



Acest exemplar provine din
BIBLIOTECA ONISIFOR GHIBU
COLECȚIA IRINA CRISTESCU

Ediție aniversară digitală
ONISIFOR GHIBU 140 (1883-2023)
București Mai 2023

Ediție aniversară digitală realizată la 140 de ani de la
nașterea lui ONISIFOR GHIBU București Mai 2023

Digitizare realizată prin colaborarea în cadrul
Proiectului Muzeului Național al Carpaților Răsăriteni,
Sfântu Gheorghe, Jud. Covasna:
„Onisifor Ghibu - Digitizarea operei editate Ghibu_Digital”
2023

Editor: Irina Cristescu
Digitizare: Corneliu Beldiman

ONISIFOR GHIBU
1883-2023 • ANIVERSARE • 140

Pagini web:
<https://www.mncrr.ro/>
<https://muzeu.mncrr.ro/index.php/expo/personalitati>
<https://onisiforghiburo/>



MUZEUL NAȚIONAL AL
CARPAȚILOR RĂSĂRITENI
SFÂNTU GHEORGHE



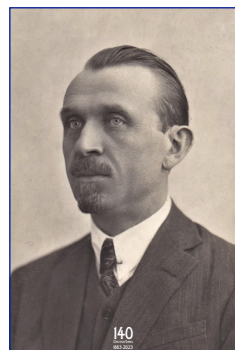
MUZEUL NAȚIONAL AL
CARPAȚILOR RĂSĂRITENI
SFÂNTU GHEORGHE



1883-2023 • ANIVERSARE • 140
Onisifor Ghibu
CITUL • ACTIVITATEA • OPERA • PUBLICAȚIILE • RECUPERAREA



1883-2023 • ANIVERSARE • 140
EX. L. CRISTESCU
PROIECTAT DE IRINA CRISTESCU
CLUJ-SIBIU
GHIBU DIGITAL
DIGITIZAREA OPEREI EDITATE



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von
Friedrich Mann.

414. Heft.

Der moderne Utraquismus

oder

Die Zweisprachigkeit in der Volksschule

Von

Dr. Onisifor Ghibu



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1910

Preis 1 M 60 Pf.

Bibliothek Pädagogischer Klassiker.

Eine Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften
älterer und neuerer Zeit.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

- Pestalozzi's Ausgewählte Werke.** Mit Einleitungen, Anmerkungen und Pestalozzi's Biographie herausgegeben von Friedrich Mann. 5. Aufl. 4 Bände. Preis 11 M. 50 Pf., elegant gebunden 15 M. 50 Pf.
- Schleiermacher's Päd. Schriften.** Mit einer Darstellung seines Lebens herausgeg. v. C. Platz. 3. Aufl. 1 Bd. Preis 5 M. 40 Pf., eleg. geb. 6 M. 60 Pf.
- J. J. Rousseau's Emil oder Über die Erziehung.** Übersetzt, mit Biographie u. Kommentar, von Dr. E. v. Sallwürf, Geh. Rat u. Direktor des Großh. bad. Oberschulrates. 4. Aufl. 2 Bände. Preis 6 M. 50 Pf., eleg. geb. 8 M. 50 Pf.
- Herbart's Pädag. Schriften.** Mit Herbart's Biographie von Dr. Friedrich Bartholomäi. 7. Aufl., neu bearbeitet u. mit erläut. Anmerkungen versehen v. Dr. E. von Sallwürf. 2 Bde. Preis 6 M., eleg. geb. 8 M.
- Johann Amos Comenius' Pädagogische Schriften.** 1. Band: Große Unterrichtslehre. Übersetzt, mit Anmerkungen und einer Lebensbeschreibung des Comenius. Herausgegeben von Prof. Dr. C. Th. Lion, Diplommitglied der Comenius-Gesellschaft. 5. Aufl. Preis 3 M., eleg. geb. 4 M. — 2. Band: Schola ludus d. i. Die Schule als Spiel. Ins Deutsche übertr. von Prof. Wilh. Böttcher. 2. Aufl. Preis 3 M., eleg. geb. 4 M. — 3. Band: I. Der Mutter Schul. II. Didaktische Lektüre. Herausgegeben von Prof. Dr. C. Th. Lion, Diplommitglied der Comenius-Gesellschaft. 2. Aufl. Preis 1 M. 20 Pf., eleg. geb. 2 M.
- August Hermann Francke's Pädagogische Schriften nebst einer Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen,** herausgegeben von Geheimrat Professor Dr. G. Kramer, ehem. Direktor der Francke'schen Stiftungen. 2. Auflage. 1 Band. Preis 4 M., eleg. gebunden 5 M.
- Michel de Montaigne.** Auswahl pädagogischer Stücke aus Montaignes Essays, übersetzt von Ernst Schmidt. 2. Auflage. 1 Bändchen. Preis 50 Pf., eleg. gebunden 1 M. 10 Pf.
- Immanuel Kant, Über Pädagogik.** Mit Kant's Biographie neu herausgeg. v. Prof. Dr. Th. Vogt. 3. Aufl. 1 Bd. Preis 1 M., eleg. geb. 1 M. 75 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Der moderne Utraquismus

oder

Die Zweisprachigkeit in der Volksschule

Von

Dr. Onisifor Ghibu

Pädagogisches Magazin Heft 414



O. Ghibu

Langensalza

Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1910

Alle Rechte vorbehalten.

Inhalt.

	Seite
A. Der moderne Utraquismus	1
1. Das Wesen des modernen Utraquismus	1
2. Der Utraquismus und die Politik	8
3. Der Utraquismus und die Pädagogik	27
4. Der Utraquismus in der Volksschule	53
5. Die Resultate des Utraquismus	72
B. Der Utraquismus in Ungarn	87
C. Schlußbetrachtungen	120
Staatssprache und Volkssprache	120
Literaturverzeichnis	124

A. Der moderne Utraquismus.

1. Das Wesen des modernen Utraquismus.

1. Der moderne Utraquismus, den wir im Nachfolgenden zu behandeln haben werden, ist dem bekannten Utraquismus gegenüber in der Kulturwelt eine verhältnismäßig neue Erscheinung und unterscheidet sich wesentlich von diesem. Während der bisherige Utraquismus, der die gelehrten Schulen beherrschte und teilweise noch heutzutage beherrscht, einen ausgesprochenen kulturellen Zweck im Auge hat, während er sein Hauptaugenmerk auf die Erhaltung und Überlieferung der alten, klassischen, teilweise zeitlosen griechischen und römischen Kulturgüter richtet, geht unser Utraquismus lediglich von politischen Standpunkten aus. Wenn der erste sich an verhältnismäßig engere Schichten wendet, wendet sich der letzte an die breitesten Schichten der fremdsprachigen Bevölkerung eines Staates, an das niedere Volk, dem er neben seiner Muttersprache noch eine zweite, fremde, sogenannte Staatssprache beibringen will. Während der erste die gelehrten Schulen für die Erfüllung seiner Aufgabe in Anspruch nimmt, sucht der letztere seinen Zweck durch die Volksschulen zu erreichen. Infolgedessen wird diesen außer dem Zwecke, der der Schule als solcher innewohnt, ein zweiter hinzugefügt, der darin besteht, daß neben die Erziehung und den Unterricht für das Leben die Aufgabe tritt, den Schülern noch eine fremde Sprache beizubringen.

Der moderne Utraquismus geht von dem Prinzip aus, daß in einem Lande die Verschiedenheit der Sprache eine trennende Kluft sei, hingegen die gemeinsame Sprache ein festes Band um alle schlinge.¹⁾ Folglich stellt er die Staatssprache als einen organischen Bestandteil des Staatslebens, und ihre Erlernung als eine unbedingte patriotische Pflicht auf, ohne welche die Einheit des Staates gefährdet wird. So heißt das u. a. auch in Ungarn: »Die magyarische Sprache ist außer den Gesetzen das einzige Band, das uns alle, die wir aufeinander angewiesen sind, zusammenhält.«²⁾ Ebenso faßte ein französischer Schulmann in den 60-er Jahren den politischen Utraquismus auf: »au point de vue de l'intérêt national, de l'unité politique et sociale, et surtout de l'équité qui réclame qu'on détruise la couche d'ignorance qui pèse sur une portion si considérable de nos compatriotes (der Elsässer), et qu'on fasse cesser l'état d'infériorité relative ou ils se trouvent vis-à-vis de Français de l'intérieur.«³⁾

Außer den reinpolitischen spielen angeblich auch die praktischen Gründe eine, wenn auch sekundäre Rolle. So wird behauptet, daß die einheitliche Sprache den Verkehr im Staats-, Industrie- und Handelsleben erleichtert und sogar für das kulturelle Leben von Vorteil sei, indem jemand, der zwei Sprachen kennt, sich an den Gütern zweier Kulturen beteiligen könne.

Der so bestimmte Utraquismus hat eine nicht zu alte Geschichte. Er taucht auf gleichzeitig mit dem Erwachen des nationalen Bewußtseins der Völker, und kann kaum weiter als bis in das 19. Jahrhundert zurückgeführt werden. — Der regere Verkehr, der mit der Entdeckung der neuen Erdteile entstand, brachte zwar die Notwendigkeit einer Vermittlungssprache zwischen den verschiedenen Völkern mit sich, aber es muß betont werden, daß bei

¹⁾ Die zweisprachige Volksschule. Breslau, V. Jahrg., S. 158.

²⁾ A magyar nyelv tanításának terve. S. 32.

³⁾ J. Wirth, La langue française dans les départements de l'Est. S. 252.

der Erlernung einer fremden Sprache noch keine ausgesprochenen politischen Gründe eine Rolle spielten, sondern lediglich wirtschaftliche. Die Ausbeutung der Reichtümer der entdeckten Länder machte es notwendig, mit den Ureinwohnern auch sprachlich verkehren zu können, was die allmähliche Entwicklung einer Zweisprachigkeit auf beiden Seiten zur natürlichen Folge hatte. Von einem schulmäßigen, für irgend eine Partei obligatorischen Betrieb der Sprache war aber lange noch keine Rede. Erst die französische Revolution faßt diese Frage politisch auf und stellt für die Einheit des Staates die Einheit der Sprache als Prinzip auf, ein Prinzip, das im Laufe der Zeit doch verschiedenartig aufgefaßt worden ist und auch verschiedenartig gewirkt hat.

»Der nationale Staat«, eine Frucht der Neuzeit, wollte sich nicht mehr, wie der alte Staat, mit der territorialen Einheit, auch nicht mit der Einheit der Gesinnung der Staatsbürger begnügen, sondern er verlangte auch die Einheit der Sprache.¹⁾ Das gab in vielen Staaten die Veranlassung zu einem heftigen Widerstand ihrer fremdsprachigen Bevölkerung, zumal dort, wo die politischen Gründe von natürlichen Gründen nicht unterstützt waren, also dort, wo die Bevölkerung in ganz abgeschlossenen Landesteilen lebt, mit ihrer eigenen Sprache in jeder Hinsicht auskommt und die Staatssprache außer vereinzelten Ausnahmen garnicht braucht. Je mehr nun der Staat die Einheitlichkeit der Sprache betont, destomehr legt die fremdsprachige Bevölkerung den Nachdruck auf eine einheitliche Gesinnung, die ungeachtet der Treue dem Staate gegenüber, sich auf einer einheitlichen nationalen Bildung aufbauen, also nicht auf politische, sondern auf Rassengrundlagen beruhen muß.

¹⁾ In Frankreich ging man in den Tagen des Schreckens noch weiter. Die Straßburger wurden aufgefordert sogar von ihrer Tracht zu lassen: »Les citoyennes de Strasbourg sont invitées de quitter les modes allemandes, puisque leurs coeurs sont francais.« S. J. Wirth, La langue francaise dans les départements de l'Est. S. 86.

Dieses zu betonen erscheint um so wichtiger, als der Staat nicht nur die Erlernung seiner Sprache allein zum Zwecke der Einheitlichkeit verlangt, sondern daß in dieser Hinsicht das Bestreben hervortritt, mit der Sprache den fremdsprachigen Völkern eine Gesinnung und Denkart einzupflanzen, die ihren natürlichen Anlagen unbedingt widerspricht. Aus diesem Grunde entstand fast überall, wo die Absichten des Staates verstanden wurden, und wo andererseits das Selbstbewußtsein der unterdrückten Völker sich kundgab, ein heftiger Kampf, der auf das Schulwesen übertragen wurde und der für keine Partei von Vorteil ist. — Indessen ging der Staat, der die Macht auf seiner Seite hat, einen Schritt weiter, indem er verlangte, daß die fremdsprachigen Bewohner sich ihre ganze Bildung in der Staatssprache aneignen sollten, und daß dieselben überhaupt kein Recht hätten auf eine in ihrem Sinn nationale Bildung, weil das Individuum nur im Staate etwas gilt, folglich sich dem Machtwort des Staates unbedingt fügen muß.

Es ist leicht verständlich, daß der Staat zur Erreichung seiner einheitlichen Nationalzwecke gerade die Volksschule als Mittel gewählt hat. So wurde die Volksschule zum auserwählten Kampfplatz, zu einem politischen Anhängsel gemacht, und das um so mehr, als die Bestrebungen des Staates von gewissen »Erfolgen« begleitet wurden.

Allein die Schule eines Volkes ist ein viel zu tiefgreifender Faktor, als daß die gesamte Schularbeit auf einige oberflächliche Resultate, die auch noch sehr täuschend sein können, hinauslaufen könne. Hier hat außer der Politik auch die Pädagogik ein wichtiges Wort. Ja, nicht nur die Pädagogik mit ihren Grundwissenschaften, der Psychologie und Ethik, sondern auch die Geschichte und die Soziologie. Wenn wir also in unserer Arbeit den politischen Utraquismus zu würdigen unternehmen, werden wir uns unbedingt einer näheren und präziseren Untersuchung von allen Standpunkten aus unterziehen und alle bedeutenden Fragen analysieren müssen.

Bevor wir das aber tun, müssen wir unseren Utraquismus von einem von wirtschaftlichen Gründen bestimmten Utraquismus unterscheiden. Der erste entspricht gewöhnlich keinem wirklich praktischen Bedürfnis, weshalb er auch die größten Hemmnisse findet, der zweite hingegen entsteht auch dort, wo man ihn nicht absichtlich kultiviert, eben weil die natürliche Grundlage gegeben ist, nämlich die Umwelt. Wir könnten deshalb den ersten auch künstlichen Utraquismus nennen, und den zweiten natürlichen Utraquismus. — Der erste wie der zweite kommt häufig vor, aber mit dem Unterschied, daß der letztere fast so alt ist wie die Welt, und durch das Leben, nicht durch die Schule geschaffen wird, der erste hingegen neuerer Herkunft ist, und durch künstliche Mittel herbeigerufen wird.

Auch der »politische« Utraquismus ist unter verschiedenen Umständen verschiedenartig, je nachdem wie der Staat in dem er vorkommt, innerlich beschaffen ist, wie das Verhältnis zwischen der volkstümlichen und zwischen der Staatssprache, sowie auch zwischen der nationalen Kultur und der Kultur jener Sprache sich darstellt. Ferner hängt der Utraquismus auch von dem Zahlverhältnis, der geschichtlichen Entwicklung, den Idealen der verschiedenen Völker, sowie nicht in letzter Reihe von dem Verhältnis zwischen der Muttersprache und Staatssprache im Unterricht ab.

Nach den obigen Gesichtspunkten ist der Utraquismus in monarchischen Staaten fast ohne Ausnahme anders gestaltet, als in den Republiken, in Kulturländern ganz anders als in Ländern, deren Einwohner keine Kultur und keine kulturfähige Sprache haben; in großen, fast einsprachigen Staaten anders als in kleinen polyglotten Staaten; in Ländern mit Nationalitäten, die ihre Lebenskraft nicht zu verwerten imstande sind, anders, als dort, wo das Nationalbewußtsein aller Nationalitäten stark entwickelt ist; ferner in Ländern, wo gleichzeitig mit den politischen Rücksichten auch wirtschaftliche und kulturelle

Rücksichten mitspielen, anders als dort, wo der Utraquismus lediglich ein Griff der Politik ist. Auch was die Rolle der Muttersprache im Unterricht anbelangt, unterscheiden wir mehrere Arten von Utraquismus, und zwar hängt diese Unterscheidung ab von den engeren oder loseren Beziehungen der Sprachen untereinander, von der Antwort auf die Frage nach der wahren Kultur und auf die, ob die Schule als ein Anhängsel der Politik, oder als eine Stätte der Aufklärung betrachtet wird. So ergeben sich uns von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet folgende 6 Typen von Utraquismus:

a) wo die Muttersprache aus der Schule vollständig verbannt ist, und der ganze Unterricht von Anfang an in der fremden Sprache erteilt wird. Dieses ist der Fall in den meisten Schulen von Posen, in dem slowakischen Gebiet Ungarns, ferner in verschiedenen deutschen, rumänischen, ruthenischen und serbischen Gebieten ebenda, in dem rumänischen Teile Serbiens, in dem von Rumänen bewohnten Beßarabien, in Deutsch-Südwestafrika (aber nicht auch in Deutsch-Südostafrika, wo die Eingeborenen ihre Rechte betreffs ihrer Sprache mit Erfolg behauptet haben)¹⁾, in den Schulen der amerikanischen Indianer²⁾, auf den Philippineninseln³⁾, und in anderen außereuropäischen Gebieten, wo die englische Sprache als angebliches Mittel für die Zivilisation betrachtet wird.

b) wo die Muttersprache in allen Fächern, außer der Religion die fremde ist. So war es bis vor kurzem in Posen, so ist es in einigen Staatsschulen in Ungarn, ebenso in der Oberstufe derjenigen elsäß-lothringischen Schulen, in denen mehr als 50% der Schüler französischer Muttersprache sind.

c) wo beide Sprachen zugleich im Unterricht gebraucht werden, die fremde jedoch bevorzugt wird, wie man es

¹⁾ H. Foster, Über den amerikanischen Versuch die englische Sprache auf den Philippineninseln durch die Schule einzuführen. S. 49.

²⁾ H. Foster a. a. O. S. 49.

³⁾ A. a. O. S. 82.

in der Unter- und Mittelstufe der Schulen in dem französischen Gebiet Elsaß-Lothringens findet.

d) wo beide Sprachen vertreten werden, die Muttersprache aber bevorzugt wird, wie es in den Nationalitätenschulen Ungarns, welche bisher noch nicht verstaatlicht (= magyarisiert) wurden, ebenso in den deutschen Schulen des Auslandes, ferner in den luxemburgischen und belgischen Schulen der Fall ist.

e) wo die fremde Sprache nur als Unterrichtsfach betrachtet wird, wie wir es bis 1907 in den nichtmagyarischen Schulen Ungarns finden, ebenso in den städtischen Schulen der Schweiz.

f) wo die fremde Sprache, mit Rücksicht auf die geringe Möglichkeit ihrer Verwertung, nur fakultativ unterrichtet wird, wie es in der polyglotten Schweiz der Fall ist.

Wir könnten zu den utraquistischen Schulen auch die Volksschulen Griechenlands rechnen, in welchen der Unterricht in einer Sprache, die den Kindern zum größten Teil doch fremd ist, erteilt wird, nämlich in der altgriechischen Sprache. Die Staats- und Schulmänner Griechenlands betrachten nämlich das Festhalten an der klassischen Sprache als Gewähr für die Wiederbelebung des altgriechischen Geistes. — Dasselbe war bis vor kurzem der Fall in den rumänischen Schulen Mazedoniens, in welchen die Kutzowlachen nicht ihren eigenen Dialekt lernten, sondern die dakorumänische Literatursprache, die ihnen so gut wie unbekannt ist. Ebenso verhält sich die Sache in mehreren Teilen Italiens, Frankreichs (Bretagne) und Spaniens, wo die Dialekte von der Schriftsprache oft sehr verschieden sind.

Eine eigenartige Stellung nimmt England in manchen seiner Kolonien ein, wie z. B. in der Kapkolonie¹⁾, in Orange²⁾ und in Transvaal, wo die englische Sprache in

¹⁾ *H. Foster*, S. 37.

²⁾ *Journal d'Alsace-Lorraine*, 18. Juli 1908.

die Schule nur fakultativ eingeführt ist, und wo die Holländer, die in den zwei erstgenannten Kolonien wohnen, sowie die Buren die unbeschränkte Freiheit haben ihre Kinder in eine nationale oder in eine englische Schule zu schicken.¹⁾

Was die Erhaltung der utraquistischen Schulen betrifft, so sind diese entweder Staatsschulen, wie in den meisten erwähnten Ländern, oder Privatschulen, die von Konfessionen oder von Vereinen erhalten werden, wie es z. B. in Ungarn der Fall ist.

Mit dem Utraquismus, der nicht von der Politik bestimmt ist, werden wir uns nur gelegentlich beschäftigen; unser Hauptaugenmerk richtet sich in erster Linie auf den eigentlich politischen Utraquismus. — Wir werden unsere Beispiele zwar aus mannigfachen Gebieten wählen, trotzdem werden wir in einem selbständigen Kapitel ein bestimmtes Land in das Bereich unserer Betrachtungen ziehen, nämlich Ungarn, das uns zurzeit das interessanteste Material für die Illustrierung unseres Themas bietet.

Als ein Stück des modernen Lebens, das für die allgemeine Kultur garnicht von geringer Bedeutung ist, wird uns der Utraquismus verschiedene Probleme veranschaulichen, und indem wir seine Stellung zur allgemeinen Kultur kennen lernen werden, wird sich uns auch seine Berechtigung oder Nichtberechtigung von selbst ergeben.

2. Der Utraquismus und die Politik.

1. Wir haben gesehen, daß die Politik in dem Utraquismus ein Mittel für die Beförderung der Assimilation der fremdsprachigen Volkselemente zunächst an die Sprache, und dadurch an die Gesinnung und das Wesen der herrschenden Rasse sieht, und daß sie diesen Zweck unter dem Deckmantel der Vertiefung des Patriotismus zu erreichen sucht. Daraus ergibt sich, daß sich der

¹⁾ *H. Foster*, S. 24.

Staat das Recht anmaßt, nicht nur seine Sprache den fremden Volkselementen aufzudrängen, sondern auch den eigenen Sprachen dieser Elemente die Berechtigung abzusprechen.

Unter diesen Umständen erhebt sich die Frage: ist der Staat als solcher bloß Zweck, und darf ihm zur Erreichung seiner Bestrebungen die Freiheit der Staatsbürger geopfert werden, oder ist er nur Mittel, das das Individuum in seinem Streben und Ringen zu unterstützen hat und darnach seine Gestaltung finden muß?

Wir wollen die Beantwortung dieser wichtigen Frage zwei hervorragenden Denkern überlassen. So äußert sich *Robert v. Mohl* folgendermaßen: »Der Mensch darf nicht bloß als Mittel für die Staatszwecke benutzt werden, sondern im Gegenteil ist der Staat ein Mittel für die Zwecke des Bürgers«¹⁾, und *Schiller* noch deutlicher: »Der größte Staat ist ein Menschenwerk; der Mensch ist ein Werk der unerreichbaren großen Natur. Der Staat ist ein Geschöpf des Zufalles, aber der Mensch ist ein notwendiges Wesen, und durch was sonst ist ein Staat groß und ehrwürdig, als durch die Kräfte seiner Individuen? Der Staat ist nur eine Wirkung der Menschenkraft, nur ein Gedankenwerk, aber der Mensch ist die Quelle der Kraft selbst, und der Schöpfer des Gedankens.«²⁾

Daraus folgt, daß der Staat, da er kein Zweck, sondern Mittel für die Erreichung des Glückes auf der Erde ist, nicht nur kein Recht hat, die Freiheit der Bürger einzuschränken, sondern, daß er direkt verpflichtet ist, alles mögliche zu tun, ihre gegebenen Anlagen zu entwickeln, und ihnen Gewissensfreiheit zu gewähren, um desto vertrauensvoller auf sie bauen zu können. Denn »ein Staat der ein gutes Gewissen und Zutrauen zu sich selbst und seinem Wert hat, der hat auch zum Volke Vertrauen;

¹⁾ *K. v. Mohl*, Die Polizeiwissenschaft nach den Grundsätzen des Rechtsstaates. 3. Aufl. 1. Bd. S. 522. (Bei Dr. A. Mann, Das Verhältnis des Staates zum Bildungswesen. S. 39.)

²⁾ Schillers Briefwechsel mit Lotte 1. Bd. S. 143.

und umgekehrt: fehlt es dem Staat an Vertrauen zu sich selbst, so fürchtet er sich vor seinen eigenen Untertanen« — wie *Fr. Paulsen* sagt.¹⁾ Die Einschränkung der Gewissensfreiheit der Bürger, der Umstand, daß diese als bloßes Mittel für den Staat gebraucht werden, ist ein ungesunder Zustand, weshalb Prof. *Eucken* mit Recht sagt: »Wir verwerfen den Politismus, weil er die Selbständigkeit der Persönlichkeit unterdrückt und damit den Selbstwert der geistigen Güter bloßen Zweckmäßigkeiten aufzuopfern bereit ist.«²⁾

2. Die Degradierung der Staatsbürger zum Mittel ist der größte Eingriff in ihre Rechte, und hat die schlimmsten Folgen für das Individuum, wie auch für die Gemeinschaft, also für den Staat. Statt einer Steigerung der inneren Triebkräfte, entsteht dadurch eine Erlahmung derselben, statt der Selbstbetätigung Interesselosigkeit und ein Sichverwaltenlassen, das am Ende zur Unsittlichkeit führen muß. Ein Volk, das statt sich selbst zu regieren, sich regieren läßt, verliert seine eigene Kraft. *Treitschke* sagt: »Es ist eben unmöglich, daß eine Nation bloß verwaltet wird; irgendwie selbst zu verwalten ist der Drang eines jeden tüchtigen Volkes.«³⁾ Will der Staat seinen Mitbürgern gegenüber das Entgegengesetzte, nimmt er ihnen die Freiheit um sie »verwalten« zu können, so verurteilt er sie zu einer müßigen Unfähigkeit. Läßt er ihnen hingegen die Freiheit, ihr Leben selbst einzurichten, so wird sich bald die innere Kraft entfalten, denn »unter freien Menschen gewinnen alle Gewerbe besseren Fortgang, blühen alle Künste schöner auf, erweitern sich alle Wissenschaften. Unter ihnen sind auch alle Familienbände enger, die Eltern eifriger bestrebt für ihre Kinder zu sorgen und bei höherem Wohlstande auch vermögender, ihrem Wunsche hierin zu folgen. Bei freien Menschen

¹⁾ *Fr. Paulsen*, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. S. 159.

²⁾ *R. Eucken*, Geistige Strömungen der Gegenwart. S. 317.

³⁾ *H. v. Treitschke*, Politik. 2. Aufl. 2. Bd. S. 506.

entsteht Nacheiferung, und es bilden sich bessere Erzieher, wo ihr Schicksal von dem Erfolg ihrer Arbeiten, als wo es von der Beförderung abhängt, die sie vom Staate zu erwarten haben.«¹⁾ Der Staat muß also den Individuen die Möglichkeit der Selbstentfaltung bieten und der Entwicklung ihrer eigenen Individualität nach keine Hindernisse in den Weg setzen.

3. Dies zu tun ist eine Pflicht des Staates. Durch sie wird seine Aufgabe: treue Bürger zu erziehen nur unterstützt. Denn die Vaterlandsliebe und die Vaterlandstreue besteht nicht in dem Abhängigsein von einer Macht, die man fürchtet, auch nicht in einer Sprache, die man gezwungen lernt und die man nicht verwerten kann, ebenso wenig in der kalten, äußerlichen Verehrung gewisser Formen, deren Unterlassung eine Bestrafung nach sich zieht, sondern in der inneren Wärme, die den Menschen an dem Boden, wo er geboren ist, für ewig bindet, in der Begeisterung für den Kampf um dessen Sicherstellung und pietätsvolle Reinhaltung. Als Zeugnis dafür mögen hier die Worte zweier Männer, denen es sicherlich an echter Vaterlandsliebe nicht gefehlt hat, angeführt werden: »Vaterlandsliebe ist die Liebe zu den Verhältnissen, welche uns zur freien Entwicklung unserer Kräfte, zur Ausbildung der Vernunft notwendig sind. Solche Liebe erzeugt Freude über den Staatsbürgerzustand, und das schöne Verlangen, ihn auf die Nachkommenschaft zu vererben, und die große Bereitwilligkeit für ihn alles zu opfern, weil er das Kostbarste ist. Der Boden, auf welchem diese uns so wert gewordenen Verhältnisse bestehen, wird uns zum Heiligtum, weil uns auf demselben die freie Entwicklung und das Gefühl derselben vergönnt ist.«²⁾ »Wo dir Gottes Sonne zuerst schien, wo dir die Sterne des Himmels zuerst leuchteten, wo seine Blitze dir zuerst seine Allmacht

¹⁾ *W. v. Humboldt*, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. S. 74.

²⁾ *Luden*, Staatsweisheit (zitiert bei Dr. A. Mann, a. a. O. S. 16).

offenbarten und seine Sturmwinde dir mit heiligem Schrecken durch die Seele hauchten, da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland. — Wo das erste Menschengesicht sich liebend über deine Wiege neigte, wo deine Mutter dich zuerst mit Freuden an dem Schoße trug und dein Vater dir die Lehren der Weisheit und des Christentums ins Herz grub, da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland.«¹⁾

Diese inneren Kräfte zur völligen Entfaltung kommen zu lassen heißt den Patriotismus befestigen, und aus ihm eine Macht machen. Aber zu behaupten, daß eine fremde Sprache, die den Staatsbürgern mit Gewalt beigebracht wird, all diese Werte ersetzen kann, ist ein großer Irrtum. Und Staatsbürger, die mit der heiligsten Wärme an dem Boden, der sie hervorgebracht, festhalten, als Vaterlandsverräter zu brandmarken aus dem einzigen Grunde, weil sie ihre eigene Sprache über alle andern Sprachen lieben, und sich für eine andere, die sie garnicht brauchen, nicht begeistern können, ist zum mindesten ein Fehlgriff der Staatsmänner, die das Wohl ihres Landes wirklich wünschen.

Der Utraquismus ist dort, wo er sich nicht aus der Natur der Dinge von selbst ergibt, etwas Lebenloses, Mechanisches, und kein Zwang, mit dem man ihn zu befestigen sucht, vermag etwas zu leisten. »Eine der eindringlichsten Lehren der Geschichte, sagt Prof. *Rein*, ist die, daß geistige Strömungen durch mechanische Mittel nicht zurückgehalten werden können; wo sie aber durch äußere Macht zu Boden gedrückt werden, dann ist der Tod des geistigen Lebens damit besiegt.«²⁾

4. Wenden wir uns nun zu der Frage, ob der Staat überhaupt das Recht haben kann, sich der Bildungsangelegenheit des Landes in einer alle anderen Faktoren ausschließenden Form zu bemächtigen, ob er also das Recht hat, seinen

¹⁾ E. M. Arndt, Über Freiheit und Vaterlandsliebe.

²⁾ W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. I. Bd. S. 517.

Mitbürgern einen Zwang aufzuerlegen, was ihre Bildung anbelangt?

Daß der Staat ein Recht hat, sich für die Erziehung seiner Bürger zu interessieren, kann keinem Zweifel unterliegen; daß er aber ein Recht hätte in alle Erziehungsangelegenheiten einzugreifen, bloß um seine Allmacht zur Geltung zu bringen und seinen Bürgern eine ihm zusagende Richtung zu oktroyieren, das ist höchst bestreitbar. Wir wollen uns nicht auf den einseitigen jugendlichen Standpunkt *W. v. Humboldts* stellen, daß »öffentliche Erziehung ganz außerhalb der Schranken liege, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten müsse«, ¹⁾ aber wollen auch nicht zugeben, daß der Staat das Monopolrecht der Erziehung hätte, und das Recht Maßregeln zu schaffen, durch welche er den nationalen Charakter einzelner Teile der Bevölkerung beeinträchtigt. Sein Recht und seine Pflicht kann nur die sein, überall die Erziehungsfrage in die Hand zu nehmen, wo sie von anderen Faktoren nicht besorgt werden kann. Weiter aber darf seine Wirksamkeit nur darauf hinauslaufen, daß »seine Hilfe mehr und mehr überflüssig werde«. ²⁾ Er muß allen wirkenden Faktoren Freiheit gewähren: »Eine Gesetzgebung, welche die Bildung im Auge behält, wird der Freiheit einen möglichst ausgebreiteten Kreis lassen, selber auf die Gefahr hin, daß ein geringerer Grad der einförmigen Ruhe und Stille erfolge, und das Regieren ein wenig mühsamer werde.« ³⁾

Wo der Staat eine andere Richtung befolgt ⁴⁾, wo er, statt den Bürgern Freiheit zu gewähren, sie drakonischen Gesetzen unterwirft, dort kann die Schule nicht kultur-

¹⁾ *W. v. Humboldt*, Ideen usw. S. 75.

²⁾ Dr. *A. Mann*, Das Verhältnis des Staates zum Bildungswesen. S. 81.

³⁾ *J. G. Fichte*, Reden an die deutsche Nation. S. 258.

⁴⁾ *Fichte* verlangt von dem Kulturstaate, daß er »alle Gebiete der Geisteskultur fördere, sie aber nicht beherrsche« (s. *R. Eucken*, Die Lebensanschauungen der großen Denker, S. 449).

fördernd, sondern muß sie kulturhemmend wirken. Denn wenn einem Volke statt der richtigen Schule eine unnatürliche aufgezwungen wird, so wird diese nicht nur ohne Nutzen, sondern sie wird direkt störend und zerstörend wirken. »Durch Störung des naturgemäßen Erziehungsganges wird aber ein Volk in seinen innersten Tiefen erschüttert.«¹⁾ Herder kennt keinen größeren Schaden für eine Nation, als »wenn man ihr den nationalen Charakter, die Eigenart ihres Geistes und ihrer Sprache raubt.«²⁾

Deswegen bestreiten wir mit ganzer Entschiedenheit das Eingreifen des Staates in ein Gebiet, das nicht in sein Machtbereich gehören kann und darf, und stützen unsere Behauptungen auch noch auf die folgenden Äußerungen zweier Vorkämpfer der inneren Freiheit: »Es ist nicht zu rechtfertigen, daß die Regierung die Erziehung des Volkes ganz unter ihrer Leitung haben soll; dieses wäre eine unerträgliche Despotie. Denn eine Regierung, welche den Ansichten des Volkes von Jugend an eine bestimmte Gestalt zu geben vermag, kann das Volk knechten wie sie will«³⁾, und: »Für den Einzelnen gibt es kein größeres Leiden, als den Gewissenszwang, als die Deportation seiner Kinder in Schulen, die er als Orte des Verderbens betrachtet, als eine Konstriktion der Jugend, die gewaltsam, um dem Feinde zu dienen in das feindliche Lager geschleppt wird.«⁴⁾

Noch eine Seite der Sache darf uns nicht verloren gehen, nämlich der verhängnisvolle Einfluß der politischen Parteien auf die Schule. Da sie die Schule für ihre mehr oder weniger verschiedenen Zwecke benutzen, wird

¹⁾ Schleiermacher, Über den Beruf des Staates zur Erziehung. (Abhandlung der Berliner Akademie 1814.)

²⁾ Bei W. Rein, Deutsche Schulerziehung. S. 271.

³⁾ Stuart Mill, zitiert bei Fr. Knecht, Die Staatserziehung ist im Prinzip verwerflich. S. 37.

⁴⁾ Ledru Rollin, Courrier de Bruxelles, 15. Dezember 1864.

diese zu einem Spielzeug der politischen Fluktuation gemacht und dadurch in der Erfüllung ihrer Aufgabe gehemmt. Dieses ist in Staaten ohne einheitlichen nationalen Charakter, die nach einem solchen streben, desto schlimmer, weil in diesen die wechselnden Regierungen in Maßregeln, die dem Wesen der Schule widersprechen, gewöhnlich wetteifern. Die verschiedenen politischen Parteien bemühen sich nicht um die Durchführung pädagogischer Ideen in den Schulen, sondern für die der politisch verschiedenen Standpunkte. Wer erzieht, wenn die politischen Parteien erziehen? Diese Frage fällt für das Ideal der wahren Erziehung gewöhnlich ungünstig aus.

Aber auch wenn der Staat nicht aus politischen Parteien, die doch wesentlich verschiedene Ideale auf wesentlich verschiedenen, manchmal sogar entgegengesetzten Wegen befolgen, bestünde, auch dann bleibt die Frage, ob überhaupt der Staat das Monopolrecht auf die Erziehung haben kann oder nicht, aufrecht.

5. Statt um die Alleinherrschaft in den Bildungsangelegenheiten zu kämpfen, sollte der Staat vielmehr darnach streben, Kräfte anzufachen unter der Bevölkerung und Interesse zu wecken bei allen Staatsbürgern für die Kultur, um tüchtige Faktoren zu schaffen, die sich selbst mit solchen Angelegenheiten abzugeben haben. Er sollte sich also »nur haltend, tragend, schützend und helfend erweisen gegen das, was sich für freie Arbeit von selbst heranbildet, sonst läuft er Gefahr viele Ansätze von vornherein im Keime zu ersticken, oder durch seine Maßregeln eine Opposition gegen sich hervorzurufen, die ihm höchst verderblich werden kann«¹⁾, oder wie ein Staatsrechtslehrer es zusammenfaßt: »das Organisieren im Staate darf nur in der Nachhilfe und Unterstützung der menschlichen Anlagen und Vermögen bestehen, welche in Angemessenheit zu der ihnen einwohnenden bildenden Kraft

¹⁾ W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. I. Bd. S. 517.

von selbst nach Entwicklung und Reife streben, damit diese Vermögen sich nicht vom Ziele verirren, und dadurch störend auf den Staat einwirken.«¹⁾ Und, um diesen Abschnitt zu schließen, mögen noch die klaren und kategorischen Worte eines *Lorenz v. Stein* das schon Gesagte bestätigen: »Entsteht ein Organismus der bildenden Tätigkeit auch ohne den Staat, und erhält sich derselbe, wie wir alle täglich auf allen Gebieten der Bildung sehen, durch sich selbst auch ohne staatliches Zutun, so folgt aus jenem höchsten leitenden Prinzip, daß das ganze staatliche Unterrichtswesen nur da und nur soweit eintreten muß, als das freie Bildungswesen entweder nicht selbsttätig entstehen kann, oder seiner Aufgabe nicht durch sich selber zu genügen mag.«²⁾

Der Staat darf also dem Einzelnen keine Konkurrenz machen, was das Bildungswesen betrifft, sondern muß überall, wo Kräfte sich zeigen, ihnen die ganze Möglichkeit ihrer Verwertung geben, und alle Faktoren, die zur Erziehung ein natürliches Recht haben, zur Arbeit heranziehen.

