



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Kämpfe unserer Lehrerschaft

urn:nbn:de:gbv:46:1-908



Kämpfe unserer Lehrerschaft



ie in Heft 13 dieses Jahres veröffentlichte Artikelserie hat uns eine Reihe von Erwiderungen eingetragen, denen wir nach dem Grundsatz „audiatur et altera pars“ im folgenden Raum gewähren. Zweifellos stehen wie bei der ersten Veröffentlichung auch jetzt hinter den geehrten Verfassern weite Kreise. Auch diesmal will die Schriftleitung nicht Partei ergreifen, sondern lediglich zur Klärung der Ansichten beitragen, indem sie im Lehrberuf stehenden Männern zur freien Aussprache verhilft.

Die Schriftleitung

Zulassung der Volksschullehrer zum Universitätsstudium

In dieser Zeitschrift (Nr. 13) hat der Geheime Regierungsrat Professor Dr. Paul Cauer in Münster die Zulassung der Volksschullehrer zum Universitätsstudium verneint. Für ihre Fortbildung scheint ihm die Ausgestaltung der in Berlin, Bozen und Münster bestehenden Seminarlehrerkurse als der geeignete Weg. Von der Berechtigung der Volksschullehrer zum akademischen Studium befürchtet er eine Überflutung der Universitäten und eine dadurch bedingte innere und äußere Umgestaltung der philosophischen Fakultät. Er bezweifelt auch die Reife der Volksschullehrer für das Studium und hält es für fraglich, ob das Seminar neben der fachlichen Bildung auch die allgemeine Bildung der Schüler bis zur Universitätsreife führen könne. Er findet in der Bildung der Abiturienten einer Oberrealschule und eines Oberlyzeums gegenüber der Bildung, die auf einem Schullehrerseminar erworben wird, einen beträchtlichen Unterschied. Endlich befürchtet er, daß durch die Universitätsbildung in die Volksschule „gelehrter Unterricht“ gebracht werden könnte, der dem Volksleben und seinen Erfordernissen fremd gegenüber stände. Den Seminarlehrerkursen aber rühmt er nach, daß sie die Universität vor Übernahme einer fremdartigen Aufgabe bewahren, und daß sie ihren praktischen Zielen besonders zweckmäßig dienen. In den Kreisen der Volksschullehrer werden diese Ansichten nicht geteilt. Die folgenden Zeilen wollen die Stellung ihrer überwiegenden Mehrheit zu dieser Frage und ihre Gründe darlegen.

Es handelt sich hier zunächst nur um die Lehrerfortbildung. Nach den bestehenden Bestimmungen war der bisherige Weg zu den Prüfungen für Mittelschullehrer und Direktoren grundsätzlich autodidaktisch, und er ist es für die große

Mehrzahl trotz jener Kurse heute noch. Dieser Zustand wird schon jahrzehntelang als schwerer Mangel empfunden. Gewiß ist alle hervorragende Bildung im eigentlichen Sinne autodidaktisch; im Ringen mit den Problemen wächst der Starke durch die Selbstentfaltung der eigenen Kraft. Aber für den Durchschnitt der Menschen, als System einer höheren Berufsbildung, ist der Grundsatz der Selbstbildung und Selbstvervollkommnung falsch. Kraftvergeudung, Zufälligkeit und Zerfahrenheit des Bildungserwerbs, der notwendige Mangel an systematischer Rundung des Bildungsinhalts müssen sich gerade in der Bildung der Erzieher schwer rächen. Es ist darum auch nicht zu verwundern, daß fast ein Drittel aller Mittelschullehrerprüflinge durchfällt. Daneben ergibt sich als unangenehme Folge eine Sonderstellung. Nirgendwo im Staatsleben treffen wir ein Beispiel, daß die höhere Berufsbildung sich auf den Zufall stützt, wie in der Fortbildung der Lehrer für die leitenden Stellen. Die staatlichen Behörden haben auch die Befähigung für den Schulaufsichtsdienst, deren Nachweis durch die Bestimmungen gewährleistet werden sollte, bei der Besetzung der Kreis- und Schulinspektionen bis heute nur in verschwindend kleinem Maßstabe anerkannt. Die Berechtigungen der Mittelschullehrer und Direktoren stehen zum allergrößten Teil nur auf dem Papier. Die Volksschullehrer klagen noch vierzig Jahre nach Einrichtung dieser Prüfungen darüber, daß die Schulaufsicht in der Regel nicht durch Männer ausgeübt wird, die Volksschularbeit durch eigene langjährige Arbeit gut genug kennen, daß sie jüngere Berufsgenossen am besten zu beraten und zu führen vermöchten. Sie empfinden das um so tiefer als Unrecht, als es an fähigen Volksschulmännern für diesen Zweck nicht fehlt.

Aber es ist nicht der Mangel der Anerkennung allein, der die autodidaktische Fortbildung der Lehrer heute als einen schweren Fehler erscheinen läßt. Die Entwicklung der pädagogischen Fragen der Gegenwart drängt noch mehr zu dieser Erkenntnis als die Unzufriedenheit der Volksschullehrer. Noch vor fünfzig Jahren war die Gliederung des Schulwesens weit einfacher als heute. Der Kindergarten, die Hilfsschulen mancherlei Art, die Volksschulen mit ihrer mehr oder weniger entwickelten Organisation, die Mittelschulen, dazu die Entwicklung der berufsmäßig gegliederten gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen, die Einrichtung von Schulen und Erziehungsanstalten, die der Beseitigung sozialer und kultureller Mißstände dienen sollen, zeigen für unsere Frage, wie vielseitig die Entwicklung sich gestaltet hat. Fast jede Schulgattung erfordert für ihre besonderen Absichten ein besonderes Vorstudium. So kann beispielsweise der Hilfsschullehrer die Psychopathologie nicht entbehren; der Fortbildungsschullehrer kann einen großen Teil seiner Aufgaben nur unvollkommen erfüllen, wenn er sie nicht in ihrer umfassenden Bedeutung erkennt und sie im einzelnen methodisch beherrscht. Für die Volksschule haben sich viele und bedeutame Fragen erhoben, denen gegenüber die ältere Pädagogik völlig versagt. Wir sehen die Fragen der Erziehung und des Unterrichts vertieft und verfeinert an. Es gibt kein pädagogisches Universalrezept mehr für die Belehrung sechs- bis vierzehnjähriger

Volksschüler. Das Schlagwort „Jugendkunde“ deutet eine große Zahl von psychologischen und sozialen und hygienischen Forderungen auch für die Volksschule an, pathologische und minderwertige Kinder aller Art verlangen Berücksichtigung. Der systematische Zusammenhang der Erziehungsfragen und ihre philosophische Begründung und Betrachtung sind zum mindesten für keinen Pädagogen zu entbehren, der auf einer höheren Warte stehen will, und sie sind für die unmittelbare Berufsarbeit ebenso wichtig wie für die leitenden Kreise.

