend, dabei selbst dirigierte und übers ganze Gesicht lachte, während ihm doch gleichzeitig die hellen Tränen aus den Augen liefen, so war das ja eigentlich ein recht komischer Anblick, der aber doch den Zuschauer, der den Alten und seine Verdienste kannte, mit Rührung erfüllte.

In der Vereinsamung dieser Jahre zog sich Seyffarth immer mehr vom öffentlichen Leben in die Stille des Studierzimmers zurück und widmete sich wieder mit wachsender Teilnahme und Energie dem wissenschaftlichen Gebiete, das ihn von jeher am meisten angezogen hatte: der Erforschung Pestalozzis und seiner Pädagogik. Bereits in seinen ersten Schriften aus der Luckenwalder Zeit war der große Pädagoge oft zitiert, in einer von ihnen sogar die „Abendstunde eines Einsiedlers“ vollständig abgedruckt worden. Schon damals (1869—1873) hatte er eine Sammlung der Werke Pestalozzis in 18 Bänden erscheinen lassen, denen später (1895) noch ein 19. und ein 20. Band folgten, die den von ihm aufgefundenen Briefwechsel Pestalozzis mit seiner Braut enthielten. Auch in der größeren Sammlung hatte er zwei noch ungedruckte Schriften des Meisters, Früchte seiner persönlichen Nachforschungen in schweizerischen Archiven, veröffentlicht. 1872 gab er dann eine verdienstvolle Biographie des Altmeisters: „Johann Heinrich Pestalozzi, nach seinem Leben und nach seinen Schriften dargestellt“, heraus, die 1876 bereits in sechster Auflage und 1904 in neuer Bearbeitung erschien, keine eigentlich wissenschaftliche Biographie Pestalozzis (die wir erst seit 1910 in Prof. Heubaums Werke besitzen), sondern ein Volksbuch für den Lehrer mit dem Zwecke, ihn für Pestalozzi und sein Werk zu begeistern — eine Absicht, die es auch zu Seyffarths großer Befriedigung erreicht hat, Einige kleinere, minder bedeutende Schriften schlossen sich später der Biographie an.

Die erwähnte erste Ausgabe der Schriften Pestalozzis war zwar von den Verehrern des großen Pädagogen überall mit Genugtuung aufgenommen worden, bei den Kennern aber auch auf scharfe Kritik gestoßen. Seyffarth hatte sich dabei Fehler zu Schulden kommen lassen, die auch durch die natürlichen Schranken seiner Persönlichkeit, besonders seinen Mangel an philologischer Sorgfalt und geschichtlicher Objektivität, sich nicht völlig erklären lassen, sondern die zum Teil auch darauf zurückgeführt werden müssen, daß ihn die Begeisterung für den Meister eher veranlaßt hatte, Hand ans Werk zu legen, als eigentlich die Vorbereitung eines solchen weittragenden Unternehmens erfordert hätte. Das Herz war bei Seyffarth meist rascher als der Kopf, was ihn im Leben ja manches schneller erreichen ließ, als es bei langem Erwägen geschehen wäre, das aber bei wissenschaftlichen Arbeiten das Gelingen ernstlich in Frage stellen muß. So war in jener Ausgabe beispielsweise die „Abendstunde eines Einsiedlers“ nicht nach dem Original von 1780, sondern nach

der Niedererischen Bearbeitung abgedruckt worden. Ja, bei dem bekanntesten Werke Pestalozzis, bei „Lienhard und Gertrud“, hatte Seyffarth ganz außer acht gelassen, daß dessen drei zu ganz verschiedener Zeit entstandene Ausgaben auch zumteil von ganz verschiedenen Gesichtspunkten aus bearbeitet worden waren. Er hatte sich einfach an die dritte gehalten und die erste, so gut es anging, in diese hineingearbeitet, die zweite aber ganz ausgeschlossen. Späterhin sah er die gemachten Fehler ehrlich ein, und diese Erkenntnis war es jedenfalls hauptsächlich, die ihn zu dem Entschlusse brachte, trotz seines Alters eine zweite Ausgabe zu veranstalten. „Gern möchte ich,“ schrieb er 1896 an mich, „meine alte Ausgabe etwas anders und kritischer gestalten; damals war ich froh, daß ich die Werke nur schnell erscheinen lassen konnte, und das tiefere Verständnis für eine solche Ausgabe kam mir erst während der Arbeit.“

„Aber wer trägt die Kosten?“ fährt er fort. Die erste Ausgabe hatte weder ihm noch dem Verleger etwas eingebracht; ja, dem Nachtrage von 1895 verdankte er sogar, wie er mir schrieb, ein starkes Defizit. Minister Bosse hatte ihm wohl zu einer Forschungsreise nach der Schweiz eine Unterstützung gewährt; auf weitere Förderung seiner Pläne durch die Regierung konnte er jedoch nicht rechnen. Nicht, weil man, wie er wohl selbst glaubte, an seiner früheren Tätigkeit oder an seiner politischen Stellung Anstoß genommen hätte, sondern weil man, durch ein vielleicht überstrenges Gutachten veranlaßt, an seiner wissenschaftlichen Kompetenz zweifelte. Ähnliche Bedenken, von anerkannten Pestalozziforschern ausgesprochen, fanden auch im Vorstande des Deutschen Lehrervereins, dem Seyffarth seinen Plan vorgelegt hatte, Eingang, und man schlug dort vor, eine historisch-kritische Ausgabe ins Auge zu fassen, zu dieser aber neben jenem auch andere namhafte Forscher heranzuziehen. Das waren Tage der Verzweiflung für den alten Herrn, der seine Pläne, die er in jugendlichem Enthusiasmus fast schon verwirklicht glaubte, jetzt wieder scheitern sah. Der Vermittlung Clausnitzers war es in erster Linie zu danken, daß der Vorstand seine Bedenken zurückzog und Seyffarth Unterstützung zusagte. Und er hat recht daran getan. Auch die neue Ausgabe, die 1899 bis 1902 in zwölf stattlichen Bänden erschienen ist, entspricht nicht allen Anforderungen, die in wissenschaftlicher Hinsicht an ein solches Werk zu stellen sind; aber sie enthält doch die Schriften des großen Pädagogen in annähernder Vollständigkeit und macht damit erst der Forschung möglich, „die noch ungehobenen Schätze, die in

den Schriften dieses seiner Zeit weit vorauseilenden Genius verborgen liegen, zum Segen der Menschenerziehung und Menschenbeglückung zu Tage zu fördern.“*) Neben dem großen Werke gab Seyffarth in diesen Jahren noch eine Monatschrift: „Pestalozzi-Studien“ (1896—1903) heraus, die nach seinem Tode einging. Die Universität Zürich ehrte seine Verdienste dadurch, daß sie ihn an seinem 70. Geburtstage zum Ehrendoktor ernannte.