6. Sein Eingriff in die Pädagogik selbst ist höchst schädigend und deshalb verwerflich. Die Pädagogik zum Anhängsel der Politik machen, heißt die Schule ihres charakteristischsten Kennzeichens berauben und ihre Absichten gänzlich vereiteln, und gleichzeitig der Bevölkerung den größten geistigen und materiellen Schaden bringen. *Herbart* hat das Verhältnis des Staates zur Pädagogik in folgenden Worten ausgezeichnet dargelegt: »Ich gestehe, keine reine Freude zu empfinden, wenn Staaten sich der Erziehungsangelegenheiten auf eine Weise annehmen, als ob sie es sich, ihrer Regierung und Wachsamkeit, zutrauten, das zu vermögen, was doch allein die Talente, die Treue, der Fleiß, das Genie, die Virtuosität der Einzelnen erringen, — durch ihre freie Bewegung er-

¹⁾ *K. H. Pöhlitz*, Staatswissenschaften. I. Bd. S. 350. (Zitiert bei Dr. A. Mann a. a. O. S. 39.)

²⁾ *L. v. Stein*, Das Bildungswesen. S. 134.

schaffen, und durch ihr Beispiel verbreiten können; und wobei den Regierungen nur übrig bleibt, die Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten, und Aufmunterungen zu erteilen; — immer noch ein großes und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit.¹⁾ Der Weg von der Politik in die Pädagogik ist ein verkehrter Weg . . . Die vom Staate aus geordnete Erziehung läuft am Ende selbst dem Staate zuwider, während die rechte Erziehung, die sich um den Staat nicht kümmert, die gar nicht von politischen Interessen des Staates begeistert ist, garnicht Einen für den andern, sondern Ideen nur für sich selbst will, eben darum dem Staate aufs beste vorarbeitet, weil sie die ohnehin verschiedenen Individualitäten insoweit gleichförmig bildet, daß sie sich in den Jahren der Reife anschließen können.«²⁾ Keine Wissenschaft, also auch die Pädagogik, kann in einer unfreien Atmosphäre gedeihen. »Die Pädagogik — sagt *Dörpfeld* — soll ohne Rücksicht auf Autoritäten und Majoritäten die Wahrheit suchen, und wo sie zu reden hat, die Wahrheit ganz sagen, wie sie dieselbe weiß. Macht sie sich dagegen zur Buhlerin, so muß sie sich auch gefallen lassen, daß sie als solche angesehen und behandelt wird.«³⁾ Wo die Pädagogik von ihrer ehrenhaften Stelle weggejagt und zur Buhlerin der Politik gemacht wird, entsteht ein möglichst falsches Verhältnis. Den ewigen Fluktuationen der wechselnden Politik ausgesetzt, verliert sie gänzlich ihre Festigkeit und muß sich statt mit ewigen Werten, mit ephemeren Scheinwerten begnügen.⁴⁾ »Gibt die Pädagogik dem Verlangen der

¹⁾ *J. F. Herbart*, Allgemeine Pädagogik. S. 141. (Reklam.)

²⁾ *J. F. Herbart*, Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung S. 371. (Ausg. *Hartenstein*.)

³⁾ *J. Dörpfeld*, Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule. S. 284. S. auch *Mager*, Pädag. Rev. 1848, S. 74, und *R. Schneider*, Die Ausgestaltung des Selbstverwaltungsprinzips auf dem Schulgebiete bei *Mager*.

⁴⁾ *Dörpfeld* ebenda. S. 285.

Politik nach, so begibt sie sich selbst ihrer Würde und verzichtet auf allgemeingültige Grundlagen innerhalb des Wechsels der Anschauungen der verschiedenen Machthaber. Die philosophische Pädagogik behauptet ihnen gegenüber ihre Unabhängigkeit und leistet damit dem Staatsganzen weit größere Dienste, als wenn sie sich jeweiligen inneren politischen Strömungen fügsam erweisen wollte.«¹⁾ Die Schule muß souverän sein und darf keiner wechselnden Macht unterworfen werden. Die Kinder sind nicht dazu da, um »als Experimentiermaterial der jeweiligen Kulturpolitik verwendet zu werden, oder in anderer Weise den Parteikriegen der Erwachsenen als Sühnopfer zu dienen«²⁾, sondern um nach den festen Prinzipien der wissenschaftlichen Erziehungslehre zu ganzen Menschen erzogen zu werden.

Will der Staat mit diesen Prinzipien nicht rechnen, zieht er es vor, mit einem »dilettantischen Hochmut, der aus dem Ärmel zu schütteln meint, womit die Wissenschaft sich ernstlich und lange abmüht«³⁾, sich allmächtig zu zeigen seinen Mitbürgern gegenüber, so mag es ihm zwar gelingen zu einer »Regelmäßigkeit« und Einförmigkeit, oder zu einer stillen (= geknechteten) Bevölkerung zu gelangen, jedenfalls aber ist es mehr als bestreitbar, ob diese Zustände ideal genannt werden können. Es wird so ein neues Sparta geschaffen, wo es an Gehorsam, Pünktlichkeit, Tapferkeit und brutaler Kraft wohl nicht fehlt, wo aber wahre Künste und Wissenschaften, die Freiheit und der Wetteifer so gut wie unbekannt sind.⁴⁾ In einem solchen Staate, wo diese Kulturpolitik herrscht, werden die Worte *W. v. Humboldts* zur Wahrheit: »Von Jahrzehnt zu Jahrzehnt nimmt das Personal der Staats-

¹⁾ *W. Rein*, Pädagogik in systematischer Darstellung. I. Bd. S. 92.

²⁾ *Dörpfeld*, a. a. O. 22.

³⁾ *W. Rein*, Die politischen Parteien und die Schule. (Berlin 1896. Zukunft. Nr. 2.)

⁴⁾ *L. v. Stein*, Das Bildungswesen. S. 121.

diener und der Umfang der Registraturen zu, und die Freiheit der Untertanen ab; die Geschäfte werden beinahe völlig mechanisch und die Menschen Maschinen.«¹⁾

Kein einziger wahrer Grund spricht für eine solche Politik, und nichts ist unrichtiger als die Zentralisationsbestrebungen des Staates als ein patriotisches Verfahren, und die Aufzwingung fremder Elemente als ein die Sicherheit des Staates gewährendes Mittel betrachten zu wollen.

7. Weilen wir noch einen Augenblick bei den Bestrebungen der Politik die Bildungsangelegenheiten vollständig zu zentralisieren, und lassen wir, statt selbst darüber zu sprechen, andere zu Worte kommen. Prof. *Rein* glaubt folgendermaßen das Wesen der Zentralisation charakterisieren zu können: »Die Zentralisation ist der Tod der Freiheit, der Intelligenz, der guten Sitte. Dadurch, daß man den Staat durch die Ermächtigung der Allregiererei stärken will, bringt man ihn in die größte Gefahr. Wo das Recht des Stärkeren als Staatsmoral herrscht, darf man sich nicht wundern, wenn dagegen Geister geweckt werden, die man dann nicht los werden kann.«²⁾ Und *W. v. Humboldt* fügt noch hinzu: »Durch eine zu ausgedehnte Sorgfalt des Staates leidet die Energie des Handelns überhaupt, und der moralische Charakter, denn die Selbsttätigkeit wird geopfert, die Vorstellungen von Verdienst und Schuld verrücken sich, zumal wenn man die Absichten des Staates nicht für völlig rein hält.«³⁾

Es liegt auf der Hand, daß die Zentralisation nicht lediglich eine politische Frage ist; sie ist im höchsten Sinne auch eine tiefgehende moralische Frage, indem sie die Verweichlichung der Bürger nach sich zieht. Denn

¹⁾ *W. v. Humboldt*, zitiert bei Dr. *A. Mann*, Das Verhältnis zwischen Staat und Bildungswesen. S. 22.

²⁾ *W. Rein*, Pädagogik in systematischer Darstellung. I. Bd. S. 514.

³⁾ *W. v. Humboldt*, Ideen usw. S. 63.

der Mensch unterscheidet sich von den Tieren eben dadurch, daß er selbst sich sein Leben gestaltet, daß er arbeitet, und zwar nicht nur um dem physischen Verlangen genugsutun, sondern vielmehr dem psychischen. Der Mensch lebt indem er arbeitet, und freut sich indem er sich seines inneren Wesens und Treibens bewußt ist. Die Momente werden ihm zum größten Genuß, in welchen er sich in dem höchsten Grade seiner Kraft und seiner Einheit fühlt. *W. v. Humboldt* bemerkt vortrefflich: »Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das richtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit. Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln, ihm eine eigene, bestimmte, seiner würdige Gestalt zu geben, solange sie selbst um die darauf verwandte Energie vorzüglich die Seele füllt.«¹⁾ Ebenso schreibt Prof. *Rein*: »Geistige Dinge wachsen und gedeihen da am besten, wo ein warmes Interesse ihnen entgegen kommt. Dieses Interesse stellt sich aber am nachhaltigsten und wirksamsten da ein, wo die Beteiligten nicht bloß Zuschauer sind, sondern wo sie sich in Mitarbeiter verwandeln. Wer mit raten, beschließen, helfend eingreifen kann, interessiert sich viel tiefer für den Fortgang einer Sache, als der, dem alles von oben herunter befohlen wird, dem alles von außen her zufließt.«²⁾

Will der Staat erziehen und erziehend wirken, so muß er die Individuen sich selbst betätigen, und auch selbst verwalten lassen, denn darin »liegt eine große erzieherische Kraft, die im Volkskörper recht wirksam zu machen, jedenfalls mehr Klugheit bedeutet, als das Heil in straffer Bevormundung zu suchen.«³⁾

Von diesem Gesichtspunkt betrachtet dürfte der Staat

¹⁾ Bei Dr. *A. Mann* a. a. O. S. 21.

²⁾ *W. Rein*, Pädagogik in systematischer Darstellung. I. Bd. S. 518.

³⁾ *W. Rein*, a. a. O. I. Bd. S. 518.

keineswegs gleichartige bevormundete Schulen schablonenhaft einrichten, sondern müßte im Gegenteil, besonders bei einer polyglotten Bevölkerung die mannigfaltigsten Schulen zulassen, so wie sie eben der verschiedenartigen Natur dieser Bevölkerung entspricht. Damit wird die Einheit des Staates keineswegs gefährdet, denn sie besteht nicht in der Homogenität der Faktoren, sondern in dem festen Zusammenhang und Gesinnung derselben.

Auf der Harfe laut und leise
Sind gespannt der Saiten viel,
Jede tönt nach ihrer Weise,
Dennoch gibts ein klares Spiel. (E. Geibel.)

und *Herbart*: »Der Staat ist zwar eins, aber eine Einheit der Zusammenwirkung möglichst verschiedener Elemente, und so wird er zwar Schulen nötig haben, aber sehr mancherlei verschiedene Schulen.«¹⁾ Den reinpädagogischen Teil dieses Gedankeninhaltes werden wir noch zu betrachten haben, vorläufig sei aber darauf hingewiesen, daß der Staat keineswegs das Recht haben kann, solche Schulen zu errichten, die statt einer natürlichen Notwendigkeit zu entsprechen, im Dienste einer unerreichbaren, im Grunde unsittlichen und verderblichen Chimäre stehen. Vielmehr muß er allen Faktoren, die etwas leisten können, auch die Möglichkeit bieten, es zu leisten, und denen, die dazu noch unfähig sind, die Möglichkeit, allmählich die Leistungsfähigkeit sich zu erringen.

Die Geschichte, besonders die Geschichte Deutschlands, beweist es zur Genüge, wie Großes die Freiheit für das Wohl des Ganzen geleistet hat, und wieviel die Privatunternehmungen vermögen. *Treitschke* weist gelegentlich darauf hin, wie im Mittelalter die bürgerliche Freiheit der Städte, wenn sie auch manchmal bis zum Übermaß aufwucherte, doch unverhältnismäßig mehr Vorteile mit sich brachte, die in der wundervollsten Blüte der Gewerbe, der Künste und der Wissenschaften zutage trat.²⁾

¹⁾ Herbarts Schriften, herausg. von *Hartenstein*, 2. Teil. S. 369.

²⁾ *H. v. Treitschke*, Politik. II. Bd. S. 509.

Und ebenso zeigt die Geschichte des deutschen Bildungswesens, wie Großes die kleinen Staaten für das Emporblühen der Bildung, nicht nur in den Hauptstädten sondern überall im Lande geleistet haben. Nur eine solche freie Bewegung der inneren Triebe schafft Leben und Blühen.¹⁾

An Stelle des Prinzips der Zentralisation stellen wir eben deswegen das der Dezentralisation, und ziehen in die Sphäre der Schulinteressenten nicht nur den Staat, sondern alle Faktoren, die den Staat selbst ausmachen. An die Stelle des Bureaukratismus in Schulangelegenheiten stellen wir die Grundsätze der Pädagogik, und statt den Politikern überlassen wir das Wort den Pädagogen und Philosophen.

Obwohl unsere Zeit leider wenige solche Staatsmänner aufzuweisen vermag, die Herbarts bedeutungsvolle Worte auszusprechen bereit wären, scheint es doch so, daß das Vertrauen zur Pädagogik in Kulturländern doch immer mehr zunimmt, und daß Politiker, die diese Worte sich aneignen würden, doch keine Seltenheit sind: »Wollt ihr denn uns, die wir alles einzelne unter allgemeine Regeln beugen, uns die wir den vorgeschriebenen Formen die Herrschaft sichern; die wir eine Form höchstens darum verlassen, um eine neue an deren Stelle zu setzen, die wir keine Selbständigkeit anerkennen, als nur in dem Ganzen, und in jedem Teile nur einen Ausdruck des Ganzen oder ein Mittel zum Ganzen erblicken: uns wollt ihr den weichsten aller Stoffe, ~~das~~ menschliche Kind zur Ausbildung empfehlen? zur langsamen, durch kaum unterscheidbare Stufen fortgehenden, durch die zarteste Liebe allein und durch den feinsten Kunstsinn möglichen Ausbildung? Wir dachten doch, ihr hättet einen klareren Begriff von einer Kunst und einer künstlerischen Sorgfalt! Wollt ihr nicht etwa auch uns fürs Gedeihen der

¹⁾ L. v. Ranke, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. S. 312.

Musik und der Plastik und der Dichtkunst verantwortlich machen?¹⁾

8. Es ist sicherlich keine übertriebene Forderung, wenn man vom Staate nicht mehr und nicht weniger als einen vernünftigen und natürlichen Anteil an dem Bildungswesen verlangt. Ebenso vernünftig ist es, daß die Familie, die Gemeinde und die Kirche auch ihre Rechte auf die Schule beanspruchen können und sollen. Die Familie hat das Recht zu verlangen, daß der Nationalcharakter der Zöglinge in der Schule bewahrt werde, daß die Muttersprache vollständig zu ihrem Recht komme, und daß die Kinder den Unterricht in volkstümlicher Weise erhalten. Auch die Gemeinde hat, und noch mehr als der Staat, Interesse daran, daß ihre Mitglieder ehrliche und aufgeklärte Leute seien, und auch ihr liegt die gute Erziehung im höchsten Maße am Herzen. Ebenso die Kirche, welche nach ihrer Art und Weise ihren Gläubigen den herkömmlichen Glauben vermitteln will. All diese drei Faktoren haben ein noch unmittelbareres Interesse an der Erziehung der heranwachsenden Jugend, als der Staat, der nur insofern existiert, als diese existieren und der nur insofern glücklich ist, insofern diese glücklich sind. Deswegen gebührt auch diesen das erste Wort was die Erziehung betrifft und nur das letzte dem Staate, der sich aber immer als Vater und nicht als Moloch erweisen soll.

Von diesen Gesichtspunkten ausgehend wird man einen Utraquismus nur in solchen Fällen annehmen, wo er von selbst auftaucht, und ihn in allen sonstigen Fällen bekämpfen, besonders wo er, wie z. B. in Ungarn, mit großen kulturellen Gefahren verbunden ist. Hingegen wird man ein Gesetz wie das österreichische eines ist billigen können, weil es die natürlichen Menschenrechte berücksichtigt; ebenso das belgische, schweizerische, schwedische, luxemburgische und amerikanische, das den Verhältnissen Rechenschaft trägt, und die Eigenart der Bürger

¹⁾ *Herbart*, Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. S. 371.

berücksichtigt. Das österreichische Volksschulgesetz von 1867 (§ 19) greift in die Rechte der vielen Nationalitäten nicht ein, wie das ungarische Volksschulgesetz. Dort heißt es: »Alle Volksschulen des Staates sind gleichberechtigt, und jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf die Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache. Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen und Schulen ist vom Staate anerkannt. In den Ländern, welche mehrere Volksstämme bewohnen, sollen die öffentlichen Unterrichtsanstalten derart eingerichtet sein, daß ohne Anwendung eines Zwanges auf die Erlernung einer zweiten Landessprache, jeder dieser Volksstämme die notwendigen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache erhält.«

In Belgien verhält sich der Staat zum Bildungswesen in einer noch liberaleren Weise; er greift nur in dem Fall ein, wo andere Faktoren vollständig fehlen. So sagt das 1842er Schulgesetz folgendes: »L'enseignement officiel n'a d'autre but ici, que de venir en aide a l'enseignement libre, aussi lorsque dans une localité il est suffisamment pourvu aux leçons de l'enseignement primaire par les écoles privées, la commune peut être dispensée de l'obligation d'établir elle même une école.«¹⁾ Dieses Gesetz läßt den Privatschulen einen möglichst weiten Boden, wie auch das englische Volksschulgesetz, und was noch mehr ist, es sichert ihnen sogar Unterstützungen zu seitens des Staates, ohne deswegen diesem irgend ein besonderes Recht zuzuschreiben.²⁾ Auf diese Weise wird der Schule

¹⁾ *De Foax*, Administration Belge IV. Tom. II. § 4.

²⁾ »In Belgien gibt es außer den Staatsschulen freie Schulen, die vom Staate garnicht abhängen, von diesem keine Unterstützung empfangen, aber auch seiner Kontrolle entzogen sind In den wallonischen Provinzen ist in den beiden letzten Jahrgängen der Volksschule das Flämische als fakultativer Unterrichtsgegenstand eingeführt. Umgekehrt bieten die Volksschulen in den flämisch- und deutschsprechenden Provinzen Gelegenheit zur Erlernung der französischen Sprache.« (S. »Ein Blick in das belgische Unterrichtswesen.« In »Die deutsche Schule im Auslande«, 1909. S. 293–95.)

die Freiheit gegönnt, in der allein sie gedeihen kann, ohne daß der Staat dadurch etwas zu leiden hätte, andererseits aber wird den Bürgern eine Genugtuung gegeben durch den Umstand, daß sie das Recht haben, solche Schulen zu erhalten, welche ihren Bedürfnissen am meisten entsprechen. An solchen Schulen hängt man auch mit mehr Liebe, als an den Zwangsschulen, und *L. von Stein* bemerkt mit vollem Rechte, daß »die Eltern den Privatschulen, welche ihre Kinder besuchen, ein besonderes Interesse entgegen bringen, und das Verhältnis zwischen Eltern und Schulen hier ein viel engeres ist, als es in bezug auf öffentliche Anstalten sein kann.«¹⁾

Wo das Verhältnis zwischen Eltern und Schule nicht so ist, wo die Eltern in der Schule einen Deportationsort für ihre Kinder sehen, dort herrschen beklagenswerte Zustände, wie es z. B. in Ungarn oder Posen der Fall ist. Hier werden die Kinder von den Eltern mit Widerwillen gegen die Schule erfüllt²⁾, und die Arbeit des Lehrers verwandelt sich in eine Sysphusarbeit. »Während der Lehrer in der Schule eifrig bestrebt ist die ihm anvertraute polnisch redende Jugend in den deutschen Sprachschatz einzuführen, ziehen Haus und Kirche an einem anderen Strange: sie reißen das gewaltsam nieder, was die Schule mühsam aufgebaut hat.«³⁾

Schüler, Lehrer, Eltern — alles ist unter solchen Umständen verwirrt; alle müssen leiden und sich plagen, ohne daß jemand davon einen Nutzen hätte. Rufen wir uns den polnischen Schulstreik ins Gedächtnis, versetzen wir uns in die Seele der Kinder, der Eltern und der Lehrer, und wir werden uns kaum in einer behaglichen Atmosphäre fühlen!

9. Wo die natürlichen Verhältnisse nicht gegeben sind,

¹⁾ *L. v. Stein*, Das Bildungswesen. S. 122.

²⁾ *J. Prxibilla*, Der deutsche Unterricht in den utraquistischen Schulen (in *Rein*, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 1. Aufl. 6. Bd. S. 809).

³⁾ *O. Lange*, Volksschule und Deutschtum in der Ostmark. S. 8.

dort ist die Auferlegung des Utraquismus seitens des Staates ein Fehlgriff. Durch ihn vermindert er die ohnehin schon zahlreichen Hindernisse, die der Schule im Wege liegen, keineswegs, im Gegenteil, er vermehrt sie. Deswegen ist der Utraquismus in allen diesen Fällen ein Nonsens, und als solcher muß er aufs heftigste bekämpft, und ihm das einzige richtige Prinzip der Muttersprachschule entgegengesetzt werden. —

Die Absicht des Staates Völker zweisprachig zu erziehen ist eine unerreichbare Utopie, — und sollte sie auch erreichbar sein, so wäre sie im höchsten Grade, und zwar von Standpunkten aus, die höher stehen als die der vorübergehenden Politik zu verwerfen.

10. Wir haben gesehen, daß es nicht die Sprache ist, die das feste und einzige Band um alle Staatsbürger eines Staates schlingt. (Beispiel — die Schweiz.) Ebenso wenig stichhaltig ist auch die Behauptung der Politik, daß durch die Staatssprache die fremdsprachigen Staatsbürger aus einer sogenannten Inferioritätslage zu einer politisch — wie auch kulturell — und sozial höheren Stufe gehoben, und durch sie den Mitbürgern, die die Staatssprache als Muttersprache haben, gleich gemacht werden. Die fremdsprachige Bevölkerung fühlt ihre Lage, in der sie sich ihrer und nicht der fremden Sprache bedient, gar nicht als eine Inferioritätslage; sie betrachten sich nicht als Staatsbürger zweiter Klasse, sondern als gewöhnliche Bürger. Erst der Eingriff des Staates, durch welchen der Utraquismus eingeführt wird, erniedrigt sie zu Bürgern zweiter Klasse, und erst dadurch wird ihre Gleichberechtigung vernichtet. Denn während den ersteren zugestanden wird, daß sie mit einer einzigen Sprache genug haben, um treue und aufgeklärte Mitbürger des Staatslebens zu sein, wird den letzteren eine zweite Sprache aufgedrängt, um mit den ersteren gleichberechtigt sein zu können. — Die Kultur eines Volkes kann sich in einer einzigen Sprache entwickeln, und daß kann nur die eigene Sprache sein. Ein Volk mit zwei Sprachen und mit zwei Kulturen kann es über-

haupt nicht geben. Eine Politik, die dieses doch erstrebt, raubt einem Volke seine eigene Sprache und Kultur, und vermag ihm dafür kein Äquivalent zu geben. Unter dessen macht er aber seine Staatsbürger immer mehr unzufrieden und unglücklich. Aber die Politik darf schließlich ihren Zweck doch nicht in dem Unzufriedenmachen ihrer Staatsbürger sehen, nur weil dieses das leichteste ist.

11. Nun kann unter Umständen ein unberechtigter Eingriff in die Bildungsangelegenheiten eines Volkes auch von einer anderen Seite herrühren, als von der des Staates, wie das z. B. im Elsaß der Fall ist, wo ebenfalls im Namen der Freiheit, von Leuten, die das Verhängnisvolle ihrer Forderungen übersehen, verlangt wird, daß die Elsässer deutscher Zunge in ihren Volksschulen auch die französische Sprache betreiben sollen. Eine derartige Forderung, wenn sie verwirklicht wird, kann für die Kultur der Deutsch-Elsässer ebenso hemmend wirken, wie die ähnlichen Maßnahmen des Staates anderswo. Hat der Staat die positive Pflicht seinen Staatsbürgern die Bahn zu der wahren und naturgemäßen Kultur nicht zu sperren, sondern sie zu öffnen und zu ebnen, so ist er andererseits berufen dort einzugreifen, wo andere Faktoren künstliche Bedürfnisse schaffen und die volkstümliche Kultur verfälschen (oder verwelschen) wollen, — und die Schule in ihre, von der Natur der nationalen Kultur zugewiesenen Bahnen setzen.

3. Der Utraquismus und die Pädagogik.

1. Unsere Frage steht in der engsten Verbindung mit der Frage über das Wesen der Schule und der Erziehung. Deswegen scheint es uns umgänglich zu sein, unsere Betrachtungen mit einigen Worten über diese Frage einzuleiten.

Die Schule als eine Voraussetzung einer politischen Idee anzusehen, ist eins der größten Irrtümer. Ihre

Wurzeln gehen viel tiefer und weiter, als daß sie als Anhängsel der Politik angesehen werden könnte. »Das Schulwesen eines Landes — sagt Prof. *Rein* —, steht in innigster Beziehung zu dem gesamten geistigen und wirtschaftlichen Leben des Volkes. Politische, religiöse, wie gesellschaftliche und wissenschaftlich-künstlerische Bewegungen bleiben nicht ohne tiefgehenden Einfluß auf Form und Inhalt der Schulen.«¹⁾ Daraus folgt, daß es nicht eine einzige Schule für alle Völker geben kann, sondern vielmehr jedes Volk seine Schule nach seiner eigenen Natur einzurichten hat. *Dörpfeld* bemerkt dazu: »zur eigentlichen Natur des Schulwesens gehört, daß dasselbe mit den örtlichen und landschaftlichen Besonderheiten der Bevölkerung (Beschäftigung, Lebensweise, Sitte, religiöse Anschauung, Geschichte usw., [wir glauben unter dem usw. wohl auch den Nationalcharakter fassen zu können; *Dörpfeld* betrachtete hier nur das deutsche Schulwesen]) eng verwachsen ist. Dieses Eingewurzeltsein in dem lokalen Boden — also eine Volkstümlichkeit — gehört zu den wesentlichsten Bedingungen seiner Gesundheit und seines Gedeihens.«²⁾ Sie ist ein Stück des volkstümlichen Lebens, mit dem sie vollständig verwachsen sein muß. Sie kann und darf keine für sich abgeschlossene Insel bilden im Leben des Volkes, denn »das Leben flutet nicht bloß um sie herum, sondern auch in sie hinein.«³⁾ Und so ist sie das natürlichste Mittel für den Fortschritt der Bildung und Gesittung des Volkes.

2. Diese Aufgabe erwächst aus der innigsten Natur der Schule. Die Schule hat an das Gegebene anzuknüpfen, und indem sie mit der Natur des Volkes rechnet, dieses zur völligen Entfaltung zu bringen. *Pestalozzi* sagt über die Erziehung folgendes: »Dieses Geschlecht

¹⁾ *W. Rein*, a. a. O. I. Bd. S. 237.

²⁾ *Dörpfeld*, a. a. O. S. 22.

³⁾ *W. Rein*, Heimat und Kunst in der Schule (Die Woche 1904. Nr. 27).

wird nicht anders und nicht besser, als wo es durch eine mit seiner Natur übereinstimmenden Bildung und Führung mit Weisheit zu seiner bürgerlichen Bestimmung emporgehoben und zu dem gemacht wird, was es in der Welt wirklich sein soll«,¹⁾ und an einer andern Stelle: »Gib dem Volke was in ihm selber liegt, beleb' in ihm, was es selber hat, rege die Menschlichkeit, die in ihm selber liegt, an«,²⁾ und weiter: »Es kommt beim Weiterführen des Volkes alles darauf an, ob man es in der Wahrheit seiner Kräfte, oder ob man es im Truge seiner Kraftlosigkeit mit Kenntnissen und Fertigkeiten anfülle, die nicht solid sind, sondern nur oberflächlich.«³⁾

3. Die Schule soll demnach, aus dem urwüchsigen Heimatboden aufwachsend, jeden einzelnen Teil der Menschheit zu der höchsten Entfaltung seiner inneren Kräfte führen; sie soll ganze Menschen, mehr innerlich als äußerlich, d. h. harmonische Seelen erziehen, die Kultur mehr als die Zivilisation bezwecken. Ihre Tendenz darf nicht diejenige sein, die Menschen einseitig zu bilden, in ihnen also z. B. nur die patriotische Seite zur Entfaltung zu bringen, sondern alle Seelenkräfte gleichzeitig ins Leben zu rufen. Eine spezielle Betonung der vaterländischen Erziehung ist sogar überflüssig, denn eine wahre Erziehung kann gar nicht unpatriotisch sein. Eine solche fortwährende Betonung dieser Erziehung kann vielmehr verhängnisvoll wirken, indem der Patriotismus auf diese Weise zu einem leeren Begriff werden kann. Und auch sonst darf das Gefühl der Vaterlandsliebe nicht auf Wissen und Lernen beruhen; es muß viel tiefer und diskreter sein, als daß es jeden Augenblick durch Phrasen hervorgerufen werden könnte, — und vor allem darf es nicht allein stehen, sondern muß vielmehr von einer ganzen Reihe anderer Gefühlswerte begleitet werden. Feldmarschall *Moltke* hat das wunderbar ausgesprochen,

¹⁾ *Pestalozzi*, Lienhard und Gertrud. S. 452.

²⁾ *Pestalozzi*, a. a. O. S. 318.

³⁾ Ebenda. S. 291.

indem er sagt: »Man hat gesagt, der Schulmeister habe unsere Schlachten gewonnen Meine Herren, das bloße Wissen erhebt den Menschen noch nicht auf den Standpunkt, wo er bereit ist das Leben einzubüßen für die Idee, für Pflichterfüllung, für Ehre oder Vaterland, — dazu gehört die ganze Erziehung des Menschen.«¹⁾

Diese ganze Erziehung zu verwirklichen muß die Schule sich bemühen. In dem Weg zu diesem Ideal ist aber ein Mittel wie der Utraquismus ein großes Hindernis, weil er als Hauptaufgabe der Schule die Aneignung gewisser Fertigkeiten betrachtet.

4. Das wahre Ziel der Erziehung ist aber, wie schon erwähnt, nicht die Erreichung gewisser Fertigkeiten, nicht das Wissen, nicht Zivilisation, sondern die innere Kultur und das Interesse für ein höheres Leben. »Wenn vieles Wissen die Leute brav machen würde — sagt in Lienhard und Gertrud ein biederer Mann —, so wären ja eure Anwälte und Advokaten, eure Vögte und Richter, mit Respekt zu melden, immer die bravsten,«²⁾ und ein anderer »den Kirchen und dem gemeinen Wesen ist mit dummen und arglistigen Leuten nichts gedienet, sie mögen so gelehrt sein als sie wollen, weil die Gelehrsamkeit in ihrem Gehirn nichts anderes ist, als das Schwert in der Hand eines unsinnigen Menschen, und gelehrte Narren die größten Narren zu sein pflegen. Hingegen sind kluge Leute der Kirche und dem Staate nützlich, ob sie gleich nicht gelehrt sind.«³⁾

Die erste Bedingung für das Gedeihen des Erziehungs-ideals ist die Freiheit. »Würde verlangt, in einem Satz das Schulprogramm der kommenden Zeiten zum Ausdruck zu bringen, sagt Prof. Rein, so könnte man nur sagen: Gebt Freiheit.«⁴⁾ In diesen zwei Worten ist mehr ent-

¹⁾ Moltke, in dem deutschen Reichstage, 16. Februar 1874.

²⁾ Pestalozzi, a. a. O. S. 83.

³⁾ Christian Thomasius, in Zieglers Geschichte der Pädagogik. S. 177.

⁴⁾ E. Scholz, Prof. Dr. W. Rein. Berlin 1907. S. 39.

halten als in hunderten von Paragraphen, die die Schularbeit regeln wollen, sie aber in der Tat vereiteln. Denn mehr als alles andere in der Welt ist die Bildung Sache der Freiheit, nicht des Zwanges. Nur die Freiheit erzeugt die Freudigkeit, die nach *Goethe* die Mutter aller Tugenden ist. »Die Talente können sich nur bei völliger Unbeschränktheit vollständig entwickeln, und nur sie läßt jeder Individualität ihr Recht widerfahren, dieses ist aber mehr wert als regelmäßige Mittelmäßigkeit aller.«¹⁾

Ein Schulverfahren, wie das von dem Utraquismus bestimmte, sucht und vermag zu suchen nur ein Nivellieren, nur ein gleichartiges Beibringen gleichartigen Materials, wobei alles Originelle verloren geht. Wenn die folgenden Worte Prof. *Meumanns* für den gesamten Unterricht unserer Zeit bezeichnend sind, wieviel mehr werden sie es für den utraquistischen Unterricht sein: »Unser heutiger Unterricht regt zu wenig die geistige Selbständigkeit des Schülers an, ja er gibt oft nicht einmal den selbständigen und kraftvollen Talenten Gelegenheit sich frei zu entfalten, sondern erstickt die Spontaneität der Kinder durch die starre Befolgung der Schulvorschrift. Für die geistige und wirtschaftliche Entwicklung einer Nation ist aber nichts so wichtig, als daß gerade in der Schulzeit alles das geweckt und gepflegt wird, was wir von selbständigen Kräften und spontanen, freudigem Arbeitstrieb bei der Jugend vorfinden.«²⁾

Die von dem Unglück des durch die Schule aufgezwungenen Utraquismus berührten Völker, können nur mit Verzweiflung ihrer Zukunft entgegensehen, da die teuerste Zeit ihrer Jugend, nämlich die Schulzeit gänzlich verloren geht.

5. Eine naturgemäße Erziehung, die die Freiheit braucht, um gedeihen zu können, muß auch von dem richtigen Gesichtspunkte ausgehen, nämlich von dem

¹⁾ *L. v. Stein*, Das Bildungswesen. S. 46.

²⁾ *Ernst Meumann*, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. II. Bd. S. 173.

heimatlichen Boden und von dem volkstümlichen Leben jedes Einzelnen. »Dem werdenden Menschen kann nur das Werden seines Volkes verständlich und Interesse erregend sein; nur durch die sukzessive Vertiefung in die vergangenen Hauptstufen volkstümlichen Fortschreitens kann der Zögling allmählich dem Verhältnis der Gegenwart und seinen Aufgaben zugeführt, dabei seine eigene Denkungsweise fest begründet werden.«¹⁾

Diese Worte enthalten den Angelpunkt der wahren, naturgemäßen und einzig möglichen Erziehung, und wir betonen ihn nachdrücklich, zumal er von dem Utraquismus vollständig unberücksichtigt bleibt. Dieser will nämlich von einer solchen Forderung nichts wissen; für ihn ist nicht dieses der Ausgangspunkt, sondern gerade das Entgegengesetzte: er verkennt den volkstümlichen Charakter, und versetzt die Jugend in ein fremdes Leben mittels der fremden Sprache, die er ihr beibringen will.

Aber kann eine fremde Sprache die Grundlage einer naturgemäßen Erziehung, und somit die Quelle einer selbständigen Bildung sein?

6. Fragen wir uns zuerst: was ist die Sprache für ein Volk überhaupt?

Sie als ein äußerliches und zufälliges Auskunftsmittel der Lebensbedürfnisse zu betrachten, wäre die größte Oberflächlichkeit, ebenso wie wenn man sie bloß als Form für einen gewissen Geistesinhalt betrachtete. Vielmehr ist die Sprache das Leben eines Volkes selbst, sein Charakter, seine Kultur, seine ganze innere Gesinnung. »Die Sprache ist nicht bloß die Form für nationalen Geistesinhalt, sondern ist selbst ein solcher; nicht nur ein Schlüssel zu Schätzen, sondern zugleich selber ein Schatzhaus. In der Art wie ein Volk den Aufbau seiner Sprache vorgenommen, die Sprachwurzeln gepflanzt, die Stämme verzweigt, die Formen geschliffen, die Sprachmittel aus- und durchgearbeitet hat, betätigt es eben-

¹⁾ W. Rein, Pädagogik im Umriß. Leipzig, Göschen. S. 89.

sowohl seinen Charakter, seine Denkweise, seine Geistesrichtung, wie in der Art, wie es den Boden bestellt, Gewerbe betrieben, Steine zu Bauten, Töne zu Weisen gefügt hat.«¹⁾ Als solche steht die Sprache nicht außerhalb des Volkes, das in ihr lebt, sondern sie ist etwas mit ihm eng verwachsenes; die Gestaltung der Sprache ist die Eigentümlichkeit des Volksgeistes selbst. Sie ist diejenige »welche den Einzelnen bis in die geheimste Tiefe seines Gemüts bei Denken und Wollen begleitet, und beschränkt oder beflügelt, welche die gesamte Menschenmenge, die dieselbe redet auf ihrem Gebiete zu einem einzigen gemeinsamen Verstande verknüpft, welche der wahre gegenseitige Durchströmungspunkt der Sinnenwelt und der Geister ist, und die Enden dieser beiden also ineinander verschmilzt, daß garnicht zu sagen ist, zu welcher der beiden sie selber gehöre«, wie *Fichte* sich ausdrückt.²⁾

Durch die Sprache kommt der Einzelne zum Selbstbewußtsein, und durch sie wird auch das Selbstbewußtsein eines Volkes bestimmt. — Die ganze Weltanschauung, alle Gefühle, Stimmungen, Ahnungen, Wünsche, Willenserregungen, Affekte und idealen Bestrebungen, eines Volkes sind in seiner Sprache niedergelegt. Deswegen ist auch die Geschichte einer Sprache die Geschichte des Volkes selbst, und Epochen großer geistigen Leistungen fallen in der Völkergeschichte mit einer gewaltigen Entfaltung der Sprache selbst zusammen. Wir brauchen nur den Namen *Luthers*, und die Sturm- und Drangperiode in der Geschichte der deutschen Literatur zu nennen, um das völlig klar zu machen.³⁾

Aus allem diesen folgt, daß die Sprache eines Volkes

¹⁾ *O. Willmann*, Didaktik als Bildungslehre. 2. Bd. S. 102.

²⁾ *Fichte*, Reden an die deutsche Nation. S. 141.