Diesen Tatsachen gegenüber ist unter den Volksschullehrern fast allgemein das Bewußtsein vorhanden, daß sie von einer eigentlich wissenschaftlichen Durchdringung und Erforschung ihrer Berufsfragen ebenso zurückgehalten werden wie auf ihrer amtlichen Laufbahn. Sie sehen auch in den Mittelschullehrerkursen, die in mehreren großen Städten mit Unterstützung der Staatsregierung abgehalten werden, keinen gangbaren Weg, um zu ausreichendem und anerkanntem Fachwissen zu gelangen. Tatsächlich erscheinen diese Kurse nach schriftlichen und mündlichen Zeugnissen nicht als eine Vertiefung, sondern nur als eine Fortsetzung, ja teilweise sogar als eine Wiederholung des Seminarunterrichts. Was für den Volksschullehrer im weiteren Sinne an vertiefter wissenschaftlicher Fachbildung notwendig erscheint, ist die Fähigkeit, wissenschaftliches Kulturgut in das volkstümliche und kindertümliche Denken umprägen zu können. Es kann zu dem Zweck nicht genügen, daß Bildungsgut nur in erweitertem Umfange erworben wird, als eine bloße Mitteilung erarbeiteten Wissens; zu dieser Kunst, soweit sie erworben werden kann, führt nur das Verständnis von dem Werden der wissenschaftlichen Erkenntnis. Das ist nicht notwendig, um etwa einem Fachlehrertum in der Volksschule Vorschub zu leisten, sondern um die Volksschule in steter Fühlung mit der Wissenschaft zu erhalten. Der Volksschullehrer muß imstande sein, Veraltetes und Unhaltbares zu erkennen, und diese kritische Denkweise muß auch seinen Unterricht beherrschen. Es muß bestritten werden, daß eine tiefere Berufsbildung den Volksschulunterricht nach der gelehrten Seite hin verschöbe. Je besser eine Aufgabe erfaßt wird, desto sachgemäßer pflegt auch ihre praktische Bearbeitung zu sein. Wieviel gelehrte Männer haben prächtige Bücher für das „Volk“ geschrieben und wieviel tausend akademisch gebildete Pfarrer gehen mit dem schlichten Manne in volkstümlicher Weise um. Es ist nicht zu erwarten, daß gerade der Volksschullehrer in seinen anpassungsfähigsten Vertretern in einen Fehler fallen sollte, der die Erfüllung der eigentlichen Aufgabe der Volksschule hindern müßte.

Es will uns auch nicht so scheinen, als ob die staatlichen Ausbildungskurse in Berlin, Posen und Münster die Aufgaben hervorragend zu lösen vermöchten, die sowohl von der Erweiterung und Vertiefung der Volksschulpädagogik als von den Erfordernissen einer gründlichen Fachbildung in einzelnen Zweigen gestellt werden. Es fehlt diesen Kursen der geistige Zusammenhang des Universitätslebens, sie gewähren keine Bewegungsfreiheit, sondern zwingen in einen vorgeschriebenen Arbeitsplan, der zu ganz eng begrenzten Zielen führt. Darum

können die Ausbildungskurse nicht als geistige Mittelpunkte oder als Quellstätten der Volksschulpädagogik angesehen werden, an denen das wissenschaftliche Leben in Theorie und Praxis sich neu verjüngt. Hier wird die Wissenschaft nicht um ihrer selbst willen gelehrt; sie ist nicht frei für jeden, der Neigung und Anlage zu tiefer schürfender Arbeit spürt. Die Auswahl der Besucher ist von der Behörde abhängig. Die Ausbildungskurse mögen für die Ausbildung von Mittelschul- und Seminarlehrern besser sein als das autodidaktische Studium und die Mittelschullehrerkurse, aber den praktischen Bedürfnissen, die von dem heutigen Stande der Pädagogik als Wissenschaft gestellt und im Volksschullehrerstande auch als dringend empfunden werden, entsprechen sie nicht. Diesen Ansprüchen kann nach aller Erfahrung in anderen höheren Berufen nur die Hochschule in akademischer Arbeit und in Freiheit genügen.

In der Tat haben auch viele Regierungen ihren Volksschullehrern das Universitätsstudium zugänglich gemacht; allerdings steht in Deutschland gerade der größte Staat Preußen dieser Maßregel ablehnend gegenüber. Man sagt, es sei im großen Rahmen nicht möglich oder zweckmäßig, was in kleineren Verhältnissen sich als zulässig erweise. Im wissenschaftlichen Charakter des Lehrgutes kann der Grund für die Unzweckmäßigkeit nicht liegen; vielleicht aber fürchtet man vor allem eine noch stärkere Abwanderung aus dem Volksschullehrerberufe, als sie sich jetzt schon in größeren Orten bemerkbar macht. Auch vom Standpunkt der Volksschule aus muß man behaupten, daß es kein wünschenswerter Zustand ist, wenn viele Kollegen neben ihrer Berufsarbeit sich nachträglich für das Abiturium an höheren Lehranstalten vorbereiten und nach abgelegter Prüfung die Universität beziehen oder neben der Ausübung des Berufes studieren, um später in einen anderen Beruf überzugehen. Man darf auch nicht sagen, daß diese Männer besonders geeignet als Schulaufsichtsbeamte wären. Wie die Dinge liegen, hat ihr Studium nicht viel Zusammenhang mit der Volksschule und ihren Bedürfnissen. Diese studierten Volksschullehrer werden nicht um ihrer Verdienste in der Volksschule willen befördert, sondern wegen ihres akademischen Studiums. Es will uns auch gar nicht zweckentsprechend erscheinen, daß der Abiturient des Volksschullehrerseminars in demselben Umfange zum akademischen Studium zugelassen werde, wie der Abiturient einer höheren Schule; wir haben aus sachlichen Gründen kein Interesse daran, daß der studierende Lehrer für einzelne Fächer zur Prüfung für das höhere Lehramt zugelassen wird: uns liegt daran, die Aufgaben der Volksschule tiefer zu erfassen und für ihren Dienst besser ausgerüstet zu sein. Und für diesen Zweck ist es uns auch wertvoll, alle tüchtigen Kräfte in unserem Beruf zu erhalten. Ein späterer Berufswechsel muß als eine Kraftverschwendung in der Ökonomie des Lebens und in Rücksicht auf den sozialen Wert der Arbeit angesehen werden. Endlich muß auch — leider — gesagt werden, daß nicht krankhafter Ehrgeiz oder Überhebung zur Forderung des Universitätsstudiums geführt haben oder gar bloß die einseitige Rücksicht auf die Standespolitik. Denn die Forderung, daß

die Aufsicht in der Volksschule auch den Volksschullehrern im wesentlichen gehören müsse, darf man als Beweismaterial für die gegenteilige Behauptung nicht anführen.

