

The Center for Research Libraries scans to provide digital delivery of its holdings. In some cases problems with the quality of the original document or microfilm reproduction may result in a lower quality scan, but it will be legible. In some cases pages may be damaged or missing. Files include OCR (machine searchable text) when the quality of the scan and the language or format of the text allows.

If preferred, you may request a loan by contacting Center for Research Libraries through your Interlibrary Loan Office.

Rights and usage

Materials digitized by the Center for Research Libraries are intended for the personal educational and research use of students, scholars, and other researchers of the CRL member community. Copyrighted images and texts are not to be reproduced, displayed, distributed, broadcast, or downloaded for other purposes without the expressed, written permission of the copyright owner.

Center for Research Libraries

Scan Date: September 05, 2012

Identifier: d-z-000039



Center *for* Research Libraries

.....
GLOBAL RESOURCES NETWORK

P-00026477

Betty Gleim (1781-1827) und ihre
Bedeutung für die Geschichte der
==== Mädchenbildung ====

MIDWEST INTER-LIBRARY CENTER
CATEGORY

B

Deposited by The John Crerar Library

1946
Josefine Zimmermann

Betty Gleim [1781-1827]
und ihre Bedeutung für die Geschichte
der Mädchenbildung.

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der
Hohen Philosophischen Fakultät
der
Universität zu Köln

vorgelegt von
Josefine Zimmermann
aus Limbach

□=□

KÖLN a. Rh. 1926.
Druckerei der Studentenbursche e. V.

Referent: Prof. Dr. Kahl
Korreferent: Prof. Dr. A. Schneider
Prüfungstermin: 28. 2. 1925.

Abgegeben
von der
Bücherei
der Technischen
Hochschule Danzig.



MEINER MUTTER
IN LIEBE UND
DANKBARKEIT.

Literaturverzeichnis.

I. Betty Gleims Schriften.

- | | |
|---|--|
| a) Allgemein-
pädagogische
Schriften. | 1. Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechtes. Ein Buch für Eltern und Erzieher. Leipzig 1810 |
| | 2. Über die Bildung der Frauen und die Behauptung ihrer Würde in den wichtigsten Lagen ihres Lebens. Bremen 1814 |
| | 3. Auch Erfahrungen und Ansichten über Erziehung, Institute und Schulen. Bremen 1811 |
| | 4. Was hat das wiedergeborene Deutschland von seinen Frauen zu fordern? Bremen 1814 |
| | 5. Randzeichnungen zu den Werken der Frau von Staël über Deutschland. Bremen 1814 |
| b) Deutscher
Unterricht | 6. Erzählungs- und Bilderbuch zum Vergnügen und zur Belehrung der Jugend. Bremen 1810 |
| | 7. Lesebuch zur Übung in der Deklamation. Bremen 1808 |
| | 8. Ausführliche Darstellung der Grammatik der deutschen Sprache. Bremen 1815 |
| | 9. Fundamentallehre oder Terminologie der Grammatik der deutschen Sprache. Bremen 1810 |
| | 10. Rechtfertigung einiger Begriffe der Fundamentallehre. Bremen 1815 |
| | 11. Anleitung zur Kunst des Versbaus. Bremen 1814 |
| | 12. Einige Gedanken über Stilübungen. Bremen 1813 |

- c) Geographie- 13. Tellus oder Lehrbuch der Geographie.
Unterricht. Bremen 1813
14. Kosmomathie oder kurzgefaßte Darstellung
des Weltgebäudes Bremen 1813
d) Kochbuch 15. Bremer Kochbuch Bremen 1840
e) Handschrift- 16. Briefe B. Gleims an Senator Schmidt.
liche Briefe. Staatsarchiv Bremen
17. Briefe über Betty Gleim.
Staatsarchiv Bremen

II. Literatur über Betty Gleim.

1. August Kippenberg: Betty Gleim. Ein Lebens- und
Charakterbild. Bremen 1892
2. Morf: Zur Säkularfeier B. Gleims.
Dittes Pädagogium 1881
3. Dittes: Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker.
Bayreuth 1858
4. J. B. Heindl: Biographien um das Schulwesen und
die Jugenderziehung besonders verdienter Männer
und Frauen. Augsburg 1860
5. Allgemeine deutsche Biographie. Bd. 49
6. Wilhelm Körte: J. W. Ludwig Gleims Leben.
Halberstadt 1781

III. Literatur über Mädchenbildung.

1. K. A. Schmid: Geschichte der Erziehung V.
Berlin 1901
J. Wychgram: Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich.
2. Helene Lange: Entwicklung und Stand des höheren