Daß der Name Pestalozzi der deutschen Lehrerwelt bei weitem vertrauter geworden ist als früher, und daß jetzt ein weit größeres Verständnis für sein Lebenswerk allgemein wahrgenommen werden kann, ist im wesentlichen Seyffarths Verdienst. Ob freilich der Pestalozzi, den zu feiern er nicht müde wurde, wirklich der „ganze“ und wirklich der historische Pestalozzi war; ob die Darlegung seiner Ideen durch ihn immer lückenlos und immer eine wirklich objektive war; ob seine Auffassung immer das richtige traf — das sind Fragen, die ich nicht mit einem schlichten Ja beantworten kann. Für die sozialpolitischen Ideen Pestalozzis beispielsweise mangelte ihm, der in ganz andern Anschauungen aufgewachsen war, jedes Verständnis. Die „Nachforschungen“ hat er erst in höherem Alter gelesen und war dann allerdings in hohem Grade erstaunt über die Ideen, die er darin niedergelegt fand. Auch die Religion Pestalozzis war er bemüht nach seinen Anschauungen und nach seinem Gefühl zu deuten. Sichtlich freute es ihn, wenn er wieder eine Stelle fand, aus der er auf einen Gegensatz Pestalozzis zu den bösen Aufklärern schließen konnte. Auch die neueren Forschungen über die pädagogischen Grundanschauungen des Meisters und den eigentlichen Sinn seiner methodischen Grundsätze und Versuche berührten ihn im Grunde wenig. Er ist in seiner Auffassung der Pädagogik Pestalozzis niemals über Diesterweg hinausgekommen. Der edle Mensch stand seinem Herzen näher als der geniale Pädagoge. Wenn er jenen in begeisterten Worten pries und rühmte, konnte es einen rühren; aber leider wuchs seine Pestalozziverehrung oft geradezu zur Pestalozzivergötterung aus. So wenn er ihn unter ausdrücklicher Anführung eines Goethe und Schiller, eines Lessing und Herder, eines Kant und Humboldt den „größten“ unter diesen allen nennt (Pestalozzi in seiner weltgeschichtlichen Bedeutung, Liegnitz 1866), oder wenn er andeutend die Möglichkeit ausspricht, Kant könne auf eine seiner

*) Aus dem Glückwunschschreiben, das der Ausschuß des D. L.-V. nach Vollendung des Werkes an S. richtete.

Grundideen durch Pestalozzi gekommen sein, nicht dieser durch jenen (Dreuß. Schulzeitung), oder wenn er in einem Briefe schreibt: „Was die Schrift von Christus sagt: Es ging Kraft von ihm aus, das kann man auch von Pestalozzi sagen; es sind in der That gottgegebene Gedanken, erzeugt in der unvertilgbaren Liebesglut seines Herzens für die Menschheit, davon Wärme, Leben und Kraft ausströmt. Ich habe diese Kraft an mir selbst erfahren, gerade in den trübsten und schwersten Stunden meines Lebens. Er ist das Heilmittel der Menschheit!“

Wohl muß diese schrankenlose Begeisterung rühren. Vielleicht war sie auch dazu nötig, daß das Riesenwerk seines Alters vollendet wurde. Aber sie hat doch auch die ruhige, objektive Prüfung der Ideen des Meisters gehindert und irreführt. Ich kenne nichts, schrieb mir darüber ein Schweizer Gelehrter, der wohl der hervorragendste Pestalozziforscher genannt werden muß, das so leicht schließlich geradezu einen Widerwillen gegen Pestalozzi pflanzen könnte.

Seyffarth hatte seine Pestalozziausgabe „dem Deutschen Lehrerverein in Dankbarkeit zugeeignet“ und damit in voller Absichtlichkeit den Schatten hinweggeräumt, den die einstige Spannung zwischen ihm und diesem zurückgelassen hatte. Der Abend seines Lebens wurde so verschönt durch das Bewußtsein, mit dem Stande, dem er trotz seines Amtes ganz angehörte, wieder innerlich völlig vereint zu sein. Als er auf dem Lehrertage in Halle die Festrede über Comenius hielt, begrüßte ihn der laute Jubelruf der Versammelten, der nicht bloß dem nimmermüden Apostel Pestalozzis galt.*)

Im Alter verlebte Seyffarth seine Ferien meist in Schreiberhau. Ich habe dort mehrmals wochenlang in engem Verkehr mit ihm gestanden und redlich teilgenommen an seinen Pestalozzifreuden und Pestalozziforgen, auch manchen tieferen Einblick in sein Wesen und seinen Charakter getan, von dem gar mancher auch unter seinen näheren Bekannten wenig wußte. Seine Außenseite hat, glaube ich, viele irreführt. Die vor allem, die etwas rührselig ihn „Vater Seyffarth“ nannten. Wie ich ihn kennen gelernt habe, war er eher eine heißblütige, energische Persönlichkeit, durch und durch Idealist, aber doch auch ein scharfer Beobachter und ein scharfer Beurteiler, oft sogar sehr scharf in seinem Urteil. Die Quelle seiner Vorzüge

*) Bei dieser Gelegenheit sei sein Werkchen über Comenius von 1871 erwähnt, eine Schrift, der neben der zu gleicher Zeit erschienenen von Prof. Dappenheim in Berlin die Bedeutung zukommt, wieder auf den fast vergessenen großen Pädagogen aufmerksam gemacht zu haben.

wie seiner Schwächen war sein starkes Gefühlsleben. Er war eine durchaus subjektive Natur, die sich von Sympathien und Antipathien wesentlich leiten ließ, stark im Lieben des ihrer Eigenart Entsprechenden, aber auch nicht minder stark im Abweisen des ihr Widerstrebenden.

Seyffarth hat in den letzten Jahren seines Lebens sehr viel Leid erfahren. Kummer in der Familie, schwere Sorge, eigne Krankheit quälten ihn fast unablässig. Der Tod nahte dem zuletzt sehr schwer und hoffnungslos Leidenden als Erlöser. Er starb am 26. Oktober 1903. Ein Jahr darauf errichtete der dankbare brandenburgische Lehrerverein an seinem Grabe ein Denkmal mit den Worten Pestalozzi: „Die Liebe hat eine göttliche Kraft, wenn sie wahrhaft ist und das Kreuz nicht scheut.“



Leopold Clausnitzer.

Auf einer schlesischen Lehrerversammlung in den Siebzigerjahren sah ich Clausnitzer zum erstenmale. Er war vorher im Riesengebirge gewesen und brachte mir Grüße vom alten Wander. Der schlesische Provinziallehrerverein hatte zwei Jahre früher beim Vorstande des Preussischen Landesvereins beantragt, eine Einigung mit seinem Konkurrenten, dem Deutschen Verein, der ihn in der letzten Zeit sichtlich überflügelt hatte, in Aussicht zu nehmen, und war nun, da sein Antrag erfolglos geblieben war, selbständig beigetreten. Durch Clausnitzers Entsenden sprach der Geschäftsführende Ausschuß in Berlin uns Schlesiern seinen Dank aus. Und er hätte dazu keine bessere Form finden können. Der weltmännische Ton und die fein abgewogenen Pointen seiner kurzen Begrüßungsrede wirkten auf uns Provinzler mit unsern Umschweifern und Gefühlstönen überraschend, und die gewandte, sympathische, wenn auch etwas reservierte Art seines Umgangs imponierte uns gewaltig. Der Deutsche Verein hatte in unserer Provinz gerade durch sein Entsenden viel gewonnen. Als ich dann fünf Jahre später nach Berlin übersiedelte, trat ich selbstverständlich zu ihm in nahe Beziehungen, und in den letzten Jahren durfte ich mich auch seiner Freundschaft rühmen.