³⁾ »Aus der Einheit der Sprache ist bei uns die wahre Gemeinschaft der höheren geistigen Genüsse erst entsprungen und ohne sie wäre unsere politische Einheit niemals erlangt worden«, *H. Grimm*, in »Deutsche Schulerziehung« von *W. Rein*. S. 319.

der wichtigste bestimmende Faktor der Volksseele ist, und darum eine zweite neben sich nicht dulden kann, *Fichte* sagt mit Recht: »Die Sprache ist eine einzige und durchaus notwendige.«¹⁾

7. Für ein Volk kann nur seine eigene Muttersprache die Sprache des wahren Lebens und des Fortschrittes sein. »Die Muttersprachen — sagt *Jean Paul* — sind die Volksherzen, welche Liebe, Leben, Nahrung und Wärme aufbewahren und umtreiben.«²⁾ Ein Volk kann sich nur in seiner Muttersprache selbst wiederfinden, und kann nur diese wahrhaft lieben; »sie ist das Haus, in welchem der Geist seine ständige Wohnung nimmt, während er andere Sprachgebiete nur bereist«,³⁾ Nur diese Sprache ist es »die vom ersten Laute an ununterbrochen aus dem wirklichen gemeinsamen Leben des Volkes sich entwickelt hat, und in die niemals ein Bestandteil gekommen ist, der nicht eine wirklich erlebte Anschauung dieses Volkes, und eine mit allen übrigen Anschauungen desselben Volkes im allseitig eingreifenden Zusammenhange stehende Anschauung ausdrückte.«⁴⁾ Die bekannte *Maxime Buffons*: »Der Stil ist der Mensch,« könnte ruhig in die folgende umgewandelt werden: Die Muttersprache ist der Mensch selbst; er hat sie so gestaltet, weil er selbst so ist. In diese Sprache hat er sein ganzes Innenleben hineingelegt, seine feinsten Gefühle, alle seine inneren Erlebnisse, — in ihr hat er seine Poesie und sein Wollen, und kann sich deshalb in einer anderen nicht heimisch fühlen. Nur bei der Muttersprache kann man in der Lage sein prägnanten Ausdrücken, bezeichnenden Wendungen, sprichwörtlichen Redensarten und Sprichwörtern auf den Grund zu gehen, nur in ihr kann man echt schöpferisch sein. Und wenn man dazu noch ihren Gefühlswert in Betracht zieht, so muß man daraus

¹⁾ *Fichte*, a. a. O. S. 120.

²⁾ *Jean Paul* bei *Willmann*, a. a. O. II. Bd. S. 127.

³⁾ *Willmann*, a. a. O. S. 230.

⁴⁾ *Fichte*, a. a. O. S. 130.

unumgänglich schließen, daß sie unersetzlich ist, und zwar nicht in bezug auf die 5—600 Wörter der Alltagssprache, sondern auf den großen Reichtum und die reiche Mannigfaltigkeit, die die innersten Schätze der Sprache ausmachen; auf die Nebenwerte der Wörter, auf die Idiotismen, die den Scharfsinn und den Witz des erfinderischen Geistes aufweisen gegenüber den gewöhnlichen Ausdrücken der täglichen Notdurft. In ihnen offenbart sich nicht nur eine eigenartige Schönheit, sondern gleichzeitig eine Tiefe des Denkens und Schaffens, und vor allem eine tiefe Innerlichkeit des Gemüts.

Wiewohl man nur ein einziges einheitliches Leben haben kann, so kann man auch nur eine wahre Sprache haben, und diese ist selbstverständlich die Muttersprache, in der allein Großes und Bedeutendes geschaffen werden kann. Ein Blick in die Weltgeschichte vermag uns zur Genüge zu beweisen, daß die Völker, die sich in ihrer eigenen Sprache entwickeln konnten, fast ausnahmslos Hervorragendes in der Bildung hervorgebracht haben, hingegen unfreie Völker nie zu einem höheren Grade der Kultur gelangen konnten, eben weil die Entwicklung ihrer Sprache gehemmt war.

8. Deswegen ist es auch die Hauptaufgabe der Erziehung, von der Muttersprache auszugehen, und die Jugend in diesem »Märchenlande« heranwachsen zu lassen. Nur die Muttersprache vermag die inneren Kräfte der Jugend zu wecken und sie naturgemäß auszubilden; die einzelnen Völker in ihrer Eigenart heranzubilden, und sie dadurch zu einwandfreien Mitgliedern der Menschheit zu machen.

Die Notwendigkeit der Muttersprache als Unterrichtssprache in der Schule wurde von allem Anfang von den führenden Geistern der modernen Völker anerkannt. Sie wurde schon von dem ersten deutschen Schulgesetz, das die allgemeine Schulpflicht verlangte, betont. So sagt die Weimarsche Schulordnung von 1619: »daß die Kinder demnach erstlich recht deutsch lernen sollen,

ehe man ihnen das lateinische oder eine andere Sprache fürgibet«,¹⁾ und einige Jahre später die landgräflich-hessische Ordnung von 1656: »nachdem undienlich ist, vom Latein erst anzufangen, ehe man das Deutsche gelernt, so soll der Anfang des Unterrichts von demjenigen, so den Schülern am leichtesten zu fassen und zu verrichten ist, gemacht und die angehende Jugend in den untersten Klassen deutsch unterrichtet und zu anderen höheren Sachen und Sprachen vorbereitet werden«.²⁾ — Dasselbe verlangte auch *Mirabeau* in seiner Rede über die Nationalerziehung, indem er sagte: »Ich glaube, nötig sei es doch zu befehlen, daß aller öffentliche Unterricht künftig in der Muttersprache gegeben werde. Leute die denken, wissen, wie schwer es sei, in einer fremden Sprache den meisten Ideen einen gewissen Grad von Bestimmtheit zu geben, und gegenteils wieviel leichter es sei, durch die fremde Sprache über die leichtesten Sätze eine gewisse Unbestimmtheit zu verbreiten, und sie so zur Dienerin der Charlatane jeder Art zu machen. — Sie wissen auch, daß ohne die Landessprache zu verbessern man umsonst hoffen dürfte, Volksirrtümer zu zerstreuen«.³⁾ Dasselbe behaupteten die meisten älteren Pädagogen, die darüber mit den modernen vollständig einig sind.

Dieses ist nicht eine Forderung irgend eines chauvinistischen Standpunktes, vielmehr beruht sie auf den unerschütterlichsten natürlichen, psychologischen und ethischen Grundlagen. Wenn auch ein Erziehung auf dem Boden einer fremden Sprache möglich wäre, so ist sie ganz entschieden nicht wünschenswert. *Lazarus* weist darauf hin, daß Mensch im wahren Sinne des Wortes, gesunder, entwicklungsfähiger und tatkraftiger Mensch man

¹⁾ *Th. Ziegler*, Geschichte der Pädagogik. S. 154.

²⁾ *Dr. K. A. Schmidt*, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. V. Bd. I. Abteilung. S. 621.

³⁾ Herrn *Mirabeau* des älteren, Diskurs über die Nationalerziehung, übers. von *E. Rochow*. S. 40.

nur in dem Zusammenhang mit seinem eigenen Volke sein kann, und mit seiner eigenen Muttersprache.¹⁾ Was für erbärmliche Geschöpfe sind die Renegaten, die eine Seele verlassen haben und eine zweite nicht mehr finden können, und die die Muttersprache preisgaben und in der Adoptivsprache keinen Geist und Inhalt mehr finden!

Die Volksschulerziehung braucht einen Purismus in Materie der Sprache, um ihre Arbeit gründlich vollziehen zu können; sie braucht eine einzige Sprache: die Muttersprache. Was für die Nationalerziehung (und eine Erziehung kann »national« nur im Sinne des betreffenden Volkes sein, und nicht im Sinne eines fremden Volkes) auch eines kleinen Volksstammes zu leisten vermag, das beweisen die siebenbürgischen Sachsen, die sich lediglich durch sie, in einer von verschiedenen Völkern abgeschlossenen Insel, ihre »Bildung und Gesittung, ihre Arbeitstüchtigkeit und Arbeitsfreudigkeit, ihren Bürgersinn und ihre Bürgertugend erhalten haben«²⁾. Was hingegen die Vernachlässigung der Sprache nach sich zieht, das vermögen die ungarischen Deutschen (die Schwaben) zu zeigen, die trotz ihrer zehnfachen Zahl den Sachsen gegenüber keine kulturelle Bedeutung haben und vielleicht auch keine beneidenswerte Zukunft.

Also noch einmal: Der Schule des Volkes die Sprache des Volkes! Hier hat eine Duplizität keinen Platz, wenn es sich um die Bildung des Menschen handelt, und nicht um die irgend eines Parteipolitikers. Denn eine sprachliche Duplizität ist nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine sittliche Duplizität, und das mag wohl etwas bedeuten für den sittlichen Fortschritt eines Volkes.

9. Die Einführung einer zweiten Sprache in die Volksschule, oder sogar die völlige Verbannung der Muttersprache aus derselben, und ihre Ersetzung durch eine

¹⁾ M. Laxarus, Geist und Sprache. S. 406.

²⁾ Dr. J. Capesius, Die siebenbürgisch-sächsische Volksschule in der Vergangenheit und Gegenwart. S. 26.

fremde Sprache ist der geistige Tod des Volkes, und dadurch ein Angriff der Humanität. Sie ist unethisch und unpsychologisch, und kann deswegen nur als eine große Ungerechtigkeit betrachtet werden.

Verweilen wir bei dieser Frage noch einen Augenblick, da sie von der größten Wichtigkeit ist, und versuchen wir sie durch das Urteil einiger Autoritäten zu erläutern.

Karl Vogt sagt hierüber folgendes: »Die Sprache ist das unmittelbarste Erzeugnis des schöpferischen Geistes eines Volkes; sie steht im engsten Zusammenhang mit der Art und Weise seiner ganzen Individualität; und wie der Einzelne, je nach der Eigentümlichkeit seiner ganzen Individualität, sich in dieser oder jener Art auszudrücken pflegt, je nachdem seine Geistesbildung eine bestimmte Richtung hat; so drückt sich auch der Charakter und die Fortbildung eines Volkes wesentlich in den eigentümlichen Zügen und dem Fortschritte seiner Sprache aus. Diejenigen Völker sind aber unabweisbar zur Sterilität verdammt, bei denen eine fremde Sprache sich auf eine verschiedene Nationalität gepfropft hat, bei welchen Charakter und Bildung im wesentlichen Widerspruche mit ihrer Sprache stehen«. ¹⁾

Schleiermacher betrachtet die Vernachlässigung der Muttersprache als Nationalverrat, ebenso *G. Baur*. »Keine Duplizität, wenn es auch besser scheint, fremde Sprachen ex usu zu lernen. — Eine wird zurückstehen, und da das Verfahren von der Vorliebe für eine fremde Sprache ausgeht, so steht die Muttersprache zurück; fremder Akzent, Mangel an Geläufigkeit, vielleicht garnicht ursprüngliches Denken darin; letzteres Nationalverrat. Das ganze Wissen des Kindes muß dadurch oberflächlich werden, weil es kein festes System von Begriffen bekommt«. ²⁾ Und *Baur*: »Ein jeder Unterricht in einer

¹⁾ *K. Vogt*, Physiologische Briefe für Gebildete aller Stände. S. 430.

²⁾ *Schleiermacher*, Erziehungslehre. S. 654.

fremden Sprache, welcher früher beginnt, als der Zögling im Verständnis und Gebrauch der Muttersprache eine gewisse Sicherheit erlangt hat, ist ein Verrat an der Sprache und an der Nationalität des Kindes«. ¹⁾ Über die verhängnisvolle Unklarheit, die die fremde Sprache mit sich bringt, sagt *Hildebrand*: »Die Klarheit, die volle, wahre, Klarheit für uns ist gebunden an die lebendige Sprache, an die Muttersprache; an die fremde aber hängt sich Unklarheit, d. h. eine gewisse Verschwommenheit des Begriffs in Form und Farbe, weil er sich von der ursprünglichen Anschauung und Empfindung — seinem einzigen gesunden und lebendigen Inhalte losgelöst oder zu weit entfernt hat, darum auch eine gewisse Kälte und Lebenslosigkeit im Vergleich mit den aus dem frischen Leben entnommenen Ausdrücken. ²⁾ . . . Klarheit und Wahrheit des Denkens und Sprechens sind an die Muttersprache geknüpft, wurzeln und wachsen voll und ganz nur im Bereich und Boden der Muttersprache, in der für uns allein die gesunde Unterlage alles weiteren Denkens ins abstrakte hinaus, d. h. die sinnliche Welterfahrung wie die eigenste Seelenerfahrung niedergelegt ist. Das gilt für uns, wie für jedes Volk, gilt als Naturgesetz, das zwar übertreten werden kann von der menschlichen Freiheit, aber nur zum Schaden des wahren Lebens, des wirklichen Gedeihens alles Rechten und Echten und Ewigen«. ³⁾

Ebenso äußert sich *Th. Ziegler*: »Nichts unglücklicheres als ein Kind, oder gar ein Volk, das vom Anfang an in zweierlei Sprachen reden lernt. Zwei Sprachen gleichmäßig sprechen, heißt in keiner Sprache heimisch sein. In der Sprache eines Volkes sind seine Gefühle und Interessen niedergelegt; darum, wer in keiner Sprache

¹⁾ *G. Baur*, Vaterlandsliebe, in *Dr. K. A. Schmidts Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. IX. Bd. S. 638.

²⁾ *R. Hildebrand*, in *Reins Deutsche Schulerziehung*. S. 243.

³⁾ Derselbe, *Vom deutschen Sprachunterricht*. S. 146.

zu Hause ist wurzelt in keinem Volkstum fest, kann an keinem Volk ein volles und ungeteiltes Interesse haben.«¹⁾ — Wenn es heißt, daß eine fremde Sprache für jemanden wahren Nutzen bedeuten soll, so muß diese erst dann angefangen werden, wenn das Kind bereits »eine Muttersprache inne hat, in ihr befestigt ist und einen Halt gefunden hat«. *Mager* sagt noch genauer: »Der Unterricht in einer fremden Sprache darf erst dann beginnen, wenn der Schüler das Kindesalter hinter sich hat, die Denkkraft so weit gestärkt ist, daß Beobachtung, Vergleichung und Überlegung möglich ist, und die Muttersprache sich im Geiste so weit befestigt hat, daß die Denk- und Sprachentwicklung durch das nunmehrige Hinzukommen einer neuen Sprache nicht mehr gestört und in Verwirrung gebracht wird.«²⁾ Die Gefahr dieser Verwirrung wird in den Folgenden klargelegt: »Eine große Gefahr für die Entwicklung in jeder Richtung des Denkvermögens ist, wenn Kinder, ehe sie der Muttersprache völlig sicher sind, in eine fremde eingeführt werden. Denn das Denken knüpft sich in seinem bewußten Teil fast gänzlich an die Sprache. Wird nun diese verwirrt, indem der Geist genötigt wird, gleichzeitig, oder vielmehr rasch abwechselnd in zwei Sprachen zu denken, so kann diese Verwirrung nicht anders, als auch andere Geisteskräfte in Mitleidenschaft ziehen.«³⁾

Die ernste Gefahr, die mit der Erlernung einer fremden Sprache verbunden ist, bestätigen auch die Worte des ungarischen Unterrichtsministers, Graf *Apponyi*: »Wir alle haben in unserem Leben solchen Menschen begegnet, die mehrere Sprachen kannten, und am Ende stellte es sich heraus, daß sie keine einzige anständig beherrschten,

¹⁾ *Th. Ziegler*, Vom Sprachen-Verstehen und Sprachen-Lernen, (Die Wahrheit. III. Bd. 1895), S. 20.

²⁾ *W. Mager*, in *Diesterweg*, Wegweiser für deutsche Lehrer. II. S. 50.

³⁾ *L. Graf v. Pfeil*, Wie lernt man eine Sprache am leichtesten und besten. S. 4.

und wir konnten uns alle überzeugen, daß bei solchen Menschen der Mangel an Genauigkeit des Ausdrucks auch auf die Bildung der Ideen zurückwirkt, und daß ein solcher Geist, in dem eine Sprachverwirrung herrscht, nicht imstande ist klare Gedanken zu erwägen und ein festes und logisches Denken aufzuzeigen. Deswegen scheint es uns, daß die Aufzwingung einer fremden Sprache bis zu dem Maße, daß man in dieser denken und sich wissenschaftlich betätigen könne, unbedingt zu einer der zwei Möglichkeiten führen muß: entweder zu der Zerstörung der Geisteskraft und zu der Verwirrung der einheitlichen Funktionen des Geisteslebens, oder zu der Ausrottung der Muttersprache und zu der Erhebung der Fremdsprache zur Alleinherrschaft.«¹⁾

Und schließlich seien hier noch die folgenden Worte eines berühmten magyarischen Politikers angeführt, die gegen den deutschen Einfluß auf die Magyaren geschrieben wurden: »Es gibt keine größere Sünde für die Erziehung, als wenn sie sich nicht nach den nationalen Anlagen, Ideen und Umständen richtet; die Erziehung kann ihr Ziel nicht besser verfehlen, als wenn sie nicht die Entfaltung der nationalen Individualität als Aufgabe stellt. Wer das magyarische Kind deutsch bildet, der tut dem Unrechte der Natur niederträchtige Gewalt an.«²⁾

Nach all dem bisher Gesagten unterliegt es gar keinem Zweifel mehr, daß der Utraquismus keine Existenzberechtigung hat, wo er nicht von selbst entsteht; daß die Aufzwingung einer fremden Sprache eine Vergewaltigung bedeutet, und daß der einzig richtige Weg, in den der Unterricht gelenkt werden soll, der der Muttersprache ist.

Fichte macht darauf aufmerksam, indem er sagt, daß in einem Volk, das seine eigene Sprache nicht entwickelt »gar keine wahrhaft erschaffende Genialität zum Ausdruck

¹⁾ Graf *Apponyi*, in dem ungarischen Parlament, am 28. 1. 1889.

²⁾ *Nikolaus Bartha*, in *Országgy. ért.* vom 5. April 1907. S. 16.

kommen kann, weil es ihnen am ursprünglichen Bezeichnungsvermögen fehlt, sondern es kann nur schon Angehobenes fortbilden und die ganze schon vorhandene und vollendete Bezeichnung verflößen«. ¹⁾

Was eine nicht in der inneren Natur des Volkes wurzelnde Sprache anrichten kann, das hat die lateinische Sprache im Mittelalter gezeigt. Seit dem Aussterben des römischen Volkes hat sich die Sprache mit keinem Schritt weiter gebildet, im guten Sinne, und trotz dem regen Gebrauch entstand kein einziger Schriftsteller, der in ihr etwas Großes geleistet hätte. Als sie aber noch als lebendige Sprache gesprochen wurde, als sie aus der Lebensquelle rauschte, da hat sie die Jahrtausende überlebenden Produkte geschaffen. Ebenso die hebräische Sprache; als sie die lebendige und einzige Sprache eines in sich abgeschlossenen Volkes war, brachte sie die Bibel hervor; seitdem die Juden sich aber mit anderen Völkern vermischt und andere Sprache sich angeeignet haben, sank sie gänzlich und hat heute gar keine Bedeutung mehr.

»Der ausländische und der einheimische Genius«, wie sie *Fichte* voneinander unterschied, sind zwei sich vollständig ausschließende Gegensätze. »Der erstere wird sein ein lieblicher Sylphe, der mit leichtem Fluge über den seinem Boden von selbst entkeimten Blumen hinschwebt und sich niederläßt auf dieselben, ohne sie zu beugen, und ihren erquickenden Tau in sich zieht; der einheimische Genius ein Adler, der mit Gewalt seinen gewichtigen Leib emporreißt, und mit starken und viel geübten Flügeln viel Luft unter sich bringt, um sich näher zu heben der Sonne, deren Anschauung ihn entzückt.« ²⁾ Der liebliche Sylphe, unter welchem *Fichte* den vielgeliebten französischen Geist seiner Zeit verstand, ist heute in den meisten Fällen zu einem Moloch geworden, der alle in seine Arme geworfenen Sündopfer

¹⁾ *Fichte*, Reden an die deutsche Nation. S. 166.

²⁾ *Fichte*, a. a. O. S. 168.

dem geistigen Tode verurteilt. Aus einem Volke, das ein Adler sein könnte, wird unter seinem Einfluß eine unmündige Schar von Wesen, die die Sonne nicht mehr zu sehen vermögen, weil sie sie garnicht mehr entzückt.

10. Das Prinzip, das wir zu beweisen beabsichtigten, daß der Utraquismus, wenn auch durch künstliche Mittel für einen Augenblick möglich, eine Gefahr für die allgemeine Menschenbildung sei, wurde, glauben wir, vollständig klar gemacht.

Das bisher Gesagte will aber keineswegs kategorisch behaupten, daß jede Erlernung einer zweiten Sprache eine Gefahr wäre, und will den vielen Ausnahmen, die es gibt, keineswegs den Weg sperren. Denn die vernünftige Erlernung einer fremden Sprache kann gegebenenfalls ebenso vorteilhaft auf ein Individuum wirken, wie die unvernünftige Aufzwingung einer solchen Sprache für ein Volk verhängnisvoll werden kann; alles hängt von den Umständen ab: wie man das macht, wo und zu welcher Zeit man das macht? Wird ein Individuum eine fremde Sprache in einer Zeit lernen, in welcher es seine Muttersprache noch nicht beherrscht, so wird es überhaupt zu beiden Sprachen in ein falsches Verhältnis geraten; wird es sie hingegen in späteren Jahren aufnehmen, so wird es sie vielleicht nicht ganz gründlich erlernen können, und gelangt dadurch nicht zu der ganzen Form, hat aber den ganzen Inhalt, denn als vernünftiger Mensch kann er alles bis auf den Grund untersuchen. In fremden Sprachen büßt man immer mehr oder weniger von der Feinheit des Gefühls und vom Verstande ein¹⁾; wenn die Muttersprache nicht über diesen steht, so kommt man überhaupt nicht in die Lage seinem Gefühl klaren Ausdruck geben zu können.²⁾

¹⁾ *Spielhagen*, bei *Lazarus*, Sprache und Geist. S. 404.

²⁾ »Der Zweisprachler der ungebildeten oder halbgebildeten Stände ist wortarm, ungeschickt im Ausdruck und meistens auch ärmer an geistigen Interessen als der Einsprachige.« *Blocher*, Das Elsaß und die Zweisprachigkeit. S. 8.

Deswegen kann eine fremde Sprache gelernt werden, aber nur nachdem man in der Muttersprache befestigt ist, und nicht vorher, was, wie sich *Comenius* ausdrückte, gerade so wäre, als wenn man jemandem reiten lehrte, bevor er gehen kann.¹⁾ Das gilt von den Individuen. Ob das auch für ganze Völker denselben Wert haben kann? Wir möchten es bestreiten, und zwar aus dem einfachen Grunde, daß ganze Völker überhaupt keine fremde Sprache brauchen. Es gibt in der Welt gar kein einziges Volk, das mit einer Sprache nicht auskommen könnte, sowohl was seine geistigen als seine materiellen Bedürfnisse anbelangt, von dem größten und gebildetsten angefangen bis zu dem kleinsten und vernachlässigsten, die außereuropäischen Völker nicht ausgeschlossen. Einzelne Mitglieder aller Völker brauchen fremde Sprachen und sie können sich dieselben auf dem bezeichneten Wege erwerben; — ganze Völker, noch einmal, gar nicht! Und deshalb hat auch ein Utraquismus in den Volksschulen keinen Sinn; er vermag keinen Nutzen zu bringen weder für die Kultur, noch für den Patriotismus, wohl aber Schaden, wie es bereits gezeigt wurde.

Dies ist das Wort der Pädagogik gegenüber dem Utraquismus. Von der Natur des Volkes und des Kindes ausgehend räumt sie nicht nur der eigentlichen Muttersprache die einzige Rolle in der Elementarschule ein, sondern sogar den Mundarten und den Altersmundarten. Sie untersucht die kindliche Natur und sucht sie zu entfalten in ihren eigenen Rahmen; sie will die kindliche Freude nicht trüben, sondern vermehren und auf sie eine freudige und gleichzeitig sichere Zukunft bauen. Das ist aber nur so möglich, wenn man die Keime, die die Kinderseele aus dem Elternhause in die Schule bringt, nicht tötet, sondern sie sich zu entwickeln läßt, und dazu hilft, daß sie sich selbst entwickeln. Wie das am natürlichsten möglich ist, das kann ein Blick in eine fremd-

— 1) *Comenius*, *Magna Didactica*, XXIX. § 4.

sprachige Schule, in eine Muttersprachschule und in einer Mundartschule zeigen. In der ersten machen die Kinder den Unterricht nur gezwungen mit, in der zweiten mit Interesse, in der dritten, die ihnen am nächsten liegt, mit großer Freude.¹⁾

11. Noch ein Vorurteil über den Utraquismus muß unbedingt bekämpft werden, nämlich die Ansicht, daß er mit irgend einem Erwerb höherer Bildung gleichwertig sei. Man sollte darüber eigentlich gar kein Wort verlieren, denn eine solche Behauptung ist von Grund aus verfehlt. Die Weisheit ist an keine Sprache gebunden, — das hat ja schon der gute alte *Schupp* gesagt. »Warum soll ich nicht in deutscher Sprache ebenso wohl lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren sollte, als in lateinischer?« frug er in einer Zeit, wo als höchste Aufgabe der Menschheit Gott zu erkennen galt, und wo dafür die lateinische Sprache als einziges Mittel angesehen wurde.²⁾ *Leibniz* sagt auch: »Man wird nicht klüger, wenn man dieselbe Sache in drei Sprachen ausdrücken kann«³⁾ und *Jahn*: »Sprachen können und doch keine einzige in seiner Gewalt haben, und wissen wie Brot in allen Sprachen heißt, es aber in keiner verdienen können, entstellt eins wie das andere den Menschen«⁴⁾, und viel drastischer *H. Spieser*: »Wenn ich z. B. weiß, wie die Lungenentzündung in 20 Sprachen heißt, so ist es entschieden eine weit wertlosere Wissenschaft, als wenn ich 20 Eigenschaften oder Vorbeugungsmittel, oder Heilmittel gegen sie weiß«.⁵⁾

Die Behauptung, daß eine fremde Sprache mit einer höheren Kultur gleichbedeutend sei, ist demnach ebenso wenig stichhaltig, wie diejenige, daß sie eins sei mit dem Patriotismus.

¹⁾ *W. Rein*, Aus den zweisprachigen Schulen im Elsaß.

²⁾ Bei *Ziegler*, Geschichte der Pädagogik. S. 138.

³⁾ Bei *Fr. Paulsen*, Das deutsche Bildungswesen. S. 67.

⁴⁾ *Willbergs* Auszüge aus den Tagebüchern. III. Teil. S. 276.

⁵⁾ *H. Spieser*, Elsaß-Lothringen als Bundesstaat. S. 20.

Ein Utraquismus wie der unsere kann nur zu einer sehr geringen sogenannten Bildung führen, und zu einem sehr mangelhaften, inhaltlosen Wortschatz. Denn es ist für ein Volk nicht nur schwer eine fremde Sprache zu lernen, zu lieben und zu gebrauchen, sondern sogar seine eigene literarische Sprache macht ihm Schwierigkeiten, und es gebraucht sie, trotz der mehrjährigen Schulung nicht, weil es sich in ihr nicht heimisch genug fühlt; in dieser liegt nicht so viel Gefühl, wie in der, die von Geburt an ihm das Ohr berührt. Prof. *Ziegler* bemerkt mit Recht: »Wir verstehen beim Hören eines Wortes immer die Seite einer Sache, die unser Gefühl erregt, weil sie und nur sie unser Interesse weckt und in Anspruch nimmt. Im Gefühl haben wir das letzte und primitivste Element des Seelenlebens, . . . auf Verständnis auch auf solche Mitteilungen kann also nur da und kann nur so weit gerechnet werden, wo und so weit Interessen- und Gefühlsgemeinschaft vorhanden ist.«¹⁾

Ein Schulmann, der sich vor 7 Jahrzehnten mit denselben Fragen beschäftigte, fand bei seinen Zeitgenossen auch die Überzeugung verbreitet, daß »der Mensch in einer erst später in der Schule erlernten Sprache sich nicht von so innigen Gefühlen der Andacht fühlen kann als in der Muttersprache. Was der geborene Pole deutsch hört, liest oder singt, daß versteht er nur insofern er es polnisch denkt.«²⁾ Und wenn er es auch versteht, so wird es doch oft noch sehr fraglich sein, ob er es richtig versteht, oder nur glaubt er verstehe es, wie *Comenius* bemerkt, der als Grund gegen den fremdsprachlichen Unterricht auch folgendes anführt: »Wir wollen für die Jugend sorgen, daß sie alles ohne Aufenthalt auffassen könne. Nun aber muß das Fremde erst erklärt werden, ehe man es verstehen kann; und das Erklärte wird nicht

¹⁾ *Th. Ziegler*, Vom Sprachen-Verstehen und Sprachen-Lernen. S. 18.

²⁾ *J. W. Holenz*, Die deutsche Sprache als Schulsprache und Unterrichtsgegenstand in dem Distrikte Schlesiens . . . S. 16.

einmal wirklich verstanden, sondern es wird nur im Glauben hingenommen, daß es das bedeute, was es bedeuten soll; und es wird nur mit Mühe im Gedächtnis behalten¹⁾

12. Da der Utraquismus nicht im Leben selbst wurzelt, so sind auch seine Organe mehr äußerlicher Natur. Er beruht im wesentlichen, statt auf der Pädagogik und ihren mannigfachen Forderungen, auf Schulreglementen, Lehrplänen und Inspektionen. Nun sind aber diese Reglements die pädagogischwidrigsten, die es überhaupt geben kann. Zuerst berücksichtigen sie gar nicht die Eigenartigkeit der verschiedenen Schulen, sondern »putzen alles um einem Kamm« (*Weigel*). Sie werden für das ganze Land gemacht. *Herbart* bekämpft diese Art von Lehrplänen aufs heftigste: »Die eitelsten aller Schulpläne — sagt er — möchten wohl die Schulpläne sein, welche für ganze Länder und Provinzen entworfen werden; und schon die, welche ein Schulkollegium in pleno verabredet, ohne daß der Scholarch zuvor die Wünsche der Einzelnen vernommen, die Vorzüge und Schwächen eines Jeden geprüft, ihre Privatverhältnisse untereinander erkundet und demgemäß die Beratschlagung vorbereitet hätte. Es ist gewiss nicht Kleines um die Menschenkenntnis und Politik eines guten Scholarchen. Denn er muß . . . jedem eine ge-
deihliche Wirksamkeit nach seiner Art anweisen (wie viel ist einem Manne von Kenntnissen schon dadurch genommen, wenn man ihm nicht gestattet, das zu treiben, was er liebt!) . . . Was weiß davon ein Lehrplan für ein ganzes Land? Dieser, ohne Rücksicht auf die einzelnen Personen entworfen, die ihn an den verschiedenen Orten ausführen werden, — leistet wohl was er kann, wenn er nur grobe Verstöße vermeidet gegen die Folge der Studien und gegen den vorhandenen Geist der Einwohner. Und so kann er nie viel leisten.²⁾

¹⁾ *Magna Didactica*. S. 241.

²⁾ *Herbart*, *Allgemeine Pädagogik* (Ausgabe Reclam). S. 140.

Diese Gesichtspunkte sind vollständig berechtigt: der Lehrplan muß mit dem gegebenen Material rechnen, und sich so gestalten, daß unter seiner Leitung keine der guten Eigenschaften leide. Er darf verschiedene Nationalitäten nicht mit demselben Maß messen. Die Pädagogik verlangt nicht nur, daß jedes Volk nach seiner eigenen Art behandelt, sondern sogar, daß jedes Individuum seiner Anlage nach erzogen werde. Deswegen können die Lehrpläne sogar in einer einzigen Schule nicht gleich für alle Kinder angewendet werden, wenn es heißt Persönlichkeiten zu erziehen, sondern es ist notwendig, möglichst viel zu individualisieren. Denn eines darf nicht vergessen werden: nicht die Kinder und die Schulen und die Völker sind für die Lehrpläne da, sondern die Lehrpläne sind da um diesen die beste Gelegenheit zu bieten, sich nach der angebrachtesten Weise zu bilden.

Das ist nur eine Seite der Sache. Was aber eben so verfehlt ist, das ist, daß, während die Pädagogik an die erste Stelle den Gesinnungsunterricht, an die zweite den Kunstunterricht, und erst an die dritte Stelle den Sprachunterricht stellt,¹⁾ setzen die utraquistischen Lehrpläne den Sprachunterricht an die erste Stelle, und machen aus ihm den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts. Eine Äußerung wie die folgende gilt als eine selbstverständliche: »Es mag manchem wie eine Übertreibung klingen, wenn man fordert, daß in der zweisprachigen Schule nicht das sachliche, sondern das sprachliche Moment des Unterrichts in den Vordergrund trete; aber die Erfahrung zeigt doch, daß hier nur durch stete und planmäßige Einordnung des Sachwissens in den Fortschritt sprachlicher Förderung etwas tüchtiges geleistet werden kann. Je besser es der zweisprachigen Schule gelingt, die zusammenstimmende Gestaltung des Lehrinhalts in Hinsicht auf die sprachliche Schulung herauszuarbeiten, desto besser wird sie ihre Aufgabe erfüllen.«²⁾

¹⁾ *W. Rein*, Pädagogik in systematischer Darstellung. 2. Bd. S. 292.

²⁾ *Volkmer*, in »Die zweisprachige Volksschule«. 14. Jahrg. S. 266.

Wir treten diesen Anschauungen entschieden entgegen, weil sie der Pädagogik fremd sind. Sie sprechen gegen die Normalität des Lehrplans, weil hier die Sprache als Zweck auftritt. Prof. *Rein* stellt an einen Lehrplan unter anderen Forderungen auch folgende: »Kein Gegenstand als solcher darf Selbstzweck sein, sondern er hat sich einzugliedern in das Gesamtbild der Bildungselemente. Jedes Unterrichtsfach kann seine Berechtigung nur im Zusammenhange mit dem Ganzen der Bildung nachweisen; die Bedeutung jeder einzelnen Disziplin hängt davon ab, wieviel sie innerhalb der Bildungselemente zur Gesamtwirkung oder zur Erreichung des Gesamtbildes beizutragen vermag. Da wo die Betrachtung aus diesem Zusammenhange losgelöst wird, liegt die Gefahr nahe, daß der Wert eines Faches überschätzt oder unterschätzt wird. Der Lehrplan einer Schule verschiebt sich dann zugunsten eines Arbeitsgebietes so sehr, daß Einseitigkeit und Verkümmern der Bildung die Folge sind.«

Weiter fordert die Pädagogik mit Rücksicht auf die Einheit des Zieles die Einheit des Lehrplans, die in unserem Fall auch vollständig ausgeschlossen ist. In dem utraquistischen Plan wird alles volkstümliche beseitigt, und der Schüler in eine fremde Atmosphäre gesetzt. Das kulturhistorische Prinzip kann auch nicht befolgt werden, denn das Kind wird von dem historischen Leben seines Volkes vollständig ferngehalten. Während die Pädagogik die »Betonung des volkstümlichen, wie es in der Eigenart der Rasse und ihrer Entwicklung begründet ist« verlangt, verlangt der Utraquismus eben das Entgegengesetzte. Während die Forderungen der Pädagogik für die deutschen Kinder sich auf folgende Worte stützen: »Wir Deutschen haben weder das Chinesentum, noch die Kultur der Indier individuell zu wiederholen, sondern nur diejenigen Perioden, durch die unsere direkten leiblichen und geistigen Ahnen hindurch gegangen sind«, ¹⁾ gelten diese für den Utra-

¹⁾ W. Rein, a. a. O. 2. B.d. S 30.

quismus nicht, weil er die Schüler nicht die Entwicklung ihrer Nationalität durchlaufen läßt, sondern die einer anderen, die die politische Macht in der Hand hat. — Ebenso stumm verhält auch folgende Forderung: »Unser Zögling ist durch die Geburt in ein bestimmtes Volk hineingestellt. An der Kultur dieses Volkes hat er der-einst teilzunehmen. . . . In der nationalen Gesellschaft soll sich unser Zögling später als selbständiges Mitglied und ganze Persönlichkeit ausleben. Dazu gehört, daß er sich des nationalen Kulturgehaltes bemächtige.¹⁾ . . . « »Also Beschränkung bei der Auswahl der Stoffe auf die nationalen Denkmäler in Sprache, Wissenschaft und Kunst.«²⁾

Und wie wichtig ist für die ganze Erziehung noch folgender Punkt: Das Kind soll im Anfang seiner Lehrjahre die erste Stufe des Menschenlebens durchlaufen in der Naivität der Märchen und im Reiche der Phantasie. Anstatt dieser tritt in die utraquistische Schule von Anfang an das ernste und öde Erlernen einer unbekannten Sprache; das Kind wird in eine Stätte versetzt, wo es heißt: lernen statt leben und sich körperlich und geistig entwickeln. Lernen!, und nämlich etwas, woran das Kind gar kein Interesse haben kann, weil die fremde Sprache ihm nicht zusagt. *Goethe* hat mit Recht behauptet, daß der menschliche Geist nichts annimmt, was ihm nicht zusagt, und Prof. *Rein* fügt ebenfalls treffend hinzu, daß dort »wo er es annehmen muß, vielleicht unter dem Druck äußerer Zwangsregeln, wohl totes Wissen angehäuft, aber geistige Regsamkeit nicht gefördert werden kann.«³⁾ »Nichts schädigt die geistige Gesundheit und tötet das Interesse mehr als eine ungeeignete geistige Nahrung. Was von dem Knaben mit Heißhunger ergriffen wird, erzeugt — dem Kinde aufgedrungen — nur zu oft Widerwillen und Stumpfsinn.«⁴⁾

¹⁾ *W. Rein*, a. a. O. 2. Bd. S. 344.

²⁾ Derselbe, 2. Bd. S. 271.

³⁾ Derselbe, 2. Bd. S. 271.

⁴⁾ Derselbe, 2. Bd. S. 244.

Die Pädagogik verlangt noch für die erste Einführung in den Geschichtsunterricht die Stammessagen, und nachher für die Deutschen, die allgemeinen deutschen Sagen. Auch diese Forderung ist vollständig übersehen, weil der Utraquismus alle Kinder eines Landes in die Stammes-sagen einer einzigen Nationalität einführt.

Von einer Berücksichtigung der Individualität des Schülers kann kaum die Rede sein bei Lehrplänen, die nicht einmal die Individualität der Rasse berücksichtigen.

13. Auch die Schulaufsicht ist in unserem Falle gezwungen, sich auf der Oberfläche zu halten und auf die »tastbaren« Äußerlichkeiten zu beschränken. Statt sich auf das ganze Gebiet der Erziehung und des Unterrichts zu erstrecken, beschränkt sie sich gewöhnlich auf eine einzige Seite, und sucht lediglich einen einzigen Punkt in den gesamten Bestrebungen der Schule: den Patriotismus, ja wir müssen sagen, um diesen Begriff nicht mit dem echten Patriotismus zu verwechseln: den Hurrapatriotismus, der sich in Äußerlichkeiten offenbart. Bei allen Lehrfächern untersucht diese Schulaufsicht fast ausschließlich: welches sind die Fortschritte des patriotischen Prinzips, welches die Früchte der Bemühungen in der Beherrschung der fremden Sprache?

Die Schulaufsicht hat aber eine viel höhere Bedeutung, als daß sie so betrieben werden könnte. Sie darf nicht von Standpunkten, die der Pädagogik fremd sind, ausgehen, und besonders darf sie nicht in dem Dienste der Politik stehen. Wenn sie nur einem Herren dienen soll, so muß dieser die Erziehungslehre sein.

