

Prof. Reichmüller,
Pädagogische Fragen.

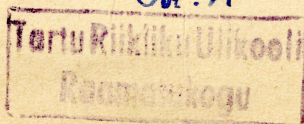
Pädagogische Fragen.

Von Professor Teichmüller in Dorpat.

Jeder Gebildete besitzt eine gewisse pädagogische Erfahrung, sofern er selbst die Schule durchgemacht hat und ausserdem wohl auch noch meistens Geschwister oder Kinder oder Verwandte erziehen und unterrichten lässt oder dabei zu Rathe gezogen wird; so kann es denn nicht fehlen, dass den pädagogischen Fragen überhaupt ein allgemeines Interesse und Verständniss beinahe sicher ist. Wenn die Fragen freilich mehr in technische Einzelheiten sich verlieren, so muss der Kreis der sich dafür Interessirenden nothwendig kleiner werden. Für die Baltische Monatsschrift eignen sich daher wohl nur solche Besprechungen, welche nicht über die Grenze allgemeiner Gesichtspunkte hinausgehen oder die das Specielle wenigstens nach dieser Seite hin berühren, um nicht bloss auf Fachmänner rechnen zu dürfen.

Für unsre Baltischen Provinzen ist nun durch die erleuchtete Einsicht und den grossen Sinn unseres gegenwärtigen Curators dadurch eine neue Aera des pädagogischen Lebens angebrochen, dass er die Schulmänner des ganzen Landes zu gemeinsamen Berathungen eingeladen hat. Die erste Versammlung dieser Art hat in Mitau getagt und ist unter ausgezeichnetener Leitung zu allgemeiner Befriedigung ausgelaufen. Es wird daher wohl gestattet sein, einige Betrachtungen an die dort verhandelten Fragen anzuschliessen.

Est. A



24760

1. Parlamentarische Verhandlung oder Disputation,

Es ist klar, dass jeder Lehrer, der schon reichere Erfahrung besitzt und über seine Thätigkeit sich besonnen hat, auch gewissermassen schon mit einer fertigen Meinung zu einer pädagogischen Verhandlung herantreten wird. Gleichwohl giebt es eine Menge Fragen, die sich nicht so leicht abschliessend beantworten lassen und man darf daher wohl behaupten, dass die meisten auch aus der Discussion mit andern noch lernen und sich gemeinsam besinnen und berathen wollen, um dadurch erst ihre Meinung abschliessend festzustellen.

Wenn sich nun eine ganze Versammlung daran macht, pädagogische Fragen zu erörtern, so muss zuerst untersucht werden, auf welche Weise sie am besten und sichersten die Wahrheit finden werde.

Nun scheint sich sofort die parlamentarische Verhandlung zu empfehlen; denn bei dieser kann ja jeder gehört werden und sich, wenn vielleicht auch nur zehn Minuten lang, nach Belieben aussprechen. Dadurch lernt die Versammlung also möglichst die ganze Summe von Meinungen kennen, die sich bei den Lehrern über diese und jene Frage gebildet haben, und wird mithin gut orientirt über die von allen erworbenen Erfahrungen und Einsichten. Allein nun zeigt sich auch gleich ein bedeutender Mangel dieses Verfahrens; denn wie soll man abstimmen, um die Wahrheit zu finden? Nur bei Einstimmigkeit, müsste man sagen, enthält das Resultat diejenige pädagogische Erkenntniss, welche die Versammlung wirklich finden konnte. Sobald man aber die Majorität, die doch gewöhnlich von herrschenden Zeitströmungen oder von hervorragenderen Rednern bestimmt wird, entscheiden liesse, so würde der Erkenntnisswerth des Resultates höchst zweifelhaft sein. Denn wer verbürgt, ob nicht die Minorität vielmehr im Rechte gewesen sei. Das Wort Caesar non super grammaticos wird ewig gelten und es ist einerlei, ob der Caesar eine einzelne Person oder die Majorität ist; sie entscheidet nie über die Wahrheit. Die Majoritätsbeschlüsse haben nur einen Sinn im Gebiete des Willens und der Macht; denn im politischen Leben kommt auf die Wahrheit wenig an, da es sich um Machtfragen oder auch um Compromisse der Parteien dreht, die mit einander

leben und gemeinsam handeln sollen. Es giebt dabei zwar auch eine Wahrheit, die nach der sittlich-politischen Idee gefunden werden könnte und wonach das Resultat einer Abstimmung je nachdem auch als eine reelle Ungerechtigkeit bestimmt werden mag; gleichwohl wird diese Wahrheit immer problematisch bleiben, weil die kämpfenden Parteien sie nicht einsehen, und sie wird nie entscheiden können, weil die Interessen und ihre Kräfte den Ausschlag geben.