Clausnitzer war von vornherein durchaus nicht der Vereinsmann, als den ihn die deutsche Lehrerschaft kennt. Unter dem Aufrufe von 1871, der zur Begründung des Deutschen Lehrervereins führte, stand sein Name nicht, trotzdem er damals schon fünf Jahre als

Lehrer in Berlin tätig war. Ob er in der Gründungsversammlung am 28. Dezember 1871 zugegen war, weiß ich nicht, bezweifle es aber. Seine Interessen lagen damals auf anderer Seite. Jüngere Berliner Privatschullehrer — Clausnitzer war auch ein solcher — hatten sich zur Wahrung ihrer Interessen 1868 zu einem „Berliner Lehrerverein“ zusammengeschlossen, dem übrigens kein wenig älterer Freund und Landsmann Hermann Gallee vorstand; er selbst gehörte ihm nicht an. Dafür war er damals ein ziemlich eifriges Mitglied des „Berliner Pädagogischen Vereins“, der von dem Hauptlehrer Eduard Senff, einem sehr kenntnisreichen und tüchtigen, aber auch streng kirchlich gesinnten Manne, geleitet wurde. Aus dieser Vereinigung, die das Studium der Herbart'schen Psychologie und die Besprechung wissenschaftlicher Schriften als Hauptaufgaben ansah, ist übrigens später der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ hervorgegangen, den Ziller in Leipzig, ein Freund Senffs, leitete. Diese Erinnerung wird, nebenbei gesagt, die Bekannten des Späteren Clausnitzer etwas seltsam berühren, da sein auffallend geringes Interesse für Fragen der pädagogischen Wissenschaft, ja für die meisten der Zeitbewegungen, die eine Reform des eigentlichen Unterrichtsbetriebs bezweckten, allgemein bekannt war. Gerade darin liegt ein Hauptunterschied zwischen ihm und Seyffarth. Er würdigte diese Bestrebungen nur in ihrer Beziehung zur allgemeinen Hebung der Volksschule und ihres Lehrerstandes.

Was Clausnitzer ins Lehrervereinsleben führte, war zunächst seine Mitarbeit an der „Pädagogischen Zeitung“, dem neuen Blatte der Berliner Junglehrerbewegung, das der sehr begabte, später aber durch eigne Schuld untergegangene Robert Gohr 1872 begründet hatte. Clausnitzers erste schriftstellerische Tätigkeit bezog sich aber keineswegs, wie man vielleicht meinen könnte, auf schulpolitische Fragen oder auf allgemein-pädagogische und methodische Themen. Sie war vielmehr vorwiegend feuilletonistischer Art. Darin lag eigentlich seine literarische Stärke, und noch in den letzten Lebensjahren gestand er mir, daß er oft gewünscht habe, gerade nach dieser Richtung hin sein schriftstellerisches Talent hauptsächlich entwickeln zu können. Und wer seine literarische Arbeit in der Pädagogischen und später in der Preussischen Lehrerzeitung verfolgt hat, wird zugehen, daß seine vorzüglichsten Leistungen diesem Gebiete angehören. Seine gemütvollen Schilderungen aus Jugendzeit und Familienleben, seine köstlichen Persönlichkeiten, wie beispielsweise sein vielberufener „Friedrich Wilhelm Schultze“, eine Skizze, die geradezu einen neuen

Lehrertypus in die Literatur eingeführt hat, seine sarkastischen Glossen zur Zeitgeschichte, die immer den Nagel auf den Kopf treffen, seine humorvollen Reiseschilderungen mit den eingewebten poetischen Stimmungsbildern und, nicht zu vergessen, seine tiefempfundenen lyrischen Dichtungen, die auch von einem nicht alltäglichen Formgeschick zeugen; diese Schöpfungen seiner Feder vornehmlich haben in der Lehrerwelt die dankbarsten Leser gefunden. Auch das Anziehendste seiner vielgelesenen „Geschichte des preußischen Unterrichtsgesetzes“ liegt für mich weder in ihren Darstellungen der preußischen Schulentwicklung, noch in ihren schulpolitischen Exkursen, sondern in den zahlreich darin enthaltenen glänzend geschriebenen Episoden mit ihren geistvollen Charakteristiken und Parallelen, wie ihren beißenden Sarkasmen.

Durch seine Mitarbeit an der Päd. Zeitung war Clausnitzer in engere Beziehungen zu dem Kreise junger Berliner Lehrer getreten, der in dem „Bezirksverbande des Deutschen Lehrervereins“, dem Grundstocke des späteren „Berliner Lehrervereins“, seinen Mittelpunkt besaß. Arbeitswillige und Arbeitstüchtige waren damals noch selten genug, so daß es nicht wundert, 1874 den kaum Dreißigjährigen schon als zweiten Vorsitzenden tätig zu sehen. Berlins jüngere Lehrerschaft stand damals im Besoldungskampfe, an dem auch Clausnitzer in seiner Weise Anteil nahm. Die stacheligen „Mirza Schaffy-Briefe“ in der Päd. Zeitung bezeugen, daß er schon in diesen Jahren die Waffe der Satire meisterhaft zu führen verstand.

Im Verlauf dieser Gehaltskämpfe, die auf beiden Seiten mit großer Erbitterung und vielem Persönlichen geführt wurden, bildete sich allmählich eine tiefe Kluft nicht nur zwischen der städtischen Schulbehörde und der Lehrerschaft, sondern auch zwischen den Parteien in dieser selbst, die erst nach langen Jahren überbrückt wurde. Um aber den Beweis zu führen, daß nicht nur materieller Sinn die pädagogische Jugend beseele, wie man nur allzugern ihr schuld gab, und um die im Streit der Parteien einander entfremdeten Kollegen durch gemeinliche Arbeit an einem Werk des Friedens wieder zu sammeln, faßte der Bezirksverband 1874 den Beschluß, eine umfassende Lehrmittelausstellung zu veranstalten. Urheber der Idee war Gallee, sein eifrigster Mitarbeiter Clausnitzer. Das Unternehmen glückte über Erwarten. Selbst der Unterrichtsminister erschien in der reich besichtigten Ausstellung, aus der übrigens das „Deutsche Schulmuseum“, die jetzige „Deutsche Lehrerbücherei“, hervorgegangen ist. Jene Ausstellung hat aber noch in einer zweiten Richtung anregend gewirkt.

Die im Anschluß an ihre einzelnen Abteilungen von Fachmännern gehaltenen öffentlichen Vorträge wurden nämlich die Veranlassung, daß der Bezirksverband beschloß, solche Vorträge zur Fortbildung des Lehrers zu einer ständigen Einrichtung zu machen. Die Anregung dazu ging von Clausnitzer aus. Im November 1874 trat das Institut der „Wissenschaftlichen Vorlesungen“ mit 198 Hörern in Wirksamkeit. Clausnitzer hat es bis 1886 geleitet. Es besteht noch heute und befaß im letzten Wintersemester (1909/10) eine Hörerzahl, die das erste Tausend überstieg.

Beide Veranstaltungen waren nicht nur für Berlin bedeutungsvoll. Die Gegner mußten zugestehen, daß die öffentliche Tätigkeit der Lehrerschaft nicht in der Kritik der vorhandenen Mißstände aufgehe, sondern daß jene auch bereit und fähig sei, der Schule durch positive Arbeit zu dienen. Dem Stande aber flößten sie Selbstvertrauen, Mut zur Selbsthilfe ein. Hierzu die Lehrerschaft zu erziehen, anstatt sie auf Wohlwollen von außen zu verweisen, hielt Clausnitzer schon damals für eine Hauptaufgabe der Standesorganisation. Demselben erziehlischen Zwecke diente auch in erster Linie der später (1884) von ihm für den ganzen Deutschen Lehrerverein ins Leben gerufene „Rechtsschutz“, die Selbsthilfe in Rechtsfällen, die das Amt betreffen. Auch ihm widmete er lange Jahre hindurch seine Kraft als Organisator und Leiter.