Dieses kann der Utraquismus nicht tun, ohne sich selbst zu verleugnen.

14. Möge sich den bisherigen Punkten noch ein letzterer anschließen, den wir wohl berührt, aber nicht erschöpft haben, nämlich: die Berechtigung der Familie an der Erziehung der Kinder, eine Berechtigung die der Utraquismus in der Tat bestreitet. Das utraquistische Schulsystem möchte nicht nur die Kinder von der Familie

bezüglich des Unterrichts vollständig losmachen, sondern sogar die Familie selbst in dieses System hineinzwingen und sie selbst utraquistisch machen.¹⁾ Da so etwas aber vollständig ausgeschlossen ist, so will es die Kinder von der Familie möglichst fernhalten und dieser möglichst wenig Rechte auf die Jugend eingestehen.

Das ist auch einer der vielen Fehlgriffe des Utraquismus. Denn ohne der Familie ihre vollständigen Rechte auf die Erziehung der Jugend zu gewähren, ist eine wahre Erziehung garnicht möglich. Der Staat ist nicht berechtigt die Rechte der Familie zu konfiszieren, da er bei der Erziehung nur Teilinteressent, die Familie dagegen Vollinteressent ist,²⁾ vielmehr müßte er sie in ihre ursprünglichen Rechte setzen. Denn »das Familienprinzip ist wie für das religiöse, so für das pädagogische Leben eines Volkes der Sammel- und Angelpunkt, demgegenüber jedes Herrschers Gebot als machtlos erscheint.«³⁾ Dieses Prinzip anzuerkennen heißt Gewissensfreiheit und Selbstverwaltung in ihr Recht einsetzen. Nur auf diesem Boden kann ein dauernder Friede für das Schul- und Erziehungswesen und eine wahrhafte Gesundung herbeigeführt werden.⁴⁾ Wo das nicht der Fall ist, ist eine fortwährende kriegerische Stimmung da, in welcher die Erziehungsarbeit nicht gedeihen kann. Mehr als in irgend welchen anderen Angelegenheiten gilt hier das lateinische Sprichwort: *inter arma silent musae*. Friede muß vor allem geschaffen werden, damit die Schule ihre Arbeit

¹⁾ Der ungarische Staatssekretär *Halász* gibt die unglaubliche Versicherung, daß in einigen Orten Ungarns unter dem Einfluß der Staatsschule nicht nur die schulentlassene Jugend »gut« magyarisch spricht, sondern von ihr »auch die älteren Geschwister, und sogar die Eltern sich die magyarische Sprache aneignen, und so in der Familie auch in dieser Sprache gesprochen wird«. S. *F. Halász*, *Állami népokt.* S. 100.

²⁾ *W. Rein*, Pädagogik in systematischer Darstellung. 1. Bd. S. 534.

³⁾ *W. Rein*, Pädagogik im Umriß. S. 20.

⁴⁾ *W. Rein*, In der »Zukunft«. 1896. S. 68.

vollziehen könne, und zwar ein Friede auf den gerechten Grundlagen: jedem Faktor seine Rechte, dem Individuum, der Familie, dem Volke, der Kirche und dem Staate. Diese Grundlagen sind: Gewissensfreiheit was das ganze innere Leben anbelangt (Religion und Nationalität), und Berücksichtigung aller kulturgeschichtlichen Gesetze, die die Pädagogik aufstellt.

4. Der Utraquismus in der Volksschule.

1. Wir treten unseren Betrachtungen näher, und verfolgen nun den Utraquismus in seiner eigenen Werkstätte, in der Volksschule.

Das allgemein geltende Prinzip, nach welchem sich die utraquistische Schule unserer Tage richtet, ist das, daß die Kinder sich in ihr der fremden Sprache auf dem natürlichen Wege bemächtigen müssen, im Verkehr mit den Dingen, jene sie also so anzueignen haben, wie sie die Muttersprache selbst erlernen. — Das Prinzip des Übersetzens, das zu nichts führte, wurde dadurch für ewig begraben.

Also: wie die Muttersprache! Ist das aber möglich? Denn wie lernt das Kind seine Muttersprache? Man könnte sagen, daß das Kind seine Muttersprache überhaupt nicht erlernt, sondern es erlebt sie; es lernt sie nicht begrifflich, durch das Einprägen von Worten und Namen, sondern bei ihm fällt das Gesehene und Gehörte, also die Dinge selbst, mit ihren Benennungen zusammen.¹⁾ Die Dinge prägen sich in seinem Gehirn gleichzeitig durch ihre Form und durch ihren Inhalt, wie auch durch ihre Namen ein. So werden in der Muttersprache Dinge und Wörter nicht voneinander getrennt, sondern vollständig verwachsen; das Ding ist nicht der Kern für das Wort, das die Schale ist, sondern beide sind Kern und Schale zugleich.

¹⁾ E. Weber, Die Muttersprache, in Reins »Deutsche Schulerziehung«. S. 273.

Kann nun die fremde Sprache sich in diese Rolle versetzen? Es ist ganz ausgeschlossen. Denn das Kind hat schon die Dinge inne, wenigstens einen großen Teil derer; es kennt sie nach ihrem Wert und Namen. Ein fremder Name für einen bekannten Gegenstand kann nicht mehr »durch das geistige Blut« wie *Erasmus* sagte,¹⁾ zu dem Bewußtsein kommen; er bleibt nur eine äußerliche Form, für einen Inhalt, der seine angeborene Form bereits besitzt. Denn die ursprüngliche Form kann nur in Ausnahmefällen verwischt werden. So kann das Kind, wenn es die Benennung eines Gegenstandes kennen lernt, doch nur die Form, und nicht den Gegenstand selbst erfassen; in seinem Gedächtnis fixiert sich nicht die Form des Gegenstandes, sondern das Bild des Wortes. Ein Beispiel das dieses vollständig illustriert und das die Psychologie des utraquistischen Verfahrens in seinem wahren Licht zeigt, bringt eine nicht-magyarische Zeitschrift aus Ungarn. Ein Kind, das sich in einer zweisprachigen Schule jahrelang mit dem magyarischen abgibt, wird nach seinen magyarischen Kenntnissen gefragt. Lange Zeit gibt es gar keine Antwort auf die vielen Fragen. Endlich tut es seinen Mund auf und rezitiert: »Az anya a kertben van«. (Die Mutter ist im Garten.) Auf die Frage, was das bedeute, sagte es nach einem längeren Schweigen: »Die Mutter«. — Der ganze Satz »die Mutter ist im Garten«, den es vielleicht wochenlang in der Schule gesprochen und gelesen hat, hat sich in sein Gedächtnis nicht als Inhalt eingeprägt, sondern als Form, und als es gefragt wird, denkt es nicht an etwas, was es in dieser Sprache innerlich verarbeitet hat, sondern an etwas, was ihm in dieser Sprache aufgezwungen worden ist, und das ist nicht ein Gedanke, sondern eine inhaltlose Form.²⁾

Noch ein ähnliches Beispiel, das der Verfasser dieser Zeilen in einer lothringischen zweisprachigen Dorfschule

¹⁾ v. *Raumer*, Geschichte der Pädagogik. III. Bd. S. 113.

²⁾ Tara noastră, Hermannstadt 1908.

selbst erfahren hat. In einer Geschichtsstunde mit der Oberstufe geben die Schüler Rechenschaft über ihre Kenntnisse von dem deutschen Kaiser. »Er hat die Krankheiten der Arbeiter eingeführt«, sagte der eine Knabe. Von all dem, was ihnen der Lehrer von den Versicherungen gegen Krankheitsfälle der Arbeiter gesagt hatte, hat sich nichts als diese zwei Wörter in sein Gedächtnis eingepägt: Krankheiten und Arbeiter. Und es stellte sich heraus, daß es kein gewöhnlicher Sprachfehler war, wie man annehmen könnte, sondern eine vollständige Konfusion. Ein prüfender Versuch ergab, daß das Kind gar keine Ahnung hatte von dem, worüber es sprach. Da der Lehrer auf eine dem Schüler bekannte Frage eine Antwort haben wollte, so gab dieser eben die mechanisch gelernte Form, die in seinem Innenleben aber keinen Anknüpfungspunkt besaß. Denn dem deutschen Wort »Krankheit« entsprach in seiner Seele nicht der Begriff, den das Wort »maladie« innehat, sondern ein verwischtes Abbild des Wortes »Krankheit« selbst, und da dieses hervorgerufen wurde, kam es eben nicht von dem Begriff, sondern von dem Schall des Wortes, der leicht mit dem eines anderen verwechselt werden konnte.¹⁾

Natürlich sind nicht alle Fälle so wie die eben angeführten, aber auf dieser allgemeinen Grundlage beruht doch das ganze Vorgehen des schulmäßigen Utraquismus. Wenn auch in vielen Fällen die Konfusion nicht derart groß ist, eine Konfusion beherrscht doch in allen Fällen das Denken des Schulkindes. Denn dieses kann es nie soweit bringen, seine innigsten Gefühle so auszudrücken wie dieselben in seiner Seele leben und nur in der Muttersprache den richtigen Ausdruck finden. Eine fremde Sprache kann mit ganzem Erfolge nur in einem Fall beigebracht werden, nämlich wenn sie die

¹⁾ »Unser psychischer Mechanismus arbeitet ebenso gut mit Vorstellungen wie mit Worten, ja mit letzteren leichter als mit ersteren, namentlich in der Zeit der Kindheit.« (S. Rein, a. a. O. 2. Bd. S. 248.)

Stelle der Muttersprache von Anfang an einnimmt. Dann ist die aber eigentlich keine fremde Sprache mehr, sondern gleichsam Muttersprache selbst. Ebendas könnte der Fall sein, bei ganz hervorragenden Naturen, die auch außerdem die Sprache ernst betreiben. Die schulmäßige Zweisprachigkeit vermag es aber nicht auf einem sicheren Grunde aufzubauen, man mag welche Methode immer anwenden. Die Atmosphäre der Schule (und es muß erinnert werden, daß wir hauptsächlich von Schulen reden, die in Gebieten sind, wo die Fremdsprache nicht gesprochen wird, und wo sie also sogar als tote Sprache betrachtet werden kann, wie das z. B. in einem Drittel Ungarns der Fall ist) ist nicht dazu geeignet, als Warmbett für eine solche exotische Pflanze zu dienen. — Herder hat sich einmal wunderschön ausgedrückt, wie Gott in dem Menschen die Sprache durch ein Zwiefaches geweckt hat, nämlich dadurch, daß er mit ihm sprach, und dadurch, daß er ihm »den Frühling seines Reiches zeigte, und ihn unter Bäumen und Früchten weidete«. ¹⁾ Dadurch hat er bewiesen, daß nichts seelisches (und die Sprache ist etwas seelisches, und nicht ein von der Gnade der mechanischen Fertigkeiten eines geschickten Schulmeisters abhängiges Produkt) geboren werden kann außer unter einem heiteren Himmel, und in einer freundlichen Umgebung, die das Reden und Singen unwillkürlich auf unsere Lippen drängt. Nur da spricht auch Gott gern zu seinen Geschöpfen, wenn auch nicht direkt, wie zu den ersten Menschen, aber durch seine lebendige Natur.

Die Schule muß auch unter einem heiteren Himmel und in einer paradiesischen Umgebung arbeiten, in die Gott selbst hineinspricht. Ist sie aber statt von einem solchen Himmel bedeckt, von schwarzen Wolken umhüllt, und in eine öde Umgebung versetzt, so ist es kein Wunder, wenn ihre heiligsten Absichten fehlgehen. So ist es auch

¹⁾ Dr. Fr. Otto, Der Muttersprachunterricht in den ersten Schuljahren. S. 16.

kein Wunder, daß bei allem Mühen aus der Zweisprachigkeit nichts anderes herauskommen kann als etwas mechanisches, etwas lebloses. Wie ganz anders ist es aber bei der Muttersprache, die bei den Kindern die Rolle der Goetheschen Wassernixe spielt, die den Fischer bezaubert und ihn in ihre Macht zwingt:

Sie sang zu ihm,
Sie sprach zu ihm,
Da war's um ihn geschehn.
Halb zog sie ihn,
Halb sank er hin,
Und ward nicht mehr gesehn!

2. Nun treten wir den Methoden näher, die von Anfang an das Steckenpferd der zweisprachigen Volksschule sind.

Noch 1867 sagte in bezug auf die französische Schule des Elsasses ein französischer Schulmann: »La question de méthodes à employer sera longtemps encore la clef de voûte de cet enseignement«¹⁾, und bei den unzulänglichen Resultaten, die diese Schule aufweisen konnte, fand er daß »la cause de tout ce mal réside dans le défaut d'unité de l'esprit de méthode et dans le manque de confiance dans les moyens qu'on emploie«.²⁾ Diese Unsicherheit ist auch heute noch nicht verschwunden, obwohl im Laufe der Jahrzehnte die Zahl der Versuche, die mit den verschiedenen Methoden gemacht worden, sich beträchtlich gemehrt hat.

Wir haben bereits erwähnt, daß an die Stelle der Übersetzungsmethode die »direkte« oder »natürliche« Methode trat. Es handelt sich in diesem Fall also nicht um eine besondere Methode, sondern nur um eine breitere Anwendung der auch in der Muttersprachschule gebrauchten Methode; es ist kein qualitativer, sondern nur ein quanti-

¹⁾ J. Wirth, La langue française dans les départements de l'Est. S. 5.

²⁾ Derselbe, ebendort.

tativer Unterschied in der Anwendung.¹⁾ Aber auch die Resultate dieser Methode sind nicht viel günstiger als die der Übersetzungsmethode, oder der Serienmethode (Methode *Gouin*); auch diese hat nicht die erwarteten Früchte gezeitigt, sondern bis heute, nur die Überzeugung, daß alle bisher angewandten Methoden sich erfolglos bewiesen haben, und daß wir vor dem dringenden Bedürfnis einer Reform des gesamten Unterrichts in der zweisprachigen Schule stehen.²⁾ Diese Überzeugung ist eine Folge der natürlichen Beschaffenheit der Umstände, unter welchen die zweisprachige Schule zu arbeiten hat. Die Kinderpsychologie ist nämlich weit davon entfernt die Seele des Kindes in den ersten 8 Lebensjahren vor unseren Augen klar machen zu können, so daß wir auch gegenwärtig, wie auch noch in der nächsten Zukunft vor vielen unlösbaren Rätseln stehen. So sind wir, was die Gestaltung der Seelenvorgänge der Kinder im ersten Schuljahr, oder besser gesagt am Anfang des ersten Schuljahres betrifft, nur auf problematische Hypothesen angewiesen. Der Weg von der Kinderstube zur Schule, die ersten Versuche einer Fundamentierung der Schularbeit, der Übergang von dem ungezüglichten Geist des Kindes zu der Gebundenheit der Schule — physisch wie auch psychisch —, sind lauter Probleme, die noch auf eine Klärung warten. Diese Probleme bekommen in unserem Fall eine umso größere Wichtigkeit, da sich all diesem noch eine außerordentlich große Schwierigkeit anschließt, nämlich die fremde Sprache. Mögen hier die Methoden so »natürlich« wie nur möglich, sein, dem Kinde wird im Anfang und noch spät nachher, diese Sprache doch als etwas ungreifbares erscheinen, zumal da sie seine Urteilskraft gar nicht in Bewegung setzen kann. Alles beschränkt sich nur auf das Gedächtnis und vermag das Interesse nicht zu wecken.

¹⁾ *Volkmer*, Gibt es eine besondere Methode für die zweisprachige Schule? (Elsaß-Lothringisches Schulblatt 1906.)

²⁾ *Prxibilla*, Zur Reform des deutschen Sprachunterrichts in zweisprachigen Schulen. (Pädagogische Warte 1909. S. 15.)

Es ist bekannt, wie gesprächig die kleinen Schüler sind, wenn sie für sich allein sind, und wie all ihr Leben ins Gespräch gebracht wird.¹⁾ Wenn sie aber in die Schule eintreten, so ist es mit dem Sprechen größtenteils aus, und damit auch mit einem guten Teil ihres Innenlebens und ihrer Innerlichkeit. In unseren Schulen ist das selbstverständlich in einem größeren Maß der Fall, da die Kinder, wenn sie auch sprechen wollten, es nicht tun können, aus dem einfachen Grunde, weil für sie das Ausdrucksmittel nicht vorhanden ist. So kommt es, daß die bisher so gesprächigen Kinder in der Schule, wenigstens teilweise, zum Schweigen verurteilt sind, und daß es auch die geschicktesten Lehrer die größte Mühe kostet, aus ihnen eine Antwort herauszubekommen. Damit ist aber ein Bruch in der Kontinuität des Seelenlebens des Kindes eingetreten, der nur mit großer Mühe, in der Mehrheit der Fälle aber gar nicht mehr gut zu machen ist.

3. Nun heißt es aber seitens der Anhänger des Utraquismus: möglichst früh mit der fremden Sprache anfangen; nicht nach dem 6., sondern nach dem 2. oder 3. Lebensjahr, in der Kleinkinderschule, damit dieser Bruch möglichst beseitigt werde, und die Kinder leichter in den Besitz der fremden Sprache kommen können.²⁾ Das 2—3 jährige Kind soll also, bevor es seine Muttersprache näher kennt, in die fremde Sprache eingeführt werden, die überall ihre Anwendung finden soll: beim Spielen, Singen, Modellieren, Rechnen usw. Diese alle müssen als Mittel für die Beibringung der fremden Sprache betrachtet werden. So sagt z. B. *Prxibilla* nachdrücklich: »das Spiel darf hier nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck sein, nämlich zur Erlernung und zum Gebrauche der deutschen Sprache dienen«. ³⁾ Dieser Be-

¹⁾ *Prxibilla*, ebendort. S. 16.

²⁾ Das verlangte auch *Wirth* 1867, »Plus les enfants sont agés, plus la méthode naturelle est difficile avec eux et plus réclame de procédés artificiels.« S. 230.

³⁾ *Prxibilla*, a. a. O. S. 17.

hauptung widerspricht aber die Forderung der Pädagogik. Das Spiel muß nämlich seinen Zweck in sich selbst haben, indem es dem Kinde Zerstreuung bietet; weiter hat aber das Spiel auch einen hohen erzieherischen Wert: in ihm arbeitet sich das Kind nicht nur physisch und psychisch in dem rein intellektuellen Sinne, sondern auch sittlich empor. Wenn das Spiel aber nur als Mittel für die Erlernung der fremden Sprache zu dienen hat, hat es seinen ganzen erzieherischen Wert verloren. Dem Spiel noch eine solche in hohem Grade befremdende Aufgabe zu stellen, heißt weiter auch dem Kinde das Leben verbittern und ihm auch die unschuldigsten Jahre verkümmern. Dadurch werden auch seine Kenntnisse und seine Sprache derart verwirrt, daß es zu einem vollständig klaren Begriff nie mehr kommen kann.

Durch die Anwendung der fremden Sprache in diesem Alter geht noch etwas verloren: das Kind wird nämlich zu früh in die Lage gebracht von seinem Intellekt Gebrauch zu machen. Die ersten Lebensjahre sind ja dem Reiche der Phantasie unterworfen; der Intellekt darf nicht zu früh in Anspruch genommen werden ohne eine Gefahr der Frühreife. Nur wenn man mit diesen Forderungen der Natur rechnet »wird der Mensch, was er werden soll: fröhlich in Kindheit, munter und wißbegierig in der Jugend, zufrieden und nützlich als Mann«, wie *Basedow* sagt.

Beim Spiel kommt außerdem, was schon gesagt ist, auch noch die ästhetische Seite in Betracht. Wie könnte diese aber berücksichtigt werden, wenn das Hauptaugenmerk der Kinder auf die Anwendung der fremden Wörter, die ihnen eingefropft werden, konzentriert ist? — Auf diese Art geht der Inhalt der Form zuliebe gänzlich verloren.

Desgleichen steht es auch mit dem Singen, auch wenn dieses mit dem Spiel verbunden wird. Die Kinder können nur dann aus dem Herzen singen, wenn sie das auch mit dem Herzen fühlen. Aber etwas fühlen, ohne es

recht zu verstehen, ist nicht möglich. Dieses ist der Grund, daß es in solchen Schulen selten so weit gebracht werden kann, daß ein fremdes Lied anständig und gleichzeitig gefühlvoll gesungen werden kann. Wenn man es vergleicht, wie ein und dasselbe Lied von denselben Kindern, zuerst in der fremden Sprache und dann in der Muttersprache gesungen wird, so wird man sich überzeugen können, wie sehr hier alles Leben, und dort alles leere Form und Zwang ist. Das kann man nicht nur aus dem Gesang selbst lesen, sondern auch in den Augen der Kinder selbst, in ihren Gebärden und Bewegungen.

Was bei diesem verloren geht, soll aber beim Malen und Modellieren wieder gut gemacht werden, wo nämlich viel mehr gearbeitet wird und dadurch die Sprache mit dem Schaffen gleichzeitig in Betracht kommt. Von hier bis zum Märchen ist dann kein zu gewagter Schritt. Das Rechnen kann auch mit den übrigen Fächern Hand in Hand gehen, und so gelangen die Kinder doch zu einem gewissen Schatz von Sprachkenntnissen.

Es kann nicht bestritten werden, daß Schulen, deren Einrichtungen ein solches Verfahren gestatten, eine gewisse Möglichkeit der Aneignung einer fremden Sprache auf diese Art bis zu einem gewissen Grad gewährleisten. Es fragt sich aber nur: ist die so mehr mechanisch angeeignete Sprache wirklich ein innerlicher Schatz für das Kind, wenn es sie außerhalb der Schule nicht recht gebraucht, und geht ferner durch dies Verfahren nicht viel brauchbare Energie verloren, die mit dem größten Erfolg zur Förderung der wahren Bildung verwertet werden könnte? — Dieses mag der beste Weg für die Erlernung einer fremden Sprache für denjenigen sein, der diese für gewisse Zwecke braucht, und der sie deswegen gerne lernt, weil er auch ihren Nutzen sieht, aber nicht für jemanden, der sie garnicht braucht und nicht liebt.

Nicht alles was möglich ist, ist auch wünschenswert. Wir könnten hier mit Recht das Wort des Apostels

Paulus anwenden: »alles ist mir erlaubt, aber nicht alles ist mir von Nutzen«, — alles kann gegebenenfalls möglich sein, aber nicht alles ist zweckmäßig.

4. Die Kleinkinderschulen, die auf dem gezeigten Wege dem Utraquismus gewisse Schwierigkeiten wegräumen, sind aber doch ein gar seltenes Surrogat für die Verwirklichung der Zweisprachigkeit, denn sie können nur in einer kleinen Minderheit der Dörfer bestehen. So verbleiben die großen Schwierigkeiten für den Utraquismus, und auch der Bruch im Leben der Kinder wird nicht beseitigt werden können. Diesen Bruch vermögen auch diese Schulen nicht mit Erfolg zu beseitigen, die Elementarschulen aber noch weniger.

Wie schon erwähnt, bemüht sich die Elementarschule in allen Fächern das natürliche Verfahren anzuwenden um die fremde Sprache den Kindern beizubringen. Das ist leicht gesagt, aber schwer getan. Schulmänner, die mit der Sache ganz vertraut sind, gestehen es, daß man sich in der Gegenwart vor fast unüberwindbare Schwierigkeiten gestellt sieht. Das Beginnen des Schreib-Leseunterrichts noch im ersten Schuljahr ist in unserem Fall ein gewaltiger Unfug, da die Kinder Sachen schreiben lernen, bevor sie sie verstehen. Das führt dazu, daß »im ersten Halbjahr nur vollständiger Mechanismus herrscht«, ¹⁾ und daß es auch später nicht viel besser gehen kann, da einmal das Fundament falsch ist. »Ein allmähliches Vertrautwerden mit den Lauten und Buchstaben kann nicht stattfinden, sagt *Prxibilla*, sondern nur ein brutales Aufdrängen.« ²⁾ Der so gestaltete Schreib-Leseunterricht bleibt etwas totes bis zu dem Zeitpunkt, wo die Kinder sich der Sprache wenigstens so weit bemächtigt haben, daß sie dasjenige was sie schreiben und lesen, auch verstehen. Da aber ihr Verstand bis dahin

¹⁾ *Prxibilla*, ebendort. S. 15.

²⁾ A. a. O. Er schließt diese Bemerkung mit den horazischen Worten: »difficile est satiram non scribere.«

unbeschäftigt geblieben ist, so ist es auch später schwer, sich ein verständiges Lesen anzueignen.

Es wird in diesen Schulen den Sprechübungen, die das Natürliche nachahmen, viel zugemutet, und den damit verbundenen Anschauungsbildern. *Praxibilla* sagt hierüber: »Wie leicht kann der Lehrer auch beim besten Willen in den Sprechübungen einen falschen Weg einschlagen! Ganz sicher wird dies dort der Fall sein, wo diese Übungen sich noch an Bilder knüpfen. Hier sind alle Erfolge zweifelhafter Natur, denn wer bürgt dem Lehrer dafür, daß die Schüler die auf den Bildern dargestellten Gegenstände richtig auffassen und klare Begriffe davon behalten, da einestheils ihr Anschauungsvermögen noch sehr unentwickelt ist und ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache noch zu wenig hinreichend sind, als daß sie der Lehrer zur richtigen Begriffsbildung verwenden könnte. Überdies stumpft das dauernde Betrachten eines und desselben Bildes den Geist der Kinder ab und raubt ihnen ihr Interesse daran. Bisher gewöhnt, ihren Geist frei umher schweifen zu lassen, alles in lebendiger Tätigkeit zu sehen, werden sie jetzt gezwungen, ihr Augenmerk ständig auf ein oder zwei abgebildete Gegenstände zu richten. Ihre Gedankenreihen, die sie sich beim Betrachten des Bildes etwa machen, werden fortwährend durch Fragen des Lehrers unterbrochen, die sie immer wieder auf ein und dasselbe Ding hinziehen. — Ein lebensvoller, anregender, die Schüler zum Sprechen (und wir fügen hinzu indem wir das extra unterstreichen: und Denken) drängender Unterricht ist dies nicht. — Aber auch dort, wo die fortgeschrittene Methodik schon Platz gefunden hat und die ersten Sprechübungen sich in dem Erfahrungskreis der Kinder bewegen und sich an Dinge in natura oder an Modelle anschließen, ist nicht vielmehr gewonnen; denn auch hier muß es dem Kinde zur Last werden, wenn es sein Augenmerk längere Zeit immer auf denselben Gegenstand richten muß, und verschiedene uninteressante Sätze von dem Dinge aussagen und sich

merken soll, während sein ganzes Verlangen darauf gerichtet ist, mit dem Dinge zu spielen.«¹⁾

Die Anschauungsbilder und Sprechübungen sind demnach nicht als so sichere Mittel für die Weckung des Interesses zu betrachten, wie es vielleicht diejenigen meinen, die sich von den momentanen Erfolgen gerne täuschen lassen. Äußerlich können sie wohl etwas leisten, ob das aber auch das Interesse lebendig hält und erweitert, das ist, nach den obigen Bemerkungen, höchst fraglich. Nach allen Anzeichen ist das doch im großen und ganzen mehr »Maulbrauch« und »Zungendrescherei« wie es *Pestalozzi* so bezeichnend charakterisiert.

Nun wird, bei der Betrachtung der geringen Resultate der zweisprachigen Schule gesagt: die fremde Sprache soll auch außerhalb der Schule getrieben werden, während der Schuljahre in den Pausen und auf der Straße, nach Beendigung der allgemeinen Schulzeit in der Fortbildungsschule und später durch Lektüre, welche Volksbibliotheken vermitteln sollen. Durch diese Maßregeln hofft man manches Schlechte zu verbessern und die Liebe für die fremde Sprache zu steigern. In diesem Sinne gingen dann die interessierten Faktoren auch an die Arbeit: die Lehrer verbieten den Kindern das Sprechen in der Muttersprache in und außerhalb der Schule, der Staat bringt Gesetze, die den Unterricht in der Fortbildungsschule lediglich in der fremden Sprache zuläßt, und richtet Volksbibliotheken ein, in denen nur fremdsprachige Bücher Platz finden. — Die Art und Weise wie die Lehrer die Schüler dazu zwingen sich der Fremdsprache außerhalb der Schulstunden zu bedienen artet manchmal in die größten Roheiten und Grobheiten aus. So griff z. B. ein Lehrer in der Ostmark zu folgendem Mittel: »Er hatte ein Täfelchen anfertigen lassen, auf welchem die Worte zu lesen waren: »Ich habe polnisch gesprochen.« Der betreffende Sünder, der sich des Vergehens, polnisch ge-

¹⁾ Derselbe, a. a. O. S. 16—17.

sprochen zu haben, schuldig gemacht hatte, bekam zunächst eine gute Tracht Schläge und mußte außerdem das Täfelchen auf seinem Rücken — auch außerhalb der Schule — solange tragen, bis er das Glück hatte einen Leidensgefährten bei einem ähnlichen Vergehen zu ertappen.«¹⁾

Einen noch krasserem Fall erzählt *Wirth* von einem französischen Lehrer aus dem Elsaß vor 1870. Dieser pflegte seinen Schülern einen kleinen Ball zu zeigen, den er nachher einem von ihnen gab, ohne daß die anderen es wußten bei wem er sich befinde. Der Knabe, der den Ball besaß, mußte in den Pausen und in der Zeit außerhalb der Schule aufpassen, ob einer seiner Schulfreunde deutsch spreche. Fand er einen solchen, so übertrug er ihm den Ball und gleichzeitig auch die Pflicht, ihn einem andern, der sich dasselbe zu schulden kommen ließ, aufzuzwingen. Derjenige, bei dem sich der Ball beim Eintritt in die Schule befand, wurde dann bestraft.²⁾ — Das Interessanteste an der Sache ist der Umstand, daß dieser Lehrer nicht allein dastand, sondern sogar Schule machte: seine Verdienste wurden von allen gebilligt, und sogar der damalige französische Unterrichtsminister hat ihn wegen dieser patenten erzieherischen Erfindung schriftlich beglückwünscht.³⁾

5. Daß in den verschiedenartigen utraquistischen Schulen die bisher erwähnten Momente sich verschiedenartig gestalten, braucht wohl nicht speziell betont zu werden. So wird in der Schule, aus welcher die Muttersprache vollständig verbannt ist, sich die Sache anders verhalten, als in der eigentlich zweisprachigen Schule.

¹⁾ *P. Odelga*, Der deutsche Sprachunterricht in utraquistischen Schulen muß umkehren. S. 43.

²⁾ *I. Wirth*, a. a. O. S. 191.

³⁾ Derselbe, a. a. O. S. 264—265. — Eigentlich ist dieses Verfahren keine originelle Erfindung der modernen zweisprachigen Schule; es stammt von den jesuitischen Schulen her. Vgl. *Th. Ziegler*, Geschichte der Pädagogik. S. 115.

Dort mag die Abstumpfungsarbeit des Lehrers nach dem ersten Schuljahr dadurch erleichtert werden, daß die Kinder nur in einer Sprache sich ausdrücken müssen und infolgedessen möglichst auch nur in dieser denken, hier dadurch verhindert, da die Kinder abwechselnd, in einigen Stunden in der Muttersprache, in anderen in der Fremdsprache sich betätigen. So kann in dem letzten Fall, vom Standpunkte der Fremdsprache aus, die Arbeit der Schule größtenteils als vereitelt betrachtet werden, was tatsächlich auch der Fall ist. Hier wird das Denken in zwei Sprachen ein ewiges Hemmnis für ein richtiges Denken sein, dort das Denken in einer fremden Sprache, die man nicht liebt und die man außerhalb der Schule gar nicht mehr hört, eine nicht nur physische, sondern auch psychische Unmöglichkeit. Trotzdem können gewisse Scheinresultate eher hier als dort erreicht werden, weil die Beschränkung auf eine einzige Sprache diese vielmehr begünstigt.

6. Halten wir uns im folgenden an die Schulen mit den beiden Sprachen, also an die Schulen die gleichzeitig zwei Herren dienen müssen: dem Staate, der die Beförderung seiner Sprache verlangt, und dem Erhalter der Schule, der in ihnen die nationalen Rechte behaupten will.

Hier finden wir von allem Anfang an ein pädagogisches Gebrechen, nämlich statt eines Lehrplans, zwei Lehrpläne, der eine seitens des Staates, der andere seitens des Schulerhalters, aufgestellt. Es wird zwar nach einer Einheit der beiden Pläne gestrebt, aber ohne Erfolg, denn der Staat, der die größere Macht auf seiner Seite hat, greift in den Lehrplan so tief, wie er will, ohne daß sich der Schulerhalter dagegen wehren könnte. Daher folgt ein ewiges Unzufriedensein beiderseits und eine stete Gefährdung der Schulinteressen. Denn eine Hauptforderung der Pädagogik ist, wie wir am anderen Orte gesehen haben, der einheitliche Lehrplan und die Unabhängigkeit der Schule, statt deren wir in unserem Fall einen doppelten Plan und eine doppelte Abhängigkeit haben.

In der Schule treten die beiden Sprachen gleichzeitig auf, die Kinder müssen also gleichzeitig ihr Interesse in zwei vollständig verschiedene Richtungen lenken.¹⁾ Das bezieht sich auf die Sprache, wie auch auf das Lesen und Schreiben, also auf die verschiedenartigen Laute der zwei Sprachen und auf die grundverschiedene Orthographie mit all ihren Geheimnissen. Bevor also die Kinder noch nicht einmal eine der Sprachen, die Muttersprache besitzen, müssen sie zu Schwierigkeiten so verschiedener Natur übergehen, die nicht einmal die einzigen sind. Infolgedessen wird man es in den einklassigen Schulen nicht einmal mit den begabtesten Schülern soweit bringen können, daß sie wenigstens die Orthographie einer Sprache beherrschen; sie schwanken in ihrem ganzen Leben und machen die größten Orthographie- und Sprachfehler. Mit diesen technischen Unzulänglichkeiten verbinden sich von Anfang an auch psychische Mängel, deren Spuren auf Schritt und Tritt zum Vorschein kommen.

7. Ein anderer dunkler Punkt, der hier gleichzeitig auftritt, ist die Konfusion über den Gesinnungsunterricht und über den Mittelpunkt des Unterrichts. Die beiden Faktoren, die die Schule regieren, verlangen nämlich diese kardinalen Punkte jeder für sich, und die Schule ist in der größten Verlegenheit, da sie sich nicht leicht für den einen oder für den anderen entscheiden kann. Der Staat stellt den Patriotismus in den Mittelpunkt des Unterrichts, und sucht dieses Ziel durch die fremde Sprache, die fremde Geschichte und die fremde Heimatkunde zu erreichen. Alles Wesentliche hat sich demnach in diesen Stücken zu konzentrieren; aller Unterricht soll nur von hier ausgehen und hierher auch zurückkehren. Dieser Standpunkt wäre garnicht unrichtig, wenn er nicht so vollständig einseitig wäre, und wenn er unter dem Patriotismus nicht die Entnationalisierung der fremden Elemente verstünde. Denn es ist ein richtiges päd-

¹⁾ Vgl. die Worte *Ratkes*, »Nichts mehr denn einerlei auf einmal.«

gogisches Prinzip, daß der ganze Unterricht von dem heimatlichen Boden ausgehe, und dies darf nicht unterschätzt, aber auch nicht einseitig aufgefaßt werden, wie es hier der Fall ist. In Ungarn heißt es z. B., daß die Geschichte Ungarns die Geschichte der Magyaren sei, und nicht die der verschiedenen Völker, die Ungarn bewohnen, manche sogar vor den Magyaren. Hier liegt der Hauptfehler in der Auffassung der Vaterlandsgeschichte, nämlich in der Verkennung des Zusammenhanges eines Volkes mit dem Boden, den dieses bewohnt und nicht andere bewohnen, und mit der Geschichte die dieses erlebt hatte.

Die Übertreibung der magyarischen Auffassung führt dahin, daß alle Völker Ungarns in allen ihren Schulen nur die fernliegende Geschichte der Magyaren lernen, und die Geschichte ihres näheren Bodens vollständig vernachlässigen. Ein solcher Unterricht ist aber von Grund aus verfehlt. *Willmann* verlangt mit Recht, daß bei der Gestaltung des Lehrstoffes darauf Rücksicht zu nehmen sei, daß »manche Partien der vaterländischen Geschichte ein näheres Verhältnis zum Volksbewußsein haben sollen.«¹⁾ Der entgegengesetzte Standpunkt ist ein chauvinistischer Standpunkt und er führt nicht nur zu keinem Ziel, sondern eben zu dem entgegengesetzten: die so aufgezwungene Geschichte eines teilweise fremden Volkes wird gehaßt, und unter diesen Umständen kommt unwillkürlich auch das alte Prinzip zum Durchbruch: *nitimur in vetitum*, und so erzieht dieser Unterricht statt patriotische Bürger im Sinne des Staates, unzufriedene Bürger, die die Schule unwillkürlich zum Haß bringt.

Dasselbe Prinzip schließt in der Geographie den ethnographischen Gesichtspunkt ganz aus, und erhebt den politischen zum alleinherrschenden; wiederum etwas, was der Pädagogik widerspricht, denn durch die Heranziehung der fremden Beziehungen kommt die Betrachtung der

¹⁾ O. *Willmann*, Didaktik als Bildungslehre. II. Bd. S. 429.

lokalen und volkstümlichen Verhältnisse zu kurz. Das Kind lernt Verhältnisse kennen, die ihm fremd sind, mit denen er nichts zu tun hat, während die es unmittelbar umgebenden Verhältnisse vernachlässigt werden. Auf diese Art wird aber sowohl für das Innen-, als auch für das Außenleben des künftigen Mannes und Weibes in der Schule so gut wie nichts gründliches getan. Indem wir diesen einseitigen Standpunkt bekämpfen, sind wir aber bereit dem loyalen Standpunkt beizustimmen, welcher z. B. die Geschichte der Schweiz beherrscht. Hier wird nämlich von der Geschichte eines jeden Kantons ausgegangen und man gelangt so zu der Geschichte des Landes; außerdem betrachtet noch jeder Kanton die Geschichte desjenigen Volkes, dem er der Sprache nach angehört. Und alles das, ohne jede Gefahr für den Staat, sondern im Gegenteil, zu seinem Wohl.

8. Durch das genannte Durcheinander verliert in den zweisprachigen Schulen der Gesinnungsunterricht seinen Boden vollständig. Und wenn in diesen Schulen trotzdem etwas geleistet wird, so kommt das davon, daß es geleistet werden muß, nicht daß es geleistet werden kann. Alles ist aber nur äußerlich, für die Schulinspektionen, für die Prüfungen; alles ist *scholae sed non vitae*.