Es ist zweifellos, daß die berührten Aufgaben der Volksbildung und der Volksschule hochschulmäßiger Behandlung fähig sind. Die Universität hat im Laufe der Entwicklung manche Veränderung erlitten; sie hat auch manche praktische Aufgabe neu in ihren Studienplan mit aufgenommen, ohne daß der Charakter des wissenschaftlichen Forschens verloren gegangen wäre. Ein Blick in die pädagogische Literatur zeigt, daß sie von einer ansehnlichen Zahl von Universitätslehrern gefördert wird. Ebenso läßt sich jederzeit die Behauptung belegen, daß ein großer Teil wertvollen pädagogischen Neulandes von Volksschullehrern entdeckt worden ist, die neben ihrem Amt den Beruf in sich fühlten, selbständig die Fragen ihrer Alltagsarbeit zu durchdringen. Der Büchermarkt gibt von dieser Tatsache ebensogut Rechenschaft, wie die Flut unbefriedigender pädagogischer Literatur von mangelnder wissenschaftlicher Schulung.

Zugegeben kann werden, daß die Frage, ob die Universitäten in ihrer bestehenden Form geeignete Stätten zur Erfüllung der Wünsche der Volksschullehrer sind, nicht unbedingt bejaht werden kann. Wir finden in ihrer Organisation angesichts der ungemein verschiedenen Teilgebiete der Erziehungswissenschaft große und empfindliche Lücken, die auch nicht durch die Einrichtung einer pädagogischen Professur ausgefüllt werden können. Aber wo ein Wille wäre, fände sich auch der Weg zur Beseitigung dieser Schwierigkeiten. Ein nicht unbeträchtlicher Teil der Grund- und Grenzwissenschaften der Pädagogik wird an der Universität in anderem Zusammenhang bereits gelehrt. Vorlesungen in der allgemeinen Philosophie und ihren Zweigwissenschaften werden von Volksschullehrern auf Grund des Gastrechtes auch mit Erfolg besucht. Aus den Seminarübungen in Jena, Leipzig, Tübingen, Göttingen sind beachtenswerte Arbeiten zu allgemeinen und besonderen pädagogischen und didaktischen Fragen hervorgegangen, in Breslau und am Kolonialinstitut in Hamburg findet die Jugendkunde auf experimentaler Grundlage bedeutsame Förderung. Die wissenschaftlichen Institute des Leipziger und des Münchener Lehrervereins stehen in nahen Beziehungen zu den dortigen Universitäten; auch die Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins unterhält Beziehungen zu Universitätslehrern zur Förderung der pädagogischen Arbeit unter den Volksschullehrern. Alle diese Tatsachen berechtigen uns zu der Auffassung, daß wir die Pflege der pädagogischen Forschung nicht als eine den Universitäten fremdartige Aufgabe ansehen können.

Wir fürchten auch keine Überflutung der Universitäten durch ungeeignete Studenten. Einmal steht fest, daß nicht jeder Seminarabiturient zum Studium berufen ist und sich auch nicht dazu berufen fühlt. Schon die wissenschaftliche Anlage bildet ein Moment der Auslese, ferner kommt die Kostenfrage in Anschlag, der nicht jeder gerecht zu werden vermag. Darum möchten wir, daß sich die

Auslese für das Studium in natürlichen Formen vollzieht und weder von dem besonderen Beschluß einer Prüfungskommission noch von dem Urteil eines Revisionsbeamten abhängig ist. Wer seine Pflichten auf dem Seminar fleißig erfüllte, brav lernte und ein vorzügliches Prüfungszeugnis erhielt, braucht deshalb noch kein wissenschaftlicher Kopf sein, während ein anderer, dessen Zeugnis nur sehr mittelmäßig ist, kritische Fähigkeiten in hohem Grade besitzen kann. Erst recht nicht sind der Ausfall einer Revision oder das Urteil des Schulinspektors geeignete Prüfsteine für die Zulassung zum akademischen Studium. Auch wenn es allen Seminarabiturienten freistände, würden — von wenigen Ausnahmen abgesehen —, nur solche davon Gebrauch machen, deren geistige Kräfte auch einen sicheren Erfolg versprechen.

Nun wird aber gerade das geistige Mindestmaß der Volksschullehrer zum Universitätsstudium bestritten. Die philosophischen Fakultäten zu Münster und Königsberg haben sich gegen die Zulassung ausgesprochen, ebenso haben die Oberlehrer sich aus standespolitischen Rücksichten dagegen erklärt. Aber diesen Äußerungen und der ablehnenden Haltung der Regierung gegenüber steht auch eine sehr große Zahl von Urteilen solcher Hochschullehrer, die Volksschullehrer zu Schüler hatten. Dazu kommen die günstigen Erfahrungen in Hessen und vor allem in Sachsen. Es darf auch wohl an das glänzende Ergebnis der in Württemberg neu eingerichteten Staatsprüfung an der Universität Tübingen erinnert werden. Es ist weiterhin beachtenswert, daß auch solche Hochschullehrer als Zeugen angeführt werden können, die den vermeintlichen „radikalen Lehrerkreisen“ gewiß fremd gegenüberstehen wie der Universitätsprofessor Professor Martin Spahn. Er lehnt zwar auch die Berechtigung des Studiums für alle Lehrer ab. „Aber,“ so führt er aus, „ganz anders erscheint es um die Frage bestellt, ob nicht bestbefähigten und höchstbefähigten Lehrern die Tore der Universität breiter zu öffnen sind. Wer da Lehrer zu Schüler hatte, erkennt dankbar nicht nur ihren Fleiß, sondern auch ihren wahren wissenschaftlichen Ernst an und weiß, daß sie seine Übungen sicher nicht gehemmt, sondern gehoben haben. Er hat sie sicher ebenso gern in seinen Vorlesungen beobachtet.“ Und weiter sagt er zu unserer Frage: „Unsere Hochschulen sind heute noch wie früher die Stätte, wo der Quell deutscher Wissenschaft fließt. Wer wissenschaftlich arbeiten lernen will, wer den rechten Zusammenhang der wissenschaftlichen Forschung bekommen will, muß an ihnen studiert haben. Nun hat sich aber der deutsche Lehrerstand gerade unter Preußens Führung aus dem Nichts früherer Jahrhunderte so weit emporgearbeitet, daß in ihm die geistigen Dispositionen für das Aufkommen echten wissenschaftlichen Strebens zur Stunde gegeben sind. Seine Besten sind sicherlich weit genug, den Schritt zu tun, der allein dies frische Streben befriedigen kann. Kein Kurs mit dem Leitungswasser, das er bieten kann, gibt ihnen Ersatz für das, was sie allein an den Universitäten zu finden vermögen.“ (Zeitschrift für christliche Erziehung 13, 4.) Diese Darlegung dürfte im großen und ganzen mit den Anschauungen der Volksschullehrer übereinstimmen.