Seit 1876 gehörte er dem Ausschusse des Deutschen Lehrervereins an. Die erste Aufgabe, die ihm dort gestellt wurde, entsprach seinen bisherigen Neigungen jedenfalls nicht in hohem Grade. Das damals in Aussicht gestellte neue Schulgesetz machte eine Sammlung und Sichtung des vorhandenen Materials nötig. Clausnitzer übernahm, soviel ich weiß mit innerem Widerstreben, die Aufgabe, sich in die Geschichte der preußischen Schulgesetzgebung zu vertiefen. Leicht ist ihm das Studium der trocknen Materie wahrscheinlich nicht geworden. Und doch hat jedenfalls gerade diese Arbeit seine spätere Entwicklung wesentlich bestimmt. Ihr verdankte er in erster Linie Verständnis und Teilnahme an schulpolitischen Fragen, Bedingungen, ohne die er niemals der gewiegte Redakteur und der zielichere Vereinsleiter geworden wäre, als den wir ihn kennen. Preußens Lehrer aber verdanken dieser Arbeit seine wertvolle „Geschichte des preußischen Unterrichtsgesetzes“ (1876), den literarischen Niederschlag jener trocknen Studien in einer temperamentvollen, dichterisch begabten Persönlichkeit.

1877 hatte der Buchdrucker Hopf in Spandau, ein rühriger Geschäftsmann, die „Preußische Lehrerzeitung“ ins Leben gerufen. Die Grundsätze der älteren „Freien Deutschen Schulzeitung,“ die in Leipzig erschien: vorwiegende Betonung des schulpolitischen Moments und möglichst umfassende und schnelle Berichterstattung, sollten auch für das neue Blatt maßgebend sein. Dazu kamen noch als Neuheiten: ein politischer Teil und tägliches Erscheinen. Die Zeitung war vorzugsweise für Land- und Kleinstadtlehrer berechnet. Schon im Gründungsjahre trat Clausnitzer als Redakteur ein und wußte bald durch seine besonders in der ersten Zeit ganz vorzügliche Leitung dem Blatte eine ungemein große Verbreitung zu geben. Die „Preußische Lehrerzeitung“ wurde unter seiner Führung eine Macht in Preußen, gegen die — freilich ohne Erfolg — selbst ein Regierungsrat in öffentlichem Vortrage anzukämpfen, nicht für unwert hielt. Auch die unter hoher Protektion begründete und mit reichen Mitteln ausgestattete konservativ-orthodoxe „Deutsche Lehrerzeitung“ Pastor Zillefens, die in Äußerlichkeiten das Spandauer Blatt nachahmte, mußte nach zehnjährigem Erscheinen den vergeblich unternommenen Kampf einstellen.

Und dabei war die „Preußische Lehrerzeitung“ auch im Sinne der Gegner wirklich besser als ihr Ruf. Clausnitzer war wohl liberal, aber doch kein Parteimann. Selbst mit dem politischen Teile seiner Zeitung, der von einem andern Redakteur im Sinne der Fortschrittspartei geleitet wurde, war er oft genug nicht einverstanden. Er nahm das Gute ohne Rücklicht darauf, woher es kam, und bemaaß den Wert einer politischen Richtung nur nach dem Anteil, den sie an der Entwicklung der Schule nahm. Hierin, wie in seinen religiösen Anschauungen, glich er Seyffarth, nur daß er weniger darüber redete als jener.

Über seine religiöse oder genauer, seine kirchliche Stellung haben wir Freunde nach seinem Tode oft gesprochen. Er selbst schwieg am liebsten darüber, wie überhaupt ein keusches Zurückhalten mit dem, was ihn am innigsten berührte, ein Stück seiner Eigenart war. Daß ihn die kirchliche Rechtgläubigkeit nicht für sich in Anspruch nehmen konnte, wie es ja allerdings von gewisser Seite versucht worden ist, darüber waren wir einig. Aber ebenso auch darüber, daß es nicht zutreffend sei, ihn den kirchlich „Freisinnigen“ in dieser oder jener ihrer Schattierungen beizuzählen. Clausnitzer war sicherlich von Herzen tief religiös; aber es fiel ihm nicht ein, seine Frömmigkeit nach ihrem Verhältnis zum kirchlichen Dogma einzuschätzen.

Allerdings wird auch keinem seiner Freunde entgangen sein, wie unlöslich seine Jugenderinnerungen an die Feste und Formen des christlich-kirchlichen Volkslebens mit seinem ganzen Gemütsleben verbunden waren.

Zur sozialen Frage, der brennendsten unserer Tage, nahm er im ganzen dieselbe Stellung ein, wie der Liberalismus seiner Zeit überhaupt. Ein tieferes Verständnis für sie, ihre Ursachen und ihre Ziele, ging ihm ab. Nur in einem Punkte war er „radikal“. Das war die Idee der allgemeinen Volksschule. In ihrer Verwirklichung sah er „die erste und wichtigste Aufgabe des kommenden Jahrhunderts auf dem Schulgebiete.“ Und doch hat er auch hier die letzten Konsequenzen nicht gezogen. Der Gedanke der „allgemeinen Volksschule“, wie er ihn vertrat, umfaßte lediglich die „gemeinsame Grunderziehung“ der Kinder aller Stände.

In schulpolitischer Beziehung hielt er überhaupt im ganzen die „goldne Mitte“ ein. Er war weder in der Theorie ein Prinzipienmensch wie Beeger, noch in der Praxis ein Sturmgefell wie dieser. Die Ziele seines Lebens und Strebens, seines Kämpfens und Arbeitens lagen ja offen da: die Erhebung der jetzt mißachteten und unfreien Volksschule zu einer vom Vertrauen des Volkes getragenen wahrhaften Kulturanstalt, die nach ihrer ganzen Verfassung imstande sein könne, unbeirrt durch äußere Einflüsse, die reichen Schätze unserer Kultur auch den breiten Volksschichten zu vermitteln — und als vornehmstes Mittel zu ihrer Verwirklichung: die Erziehung eines freien, selbstbewußten Lehrerstandes, der seine Kulturmission scharf erfasse und energisch vertrete. Als das wichtigste Erziehungsmittel zur Heranbildung einer solchen Lehrerschaft betrachtete Clausnitzer die Vereinsorganisation. Nicht Selbstzweck war sie ihm — er konnte in engerem Kreise sich oft lustig machen über die Statutenfehle — aber ein Mittel zur Erziehung eines selbstbewußten, der eigenen Kraft vertrauenden Lehrerstandes, dem an Wirkung kein zweites an die Seite gesetzt werden könne.

Den Weg zu diesen Zielen bestimmte ihm aber die Rücksicht auf die tatsächlichen Umstände, die konkreten Vorteile, die sich boten, und die konkreten Widerstände, die sich entgegenstellten. Beide in kluger Vorsicht aufzuspüren und auf ihre Wirkung zu prüfen, hielt er für die erste Pflicht eines Führers. „Alles oder nichts“ zu fordern, erschien ihm töricht, radikale Opposition verwerflich. Clausnitzer hielt als Zeitungs- wie als Vereinsleiter seinen Kurs wohl stetig inne, war aber im übrigen nichts weniger als ein Drauf-

gänger oder ein Doktrinär. Die Umstände bestimmten sein Handeln. Er war der geborne Taktiker.