Was für einen geringen Wert alles, was so getrieben wird hat, das mag ein Beispiel illustrieren, das sich dem Verfasser in einer zweisprachigen Volksschule einer lothringischen Stadt dargeboten hat. In der Oberstufe wird in einer Stunde aus der Naturwissenschaft über den Specht gesprochen, den die Klasse vor sich hatte. Nachdem die Lektion durchgenommen war, und die Schüler bereits die Beschreibung des Vogels bis auf das kleinste machen konnten, bat der Verfasser, die Schüler dieselbe Lektion in ihrer französischen Muttersprache wiederholen zu lassen. Das Resultat war, daß von den 30 Schülern kein einziger den französischen Namen des Spechts kannte und was nicht weniger interessant war, selbst der Lehrer kannte ihn nicht. So wurden die Schüler genötigt bis

zum Ende nur über den »cet oiseau« zu sprechen, häufig stecken bleibend, weil sie nicht die richtigen französischen Ausdrücke für die deutschen Benennungen die ihnen eingepfropft wurden, kannten. — Vieles von demjenigen, was in der Schule gelernt wird, geht mit der Zeit verloren. Womit bleiben aber die Kinder, wenn sie das in der Schule Gelernte verlernen, und in der Muttersprache nichts mehr gewinnen, als was sie von zu Hause mitgebracht haben?

9. Ein gut Teil des in den zweisprachigen Schulen Gelernten gründet sich auf das Auswendiglernen; und zwar oft auch dann, wenn die Kinder nicht aus dem Buch lesen, sondern wenn sie den Lehrer nur sprechen hören. Das Gehörte kann sich eben so leicht ins Gedächtnis einprägen, ohne verstanden zu sein, wie auch das aus dem Buch gelernte. Weil bei der fremden Sprache eine innere Verarbeitung immer mit größerer Schwierigkeit verbunden ist, so bleibt in den meisten Fällen nur der Weg des Auswendiglernens übrig, was natürlich keinen pädagogischen Wert hat.

Unter diesen Umständen ist eine Berücksichtigung der pädagogischen Ideale von vorneherein fast gänzlich ausgeschlossen, denn sie werden von dem einzigen Ideal, nämlich von der fremden Sprache, die nicht als Mittel sondern als Ziel des Unterrichts gebraucht wird, in den Hintergrund geschoben. Die Vielseitigkeit des Interesses zu wecken, vermag der utraquistische Unterricht nur in einem ganz geringen Maße; von der Befestigung des sittlich-religiösen Charakters seinerseits kann auch wenig die Rede sein. Eben so verhält es sich mit der Erziehung zum Willen und zur Mannhaftigkeit; die Gleichförmigkeit ist ja der Tod aller Individualität.

Nimmt man bei all diesem auch auf den Umstand Rücksicht, daß die fremden Sprachen die Kinder bei der Erlernung, neben Mathematik am meisten ermüden¹⁾, und

¹⁾ N. Vaschide, *Revue de philosophie*. V. 4, 1905. S. 428.

daß nach den Erfahrungen *Spiesers*, ein fremdes Wort sich zehnmal schwerer erlernen läßt, als ein neues Wort in der Muttersprache¹⁾, so steht man dadurch schon im Mittelpunkt der Überbürdungsfrage, mit welcher selbstverständlich die Gefährdung der Gesundheit Hand in Hand geht. In diesem Zusammenhange erinnern wir an die folgenden Worte *Kraepelins*: »Es muß im Auge behalten werden, daß nicht jede längere Überanstrengung offenbare Krankheit zur Folge haben muß; kaum minder gefährlich ist vielleicht die schleichende Einbuße an Arbeits- und Widerstandsfähigkeit.«²⁾ — Auf diesen Punkt werden wir später noch zurückkommen. Vorläufig mögen nur noch einige Worte *Meumanns* Platz finden: »Es ist natürlich, daß die Überbürdungsfrage mit dem Problem der fortschreitenden Ermüdung zusammenhängt. Die Überbürdung ist aber keineswegs bloß eine Ermüdungsfrage, sie hat auch eine rein pädagogische und eine rein praktische Seite, die man oft genug nicht genug berücksichtigt hat. Nicht nur darin besteht die Überbürdung des Schülers, daß er durch irgend welche Art des Unterrichts ermüdet wird, sondern in der Überlastung seines Geistes mit unnötigem Material, gleichgültig ob er das erträgt oder nicht. Die wahrhaft erschreckenden Ergebnisse, die neuerdings bei Prüfungen von Rekruten gefunden worden sind, bei welchen man die Erinnerung an ihre Schulkenntnisse systematisch festzustellen suchte, zeigen, wie viel die Schüler der Volksschule von ihrem Wissen sehr bald wieder vergessen. Fast nichts von der 8 Jahre lang gepflegten Bildung bleibt hängen! Daß ist die Wirkung der Überlastung mit unnützem Gedächtnisstoff.«³⁾

Eine Prüfung der aus der zweisprachigen Schule entlassenen Jugend, würde sicher die erschreckendsten Ergebnisse zeigen, die überhaupt möglich sind, in jeder

1) *H. Spieser*, Elsaß-Lothringen als Bundesstaat. S. 66.

2) *Kraepelin*, Über geistige Arbeit. S. 20.

3) *E. Meumann*, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. 2. Bd. S. 127.

Beziehung. Da dies bis jetzt noch von niemandem gemacht wurde, so können wir nur von den allgemeinen Resultaten des Utraquismus sprechen.

Versuchen wir es in Folgendem diesen Resultaten näher zu treten.

5. Die Resultate des Utraquismus.

1. Wo neben der utraquistischen Schule auch äußere Faktoren mitwirken, dort kann die Arbeit dieser wesentlich unterstützt werden (z. B. in den Vereinigten Staaten Nord-Amerikas, in Luxemburg, Belgien usw.), wo aber die Familie und die Umgebung so gut wie nichts zur Unterstützung dieser Arbeit tut, nicht nur, weil sie nicht imstande ist, sondern oft auch nicht will¹⁾, dort muß der Ertrag der Arbeit schon für die Schule gering sein, und wie viel geringer erst für das Leben.

Man vergegenwärtige sich die kleinen Dörfer auf dem Lande, mit der einfachen Atmosphäre, mit den geringen Bedürfnissen und den vielen Traditionen, mit der Kirche, in der meistens die volkstümliche Sprache gebraucht wird, mit Bewohnern, die eine fremde Sprache nicht brauchen und nicht lieben können, und neben all dem noch mit einer überfüllten einklassigen Schule in der gleichzeitig zwei Sprachen unterrichtet werden müssen. Wird hier die physische Möglichkeit vorhanden sein etwas Gründliches zu leisten? Können hier wirklich mehr als »Esel, Klötze und Blöcke«²⁾, wie sich *Luther* drastisch

¹⁾ »Die meisten Eltern in den polnischen Gegenden zeigen sich als Gegner der Schule, . . . weil in der Schule deutsch gelehrt wird. . . . Durch das Elternhaus findet also die Schularbeit wenig oder gar keine Beachtung und Anerkennung; im Gegenteil erfährt sie Verunglimpfung, Mißachtung und hartnäckigen Widersand. Was die Schule mühsam aufbaut, reißt das Elternhaus erbarmungslos nieder.« S. »Die zweisprachige Volksschule.« 1897. S. 55.

²⁾ *Luther*, An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in deutschen Landen. S. 316: »Was hat man gelernt in hohen Schulen und Klöstern bisher, denn nur Esel, Klötze und Blöcke werden?

ausdrückt, erzogen werden? Die beste Antwort auf diese Frage ist in dem Bewußtsein derjenigen Völker zu finden, denen eine zweisprachige Schule aufgezwungen wird, nämlich daß diese Schulen »Verdummungsschulen« seien.¹⁾

»Schneller erlernt der erste beste Marketender, Stallknecht und Handwerkerbursche mitten in der Küchen-, Kriegs- und anderen niedrigen Geschäften eine von seiner Muttersprache auch noch so verschiedene Sprache, als die Schuljugend in vollster Muße mit höchster Anstrengung das bißchen Latein«²⁾, — sagte vor beinahe drei Jahrhunderten *Comenius*, und die Wahrheit, die diese Worte enthalten, besteht auch heute noch. Die Schule, wenn sie nicht vom Außenleben in der Erfüllung ihrer Aufgabe unterstützt wird, kann nichts leisten in bezug auf die Aneignung einer fremden Sprache. Zwar widersprechen die Äußerungen der offiziellen Kreise und Behörden in den meisten Fällen diesen Behauptungen. Diese suchen nämlich zu beweisen, indem sie sich auf gewisse äußerliche Resultate stützen, daß die zweisprachige Schule unbedingt berechtigt ist. So sagt z. B. *Halász*, daß die nichtmagyarischen Kinder der magyarischen Sprache »sich schon in der Kleinkinderschule bemächtigen«³⁾, und sogar in einem Maße, daß sie, wenn sie in die Volksschule eintreten, jene »ohne jede Schwierigkeit verstehen«.⁴⁾ An einer anderen Stelle sagt derselbe Verfasser, daß die Kinder »in 2—3 Jahren schon gut magyarisch sprechen«⁵⁾ und in gewissen Teilen des Landes »nach Beendigung des 2. Schuljahres die magyarische Sprache schon als Um-

Zwanzig, vierzig Jahre hat man gelernt und hat weder lateinisch noch deutsch gewußt.

1) *I. Rzesnitzek*, In der »Zweisprachigen Volksschule«. 13. Jahrg. S. 50. Und Orsz. ért. April 1907.

2) Bei *Ziegler*, Geschichte der Pädagogik. S. 158.

3) *F. Halász*, Allami népokt. S. 128.

4) Derselbe, Nemzeti állam és népokt. S. 17.

5) Derselbe, Allami népokt. S. 99.

gangssprache verwenden«.¹⁾ Trotzdem, sagt er, »kann sich gegenwärtig die für die Verbreitung der magyarischen Sprache und des patriotischen Gefühls von den Staatsschulen geleistete Arbeit nicht in ihrer wahren Größe entfalten, weil die Erfolge der Schule meistens von der Familie und von der der magyarischen Kultur völlig fernstehenden Umgebung zu nichte gemacht werden«²⁾.

2. Dieses sind die größten Leistungen der utraquistischen Schule und sie sind, wie leicht ersichtlich, bloß äußerlicher Natur, denn der Erwerb einer fremden Sprache, wenn er auch nicht ganz gering ist, bedeutet noch keineswegs eine Aneignung höherer Kultur. Sie sind nicht so erfreulich, wie man es im ersten Augenblick annehmen könnte. Denn wenn das Kind in der Schule auch bis zu einem gewissen Sprachschatz gelangt, so ist das noch gar kein Beweis, daß es denselben auch außerhalb der Schule verwerten kann. Die Erfahrungen, die an verschiedenen Orten gemacht wurden, vermögen das reichlich zu illustrieren. So bekennt z. B. *Prxibilla*, daß in Schlesien die Polen »nach ihrem Schulaustritte sich der deutschen Sprache fast garnicht mehr bedienen«, und zwar deshalb, weil sie »ihren eigenen Gedanken in der deutschen Sprache Ausdruck zu geben nur mangelhaft oder garnicht vermögen«.³⁾

Ein rumänisches Mitglied des ungarischen Parlaments, das gleichzeitig ein bekannter Schulmann ist, *V. Goldiş*, erzählt folgendes: »Ich selbst habe solche Dörfer gesehen, wo es keine rumänischen Schulen gibt, und wo die Kinder in Staatsschulen mit magyarischer Unterrichtssprache gehen. In diesen Dörfern können die Kinder weder rumänisch noch magyarisch sprechen; sie brummen nur«⁴⁾. Desgleichen äußert sich ein slowakisches Mitglied desselben Parlaments, *F. Skicsák*: »Als ich in dem slowa-

¹⁾ *F. Halász*, a. a. O. S. 38.

²⁾ Derselbe a. a. O. S. 100.

³⁾ *Prxibilla*, Pädagogische Warte, 1909. S. 114.

⁴⁾ *Országgy. ért.* 15. April 1907. S. 22.

kischen Gebiet Ungarns war, sagten mir die Leute: »Mein Herr, unsere Kinder können sagen: *négyszer négy az tizenhat* (viermal vier ist 16), aber wenn wir sie fragen, ob sie das auch verstehen, so antworten sie uns darauf mit nein«¹⁾. Zu dieser Überzeugung mußte auch der Staatssekretär im Unterrichtsministerium, *F. Halász*, den wir öfters genannt haben, kommen: »Die Resultate, die in bezug auf die magyarische Sprache und des magyarischen Geistes von den staatlichen (= magyarischen) Schulen der rein nationalistischen Dörfer, die von anderen ganz abgeschlossen sind, erreicht werden, gehen zum größten Teil verloren. Die Kinder lernen in der Schule gut (!) magyarisch sprechen, da sie aber, aus der Schule entlassen, nur da noch ein magyarisches Wort hören, wenn sich ein Fremder in ihr Dorf verirrt, oder wenn sie in die Stadt kommen, so geht das erreichte schöne Resultat allmählich verloren.«²⁾

Fürwahr, wenn in der Schule auch etwas geleistet werden kann, in bezug auf die fremde Sprache, nach dem Verlassen der Schule verdunstet alles Gelernte, und somit ist die ganze Arbeit des Lehrers und die ganze jahrelange Quälerei der Kinder nutzlos. Prof. *Rein* fragt sich, bezüglich der französisch-sprechenden Elsässer mit vollem Recht: »Was wird aus den Ergebnissen der harten, erfolgreichen Arbeit der Lehrer nach der Schulzeit? Denn die Kinder hören zu Hause im Umgang nur Patois. Sind sie aus der Schule entlassen, so ist zu fürchten, daß alle Mühe um das Deutsche nach und nach verloren geht, daß alle Arbeit umsonst war. Nur eine leise Hoffnung bleibt bestehen, daß bei den Jünglingen, die ins Heer eintreten, das Deutsche wieder erwacht, ebenso bei den Jungfrauen, wenn sie verheiratet und Mütter geworden, ihre Kinder zur Schule schicken. Aber das ist nur noch ein schwacher

— 192 1) A. a. O., am 8. April 1907. S. 23.

— 193 2) *F. Halász*, *Allami népekt*. S. 107.

Hoffnungsschimmer.«¹⁾ Unter solchen Umständen ist die Äußerung eines deutschen Lehrers aus dem französischen Gebiet Lothringen, bezüglich der Bemühungen der Lehrer in den zweisprachigen Schulen dieses Gebietes: »Wir arbeiten für den Wind und für die Ehre des Reiches«²⁾, recht leicht zu begreifen und zu billigen.

Ein Moment, das in unserem Falle nicht ohne jede Wichtigkeit ist, ist auch das Verhalten der beiden Geschlechter gegenüber der fremden Sprache. Die Knaben haben nämlich, nachdem sie in der Zwischenzeit von Schule und Militär die fremde Sprache fast ganz verlernt haben, später noch Gelegenheit mit ihr in Verkehr zu treten, nämlich während der Militärzeit. Ungarn bildet eine Ausnahme, insofern ein großer Teil der Jugend während der Dienstzeit nicht mit der magyarischen, sondern mit der deutschen Sprache in Berührung kommt, was selbstverständlich nicht weniger unangenehm und bedrückend ist. — Nun erlernt der Soldat noch einmal die fremde Sprache, soweit das möglich ist, und nachher kehrt er wieder in sein Heimatdorf zurück, und nimmt seine eigene Sprache wieder auf, indem er die fremde wieder auf die Seite legt. Das bedeutet noch nicht, daß er sie ganz vergessen wird. Anders steht es aber mit den Mädchen, die außer der Schule die fremde Sprache gar nicht mehr hören, und sie deswegen in verhältnismäßig kurzer Zeit ganz der Vergessenheit preisgeben. Sie treten der fremden Sprache auch sonst mit einem ganz eigentümlichen Gefühl entgegen. In Serbien z. B. »schämen sich« die rumänischen Frauen serbisch zu sprechen, obwohl es dort niemals rumänisches Kulturleben gab, und obwohl seitens Rumäniens niemals ein Einfluß auf die rumänische Bevölkerung Serbiens geübt werde. — Auf den Umstand, daß die Frauen später als Mütter ihren

¹⁾ *W. Rein*, Aus den zweisprachigen Schulen im Elsaß (Die Woche 1906, Nr. 42).

²⁾ *Meine Schrift*, O călătorie prin Alsacia-Lorena. Bukarest 1909. S. 17.

Kindern helfen werden sich in der fremden Sprache einzuüben, ist im allgemeinen so gut als nicht zu rechnen.¹⁾

3. Die bisher erwähnten Resultate sind aber nicht die einzigen und nicht die wichtigsten. Wenn der Utraquismus nur ein Hindernis für die Kultur wäre, so könnte man sich vielleicht noch mit der Überzeugung trösten, daß die Kultur, oder besser gesagt die durch die Schule geförderte Zivilisation, noch keine Bedingung für das Wohl der Menschheit ist, und daß diese mit der inneren Kultur, die die Natur in den Menschen einpflanzt, nicht zu wetteifern vermag. Der Utraquismus hat aber eine viel tiefer greifendere Bedeutung: er trägt in einem großen Maße zu der Verweichlichung der Völker, zu der Erlahmung ihrer Geistesfähigkeiten, zu der Verflachung der Volksseelen, und in einem gewissen Sinne zu der Demoralisierung des von ihm betroffenen Teils der Menschheit bei. Dadurch, daß man das Gewicht auf die Fertigkeit in einer fremden Sprache, und nicht auf den Inhalt der Kultur legt, folgt unbedingt eine Erniedrigung des Bildungsideals. Möge das vorläufig durch einen einzigen Fall bestätigt werden, den *Herbart* von einem englischen Knaben, der infolge seiner unvernünftig betriebenen Zweisprachigkeit seine ganze Erziehung verpfuscht hat, bestätigt. Er sagt: »Ein interessantes pädagogisches Phänomen hat im letzten Halbjahr der Sohn eines hier in der Nähe lebenden Engländer dargeboten. Dieser mehr als 12jährige, lang aufgeschossene, und schon deshalb schwache Knabe, war etwa 4 Jahre lang bei deutschen Predigern in Pension gewesen, hatte darüber sein Englisch fast verlernt, und vom Deutschen sich nur die allerrohesten Ausdrücke der

¹⁾ »Für die weibliche Jugend kann bis jetzt nichts geschehen; die lernt, um zu vergessen. Und wenn die großen Mädchen später einen Hausstand gründen und Mütter werden, werden sie mit ihren Kindern patois und französisch sprechen, der Schule aber und ihrer Arbeit keine Unterstützung angedeihen lassen. Die Schule wird dann wieder von vorn anfangen.« *Lombard*, Zweisprachige Schulen im Reichslande. Langensalza 1909.

untersten Volksklasse angeeignet. . . . Als mir allmählich die ganze Roheit dieses Menschen, der manchmal ein Wilder zu sein schien, offenbar wurde, mußte ich erschrecken, ihn ins Haus genommen zu haben. . . . Das größte Unglück dieses Knaben bestand darin, daß er eigentlich keine Muttersprache hatte.«¹⁾

Viel deutlicher lassen sich die Resultate des Utriquismus in dem Leben ganzer Völker verfolgen. Die unleugbare *magistra vitae* vermag uns deutlich zu beweisen, daß noch nie ein Volk, daß in seiner Brust zwei Seelen trug etwas Großes geleistet hätte auf seelischen Gebieten.²⁾ Schon im Jahre 1830 schreibt Graf *Dürckheim* über sein Heimatland Elsaß folgendes: »Der Dualismus in Sprache, Erziehung und Lehrmethode gereicht den Elsässern zum größten Schaden. Man wird nur stark und vollkommen in der Muttersprache. Wird diese vernachlässigt, so bildet sich der Mensch nur halb heran, es entwickeln sich seine Naturanlagen viel schwerer und langsamer. Auch sehen wir seit der Einführung der französischen Sprache immer weniger bedeutende Männer in unserem näheren Vaterlande erscheinen.«³⁾

Diese Keime, von denen *Dürckheim* vor 80 Jahren sprach, haben sich im Laufe der Zeit weiter entwickelt, und heute läßt sich über die Früchte der Zweisprachigkeit im Elsaß viel genauer sprechen. So schreibt *Kapp* in einer Studie über das Elsässer Bürgertum folgendes: »Der Elsässer hatte als deutsch-französisches Doppelwesen Eigenschaften ganz entgegengesetzter Art ausgebildet. Er war vorsichtig, tastend, ja unsicher im Vergleich zum Altdeutschen; gegenüber der Aktivität, die dem Eingewanderten eigen war, war etwas Passives in dem

¹⁾ Herbarts Sämtliche Werke, Ausg. *Kehrbach*. 14. Bd. S. 180.

²⁾ *W. Rein* in *Rulands*, Deutschtum und Franzosentum im Elsaß-Lothringen. S. 121.

³⁾ Bei *Spieser*, a. a. O., S. 19 und Dr. *Petersen*, Die »Doppeltkultur« und »Doppelsprachigkeit« in Elsaß-Lothringen (Beilage der Münch. Neust. Nachr. Nr. 78. 1908).

elsässischen Wesen.«¹⁾ *Blocher* sagt bezüglich dieser Unsicherheit: »Die Doppelsprachigkeit erzeugt innere Unsicherheit und schafft eben das Doppelwesen, das in jedem Augenblicke bereit ist je nach Bedürfnis und Umständen der jedesmaligen Umgebung das deutsche oder das französische Gesicht zu zeigen.«²⁾ Und *Kapp* fährt fort: »Man ist im Elsaß in Gefahr, Gebildete im vollen Sinne des Wortes immer weniger zu haben als anderswo.«³⁾ Die Mischkultur des zweisprachigen elsässischen Bürgertums ist keine wahre Kultur, sondern »nur ein trauriger Abklatsch französischen Geisteslebens, französischer Halbkultur, die schlimmer ist als keine Kultur.«⁴⁾ Dieses Bürgertum kann sich im Wettbewerb, im Konkurrenzkampf mit dem sprachlich und geistig einheitlichen Schichten nicht behaupten, es muß ins Hintertreffen geraten gegenüber denen, die ihre natürliche Entwicklung nicht durchbrochen haben, aus einem Holz, einem Guß, und einem Geiste sind.⁵⁾ Dieses Bürgertum hat keine Expansionskraft, sein Geschick ist besiegelt, es ist in seiner sprachlichen Gespaltenheit, Gebrochenheit und Zwitterhaftigkeit hoffnungslosem Siechtum verfallen.«⁶⁾ — Der Grund für diese »allgemeine Verkümmernng in geistiger und seelischer Beziehung«⁷⁾ ist die Zweisprachigkeit, die ihm den festen Boden unter den Füßen entzogen hat. »Sie ist für Elsaß, sagt *Blocher*, nichts geringeres als Selbstverstümmelung und Mord am Volkstum.«⁸⁾ — Das hat sich auch in der Geschichte der Literatur des Elsasses gezeigt. So wird z. B. von Straßburg geschrieben: »Im 19. Jahrhundert ist die Tätigkeit Straßburgs auf dem

¹⁾ *W. Kapp*, Das elsässische Bürgertum. S. 14.

²⁾ *Blocher*, Das Elsaß und die Zweisprachigkeit. S. 14.

³⁾ *Kapp*, a. a. O. S. 17.

⁴⁾ Derselbe, ebendort.

⁵⁾ Derselbe, a. a. O. S. 19.

⁶⁾ Derselbe, a. a. O. S. 23.

⁷⁾ Dr. *Petersen*, a. a. O.

⁸⁾ *Blocher*, a. a. O. S. 8.

Gebiet der schönen Literatur unbedeutend gewesen: Der Versuch, die Sprachen und damit die Gedankenwelten zweier Völker sich ganz zu eigen zu machen, verschlang fast alle geistige Kraft und mußte mißlingen.«¹⁾

Dasselbe, was von Elsaß gesagt wurde, gilt auch für andere Gebiete, wo zwei Sprachen, zwei Kulturen und zwei Gesinnungen sich durchkreuzen. So verhält sich die Sache mit Luxemburg, wo es zwar an einem regen, wirtschaftlichen Leben nicht fehlt, wohl aber an einem höheren schaffenden Kulturleben. »Luxemburg hat im Laufe der Zeit zwar die besten Droschkenkutscher für Paris, aber auf geistigem Gebiete keine Größen mehr hervorgebracht,«²⁾ seitdem die Sprachzwitterhaftigkeit ihren völligen Triumph gefeiert hat. Ein sehr viel sagendes Beispiel bietet auch die zweisprachige Westschweiz, der Ostschweiz gegenüber, die deutsch ist: »Der Westen hat zwar Künstler, Staatsmänner und Gelehrte hervorgebracht, aber nicht einen einzigen Dichter oder Prosastilisten von Bedeutung.«³⁾ Eben das beweisen die folgenden Äußerungen eines Schleswig-Holsteiners: »Faktisch war für uns die Zweisprachigkeit ein Kulturhemmnis, und so ist Nordschleswig durch mehrere Jahrzehnte hindurch ein Hinterwäldlerland gewesen.«⁴⁾ Dasselbe kann von einem guten Teil der Vereinigten Staaten gesagt werden, wo das Durcheinander der Völker zwar die höchste Entwicklung der Industrie und des Handels hervorgerufen hat, wo aber die geistigen und besonders die sittlichen Güter auf einem wenig entsprechenden Höhepunkt stehen. Prof. *Rein* sagt in bezug auf diese Zustände: »Industrie und Technik blühen und der Wohlstand wächst. Gut, aber wo sind die Dichter, die Philosophen und die Heer-

¹⁾ *E. v. Borries*, Geschichte der Stadt Straßburg. S. 56.

²⁾ *Blocher*, Elsässisches Tageblatt, den 16. April 1908. S. auch *Lombard*, Zweisprachige Schulen im Reichslande (*Reins* Enzyklopädie. X. Bd.).

³⁾ *M. Lazarus* in *Spieser*, Elsaß-Lothringen als Bundesstaat. S. 67.

⁴⁾ Die christliche Welt. Nr. 26, 1909.

schar derer, die Einfluß auf die geistige Gestaltung der Menschheit gewinnen?«¹⁾ Auf diese Frage gibt die Zweisprachigkeit die genaue Antwort. Aus einem vor kurzem erschienenen Buche eines Deutsch-Amerikaners entnehmen wir folgende Äußerungen: »Jeder Deutsch-Amerikaner weiß aus trauriger Erfahrung, daß es unmöglich ist, zwei Sprachen vollständig zu beherrschen; eine fremde Sprache kann man nie so vollständig bemeistern, wie die Muttersprache, und je größere Anstrengungen man zu diesem Zwecke macht, desto mehr verliert man die Fertigkeit in der Handhabung der Muttersprache. Das deutschamerikanische Deutsch und das deutschamerikanische Englisch liefern dazu täglich Belege. . . . Glücklicher der, dem es die Verhältnisse gestatten bei der Erlernung fremder Sprachen die vollständigere Beherrschung seiner Muttersprache zum Hauptziel zu machen.«²⁾

4. Hand in Hand mit dieser kulturellen Verkümmerng schreitet noch eine viel trübere Begleiterscheinung: durch das Eindringen fremder Elemente in das reine, unschuldige, patriarchalische Leben der Nation geht nicht nur ihre Eigenart verloren, samt ihren Traditionen und Gebräuchen, sondern es leidet auch die Seele schweren Schaden; die moralische Seite des Lebens wird beeinträchtigt. Wie *Pestalozzi* in seinem »Lienhard und Gertrud« von dem Untergraben der Fundamente der Unschuld, Zufriedenheit und Haussegen des Volkes spricht,³⁾ und wie es ihn weiter jammert, daß aller gute Sinn für das Volk sich mit jedem Tage mehr auslöscht, alles nur für das Äußere und auf den Schein berechnet, und für das innere Wesen des Wahren und des Guten keine Seele mehr sorgt⁴⁾, —

¹⁾ Bei *E. Scholz*, Prof. Dr. W. Rein. Berlin, 1907. S. 20.

²⁾ *Robert Stein*-Washington, Die Vereinigten Staaten von Europa. S. 8. — Sehr charakteristisch sind die Worte eines belgischen Dichters, *Guido Gezelle*, über seine zweisprachigen Volksgenossen: »Der Flame hat am Ende vom Spiel weder das Eine, noch das Andere.« (*S. E. Blocher*, Zweisprachigkeit, Nachteile und Vorteile. S. 8.)

³⁾ S. 291.

⁴⁾ S. 318.

so wird das durch den Utraquismus dort angerichtet, wo bisher das Leben rein, würdig und ideal war, wenn auch nicht kulturell auf einer hohen Stufe. Die Selbständigkeit wird gebrochen, statt Ergebenheit, Bestimmtheit, Entschlossenheit, Mut und Unternehmungslust tritt Bestimmwerden von äußeren Impulsen, Mattheit, Passivität, Unentschlossenheit, Verzagtheit und Furcht ein; die Leute verlieren ihr Gleichgewicht und werden allmählich so weit gebracht, daß sie auf den ideellen Wert der Güter keine Rücksicht mehr nehmen, sondern nur auf den Nutzen, die die Dinge bieten können, und auf das Praktische, mögen die Wege, die dahin führen auch weniger gerade sein.¹⁾

So führt der Utraquismus zu einer Erniedrigung des Innenwesens, zu einer Demoralisation, die sich überall immer mehr und mehr geltend macht, — also zu einem Zustand, der des Menschen unwürdig ist. Der Typus des Parvenus ist unter diesen Umständen keine Seltenheit mehr. Wir können ihm überall begegnen, zumal dort, wo er von den leitenden Faktoren aufgenommen wird. So wird auch von den außereuropäischen Utraquisten berichtet, daß sie gern in diesen Fluten schwimmen. *Foster* schreibt über die Ergebnisse des Englischen in Britisch-Indien folgendes: »Anstatt ein förderndes Unterrichtsmittel zu sein, ist Englisch hier oft ein Hindernis gewesen. Der Nutzen, den viele von der Kenntnis des Englischen für den Handel und ihr soziales Leben erhofften, hatte eine rege Anfrage nach Unterricht im Englischen zur Folge gehabt, wegen deren Befriedigung die Muttersprachen, besonders in der Vergangenheit, vernachlässigt worden sind, während die gewonnenen Kenntnisse im Englischen gewöhnlich oberflächlich waren, und mehr Schaden als Nutzen stifteten. Eins der nicht wünschenswerten Resultate dieser oberflächlichen Kenntnis der englischen Sprache ist das sogenannte educated dandy. Jedes Jahr werden die Elementarschulen von vielen

¹⁾ S. auch Dr. *Karl Storck*, Nationale Not im Elsaß. S. 24.

tausend Schülern verlassen, die nur eine oberflächliche Kenntnis im Englischen besitzen, und ehrgeizig nach Regierungsstellen streben. Die meisten von ihnen, die wegen des großen Andranges der Bewerber keine Stellen finden und keine andere Beschäftigung annehmen wollen, nähren das müßige Proletariat der Gemeinde. Wegen ihrer Unzufriedenheit mit der bestehenden Ordnung der Dinge und wegen ihres Einflusses, den ihnen die geringe Schulbildung über ihre unwissenden Bewunderer gibt, bilden sie eine immer größer werdende Gefahr für Staat und Gesellschaft.¹⁾ Was den Drang nach der Erwerbung der englischen Sprache anbelangt schreibt *Foster*: »Nur auf seiten der Unternehmungslustigen begegnet man allgemein der Nachfrage nach englischem Unterricht, aber fast ausschließlich aus dem Grunde, weil sie Regierungsstellen und die damit verbundene höhere soziale Stellung und ein bequemes Leben zu erlangen wünschen«, ²⁾ — also nicht um sich eine Kultur zu erwerben, nicht um höhere Ideale zu verwirklichen, sondern um Flausenmacherei und Schmarotzertum zu züchten.

5. Sind diese Auswüchse des Utraquismus an sich schon genügend, so werden sie doch von anderen bei weitem übertroffen. Wir meinen damit den engen Zusammenhang des Utraquismus mit dem Verlernen der Muttersprache und dadurch mit dem Entstehen der Renegaten, die die abscheulichsten Entartungen des modernen Lebens sind. Der Mensch, dem seine Muttersprache nicht zu verehren gelehrt, der zu einer fremden Sprache herangelockt wird, oft durch die Begünstigungen, die mit ihr verbunden sind, ist sehr leicht dem vollständigen Abfall von seinem Volkstum ausgesetzt, zumal in solchen Ländern, wo die Politik das auch positiv verlangt.³⁾ Es entstehen auf diese Weise ganze Scharen von Menschen, die ihr

— 1) *H. Foster* a. a. O. S. 29.

— 2) Derselbe, ebendort. S. 25.

— 3) Vgl. *Bocher* a. a. O. S. 13. »Bei politischen Gegensätzen kann die Zweisprachigkeit in den Dienst bewußter Heuchelei treten . . .

eigenes Volkstum verunglimpfen, Ephialtesnaturen, die sich vor keinem Verrat scheuen. Solche Fälle werden auch aus Amerika berichtet: »Kinder deutscher Eltern, die in einer englischen Schule erzogen werden, ohne deutsch zu lernen, werden unfehlbar entfremdet und allmählich den häuslichen Einwirkungen entzogen, die zu den Hauptquellen der Sittlichkeit gehören. Ja, es kommt nicht selten dazu, daß sie auf ihre deutschen Angehörigen, wie auf alles was deutsch ist, mit Verachtung herabsehen und sich schämen, Abkömmlinge von Deutschen zu sein«. ¹⁾ Derartige Fälle, die in Amerika als Auswüchse der Zivilisation und der übertriebenen Betonung des materiellen Lebens betrachtet werden müssen, sind in Ländern, wo die Politik sie absichtlich betreibt, eine der drohendsten Gefahren nicht nur für die sittliche Kultur an sich, sondern auch für das Bestehen des Staates.

In den meisten Fällen wäre es ein Irrtum, die Renegaten als Vorkämpfer irgend einer Idee zu betrachten, z. B. der Idee des Weltbürgertums oder der allgemeinen Sprache; nein, sie sind ganz entschieden nur Vorkämpfer der Demoralisierung und des Niederganges. Auch wenn sie in gewissen Fällen minder gefährlich sind ihrer Tätigkeit nach, und wenn sie unbewußt für die Vermischung der Stämme arbeiten, verdienen sie keine größere Anerkennung. Denn wenn wir gegebenenfalls auch zugeben müßten, daß eine Assimilation mehrerer Stämme zu einem einzigen keine sichtbare sittliche Gefahr in sich birgt, so verhält sich die Sache doch so, daß damit ein großer Teil der wertvollsten Güter des Lebens verloren geht. Durch das Verzichten auf die ursprünglichen

Heimatgefühl, Vaterlandsliebe, Freude am angestammten Volkstum sind natürlich beim Zweisprachigen geschwächt. Er verhält sich »neutral« gegen das, was andern ein hohes sittliches Gut bedeutet, ist er doch immer auch noch anderswo zu Hause als da, wo er gerade ist. Kosmopolitische Phrasen und internationale Gesinnungslosigkeit finden den Boden vorbereitet.«

— 1) Fick, Der deutsche Unterricht in den amerikanischen Schulen. S. 12.

Gäben, fremden Eigenschaften zu Liebe, wird das Wertvollste begraben, ohne dafür einen Gegenwert zu gewinnen. Deswegen sagt Kant: »So viel ist wohl mit Wahrscheinlichkeit zu urteilen, daß die Vermischung der Stämme, welche nach und nach die Charaktere auslöscht, dem Menschengeschlecht, alles vorgeblichen Philanthropismus ungeachtet, nicht zuträglich sei.«¹⁾

6. Nur eine oberflächliche Beobachtung der Sache kann also zu dem Glauben führen, daß eine Vermischung der Stämme nur eine einfache Vermischung der Stämme sei; gründlich betrachtet ist sie mit einem Auslöschen der Charaktere verbunden, was natürlich keineswegs als ein gleichgültiger Faktor für die weltgeschichtliche Entwicklung der Menschheit betrachtet werden kann. *Chamberlain* bedauert nicht nur die Mischung der zivilisierten Stämme untereinander, sondern auch die Beeinflussung der außer-europäischen Stämme, welche ebenfalls zu einer großen Krisis führt. Er sagt, indem er gleichzeitig ein Beispiel anführt: »Gibt es einen jammervolleren Anblick, als den der südamerikanischen Mestizenstaaten? Die sogenannten Wilden von Zentralaustralien führen ein weitaus harmonischeres, menschenwürdigeres, sagen wir ein »heiligeres« Dasein, als diese unseligen Peruaner, Paraguayaner usw., Blindlinge aus zwei unvereinbaren Rassen, aus zwei Kulturen, denen nichts gemeinsam war.«²⁾

Die echte Bildung eines Volkes, und dadurch die echte Bildung der Menschheit setzt die Entfaltung der eigenen Kräfte jedes Einzelnen auf natürlichen Grundlagen voraus. Jeder Versuch, in ein Volk die Mentalität eines anderen einzupropfen, ist ein Fehltritt in dem Wege zu der Vervollkommenung des Menschengeschlechts, die allerdings eine höhere Aufgabe ist, als die vergänglichen Utopien der Politik. *Gustave Le Bon* sagt: »C'est donc avec raison que tous les peuples arrivés à un haut degré de civilisation ont soigneusement évité de se mêler avec

— 132 — ¹⁾ Bei *Chamberlain*, Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts. S. 261.

— 133 — ²⁾ *Chamberlain*, a. a. O. S. 286.

des étrangers«. ¹⁾ Jede Kreuzung kann nur schädlich wirken, wie das weiter derselbe Soziologe es ausdrückt: »Le premier effet des croisements entre races différentes est de détruire l'âme de ces races, c'est-à-dire cet l'ensemble d'idées et de sentiments communs qui font la force des peuples et sans lequel il n'y a ni nation ni patrie«. ²⁾

7. Der Utraquismus ist als ein Mittel der unstichhaltigen Bestrebungen für die Assimilation der verschiedenen Rassen demnach überhaupt verwerflich, aber ganz nachdrücklich dort, wo er außer mit den bereits angegebenen Gefahren noch mit einer Vergewaltigung seitens der Politik verbunden ist.

Was ein Volk, das seine eigene Kultur aufgibt und eine fremde sich aneignen will, überhaupt ist, das mögen die folgenden Worte *Fichtes* noch einmal beleuchten: »Ein Volk, dem eine fremde Kultur aufgezwungen wird, erhält die flache und tote Geschichte einer fremden Bildung, keineswegs aber eine eigene Bildung, und bekommt Bilder, für die es weder unmittelbar klar, noch auch lebensanregend sind. Obwohl eine solche Sprache auf der Oberfläche durch den Wind des Lebens bewegt wird, und so den Schein eines Lebens von sich geben kann, so hat sie doch tiefer einen toten Bestandteil, und ist, durch den Eintritt des neuen Anschauungskreises, und die Abbrechung des Alten, abgeschnitten von der lebendigen Wurzel«. ³⁾

Aus allem, was oben gesagt wurde, ergibt sich, daß der Utraquismus, sowohl dort, wo dieser durch die Schule aufgezwungen wird, wie auch dort, wo er von den äußeren Umständen gezwungen sozusagen natürlich auftritt, von kulturellen, sittlichen und humanitären Gesichtspunkten aus betrachtet, unzutraglich und verwerflich ist.