Aber Cauer weist mit anderen kritisch auf die Lehrpläne der Anstalten hin, die zum Studium berechtigen und vergleicht damit die Leistungen des Seminars. Unzweifelhaft steht fest, daß die Anforderungen nicht gleichartig sind. Aber es ist doch eine offene Frage, ob die wissenschaftliche Reise so tief unter der eines Abiturienten der höheren Schulen liegt, wie gemeinhin angenommen wird. In Hessen hat man neben dem Wege durch das Seminar einen zweiten Weg zur Lehrerbildung durch die allgemeinen Bildungsanstalten eingerichtet. Die hessische Regierung hat zuerst den Versuch gemacht, Abiturienten, die die Reifeprüfung mit „gut“ bestanden haben, in einem pädagogischen Jahreskursus zu Lehrern auszubilden. Dieser Zeitraum hat sich als durchaus unzureichend erwiesen; die Zeit der Ausbildung ist nunmehr auf zwei Jahre verlängert worden. Daraus folgt zum mindesten, daß auch in der Lehrerbildung umfangreiche Arbeiten erledigt werden müssen, die man nicht als eine bloße Technik mit beiläufigen Belehrungen in einem Übungskursus leicht erlernen kann. Die Volksschulpädagogik ist eine angewandte Wissenschaft mit mannigfachen Voraussetzungen auf anderen Wissensgebieten. Darum ist auch die Bildung, die das Seminar vermittelt, nicht als bloße Fachschulbildung gegenüber der wissenschaftlichen Bildung auf höheren Lehranstalten abzutun. Dabei ist nicht zu verschweigen, daß unser heutiges Seminar einer Reform dringend bedürftig ist. Diese Frage können wir hier nur soweit heranziehen, als sie für den Hauptpunkt der Erörterung von Wert ist. Die Vorschläge zahlreicher Lehrerbildner stimmen darin überein, daß auch in fachwissenschaftlicher Beziehung höhere Ziele verfolgt werden könnten. Wenn man bei einer Neuregelung des Seminarwesens ernsthaft an den Plan herangehe, es in Beziehungen zu anderen Bildungsanstalten zu bringen, so wären die Einwände gegen das geistige Militärmaß der Volksschullehrer gefallen. Heut ist die Kluft zwischen den Seminaren und den allgemeinen Bildungsanstalten so groß, daß es ein Hin- und Herüber nicht gibt. Die Entscheidung für den Lehrerberuf muß beim Volksschüler schon im vierzehnten Lebensjahr erfolgen, zu einer Zeit, da er die Aufgaben dieses Berufes nicht abzuschätzen vermag. Von der höheren Schule aus darf der Schüler mit dem „Einjährigenzeugnis“ in die zweite Präparandenklasse eintreten. Der Seminarabiturient erhält den Berechtigungsschein erst fünf Jahre später mit dem Lehrbefähigungszeugnis. Lassen sich aus dieser Tatsache Schlüsse ziehen, so sprechen sie nicht für einen so tiefen Stand der Lehrerbildung. Aber sie wird so tief eingeschätzt, weil sie in einer Sackgasse endet, abseits vom Wege der allgemeinen Bildungsanstalten, in besonders dafür eingerichteten Konvikten. Solange man sich nicht entschließen kann, die Seminare zu einem neuen Typus höherer Schulen umzugestalten, oder die Lehrerbildung ähnlich wie in Hessen an die Reifeprüfung anzuschließen, wird das Übel der Sonderstellung und der Zurücksetzung sich von Geschlecht zu Geschlecht forterben.

Die Volksschullehrer sehen der Lösung ihrer Bildungsfrage in dem letzten Sinne, wie sie auch der Königsberger Lehrertag 1904 wünschte, nicht mit hoff-

nungsvollen Zukunftsträumen entgegen. Aber für ihre Fortbildung erwarten sie auch von der Jetztzeit mehr, als Kurse für einen bestimmten Zweck überhaupt bieten können. Ob das Tor der Universitäten sich selbst für sie öffnet oder etwa eine andere Hochschule, das ist eine nebensächliche Frage. Die hochschulmäßige Pflege der Pädagogik aber und damit die Herstellung des Zusammenhanges der Volksschulfragen in ihrer Grundlegung und Erforschung mit dem allgemeinen Strom des wissenschaftlichen Lebens darf die Gegenwart den tüchtigen und strebsamen Volksschullehrern nicht mehr auf lange hinaus vorenthalten. Es ist genug des Grolls, der um der Besetzung der Schulaufsichtsstellen offen und verhalten im Lehrerstande lebt.

Rektor Otto Schmidt in Berlin

Philologenbildung und Wesen der höheren Schule

Der Aufsatz „Philologenvorbildung“ des Herrn Kreis Schulinspektors Dr. Rauh in Nr. 13 dieser Zeitschrift fordert schon deshalb an dieser Stelle eine Entgegnung, weil er zwar ein fast typischer Ausdruck der Anschauungen weiter Kreise, insbesondere der seminaristisch gebildeten Lehrer an Volksschulen und höheren Schulen ist, innerhalb der Oberlehrerschaft selbst aber nur verhältnismäßig wenig Anhänger finden dürfte. Der Verfasser hat wirklich recht, wenn er hervorhebt, daß „der Philologe überhaupt in keiner Weise geneigt ist, zuzugeben, daß Volksschulunterricht und höherer Unterricht im wesentlichen dieselben Sachen seien“. Vor allem auch der Satz: „Eben daß so viele nicht ‚Oberlehrer‘ studieren, sondern Philologie, ist das Unglück unserer höheren Schule“ — fordert den schärfsten Widerspruch heraus; er kann nur einer völligen Verkennung des Zieles dieser Schulen entspringen. Gerade in den letzten Jahren haben die preussischen Philologen durch ihre oberste Vertretung, die Delegiertenkonferenz, und auf zahlreichen Versammlungen der Provinzialvereine die Notwendigkeit strenger wissenschaftlicher Schulung, selbständiger wissenschaftlicher Arbeit und Weiterbildung der Kandidaten wie der Kollegen im Amte, immer wieder betont. Im allgemeinen ging man dabei gerade von der Ansicht aus, welche der Verfasser so eifrig bekämpft — daß der Philologenstand, der Gelehrtenstand bleiben muß, als welcher er vor jetzt hundert Jahren begründet wurde, und als der er im verflossenen Jahrhundert mit Ehren gegolten hat. Lebendiger als je scheint daher heute das Bewußtsein, daß das Wesen der höheren Schule eine solche Gelehrtenbildung, wissenschaftlichen Sinn und Fähigkeit, von Seiten der Lehrer erfordert. Damit erledigt sich auch die Bemerkung des Verfassers: „Und die höhere Schule? Ist sie noch Gelehrtenschule? — Wer mit nicht völlig umnebelten Blicken in das praktische Leben sieht, lacht über diese Frage.“ Nein, wer das „Wort“ Gelehrtenschule nicht im Sinn des Mittelalters oder des 17. und 18. Jahrhunderts nimmt, sondern darunter die Schule versteht, in der die Schüler allmählich in die Denkprozesse der echten Wissenschaft eingeführt werden, die Anfangsgründe wissenschaftlicher Methoden kennen und üben lernen, Achtung und