Natürlich lag diese Haltung zuletzt in seiner Eigenart begründet, ebenso wie der grundsätzliche Radikalismus Beegers aus seiner Weltanschauung entsprang. Daneben lag ihr aber auch das Streben zugrunde, dem Stande und der Schule unmittelbar zu nützen, anstatt nur Wechsel auf die Zukunft auszugeben; während Beeger im Gegensatz dazu seine Hauptaufgabe darin erblickte, die Geister zu schulen und durch hochgesteckte Ziele ihre Energie zu wecken.

Wie freilich der hochstrebende Idealist der Siebzigerjahre allgemach zum nüchtern rechnenden Praktiker geworden war, erscheint fast räthelhaft, ist aber doch vielleicht aus den so ganz veränderten Verhältnissen zu erklären, in die er seit 1877 gekommen war. Die Übernahme der Redaktion zwang ihn eigentlich in eine andere Welt. Der Verkehr mit seinen Lesern führte ihm die oft so unfähig kleinen und dabei doch so unfähig bitteren, niederdrückenden und geistig und moralisch erniedrigenden Sorgen und Kämpfe des Lehrerstandes Tag für Tag so eindringlich vor Augen, daß es wirklich kein Wunder war, wenn die hochfliegenden Ideen der früheren Jahre zurücktraten und der Sorge für Steuerung der augenblicklichen Noth Platz machten. Gerade die „praktische Tendenz“ seiner Schulpolitik läßt sein Interesse für den Stand und seine Liebe zu den Standesgenossen am deutlichsten erkennen.

Übrigens war auch er von Jugend an mit den Sorgen des Lehrerdaseins eng vertraut. Seine Wiege stand im Schulhause zu Groß-Breesen, einem Dorfe der märkischen Niederlausitz. Schon in seinem achten Lebensjahre starb der Vater, und die Mutter war mit ihren drei Kindern auf die karge Witwenpension von anfangs 22 und zuletzt — sage und Staune! — 50 Talern angewiesen. Leopold lebte im Hause eines bemittelten Oheims im Spreewalde, fern von Mutter und Geschwistern, bis zu seiner Einsegnung. Noch als Präparand mußte er, gleich seinem Bruder, eine Hauslehrerstelle versehen. 1863 bis 1866 besuchte er das Berliner Seminar, das von Diesterwegs Geiste allerdings nur noch schwache Spuren an sich trug. Von 1866 an war und blieb er Lehrer bis an seinen Tod.

1884 zog Clausnitzer nach Friedrichsfelde, einem östlichen Vororte von Berlin. Hier hatte er sich ein eigenes Heim gegründet. Dort in seinem kleinen Landhause mit dem daran stoßenden großen, hübschen Garten verlebte er mit seiner Familie, an der er mit außerordentlicher Liebe hing, und seinen Freunden behagliche Tage. Seit-

dem sah man ihn in Berlin selten. Ich habe das immer recht bedauert. Vorwiegend nahm ihn nun der Kleinkram seiner Redaktion in Anspruch, und zum Teil wenigstens hat sich an ihm sicherlich das alte Wahrheitswort „Im engen Kreis verengert sich der Sinn“ auch erfüllt. Clausnitzer verlor nach und nach doch die Fühlung mit den Bewegungen der Zeit. Die Bestrebungen der jüngeren Lehrerschaft zumal blieben ihm fremd oder wurden von ihm, der lebendige Verbindung mit ihr nicht mehr befaß, einseitig und unrichtig aufgefaßt. Auch die prinzipiellen Gesichtspunkte traten immer mehr zurück gegenüber den praktischen Erwägungen, die schnellen Erfolg verhießen. Und doch sollte er erst jetzt die Höhe seiner Laufbahn ersteigen.

1890 trat Otto Tiersch, der Vorsitzende des Deutschen Lehrervereins, schwerer Krankheit wegen von seinem Amte zurück. Bei der Neuwahl richteten sich aller Augen auf Clausnitzer, obgleich dieser erst kurz zuvor mit seiner Rede über „die Aufgabe der Schule gegenüber der sozialen Frage“ auf dem VIII. Deutschen Lehrertage einen unbestreitbaren Mißerfolg geerntet hatte. Und er nahm an, vielleicht selbst schon der Land-Idylle seiner letzten Jahre müde. In vielen Stücken war er ein anderer geworden als früher, was aber natürlich nur die wahrnahmen, die den Clausnitzer von damals kannten. Er ist reifer geworden, sagten die einen; er ist früh gealtert, die andern. Ich konnte weder dieser, noch jener Ansicht zustimmen. Und daß er nicht alt geworden war, zeigte sich sehr bald. Er griff sofort energisch in die Geschäftsführung ein und hat auch bis an seinen Rücktritt in dieser Beziehung wenig nachgelassen. Aber er war doch nicht mehr der Alte. Der stürmische Catendrang hatte ruhigem Zuwarten Platz gemacht. Die Begeisterungsfähigkeit, die den jungen Clausnitzer so sympathisch machte, war zum guten Teil geschwunden oder trat nur selten und etwas verschämt zutage. Sein temperamentvolles Auftreten, das früher manchen seiner Mitarbeiter um die Nachtruhe gebracht, die Arbeit des Ausschusses aber doch hervorragend belebt hatte, war kühler Zurückhaltung gewichen. Einer seiner Mitarbeiter hat ihn einmal in einer andern Verbindung einen „Bourgeois“ genannt; aber tatsächlich paßt diese Bezeichnung gar nicht schlecht auch auf den ganzen Clausnitzer der Neunzigerjahre. Ein gewisses kleinbürgerliches Behagen lag schon über seinem Äußeren, und auch in seinen Urteilen und in seiner Taktik machte sich jetzt vielfach dieser kleinbürgerliche Zug bemerklich. Zu begeistern und anzuregen, außer etwa da, wo es sich um rein praktische Fragen

handelte, war nicht mehr seine Sache. Viel eher suchte er auf die Stürmer und Dränger, die neben ihm im Ausfluß saßen, zurückhaltend einzuwirken. Und doch — oder vielleicht gerade deshalb? — erwies er sich als der geborene Vereinsleiter. Ein sicherer Blick für das praktisch Richtige zeichnete ihn vor allem aus. Entgegenstehende Schwierigkeiten löste er mit überraschender Gewandtheit. Und was er als notwendig und durchführbar erkannt hatte, das wußte er mit großer Energie und Zähigkeit durchzusetzen. Besonders hervorgehoben sei endlich auch das außerordentliche Geschick, mit dem er seine Mitarbeiter an sich zu fesseln verstand. Daß er bei jedem von ihnen mit der gegebenen Eigenart zu rechnen habe, lehrte ihn schon seine Klugheit; daß er aber auch in hohem Grade die Kunst, anzuerkennen und auch zu vergessen, befaß, war doch noch sein besonderer Vorzug.

Clausnitzer war kein hinreißender, begeisterter Redner. Seine Ausführungen waren schlicht und sachlich, ohne Schwung und Glanz, nur gelegentlich gewürzt durch eingeflochtene Sarkasmen. Auch in der Debatte hielt er sehr zurück und zeigte hier auch nur geringe Schlagfertigkeit. Aber immer bot er eine besonnene Abwägung der vorgebrachten Gründe und am Schluß eine sichere Entscheidung. Das allein gab seinen Reden ihren Erfolg.