¹⁾ *Gustave Le Bon*, *Lois psychologiques de l'évolution des peuples*. S. 46.

²⁾ Derselbe a. a. O. S. 45.

³⁾ *Fichte*, *Reden an die deutsche Nation*. S. 133.

B. Der Utraquismus in Ungarn.

1. Der Grund, welcher uns veranlaßt, Ungarn zum näheren Schauplatz unserer Betrachtungen zu wählen, ist ein zwiefacher: zuerst die eigenartige Zusammensetzung der Bevölkerung dieses Landes, das eins der am stärksten polyglotten Länder Europas ist und trotzdem ein Nationalstaat sein will, und zweitens die heftigen Schulkämpfe der letzten Jahrzehnte, die den modernen Utraquismus am klarsten zu illustrieren vermögen, sowohl in seinem Wesen, wie auch in seinen Folgen.

2. Nach der Volkszählung von 1900 gibt es in dem eigentlichen Ungarn, ohne Kroatien und Slavonien: 8651520 Magyaren (von denen 851378 Juden), 3056108 Slawen (Slowaken, Serben und Ruthenen), 2798559 Rumänen, 1999060 Deutsche und 333,008 Sonstige — also bei 51% Magyaren, 49% Nichtmagyaren. — Jede der genannten Nationalitäten hat ihre eigene Sprache, ihre eigene Literatur, und ihr eigenartiges Leben. Sie haben sich in den letzten Jahrzehnten bedeutend entwickelt.

Die Zahl der Volksschulen ist nach der Zählung von 1903/4 folgende: Die Gesamtzahl betrifft 16014; davon sind Staatsschulen 1761, Gemeindeschulen 1352, von Vereinen erhaltene Schulen 261, Privatschulen 33 und konfessionelle Schulen 12607.²⁾ Die Staatsschulen haben alle die magyarische Sprache als Unterrichtssprache, die Gemeindeschulen in den überwiegenden Fällen ebenfalls.

1) P. Balog, A népfajok Magyarországon. S. 770.

2) F. Halász, Nemz. áll. és népokt. S. 5.

Was die konfessionellen Schulen anbelangt, so ist in einem Teil dieser die Sprache der Nationalitäten die Unterrichtssprache, und zwar in 3000 rumänischen, in 273 deutschen und in sehr wenig serbischen Schulen. Die slowakischen und ruthenischen Schulen haben sich vollständig magyarisiert.

3. Die Volksschule in Ungarn ist, wie auch in anderen Ländern, ein Erzeugnis der Kirche. Diese beanspruchte ein natürliches Recht auf die Bildung der Christen und bemühte sich soweit es möglich war, für diesen Zweck Schulen zu errichten. So hatte schon vor 3 Jahrhunderten die katholische und protestantische Kirche in Ungarn eine bedeutende Zahl solcher Kulturstätten, und zwar nicht nur in den Städten, sondern oft auch auf dem Lande. — Erst die Aufklärungszeit brachte für das ungarische Volksschulwesen eine Änderung. *Maria Theresia* betrachtete die Schule mit anderen Augen; sie sah in ihr ein Mittel für die Befestigung des weltlichen Staates, ein Politicum. Dieser Überzeugung entsprach die von ihr herausgegebene »Ratio educationis« (1777), die das Volksschulwesen fürs erstemal von Staatswegen in die Hand nimmt. Nicht den Konfessionen, wie es bis jetzt der Fall war, sondern den Nationen Ungarns fällt von nun an die Fürsorge für das Schulwesen zu. Jede dieser Nationen, »Hungari proprie dicti, Germani, Slavi, Croati, Rutheni, Illyri, Walachi« soll von jetzt an das Wohl ihrer Schulen sich angelegen sein lassen. Und zwar gewährt die »Ratio educationis« jeder Nation gleiche Rechte hinsichtlich der Unterrichtssprache: jede Nation hat das Recht sich in ihrer eigenen Muttersprache zu unterrichten (*natio quaelibet, quantumquidem fieri poterit, propriis instructa sit scholis vernaculis, . . . et in scholis omnes linguis utantur propriis*).¹⁾

4. Mit dem Anfang des 19. Jahrhunderts schlägt jedoch das Volksschulwesen Ungarns andere Bahnen ein; eine Erscheinung, die in dem Wiederaufleben des magyarischen

¹⁾ Dr. J. Lupaş, *Chestiunea şcolara in Ungaria* (V. Rom., März 1907). S. 503.

Nationalbewußtseins begründet ist. Die Versuche, die von Wien aus gemacht wurden, die Magyaren zu germanisieren, haben die entgegengesetzte Wirkung gehabt: die Magyaren erkannten die Gefahr, die sie bedrohte und begannen sich vom fremden Einfluß loszulösen und sich ihrer nationalen Eigenart nach zu bilden. Dieses Erwachen des Nationalbewußtseins der Magyaren brachte die Bestrebungen mit sich, im ganzen Lande das Schulwesen zu nationalisieren, d. h. zu magyarisieren und dadurch aus Ungarn einen nationalen Staat zu machen. Die letzten Jahre des 18. Jahrhunderts und die erste Hälfte des folgenden Jahrhunderts sind von diesem nationalen Ideal erfüllt. In der Hitze des Kampfes für die Erreichung dieses Ideals fehlte es nicht an Übertreibungen, was zu einer steten Reiberei zwischen den Magyaren und den anderen Nationalitäten des Landes führte, die in den Bestrebungen jener eine ernste Gefahr nicht nur für die verschiedenen Nationen, sondern auch für den ungarischen Staat selbst sahen. Und zwar waren es nicht nur die Vertreter der Nationalitäten, die eine solche Schulpolitik aufs heftigste bekämpften, sondern ihnen schlossen sich auch aufgeklärte Magyaren an, die das Unnatürliche der Maßnahmen einsahen und ihr Vaterland vor einem Fehltritt warnen wollten. Sie gingen auch von der Überzeugung aus, daß in einem polyglotten Staat, wie es Ungarn war und ist, ein friedliches Gedeihen, in politischer wie auch in kultureller Hinsicht, nur durch das Gewähren der Freiheit aller Nationen in bezug auf Religion und Sprache, möglich ist. So war es kein geringerer als der »größte Magyare«, Graf *Stefan Széchenyi*, der als Vorsitzender der magyarischen Akademie die Worte aussprach: »Nach dem Zeugnis der Geschichte haben nur die fleißigen, sittlichen und gebildeten Völker eine Einschmelzungskraft. Besitzt ein solches Volk diese Kraft, das nur äußerlich wirkt, und das, weil es Grammatik unterrichtet, überall Wappen annäht und alles mit rot-weiß-grün (die magyarischen Nationalfarben) schmückt,

schon glaubt, daß es Herzen anlockt und Gehirne erobert«?¹⁾ Ebenso sagte etwas später derjenige Mann, den seine Nation den »Weisen des Vaterlands« nennt, *Franz Deák*, folgende Worte, hinsichtlich der Magyarisierungsbestrebungen der Schulen: »Wenn wir die Nationalitäten Ungarns zwingen, ihre Kinder überall und in allem magyarisch unterrichten zu lassen, würde das Weiterkommen der Jugend unmöglich; die Eltern würden ihr Geld umsonst ausgeben, die Kinder würden ihre Zeit umsonst verlieren.«²⁾

5. Das Resultat dieser Schulkämpfe war ein verhältnismäßig loyales Gesetz, das 1868 unter dem Namen von »Gesetz der Gleichberechtigung der Nationalitäten« gebracht wurde, das den letzteren nicht nur die nötige Freiheit gewährte, für ihr Schulwesen nach ihrer Eigenart Sorge zu tragen, sondern sogar dem Staate die Pflicht auferlegt, selber für die Errichtung verschiedener Nationalitätenschulen zu sorgen. So hieß es hier u. a.: »Der Unterrichtsminister hat die Pflicht, in den Staatsanstalten nach Möglichkeit dafür zu sorgen, daß in den großen Massen zusammenlebender Staatsbürger jedweder Nationalität des Vaterlandes in der Nähe der von ihnen bewohnten Gegend sich in ihrer Muttersprache bis zum Punkte ausbilden können, wo die höhere akademische Bildung anfängt.« (Art. 44, § 17.)³⁾

Frieden brachte aber dieses Gesetz nicht. Die Kämpfe hörten nicht auf; die Unzufriedenheit sowohl auf seiten

¹⁾ *Széchenyi*, A magyar Akadémia körül. S. 40.

²⁾ Deák F. beszédei, összegyűjtötte Koni Manó, 18. VI. S. 39.

³⁾ 1909 ist das 1907er Volksschulgesetz von dem ungarischen Unterrichtsministerium in deutscher Sprache herausgegeben worden. Ihm ist ein Vorbericht beigegeben der die 1868er Gesetze kurz zusammenfassen will. Dabei muß aber auffallen, daß gerade von der Pflicht des Staates, selbst Schulen zu errichten für die Nationalitäten, keine Rede ist, und so heißt es nur: »das Gesetz verleiht den Kirchengemeinden das Recht, in den Schranken der Landesschulgesetze, die Unterrichtssprache festzusetzen.« S. Die neuen ungarischen Volksschulgesetze. S. 8.

der Magyaren wie auch auf der der Nichtmagyaren machte sich auch weiter immer mehr geltend. Zwar wurde seitens der letzteren mit großem Eifer an die Errichtung neuer Schulen gearbeitet — ein einziger rumänischer Bischof, *Andreas Freiherr v. Schaguna*, errichtete binnen 3 Jahrzehnten mit Hilfe eines armen und ungebildeten Volkes nahe an 350 Volksschulen, und dazu auch noch einige höhere Schulen¹⁾, — aber die Bemühungen der Magyaren, die Schulen, trotz des verfassungsmäßigen Gesetzes zu magyarisieren, traten immer mehr zutage. So geschah es z. B., daß infolge dieser Bestrebungen aus den 1237 deutschen, und aus 849 deutsch-magyarischen Schulen, die es 1869 noch gab, binnen 11 Jahren 701 deutsche und 1051 deutsch-magyarische Schulen geworden sind.²⁾

6. Ein neuer Ausbruch fand einige Jahre nachher statt: 1879 wurde ein neues und ganz anders gesinntes Gesetz gebracht, dessen Hauptinhalt die Bestimmungen sind, die die Einführung der magyarischen Sprache als obligatorisches Fach in allen Volksschulen des Landes fordern.

Diese Maßnahme vermochte für das zarte, noch wenig kräftig gewordene Volksschulwesen keine Besserung zu bringen, sondern vermehrte nur die Hemmnisse im Wege der Schule und trug dazu bei, das Ideal der Bildung den Nationalitäten schwerer erreichbar zu machen. Sie gab zwar den Machthabern eine größere Möglichkeit die bereits begonnene Arbeit der Magyarisierung fortzusetzen: dies war aber von verhängnisvollem Einfluß auf das kulturelle und moralische Wohl des Landes: eine beträchtliche Zahl der Nationalitätenschulen, die bisher mit Erfolg gewirkt haben, verloren ihren Charakter, indem sie auf ihre ursprüngliche Eigenart verzichteten. So vollzog sich z. B. in diesem Zeitraum bei den deutschen Schulen folgende Metamorphose: aus den 1237 deutschen und 849 deutsch-magyarischen Schulen wurden durch das Ein-

¹⁾ I. L. Situațiunea școlilor românești in Ardeal și țara ungurească, in Neamul rom. lit. 1909. S. 141.

²⁾ *Gustav Lindner*, in Országgy. ért. 24. April. S. 1.

greifen des Staates in den Jahren 1880—85 — 701 deutsche und 1051 deutsch-magyarische Schulen; zwischen 1886—90, 657 deutsche und 987 deutsch-magyarische, 1895 462 deutsche und 797 deutsch-magyarische; 1905 272 deutsche und 317 deutsch-magyarische Schulen. Im Laufe von 36 Jahren verwandelten sich also die 1237 deutschen Schulen in 272, und die 849 deutsch-magyarischen in 317; der Rest von 1497 hat sich vollständig magyarisiert.¹⁾ Ebenso ging es den slowakischen Schulen, aber mit dem Unterschied, daß sie alle magyarisiert wurden. Nur die rumänischen Schulen haben sich am meisten aufrecht erhalten, was den außergewöhnlich großen und hartnäckigen materiellen Opfern, die gemacht wurden, zuzuschreiben ist. Trotzdem ging auch hier eine gewisse Zahl verloren durch das Heranlocken des Staates. Während es 1891 in ganz Ungarn 3083 rumänische Schulen gab, sank ihre Zahl bis 1900 auf ungefähr 3000.

Die Art, in welcher eine nationalistische Schule in eine magyarische Staatsschule (nichtmagyarische Staatsschulen gibt es überhaupt nicht) verwandelt wird, ist verschieden: entweder vollzieht sich das mit Hilfe der Kirche, oder durch das Eingreifen des Staates. Der erste Weg wurde eingeschlagen für die Magyarisierung der deutschen und slowakischen Schulen in Ungarn, wo die katholische Kirche in slowakische und deutsche (schwäbische) Gemeinden magyarisch gesinnte Priester sandte, die die Schulen der Magyarisierung preisgaben. Für die Illustrierung des zweiten Weges möge hier ein einziger Fall angeführt werden, um *ex parte omnes discere posse*: »In einer Gemeinde von 166 rumänischen und 14 magyarischen Familien besteht seit längerer Zeit eine rumänische Schule, die die Kirchengemeinde erhält. Plötzlich kommt der Staat und errichtet für die 14 magyarischen Familien eine Staatsschule. In derselben Zeit beginnen aber auch die Versuche, die Rumänen an diese Schule heranzulocken,

¹⁾ *Gustav Lindner*, a. a. O.

indem man ihnen in Aussicht stellt, daß, wenn sie auf ihre Schule verzichteten, alles, was die Schule anbelangt, ihnen von Staatswegen geboten werde; sie werden von den bisher üblichen Beiträgen für die Erhaltung der Schule befreit, und ihre Sprache bei dem Unterricht vollständig berücksichtigt. Der Staat wolle ja ihnen nur die Schwierigkeiten aus dem Wege schaffen. Die Einwohner lassen sich in die Sache ein und schließen ihre bisherige Schule. Die Folge ist, daß kurz nachher die Leute verpflichtet werden, für die Erhaltung der Schule außer dem Beitrag von 80 Hellern noch 5 % der Boden- und 5 % der direkten Steuern zu bezahlen, und zu alle dem wird der rumänischen Sprache trotz den Versicherungen und trotz den Vorschriften des Gesetzes gar kein Platz eingeräumt. Alles ist magyarisch. — Die enttäuschten Einwohner bereuen das Begangene, und möchten gerne zu ihrer alten Schule zurückkehren, aber das wird ihnen nun nicht mehr gestattet.«¹⁾

Dieses sind im allgemeinen die Wege, wodurch die Nationalschulen magyarisiert werden.²⁾ — Die Staatsschulen werden nicht als Erziehungs-, sondern als Magayrisierungsschulen betrachtet, und fast nur dort errichtet, wo sie diese Mission zu erfüllen versprechen. So kommt es dann, daß es in dem magyarischen Gebiet fast gar keine Staatsschulen gibt, und daß die meisten in den nationalistischen Gegenden sind, wo sie alle auf dem gezeigten Wege aufgestellt wurden.

¹⁾ Aus einem Brief des Herrn A. M. aus Sângătin.

²⁾ Man stelle diesen Tatsachen die folgenden für die Information des Auslandes geschriebenen Worte eines ungarischen Abgeordneten entgegen: »Im Rahmen des Nationalitätengesetzes kann jede Nationalität sich in Ungarn frei entwickeln« (*Julian Weiß*, in der »Zukunft«, Nr. 49, 1908), ferner die eines königlichen ungarischen Ministerialrates a. D., Herrn *J. Vészai*: »Der ungarische Staat opfert mit einem Liberalismus und einer Liberalität, die nur in Amerika und höchstens noch in der Schweiz ihresgleichen finden, jährlich Dutzende von Millionen aus den staatlichen Geldmitteln, damit den anderssprachigen Nationalitäten eine Pflegestätte ihrer sprachlichen Eigenart erhalten werde.« (Der Morgen, Berlin 1908. S. 648.)

7. Die Folgen dieser Schulpolitik charakterisiert ein sächsischer Schulmann wie folgt: »Das tatsächliche Resultat des 1879er Gesetzes war nur eine ernstliche Schädigung des gesamten Unterrichtserfolges, der sich auch im öffentlichen Leben und in der Interessensphäre des Staates fühlbar gemacht hat.«¹⁾ Auch die Äußerung Prof. Dr. M. Heinzes, daß »die Magyarisierung der Volksschulen wichtiger als die Verbesserung und Verallgemeinerung des Unterrichts ist« hat sich im Laufe der Zeit immer mehr und mehr als richtig bewiesen. Aus diesem Magyarisationsbestreben wird übrigens kein Geheimnis mehr gemacht, sondern sie werden zuweilen offen anerkannt, so wie das z. B. in dem vom Staatssekretär F. Halász verfaßten semioffiziellen Buch über das Staatsvolksschulwesen der Fall ist. Mögen hier nur einige Worte aus dem Buche angeführt werden. In einer slowakischen Gemeinde, wo an die Stelle der slowakischen Schule die magyarische trat »ist die Magyarisierung in der schönsten Entwicklung«²⁾, anderswo »ist die ganze Gegend überhaupt für die Magyarisierung gewonnen durch die große Zahl der Staatsschulen«³⁾ in einer anderen »nicht nur, daß die Staatsschule die magyarische Minderheit schützt, sondern sie magyarisiert sogar die deutsch und slowakisch sprechende Jugend«⁴⁾ Die Gemeinde N. Berezna »wurde durch die Schule magyarisiert«⁵⁾ und auch »die Magyarisierung der 30—40 Tausend Rumänen des Sebes-Köröstales ist durch die heutigen Schulen, und durch die noch zu errichtenden 1—2 Staatsschulen nur noch eine Frage der nächsten Zeit«⁶⁾ Überhaupt »erfüllt die Staatsschule in bezug auf die Magyarisierung eine Mission, die nicht zu ersetzen

¹⁾ Dr. I. Capesius, Die siebenbürgisch-sächsische Volksschule in der Vergangenheit und Gegenwart.

²⁾ F. Halász, All. népokt. S. 86.

³⁾ A. a. O. S. 91.

⁴⁾ A. a. O. S. 93.

⁵⁾ A. a. O. S. 106.

⁶⁾ A. a. a. O. S. 109.

ist«, ¹⁾ und, wiederum: »die Magyarisierung der ganzen Bevölkerung (einer Gegend) ist nur Frage der Zeit« ²⁾ usw.

Wie schon erwähnt, arbeitet auch die Kirche, besonders die katholische, oft mit der Schule Hand in Hand für die Magyarisierung. *Halász* stellt die Magyarisierungsaufgabe der Kirche auch prinzipiell auf in den Worten: »die Kirche könnte auch reichlich dazu beitragen, um die nationale (magyarische) Gesinnung zu verbreiten« ³⁾ Weiter berichtet er, wie in slowakischen Kirchen zuerst die Kirchenlieder, nachher die Predigt magyarisiert wurden unter dem Einfluß der Staatsschule. In gewissen Gemeinden hat es die Schule so weit gebracht, daß in der Kirche »ausschließlich magyarisch gesungen wird, und sogar bei Begräbnissen werden die Abschiedslieder magyarisch gesungen« ⁴⁾

Diese Fortschritte der Magyarisierung bedeuten aber für die Kultur sehr wenig. Sie sind eher ein Rückschritt als ein Fortschritt. Das beweisen die Tatsachen selbst, wenn man ihnen auf den Grund geht. So erzählt ein magyarischer Schulmann folgendes: »Ein älterer Lehrer der auf einer Hochschule in einem nationalistischen Gebiet tätig ist, hat die Erfahrung gemacht, daß früher, in den 70er Jahren, die nichtmagyarischen Kinder, die auf die Hochschule (Gymnasium) kamen, die magyarische Sprache zwar nicht kannten, im allgemeinen aber nicht weniger Kenntnisse besaßen, als es von Kindern, die die Elementarschule beendet haben, verlangt wird. In der neueren Zeit, seitdem in den Schulen der Nationalitäten die magyarische Sprache immer mehr mit Gewalt aufgedrängt wird, können die aus der Elementarschule entlassenen Kinder auch nicht magyarisch, aber ihre Unkenntnis in den anderen Lehrfächern ist viel größer, als die des Durchschnitts der Schüler. Die für den Unter-

¹⁾ *Halász*, a. a. O. S. 112.

²⁾ A. a. O. S. 136.

³⁾ A. a. O. S. 83.

⁴⁾ A. a. O. S. 98.

richt der magyarischen Sprache angewandte Zeit, ohne daß sie zu dem gewünschten Ziel führt, verhindert das Eingehen in die anderen Zweige des Unterrichts.«¹⁾ Wir könnten hier auch die Behauptung einer rumänischen Zeitschrift anführen, daß, seitdem die magyarische Sprache in die Nationalitätenschule eingeführt worden, der Niedergang der sittlichen und geistigen Bildung derselben immer sichtbarer sei.²⁾ Ein Beweis dafür ist auch eine vor kurzem erschienene Sammlung volkstümlicher Gedichte aus Maramureş, einer von Rumänen bewohnten Gegend, in der fast lediglich magyarische Schulen wirken. Diese Gedichte spiegeln die Mattigkeit eines Bauerntums wieder, das physisch, aber besonders psychisch ganz im Sinken ist, was in erster Reihe der Unmöglichkeit zuzuschreiben ist, sich eine eigene Kultur zu schaffen.³⁾

Aber der Rückgang macht sich nicht nur in kultureller, sondern auch in sittlicher Hinsicht geltend. *v. Löher*, der in den 80er Jahren eine Studienreise in Ungarn machte, konnte nach seinen Erfahrungen zu folgender Überzeugung kommen: »die Magyarisierung kann übrigens . . . recht üble Folgen haben. Der Rumäne z. B., dem etwas aufliegt von dem Idiom der Gewalthaber, wird der verdorbenste, unsittlichste, gefährlichste und widersetzlichste Mensch in seiner ganzen Gemeinde, weil er sich nun etwas Besseres dünkt, als seine Landsleute. Er hört ja im Reichstag beteuern, daß »der Magyare sich immer auszeichnet, sowohl im Frieden wie in der Schlacht«; er liest im »Kelet«, daß die Nichtmagyaren Ungarns entartet seien im Vergleich mit dem Kernvolk der Magyaren . . . Allgemein betrachtet aber liegt eben darin das Fürchterliche, daß die Erfolge der Magyaren zugleich erbarmungslose Verwüstung höherer Kultur sind.«⁴⁾

¹⁾ *I. Kínfi*, Népoktatásunk bünei. S. 59.

²⁾ *Tribuna*, Juli 1908.

³⁾ *Tit Bud*, Poesii populare din Maramureş. Bucureşti 1908.

⁴⁾ *Dr. Rud. Heinze*, Hungarica. S. 83.

Dasselbe bestätigt ein ungarischer Abgeordneter von der Demoralisierung der Schwaben: »Der Schwabe aus dem Banat oder der Bácska, will, sobald er seine Bauerntracht auf die Seite legt, und ‚Herrenkleider‘ anzieht, kein Deutscher mehr sein, sondern Magyare.«¹⁾

Bei der Art und Weise wie die »Erziehung« in der Schule vonstatten geht, sind andere Erfolge auch kaum möglich. Denn die Schule selbst erzieht sehr oft absichtlich zur Unsitte, und scheut in ihren Bestrebungen die Kinder der Nationalitäten zu entnationalisieren, auch vor krummen Wegen nicht. Noch ein Beispiel dafür, das ein magyarischer Schulmann selbst erzählt: »Der Lehrer einer Volksschule aus dem nichtmagyarischen Gebiet erzählt am 16. März in einer Gesellschaft, was für schöne Erfolge seine Tätigkeit aufzuweisen habe. Am 15. März fand eine Schulfeyer statt, nach deren Beendigung der Hauptlehrer den ihn umgebenden schwäbischen Kindern diese Frage stellte: »Wohlan Kinder, was wisset ihr von dem Deutschen?« Die Kinder antworten alle darauf im Chor: »Mégis hunczut a mémet.« (Der Deutsche ist doch ein Hundsfoth!!)«²⁾ — Ein fürwahr erschreckender Fall, wo die deutschen Kinder in der Schule unterrichtet werden, wie sie ihren eigenen Volksstamm verunglimpfen sollen.³⁾

8. Unter derartigen Umständen gingen alle Bemühungen der Schule nur darauf hinaus, daß die magyarische Sprache und Gesinnung befördert werde; auf die Erziehung wurde kaum mehr geachtet. Ein magyarischer Schulmann bekennt selbst hinsichtlich der Schulaufsicht folgendes: »Die staatlichen Schulaufsichtsorgane in Gegen-

¹⁾ Országgy. ért. 15. April. S. 13.

²⁾ S. *Künfi*, a. a. O. S. 59.

³⁾ Vgl. die folgenden Worte *Pestalozzi*: »Solange unter den Vorgesetzten eine so niederträchtige Selbstsucht herrscht, haben sie tausend Mittel in den Händen, den Geist der schwachen Leute, denen man anheilen sollte, zu verderben und alles rückgängig zu machen, was man Gutes anbahnen will« (Lienhard und Gertrud. S. 257).

den mit sprachlich gemischter Bevölkerung betrachten es allerdings in der Regel als ihre Hauptpflicht, bei ihren Inspektionen nur allein den Unterricht im Ungarischen (= Magyarischen) in nichtmagyarischen Lehranstalten zu überwachen. Wenn in diesem Gegenstande der Lehrer einigen Unterrichtserfolg aufzuweisen vermag, dann ist er geborgen. Ob er im anderen Teile seiner Lehrtätigkeit gewissenhaft, geschickt und erfolgreich wirkt, das bleibt zumeist ganz unbeachtet.«¹⁾ Wir entnehmen für die Illustrierung dieser Äußerungen, die aus dem Jahre 1894 stammen, folgenden Fall den Verhandlungen des ungarischen Parlaments (1907): »Vor einigen Jahren wohnte in der Schule einer großen rumänischen Gemeinde des Komitats Torontal auch der Staatsschulinspektor den Prüfungen bei. Bei dieser Gelegenheit gewann er die Überzeugung, daß die Schulkinder überhaupt keinen Fortschritt aufzuweisen vermöchten, weshalb er vom Lehrer Rechenschaft verlangte und ihn mit Disziplinaruntersuchung bedrohte. Am Ende der Prüfung kamen die Führer der Gemeinde zusammen und sprachen darüber, wie das möglich gewesen sei, daß die Kinder überhaupt keinen Fortschritt machten? Bei dieser konfidentiellen Beratung machte der Staatsschulinspektor dem Lehrer Vorwürfe, daß er nichts geleistet habe, keinen Fortschritt erreicht habe, und daß er ihn deswegen unter Disziplinaruntersuchung setzen werde. Darauf antwortete der Lehrer: „Ich bitte um Entschuldigung, aber meine Aufgabe ist nicht zu unterrichten, sondern zu magyarisieren.“ Nach diesem Bekenntnis unterblieb die Disziplinaruntersuchung.«²⁾

Bei der Betrachtung dieser Mittel mußte ein magyarischer Schulmann ausrufen, daß der Staat durch eine solche Schule nichts anderes bezwecken könne, als »die Weiterbehaltung der Massen der Nationalitäten in Armut und

¹⁾ Dr. Schwicher, Die nationalpolitischen Ansprüche der Rumänen in Ungarn. S. 202.

²⁾ Orsz. ért. 16. April 1907. S. 10.

Dunkelheit.«¹⁾ Denn Staatsbürgern, die die Hälfte der Bevölkerung des Landes ausmachen »eine fremde Sprache, die sie überhaupt nicht brauchen« aufzuzwingen, und dazu noch auf solchen Wegen, das kann keineswegs einen anderen Zweck haben.

9. Aber auch die rein äußerlichen Resultate entsprachen den großen Bemühungen nicht, und das nicht nur in bezug auf die Schulen der Nationalitäten, sondern auch auf die des ganzen Landes. Denn indem der Staat sein Hauptaugenmerk auf die Magyarisierung der nationalistischen Schulen richtete, in denen, wie schon bewiesen, wenig Wertvolles geleistet werden konnte, vernachlässigte er die Erziehung nicht nur in diesen, sondern sogar in denen der Magyaren selbst. So ergab sich, daß in Ungarn das magyarische Element auch heute erst in der dritten Reihe steht, was die Zahl der Alphabeten anbelangt; in der ersten Reihe stehen die Deutschen mit 89,31%, in der zweiten die Slowaken mit 84,45% und nachher die Magyaren mit 81,33%.²⁾

Was binnen 3 Jahrzehnten großer Bemühungen und ungeheurer Unzufriedenheit in bezug auf die Zunahme der Kenntnis in der magyarischen Sprache bei den Nicht-magyaren erreicht ist, ist auch ein Beweis der Eitelkeit dieser Bestrebungen. In der Tat kannten 1905 von den Deutschen nur 36%, von den Slowaken 12%, und von den Rumänen 7% die magyarische Sprache.³⁾ Die verhältnismäßig große Zahl der magyarisch-sprechenden Deutschen ist aus der Tatsache zu erklären, daß viele Deutsche in den Städten wohnen (allein Budapest zählt über 100 000) wo sie durch das Leben gezwungen sind magyarisch zu lernen; außerdem lebt das deutsche Element nicht ganz in kompakten Massen, wie die Slowaken und Rumänen, und drittens gingen bei den ungarischen Deut-

¹⁾ *Künfi* a. a. O. S. 60.

²⁾ *Halász*, *Nemz. áll. és népokt.* S. 13.

³⁾ *G. Beksics*, *A modern Magyarország.* 10. Bd. S. 824.

schen, infolge der Bestrebungen der magyarisch-gesinnten katholischen Kirche, alle Schulen verloren. Was die Slowaken anbelangt, so ist bei ihnen die Kenntnis des Magyarischen, trotz der ausschließlich magyarischen Schulen, noch außergewöhnlich gering, was übrigens der Natur der Sache vollständig entspricht, weil die Slowaken in abgeschlossenen Massen wohnen, wo sich das magyarische Leben nicht geltend machen kann. Und endlich was die Rumänen anbelangt, sind die 7% keineswegs bei den Landleuten vorhanden, sondern bei den Führern: Priestern, Lehrern, Ärzten, Rechtsanwälten, die sich der magyarischen Sprache nicht in der Volksschule, sondern auf höheren Schulen bemächtigt haben.

Bezeichnend ist auch die Tatsache, daß bei der gegebenen Lage, ein guter Teil der schulpflichtigen Kinder die Schule gar nicht besuchen, und zwar — was am interessantesten ist — nicht nur bei den Nationalitäten, sondern ebensoviel bei den Magyaren selbst, und sogar in den ersten Bezirken des Landes. So ist die Zahl der schulpflichtigen Kinder, die den alltäglichen Unterricht versäumen, im ganzen Lande 337954 und 285149 die Zahl derjenigen, welche keine Fortbildungsschule besuchen.¹⁾ Davon entfallen für den ersten Bezirk des Landes, für den Pester Komitat, nicht weniger als 29116, und dergleichen ist die Lage auch in anderen magyarischen Kreisen. Das ist ein Beweis, um es noch einmal zu wiederholen, daß bei den zu angestrebten Bemühungen das Volksschulwesen in den nationalistischen Gebieten zu »fördern«, die magyarische Bevölkerung vernachlässigt werden muß, ohne daß in den ersteren etwas geleistet werden könnte.

10. Daß die Resultate, die die Maßnahmen des 1879er Gesetzes in den ganz abgeschlossenen nationalistischen Gebieten Ungarns zeitigte, trotz des großen Optimismus, der eine Sache befördern kann, doch nur Scheinresultate

¹⁾ *Halász*, Nemz. áll. és népokt. S. 13.

sind, das erkennt auch ein für das Staatsbildungswesen so begeisterter Schulpolitiker wie *Halász*, der den Dingen in die Augen sehend zugeben muß, daß »das durch die Erlernung des Magyarischen festgesetzte Ziel, daß die Kinder sich die magyarische Sprache ganz gut aneignen müssen, in den nichtmagyarischen Schulen unerreichbar ist.«¹⁾ Von wahren Resultaten kann er nicht berichten; er kann sich höchstens mit solchen Worten trösten: »Man wird wahrhaftig von Freude und Begeisterung erfüllt, wenn man in Schulzimmern, die von rumänischen Kindern gefüllt sind, den magyarischen Hymnus singen hört.«²⁾ Er sagt zwar weiter auch folgendes: »Die untrüglichen Beweise der äußerlichen (?) Resultate der (Staats-) Volksschulbildung ist vom nationalen Standpunkt aus die Zunahme der magyarischsprechenden Individuen unter den Nichtmagyaren, und vom Standpunkt der allgemeinen Volksbildung die Zunahme der Alphabeten«³⁾, aber von »innerlichen« Resultaten spricht er doch nicht, — vielleicht deswegen nicht, weil sie gar nicht existieren.

Die Frage des Alphabetismus und Analphabetismus ist übrigens ein sehr beliebtes Steckenpferd der ungarischen Schulgesetzgebung: durch die allmähliche Abschaffung des Analphabetismus, die selbstverständlich auch durch die Staatsschulen befördert wird, will man die Existenzberechtigung dieser rechtfertigen, und damit auch auf die Steigerung der Kultur hinweisen. — Die Kultur wäre ein höchst leicht erreichbares Gut, wenn sie in der Beherrschung des Schreib- und Lesegeheimnisses stünde, und es gäbe heutzutage äußerst wenig Leute, die keine Kultur besäßen. Man könnte viel eher sagen, und *Rousseau* hat es auch zu beweisen versucht, daß eine wahre Herzenskultur durch die modernen Mittel eher gefährdet als befördert werden kann, wenn man sich mit dem Äußerlichen leicht zufrieden gibt. Es bleibt auch

¹⁾ Derselbe, *All. népokt.* S. 124.

²⁾ Derselbe, *a. a. O.* S. 115.

³⁾ Derselbe, *Nemz. áll.* S. 14.

nach *Rousseau* noch eine offene Frage, ob statt der geschulten Bestie, nicht lieber der analphabete Bauer der Idyllen und der patriarchalen Zeiten vorzuziehen ist. Und wenn man mit den riesigen Fortschritten der Wissenschaften und Künste der modernen Welt einen solchen Zustand vielleicht doch für unvereinbar hält, so muß diese Frage doch ernster aufgeworfen werden, als es in Ungarn getan wird. Da wird die große Zahl der Analphabeten einfach als ein Zeichen der Unkultur betrachtet, und man meint diesen Zustand zu einem Kulturzustand zu machen, indem man den Analphabeten das Alphabet beibringt. Wir möchten trotzdem aber behaupten, daß der kulturelle Zustand der Analphabeten besser ist, als die zwangsweise beigebrachte Scheinzivilisation, die das Herz und den reinen Seelenzustand von früher verderbt, und an seine Stelle eitle Äußerlichkeiten setzt. Damit wollen wir dem Analphabetismus keineswegs das Wort reden, sondern nur andeuten, daß die Frage des Übergangs von ihm zum Alphabetismus eine viel wichtigere ist, als daß sie ohne weiteres gelöst werden könnte. Bei der Verkennung ihrer Wichtigkeit führt man das Volk aus dem begnüglichen, patriarchalischen Leben, in eine nicht nur intellektuelle, sondern auch moralische und materielle Krisis, und kommt von einem analphabeten, aber in seinen Gesinnungen gesunden, heitern und zufriedenen Volke, zu einem durch eine oberflächliche Afterbildung entarteten Pöbel, der allen Lasten zugänglich ist.

Wir wollen uns nicht in eine genauere Betrachtung dieser Frage einlassen; es würde uns zu weit abführen, — sondern wir wollen den geschichtlichen Faden, den wir mit dem Jahre 1879 unterbrochen haben, weiter verfolgen bis zu dem heutigen Tage.

11. Welches die Wege und welches die Resultate der 30jährigen Bemühungen der magyarischen Sprache war, das haben wir bereits gesehen. Im Verlaufe dieser 3 Jahrzehnte gestalteten sich die Gegensätze immer

schroffer und schroffer: einerseits behaupteten die mit den Resultaten der Magyarisierung unzufriedenen Magyaren, daß die magyarische Sprache und die »patriotische« Erziehung zu sehr vernachlässigt werde, während andererseits immer kräftiger die Stimmen der Nationalitäten erschallten, daß die magyarische Sprache die nichtmagyarischen aus der Schule zu sehr verdränge, und es habe die Erziehung und der Unterricht dadurch viel zu leiden. Es war die Unzufriedenheit der Magyaren und die Unzufriedenheit der Nichtmagyaren, die beide immer heftiger Befriedigung suchten. In das 20. Jahrhundert trat Ungarn in dieser unklaren Stimmung. Man fühlte: es muß eine Änderung kommen.

12. Sie kam auch, diese Änderung, gleichzeitig mit den ersten Blüten des Jahres 1907. Der damalige und jetzige Unterrichtsminister, Graf *Albert Apponyi*, ein weltbekannter Politiker, legte dem ungarischen Parlament ein neues Gesetz betreffend die nichtstaatlichen Volksschulen vor, ein Gesetz, das unter dem Vorwand der Regelung der Lehrgelöhälter, das ganze Volksschulwesen von Grund aus nezugestalten beabsichtigte. Der Urheber des Gesetzes war derselbe, der im Jahre 1889, als man von den künftigen ungarischen Offizieren die vollständige Kenntnis der deutschen Sprache verlangte, die wichtigen Worte ausgesprochen hat, die wir auf Seite 40—41 angeführt haben. — Ein Gesetz, als geistiges Produkt eines Menschen, der von solchen Überzeugungen erfüllt ist, und dazu auch den Mut hat sie aufrichtig auszusprechen, ist, in einem Lande mit gemischter Bevölkerung, wie es Ungarn ist, von allen Gesichtspunkten aus etwas garnicht Uninteressantes.