Ganz anders aber verhält es sich, wenn nicht der Gesamtwille, sondern die Gesammterkenntniss gefunden werden soll. In diesem Falle handelt es sich nicht um Ausdruck der Interessen, sondern der Gründe; die Fragen betreffen nicht einen Kampf der Interessen, sondern theoretische Auffassungen. In den oberen Classen der Gymnasien werden z. B. im Griechischen zwei oder drei oder gar vier Autoren während eines Semesters gelesen; es fragt sich, ob es nicht besser sei, bloss einen einzigen Autor zu lesen. Hier ist nun kein Kampf zwischen Schülern und Lehrern vorhanden, auch nicht zwischen Eltern und Lehrern, indem etwa das Interesse der einen oder der anderen siegen oder einen Compromiss eingehen müsste; sondern die Schulen wurden friedlich durchgemacht, mochte man zwei, einen oder drei Autoren lesen. Es handelt sich aber um eine theoretische Frage, um eine pädagogische Erkenntniss, ob die Zwecke des Unterrichts nicht besser auf die eine oder die andere Art erreicht würden, und alle Parteien sind gleich interessirt dafür, dass das Richtigste zum Princip erhoben werde. Hier darf daher kein Majoritätsbeschluss entscheiden, der nur die Uebermacht des Willens anzeigt, während hier alle Willen als gleich angenommen werden müssen, sondern nur die Uebermacht der Gründe, d. h. die Debatte darf nicht parlamentarisch sein, sondern muss der Disputation anvertraut werden.

Es mag immerhin als Einleitung und zur Orientirung zuerst einer Reihe von Sprechern gestattet sein, die Frage nach ihrem Sinn zu erörtern, indem der Gerechtigkeit wegen Jedem eine gleiche Frist gegönnt wird. Darauf aber muss, sobald sich divergirende Meinungen zeigen, das einzige wissenschaftliche Verfahren angewandt werden, die Disputation. Es sind Thesen zu stellen, z. B. es ist nur ein Autor zu lesen, oder es sind mindestens zwei Autoren zu lesen, oder es ist dem Lehrer oder der Conferenz oder dem Director die Zahl der zu lesenden Autoren

anheimzugeben. Der Defendent hat seine Thesis gegen alle Angriffe von Seiten aller Opponenten in der Versammlung zu halten. Fällt die Thesis, so sind andre Defendenten aufzufordern, die sich etwa zutrauen möchten, sie dennoch zu halten; siegt die Thesis, so sind andre Opponenten zu hören, die sie vielleicht werfen können. Nur auf diese Weise kann entschieden werden, welche Erkenntniss in der Versammlung wirklich vorhanden ist und welche Einsicht durch die besten Gründe gestützt siegreich hervorgeht aus dem Kampfe der Gründe.

Lässt man die Verhandlungen nicht schliesslich zur strengen Disputation übergehen, welche das Resultat klar und deutlich zu Tage bringt, so wird die Abstimmung fast nothwendig eine Art von Ueberrumpelung bilden. Denn nachdem die einen für, die andern gegen, wieder andre zum Theil für, zum Theil gegen die aufgeworfene Frage gesprochen haben und zwar in ganz zufälliger Reihenfolge, so ist dadurch ein grosser Discussionstoff aufgehäuft, den man erst in sich zu verarbeiten hat, um zu erkennen, auf welcher Seite die besseren Gründe, ob einige Gründe nicht stichhaltig, andre ganz unklar oder aus einseitiger Erfahrung geschöpft oder in einseitiger Tendenz postulirt seien, kurz, ehe man abstimmen kann mit wirklich wissenschaftlicher Ueberzeugung, muss jeder im Stillen mit sich disputirt haben und kommt die Abstimmung heran, so ist er vielleicht noch lange nicht fertig mit sich und wird mit seinem Votum überrumpelt. Wird aber öffentlich disputirt, so kann jeder in sich folgen und einen etwa in ihm noch drückenden Einwand an den Mann bringen, so dass schliesslich der Sieg oder die Niederlage der Thesis der Ausdruck für die pädagogische Einsicht der Versammlung ist, während die Majoritätsbeschlüsse bloss die herrschenden Velleitäten ausdrücken und gar keinen Schluss auf die bestbegründete pädagogische Erkenntniss im Lande gestatten. Denn jeder Einzelne, der etwa überstimmt wird, aber bessere Gründe hatte, mit denen er nicht mehr zu Worte kam, hat für das wissenschaftliche Urtheil ebensoviel Bedeutung wie die Majorität, die für die Wissenschaft von jeher als unbrauchbare Erkenntnissquelle verworfen worden ist.

Die parlamentarische Rede hat auch den für die Erkenntniss der Wahrheit sehr nachtheiligen Vorzug rhetorischer Wirkung, indem die Zuhörer allen autoritativen Impulsen und den Sympathien und Erregungen der Affecte mehr ausgesetzt sind und die Gründe in persönlicher Drapirung und mit den Reizen und

der Würde der Redekunst empfangen. Bei der Disputation aber fallen den Gründen gleich alle fremde Zuthaten ab und sie müssen nackt und wahr ihren wirklichen Werth zeigen. Ich erlaube mir, dies an einem Beispiele zu illustriren. Wir wollen annehmen, es sei zuerst über die Zahl der zu lesenden Autoren in verschiedenen Reden gehandelt. Nachdem eine Divergenz der Ansichten zu Tage getreten, verlangt der Präsident die Disputation. Die verschiedenen Thesen werden gestellt.

Erste Thesis.

Defendent: Es soll nur ein Autor gelesen werden.