- Mädchenschulwesens in Deutschland. Berlin 1893
3. Ferdinand Straßburger: Die Mädchenerziehung in der Geschichte der Pädagogik des 17. und 18. Jahrh. in Deutschland und Frankreich. Straßburg 1911
 4. G. Krusche: Literatur der weiblichen Erziehung und Bildung in Deutschland v. 1700—1886. Langensalza 1887
 5. Karl Schmidt: Geschichte der Pädagogik IV. Köthen 1876
 6. Karoline Rudolphi: Gemälde weiblicher Erziehung. Heidelberg 1807
 7. Rousseau: Emile ou de l'éducation Paris 1840
 8. Basedow: Das Methodenbuch für Väter und Mütter. Altona und Bremen 1770
 9. J. H. Campe: Väterlicher Rat für meine Tochter. Braunschweig 1789
 10. Regina Fuhrmann: Johann Daniel Hensel und seine Bedeutung in der Geschichte der Mädchenbildung. Dissertation Köln 1922
 11. Trefurt: Historische Nachrichten über die Einrichtung der Universitätstöchterschule in Göttingen Hannover 1806
 12. Ziegenbein: Schulschriften über Gegenstände der weiblichen Erziehung Quedlinburg 1809
 13. J. H. Chr. Schwarz: Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung. Jena 1792
 14. Jean Paul Richter: Levana Braunschweig 1806
 15. Rein: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik V.
 16. W. Felber: Die Erziehungsgrundsätze der Frau Hecker. Leipzig 1913

IV. Allgemein pädagogische und didaktische Schriften.

1. Aug. Hermann Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Reutlingen 1817
2. Ferd. Niethammer: Der Streit des Philanthropismus und Humanismus Jena 1808
3. Ferd. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichtes Leipzig 1885
4. Theobald Ziegler: Geschichte der Pädagogik. München 1923
5. Pöhnert: Joh. M. Geßner. Diss. Leipzig 1898
6. J. G. Herder: Schulreden. 30. Bd. der Suphanschen Ausgabe. Berlin 1889
7. Adolf Matthias: Geschichte des deutschen Unterrichtes in höheren Schulen. München 1907
8. Ferdinand Büniger: Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches. Leipzig 1898
9. Arnoldt: Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik. Braunschweig 1861
10. E. Spranger: W. v. Humboldt und die Humanitätsidee.
11. „ „ W. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin 1910

V. Geschichte und Schulwesen Bremens.

1. Wilhelm v. Bippen: Geschichte der Stadt Bremen. III. Bremen 1907
2. Beger: Bilder aus der Geschichte Bremens im 19. Jahrhundert. Bremen 1903
3. Miesegas: Chronik der freien Hansestadt Bremen. Bremen (ohne Jahr)

4. C. W. Ritz: Geschichte des Bremer Schulwesens.
Bremen 1881
5. J. Frd. Iken: Die Bremische Schule von der Reformation bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts.
Berlin 1896
6. C. Bode: Die pädagogische Reform des 18. Jahrhunderts in Bremen.
Bremen 1889
7. Herm. Entholt: Das Bremische Gymnasium von 1765—1817. Bremisches Jahrbuch 22, 1909
8. Herm. Entholt: Die Bremische Hauptschule von 1817—1858. Bremisches Jahrbuch 23, 1911
9. Ferd. Wellmann: Das Privatinstitut des Dr. W. C. Müller in Bremen. Bremisches Jahrbuch 23, 1911
10. Otto Willmann u. Th. Fritsch: Herbarts pädagogische Schriften. Osterwick 1913
11. Gerd Eilers: Meine Wanderungen durchs Leben.
Berlin 1869

Auf die hier nicht angeführte Literatur wird in Fußnoten bei den betreffenden Stellen hingewiesen.

Inhalt.

	Seite
Literaturverzeichnis	5
Einleitung	11
I. Das Lebensbild Betty Gleims.	
1. Der zeitgeschichtliche Hintergrund	15
2. Das geistige Leben in Bremen	17
3. Der pädagogisch-geschichtliche Hinter- grund	20
4. Der Lebensgang Betty Gleims	23
5. Die Persönlichkeit Betty Gleims	27
II. Darstellung d. pädagogischen Ansichten Betty Gleims.	
1. Ansichten über Erziehung	
a) Allgemeine Erziehungsgrundsätze	32
b) Die Erziehung des Kleinkindes	40
c) Die Erziehung des Mädchens	45
2. Stellungnahme zum Unterricht	
a) Allgemeine Unterrichtsgrundsätze	53
b) Gestaltung des Deutschunterrichtes	58
c) Gestaltung der übrigen Unterrichtsfächer . .	72
d) Unterrichtsanstalten	82
III. Betty Gleims Bedeutung in der Geschichte der Mädchenbildung und des Bremer Schulwesens	
1. Die Mädchenbildung in den damaligen Hauptströmungen der Pädagogik und bei Betty Gleim	90
2. Die Entwicklung des Bremer Schulwesens und Betty Gleims Schule	96
3. Die Weiterentwicklung der Mädchen- bildung in Beziehung zu Betty Gleim	101

Einleitung.