Ehrfurcht gewinnen vor wissenschaftlichem Wollen und Streben, und so den Antrieb mit ins Leben nehmen zu eigener echt wissenschaftlicher Tätigkeit — der wird, falls er überhaupt mit dem Leben der Gegenwart an unserer höheren Schule vertraut ist, zugeben, daß diese heutzutage nicht von ihrer Höhe herabgesunken ist. Die Aufgaben haben sich differenziert, neben das Gymnasium sind Realgymnasium und Oberrealschule getreten, doch nur mit anderen Lehraufgaben, nicht mit anderem Endziel. Und gerade Mathematik und Naturwissenschaften haben in den letzten Jahren sich eifrig bestrebt, durch Vertiefung und Verbesserung der Methoden ihren Anteil an der wissenschaftlichen Arbeit der höheren Schule zu steigern, gerade sie sind weit davon entfernt, rein praktische, beruflich verwertbare Kenntnisse vermitteln zu wollen — im Gegenteil gerade sie betonen gern, und mit Recht, die humanistischen Ziele und Erfolge ihrer Bildungsweise. Der Unterricht in den einzelnen Fächern ist geschlossener, einheitlicher als je zuvor, das Endziel beherrscht viel mehr als früher auch die Methode des Anfangsunterrichtes, so daß die Forderung, daß nur wissenschaftlich geschulte Oberlehrer auch den ersten Unterricht erteilen dürfen, besonders heute durchaus berechtigt ist; man denke speziell an den mathematischen Anfangsunterricht, an die Neubelebung der philosophischen Propädeutik u. a. Bei all diesen jedem Fachmann bekannten erfolgreichen Bestrebungen ist es mir wirklich völlig unverständlich, was der Verfasser eigentlich meint mit seinem Satz: „Von der ‚Wissenschaft‘ ist im Laufe der Zeit doch gar zuviel gestrichen worden und wird trotz philologischer Entrüstung immer mehr gestrichen werden.“ Er scheint unter „Wissenschaft“ den formalen grammatischen Betrieb ältester Zeiten zu verstehen, dabei aber vergessen zu haben, daß gerade die Grammatik heute auch in der höheren Schule mehr denn je auf wissenschaftlicher Grundlage steht. Die „praktische, tatsächliche Verwertung der höheren Bildung“ hat hiermit nicht das mindeste zu tun, und worin gar der „aussichtslose Kampf um die Erhaltung des Typus Gelehrtenschule“ bestehen soll, ist erst recht nicht abzusehen. Gerade das rasche Aufblühen einzelner Wissenschaften war es vielmehr, welches den einheitlichen Lehrplan der verschiedenen Anstalten gefährdete, indem manche Fächer, auf ihre wissenschaftliche Bedeutung pochend, weiteren Raum beanspruchten. Als Ergebnis dieser Bestrebungen blieb dann aber meist doch übrig ein der Wissenschaft entsprechenderer Unterrichtsbetrieb und ein ebensolches Unterrichtsziel. Dies geschah etwa in Geographie, Biologie, Geschichte, besonders aber in der Mathematik am Gymnasium. So könnte man fast sagen, der Wissenschaft sei eher zu viel als zu wenig.

An Stelle der Gelehrtenschule soll nach Ansicht des Verfassers die Erziehungsschule gesetzt werden. Damit tritt dann die höhere Schule in engste Beziehung zur Volksschule; denn daß die „Standesverschiedenheit“ einen dauernden Unterschied aufrecht erhalten werde, wird ihm niemand glauben wollen. Hier liegt eine so typische Verkennung des Begriffes „Erziehungsschule“ vor, die Wandlung einer an sich guten und richtigen Sache zum verderblichen Schlagwort, daß eine Abwehr unerläßlich wird.

Man redet in unseren Tagen so viel von Erziehung, daß man glauben sollte, es sei die bekannteste und leichteste Sache von der Welt. Allerdings gibt es eine Art der Erziehung, die nicht allzuschwierig, besser gesagt, die von vornherein möglich scheint. Es ist die Erziehung durch psychologische Gewöhnung. Durch den Besuch der Schule, durch den Zwang zum Lernen, durch den Zwang des Verkehrs mit Lehrer und Mitschülern, durch die einzelne Vorschrift und die regelmäßige Befolgung unter der Aufsicht des Lehrers, durch Warnung und Beispiel, durch Weckung treibender psychischer Kräfte und Beseitigung ebensolcher Hemmungen wird ein Kind „erzogen“, d. h. in den sozialen Zusammenhang, in den es später eintreten soll, derart eingewöhnt, daß es bald ohne allzugroße Schwierigkeiten sich hineinfinden kann. Es ist klar, daß hier die Schule mächtig fürs „Leben“ wirkt. Das ist die Erziehung, die Dr. Rauß einzig im Auge hat, und es ist richtig, daß hier Volksschule und höhere Schule teilweise ein gemeinsames Arbeitsfeld haben. Doch liegt die spezielle Aufgabe der höheren Schule keineswegs auf diesem beschränkten Gebiet der psychologischen Eingewöhnung, wenn es auch die einzige Art ist, in der die Volksschule erzieht, und wenn auch die höhere Schule durch umfassende Versuche, wie z. B. Einführung der Selbstverwaltung der Schüler, sportlicher und geselliger Vereinigungen usw. gerade in der letzten Zeit auch diese Erziehungsart besonders zu pflegen schien. Ihre eigentliche Aufgabe ist eine tiefere und weit schwierigere.

Es bedarf keiner langen Auseinandersetzung, um zu zeigen, daß die psychologische Gewöhnung eigentlich gar keine Erziehung im vollen Sinne des Wortes ist. Sie kann gar nichts anderes sein, als eine Entfaltung der in Wirklichkeit schon vorhandenen Fähigkeiten nach einer bestimmten Richtung; sie vermag auf keinen Fall etwas einzupflanzen, was nicht im Grunde der Seele schon vorbereitet lag, und was in einigermaßen günstigen Umständen sich auch ganz von selbst entwickelt hätte. Diese Erziehung ist im wesentlichen negativer Art, indem sie in der Hauptsache die Hemmungen zu beseitigen hat, die einer bestimmten Gewöhnung entgegenstehen, sie ist durchaus individualistisch, weil es sich immer nur um Bekämpfung oder Förderung der gerade vorhandenen Eigenart des Zöglings handelt. So kommt es dazu, daß von diesem Standpunkt aus die schwersten Vorwürfe erhoben werden gegen alle allgemeinen Bildungsmittel und Bildungsanstalten (Gurlitt!). Dabei sollen ihre Erfolge nicht bestritten werden. Doch wird mir jeder zugestehen, daß Anpassungsfähigkeit an die soziale Umgebung, daß Mut, Ausdauer, selbst Willensstärke und Charakterfestigkeit nicht in jedem Falle ein Vorzug sind — nämlich offenbar nur dann, wenn sie in den Dienst eines guten Zweckes treten. Geistige Spannkraft, Willensstärke, Charakterfestigkeit zeigt auch der Verbrecher. Damit ist gesagt, daß Erziehung im wahren Sinne des Wortes nur die heißen darf, die gute Menschen zum Endziele hat, gute Menschen im weitesten Sinne des Wortes, Menschen also, die zur Richtschnur ihres Handelns das Gute, das Sittengesetz nehmen, die überhaupt für ihr Denken die Wahrheit, für ihr Handeln die Sittlichkeit, für

ihr Schaffen die Schönheit sich dauernd zur Pflicht machen. Erziehung ist also Heranbildung zur Anerkennung der absoluten Verbindlichkeit dieser Normen. Normen aber liegen jenseits aller Psychologie.