Opponent: Ich bitte um die Begründung.

Defendent: Mehrere Autoren verhindern die Sammlung, erschweren die Erinnerung an den Zusammenhang u. s. w. Die Concentration des Unterrichts verlangt die Beseitigung aller Hindernisse der Auffassung und Aneignung.

Opponent: Ich will dieses Princip einmal anerkennen und frage bloss, ob Sie nicht zugeben, dass sich genau dasselbe Argument geltend machen würde, wenn man für zwei Autoren gegen drei, oder für drei gegen vier spräche.

Defendent: Gewiss gebe ich dies zu. Grade darum aber kommt dies Princip erst zu seinem vollen Recht, wenn man nur einen Autor liest, denn weniger als einen kann man eben nicht lesen.

Opponent: Sie fordern also die Zahl eins, weil sie das Princip der Concentration für allein massgebend halten.

Defendent: Allerdings; denn sonst könnte ich eben nicht die Forderungen, mehr als einen Autor zu lesen, ausschliessen.

Opponent: Gut, das Princip soll ausschliesslich gelten. Aber werden Sie auch einwilligen, dass wir demnach alle andern Unterrichtsfächer sofort im Schulplan streichen, die Religion, die Geschichte, die Geographie, die Mathematik u. s. w.?

Defendent: Diese Folgerung nehme ich nicht an; denn man würde sonst die Schule zerstören und ein Programm wie in den Talmudschulen aufstellen müssen. Eine gewisse Mannigfaltigkeit der Unterrichtsgegenstände bleibt immer nothwendig.

Opponent: Ich bitte Sie einzugestehen, dass Sie hiermit Ihr Princip fallen lassen; denn sobald Sie Mannigfaltigkeit

für nothwendig erklären, fehlt das Recht zu einer unbedingten Geltung der Concentration.

Defendent: Aber ich spreche nur von der Lectüre classischer Autoren.

Opponent: Aber Sie begründen durch ein Princip, das mit dem zufälligen Gegenstand, auf den es angewendet wird, nichts zu thun hat. Es passt auf jeden Unterrichtszweig und auf die ganze Erziehung und Bildung.

Defendent: Das ist auch meine Meinung.

Opponent: Sie haben jetzt aber die ausschliessliche Giltigkeit dieses Princip's fallen gelassen?

Defendent: Das habe ich.

Präsident: Die Thesis ist gefallen.

Zweite Thesis.

Defendent: Es sind drei oder vier Autoren zu lesen.

Opponent: Ich bitte um die Gründe.

Defendent: Der Schüler wird ermüdet durch die Einförmigkeit eines und desselben Autors, den man wegen der Schwierigkeit der Erklärung noch dazu nur in homöopathischen Dosen zu sich nimmt. Die Mannigfaltigkeit des Stoffes, wenn z. B. ein Dichter, ein Philosoph und ein Historiker oder Redner gelesen werden, erhält das Interesse lebendig und giebt immer neue Anregung durch den Wechsel.

Opponent: Kurz gesagt, liegt das Argument der Thesis in der Mannigfaltigkeit des Stoffes.

Defendent: Allerdings! Und dies Princip ist doch auch anerkannter Massen von der grössten Bedeutung für den ganzen Unterricht und für die Vertheilung des ganzen Lectionplans.

Opponent: Ich verstehe; doch will mir noch nicht einleuchten, durch welchen Schluss Sie nun auf drei oder vier Autoren kommen. Ich bitte um die Begründung der Zahl.

Defendent: Ich habe doch schon angeführt, dass wir Dichter, Philosophen, Redner und Historiker unter den classischen Autoren haben und von jeder Gattung sehr vorzügliche und das sind doch jenachdem drei oder vier.

Opponent: Giebt es nicht auch verschiedene Dichter und Prosaiker? Wie bedeutend ist Euripides von Aeschylus verschieden! Wie sehr Isokrates von Demosthenes, Herodot

von Thukydidēs und Arrian, Plato von Xenophon u. s. w. Wenn ich addire, so erhalte ich acht, neun oder eine noch grössere Zahl von Autoren, die für die Schule empfohlen sind. Man würde also dahin kommen, sich in jeder Schulstunde mit einem andern Autor zu beschäftigen. Und wenn man das Princip der Mannigfaltigkeit zur Norm erhebt, so müsste dasselbe auch für alle andern Unterrichtszweige gelten und man geriethe in den progressus in infinitum.

Defendent: So weit darf man aber auch nicht gehen; denn es handelt sich doch für den Pädagogen auch um Sammlung des Geistes, völlige Aneignung des Gegenstandes, kurz um Concentration des Unterrichts.

Opponent: Wenn Sie also selbst Ihr Argument aufgeben, indem Sie das entgegengesetzte ebenfalls befürworten, so bitte ich um Begründung der Zahl der Autoren; denn ich kann kein Princip entdecken, wonach drei oder vier oder fünf Autoren erschlossen werden dürften.

Defendent: Ich erkenne die Schwierigkeit an, da das Princip der Mannigfaltigkeit allerdings nothwendig in's Unendliche führt und auf keine Weise eine bestimmte Zahl ergiebt.