Am 17. März 1927 sind 100 Jahre seit dem Tode Betty Gleims verflossen. Im Säkularjahre ihrer Geburt, 1881, würdigte u. a. der Seminardirektor Morf aus Winterthur in „Dittes Pädagogium“ (Jahrg. 1881 S. 345-56) Betty Gleims Bedeutung für die Mädchenbildung. Ein Jahr später erschien das „Lebens- und Charakterbild Betty Gleims als Beitrag zur Geschichte der deutschen Frauenbildung und Mädchen-erziehung“. Mit viel Sorgfalt und Liebe hat hier der Verfasser A. Kippenberg, Vorsteher einer höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars in Bremen, den Lebens- und Bildungsgang Betty Gleims dargestellt und eine Arbeit geleistet, die heute unmöglich wäre, da Kippenberg mündliche Mitteilungen von Freunden und langjährigen Schülerinnen Betty Gleims verwenden konnte. Betreffs der Zielsetzung auf dem Titelblatt der Schrift, erwachsenen Töchtern eine Mitgabe für das Leben zu sein, schrieb mir der Sohn des Verfassers, Herr Professor Dr. K. Kippenberg, Seminardirektor in Bremen, daß sie ohne Zustimmung des Verfassers und gegen seinen Wunsch von dem Verleger hinzugefügt worden sei, um dem Buche eine weitere Verbreitung zu sichern.

Auf der Biographie Kippenbergs fußen die Ausführungen Wychgrams in der Geschichte der Erziehung von K. A. Schmid, V. Bd. S. 258-260. Dort bezeichnet Wychgram Betty Gleim als „die bedeutendste aller deutschen Frauen, die sich bis zur Mitte unseres Jahrhunderts mit dem Mädchenschulwesen beschäftigt haben“. Eine Inhaltsangabe des Hauptwerkes „Erziehung und Unterricht“ bringt Karl Schmidt im vierten Bande seiner Geschichte der Pädagogik, S. 583-585, eine Würdigung Betty Gleims Ludwig in den „Grundsätzen vorzüglicher Pädagogiker“ II. Bd. S. 99-114. Die „Allgemeine deutsche Biographie“ (Bd. 49. S. 390 ff) sowie Heindl: „Biographien der um das Schulwesen und die Jugenderziehung

verdienter Männer und Frauen“ (480-482) führen Betty Gleim mit einer kurzen Lebensbeschreibung an. Auf sie hingewiesen wird in Reins Handbuch der Pädagogik (Bd. 5 S. 708) mit der charakteristischen Bemerkung, daß Betty Gleim eine tiefere nationale Kraftbildung für das deutsche Mädchen fordere, nach ihr aber die Mädchenbildung wieder in die Bahnen geraten sei, die Eigentümlichkeit der weiblichen Natur bis zur Schwäche auszubilden. Raumer erwähnt sie in der Beilage zum zweiten Bande seiner Geschichte der Pädagogik unter den „Fremden, die sich längere oder kürzere Zeit in Pestalozzis Institut aufhielten“. Bei den Frauen werden die Herzogin von Sachsen-Meiningen, Frau v. Wolzogen, Frau v. Staël, K. Rudolphi und Betty Gleim aufgezählt. v. Raumer hat als Quelle zu dieser Aufstellung die Mitteilungen Hennings, eines Schülers Pestalozzis, benutzt, die im „Schulrat an der Oder“ Heft 10, Jahrg. 1827, zu finden sind. In Verbindung mit der Mädchenbildung wird Betty Gleim genannt in K. A. Schmidts Enzyklopädie, Bd. 4, S. 750, in einer Kölner Dissertation 1922 von Regina Fuhrmann: Daniel Hensel und seine Bedeutung für die Mädchenbildung, S. 53 und noch in einigen anderen Schriften und Abhandlungen, von denen genannt sein mögen: die Ausführungen von Entholt über das Bremische Gymnasium in Band 22 des Bremischen Jahrbuches, diejenigen von Helene Lange in „Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland“.

Vorliegende Arbeit soll eine Würdigung der Frau darstellen, die nach dem Urteil ihres Biographen Kippenberg in die erste Reihe derer gehört, welche über Mädchenschulwesen und weibliche Erziehung geschrieben haben. Der Zeichnung eines Lebensbildes soll sich die Darstellung der pädagogischen Ansichten Betty Gleims anschließen mit einer besonderen Hervorhebung ihrer Arbeit auf dem Gebiete des deutschen Unterrichtes. Als Abschluß soll versucht werden, Betty Gleim in Beziehung zu setzen zu den pädagogischen Bestrebungen der damaligen Zeit und gegebenenfalls zu denjenigen unserer Zeit.

Das Lebensbild kann insofern als Ergänzung der trefflichen

Biographie Kippenbergs dienen, als es den zeit- und pädagogisch-geschichtlichen Hintergrund heranzieht unter dem Gesichtspunkte, daß jeder Mensch mehr oder weniger ein Kind seiner Zeit ist, die ihm merklich oder unmerklich ihren Stempel aufdrückt und mit der er organisch verbunden bleibt, daß Anlage und Milieu, Urerlebnis und Bildungserlebnis zusammenwirkende Faktoren sind.