Hierbei erscheint sofort die Schwierigkeit. Das Wahre, Gute und Schöne liegt nicht von Natur im Menschen — sonst würde, sonst könnte und müßte es ihm nicht erst als Gebot, als Pflicht entgegentreten; denn was der Mensch von Natur aus ist, das kann ihm logischerweise nicht als Gebot, und nur als Gebot, zum Bewußtsein kommen. Somit ist es Aufgabe der Erziehung, im Menschen etwas Neues zu schaffen, einer zweiten Welt im Menschen zum Durchbruch zu verhelfen. Es gilt etwas zu schaffen in einer fremden Seele, etwas zu entzünden, wozu kaum der Brennstoff vorhanden ist. Wie ist das möglich? So ist denn „Erziehung“ kein leichtes Schlagwort, sondern ein tiefes, ernstes Problem, die alte Platofrage nach dem Verhältnis der Idee zur realen Wirklichkeit, die Frage, wie kann die Norm trotz der Natur, die Freiheit trotz der Kausalität zur Geltung kommen. Als Problem der Erziehung ist sie ein echt deutsches Problem, dessen Lösung Schiller und Fichte ihr tiefstes Denken gewidmet haben*); und daß aus dem Geiste dieses Denkens das Wesen und das Ziel der deutschen höheren Schule bestimmt wurde, das braucht nicht erst nachgewiesen zu werden. Somit haben diese Ausführungen auch historisch ihre Berechtigung.

Die Frage stellt sich also kurz so: wie ist die Anerkennung des Wahren, Guten, Schönen und Religiösen (Heiligen), also des Normbewußtseins, mittelbar? Gewöhnung hilft nichts, denn dann wäre dies Bewußtsein ja schon vorhanden. Angewöhntes Handhaben wissenschaftlicher Methode ist nicht „wissenschaftliche Bestimmung“, Übung im Lösen von Aufgaben nicht Mathematik, ebensowenig wie angewöhntes Nichtighandeln „Sittlichkeit“ ist. Es handelt sich um eine erstmalige Bestimmung des Willens zu Wissenschaftlichkeit und Sittlichkeit. Ebensowenig nützt Belehrung. Das Wissen schließt das Wollen nicht in sich. Moralisieren auf allen Gebieten ist fruchtlos. Alles Reden über Kunst ist eitel; gerade hier ist die Mitteilbarkeit des Geistes durch das Medium der Töne, Farben usw. das tiefste Rätsel der Sache. Und doch muß der wahre Erzieher aus sich das alles wecken, das alles hineinzaubern in die fremde Seele. Da hilft kein Führen und Leiten, kein Unterstützen bestimmter Assoziationen, kein Beseitigen von Hemmungen, da hilft nur das Opfer der eigenen Seele. Wir können nur bildlich reden. Der Erzieher entzündet an seinem Geist im Geiste des Zöglings einen lebendigen Funken, der dann selbständig weiterzubrennen und weiterzuzünden vermag, er pflanzt eine Sehnsucht, ein Streben in das Herz des Schülers, das ihm bisher unbekannt gewesen ist. Also muß der

*) Um die wissenschaftliche Bedeutung des Problems in noch helleres Licht zu rücken, möchte ich darauf hinweisen, daß sich hier die Denkweisen Kants und Schillers scheiden. Schiller faßt die Erziehung zur „schönen Seele“ als psychologisches Problem, Kant den Übergang zum Guten als Umschaffen des „intelligiblen Charakters“, also als Problem der Transzendentalphilosophie.

Schüler durch den Lehrer das erst erschauen, wonach er sich dann sehnt, den Geist der Wissenschaftlichkeit und Schönheit als Ideal in sich aufnehmen, als Trieb zur Tat, als *ἔπος* ganz im Sinne Platos. Wie im letzten Grunde diese Mitteilung stattfinden kann, wird wohl noch lange ein Rätsel bleiben. Das eine aber ergibt sich mit aller Deutlichkeit: der Lehrer muß die wahre Idee, die echte Gesinnung mit aller Kraft und in hohem Maße selbst besitzen, um sie wirksam dem Zögling vorhalten zu können. Sein „Geist“ muß echt sein, dann teilt er sich mit. Das Zeichen echten Geistes ist eben seine Mitteilbarkeit. So müssen wir uns denn, wie Fichte sagt, echten Geist erst einmal selbst „anschaffen“. Wir müssen diesen Geist in uns zur Herrschaft bringen, müssen wissenschaftlich, sittlich, ästhetisch, religiös zu Persönlichkeiten werden, wenn wir als Erzieher wirksam sein wollen. Nur wer in dieser Geisteswelt der Idee, der Normen, Wurzel gefaßt hat, wird auf andere die geheimnisvolle Wirkung ausüben, die ganz allein den Ehrennamen „Erziehung“ verdient. Dies ist dann wirkliche Erziehung, nicht mehr bloß negatives Einwirken auf den natürlichen physischen Ablauf; das ist aber auch notwendige Erziehung, weil, auch vom Standpunkte des Schülers aus betrachtet, der Geist sich nur am Geiste entzünden kann, weil er ohne den zündenden Funken nicht erwachen wird. Diese Erzieheraufgabe ist aber auch eine ernste, hohe, ist eine Menschheitsaufgabe. Ich möchte hier diese rein philosophische Seite nicht weiter ausführen und nur auf die letzte der Reden Fichtes an die deutsche Nation verweisen.

Wie nun aber der Lehrer der höheren Schule vorgebildet sein muß, um seine Aufgabe erfüllen zu können, darüber kann jetzt kein Zweifel mehr herrschen. Er muß den Geist reinsten Wissenschaftlichkeit voll und ganz in sich aufgenommen haben; denn er ist es, den er in allererster Linie in seinen Schülern wecken soll. Nicht so sehr auf Wissensstoff kommt es an, als auf die Fähigkeit eigener wissenschaftlicher Tätigkeit, auf die Fähigkeit den wissenschaftlichen Kern auch in den einfachsten Dingen spontan zu erfassen und herauszukehren. Daß dabei für ihn wissenschaftliche produktive Tätigkeit selbst sehr erwünscht, wenn auch nicht ganz unerläßlich ist, ergibt sich ohne längere Ausführungen von selbst. Erworben aber kann dieser Geist nur werden durch streng wissenschaftliche Schulung und Übung. Diese ist es also, welche in allererster Linie das Ziel der Philologen-vorbildung und der Fortbildung der Philologen sein muß. Sie müssen auf der Universität ihre Wissenschaft studieren, rein um ihrer selbst willen, Philologie, Philosophie, Geschichte, Naturwissenschaften; ganz so, als ob nur die Wissenschaft ihr Lebensberuf sein sollte. Nur so können sie fürs Leben den Geist sich erwerben, der sie zur Erfüllung der Erzieheraufgabe im höheren Sinne befähigt. So eng gehören Wissenschaft und Lehramt an den höheren Schulen zusammen. Daß, wie eingangs erwähnt, die Oberlehrer gerade diesen Zusammenhang wieder ganz besonders betonen, das zeigt, daß sie das Wesen ihrer Aufgabe nach wie vor mit tiefem Ernste erfaßt haben, das zeigt auch, daß sie wohl wissen, weshalb sie von einer prinzipiellen Verschiedenheit von