Ähnlich wirkte er auf den großen Deutschen Lehrerversammlungen. Fast befangen stand der mittelgroße, schlichte Mann vor den Tausenden, die sich da zusammenfanden. Das Pathos des Tribünenredners lag ihm ebenso fern, wie die Pose des Massenführers. Ruhige Sachlichkeit klang aus seinen Worten und leitete seine Geschäftsführung. Aber mit sicherer Hand hielt er die Zügel, und mit wenigen kurzen Worten gelang es ihm oft, einen Sturm schon in seinen Anfängen zu beschwören. Aber auch zu schneidender Schärfe konnte sich seine Stimme erheben, wenn er sich wider die Gegner des Standes und die Verächter der Schule wandte oder die Lauheit und Selbstsucht im eigenen Lager geißelte. Jeder im Saale hatte das Gefühl, daß da oben auf der Bühne eine geschlossene, zielbewußte Persönlichkeit stehe, deren Besonnenheit und Energie auch der Gegner sich beugen müsse.

Ein schmerzliches Bedauern ging durch die deutsche Lehrerschaft, als 1904 Clausnitzer das Amt des Vorsitzenden niederlegte. Der Wunsch nach Ruhe und beginnende Kränklichkeit diktierten ihm seinen Entschluß. Dazu kam aber wohl auch die Voraussetzung, daß der Deutsche Lehrerverein allgemach in eine neue Periode seiner Ent-

wicklung eintrete, in eine Zeit der inneren Kämpfe, die zu überwinden, andere Kräfte nötig seien, als er noch aufzuwenden hatte.

Noch einmal, am 24. September 1904, dem sechzigsten Geburtstage Clausnitzers, zollte der Deutsche Lehrerverein seinem langjährigen Führer Dank und Verehrung. Vertreter fast aller Zweigverbände waren erschienen, Depeschen und Glückwunschschreiben aus allen Teilen des Reiches trafen ein, zahllose Reden und Lieder feierten seine Verdienste, und eine ganze Reihe von Vereinen ernannte ihn zu ihrem Ehrenmitgliede. So ehrten die deutschen Lehrer ihren „Lynceus“, den Türmer, wie Leuschke, der Führer des Sächsischen Vereins, in seinem geistvollen Festspruch ihn nannte:

Zum Sehen geboren,
zum Schauen bestellt,
dem Turme geschworen,
gefällt mir die Welt. —

Wir glaubten, ihn noch lange bei uns zu haben, doch der schnöde Tod betrog uns in unsern Hoffnungen. Eine schwere, schnell verlaufende Krankheit warf ihn im Winter 1905 kurz vor dem Christfest nieder, und am 28. Dezember, dem 34. Geburtstage des Deutschen Lehrervereins, entschlief er.

„Die deutsche Volksschule verliert in ihm den beredten Anwalt, die im Deutschen Lehrerverein organisierte Lehrerschaft ihren bewährten Führer, die Volksschullehrer Preußens ihren besten Vorkämpfer und wir einen weisen Berater, einen rastlos tätigen Mitarbeiter und, mehr als das, einen treuen Freund.“ So hieß es im Nachrufe des Geschäftsführenden Ausschusses.

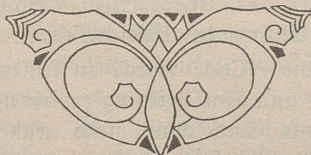
Ein Jahr nach seinem Tode wurde an seinem Grabe ein Denkmal errichtet. Dieses und eine Stiftung zu seinen Ehren soll seinem Namen ein Gedächtnis auch dann noch wahren, wenn die entschlafen sind, die ihm persönlich nahestanden.

Clausnitzer hat nicht neue Ziele gewiesen, wie Beeger; er hat nicht die Forschung gefördert, wie Seyffarth; seine Wirksamkeit ist zeitlich beschränkt. Aber er hat in diesen Grenzen sein Höchstes geleistet. Was der Deutsche Lehrerverein in der ersten Periode seines Bestehens erreicht hat, verdankt er ihm zum größten Teile. Uns aber, seinen Freunden, hat er das Andenken an eine zielichere, in sich gefestigte und rastlos tätige, edle Persönlichkeit hinterlassen.

* *
*

Die Zeit des Sammelns liegt hinter uns. In allen Gauen des Vaterlandes hat der Deutsche Lehrerverein seinen Schild aufgerichtet. Ein neues Ziel stellt das neue Jahrhundert: die Herbeiführung der inneren Einheit. Denn nicht auf der Masse beruht die Stärke einer Organisation, sondern auf dem einheitlichen Geiste, der sie belebt. Ihn zu schaffen, ist die Aufgabe der Gegenwart.

Zunächst erscheint diese allerdings viel eher als eine Zeit des Kampfes, der Zersetzung. Die Parteien im Lehrerstande stehen schroffer als jemals gegeneinander, und jeder neue Tag gebiert neue Gegensätze. Und doch kann uns diese Tatsache nicht irreleiten und mutlos machen. Der Einigungsprozeß, der uns als Aufgabe obliegt, ist kein Rechenexempel, das fern vom Leben, in der Studierstube gelöst werden könnte. Vielmehr ist es selbstverständlich, daß er als seine Vorstufe zunächst den Kampf der Gegensätze auslöst, die in der bis jetzt nur äußerlich geeinten Lehrerschaft schlummerten M ö g e nur der sehnlichst erstrebte Ausgleich in nicht allzu später Zeit erfolgen, und möchten uns auch im neuen Jahrhundert niemals die Männer fehlen, die nach Veranlagung und Willen befähigt sind, auch im Kampfe um die neuen Ziele der Lehrerschaft Führer zu sein!



Die Deutsche Schule

Monatsschrift, herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins
von Rektor Robert Rißmann, Berlin NO., Friedensstraße 37