I. Das Lebensbild Betty Gleims.

1. DER ZEITGESCHICHTLICHE HINTERGRUND.

Gegen Ende des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts steht Bremen unter dem Einfluß der französischen Revolution, sowohl in Bezug auf das politische als auf das geistige und geschäftliche Leben. Im politischen Leben ist es das Streben nach Freiheit, von einer „kaiserlich freien Reichs- und Hansestadt“ zu einer „freien Hansestadt“ zu gelangen, welchen Wunsch der Reichsdeputationshauptschluß 1803 erfüllt. Inmitten einer am Althergebrachten mächtig rüttelnden Zeit wird Bremen „die freie Hansestadt“. Als eine solche sieht es die Entwicklung seiner Zukunft noch mehr als bisher abhängig von der Blüte des Handels und dem Aufrechterhalten und Anknüpfen von Beziehungen zu den in Frage kommenden Staaten. Zu diesen gehört an erster Stelle Frankreich, zu dem Bremen nach v. Bippen¹⁾ seit „unvordenklichen Zeiten in freundschaftlichen Beziehungen“ steht, dessen Sprache und Literatur dem Weltbürgertum der Handelsstadt Bremen zusagt.

Als 1791 der Koalitionskrieg ausbricht, will Bremen seine wertvollen Beziehungen zu Frankreich nicht abbrechen, kümmert sich nicht um den Reichskrieg. Es beruft sich dabei auf den internationalen Charakter seines Handels, auf den Handelsvertrag mit Frankreich 1716, nach dem im Falle eines Krieges zwischen Frankreich und Deutschland Bremen von Frankreich als neutral angesehen wird, wenn es vom Deutschen Kaiser gleiche Neutralität für den Handel mit Frankreich erhält. Und Bremen erreicht, daß ihm die öffentliche Bekanntmachung der Befehle des Deutschen Kaisers erlassen und daß es von Frankreich als eine „befreundete Nation“ angesehen wird. Die Einstellung Bremens ist charakterisiert durch das Streben nach Freundschaft mit Frankreich

¹⁾ v. Bippen: Geschichte der Stadt Bremen. Bremen 1904 S. 268.

und Neutralität gegen alles, was das Deutsche Reich anbetrifft da es sich von ersterem viel und von letzterem wenig für sein Fortkommen verspricht. 1806 schlägt es den Beitritt zum Norddeutschen Bunde ab und begibt sich in den Schutz Napoleons, der den Hansestädten die Unabhängigkeit zusichert.

Doch Frankreich, mit dem Bremen in einmütigem Frieden und größter Freundschaft zu leben glaubt, geht nur darauf aus, Bremen unter die unmittelbare Autorität Napoleons zu bringen. Auf die Vorstellungen Bremens bezüglich des zerstört daliegenden Handels achtet Napoleon nicht und übt in den Jahren 1806—1813 Erpressungen auf Erpressungen aus. Ein Heer nach dem anderen schickt er nach Bremen als Besatzung. Die stolze Hansestadt wird durch die Kontinentalsperre in ihrer wirtschaftlichen Existenz erschüttert, ihre politische Existenz geht durch die Eingliederung in das französische Kaiserreich 1810 verloren, die Verbindung mit der deutschen Nation wird vollständig zerrissen. Nun erwacht in Bremen das Nationalgefühl, die Liebe zum gemeinsamen Vaterland. In den Freiheitskriegen stellt das bis dahin immer „neutrale“ Bremen seinen Mann. Nach der Schlacht bei Leipzig proklamiert es die Wiederherstellung der bremischen Selbständigkeit, schickt seinen berühmten Senator Schmidt zum Wiener Kongreß und zum deutschen Bundestag in Frankfurt. Bremen wird die freie Reichsstadt im Deutschen Bund und später im deutschen Kaiserreich.

2. DAS GEISTIGE LEBEN IN BREMEN.

Die Geschichte Bremens zeigt, daß die Hansestadt schon ihrer geographischen Lage wegen vorwiegend auf die Pflege materieller Interessen, auf die Förderung des Handels und die Erhaltung der Selbständigkeit bedacht ist. Umsomehr verdient das rege geistige Leben Erwähnung, das am Ausgang des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts neben die politischen und Handelsbestrebungen tritt. Den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Lebens bildet die 1776 gegründete „Museumsgesellschaft“, in der die bedeutendsten Gelehrten Bremens und Männer des öffentlichen Lebens, wie Bürgermeister Heineken und Senator Smidt, Vorträge über Naturwissenschaft und Geschichte halten und von wo aus sich das Bildungsinteresse bis in die untersten Schichten der Bevölkerung verbreitete. - Der Pflege der deutschen Sprache dient die Bremische „Deutsche Gesellschaft“, die sich als Ziel setzt, „den Geschmack in der deutschen Beredsamkeit und Dichtkunst zu üben, besonders aber der deutschen Sprache ihre Aufmerksamkeit zu widmen“. ¹⁾ Ihr ist das fünfbändige „bremisch-niedersächsische Wörterbuch“ zu verdanken, das von dem wissenschaftlichen Streben der Gesellschaft zeugt. Wenn hier nur einiges aus der Geschichte des Geisteslebens in Bremen angeführt werden kann, so sei darauf hingewiesen, daß die Geschichtsschreiber dieser Zeit immer wieder die in Bremen bis dahin nicht dagewesene, erstaunlich innige Verbindung von regstem wissenschaftlichen und politischen Leben feststellen.