Volksschullehrern und Oberlehrern, von Volksschule und höherer Schule reden — auch wenn das Wort Gelehrten Schule den Gegensatz nicht klar und vollständig zum Ausdruck bringt. Auch wenn man zugibt, daß beide Schulen erziehen, so ist damit keine Wesenseinheit festgestellt, sondern im Gegenteil, es sind dann zwei grundverschiedene Dinge mit einem Worte bezeichnet, es ist dann ein tiefes, schweres Problem und eine hohe Aufgabe des Menschen infolge dieser Begriffsverwirrung übersehen. Die Volksschule unterrichtet und „erzieht“ für einen ganz bestimmten, praktischen, sozialen Zweck — die höhere Schule für einen Menschheitszweck, für ein ideales, überindividuelles Ziel. Jene erzieht rein psychologisch — diese im wesentlichen durch Wirkung von Persönlichkeit zu Persönlichkeit, transzendental im Sinne der Philosophie des deutschen Idealismus. Sie bereitet daher auch nicht auf einen bestimmten praktischen Beruf, auf das Leben im Sinne der Gewinnung des Lebensbedarfes, wohl auf das Leben im Sinne eines guten, schönen und religiösen Lebens vor. Das ist ihre wesentliche Aufgabe. Daß sie daneben, wo es ohne Schädigung dieses Zieles geschehen kann, verschiedene Wege einschlägt und auch Bedürfnisse des Lebens im ersteren Sinne, Bedürfnisse des Alltags, berücksichtigen soll, ist ganz unbestritten. Das tut sie auch, sie erzieht ja auch mit gutem Erfolge im Sinne der Volksschule, wie ich oben schon ausführte, das tut sie immer, und daß sie es heute systematischer als früher und mit bewußter Absicht tut, soll man nicht dahin auslegen, daß sie nur mehr diese eine Aufgabe habe und wolle. Diese Verkenntung sollte allerdings auch für die höhere Schule eine Warnung sein, ihren wahren Zweck nicht zu verhüllen. Daß die pädagogische Ausbildung der Philologen daneben nicht vernachlässigt wird, dafür sorgen doch wohl zur Genüge die Vorlesungen und Übungen auf der Universität — mit denen vielleicht in noch höherem Maße als bisher praktische Schulmänner betraut werden sollten —, ferner die in neuester Zeit mit besonderer Sorgfalt und Strenge durchgeführten, rein der Praxis gewidmeten beiden Vorbereitungsjahre. Daß die Schulaufsichtsbehörde die Erlangung der Anstellungsfähigkeit erschwert hat und sie nur bei wirklich erfolgreicher Ablegung der Vorbereitungszeit erteilt, daß in Zukunft die Kandidaten möglichst wenig zu für sie nur schädlichen Vertretungsfunden herangezogen zu werden brauchen, das hat die Oberlehrerschaft als große Fortschritte begrüßt. Nach all dem kann doch der Hinweis des Herrn Dr. Rauch auf die im Ganzen kürzere und sicher nicht tiefere pädagogische Vorbereitung der „Seminariker“ nur als eine Verkenntung der Wirklichkeit erscheinen.

Meine Ausführungen dürften aufs neue gezeigt haben, daß unsere höhere Schule ein spezifisch deutsch-nationales Gebilde ist, an dem festzuhalten wir allen Grund haben, sie dürften auch bewiesen haben, wie falsch es ist, bei jedem Gegensatz, statt idealer, sachlicher Gründe, als letzte Motive nur Standesvorurteile und persönliche Ursachen zu vermuten.

Oberlehrer Dr. P. Hauck in Essen a. d. R.

Weibliche Leitung öffentlicher höherer Mädchenschulen

Die Ausführungen des Herrn Gymnasiallehrers Pollatz in Dresden auf Seite 617 (Nr. 13) der Grenzboten kann ich nicht ohne Erwiderung lassen. Auch in ihnen lehrt natürlich die von Frauenvereinigungen stets gebrauchte Wendung wieder, daß die Besetzung solcher leitender Stellungen „einzig eine Frage der Persönlichkeit“ sei.

Mit diesem oft mißbrauchten Schlagworte wollen wir uns einmal etwas näher beschäftigen. Man kann zugeben, daß, wenn man neben den Lehrern und Oberlehrern gleichwertige Lehrerinnen und Oberlehrerinnen hat, es eine „logische Konsequenz“ sei, ihnen auch die Leitung zuzugestehen. Bei dieser Folgerung geht man von dem falschen Gedanken aus, daß Mann und Weib gleich empfinden. Persönlichkeit kann bei dieser Anwendung des Wortes erklärt werden als die Art des Denkens, Wollens und Handelns, die hervorgerufen wird durch Empfindungen, Gefühle, Begriffe und Vorstellungen, welche in dem Einzelwesen durch Anlage, Gewohnheit und Erinnerung herrschen. Diese Bestimmungsstücke der Persönlichkeit sind durch Geburt, Erziehung und Erfahrung bedingt. Das Geschlecht ist angeboren und mit ihm und durch es eine Verschiedenheit von Gefühlen und Empfindungen, die eine Verschiedenheit der Vorstellungen usw. entwickelt; die Erziehung nimmt hierauf mit Recht Rücksicht und fördert bewußt diese Verschiedenheit. Das Gleiche gilt von der Verschiedenheit der Lebenserfahrung des Mannes und der Frau. Die Erfahrung des Mannes ist umfassender und reicher als die der Frau, deren gebundenere Lebensstellung naturgemäß ist, und an der sich auch, eben infolge des Geschlechtes, nichts ändern läßt.

Wir sehen, alle Bestimmungsstücke dessen, was wir Persönlichkeit nennen, sind im letzten Ende allein durch das Geschlecht bedingt. Und so entwickelt sich dann auch die männliche Persönlichkeit und die weibliche Persönlichkeit mit deutlich erkennbaren, verschiedenen Grundeigenschaften. Wer da sagt, die Zulassung der Frau als staatliche Vorgesetzte der Männer ist Frage der Persönlichkeit, der bekennet damit, daß dies Frage des Geschlechtes sei. Und so widerlegt sich dieses Schlagwort von der Persönlichkeit tatsächlich selbst.