Präsident: Die Thesis ist gefallen.

Dritte Thesis.

Defendent: Es sind in Prima drei griechische Autoren zu lesen.

Opponent: Ich bitte die Gründe für die Zahl drei anzugeben.

Defendent: Es ist unzweifelhaft, dass die Concentration als Princip nur einen Autor zulässt, die Mannigfaltigkeit als Princip neben der Concentration nur zwei fordern kann, wenn sie nicht ins Unendliche führen soll. Da nun in Bezug auf Mannigfaltigkeit die grösste Differenz des Styls und Stoffes immer nur die Prosa und Poesie trifft, so muss ein Prosaiker und ein Tragiker gelesen werden.

Opponent: Dies ist einleuchtend; aber grade darum ist nicht zu erkennen, wesshalb Sie drei Autoren fordern.

Defendent: Meinen Sie nicht, dass die Gesichtspunkte der Concentration und Mannigfaltigkeit allgemein sind und auf alle Unterrichtszweige passen?

Opponent: Allerdings. Daher stammt grade ihre Giltigkeit für jede pädagogische Frage.

Defendent: Ist nicht aber jedes Fach von dem andern verschieden und verlangt jedes nicht nach seiner eigenthümlichen Natur beurtheilt zu werden? Mit bloss allgemeinen Gesichtspunkten kann man doch die speciellen Fragen, welche reiche Erfahrung und Sachkenntniss erfordern, niemals erledigen.

Opponent: Dies räume ich ein. Aber wie soll das specielle Gebiet der griechischen Autoren, von denen doch eine grosse Zahl auf der Schule behandelt werden darf, nun ein Princip abgeben können, um die Zahl drei zu finden?

Defendent: Dies ist doch nicht so schwer nachzuweisen; denn für alle übrigen Autoren zwar mag man sich mit dem Gegensatz von Prosa und Poesie beruhigen, für Homer aber ist doch eine Ausnahmestellung zu schaffen. Homer ist die Bibel der Griechen. Von ihm aus hat sich die ganze griechische Bildung entwickelt und wenn er von dem Tertianer zuerst mühsam in kleinen Stücken gelesen ist, so muss er von dem Primaner cursorisch aufgenommen und dadurch erst mit allseitigem Verständniss genossen werden. Neben den beiden schwierigen Schriftstellern, dem Tragiker und dem Prosaiker, muss daher als dritter Autor in einer Ausnahmestellung Homer anerkannt werden und so ist die Zahl drei begründet.

Opponent: Ich gestehe zu, dass diese Begründung pädagogisch gerechtfertigt ist.

Präsident: Meldet sich nicht ein anderer Opponent? Wenn Niemand etwas dagegen einzuwenden hat, so scheint die Thesis unsre allgemeine Ueberzeugung auszudrücken. Ich bemerke aber, dass hiermit der Frage durchaus nicht präjudicirt ist, ob nicht in einem Semester mehrere Prosaiker nacheinander gelesen werden dürfen. Darüber müsste erst eine neue Disputation stattfinden, falls nicht ein consensus omnium anzunehmen ist.

An diesem Beispiel wollte ich zeigen, wie die Disputation, indem sie die Gründe in ihrer isolirten und elementaren Wirkung heraufstreibt, auch allein feste Ueberzeugung und wissenschaftliche Erkenntniss vermittelt. Dies Verfahren ist kein Vorrecht der Naturwissenschaft, die danach ihre Experimente anstellt und zu sicheren Resultaten kommt. Es ist vielmehr eine allgemeine Forderung der Logik. Keine Versammlung in der

Welt ist aber eher zur Disputation befähigt und geeignet, als eine Versammlung von Lehrern, welche die Uebung in aller Kunst zu analysiren und distinguiren und argumentiren durch tägliche Uebung des Docirens erworben haben und sich genau darauf verstehen, nach dem Wesentlichen zu fragen und sich nicht mit Abschweifungen und Ausreden und Declamationen zufrieden zu geben. Wenn die Disputation also in den meisten andern Versammlungen unmöglich und unpassend und unnütz ist, so ist sie bei einer Lehrer-Versammlung möglich und für den Zweck, die pädagogische Erkenntniss der Versammelten festzustellen, nützlich und bei jeder Divergenz der Meinungen nothwendig.

2. Wechsel der Lehrer.

In Mitau wurde auch die Frage wegen der Classenordinarien und der inspicirenden Lehrer erörtert, eine besondre Commission gebildet und schliesslich ein Programm entwickelt, welches ich für ganz vorzüglich halte und woran ich nur dies auszusetzen finde, dass die Ordinarien und die inspicirenden Lehrer ohne Remuneration arbeiten sollen. Dies scheint mir gegen das allgemeingiltige Princip der Vergeltung zu verstossen. Ich bin zwar der Meinung, dass die Liebe und Dankbarkeit der Schüler und Eltern und das Bewusstsein, im Dienste der schönsten menschlichen Pflicht gearbeitet zu haben, ein Lohn ist, der durch nichts übertroffen oder ersetzt werden kann; allein dennoch dürfte man eine so ideale Auffassung nicht unmittelbar als Mass für die durchschnittliche Thätigkeit der Menschen gebrauchen. Schon die ökonomische Lage der meisten Lehrer gebietet, auch an materiellen Lohn zu denken, da sie selten, wie die katholischen Priester, ehelos ihrem Gott oder ihrer Idee dienen und meistens auch noch Pflichten für ihre Familien zu erfüllen haben.