Ein Beweis für diese Tatsache sind auch die eifrigen pädagogischen Bestrebungen in Bremen in den letzten Jahrzehnten vor und nach der Jahrhundertwende. Von 1800—1802 weilte Herbart in Bremen bei seinem Freunde Smidt, um sich hier auf die akademische Laufbahn vorzubereiten. Hier entwickelt er in einem Kreis von pädagogisch interessierten jungen Frauen seine Ansichten über Erziehung. Als

¹⁾ v. Bippen: Geschichte der Stadt Bremen. Bd. 3. S. 249.

Frucht dieser pädagogischen Unterhaltungen sind das „A B C der Anschauung“, sowie die Abhandlung „Über Pestalozzis neue Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ anzusehen. Als Gerd Eilers 1817 nach Bremen kommt, stellt er bei den Bremer Frauen ein erstaunlich tiefes Interesse für Pädagogik und vaterländische Geschichte fest. „Die Frauen studierten förmlich Pädagogik und sprachen darüber mit den Lehrern mit einer Einsicht und Zuversicht, wie ich es nirgends sonst gefunden habe . . . Immer beriefen sie sich auf einen Lehrmeister, dessen Autorität bei ihnen entscheidend war.“¹⁾ Dieser Lehrmeister ist Herbart. Zur weiteren Erklärung fügt Eilers noch hinzu, daß die von Pestalozzi angeregte pädagogische Begeisterung die Gemüter der Frauen im nördlichen Deutschland viel tiefer und nachhaltiger ergriffen habe als im südlichen. Durch die Herbartsche Vermittlung der Pestalozzischen Ideen sei die wissenschaftliche Form dieser Ideen bei den Bremer Frauen zu erklären. Wenn Eilers die pädagogischen Ansichten der Bremer gebildeten Frauenwelt schildert, so sind das dieselben, wie sie Betty Gleim in ihren Schriften niedergelegt hat. Eilers führt die Ansichten dieser Frauen auf Herbart zurück. Die nahe liegende Vermutung, daß Betty Gleim zu dem Herbartschen Frauenkreis gehört habe, findet nach den „Erinnerungen Smidts an Herbart“ keine Bestätigung.

Zur Zeit, da Herbart in Bremen weilt, steht das Bremer Schulwesen unter dem Zeichen der pädagogischen Reform, von der im letzten Teile dieser Arbeit noch die Rede sein wird. Wie diese stürmischen pädagogischen Reformbestrebungen für das pädagogische Interesse sprechen, so auch die pädagogischen Vorträge, die im Museum vor der finanziellen und geistigen Elite der Bremer Bürgerschaft gehalten werden. 1798 hält der auf die Hebung des Volksschulwesens bedachte Prediger Ewald eine Vorlesung über die wichtigsten Erziehungsfragen. Nach einem längeren Aufenthalt bei Pestalozzi in München-Buchsee verbreitet sich Ewald in zehn Vorlesungen, 1804, über den „Geist der Pestalozzischen

¹⁾ Gerd Eilers: Meine Wanderungen durchs Leben I. S. 367.

Bildungsmethode nach Urkunden und eigener Ansicht“. In demselben Jahre hält Herbart im Bremer Museum eine Gastvorlesung „Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode“, nachdem er bereits 1801 sich in vier Vorlesungen über „das Bedürfnis der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnis zur Philosophie“ ausgesprochen hatte. Von dem Philanthropinisten Magister Müller, dem Leiter eines Privatinstitutes, hören die Museumsmitglieder schon 1790 einen Vortrag über die beste Leselehrmethode, der die Normalwörtermethode empfiehlt und auf Wunsch der Hörer 1791 im Druck erscheint. Auch die Bremische Schulreform wird vor das Forum der gebildeten Bürgerschaft gebracht. 1801 erörtert Professor Rump „die veränderte Einrichtung des Paedagogei“. Diese Angaben mögen zum Beweis des regen pädagogischen Interesses im damaligen Bremen genügen. Daß dieses Interesse auch in der Gleimschen Familie vorhanden war, läßt sich schon daraus schließen, daß unter den Subskribenten, die Kampe eingangs der Schrift „Väterlicher Rat für meine Tochter“ 1789 anführt, auch J. G. Gleim aus Bremen mit sechs Exemplaren genannt ist.

Zur Illustration des bisher Gesagten sei eine Notiz aus Nr. 86 der „Zeitung für die elegante Welt“ vom Jahre 1809 angeführt, die als Rechtfertigung von Bremens Lob die Namen der drei berühmtesten Gelehrten der Museums-gesellschaft und den von Betty Gleim bringt. „Wie der edle deutsche Mensch in der Stille, ohne Geräusch Gutes schafft und wohlthätig wirkt, so strebt auch eine deutsche Stadt (Bremen) bescheiden, aber zur Freude des Fremdlings, der sie besucht und zu sehen gelernt hat, hinauf zu einer wahren Stufe der Kultur, ohne zu verlieren, was sie Gutes und Edles von den Vätern übernommen hat. Ich habe keinen Beruf, ein Gemälde von ihr zu entwerfen, und bin der Meinung, daß Aufhebens mehr schade als fördere, auch sei es nicht im Geiste unserer Nation. An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen, gilt von Städten wie von Völkern, und um die rühmliche Erwähnung zu rechtfertigen, darf ich erinnern an die Namen Olbers, Treviranus und Mertens.