Durch Veranlagung und Entwicklung ist es Sache des Mannes im öffentlichen Leben den Ausschlag zu geben und zu führen. Dies ist eine naturgemäße Folge der Eigenschaft männlicher Persönlichkeit. Wert und Bedeutung der weiblichen Persönlichkeit liegt auf anderem Gebiete. Wenn wir gegen weibliche Leitung öffentlicher Schulen auftreten, so geschieht dies nicht aus Geringschätzung der Frau, sondern weil wir den Spruch: „Jedem das Seine“ nicht aus den Augen verlieren wollen. Gleichwertig, aber nicht gleichartig, das ist doch sonst das Schlagwort der Frauenbewegung. Warum denn nicht hier?

Der weibliche Einfluß kommt in den Mädchenschulen durch die Lehrerinnen genügend zur Geltung. Außerdem verfügt der Lehrer als Mann über eine

viel größere Lebenserfahrung; in seiner Eigenschaft als Gatte und Vater dürfte er eine größere Kenntnis des weiblichen Seelenlebens haben, als die unverheiratete Lehrerin. Man hat gerade auf seiten der Lehrerinnen in der gemischten Zusammensetzung des Lehrkörpers einer Mädchenschule Vorteile erblickt und dies Verhältnis verglichen mit der deutschen Familienziehung; in der deutschen Familie aber ist der Mann der ausschlaggebende und leitende Teil. Wo dies nicht der Fall ist, erscheinen uns die Verhältnisse ungesund und können nicht als vorbildlich gelten.

Selbstverständlich denken wir hier nur an die Leitung öffentlicher Schulen, und insofern hat Herr Bollag seine Überschrift falsch gewählt. An den Privatschulen, wo der Lehrer freiwillige und außerdem sehr geschätzte Dienste tut, die er jederzeit nach eigenem Ermessen aufgeben kann, liegen die Verhältnisse ganz anders.

Die Befugnisse eines Leiters greifen sehr ins persönliche Gebiet ein; eine solche „Frau Direktorin“ hat ihre Lehrer zu vertreten, sie gegebenen Falles unter ihren Schutz zu nehmen, sie kann an ihren Stunden teilnehmen, Berichte über ihre sittlichen, wissenschaftlichen und methodischen Fähigkeiten erstatten, ihre Hefte zur Nachprüfung einfordern, ihnen Weisungen oder Rügen erteilen usw., ihr stehen also Rechte zu, deren Ausübung von einer Frau einem Manne gegenüber für einen männlich empfindenden Mann unerträglich ist.*) Es handelt sich hier um Imponderabilien in der Brust des Mannes, die nicht verletzt werden sollten. Es ist unsere feste Überzeugung, an dem Tage, an dem die Mehrheit der deutschen Männer es nicht mehr als unwürdig empfindet, durch behördliche Anordnung einer Frau als Untergebener zugewiesen zu werden, hätten wir einen bedenklichen Markstein auf der Bahn des Niederganges unseres Volkes erreicht. Der Anspruch der Frauenrechtlerinnen auf Leitung öffentlicher Schulen, an denen Männer wirken, bildet nur eine Staffel auf dem Wege amtlicher Gleichstellung von Mann und Weib im ganzen öffentlichen Leben. Diese bedeutet aber eine Verwüstung aller Gemütswerte in der weiblichen Eigenart, gerade ihres köstlichen Besizes, und damit eine Verwüstung des Familienlebens und der Kindererziehung.

Die hessische, sächsische und lübische Regierung haben in richtiger Wertschätzung männlicher und weiblicher Persönlichkeit gehandelt, als sie die weibliche Leitung öffentlicher Schulen ausschlossen. Sie haben damit unserem Volke einen größeren Dienst erwiesen, als wenn sie dem unheilvollen Beispiele der preußischen Regierung gefolgt wären und dem Standpunkte der Frauenrechtlerinnen, den durchaus nicht alle deutschen Frauen teilen, durch Gewährung weiblicher Leitung öffentlicher Mädchenschulen Zugeständnisse gemacht hätten.

Realschuldirektor Henfing in Oppenheim a. Rh.

*) Nach der preußischen Dienstanzweisung ist z. B. der Direktor (und damit auch die Direktorin) verpflichtet, wenn seine Erinnerung nicht ausreicht, mit Entschiedenheit einzugreifen. Er soll die Mittel anwenden, die einem Vorgesetzten nach dem Disziplinar Gesetze zustehen, und diese sind Warnung und Verweis.

Anmerkung

Zu den vorstehenden Ausführungen seien uns ein paar Bemerkungen erlaubt, weil gerade der Artikel über die weibliche Leitung höherer Mädchenschulen uns mehrfache Entgegnungen eingetragen hat. Der Grundzug war immer der Protest gegen eine dienstliche Unterstellung des Mannes unter die Frau aus Gründen des Gefühls. Sie sollen nicht mißachtet werden, nur scheint es uns fraglich, ob sie tatsächlich von ausschlaggebender Bedeutung sein dürfen oder ob nicht gegebenenfalls die Gefühle des weiblichen Teils auch in Rechnung zu setzen wären. In der Streitfrage des weiblichen Rektorats könnten sich die Frauen mit gleichem Recht wie die Männer auf Imponderabilien in ihrer Brust berufen, denn zweifellos kann es für eine reife Frau unter Umständen unerträglich sein, einem Rektor unterstellt zu werden, der nach Alter und Lebenserfahrung ihr Sohn sein könnte. Man übersehe nicht die Verschiebung im Verhältnis der Geschlechter durch den Eintritt der Frau ins öffentliche Leben. In der Familie mag sie sich als Weib dem Manne und last not least dem Ernährer fügen (oder auch nicht!), im Kampf ums Dasein wird sie nur durch Überlegenheit besiegt. Sollte das Aufwärtstreben der Frau dem Manne nicht Ansporn sein zur Erringung uneinnehmbarer Positionen und wären somit die Erfolge der Frau nicht vielleicht Marksteine neuen Aufstiegs?

Wir deuten hiermit schon an, daß auch die Stellung der Frau im Schulwesen für uns in erster Linie eine Frage nationalwirtschaftlicher Art ist. Doch möchten wir heute noch nicht auf Einzelheiten eingehen, sondern verweisen auf den umfangreichen Aufsatz „Schaffen und Genießen“ von Professor Bierlandt in Heft 34, 35 und 37 des Jahrgangs 1912, in dem dieser auf die Einwirkungen der Industrialisierung auf die Familie ganz allgemein und auf die Stellung der Frau im besonderen hinweist. Scheint auch auf den ersten Blick dies Thema mit dem hier behandelten nicht direkt zusammenzuhängen, so bitten wir doch den Aufsatz nachzulesen, da wir uns davon die Wirkung versprechen, daß auch in den Kreisen, in denen man der jüngsten Entwicklung der Frauenfrage schroff ablehnend gegenübersteht, wenigstens eine breitere Basis für die Behandlung aller damit zusammenhängenden Fragen gewonnen werde. — Dieselbe Wirkung würden wir uns auch vom Studium des Aufsatzes „Weibliche Eigenart und weibliche Bildung“ in Heft 42 des Jahrganges 1912 versprechen.

Die Schriftleitung