Davon aber wollte ich nicht reden. Es wurde nur bei dieser Gelegenheit als ein Uebelstand hervorgehoben, dass wenn die Ordinarien zugleich Inspicienten wären, dieses Verhältniss zu den einzelnen Schülern zu oft wechseln müsste. Damit wird eine allgemeine Frage angerührt, die ich erörtern möchte, weil sie von einer hervorragenden principiellen und zugleich praktischen Wichtigkeit ist.

Zu einem starken und nachhaltigen Einfluss gehört nämlich als Bedingung auch eine lange dauernde Einwirkung von Seiten

derselben Kraft. Darum hört man vielfach bedauern, dass nicht ein und derselbe Lehrer womöglich alle Unterrichtsfächer in seiner Classe vortragen könnte, und man betrachtet es wenigstens als sehr wünschenswerth, dass ein und derselbe Fachlehrer die Schüler, welche er unterrichtet, von der untersten Classe aufsteigend bis zu der höchsten begleiten solle, damit der Einfluss seiner Methode und Auffassung ein mächtiger und unverlierbarer würde und eine zusammenhängende und lückenlose Einheit der Bildung gewähren könnte.

Rein theoretisch betrachtet ist dies unbestreitbar richtig; denn jedes Unterrichtsfach hat Beziehungen zu den andern und je mehr Fächer in einer Hand sind, desto sicherer können die wechselseitigen Ergänzungen der Erkenntniss geleistet werden, so dass die ganze Bildung einheitlicher und vollkommener ausfallen muss. Ebenso kann der Mathematiker, der Historiker, der Religionslehrer und jeder Fachlehrer offenbar einen viel sichreren Fortschritt erzielen, wenn immer dieselben Schüler sich als Object seiner methodischen Einwirkungen darbieten, da die Kenntniss ihrer individuellen Fähigkeiten und Charactere ihm eine unschätzbare Unterstützung seines pädagogischen und didactischen Planes gewährt.

Nichtsdestoweniger muss ich mich für einen entschiedenen Gegner dieser Forderungen erklären. Diese Forderungen scheinen aber auch bloss der Idee zu entsprechen, sind in Wahrheit ganz abstract und bewirken fast immer grossen Schaden der Bildung. Man denkt dabei nämlich ausschliesslich an den abstracten Unterrichtsstoff, den man sich systematisch und stufenweis gegliedert ausmalt. Man vergisst aber, dass die Kenntnisse und Wissenschaften nur in lebendigen Personen existiren und dass alle Personen einseitig und beschränkt sind. Das Vollkommene liegt nie in einem einzelnen Menschen, kaum in der ganzen Menschheit, jedenfalls aber mehr in vielen als in Einem.

Wenn wir nun einem einzigen Lehrer eine ganze Classe übergben und sie in demselben Fache bis zum Abgang zur Universität in seiner Hand lassen, so wird er je nach seiner Begabung einen mehr oder weniger grossen Schaden ausüben. Es ist der Fall zu denken, ja er mag häufig eintreten, dass Schüler und Eltern grade diesen Lehrer allen andern desselben Faches vorziehen und sich über den dauernden Einfluss desselben freuen. Allein wer auch nur mässige Erfahrung in pädagogischen Dingen hat, wird doch einräumen, dass leider auch der entgegengesetzte

Fall eintritt, dass ein trockner, geistloser, für das individuelle Verständniß der Schüler unaufgeschlossener, ungerechter und ungeliebter Lehrer das Fach gänzlich verdirbt und zur chronischen Krankheit der Schule wird. Die Directoren und Collegen werden allerdings nur selten zugeben, dass sie schlechte Lehrer an ihrer Schule besäßen, die Schüler sind aber anderer Meinung und sie und die Eltern sind in dieser Frage viel mehr competent. Aber nehmen wir selbst einen guten, ja einen hervorragend ausgezeichneten Lehrer, so wird er zwar schmerzlich vermisst werden, wenn in der nächsten oder dritten Classe ein anderer an seiner Stelle das Fach vertritt. Dennoch braucht dies der Bildung des Schülers gar keinen Abbruch zu thun; denn der neue Lehrer wird doch andre Seiten des Gegenstandes betonen und durch andre Auffassung den Geist des Schülers vielseitiger machen und selbst wenn er schlecht ist, die Vorzüge des früheren Unterrichts erst indirect zum Bewusstsein bringen und auch dadurch wider Willen bilden. Für die unterste Stufe der Erziehung ist die unbedingte Autorität und Einheit der Auffassung allein zu empfehlen, weil hier die kritische Selbständigkeit grade ausgeschlossen und nur eine feste Gewöhnung und bestimmte Kenntnisse und Grundsätze gewonnen werden sollen; für die höheren Stufen aber ist die Einseitigkeit der grösste Mangel der Ausbildung und die gerühmte Continuität in der Ueberlieferung des Unterrichtsstoffs ist fast nebensächlich gegen den Reichthum der Bildung, welcher durch die verschiedenen Individualitäten der Lehrer mit ihren verschiedenen Interessen und Auffassungen geboten wird.