In dieser Absicht nenne ich auch Betty Gleim „¹⁾ In ähnlichem Sinne schreibt auch Storck¹⁾ in seinem Buch „Ansichten der freien Hansestadt Bremen“ über diese Zeit. Die Teilnahme an wissenschaftlicher Bildung und „Gemeinnützigkeit“ im Kreise der Mitbürger stellt er als das Ziel der damaligen Bremer hin. Nach einer Schilderung der geistigen Bestrebungen und einer Aufzählung all der berühmten Männer Bremens zu dieser Zeit sagt er: „ . . . doch darf nicht unerwähnt bleiben, daß auch eine Bremische Dame (Betty Gleim) durch gründliche Schriften über Pädagogik und deutsche Sprache sich vorteilhaft ausgezeichnet hat“.

3. DER ALLGEMEINPÄDAGOGISCH-GESCHICHTLICHE HINTERGRUND.

Drei pädagogische Strömungen erfüllen die zweite Hälfte des 18. und den Anfang des 19. Jahrhunderts: die Ideen Rousseaus, der Philanthropen und der Neuhumanisten. Alle drei fußen in der geistigen Atmosphäre der Aufklärung, die im Menschen mehr das Gemeinsame als die Unterschiede sieht, da die Vernunft, die nach Arbeit, Besitz und Sitte so verschiedenen Menschen alle gleich macht. Das Erziehungsideal der Aufklärung ist die Bildung zum Menschen, ohne Rücksicht auf Stand und Beruf. Die Erziehungsaufgabe fällt dem Staat zu, der für die Aufklärung die prästabilisierte Harmonie der Einzel- und Gesamtinteressen darstellt, der somit auch für eine harmonische Gemeinschaft vernünftiger, aufgeklärter Individuen zu sorgen hat. Es liegt darin ein Zug zum praktisch Brauchbaren und Nützlichen, den wir später bei dem Philanthropinismus verstärkt wiederfinden.

Aus dem Boden der Aufklärung erwachsen und doch im

¹⁾ Storck: Ansichten der freien Hansestadt Bremen. Bremen 1820.

Gegensatz zu ihr stehend, kommt Rousseau mit seinem Losungswort: Natur und Freiheit. Mit der begeisterten Sprache des Herzens verteidigt er den Individualismus gegen den schablonenhaften Vernunfttypus, die Intuition gegen die Analyse, das Fühlen gegen das Denken. Auch er erstrebt die Erziehung zum Menschen, will sich dabei aber nicht dem ausgeklügelten Vernunftideal anpassen, sondern der Entwicklung der menschlichen Natur unter dem Gesichtspunkt der Freiheit. Mit seinem schrankenlosen Radikalismus beschwört Rousseau die pädagogische Sturm- und Drangperiode herauf.

Rousseaus Emil kommt auch nach Deutschland und das zu einer Zeit, die für pädagogische Fragen größtes Interesse zeigt, die für eine Reform des daniederliegenden Schulwesens durch die Ideen der Aufklärung vorbereitet ist. Verspricht doch die deutsche Aufklärung, der Rationalismus, die Menschen durch das Mittel der Erziehung glücklich zu machen. Diesen Glauben an die Macht der Erziehung hat Kant, wenn er sagt: „Hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur . . . Dies eröffnet uns den Prospekt auf ein künftiges glückliches Menschengeschlecht“. ¹⁾ Mit der Geistesrichtung des Rationalismus und den allerortens auftauchenden pädagogischen Reformbestrebungen in Deutschland treffen die Ideen Rousseaus zusammen. Aus der Vereinigung dieser Faktoren entsteht in Deutschland der Philanthropinismus, der sein Auswachsen zu einer großen pädagogischen Bewegung nach Ziegler „einerseits seinem intellektuellen Urheber, Rousseau, anderseits dem Umstand verdankt, daß seine Vertreter in Deutschland begeisterte Menschen und einzelne unter ihnen wirkliche Erzieher waren“. ²⁾

Der Weg von Rousseau führt in Deutschland auf dem Gebiete des Volksschulwesens zu Pestalozzi, der die Forderung, der Natur des Kindes und der menschlichen Entwicklung zu folgen, aufgreift, mit eigenen Ideen durchdringt

¹⁾ Göring: Basedows ausgewählte Schriften S. 2 ff.

²⁾ Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik S. 238.

und mit neuer Methode in die Praxis umsetzt. Im Gegensatz zum Philanthropinismus erstrebt Pestalozzi die Menschenbildung des niederen Volkes und geht über Aufklärung, Rousseau und Philanthropinismus hinaus, indem er der Erziehung die Pflege des sozialen Geistes anweist. Mit der Betonung des Formalprinzips steht er dem Neuhumanismus nahe, der sich gegen das Nützlichkeitsstreben des Philanthropinismus wendet und in Herder, Fr. O. Wolf und Wilhelm von Humboldt den Höhepunkt der Entwicklung findet.