XIV. Jahrg. 1910. Jahrl. 12 Hefte. Bezugspreis halbjährl. M. 4.—

Ende 1896 wurde die „Deutsche Schule“ durch den Deutschen Lehrerverein begründet. Die neue Monatsschrift sollte mithelfen, nach der äußeren Einigung der Lehrer Deutschlands die innere Kraft des Vereins zu stärken. Sie sollte eine Rüstkammer werden für die Vereinsarbeit. Hier sollten die Waffen bereit liegen, wenn es galt, den Kampf für die Volksschule zu führen; hier sollten Bausteine zugerichtet werden, die tauglich seien zu ihrem Weiter- und Höherbau. Die „Deutsche Schule“ ist nach Kräften bemüht gewesen, dieser Aufgabe nachzukommen, ohne im Dienste einer bestimmten Partei zu stehen. Das pädagogische Ideal, dem sie vom ersten Hefte ab nachstrebte, war eine Erziehung, die Bildung zur Gemeinschaft durch die Gemeinschaft, Bildung zum öffentlichen Gemeinschaftsleben durch Teilnahme an der Arbeitsgemeinschaft der Schule als ihr oberstes Ziel betrachte und die andererseits anerkenne, daß dieses Ziel erstrebt werden müsse durch eine bildende Einwirkung, die der Natur des Kindes als einer nach Entfaltung ringenden Persönlichkeit voll gerecht werde. Sozialbildung durch Persönlichkeitsentwicklung war von Anfang an das Programm des Herausgebers, der jezt mit Genugtuung beobachten kann, wie dieser Gedanke immer mehr zur leitenden Idee der pädagogischen Welt wird. Zur Entwicklung und Klärung dieser Gedanken haben in der D. Sch. die hervorragendsten Vertreter der Erziehungswissenschaft das Wort genommen. Wir nennen von diesen nur: Paul Natorp, Friedrich Paulsen, v. Sallwürk, Meumann, Andreae, Münch, Rein, Senfert, Barth, Meßmer, Heubaum u. a. Auch die Träger der neuen Bewegung sind unserer Zeitschrift nicht fern geblieben. Auch Namen wie Bergemann, Itzhner, Wolgast, Eide, Göze, Gansberg, Anthes, Paul, Gurlitt, Weber, Scharrelmann, Kerschstein er finden wir in der Liste ihrer Mitarbeiter. Es leuchtet ein, daß das Ansehen des Lehrerstandes gewinnen muß, wenn er von den ersten Vertretern der Wissenschaft lernt. Mit Genugtuung kann auch hervorgehoben werden, daß selbst der den preußischen Lehrern unvergeßliche Staatsminister Dr. Bosse es nicht verschmäht hat, der „Deutschen Schule“ einen Beitrag aus seiner Feder zu widmen. Es war dies das erstemal, daß ein preußischer Kultusminister zu seinen Lehrern in ihrer eigenen Zeitschrift gesprochen hat. Neben den genannten Mitarbeitern steht eine große Reihe anderer, deren Namen in der deutschen Gelehrtenwelt und unter den deutschen Pädagogen einen guten Klang haben, ja nicht wenige, die in erster Linie genannt werden, wenn von ihrem Fache die Rede ist. Die „Deutsche Schule“ hat sorgfältig alle wichtigeren Erscheinungen des pädagogischen Lebens unserer Zeit beachtet. Auch die geschichtliche Entwicklung unseres Schul- und Erziehungswesens hat Bearbeitung und Pflege gefunden. In der schier unübersehbaren pädagogischen Literatur des Tages hat sie sich bemüht, ein zuverlässiger Führer zu sein. Vor allem aber hat die monatliche „Umschau“, der schulpolitische Blick auf die Zeitbegebnisse die Zustimmung des Leserkreises gefunden. Und das ist kein Wunder. Wird sie doch von Anfang an von einem unserer hervorragendsten Führer auf schulpolitischem Gebiete, von Johannes Tews, dem unermüdeten Kämpfer für die Freiheit und die Würde der Volksschule, geschrieben. So hat die „Deutsche Schule“ in den 13 Jahren ihres Bestehens sich zu einer der ersten pädagogischen Zeitschriften Deutschlands entwickelt. Möge jeder deutsche Lehrer, der zur Fahne des großen Deutschen Lehrervereins geschworen hat, dieses seines Rüstzeuges gedenken, damit es blank und stark erhalten werden kann für den Geisteskampf, in dem wir stehen!

Geschichte des Deutschen Lehrervereins von Robert Rißmann

324 Seiten. Geheftet M. 2.40. In Originalleinenband M. 3.—

„Rißmanns fleißige und gründliche Arbeit, dem deutschen Lehrerverein gewidmet, von ihm handelnd und ihm zu Dienst geschrieben, sei allen Lehrern, Vereinsmitgliedern wie dem Vereinsleben Fernstehenden, dringend empfohlen; die lehrreiche und interessante Schrift sollte in der Bibliothek jedes, auch des kleinsten Lehrervereins zu finden sein.“
„Hann. Schulzeitung.“ 1908, Nr. 1.

„Und wer die ‚Geschichte des Deutschen Lehrervereins‘ mit der Aufmerksamkeit liest, die die mit Bienenfleiß geschaffene Arbeit verdient, der wird das Buch mit dem freudigen Bewußtsein aus der Hand legen: Viel Kampf um eine edle Sache. Aber 's ist vorwärts, aufwärts gegangen.“
„Der praktische Schulmann.“ 1908, Nr. 7.

„All dies ist auf Grund eingehender Studien geschildert, so daß sich für die Forschung bezüglich des Volksschullehrerstandes, der Lehrervereine, wie auch für die Geschichte des allgemeinen Vereinswesens eine äußerst wertvolle Quelle erschließt.“
„Deutsche Literaturzeitung.“ 1908, Nr. 18.

„Es ist in seiner gegenwärtigen Gestalt eine umfassende Bearbeitung eines interessanten Gebietes der deutschen Schulgeschichte. Besonders hingewiesen sei auf die vorzüglich geschriebene Einleitung, die die Volksschulentwicklung im 19. Jahrhundert in großen Zügen trefflich schildert.“
„Pädag. Blätter für Lehrerbildung.“ 1908, Heft 2.

„Das Buch sollte in keiner Lehrerbibliothek, eigentlich in keinem Lehrerverein fehlen.“
„Schleswig-Holst. Schulzeitung.“ 1907, Nr. 51.

„Dem neuen Vereinsbuche wünschen wir einen Platz in der Bibliothek jedes deutschen Lehrers. Wer seine Stelle im Vereinsleben und Ständekampfe würdig ausfüllen will, muß die Geschichte seines Standes und seines Arbeitsfeldes kennen; denn die Geschichte ist auch in diesem Falle die beste Lehrmeisterin.“
„Schulblatt der Provinz Sachsen.“ 1908, Nr. 2.

„Die Entwicklung des deutschen Schulwesens spiegelt sich in diesem Buche, das nach einem prächtigen Rück- und Ausblick noch der führenden Männer des deutschen Lehrerstandes gedenkt. In seiner Anlage und Durchführung, in Sprache wie in der Beschränkung des Stoffes ist das Buch eigentlich vorbildlich. Seines Inhalts wegen verdient es auch bei uns Interesse. Konferenzbibliotheken steht es gut an. Schön ausgestattet ist es auch. Persönlich hat uns das Buch viel Freude gemacht und manches wieder vors Auge geführt, was halb in der Erinnerung schief.“
„Schweizerische Lehrerzeitung.“ 1908, Nr. 13.

„Verfasser behandelt seinen Gegenstand mit vieler Liebe und hat großen Fleiß aufgeboden, um Zuverlässiges darzubieten zu können. Besonders wertvoll sind die der Vereinsgeschichte folgenden biographischen Nachrichten, die das Andenken der verdienten Führer und Vorkämpfer des Volksschullehrerstandes aufrechten und der Nachwelt erhalten sollen.“
„Schulblatt der Prov. Brandenburg.“

„Das Buch hat einen zweifachen Wert. Einmal gibt es jedem, der sich für die Gründung, Entwicklung und den heutigen Stand des Deutschen Lehrervereins interessiert, ausführlichen Aufschluß. Außerdem bietet es aber — und das macht das Buch besonders wertvoll — einen Einblick in das Entstehen und Werden der deutschen Lehrervereine.“
„Hess. Schulblätter.“

Schulaufsicht und Schulleitung in den deutschen Staaten

Auf Grund gesetzlicher und behördlicher Bestimmungen und mit Benutzung der Ergebnisse einer von der Statistischen Zentralstelle des Deutschen Lehrervereins veranstalteten Umfrage bearbeitet von
C. L. A. Preßel. — VIII, 120 S. Geh. M. 1.60. In Leinenbd. M. 2.—