Nun ist aber das Gesetz nicht ein Aufbau der genannten Gedanken, sondern gerade ein kategorischer Widerspruch gegen sie. Was 1889 als eine pädagogische Wahrheit aufgestellt wurde, wird jetzt zerstört und der entgegengesetzte Standpunkt zum alleinherrschenden gemacht. Das Gesetz, sowie es von der magyarischen

Mehrheit des Parlaments angenommen und nachher in die Praxis eingeführt wurde, beruht nämlich auf folgenden Grundlagen:

a) In allen nichtmagyarischen Schulen, ungeachtet ob sie in einer Gegend sind wo die magyarische Sprache bekannt oder garnicht bekannt ist, muß diese in solchem Maße unterrichtet werden, daß die Kinder nichtmagyarischer Zunge nach Beendigung des 4. Schuljahres ihre Gedanken in Wort und Schrift in dieser Sprache verständlich auszudrücken imstande seien (§ 19).

b) Jede Schule und jeder Lehrer ist verpflichtet in den kindlichen Seelen den Geist der Anhänglichkeit an das ungarische Vaterland und das Bewußtsein der Zugehörigkeit zur ungarischen Nation (in erster Reihe), sowie (in zweiter Reihe!) die religiös-sittliche Denkart zu entwickeln und zu stärken. Dieser Gesichtspunkt muß in allem zur Geltung kommen; zur äußeren Kennzeichnung dessen ist an allen Schulen, ohne Rücksicht auf den Charakter derselben, sowohl über dem Haupteingange, als auch in den Lehrsälen an entsprechender Stelle das Wappen Ungarns, in den Lehrsälen Wandtafeln aus der ungarischen Geschichte anzubringen, ferner an Nationalfeiern auf dem Schulgebäude die ungarische Nationalwappenfahne aufzuziehen. Außer diesen Abzeichen können bloß die Wappen des Municipiums und der Gemeinde, ferner eine den kommunalen bzw. konfessionellen Charakter der Schule, mit den gesetzlich bestimmten Ausdrücken bezeichnete äußere Aufschrift, und in den Lehrsälen etwa die Bildnisse der kirchlichen Oberhirten der betreffenden Konfession, kirchliche Insignien, religiöse Bilder und die zum Unterrichte benötigten Lehrmittel angebracht werden, doch dürfen diese keine fremdländischen historischen oder geographischen Beziehungen enthalten und bloß heimische Erzeugnisse sein (§ 17).

c) Die nichtmagyarischen Schulen können von dem Unterrichtsministerium unterstützt werden, aber nur unter der Bedingung, daß sie gewisse Rechte, was die An-

stellung des Lehrers und den Unterricht in der Muttersprache anbelangt, aufgeben. So hängt, wenn das Ministerium einer Schule einen jährlichen Zuschuß von 200 Kronen gibt, die Bestätigung des Lehrers von dem Minister ab (§ 20). Wählt die Kirchengemeinde für eine solche Schule einen Lehrer, der diese nicht erhält, so muß sie einen zweiten vorschlagen. Wenn sie das nicht tut, oder nicht zu tun vermag, ernennt der Minister für diese Stelle einen Lehrer, den er, wenn es notwendig sein sollte »mit Gewalt in die Stelle einführt«¹⁾.

d) Jeder Lehrer einer nichtmagyarischen Schule kann von dem Minister einer Disziplinaruntersuchung unterworfen werden, wenn er sich gewisser Vergehen schuldig macht. Unter diesen ist das wichtigste die Vernachlässigung des Unterrichts in der magyarischen Sprache, d. h. im Sinne des Gesetzes: die Nichterreichung des vorgeschriebenen Zieles, daß die Kinder nach 4 Jahren diese Sprache vollständig beherrschen (§ 22).

e) Die Lehrer sind öffentliche Beamte (§ 1) und müssen beim Antritt ihres Amtes den folgenden Eid ablegen: »Ich N. N. ordentlicher Lehrer, schwöre bei dem lebendigen Gott, daß ich S. Majestät meinem apostolischen König, meinem ungarischen Vaterlande und dessen Verfassung mit unerschütterlicher und unwandelbarer Treue ergeben bin, die sanktionierten Gesetze und gesetzlichen Gebräuche des Landes befolgen, den gesetzmäßigen Verordnungen der vaterländischen Behörde, sowie die mit meinem Lehramte verbundenen Pflichten stets gewissenhaft, treu und pünktlich erfüllen, und die meiner Fürsorge anvertrauten Jugend in der Liebe zum ungarischen Vaterlande erziehen werde. So wahr mir Gott helfe« (§ 32).

f) Den Stoffplan stellen teils die Schulerhalter, teils der Minister fest. Was die magyarische Sprache und

+ ¹⁾ Nouă lege scolara. S. 103. § 38 der minist. Instruktion Nr. 76, 000/1907.

patriotische Erziehung anbelangt, ist vom Ministerium in einem besonderen Lehrplan niedergelegt (§ 19).

g) Neue fremdsprachige Schulen dürfen überhaupt nicht mehr errichtet werden (§ 18).

h) Die Schule unterliegt der Aufsicht der politischen Behörden und zwar der des Verwaltungsausschusses. Erreicht z. B. der Lehrer einer nichtmagyarischen Schule, was den Unterricht der magyarischen Sprache anbelangt, nicht das Resultat, welches das Gesetz verlangt, so begeht er ein Disziplinar delikt, das vom Verwaltungsausschuß eventuell mit der Absetzung des Lehrers bestraft werden kann. Dieselbe Behörde hat zu überwachen, ob die Handbücher der nichtmagyarischen Schulen vom Ministerium genehmigt sind oder nicht u. d. m.

Es würde zu weit führen alles, was das Gesetz enthält, anzudeuten. Wir begnügen uns hier deswegen mit dem Hinweis auf die Paragraphen aus denen der Geist des Gesetzes am meisten zum Vorschein kommt. Betrachten wir diese Paragraphen etwas näher.

ad a) Die »lex Apponyi« stellt, wie eben gezeigt, den nichtmagyarischen Schulen die kategorische Forderung der Erlernung der magyarischen Sprache binnen 4 Jahren, dessen ungeachtet, ob die Schule eine einklassige oder eine mehrklassige ist, ob sie in rein nationalistischen oder in gemischten Gegenden besteht, ob die Beschäftigung der Bevölkerung derartig gestaltet ist, daß sie eine solche Forderung gestattet oder nicht, und ob die geschichtliche Entwicklung der Schule und des sie erhaltenden Volkes dieses zuläßt oder nicht. In dieser Hinsicht gibt es keine Wahl und keine Ausnahme. Die Erlernung der Sprache ist, wie sich Graf *Apponyi* in einer Parlamentssitzung äußerte, eine *res iudicata*¹⁾. Jede Schule muß das angegebene Ziel erreichen, sonst ist sie unpatriotisch und der Minister hat es im Parlament feierlich versprochen »binnen einigen Jahren alle unpatriotischen (= nationa-

¹⁾ Orsz. ért. 12. April. S. 10.

listischen) Schulen zu vernichten«¹⁾. Das ist ein Gebot des Patriotismus, eine Forderung des »einheitlichen magyarischen Nationalstaates«. Keine anderen Rücksichten können hier Platz finden, selbst die pädagogischen nicht. Der Referent des Gesetzes machte in seiner Parlamentsrede das eigenartige Zugeständnis, daß er »überhaupt zu keinem pädagogischen Streit Anlaß geben wolle«²⁾. Bei der Verhandlung des Gesetzentwurfes im Abgeordnetenhaus fanden auch tatsächlich gar keine pädagogischen Diskussionen statt. Das Gesetz wurde zwar auch von pädagogischen Gesichtspunkten aus von den Vertretern der Nationalitäten angefochten, sie fanden aber bei der magyarischen Mehrheit keinen Widerhall. Es sei höchstens an die Worte eines magyarischen Abgeordneten erinnert, nach welchen das Gesetz den Zweck hätte, die Nationalitäten Ungarns »aus ihrer uralten Dummheit emporzuheben«³⁾.

Die angegebene Forderung des Gesetzes wurde später in Ministerial-Verordnungen näher erklärt, und die Heranziehung der magyarischen Sprache in den Mittelpunkt des Unterrichts endgültig als Dogma festgestellt. So hat eine solche Verordnung die Zahl der Stunden für den magyarischen Unterricht folgendermaßen aufgestellt: für die einklassigen nichtmagyarischen, von Konfessionen erhaltenen Schulen, 13 Stunden in der Woche, für die zweiklassigen 21 $\frac{1}{2}$, für die dreiklassigen 26 $\frac{1}{2}$, für die vier- und fünfklassigen 32, und für die sechsklassigen 39 Stunden. Dabei ist das Stoffausmaß so groß wie in den magyarischen Schulen. Hier wurde dieses aber sorgfältig in Portionen eingeteilt, bei denen es an kleinteiligen Gesichtspunkten nicht fehlte. So wird verlangt, daß »kein Halbtage ohne magyarische Sprechübungen, ohne Lesen und Schreiben vorübergehen darf«, und daß

— 1) A. a. O., 23. April. S. 6.

— 2) A. a. O., 5. April. S. 8.

— 3) A. a. O., 7. April. S. 4.

dieselben morgens von 8—10 und nachmittags von 2—3 getrieben werden sollen¹⁾, weiter, daß die Kinder in dem Magyarischen derartig unterrichtet werden müßten, daß sie am Ende des zweiten Jahres einen 10silbigen Satz in 7—8 Sekunden lesen können, am Ende des dritten Jahres denselben Satz in 4—5 Sekunden, und am Ende des vierten Jahres einen Satz von 18—20 Silben in 7—8 Sekunden²⁾. Von denselben Äußerlichkeiten geben Kunde die Vorschriften bezüglich der Schulreisen. So wird z. B. gesagt, daß bei den Ausflügen, die die Schüler des dritten Jahrgangs machen, »die Umgangssprache selbstverständlich die magyarische ist«. »Bei dieser Gelegenheit — sagt der Wegweiser für den Lehrplan —, geben wir zum erstenmal die Nationalfahne in die Hände der Schüler und fordern dieselben auf, daß jeder sich aus farbigem Papier eine solche Fahne anfertigen soll³⁾. Von demselben Gesichtspunkt aus wurde auch folgendes Prinzip aufgestellt: »es genügt eine kleine Oberflächlichkeit oder Unbedachtsamkeit um die Einübung zu mechanisieren, was in allen Fächern ein großer Fehler ist, besonders aber bei dem Unterricht der magyarischen Sprache.

Was solche »pädagogischen« Anschauungen zu leisten vermögen, das mag dahin gestellt bleiben. Das Unmögliche, welches vom Gesetze gefördert wird hinsichtlich der Erlernung der magyarischen Sprache, wird in den nationalistischen Gebieten, wo die Anhänglichkeit an die Muttersprache so groß ist, mit keinem Mittel erreicht werden können.

Soviel über die erste Forderung des Gesetzes.

ad b) Die zweite Forderung ist die patriotische Erziehung. Was diese Forderung des Gesetzes anbelangt, daß nämlich die Schule in der Seele des Kindes die Anhänglichkeit an den vaterländischen Boden befestigen soll, so ist das etwas Selbstverständliches. Eine Erziehung,

¹⁾ A magyar nyelv tanításának terve. S. 20.

²⁾ A. a. O., S. 57 und 64.

³⁾ A. a. O., S. 54.

die nicht auf dem heimatlichen Boden beruht, ist ja überhaupt keine Erziehung. Nun liegt aber in dieser Auffassung etwas Verkehrtes: Das Gesetz versteht unter ihr die Entnationalisierung der Nichtmagyaren, die Abwendung dieser von ihrem Volkstum und die Erziehung im magyarischen Geist. Was dieser aber ist, kann nicht leicht festgestellt werden, weil er bei den Fluktuationen der Politik in den Augen der verschiedenen politischen Parteien nicht etwas Festes und Einheitliches, sondern etwas höchst Schwankendes und Verschiedenes ist. Denn wenn z. B. die heute (1909) herrschende politische Partei Ungarns von der vorangegangenen Regierung solche Worte sagt, wie die folgenden, welche im vollen Parlament lebhaften Beifall gefunden haben: »Es ist nicht lange her, daß wir eine absolutistische, gesetzwidrige und anti-patriotische Regierung hatten«¹⁾, und: »Die Epoche der vorigen ungarischen Regierung hatte uns als schmerzliche Erbschaft hundertfache Sorten und Arten von Korruptionen gelassen (lebhafter Beifall); ich habe die Überzeugung, daß die Geschichte diese Epoche, dank ihres charakteristischen Zuges, die Epoche der nationalen Verwelkung und Korruption nennen wird (Beifall)«²⁾, so kann man gar nicht sicher sein, daß die kommende Regierung von der jetzigen nicht dasselbe sagen könne, und daß sie bezüglich des patriotischen Unterrichts nicht etwas ganz entgegengesetztes verlangen wird. Wie steht es dann mit der patriotischen Erziehung, die von vaterlandverräterischen Regierungen dem Lande aufgezwungen wird? Die Frage: Wer erzieht, wenn die politischen Parteien »erziehen«? drängt sich uns unwillkürlich auf, ohne daß wir sie günstig beantworten könnten. Denn eine wahre vaterländische Erziehung ist im Geiste einer Parteierziehung gar nicht möglich; sie muß aus dem Geist hervorquellen, den wir am anderen Orte näher be-

¹⁾ Orsz. ért. 13. April. S. 8.

²⁾ A. a. O., 24. April. S. 29.

trachtet haben. — Äußere Zeichen (Wappen, Fahnen aus Leinwand und Papier) machen eine vaterländische Erziehung nicht aus, auch wenn noch die Sprache hinzutritt. Und eine auf solche Pfeiler gestützte Erziehung in den Vordergrund zu stellen, noch vor der sittlich-religiösen Erziehung, dies ist einer der größten Fehlritte, die eine Gesetzgebung überhaupt begehen kann.

ad c) Dieser Paragraph sichert den nichtmagyarischen Schulen nur in dem Fall eine Unterstützung seitens des Ministeriums, wenn die Rechte der Anstellung der Lehrer und der Anwendung der Muttersprache aufgegeben werden. Dieses Prinzip des: »do ut des« (wir erinnern hier an eine Erzählung, nach welcher ein hungriger Mensch nur unter der Bedingung ein Stück Brot von einem anderen bekommen konnte, wenn er sich ein Auge herausreißen ließ), hat einen höchst bedenklichen Wert in der Erziehung. Fügt man noch den Überrest des Macchiavellismus, der in gewissen Fällen die Einführung eines Lehrers in die Schule mit Gewalt durchführen will, hinzu, so ergibt sich ein vollständig klares Bild der Zustände. Dadurch wird aber auch die Lage des Lehrers unhaltbar: seine Freiheit ist vollständig begraben; er ist nur ein Mittel in den Händen der Behörden und kann unter ganz unbegründeten Vorwänden abgesetzt werden. So ist die Klage der siebenbürgisch-sächsischen Lehrerschaft am Ende des Jahres 1908 leicht verständlich: »Auch das abgelaufene Jahr hat die heißersehnte Ruhe und folgerichtige Fortentwicklung unserer Schulzustände nicht gebracht, sondern im Gegenteil, den Lehrer vor allem unter dem bedrückenden Gefühl vollkommener Unsicherheit gelassen, das mit Zentnerlast sein Herz bedrückte und seine Arbeitskraft und Schaffenslust auf das Verderblichste beeinflusste«. Diese Lage wurde oft noch verschlimmert durch »die neuen Verordnungen, denen oft der gesetzliche Grund fehlt.«¹⁾

¹⁾ Schul- und Kirchenbote. Kronstadt 1909. Nr. 1. — Die letzten Worte berufen sich auf die Tatsache, daß kaum das ohnehin schon strenge Gesetz ins Leben gerufen ist, gewisse Paragraphen mit

Das ist das Damoklesschwert, das von einer Seite droht. Von der anderen aber verlangen die Schulerhalter, daß in ihren Schulen auch ihre Rechte bewahrt bleiben; die Eltern verlangen eine ausgesprochene nationale und religiöse Erziehung, — mit einem Wort wahre Erziehung. Der Lehrer, der all das zu leisten vermöchte, ist aber noch nicht geboren, und wird auch nicht so bald geboren werden.

Die jetzigen Lehrer bemühen sich zwar eifrig, das Wort des Evangeliums, daß niemand zweien Herren dienen könne, zu widerlegen, aber es gelingt ihnen nicht. Wenn man es aber mit Aufmerksamkeit verfolgt, so merkt man, wie es in ihrem Leben immer einseitiger wird: in den Lehrerversammlungen und Beratungen handelt es sich in den letzten Jahren um nichts anderes mehr, als um die Methodik des magyarischen Sprachunterrichts; alle wichtigen Probleme der Pädagogik treten in den Hintergrund. Für die jahrhundertelangen Bestrebungen und Errungenschaften der Erziehungslehre kann er sich nicht mehr interessieren, weil seine Aufgabe auf einen anderen Boden versetzt wurde.

Und noch etwas Bedenkliches ist an dieser Sache: die einseitige, trockene Arbeit setzt gleichzeitig mit den psychischen auch die physischen Kräfte des Lehrers herab.

Wenn Ungarn eine Statistik in bezug auf die letzt-erwähnten Momente besäße, würde man unstreitbar außerordentlich interessante Ziffern darin finden. Da das nicht der Fall ist, können wir nur durch Analogien zu gewissen Streiflichtern gelangen, die unser Bild einigermaßen beleuchten. So ist in Schleswig-Holstein eine stete Lehrervölkerwanderung, »eine geradezu panikartige Flucht der Lehrer«, ¹⁾ weil diese die anstrengende Arbeit in den

Füßen getreten wurden. So ist z. B. der § 33, der die schriftlichen Angelegenheiten in den beiden Sprachen verordnet, gesetzwidrig abgeschafft und verlangt, daß jene in nichtmagyarischen Schulen lediglich in magyarischer Sprache ausgeführt werden.

¹⁾ Die christliche Welt, 1909. Nr. 26.

zweisprachigen Schulen nicht lange aushalten können. So haben z. B. im Verlauf von 5 Jahren (1903—1908) von 435 Lehrern nicht weniger als 127 die Provinz verlassen, und sind in andere, einsprachige Provinzen übersiedelt. Von den Lehrern, die in dänischsprechenden Dörfern wirken, wird nachdrücklich berichtet, daß sie die Arbeit nicht länger als 5 Jahre aushalten können, weshalb sie fortwährend wechseln müssen, was für den Unterricht natürlich sehr nachteilig ist.¹⁾

Was in Schleswig die Lage des Lehrers doch einigermaßen erleichtert durch die Möglichkeit, nach einigen Jahren in einsprachige Schulen versetzt zu werden, ist in den nichtmagyarischen Schulen Ungarns ausgeschlossen, weil die Anhänglichkeit der Lehrer an ihr Volkstum nicht zugibt, daß sie es verlassen, — und so müssen diese ihr ganzes Leben unter den kläglichsten Umständen seufzen und gleichzeitig mit ihrer Gesundheit kämpfen.

Eine interessante Erscheinung ist auch die, die Prof. *Münch* bei den Lehrern für die neuen Sprachen hinsichtlich der Todesfälle beobachtet hat. Prof. *Münch* schreibt folgendes: »Die Zahl der Neuphilologen, die zusammenbrechen, ist sehr groß: sie sind alle halbkrank. Heute kommt die Nachricht von dem und dem: er ist kaput, und dann von einem anderen«²⁾. Das ist eine Folge der Anwendung der direkten Methode, die die Kräfte des Lehrers sehr in Anspruch nimmt. Wenn bei den Gymnasiallehrern, die doch eine beschränkte Zahl von Stunden und von Zöglingen haben, dies der Fall ist, wieviel mehr wird das bei den utraquistischen Lehrern sein, die sich die ganze Zeit hindurch der direkten Methode bedienen müssen und dazu noch, wie es in der Mehrheit der Fälle ist, in einer überfüllten einklassigen Dorfschule. Das bezeugen auch folgende Worte der »Zweisprachigen Volksschule«, die als ersten Grund

¹⁾ Schleswig-Holsteinische Schulzeitung, 1909. S. 95.

²⁾ Lehrproben und Lehrgänge, 1904. 1. Heft. S. 81.

gegen die Erlernung des Schreiblesens erst in dem zweiten Jahre gebracht werden: »Einmal fordern das die Lungen des Lehrers; der Lehrer kann nicht ununterbrochen Anschauungsunterricht treiben, sofern er sich nicht vorzeitig aufreiben soll . . .« usw.¹⁾)

Was den Lehrern die Lage ebenso unhaltbar macht, das ist auch die Art und Weise, wie sich die Schulaufsicht seitens der Staatsschulinspektoren vollzieht. Diese Inspektoren treiben in den meisten Fällen Politik und verlangen vom Lehrer und von den Schülern Unmögliches. Oft üben sie eine polizeiliche Aufsicht, die für den Lehrer höchst verletzend sein muß. Einer von ihnen ging sogar soweit, daß er die Privatwohnung der Lehrer untersuchte, um sich zu überzeugen, ob diese keine »verdächtigen« nichtmagyarischen Blätter und Bücher besitzen. Eine rumänische Zeitschrift charakterisiert folgendermaßen die heutigen magyarischen Staatsschulinspektoren: »Sie vermögen gar keine ernsten pädagogischen Ratschläge zu geben, sondern suchen lediglich sich in den Augen der Vorgesetzten durch patriotische Deklamationen, mit denen ihre Berichte überfüllt sind, durch unwürdige Insinuationen und durch die Verfälschung der Situationen und der Dinge zu erheben. Was die Einschüchterung und Terrorisieren der Lehrer betrifft, so kennt er gar keine Grenzen. Die unglücklichen Lehrer schweigen und stecken ein, und winseln unter der Polizeiregierung dieser Streber.«²⁾)

Und zwar geht die Art und Weise der Inspektion nicht nur von der Initiative oder besser gesagt vom Strebertum der einzelnen Aufsichtsorgane aus, sondern sie enthält gleichsam ihre Sanktion durch die oberste Schulbehörde, wie es aus der folgenden ministeriellen Instruktion für Schulinspektionen hervorgeht: »Der Herr Schulinspektor muß bei Gelegenheit seiner Schulinspektionen aufs genaueste aufpassen:

¹⁾ »Die zweisprachige Volksschule«, 1898. S. 269.

²⁾ Tara noastră, Juni 1908.

1. Ob die Lehrer der nichtmagyarischen Schulen die magyarische Sprache in dem Maße beherrschen, daß sie in ihr auch unterrichten können?

2. Ob sie den vom Ministerium herausgegebenen Lehrplan befolgen?

3. Ob die Methode des Lehrers, im Falle sie mit der vom Ministerium vorgeschriebenen Methode nicht übereinstimmt, zweckentsprechend ist? und

4. Ob die Resultate in der magyarischen Sprache in jeder Klasse entsprechen?¹⁾

Was die Zustände in den staatlichen Schulen der nichtmagyarischen Gegenden sowie in den vollständig magyarisierten konfessionellen Schulen anbelangt, müssen wir noch hinzufügen, daß in diesen die meisten Lehrer Magyaren sind, die die Sprache der Kinder überhaupt nicht verstehen²⁾ und wenn sie dem Ursprung nach keine Magyaren sind, müssen sie sich magyarisieren, innerlich wie auch äußerlich, was den Namen betrifft, der nicht mehr so sein darf wie der Name der Eltern³⁾. Keiner darf ein nichtmagyarisches Blatt oder Buch lesen. In den Schulbibliotheken darf sich kein nichtmagyarisches Buch finden. Die Vor- sowie die Familiennamen der Kinder werden ebenfalls magyarisiert⁴⁾.

ad d) Die Forderung, daß die Kinder sich der magyarischen Sprache ganz gut bemächtigen sollen, wäre unter gewissen Umständen vielleicht keine große Übertreibung; wo aber das Kind die fremde Sprache außerhalb der Schule gar nicht hört, wo es vielleicht von seinen Eltern sogar zum Haß gegen diese aufgefordert wird, wo der Unterschied zwischen den zwei Sprachen so groß ist, und wo der kulturelle wie auch der praktische Wert so gering ist, wie es in Ungarn der Fall ist, dort bemüht sich die fremdsprachige Schule vergebens; sie kann höchstens die

¹⁾ S. Die Instruktion, Nr. 120/00, 1909.

²⁾ Orsz. ért. 16. April. S. 10.

³⁾ F. Halász, All. nepokt. S. 246—328.

⁴⁾ A magy. nyelv tanításának terve. S. 37.

Erwartungen der Schulinspektoren befriedigen; sie kann höchstens etwas in *spem futurae oblivionis* leisten. Wenn auch ein gewisser »Erfolg« da ist, er ist nur scheinbar ein Gewinn, wie uns das alle Beispiele, die wir im Laufe dieser Dissertation betrachtet haben, beweisen.

ad e) Trotz dem Eid und trotz aller Äußerlichkeiten, denen der Lehrer genug tun muß (man achte auf die ausschließliche Betonung der patriotischen Seite der Erziehung durch den Eid), wird an der Sache wenig verbessert werden können. Sie vermögen die Freiheit des Lehrers nur einzuschränken, aber nicht ihr Gelegenheit zu bieten, etwas Großes und Selbständiges zu leisten. Wo Paragraphen und Eide die Arbeit des Erziehers bestimmen, dort kann sich der Geist der Erziehung kein festes Haus bauen. Denn er braucht Freiheit und Sonnenschein. . .

ad f) Die Bestimmung des Gesetzes, nach welcher der Lehrplan ein doppelter ist, bringt für den Unterricht auch eine große Verwirrung. Da die beiden Parteien, die Schulerhalter und das Ministerium ihre Gesichtspunkte unbedingt behaupten wollen, entsteht eine Summe von Arbeit, die unmöglich geleistet werden kann. Der Lehrplan des Ministeriums macht so große Ansprüche, daß von einer Vertiefung des Gelernten kaum noch die Rede mehr sein kann. Es handelt sich hier um einen didaktischen Materialismus, der nur zu einem öden Verbalismus führen kann.

ad g) Der Paragraph, nach welchem in Ungarn keine fremdsprachigen Schulen mehr errichtet werden dürfen, stellt Ungarn ganz außerhalb der anderen europäischen und außereuropäischen Länder, weil es das erste ist, welches eine derartige Monopolisierung des Schulwesens von Staatswegen unternommen hat. Infolge dieser Verfügung darf z. B. »Der deutsche Schulverein für Erhaltung des Deutschtums im Auslande«¹⁾ geschweige denn die

¹⁾ Handbuch des Deutschtums im Auslande, passim.

Nationalitäten, in Ungarn gar keine deutsche Privatschulen mehr errichten, wie er das in der ganzen Welt ungehindert tun kann. Ein neuerdings vorgekommener Fall bestätigt auch in der Praxis, was das Gesetz theoretisch aufgestellt hat. Im Frühjahr 1909 handelte es sich um die Errichtung einer deutschen Privatschule in Budapest, das über 100 000 Deutsche zählt, von denen allein Reichsdeutsche mehr als 3000 sind. Das Gesuch um die Genehmigung zur Gründung der Schule wurde von dem Minister abschlägig beantwortet, obwohl es für die große Zahl der Deutschen bisher keine einzige deutsche Schule in Budapest gibt.¹⁾

Ein anderer derartiger Fall, der sich im Herbst 1908 ereignete, ist folgender: Ein Journalist aus Graz, der in Süd-Ungarn Mitglieder für den deutschen Schulverein sammelte, wurde unter Polizeiaufsicht gestellt. Später ging es ihm vielleicht noch schlimmer.²⁾ Vielleicht ist es ihm wie der Gemahlin eines rumänischen Reichstagsabgeordneten ergangen, welche im Jahre 1909 zu einem Monat Gefängnis und 300 Kronen Geldstrafe verurteilt wurde, weil sie von den rumänischen Kindern verlangte, das magyarisch Gelernte auch rumänisch zu erzählen um zu zeigen, ob sie das auch verstehen, oder nur auswendig gelernt haben.³⁾

Wir erinnern in diesem Zusammenhang an die Worte, welche der Urheber der heutigen Schulzustände auf dem Berliner Friedenskongreß (1908) gesprochen hat, um auf den Widerspruch hinzuweisen, welche zwischen diesen Worten und ihrer Anwendung in Ungarn besteht. Graf *Apponyi* sagt u. a.: »Fiele einmal ein Mann aus dem Mond, auf die Erde und würde er mich fragen, welche Sprache er lernen solle, um das Kulturleben der Menschheit auf unserem Planeten zu begreifen, so würde ich ihm das Studium der deutschen Sprache empfehlen. Denn

¹⁾ Siebenbürgisch-deutsches Tageblatt, 1. Februar 1909.

²⁾ Kölnische Zeitung, 27. 11. 1908. 1. Morgenausgabe.

³⁾ Courrier européen. Paris, Juni 1909.

mit dem Studium jeder anderen Sprache würde er nur ein mehr oder weniger großes, aber immerhin beschränktes Feld übersehen. Die Kenntnis der deutschen Sprache würde ihm allein die Kenntnis der ganzen Kultur, der Kultur beinahe aller jetzt noch lebenden Nationen vermitteln. Es ist also die Eigentümlichkeit des deutschen Geistes zugleich individuell und universal zu sein, bei kräftiger Herausbildung seiner eigenen Individualität befähigt zu sein, fremde Volksindividualitäten zu schätzen und aufzunehmen. Jede Richtung, die der Schätzung fremder Volksindividualität widerstrebt, ist undeutsch, wenn sie sich auch allddeutsch nennen sollte. Dasselbe, was Deutschland auf dem kulturellen Gebiet des Denkens leistet, ist es berufen auf dem Gebiet der Politik zu leisten. Denn jede Nation kann ihre Politik nur nach ihrer Individualität feststellen und eine Nation, in der sich eine kräftige Individualität mit der Fähigkeit vereint, fremde Individualität anzuerkennen, kann keine Politik haben als die, die sich nach außen und nach innen stark zeigt, aber zugleich wohlwollend, zugleich freundschaftlich, zugleich brüderlich, zugleich verständnisvoll gegen alle fremden Volksindividualitäten.«¹⁾

Der letztgenannte Paragraph schafft, wie wir gesehen haben, die Privatinitiative vollständig ab und schreibt alles, was das Volksschulwesen angeht, lediglich dem Staate zu. Was für Gefahr diese Monopolisierung in sich birgt, das haben wir an anderer Stelle gezeigt; hier sei nur noch einmal darauf verwiesen. Und endlich:

ad h) Der Eingriff der politischen Behörden in die reinpädagogischen Angelegenheiten der Schule ist eine Maßnahme, das weder den Unterricht noch die Erziehung zu befördern imstande ist. Er kann die beiden nur in der schädlichsten Weise beeinträchtigen.

13. Wir könnten damit unsere Betrachtungen über die neueste Phase der Schulkämpfe in Ungarn schließen,

¹⁾ Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 1909. S. 57.

obwohl wir zuzugeben haben, daß es uns nicht gelungen ist, ein vollständig klares Bild derselben zu geben. Aber es handelte sich auch nicht um so etwas, sondern vielmehr um den Geist der Gesetzgebung und des Verfahrens, der einen Blick in den Kern des Utraquismus erleichtert. Und das glauben wir getan zu haben. Besondere Schlüsse werden wir aus den dargelegten kaum zu ziehen brauchen, denn sie ergeben sich von selbst. Wir könnten sie höchstens noch durch die Äußerungen eines magyarischen Schulmannes zutage treten lassen, der in bezug auf das *Apponyi*sche Gesetz die Worte gesagt hat: »Wenn auch nur ein Zehntel dessen, was diese Arbeit wertvolles enthält, verwirklicht wird, so eröffnen sich unserer Volksbildung neue Perspektiven.«¹⁾

Wie die letzten Worte beweisen, ist man in Ungarn im Begriff auf $\frac{9}{10}$ der Arbeit, die eine naturgemäße Schule leisten könnte, zu verzichten, nur um ein Zehntel dessen erreichen zu können, was der Idee der Magyarisierung zu gute kommt. Hier liegt aber die Gefahr, die noch einmal betont werden muß, und zwar eine Gefahr nicht nur für die Nationalitäten, die in ihren festesten Grundlagen erschüttert werden, sondern ebensoviel für die Magyaren selbst, für welche die Verschmelzung mit dem Schutt der fremden Elemente eine Zerstörung der nationalen Seele bedeutet. Ein moderner Geschichtsschreiber weist auch darauf hin, daß »die Magyaren viele Deutschen und Juden dem magyarischen Volkstum gewonnen haben, wodurch dasselbe aber in seinem innersten Kern zersetzt worden ist.«²⁾

14. Der Natur des Landes entspricht die heute herrschende Schulpolitik mit ihrem Utraquismus nicht. Sie vermag nur solche Früchte zu zeitigen, die der wahren intellektuellen und moralischen Kultur vollständig wider-

¹⁾ Bei Dr. *J. Capesius*, in dem Encyclopädischen Handbuch der Erziehung, von Dr. *J. Loos*. 2. Bd. S. 907.

²⁾ Dr. *Alb. Wirth* bei *A. C. Popovici*, Die Vereinigten Staaten von Groß-Österreich. S. 91.

sprechen. Die ungarische Schulgesetzgebung muß der Natur der Dinge unbedingt Rechnung tragen und an dem 1868er Nationalitätengesetz anknüpfend die verschiedenen Volksstämme des Landes in die Lage setzen, sich ihren Anlagen nach in ihren Muttersprachen zu bilden. Statt die Schule als Mittel für den Kampf nach »nationaler Einheit«, welche auch in der Zukunft nur eine Utopie bleibt¹⁾, zu gebrauchen, soll diese vielmehr nach dem Pindarschen Wort: sei was du bist suchen, dem Staate treue und aufgeklärte Bürger auf natürlichen Grundlagen zu erziehen. Nicht durch Äußerlichkeiten beginnt eine gründliche Staatsverbesserung, sondern mit der Veredelung der Charaktere, wie *Schiller* sagte, und diese Worte dürften auch für die Schulgesetzgebung Ungarns maßgebend sein. Eine verschliffene und charakterlose Zweisprachigkeit, auch wenn sie möglich wäre, vermag diese Forderung nicht zum mindesten zu ersetzen.

¹⁾ Prof. Dr. *Rade-Marburg* stellt mit Recht Ungarn zwischen die Staaten die »geradezu das Gegenbild von Nationalstaaten bieten«. (Der erste deutsche Friedenskongreß zu Jena 1908. S. 22.)

C. Schlußbetrachtungen.

Staatssprache und Volkssprache.

1. An all dem bisher Ausgeführten muß allerdings noch eine kleine Korrektur angebracht werden: das Verhältnis zwischen der Staats- und Volkssprache, die nun einmal beide da sind, ist noch nicht vollständig klargelegt worden. Der schroffe Gegensatz, der zwischen ihnen besteht, muß aber beseitigt werden; das von der Natur gegebene notwendige Übel, daß verschiedene Völker in einem Staat leben müssen, muß einen befriedigenden Ausgleich finden, um dem bellum omnium contra omnes ein Ende zu setzen.

Welches können nun die Friedensbedingungen sein, die keine Partei verletzen sollen, und die für das höchste Gut aller unbedingt notwendig und gleichzeitig auch möglich sind?

Die vollständig exklusivistischen Forderungen werden diese Frage niemals zufriedenstellend beantworten; sie werden den Knoten zerhauen aber ihn nie lösen können. Konzessionen müssen deswegen beiderseits gemacht werden, denn gewisse Berechtigungen haben die beiden Sprachen. Es handelt sich nur um eine völlig unbefangene Betrachtung der Dinge, um das Problem, das so viel Energie umsonst verzehrt, zu lösen.

2. Wenn wir einmal in der Überzeugung einig sind, daß Staatssprache und Patriotismus nicht dasselbe ist, und wenn wir einmal das anerkennen, daß eine fremde

Sprache nicht eine höhere Kultur bedeutet, so bleibt der fremden Sprache nur ein einziger unbestreitbarer Wert, und das ist der praktische Wert. Völker leben nicht ganz abgeschlossen voneinander; sie müssen materiell und intellektuell miteinander verkehren, und dazu ist eine Vermittelungssprache unentbehrlich. Es liegt also auf der Hand, daß die Erlernung fremder Sprachen für alle diejenigen, welche mit anderssprachigen Individuen in engerem Verkehr stehen, unbedingt notwendig ist. — In einem Staat, der von mehreren Nationalitäten bewohnt ist, stellt sich von selbst die Sprache der Mehrheit in den Vordergrund; diese muß also von allen denjenigen, die sie unbedingt brauchen, erlernt werden.

Dies ist das Prinzip, das durch die Natur der Dinge selbst gegeben ist. Seine Anwendung unter den verschiedenen Umständen hängt von der Beschaffenheit der inneren Bedingungen eines Staates ab. Was z. B. in den Vereinigten Staaten von Nordamerika das rege Industrie- und Handelsleben möglich macht, das kann in anderen Ländern ganz anders sein. Dort braucht jeder die englische Sprache, anderswo braucht aber der Mensch im allgemeinen, vielleicht garnicht die Staatssprache, und in diesem Fall hat sie für ihn gar keinen praktischen Wert. In solchen Fällen ist die Erlernung der Staatssprache ein Zeitverlust.

3. Eine nicht unbedeutende Rolle spielt in dieser Frage noch ein Faktor, der die Dinge wesentlich ändern kann, nämlich der Wert der Staatssprache in dem internationalen wirtschaftlichen und kulturellen Leben. Von diesem Gesichtspunkt aus wird der deutschen Sprache ohne Zweifel ein größerer Wert seitens der fremdsprachigen deutschen Staatsbürger anerkannt werden müssen, weil sie diese nicht nur für das deutsche Staatsleben, sondern auch für das internationale Leben bewaffnet, der magyarischen Sprache hingegen, die in Ungarn selbst nur von der Hälfte der Bevölkerung gesprochen wird und außerhalb Ungarns ganz unbekannt ist, ein ganz anderer, zumal

da sie, nachdem sie in dem internationalen wirtschaftlichen und kulturellen Leben keine Rolle spielt, auch an sich auf dem geistigen Gebiet nicht so bedeutend ist.

Die Einwendung, die gemacht werden könnte, daß z. B. in Ungarn alle Staatsbürger die magyarische Sprache brauchten, um mit den Behörden verkehren zu können, kann mit den wenigen Worten abgewiesen werden, daß nicht das Volk um der Beamten willen da ist, sondern die Beamten des Volkes wegen, weshalb diese sich die volkstümlichen Sprachen anzueignen haben.

4. Der Glaube, daß durch die Aufzwingung der Staatssprache man andersgesinnte Menschen erziehen könnte, ist ein Aberglaube. Trefflich äußert sich darüber Prof. *Rein*, der über die Lage in Elsaß-Lothringen spricht. Er sagt: »Einem französischen Rumpf einen deutschen Kopf aufsetzen, oder umgekehrt, ist kein zu erstrebendes Ziel. Zudem sind die Elsässer vom deutschen Standpunkt aus zu gut, um nur als Brückenmaterial zu dienen. Jeder Franzose, der in deutsches Wesen sich vertieft, kann Brückendienste leisten, und umgekehrt auch jeder Deutsche, der Frankreich verstehen und schätzen gelernt hat. Dazu bedarf es nicht der Aufopferung eines edlen Stammes.«¹⁾ Wir stimmen diesen Worten vollständig bei, indem wir sie auch auf andere Länder beziehen: ein Stamm muß viel höher geschätzt werden, als daß man ihn als Brückenmaterial verwenden könnte.