Man spricht so viel von dem abstracten Unterrichtsstoffe, den die verschiedenen Lehrer überliefern sollen und verlangt die sorgfältigste Berathung der Lehrer unter einander, damit nirgends Lücken bleiben und der eine genau in derselben Weise fortfahren könnte, wie der andre angefangen. Als wenn das möglich oder auch nur wünschenswerth wäre! Die Lehrer sind nicht leer an Eigenthümlichkeit, sie sind nicht blosser Werkzeuge des Unterrichts, etwa wie Mühlen, bei denen es einerlei ist, ob man das Korn in diese oder jene zum Mahlen schickt. Heus! quid vir viro praestat! Ein und derselbe Unterrichtsstoff wird bei diesem Lehrer etwas ganz anderes, als bei jenem, selbst wenn es sich um Erlernung des ABC oder des Einmaleins handelt, geschweige denn bei den höheren Gegenständen, wo die Auffassung und Darstellungsart, der Blick und

die Betonung, die Ruhe oder Lebhaftigkeit, das Herz und Gemüth des Lehrers solche unendliche Verschiedenheiten der Wirkung hervorbringen, wie z. B. in der Geschichte und der Religion, in der Interpretation und auch in der Mathematik. Die sogenannte Methode ist nur scheinbar dieselbe, wenn sie von verschiedenen Lehrern ausgeübt wird; denn die Verschiedenheiten, die jeder neue Lehrer durch seine eigenthümliche Natur mitbringt, machen aus demselben Verfahren etwas himmelweit Verschiedenes. Und Lücken des Wissens sind nie zu vermeiden weder in der Schule, noch im Leben. Wer eine Reise macht, bekommt Lücken in der Aufnahme der Zeitgeschichte, da er die Zeitungen unregelmässig liest, und steht sich doch recht gut dabei. Und wenn ich hier lebe, so weiss ich nicht, was dort geschieht, und es füllen sich die Lücken, wenn es überhaupt nöthig ist, sie zu füllen, durch die empfangenen Briefe aus. In der Weltgeschichte giebt es durch mangelnde Quellen unzählige Lücken, die kein Geschichtslehrer stopfen kann. Was braucht man also so ängstlich zu sein, irgendwo Lücken zu lassen! Aber in der Interpretation desselben Schriftstellers darf doch keine Lücke eintreten? Nun, wie will man denn die Lücken der fehlenden Bücher des Livius füllen? Kann es also ein Unglück sein, einen Chorgesang wegzulassen bei der Interpretation! Und wie will man die Krankheiten hindern, die ab und zu diesen oder jenen Schüler fehlen lassen. Wo aber, wie in der Mathematik und Grammatik die Lücken das Verständniss unmöglich machen, da muss der kluge Lehrer das Versäumte selbst oder durch reifere Schüler nachholen. Wer jedoch die Gesetze der Aufmerksamkeit studirt, wird wissen, dass jede Intermission der Aufmerksamkeit eine Lücke hervorbringt, und dass solche Intermissionen immerfort jetzt bei diesem, jetzt bei jenem Schüler eintreten und dass es ganz unmöglich ist, dies zu vermeiden. Man muss sich also abfinden mit unvermeidlichen Dingen, man muss nicht Träumen nachjagen, man muss wissen, das Wichtigere dem Unwichtigeren vorzuziehen, man muss die Individualitäten der lebendigen Lehrer nicht ignoriren, man muss das Lebendige mehr schätzen als den todten und abstracten Schematismus. Lasse man getrost die Lehrer wechseln, die Lücken verbanne aus der Welt und dem Unterricht nur wer selbst in seinem Wissen keine Lücke kennt, dem Schüler aber gönne man die fruchtbare Berührung mit verschiedenen Individualitäten der Lehrer.

Wenn man aber schliesslich betont, wie wichtig es sei, dass der Lehrer seine Schüler schon kennen gelernt habe, dass er die Faulen, die Unaufmerksamen, die Impertinenten, die Fleissigen und Tüchtigen alle schon genau kenne und sie daher immer sicherer beeinflussen könne als ein neuer Lehrer, der erst von Frischem mit ihnen bekannt werden müsse: so halte ich diesen Gesichtspunkt für ganz unpädagogisch. Jeder Erzieher muss wissen, dass die Kinder entwicklungsfähig und wandelbar sind, dass kritische Jahre eintreten, in denen die Natur umzuschlagen scheint, ferner dass jeder im Verhältniss zu einem und demselben sich schwerer ändert als im Verhältniss zu einem Fremden, weil die vergangenen Handlungen ihn immer mitbestimmen. Darum weg mit den Conduitenlisten, die die armen Kinder ein für alle Mal stempeln sollen, so dass der neue Lehrer schon mit dem Protokoll vor Augen jeden Maleficanten mit Verdacht und Vorurtheil betrachtet. Lasse man der Jugend die Freiheit, in jeder neuen Classe neue Menschen zu werden, gebe man ihnen *carte blanche* und komme man ihnen mit ungetrübtem Vertrauen und uneingeschüchterter Liebe entgegen und man wird sehen, dass Viele sich ganz von selbst anders stellen und im Stillen eine Wiedergeburt vollzogen haben. Es ist gefährlich, wenn der Lehrer sich einbildet, Herz und Nieren seiner Schüler zu kennen, es ist besser und wahrer, wenn er weiss, dass er mit Lebendigem zu thun hat, das sich umwandeln kann und nicht durch die Vergangenheit ein für alle Mal gebunden ist. Die Kinder müssen als veränderliche Grössen betrachtet werden, sonst verdirbt man die Rechnung und begräbt die Lebendigen.