Erziehung zur Humanität, zum ganzen Menschen ist jetzt das Lösungswort. Der Geist des Altertums soll gegenüber dem verknöcherten Betrieb der lateinischen und griechischen Sprache zur Geltung kommen. Herder stellt die „humanoria“ der alten und neuen Schriftsteller den „galantoria“ voraus. Das formalistische Prinzip steht über dem materialen. Wegen des „zarten Keimes der Humanität“,¹⁾ der in den Schriften und der Kunst der Griechen liegt, ist das Griechische noch viel mehr als das Lateinische das „wahre Mittel zur Beförderung der Humanität“, es dient dazu, den Menschen frei und zum Menschen zu machen. Der Universalismus eines Herder und der Romantiker arbeiten der Verbindung des Klassischen mit dem Nationalen vor. Der maßvolle Neuhumanismus hat neben der Pflege des Geistes des Altertums noch das andere Ziel, den Geist des Deutschtums auf den Bildungsanstalten einzubürgern durch sorgfältige Pflege der deutschen Sprache. Mit der Betonung der harmonischen Bildung und dem starken Idealismus ist der Neuhumanismus eine Revolution gegen Aufklärung und Philanthropinismus. Er leitet die pädagogische Bewegung des 19. Jahrhunderts ein. Sein Geist weht durch die pädagogischen Bestrebungen dieser Zeit hindurch, bald sich kämpferisch gegen den Realismus stellend, bald einen Kompromiß mit ihm eingehend.

¹⁾ J. G. Herder: Briefe zur Humanität. Suphansche Ausgabe Bd.1.4.17.30

4. DER LEBENSGANG BETTY GLEIMS.

a) Die Jugendjahre.

In die gezeichneten Verhältnisse Bremens und in die dargestellten pädagogisch- und zeitgeschichtlichen Bestrebungen hinein wird Betty Gleim 1781 geboren. Ihr Vater, Johann Christian Gottlieb Gleim, ein Neffe des Dichters, ist ein geschäftstüchtiger, wohlbegüterter, aus Halberstadt nach Bremen eingewanderter Kaufmann. Durch die Mutter, Adelheid geb. Tidemann, steht die Familie mit den ersten Patriziergeschlechtern Bremens in verwandschaftlicher Beziehung. Der Geist, der in der Familie herrscht, ist jener feingebildete und strebsame, wie er sich im Umgang mit den besten Erzeugnissen des menschlichen Geistes aus alter und neuer Zeit und im lebendigen Verkehr mit den edelsten Zeitgenossen bildet. Zu diesem günstigen Milieu kommt die große Begabung Betty Gleims. Für Kippenberg ist es außer Zweifel, daß die genossene Schulbildung bei dem damaligen Stand derselben nichts Wesentliches zur Geistesentwicklung des Mädchens beigetragen habe. Wenn Morf¹⁾ von den gründlichen Kenntnissen in Geschichte, Deutsch, Literatur, Länder- und Völkerkunde spricht und diese sich auch in ihren Schriften zeigen, so werden sie auf das rege Wissensstreben Betty Gleims zurückzuführen sein, das in dem Geist der Familie und in dem geistigen Leben Bremens einen guten Nährboden findet, sich aber doch selbständig und eigenmächtig die Wege ebnen muß.

Ein Einfluß auf das leichtempfindliche Gemüt des Kindes wird der Großmutter mütterlicherseits zugeschrieben, einer äußerst lebhaften und phantasievollen Frau. Dagegen läßt sich eine unmittelbare Einwirkung des berühmten Gleims nur vermuten, nicht feststellen. In der Biographie des Dichters²⁾ ist Betty Gleim nicht genannt, trotzdem eine Anzahl

¹⁾ Zur Säkularfeier Betty Gleims S. 352 Dittes Paedagogium 1881

²⁾ Wilhelm Körte: Johann W. Ludwig Gleims Leben Halberstadt 1811 S. 214.

weniger bedeutender Verwandten angeführt werden. Auch der Besuch J. W. L. Gleims in Bremen bei seinen Verwandten findet darin keine besondere Erwähnung. Es heißt nur: „1783 machte Gleim, sich aufzuheitern, eine Reise über Göttingen, Hannover und Bremen nach Hamburg, seinen Klopstock noch einmal zu sehen . . . ¹⁾ Dieses vollständige Hinwegsehen über Betty Gleim und ihre Familie ist umso erstaunlicher, da Betty Gleim von 1780-1799 in Halberstadt bei ihrem Neffen Wilhelm Körte, dem Biographen des Dichters weilt und in dem gastfreundlichen Hause des Dichteroheims verkehrt und von dort mancherlei geistige Anregungen erhalten haben wird. Ein zwingender Beweis für eine Beeinflussung durch den Oheim läßt sich zwar nicht führen, da Betty Gleim selbst nirgends darüber etwas verlauten läßt. Doch zeigen das nachher zu erläuternde Humanitätsideal Betty Gleims und die Testamentbestimmung²⁾ des Dichters bezüglich der Gründung einer Humanitätsschule verwandte Züge. In religiöser Hinsicht und in Bezug auf die Hinwendung zu pädagogischen Fragen ist Haefeli als Religionslehrer und als Pfarrer der Gemeinde nicht ohne Einfluß auf das junge Mädchen geblieben, zumal ihm Betty Gleim früh persönlich nahe tritt.³⁾

b) Die Jahre des Wirkens.