Die Schrift hat sich die Aufgabe gestellt, die gegenwärtig hinsichtlich der Aufsicht über das gesamte Volksschulwesen und der Leitung der einzelnen Schulen in den deutschen Staaten bestehenden Verhältnisse eingehend darzulegen, um allen Interessenten, Lehrern, Schulleitern, Schulaufsichts- und Schulverwaltungsbeamten, Parlamentariern einerseits ein Mittel zur gründlichen Information, andererseits aber auch die tatsächlichen Grundlagen für eine vergleichende und an historisch Gewordenes anknüpfende Kritik zu bieten. Die Darstellung stützt sich durchweg auf authentisches Material, soweit immer möglich direkt auf amtliche Veröffentlichungen, andererseits auf Mitteilungen von Lehrern, die in den betreffenden Staaten angestellt sind. Seinerseits an den Einrichtungen der verschiedenen Staaten Kritik zu üben, hat der Bearbeiter grundsätzlich vermieden, doch wirkt die Darlegung der Verhältnisse in Staaten mit modernen Schulgesetzen, wie Sachsen-Meinungen und Gotha, von selbst wie eine Kritik an den Zuständen in solchen Staaten, deren gesetzliches oder Gewohnheitsschulrecht aus älterer Zeit stammt. Im Anhang findet man, wer beim Vergleich auch über die deutschen Grenzpfähle hinausblicken möchte, einen kurzen Abriss der Gestaltung der Volksschulaufsicht und -leitung in zehn außerdeutschen Ländern. Ferner sind dort Beschlüsse größerer Lehrerversammlungen zusammengestellt, um zu zeigen, an welchen Punkten hauptsächlich die Kritik des Bestehenden bisher angelegt und in welcher Richtung sie sich bewegt hat. Das Buch dürfte für die Behandlung der Schulaufsichts- und Schulleitungsfrage ein willkommenes und wertvolles, ja unentbehrliches Hilfsmittel sein.

Die Besoldung, Pensionierung u. Hinterbliebenenversorgung der preußischen Volksschullehrer

Erläutert und für den praktischen Gebrauch bearbeitet von
G. Köhl und W. Päßler. — 2. Aufl. 136 S. Kart. M. 1.20

Die erste Auflage des durchweg günstig beurteilten Buches erschien 1900 und fand eine weite Verbreitung. Durch die Gesetze von 1907, die wesentliche Abänderungen des Pensionsgesetzes und des Gesetzes für die Hinterbliebenenversorgung brachten, und durch das neue Besoldungsgesetz vom 26. Mai 1909 wurde die neue Ausgabe nötig. Unter Benutzung des gesamten Materials, das für die Bearbeitung eines brauchbaren Ratgebers in Betracht kommt, haben die bekannten Verfasser die Neubearbeitung übernommen und bieten in derselben dem preußischen Volksschullehrer auf dem Gebiete des materiellen Rechts, soweit solches mit dem Amte zusammenhängt, einen zuverlässigen Führer. Das Buch enthält außer den neuen Texten der drei Gesetze alles irgendwie zur Auslegung der gesetzlichen Bestimmungen in Betracht kommende Material: Erklärungen, ministerielle Ausführungsbestimmungen und Sondererlasse, gerichtliche Entscheidungen, anzuziehende Vorschriften anderer Gesetze, erklärende Anmerkungen usw. Die Anlage des Werkes ermöglicht eine schnelle Orientierung. Nach dem Text des Gesetzesparagrafen — meist im Wortlaut — die notwendigen Erläuterungen. Am Schlusse wird ein ausführliches Sachregister geboten. Die Verfasser haben die Fülle des vorliegenden Stoffes von dem Gesichtspunkte aus gesichtet, aus dem alle aus dem Amt entfallenden materiellen Anrechte irgendwelcher Art leicht und zuverlässig erkannt und richtig beurteilt werden können.

Broschüren zur Schulpolitik

Herausgegeben von der Vereinigung für Schulpolitik zu Berlin

Zum Studium der Schulpolitik. 20 S. Geh. M. —.30

„Die erste Schrift soll ein Wegweiser sein durch die verschlungenen Pfade der Schulpolitik.“

„Schulblatt f. Hessen.“

Ein soziales Lehrerbefoldungssystem. Von Joh. Tews. 27 S. Geh. M. —.75

„Höchst zeitgemäß ist ferner die zweite Broschüre. Verfasser erörtert zunächst die Grundsätze der Beamtenbefoldung überhaupt und tritt dann warm für Erziehungsbeihilfen und eine Differenzierung der Mietentschädigung ein.“

„Schulblatt f. Hessen.“

Subalternbeamten- und Lehrerbefoldung. Von Walter Schulz. 31 S. Geh. M. —.60

„Das Büchlein dürfte zur unentbehrlichen Ausrüstung der Lehrerschaft für die nächsten Gehaltskämpfe gehören.“

„Preuß. Lehrerzeitung.“

Die wichtigsten Aufgaben der preussischen Schulpolitik. Von Freiherrn von Zedlitz und Neukirch. 28 S. Geh. M. —.60

„Das Schriftchen ist sehr geeignet, das Interesse an schulpolitischen Fragen zu wecken.“

„Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen.“

„. . . Für jeden Schulpolitiker, namentlich für den preussischen, bedeutsam, insofern er daraus ziemlich sichere Schlüsse auf den schulpolitischen Kurs ziehen kann, der in Preußen in den nächsten Jahren eingeschlagen werden dürfte.“

„Deutsche Schule.“

Die deutsche Fortbildungsschule im Jahre 1909

Eine Darstellung der gesetzlichen und behördlichen Bestimmungen über das Fortbildungsschulwesen der deutschen Staaten, sowie seines gegenwärtigen Standes

Von A. Baar

(Schriften der Statistischen Zentralstelle des Deutschen Lehrervereins, Nr. 2)

VIII, 120 S. Geheftet M. 1.60, gebunden M. 2.20

Die Fortbildungsschule hat sich in den letzten Jahren in raschem Tempo entwickelt. In einzelnen Staaten sind neue Gesetze entstanden, in anderen stehen sie zur Beratung. Wie sich die Grundlagen und die Bedingungen ändern, ändern sich auch die Zahlen. Wer die Entwicklung in den einzelnen Staaten nicht ununterbrochen verfolgt, kann sich kein zutreffendes Bild von dem gegenwärtigen Stande des Fortbildungsschulwesens in Deutschland machen. Das Zahlenmaterial ist zerstreut und deshalb schwierig zu beschaffen; dazu ist es nicht überall nach denselben Grundsätzen geordnet. Ein Buch, das in kurzer, knapper Weise orientiert, fehlte bisher. Jetzt liegt es vor. Amtliches Material und die Ergebnisse von Umfragen der Statistischen Zentralstelle des Deutschen Lehrervereins hat Verfasser gründlich und geschickt bearbeitet. Der erste Teil enthält die jetzt geltenden Gesetze und Verordnungen aller deutschen Staaten im Wortlaut; nur ganz unwesentliche Paragraphen sind ausgeschieden. Der zweite Teil bietet das Zahlenmaterial über die Anzahl der Schulen, der Schüler, der Lehrenden und über die Aufbringung der Kosten. Wer in der Fortbildungsschule arbeitet oder für sie öffentlich wirken will, findet hier ein zuverlässiges zweckmäßig geordnetes Material.





392451
/2.