Man würde mich aber sehr missverstehen, wenn man mich nun etwa zum Anhänger des Fachlehrersystems machte und in den progressus in infinitum treiben wollte, als wenn der häufigste Wechsel der Lehrer das Wünschenswertheste sei. Solchen Extremen fehlt immer der pädagogische Takt und die rechte Weisheit, welche überall, wo Gegensätze vorhanden sind, das Gute psychologisch in der massvollen Mitte sucht. Hieran will ich deshalb nur erinnert haben, um Misverständnissen vorzubeugen, da es sich bei dieser Gelegenheit nur darum handelte, jener extremen Richtung entgegen zu treten, wonach der todte Unterrichtsstoff zum Mass genommen wird, die Individualitäten der Lehrer aber für gleichgiltig und alle Lehrer für gleich vortrefflich gelten, als wenn die Schüler nicht zuweilen Gott danken müssten, endlich einen Lehrer losgeworden zu sein.

3. Uniformität oder individuelle Verschiedenheit der Schulen.

Für das curatorische Conseil wäre es von einer ausserordentlichen Bequemlichkeit, wenn alle Schulen nach einer festen allgemein giltigen Regel organisirt würden und denselben Lehrplan hätten und nach einer und derselben Schablone beurtheilt werden könnten. Allein die Bequemlichkeit, Einfachheit und Uebersichtlichkeit ist nicht immer das Beste und Wünschenswerthe, wie man auch trotz der Einfachheit nicht alle Tage denselben Küchenzettel duldet. Zudem flösst die individuelle Verschiedenheit, wenn sie sich längere Zeit erhalten hat oder mit einer gewissen ursprünglichen Kraft auftritt, auch Achtung ein und man scheut sich, „berechtigte Eigenthümlichkeiten“ zu zerstören, weil man den Puls des Lebens darin spürt. Es scheint mir daher angezeigt, diese Frage einmal allgemein anzufassen und zu erwägen, wie weit die Regierung Einheit und Uebereinstimmung verlangen und wie weit sie die Verschiedenheiten dulden und gutheissen kann.

Beginnen wir mit der Verschiedenheit der Anstalten. Geleitet werden sie alle von Menschen. Bekanntlich ist es aber leichter, Uhren auf gleichen Schlag, als Menschen zur Gleichheit von Sinnesart, Gemüth, Ansichten und Anlagen zu bringen. Nun ist eine Schule ein Mikrokosmos. Es giebt keine Seite des Lebens, die nicht in der Schule auch ihren Ton mit Tonfarbe anschläge. Ein so universell organisirtes Gewebe kann man gar nicht schematisiren und wo man glaubt, es gethan zu haben, hat man nur den Schein gewonnen, während nothwendig alle Schulen verschieden sind. Die Forderung, den Schein zu retten der vorgeordneten Behörde gegenüber, bringt nur Hinderniss der Entfaltung von Kraft und Leben zu Wege und schadet statt zu nützen. Die Gründe der Verschiedenheit liegen theils in der Abstammung und Ortseigenthümlichkeit der Schüler, theils in den geschichtlichen, geographischen und socialen Bedingungen der Schule als Institut, theils in den Lehrern und endlich grösstentheils in dem Director. Es ist freilich auch möglich, eine Schule demokratisch zu verwalten, wie ich dies in der Schweiz kennen

lernte, wo die Conferenz allein regiert; allein in unseren Landen ist jedenfalls wegen der Regierungsform des Staates auch für die Schule die Monarchie indicirt und diese Form ist auch nach meiner Meinung die bessere. Indem nun alle diese Factoren zusammenwirken, erhält die Schule einerseits einen bestimmten einheitlichen Typus, andererseits grade dadurch ihre Verschiedenheit von allen andern Schulen.