5. Da eine wahre Erziehung nur in der Muttersprache und in dem heimatlichen Boden wurzeln kann, so soll die Staatssprache nur dort getrieben werden, wo sie notwendig und brauchbar ist; unter allen anderen Umständen hat ihre Erlernung keinen Sinn. Um von denjenigen, die sie brauchen, gelernt werden zu können, könnte die Staatssprache in alle Volksschulen des Landes als fakultatives Fach eingeführt werden. Durch diese

¹⁾ *W. Rein*, Das deutsch-französische Kulturproblem im Elsaß. (Der Tag. 1907. Nr. 287.)

Maßnahmen würde einerseits allen denjenigen, die in ihrem Leben die Staatssprache brauchen, Gelegenheit geboten, sie zu erlernen, und andererseits den Nationalitäten die Möglichkeit, sich in natürlicher Weise zu entwickeln. In diesem Falle darf die Staatssprache aber nichts mehr bezwecken, als die Aneignung der Sprache selbst; sie soll nicht suchen die Kinder der Nationalitäten in gewisser von der Natur der Dinge abweichender Weise zu erziehen und ihnen eine andere Seele beizubringen, als die, die ihr eigenes Volk hat. Sie soll nicht als Mittel für den Gesinnungsunterricht dienen, sondern sie soll ein Unterrichtsfach wie jedes andere sein, und ihren Zweck in sich selbst haben.

Ebenso wie vor einigen Jahrhunderten der berühmte Jenaer Mathematiker, der zugleich ein bedeutender Pädagoge war, *E. Weigel* verlangt hatte, daß »wer nicht studieren will, soll nicht mit dem Latein geplagt werden, denn man soll nicht alles über Einen Kamm putzen«, ¹⁾ ebenso entschieden muß es auch heute heißen: niemand, der eine fremde Sprache nicht braucht, soll mit ihr geplagt werden!

6. Auch soll die fremde Sprache nicht eher gelernt werden, als bis das Kind seine Muttersprache beherrscht, also nicht vor dem 9. oder 10. Lebensjahre. ²⁾ Die Muttersprache ist die Sprachmutter, sagte *Jean Paul* mit vollem Recht, da eine fremde Sprache nur durch Ausgehen von der Muttersprache mit Erfolg gelernt werden kann. Das hat auch *Comenius* verlangt, indem er die Muttersprache dazu bestimmte »als Führerin auf dem Wege nach dem Lateinischen zu dienen«. ³⁾

7. Diesem Prinzip folgend hat der Staat die Pflicht in alle seine Schulen, welche von Nationalitäten besucht werden, seien sie Staats- oder konfessionelle Schulen,

¹⁾ *E. Weigel*, Rechenschaftliche Forschung, woher soviel Ungerechtigkeit und Bosheit komme? S. 18.

²⁾ S. S. 39 dieser Arbeit.

³⁾ *Didactica magna* cap. XXIX.

die volkstümlichen Sprachen wieder einzuführen, und so ihnen die vollständige Freiheit zu geben sich nach den Grundsätzen einer wahren, von vergänglichen politischen Absichten unbeeinflussten Pädagogik zu richten.

* * *

Dieses ist unserer Überzeugung nach die einzige loyale Lösung der Frage. Sie allein vermag unter die Völker, die sich heute hassen und befehlen, den ewigen Frieden zu bringen. Denn »die Völker sind im Tempel der Menschheit wie nähere oder fernere Nachbarn in einem Hause, die einander getreulich aushelfen sollen. Das ist die Grundbedingung des gemeinsamen Bestehens und Fortschreitens. Es ist aber eine Ehrenfrage hier wie dort, daß Einer nicht erborgt oder erbettelt oder gar stiehlt, was er selbst beschaffen kann, oder daß er sich in der Gemeinschaft nicht zum Aschenbrödel herabsetzen lasse oder selbst herabsetze.«¹⁾

Literaturverzeichnis.

- Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Berlin, Januar 1909.
- A magyar nyelv tanításának terve a nem-magyar tannyelvű népiskolában és utmutatás ezen tanításterv használatához, Budapest 1908. (Lehrplan der magyarischen Sprache für die nichtmagyarischen Schulen und Wegweiser zu dessen Benutzung.)
- Bärwald, Dr. R., Neue und ebne Bahnen in dem fremdsprachigen Unterricht, 1899.
- Balog, P., A népfajok Magyarországon, Budapest 1905. (Die Rassen in Ungarn.)
- Baur, G., Vaterlandsliebe (in Dr. Schmidts Encyklopädie der Erziehung, 9. Bd., Gotha 1859).
- Bekszies, G., A modern Magyarorszag, Budapest 1902. (Das moderne Ungarn.)
- Blocher, E., Das Elsaß und die Zweisprachigkeit, Leipzig 1909.
- Zweisprachigkeit. Nachteile und Vorteile, Langensalza 1909.
- Bud, T., Poesii populare din Maramureş, Bukarest 1908.
- Borries, E. von, Geschichte der Stadt Straßburg, Straßburg 1905.

¹⁾ R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule S. 195.

- Capesius*, Dr. J., Die siebenbürgisch-sächsische Volksschule in der Vergangenheit und Gegenwart (in: Der sechste siebenbürgisch-sächsische Lehrertag, Hermannstadt 1894).
- Das Schulwesen in Ungarn (in der Encyclopädie des Erziehungswissens von Dr. J. Loos, 2. Bd. Wien 1908).
- Chamberlain*, H. St., Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts, München 1906.
- Comenius*, Magna Didactica, übersetzt von C. Th. Lion, Langensalza 1891.
- Courrier Européen, Paris, Juni 1909.
- Die christliche Welt, Marburg 1909. Nr. 26.
- Die deutsche Schule im Auslande, Wolfenbüttel, Jahrg. 1909.
- De Foax*, L'Administration Belge, T. IV.
- Der erste deutsche Friedenskongreß zu Jena, Jena 1908.
- Die zweisprachige Volksschule, Breslau 1893—1909. I.—XVII. Jahrgang.
- Dörpfeld*, F. W., Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule, 4. Aufl., Gütersloh 1899.
- Eucken*, R., Die Lebensanschauungen der großen Denker, 6. Aufl., Leipzig 1907.
- Geistige Strömungen der Gegenwart, 4. Aufl., Leipzig 1908.
- Fichte*, J. G., Reden an die deutsche Nation, Berlin 1808.
- Fick*, Dr. H. H., Der deutsche Unterricht in den amerikanischen Schulen, Bielefeld.
- Foster*, H., Über den amerikanischen Versuch die englische Sprache auf den Philippinen-Inseln durch die Schule einzuführen, Jena 1908.
- Halász*, F., Allami népoktatás (Staatsvolksbildung), Budapest 1902.
- Nemzeti állam és nepoktatás (Nationalstaat und Volksbildung), Budapest 1906.
- Handbuch des Deutschtums im Auslande, 2. Aufl., Berlin 1906.
- Heinze*, Dr. Rud., Hungarica, Freiburg und Tübingen 1882.
- Herbart*, Sämtliche Werke, herausgegeben von *Kehrbach* und O. Flügel, Langensalza 1903—1909.
- Hildebrand*, R., Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt, 2. Aufl., Leipzig 1879.
- Hollenz*, J. W., Die deutsche Sprache als Schulsprache und Unterrichtsgegenstand in den Distrikten Schlesiens, wo noch die polnische die Sprache des Volkes ist, Brieg 1835.
- Humboldt*, W. von, Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Ausg. Reclam.
- J. L. Situațiunea școalelor din Transilvania și Tara Ungureasca (Neamul rom. lit. Nr. 2—4, 1909). Valenii-de-Munte.
- Journal d'Alsace-Lorraine, 18. Juli 1908. Straßburg.

- Kapp, W.*, Das elsässische Bürgertum, Straßburg 1908.
- Knecht, Dr. Fr.*, Die Staatserziehung ist im Prinzip verwerflich, Freiburg i. B. 1880.
- Kölnische Zeitung, 27. 11. 1908.
- Kaepelin*, Über die geistige Arbeit.
- Künfi, Zs.*, Népoktatásunk bünei (Die Sünden unseres Volksbildungswesens), Budapest 1908.
- Lange, O.*, Volksschule und Deutschtum in der Ostmark.
- Le Bon, G.*, Lois psychologiques de l'évolution des peuples, Paris.
- Lazarus, M.*, Geist und Sprache, Berlin 1878.
- Lombard, J.*, Zweisprachige Schulen im Reichslande, Langensalza 1909.
- Lupas, Dr. J.*, Chestiunea şcolara în Ungaria (Die Schulfrage in Ungarn) Viaţa românească, Jaşi 1907.
- Luther, M.*, An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in deutschen Landen. In »M. Luther als deutscher Klassiker« Frankfurt a. M. 1874.
- Mann, Dr. Alb.*, Das Verhältnis des Staates zum Bildungswesen, Langensalza 1900.
- Meumann, E.*, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, Leipzig 1907.
- Mirabeau*, Diskurs über die Nationalerziehung (übersetzt von *Rochow*), Berlin 1792.
- Noua lege şcolara (Das neue Schulgesetz), Hermannstadt 1907.
- Odega, P.*, Der deutsche Sprachunterricht muß in utraquistischen Schulen umkehren.
- Országgyűlési értesítő (Verhandlungen des ungarischen Parlaments), April 1907, Budapest.
- Otto, Dr. F.*, Der Muttersprachunterricht in den ersten Schuljahren.
- Paulsen, Fr.*, Das deutsche Bildungswesen, Leipzig 1906.
- Pestalozzi*, Sämtliche Werke, Ausg. *Seyffart*, Brandenburg.
- *Lienhard und Gertrud*, Ausg. *Rich. Poppe*, Halle a. S.
- Petersen, Dr.*, Die »Doppelkultur« und »Doppelsprachigkeit« in Elsaß-Lothringen (Beil. z. Münch. Neust. Nachr. Nr. 78, 1908).
- Pfeil, L. Graf von*, Wie lernt man eine Sprache am leichtesten und besten? Breslau 1885.
- Popovici, A. C.*, Die Vereinigten Staaten von Groß-Österreich, Leipzig 1906.
- Prxibilla*, Der deutsche Unterricht in der utraquistischen Schule (in *Reins* Encykl. Handb. d. Päd., 1. Aufl., 6. Bd.).
- Zur Reform des deutschen Sprachunterrichts in zweisprachigen Schulen (Pädagogische Warte 1909, Nr. 1—2).
- Raumer, K. v.*, Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1862.
- Rein, W.*, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Langensalza 1905—1909.
- Pädagogik in systematischer Darstellung, Langensalza 1902—06.

- Rein, W.*, Pädagogik im Umriß, Leipzig, Samml. Göschen.
 — Deutsche Schulerziehung, München 1906.
 — Die politischen Parteien und die Schule (Zukunft, Berlin 1896, Nr. 2).
 — Heimat und Kunst in der Schule (Die Woche, Berlin, 1904, Nr. 27).
 — Aus den zweisprachigen Schulen im Elsaß (Die Woche 1906, Nr. 42).
 — Das deutsch-französische Kulturproblem im Elsaß, (Der Tag, Berlin 1907, Nr. 287).
Rollin, L., in d. Courrier de Bruxelles, 16. 12. 1864.
Ruland, Dr. R., Deutschum und Franzosentum in Elsaß-Lothringen. 2. Aufl., Straßburg 1909.
Rzesnitzek, Der deutsche Sprachunterricht in utraqistischen Schulen (in *Reins* Encyclopädie, 2. Aufl., 8. Bd.).
Schillers Briefwechsel mit Charlotte von Lengefeld, Stuttgart 1879.
Schleiermacher, Erziehungslehre.
 — Über den Beruf des Staates zur Erziehung, (Abhand. d. Berl. Akad. 1814).
 Schleswig-Holsteinische Schulzeitung, 1909.
Schmidt, Dr. K. A., Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit.
Scholz, E., Professor Dr. W. Rein, Berlin 1907.
 Siebenbürgisch-deutsches Tageblatt, Hermannstadt 1909, 1. 2.
 Schul- und Kirchenbote, Kronstadt 1909, Nr. 1.
Schwicker, J., Die nationalistischen Ansprüche der Rumänen in Ungarn (Westöstliche Rundschau), Leipzig 1894.
Spieser, H., Elsaß-Lothringen als Bundesstaat, Berlin 1908.
Stein, L. v., Das Bildungswesen, Stuttgart 1868.
Stein, Robert-Washington, Die vereinigten Staaten von Europa, Berlin 1908.
Storch, Dr. Karl, Nationale Not im Elsaß, Berlin 1901.
Széchenyi, Graf St., A magyar akademiakörül, Budapest, 1842.
 Tara noastra, Hermannstadt 1908, Nr. 28.
Treitschke, H. v., Politik, 2. Aufl., Leipzig 1898.
 Tribuna, Arad, Juli 1908.
Vaschide, N., Revue philosophique, Paris, V. 4. 1905.
Vésszi, J., Kronprinzenbriefe (Der Morgen, Berlin 1908, Nr. 21).
Vogt, K., Physiologische Briefe für Gebildete aller Stände, 2. Aufl., Gießen 1854.
Volkmer, Gibt es eine besondere Methode für die zweisprachige Volksschule? (Elsaß-Lothringisches Schulblatt 1906.)
 Volksschulgesetze, Die neuen ungarischen —, mit einem Vorbericht über die einschlägigen älteren Gesetze. Herausgegeben im Auftrage der königl. ungar. Ministers für Kultus und Unterricht, Budapest 1909.

- Wackernagel, Ph.*, Der Unterricht in der Muttersprache, Stuttgart 1851.
- Weber, Dr. E.*, Die Muttersprache (in *Reins Deutsche Schulerziehung*).
- Weigel, E.*, Rechenschaftliche Forschung, woher soviel Ungerechtigkeit und Bosheit komme? 1685.
- Weiß, J.*, Die Nationalitäten in Ungarn (Die Zukunft, Berlin 1908, Nr. 49).
- Willmann, O.*, Didaktik als Bildungslehre, 2. Aufl., Braunschweig 1894.
- Wirth, J.*, La langue française dans les départements de l'Est, Paris 1867.
- Ziegler, Th.*, Geschichte der Pädagogik, 2. Aufl., München 1905.
- Vom Sprachen-Verstehen und Sprachen-Lernen (Die Wahrheit, 1894, 3. Bd.).



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Rektor Christian, Das Wesen des Schwachsinn. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Rektor Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede. 40 Pf.
7. Holtzsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Geh. Rat Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, Rektor O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 2. Aufl. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf. [leben. 2. Aufl. 30 Pf.]
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewußten im menschl. Seelen-
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Rektor Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäßige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf. [barts. 2. Aufl. 60 Pf.]
24. Gleichmann, Prof. A., Über den bloß darstellenden Unterricht. Her-
25. Lomberg, Rektor A., Große oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatkunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Renkauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.
30. Foltz, Seminarlehrer O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr
31. Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
32. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
33. Rude, Rektor Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
34. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. 2. Aufl. 30 Pf.
35. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
36. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.

Heft

36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. A., Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. 20 Pf.
39. Staude, P., Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, J., Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Rektor Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, Dr. O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, Rektor O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben d. deutschen Unterr. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, Seminardirektor A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege der Individualität in d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Dr. E., Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Rektor E., Die Ermittlung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 2. Aufl. 25 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehl. Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.
70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, O., Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andrae, Dr. C., Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterricht. 50 Pf.
78. Bliedner, Schulrat Dr. A., Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Dr., Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Rektor P., Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.

Heft

81. Hiemesch, K. H., Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, O., Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, K., Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, Dr. O. W., Zur Geschichte des Zöllerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer außerhalb der Schulzeit den sittlich. Gefahren der heranwachs. Jugend? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerbl. u. landw. Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, Seminarlehrer O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, W., Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melancthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, R., Präp. zur Geschichte des großen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Rektor E., Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Rektor F., Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik des deutschen Grammatikunterr. (U. d. Pr.)
98. Staude, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, F., Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, Schulrat K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, Seminardirektor A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Rektor, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, Dr. med. J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Marx, Das Censieren. 25 Pf.
107. Bauer, Rektor G., Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, Rektor R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius, Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr. A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.
114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. 80 Pf.
115. Niehus, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 8. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Großkopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, Stadtschulrat W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.

Heft

124. Sallwürk, Dr. E. v., Wissenschaft, Kunst u. Praxis d. Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf.
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, Rektor K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, Rektor P., Die einheitliche Gestaltung des kindlichen Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, Schulrat K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, Rektor M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für d. Gesamterfolg d. Unterrichts. 60 Pf. [Sprachunterrichts. 65 Pf.]
142. Linde, Rektor F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig d. deutschen
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer Rektor H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Schulrat Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Bedeutung der alttestamentl. Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangel. Religionsunterrichts. 40 Pf.
154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluß des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des math.-geogr. Stoffes auf eine achtkl. Schule. 25 Pf.
157. Thieme, Rektor P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbstständigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Seminarlehrer Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Dr. Hugo, Kuno Fischer als Literaturhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, Seminarlehrer O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Geh. Rat Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. seine Bedeutung f. Schule u. Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, Seminaroberlehrer E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.

Heft

167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, Rektor R., Die neuen Bahnen des erdkundl. Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. O., Darstellung d. Herbart. Interessenlehre. 45 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der Volksschulerziehung. 65 Pf.
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbart'schen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psych. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Rektor, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert u. Schranken d. Anwendung d. Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuß. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtigung der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf. [armen Lazarus. 30 Pf.]
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadensersatzpflicht insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, Schulrat, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.
190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, Rektor P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung. Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Staudé, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Staudé, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwicklungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25 Pf.
201. Schleichert, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, Oberlehrer O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Rektor Gerh., Die absolute Gewißheit und Allgemeingültigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.

Heft

205. Schmitz, Rektor A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Bauer, Rektor G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, H., Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rektor Rudolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 2. Auflage u. d. Pr., siehe auch Heft 392.
212. Thieme, Rektor P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Rektor Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeißig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehus, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, Rektor H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. Lobsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexis'schen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesius, Karl, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.
227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. 20 Pf.
230. Gründler, Seminarlehrer Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Seminarlehrer Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart und Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrubi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siebert, Dr. O., Der Mensch in seiner Bezieh. auf ein göttl. Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, Rektor M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption u. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, Rektor R., Der Stoffwechsel u. seine Werkzeuge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einblick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.

Heft

246. Baentsch, Prof. D., Chamberleins Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesius, K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thurmann, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf.
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rönberg Madsen, Grundvig and die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. Lobsien, Marx, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. u. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Staude, Rektor P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E., Prof. Dr., D. Geschichtsquellenwert d. A. T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Geh. Rat Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Rektor P., Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung und heilige Schrift. 1,50 M.
263. Bauch, Dr. Bruno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhasse, Fr., Die methodische Gestaltung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bzw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, D. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, Rektor R., Herbartianismus und Turnunterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, G., Die Erzählung im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf.
272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Haustein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Sem.-Oberl. Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Robinäbller als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, Rektor M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, Dr. A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Dir. Fr., Die psychol. Reihen u. ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, Sem.-Oberl. R., Die musikal. Form unserer Choräle. 35 Pf.

Heft

290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, Rektor C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, Schulrat R., Über den pädagog. Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Rektor Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Rektor H., Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Seminarlehrer A., Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Fr., Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Rektor Max, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittl. Erziehung. 20 Pf. [40 Pf.]
305. Leidolph, Dr. Ed., Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts.
306. Köhler, Rektor Joh., Schule u. Kolonialinteresse. 40 Pf. [Schüler. 60 Pf.]
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der
308. Dietrich, Rektor O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Schuldirekt., Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnissfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, Schulinsp., E., Dr. Horst Keferstein. 50 Pf.
315. Schramm, Rektor P., Sexuelle Aufklärungen u. d. Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
316. Staude, Rektor P., Jeremia in Malerei u. Dichtkunst. 2. Aufl. 30 Pf.
317. Göring, Dr. H., Von Kuno Fischers Geistesart. 30 Pf.
318. Vogelsang, W., Vorschläge z. Reform d. Allg. Best. v. 15. Okt. 1872. 50 Pf.
319. Barheine, W., Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. 60 Pf.
320. Weller, Dr. phil., Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart. 2 M.
321. Kühn, Seminarlehrer Hugo, Poesie im I. Schuljahr. 80 Pf.
322. Siebert, Dr. O., Rudolf Eucken und das Problem der Kultur. 20 Pf.
323. Flügel, O., Das Problem der Materie. 1 M.
324. Uphues, Dr. Goswin, Der geschichtliche Sokrates, kein Atheist und kein Sophist. 1 M.
325. Foltz, Seminarlehrer O., Luthers Persönlichkeit. 40 Pf.
326. Förster, Fr., Z. Reform der höh. Mädchenschule in Preußen. 20 Pf.
327. Friemel, Rektor R., Trennung der Geschlechter oder gemeinschaftliche Beschulung? 25 Pf.
328. Hofmann, Rektor Joh., Die Strafen in der Volksschule. 60 Pf.
329. Schreiber, H., Für das Formen in den unteren Klassen an der Hand von Sätzen wider dasselbe. 30 Pf.
330. Fritzsche, Dr. Theodor, Ernst Tillich. 75 Pf.
331. Bliedner, Schulrat Dr. A., Magister Röll. 1 M.
332. Prümers, A., Die Prinzipien der Kinderlieder im Kunstlied. 35 Pf.
333. Glück, Rektor M., Lehrerstand und Pädagogik. 35 Pf.

Heft

334. Klinkhardt, Realschullehrer Fr., Die winterliche Vogelwelt. 40 Pf.
335. Rein, D. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. III. 30 Pf.
336. Höhne, Stabsarzt Dr. E., Die vier humanen Sinne. 60 Pf.
337. Maul, Alfred, Hofrat, Das Turnen der Knaben. 75 Pf.
338. Wagner, Rich., Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiet des naturgeschichtlichen Unterrichts. 90 Pf.
339. Simon, Chr. Rud., Die Erziehung zur Selbstbeherrschung. 50 Pf.
340. Müssler, Dr. Felix, Wilh. von Humboldts pädagogische Ansichten. 1 M 50 Pf.
341. Friedrich, Dr. Willy, Die Pädagogik Joh. Fr. Flattichs. 1 M 75 Pf.
342. Groth, H. H., Der biologische Unterricht. 20 Pf.
343. Staudé, Rektor Paul, Zur Behandlung d. Jugendgeschichte Friedrichs des Großen. 25 Pf.
344. Clemenz, Rektor Bruno, Der Humor im Deutschunterricht. 20 Pf.
345. Lembke, Fr., Was uns die Fortbildungsschule lehrt. 20 Pf.
346. Karstädt, Rektor Otto, Mundart und Schule. 45 Pf.
347. Henkler, Paul, Aus dem Physik-Unterricht in d. Volksschule. 25 Pf.
348. Drobisch, M. W., Enzyklopädie der Philosophie. 65 Pf.
349. Winter, Rektor Otto, Die Gestaltung d. Rechenunterrichtes. 40 Pf.
350. Hahn, R., Herbarts Ästhetik u. der Kunstanschauungsunterr. 30 Pf.
351. Säemann, R., Unterrichtsproben zur Konzentration im Deutschunterricht. 50 Pf.
352. Marbach, Dr. F., Vom Religionsunterricht in der Volksschule. 50 Pf.
353. Weigl, Fr., Ausbau der Antialkoholbewegung zur Genußgiftbekämpfung in der Jugenderziehung. 40 Pf.
354. Hemprich, Rektor K., Otto Flügels Leben und Schriften. 75 Pf.
355. Stech, Dr. E., Das braunschweigische Schuldirektorium. 1 M 50 Pf.
356. Klinkhardt, Realschullehrer Fr., Praktische Beiträge z. zoologischen Unterrichte in der Realschule. 40 Pf.
357. Mittenzwey, Schuldirektor L., Frauenfrage und Schule mit besonderer Berücksichtigung d. Gemeinschaftserziehung — Koedukation — beider Geschlechter. 1 M 40 Pf.
358. Groth, H., Stoff für den ersten Unterricht in der Tierkunde. 25 Pf.
359. Honke, Julius, Hölderlin. Einige seiner Gedichte erläutert. 30 Pf.
360. Flügel, O., Die Idee des Rechts und der Gerechtigkeit bei Homer und Hesiod. 80 Pf. [1 M 20 Pf.]
361. Lobsien, Marx, Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer.
362. Krambeer, Rektor Karl, Das Fragen der Schüler als Forderung einer Pädagogik der Tat. 50 Pf.
363. Osterheld, Dr. Wilhelm, Bernhard Heinrich Blasche. Sein Leben und seine Lehre. 2 M.
364. Rein, Prof. D. Dr. W., Zur Aufgabe und Stellung der Pädagogik an unseren Universitäten. 20 Pf.
365. Bornemann, Kreisschulinsp. Dr. L., Vom Einmaleins. 25 Pf.
366. Weller, Dr. phil., Zur Methodik des geographischen Unterrichts in der Volksschule. 70 Pf.
367. Richter, Dr. Edm., Justus Möser's Anschauungen über Volks- und Jugenderziehung im Zusammenhang mit seiner Zeit. 1 M 60 Pf.
368. Mittenzwey, Schuldirektor L., Reformversuche auf dem Gebiete der Schulorganisation. 2 M.
369. Grundmann, Dr. J., Die Bedeutung der Phantasietätigkeit im Geographieunterricht. 60 Pf.

Heft.

370. Richter, Dr. phil. A., Die geistige Bewegung der Gegenwart an dem Begriff der Persönlichkeit dargelegt u. kritisch beleuchtet. I. 1 M 50 Pf.
371. — —, II. 1 M 50 Pf.
372. — —, III. (U. d. Pr.)
373. Sallwürk, Geh. Rat Dr. E. von, Friedrich Mann. 20 Pf.
374. Rein, Prof. D. Dr. W., Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichts. IV. 75 Pf.
375. Gizewski, Prof. Paul, Die bildende Kunst im Deutschunterricht unserer höheren Schulen. 80 Pf.
376. Spanier, F., F. G. Fichtes Einfluß auf das Erziehungswesen im 19. Jahrhundert. 40 Pf.
377. Exarchopolus, Dr. phil. Nikolaus, Das athenische und das spartanische Erziehungswesen im 5. und 4. Jahrhundert v. Chr. 2 M.
378. Richter, Dr. phil. A., Prof. Dr. R. Lehmanns Ansicht über den Neu-Herbartianismus. 40 Pf.
379. Petzold, E., Zur Reform der Methodik des Physikunterrichts. 65 Pf.
380. Schoen, Prof. Dr. H., Das Wesen der Sittlichkeit und die Entwicklung des sittlichen Ideals bei den verschiedenen Völkern nach M. Mauxion. 1 M 60 Pf.
381. Sachsse, Geh. Kon.-Rat, Prof. D., Zur Reform des Religionsunterrichts in der evangelischen Volksschule. 60 Pf.
382. Arens, Rektor, Wie fördert die Schule die Sprachfähigkeit der Kinder. 40 Pf. [1 M 60 Pf.]
383. Meinhold, Prof. D., Die Propheten in Israel von Moses bis auf Jesus.
384. Bechler, Seminarlehrer Otto, Heimatkundliche Ausflüge in die Umgebung von Weimar und deren unterrichtliche Behandlung. 75 Pf.
385. Blocher, Ed., Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. 20 Pf.
386. Lombard, Julian, Zweisprachige Schulen im Reichslande. 50 Pf.
387. Kohlhasse, Fr., Die methodische Gestaltung des grammatischen Unterrichts mit Rücksicht auf seine psychol. u. logisch. Grundlagen. 90 Pf.
388. Bauer, Prof. D. J., Schleiermachers Konfirmandenunterricht. 50 Pf.
389. Köhler, Dr. P., Der naturwissenschaftliche Unterricht bei den Philanthropen. 60 Pf.
390. Kühn, Seminarlehrer Hugo, Ein Beitrag zur Behandlung lyrischer Gedichte in der Schule. 50 Pf.
391. Richter, Dr. A., Über die Notwendigkeit eines gesetzlichen Schulzwanges für Taubstumme in Preußen. 60 Pf.
392. Petersen, J., Schule und Alkoholfrage. 20 Pf.
393. Lobsien, Marx, Über die Phantasie des Schulkindes. 60 Pf.
394. Georg, Dr. Max, Gegen die öffentlichen Osterprüfungen an den Volksschulen. 40 Pf.
395. Klempt, Rektor, Wie sind die Leistungen der Volksschule zu heben und zu befestigen? 60 Pf.
396. v. Kap-herr, Dr. H., Eine Reise durch die Landerziehungsheime. 30 Pf.
397. Baur, Dr. med. et phil. A., Die Ermüdung im Spiegel des Auges. 2 M.
398. Wendt, Seminarl. H., Wider das deutsche Lesebuch und die deutschen Aufsätze. 40 Pf.
399. Döpel, W., Lehrplan im Zeichnen. 40 Pf.
400. Müller, Direktor Dr. C., Die Apperzeptionstheorie von W. Wundt und Th. Lipps. 1 M.
401. Rein, Prof. D. Dr. W., Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts. V. 20 Pf.

Heft

402. Schwarz, P., Rektor, Das Wesen der Zahl. 80 Pf.
403. Skupnik, Prof. V., Persönlichkeit. 30 Pf.
404. Kemény, Fr., Direktor, Staats- und Mittelschulanstalt für nervöse Kinder. 25 Pf.
405. Köppler, Rektor R., Bestrebungen Kerschensteiners u. das Münchener Volksschulwesen. 50 Pf.
406. Böhm, A. Fr. W. Försters moral-pädagogische Ansichten. Darstellung und Kritik. 35 Pf.
407. Staudé, Rektor P., Vorträge für Elternabende. 20 Pf.
408. Bliedner, Dr. A., Schulrat, Einige Gedanken über staatsbürgerliche Erziehung. 20 Pf.
409. Brügel, Oberschulrat, Seminarrektor Dr., Friedrich Rückert. 1 M 20 Pf.
410. Meyer, Joh., Die Fortbildung der aus der Volksschule entlassenen Mädchen. 65 Pf.
411. Ghidionescu, Dr. Vladimir, Moderne pädagogische Strömungen in Frankreich. 2 M 40 Pf.
412. Clemenz, Rektor Bruno, Die Realienbuchfrage. 30 Pf.
-

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht.

Herausgegeben von
Friedrich Mann.

Jährlich erscheinen 52 Nummern. Preis des Quartals 1 M 60 Pf.

Inhalt jeder einzelnen Nummer: 1. Pädagogische Abhandlungen. 2. Lose Blätter. 3. Zeitgeschichtliche Mitteilungen. 4. Offene Lehrerstellen. 5. Anzeigen. Jeden Monat ein Beiblatt: Vom Büchertisch.

Zeitschrift für **Philosophie und Pädagogik.**

Herausgegeben von
O. Flügel, K. Just und W. Rein.

Jährlich 12 Hefte von je 3 Bogen. Preis des Quartals 1 M 50.

Inhalt eines jeden Heftes: A. Abhandlungen. — B. Mitteilungen. — C. Besprechungen. I. Philosophisches. II. Pädagogisches. — D. Aus der Fachpresse: I. Aus der philosophischen Fachpresse. II. Aus der pädagogischen Fachpresse.

Zeitschrift für Kinderforschung

mit besonderer Berücksichtigung
der pädagogischen Pathologie.

Im Verein mit
Geh. Medizinalrat Prof. Dr. **G. Anton** und Prof. Dr. **E. Martinak**
herausgegeben von

Institutsdirektor **J. Trüper** und Rektor **Chr. Ufer.**

Jährlich 12 Hefte von je 2 Bogen. Preis des Quartals 1 M.

Inhalt eines jeden Heftes: A. Abhandlungen. — B. Mitteilungen. — C. Zur Literaturkunde.

Deutsche Elternzeitschrift. Blätter für häusliche Erziehung.

Herausgegeben von
Fritz Küppers.

Jährlich 12 Hefte von je 2 Bogen. Preis des Quartals 1 M.

Inhalt eines jeden Heftes: Kinderseelenkunde. — Kinderleben. — Vorbilder und Beispiele. — Gesundheitspflege. — Kind und Schule. — Vermischtes. — Spiele und Spielsachen. — Jugendschriften. — Kinderreime. — Merkworte. — Kindermund. — Bücher.

Blätter für Haus- und Kirchenmusik.

Herausgegeben von
Prof. **Ernst Rabich.**

Jährlich 12 Hefte von je 2 Bogen Text und 8 Seiten Notenbeilagen.
Preis des Quartals 1 M 50 Pf.

Inhalt eines jeden Heftes: Abhandlungen. — Lose Blätter. — Monatliche Rundschau. — Besprechungen. — Notenbeilagen.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

- F. G. Dinter's** Ausgewählte pädagogische Schriften. Mit Einleitungen Anmerkungen, sowie einer Charakteristik des Autors herausgegeben von Fr. Seidel. 2. Aufl. 2 Bde. Preis 6 M. 50 Pf., eleg. gebd. 8 M. 50 Pf.
- J. B. Basedow's** Pädagogische Schriften. Mit Basedow's Biographie herausgeg. v. Dr. Hugo Göring. 1 Bd. Preis 5 M., eleg. gebd. 6 M. 20 Pf.
- August Hermann Niemeyer**, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Mit Ergänzung des geschichtlich-literarischen Theils und mit Niemeyer's Biographie herausgegeben von Dr. Wilhelm Rein. 2. Auflage. 3 Bände. Preis 8 M. 50 Pf., eleg. geb. 11 M. 50 Pf.
- J. G. Fichte's** Reden an die deutsche Nation. Mit Anmerkungen und Fichte's Biographie herausgegeben von Dr. Theodor Vogt, Prof. an der Wiener Universität. 2. Aufl. Preis 2 M. 50 Pf., eleg. geb. 3 M. 50 Pf.
- Isaak Iselin's** Pädagogische Schriften nebst seinem pädagogischen Briefwechsel mit Joh. Caspar Lavater, Ulysses von Salis und J. G. Schloffer. Herausgegeben von Dr. Hugo Göring. Mit Iselin's Biographie von Dr. Eduard Meyer. 1 Band. Preis 3 M., eleg. gebunden 4 M.
- J. Locke's** Gedanken über Erziehung. Mit Einleitung, Anmerkungen und Locke's Biographie herausgeg. von Dr. E. von Sallwürf, Geh. Rat. 3. Aufl. 1 Bd. Preis 2 M. 50 Pf., eleg. geb. 3 M. 50 Pf.
- Friedrich's des Großen** Pädagogische Schriften und Aeußerungen. Mit einer Abhandlung über Friedrich's des Großen Schulreglement nebst einer Sammlung der hauptsächlichsten Schulreglements, Restripte und Erlasse übersetzt und herausgegeben von Dr. Jürgen Bona Meyer, Prof. der Philosophie und Pädagogik in Bonn. Preis 3 M., eleg. geb. 4 M.
- Jean Paul Friedrich Richter's** Levana nebst päd. Stücken aus seinen übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auenthal. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Richter's Biographie versehen von Dr. Karl Lange. 3. Aufl. 1 Bd. Preis 3 M. 50 Pf., eleg. geb. 4 M. 50 Pf.
- Fénelon** und die Literatur der weiblichen Bildung in Frankreich. Herausgegeben von Dr. E. v. Sallwürf, Großherzogl. Badischem Oberschulrat. 1 Band. Preis 3 M. 50 Pf., eleg. gebunden 4 M. 50 Pf.
- Dr. K. W. Mager's** Deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. Herausgegeben von Karl Eberhardt, Großherzogl. Sächs. Schulrat u. Bezirkschulinsp. 1 Band. Preis 1 M. 80 Pf., eleg. geb. 2 M. 80 Pf.
- Dr. Martin Luther's** Pädagogische Schriften und Aeußerungen. Aus seinen Werken gesammelt und in einer Einleitung zusammenfassend charakterisiert und dargestellt von Dr. H. Keferstein, Seminaroberlehrer zu Hamburg. 1 Band. Preis 3 M., eleg. gebunden 4 M.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

- Salzmann's Ausgewählte Schriften.** Herausgegeben von E. Ackermann, Großh. Sächs. Schulrat u. Dir. d. Karolinen Schule u. d. Lehrerinnen-Seminars zu Eisenach. 2. Auflage. 2 Bände. Preis 5 M., eleg. geb. 7 M.
- Milton's Pädagogische Schriften und Äußerungen.** Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Jürgen Bona Meyer, Prof. der Philosophie u. Päd. zu Bonn. Preis 75 Pf., eleg. gebunden 1 M. 50 Pf.
- Dr. Wilhelm Harnisch's Handbuch für das deutsche Volksschulwesen.** Mit Anmerkungen und Harnisch's Biographie herausgegeben von Dr. Friedrich Bartels. Preis 3 M. 50 Pf., eleg. gebunden 4 M. 50 Pf.
- Finger, Dr. Friedrich August, Ausgewählte pädagogische Schriften,** 2 Bände. Preis 5 M. 50 Pf., eleg. gebunden 7 M. 50 Pf.
- Adolf Diesterweg.** Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften. Herausgegeben von Dr. E. v. Sallwürk, Geh. Hofrat. 3 Bände. Preis 10 M., eleg. gebunden 13 M.
- Berthold Sigismund's Ausgewählte Schriften.** Herausgegeben, mit Biographie und Anmerkungen versehen von Dr. Karl Marckscheffel. 1 Band. Preis 4 M. 50 Pf., eleg. gebunden 5 M. 50 Pf.
- J. G. Herder's Pädagogische Schriften und Äußerungen.** Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Horst Keferstein, Seminaroberlehrer a. D. 1 Band. Preis 2 M., eleg. geb. 3 M.
- Ernst Moritz Arndt's Fragmente über Menschenbildung.** Nach der Originalausgabe neu herausgeg. von Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. W. Münch und Königl. Oberbibliothekar Dr. H. Meisner. 1 Bd. Preis 2 M. 40 Pf. eleg. gebunden 3 M. 40 Pf.
- Bogumil Goltz' Buch der Kindheit.** Herausgegeben von Seminardirektor Karl Muthesius. 1 Band. Preis 2 M. 50 Pf., eleg. geb. 3 M. 50 Pf.
- Theodor Waitz, Allgemeine Pädagogik und Kleinere pädagogische Schriften.** Mit einer Einführung über das Verhältnis der Waitz'schen Pädagogik zu seiner Ethik, Psychologie, Anthropologie und Persönlichkeit herausgegeben von Dr. Otto Gebhardt. 1 Band. (U. d. Pr.)

In Vorbereitung begriffen sind: Fröbel, F. A. Wolf, Batia, Lessing u. a.

Kehr, Päd. Blätter f. Lehrerbildg. 1876, Heft 6: ... „Wir zeigen das Erscheinen dieser päd. Klassiker mit dem Bemerken an, daß die Namen der Herausgeber für die genaue Textrevision der Ausgaben bürgen. Von besonderem Werte sind die den betr. Werken vorausgeschickten Biographien. Da findet man Quellenstudium, — nicht Alltagskost! Es ist eine Freude, zu sehen, wie sauber hier die alten Schätze der Pädagogik zu Tage gefördert werden.“ Kehr.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.