Die Einheit des Typus kann aber auf zwei Hauptelemente zurückgeführt werden, auf ein unbewusstes und ein bewusstes Element. Unbewusst wirken die socialen Bedingungen und die Eigenart der Schüler auf den Geist und Character der Schule und verleihen ihr ein Gepräge, das schwer und nur unwesentlich modificirt werden kann. Bewusst aber typisirt der Director. Wäre er bloss das executive Glied der Conferenz nach demokratischem Vorbild, so wäre er das fünfte Rad am Wagen und man müsste sagen, eine solche Schule hätte eben keinen Director. Der Director muss vielmehr eine möglichst grosse Gewalt und Souveränität haben nach dem Vorbild der Staatsregierung, und wenn er dem Vorbild der ausländischen demokratisirten Regierungen unterworfen wird, so muss er wenigstens das Veto allen Beschlüssen der Conferenz gegenüber immer behalten. Er muss durchaus die Macht besitzen, auch wenn er nicht alle Lehrer nach Belieben entlassen darf, alle nach seinen Ideen zu bestimmen, ohne welche Bedingung keine einheitliche und eigenartige Thätigkeit, also keine Freude und keine Grösse der Wirksamkeit möglich ist. Die Lehrer dürfen sich nicht auf ihre Rechte steifen, weil sie bekennen müssen, dass sie selber als Directoren die gleichen Rechte fordern würden und dass es eine Farçe ist, ohne solche Macht die Rolle des Directors zu spielen.

Durch die unbewusste Wirkung der realen Bedingungen und die bewusste Organisirung des Directors kommt nun die Eigenthümlichkeit der Schule zum Leben. Darin muss sie auch alle irgend zulässige Freiheit erhalten und ich lobe daher nicht alles Reglementiren von Oben mit Schulplänen und Lehrbüchern und Methoden und allen Vorschriften, einen oder mehrere Autoren zu lesen und dergleichen. Vielmehr scheint mir die obere Behörde bloss Rath und Empfehlung und Kenntniss von diesem oder jenem sonst Bewährten und Trefflichen geben zu sollen, ohne die Freiheit der individuellen Schulorganisationen durch fremden Einschub mechanisiren zu wollen. Nur mit der Freiheit

entwickelt sich die eigene Kraft, die immer besser ist als entlehnte Krücken. Durch die volle individuelle Freiheit kann dann auch der schönste Wetteifer der verschiedenen Schulen eintreten und ein erfreulicher Reichthum an eigenartigen Organismen, wobei auch den Eltern die glückliche Wahl freisteht, ihre Kinder hierhin oder dorthin zu schicken.

Die Freiheit ist aber nur der eine Pol, der andre ist das Gesetz, die Wahrheit, welche immer dieselbe ist und allgemeine Uebereinstimmung fordert. Wollen wir nun nicht Anarchie und eine Zersplitterung und Verschlechterung durch übergrosse individuelle Freiheit gestatten, so müssen wir auch die Wege verfolgen, wodurch das Viele zur Einheit zusammengefasst und die verschiedenen Kräfte des Landes zur Uebereinstimmung der Wirkung geordnet werden. Dies lässt sich nun leicht hinzufügen.

Einmal ist durch die Weisheit unseres Curators schon dafür gesorgt, dass die vielen im Lehrbezirk zerstreuten Schulen alle durch ihre Vertreter zusammenkommen, sich kennen und schätzen lernen und ihre Meinungen austauschen, um sich über wichtige allgemeine Fragen zu einigen. Diese Einigung darf aber nur durch die Kraft der Ueberredung und der Erkenntniss kommen und keine juridische Nöthigung in sich schliessen; denn das Gute und Rechte kann nie anbefohlen, sondern immer nur frei gewollt werden, wenn es seine Natur nicht augenblicklich verlieren und zu einem werthlosen Mechanismus herabsinken soll.

Zweitens und dies ist wohl die Hauptsache, muss die Einheit und Uebereinstimmung aller Anstalten normirt werden durch die Resultate, d. h. durch die Leistungsfähigkeit der abgehenden Schüler. Die Universität hat ein bestimmtes Maass von Vorbildung für ihre Commilitonen zu fordern und diesem einheitlichen Maass müssen alle Gymnasien genügen oder gewärtig sein, dass man sie verurtheilt, sich in ihre Methoden und Organisationen einmischt und sie unter Vormundschaft nimmt und einer besseren Leitung unterstellt. Dies Maass darf ohne Schaden für die Universität und für die Theilnahme des Landes an ihrer Bildung weder zu hoch, noch zu tief normirt werden, und es muss immer für die einzelnen Gymnasien möglich bleiben, darüber hinauszugehen und Anerkennung wegen höherer Leistungen zu verdienen. Es ist gefährlich, es so hoch zu schrauben, dass die besten Anstalten es eben knapp erreichen; denn sonst würde

z. B. schon das natürliche Recht der Gymnasien undenkbar werden, ihre Abiturienten ohne Examen vor curatorischen Delegirten für reif zu erklären, und die Nachprüfungen an der Universität wären eine Nothwendigkeit.

Wie für die Gymnasien, so ist der Curator auch für alle Arten von Schulen befugt, ein Ziel, ein Leistungsmaass festzustellen, an welchem der Werth jeder Schule gemessen werden kann. Freiheit ist schädlich, wenn sie nicht eingeschränkt wird durch die Nothwendigkeit des bestimmten Zieles, das unabänderlich erreicht werden muss. Nur unter diesen Bedingungen stimme ich für individuelle Freiheit und gegen alle alleinseligmachenden Methoden und Reglements; denn wenn das Ziel erreicht wird, so soll man Jeden seine eigenen Wege in Frieden gehen und alle Uebereinstimmung nur aus freier Ueberzeugung entspringen lassen.



43)