Durch die in den ersten Kapiteln dargestellten pädagogischen Zeitbestrebungen angeregt, wendet Betty Gleim den Erziehungsfragen immer größeres Interesse zu. Es reift in ihr der Entschluß, sich der Bildung ihres Geschlechtes zu widmen. Zwei äußere Umstände geben für die Vierundzwanzigjährige den Anstoß zu der Verwirklichung des Planes: die Krankheit und das bevorstehende Ableben ihres Vaters und die Aufhebung ihrer allzu schnell geschlossenen Verlobung

¹⁾ Wilhelm Körte: Johann W. Ludwig Gleims Leben Halberstadt S. 214.

²⁾ „ „ „ „ „ „ „ S. 475.

³⁾ A. Kippenberg: Betty Gleim S. 9.

mit einem jungen Prediger. Im Sommer 1805 besucht sie eine Reihe berühmter Erziehungsinstitute, um dann mit der „Ankündigung und dem Plan einer in Bremen im Jahre 1806 zu errichtenden Lehranstalt für Mädchen“ an die Öffentlichkeit zu treten. Darin schreibt sie u. a.: „Da mir das Geschäft der Erziehung von jeher als eins der wichtigsten und interessantesten erschienen ist und die Lage derjenigen, welche imstande sind, diesem Berufe ihre Zeit und ihre Kräfte zu widmen, stets einen großen Reiz für mich gehabt hat, so habe ich längst innig gewünscht und mich dahin zu bilden bemüht, mich diesem Geschäfte widmen zu können. In der Hoffnung, mich unter diesen Umständen nützlich zu machen, bin ich entschlossen, diesem längst gehegten Lieblingswunsche Wirklichkeit zu geben.“¹⁾ Was hier Betty Gleim von sich selbst sagt, spricht in ähnlichem Sinne die Notiz in der „Zeitung für die elegante Welt“ Nr. 86, 1808, aus, in der in Bezug auf Betty Gleim das Urteil steht: „ . . . die sich weder aus Eitelkeit noch Not, sondern aus Neigung, innerem, unwiderstehlichem Drange und Enthusiasmus, mit Aufopferung von Ansprüchen, die sie an das Leben machen durfte, dem Berufe widmete, die Töchter ihrer Vaterstadt zu erziehen und zu unterrichten. Mit den neueren Vorschlägen, Ideen und Hilfsmitteln vertraut, und von ihrem eigenen Geiste und ihrer Bildung unterstützt, lehrt sie nach Pestalozzis Methode mit Leichtigkeit, Gründlichkeit und dem glücklichsten Erfolge“.

Schon aus diesem Urteil ist zu schließen, daß die Schule in der Ansgaritorstraße Nr. 4 schnell zur Blüte gelangt. Betty Gleim tritt weniger als Leiterin der Schule als vielmehr in ihrer eigentlichen Lehrtätigkeit hervor.²⁾ 1812 zählt die Schule trotz des verhältnismäßig hohen Schulgeldes von 80-160 M im Jahre in 4 Klassen 80 Schülerinnen.³⁾ Um ihren pädagogischen Gesichtskreis zu erweitern, unternimmt die Gründerin der Schule 1810 eine Reise nach Süddeutschland,

¹⁾ A. Kippenberg: Betty Gleim. S. 11.

²⁾ „ „ „ „ S. 20.

³⁾ „ „ „ „ S. 20.

auf der sie vornehmlich im Pädagogischen lebt.“¹⁾ Sie besucht die Töchterschule in Göttingen, das Engelmanssche Töchterinstitut in Frankfurt und die bedeutendsten Lehranstalten in Heidelberg. In Frankfurt lernt sie den Pestalozzianer Gruner und den Erzieher im Hause von Bethmann-Hollweg, Karl Ritter, kennen. In Heidelberg tritt sie in nähere Beziehung zu dem Pädagogen Schwarz, zu Voß und Karoline Rudolphi. Bei der Begegnung mit Karoline Rudolphi zeigt sich klar der Gegensatz zwischen diesen beiden Frauen. Betty Gleim urteilt äußerst abfällig über das Rudolphische Institut. Der Unterricht erscheint ihr spielend und süßlich. K. Rudolphis Wesen ist ihr zu geziert und gekünstelt.

1815 zieht sich Betty Gleim infolge der durch eine ihrer Mitarbeiterinnen entstandenen Streitigkeiten mit den Eltern der Schülerinnen aus der Schule zurück und übergibt dieselbe ihrer ersten Gehilfin. Nach einem Studienaufenthalt in England gründet sie in Elberfeld eine Bildungsanstalt für Töchter höherer Stände, die sie aber bald infolge örtlicher Schwierigkeiten wieder aufgibt. In einem Briefe an Senator Smidt vom 29. März 1817 kritisiert sie scharf den Materialismus und die „abscheuliche Kinderzucht“ der Elberfelder, die „Opposition gegen jeden treiben, der zum Geiste erheben möchte.“ Von Elberfeld aus geht sie nach Frankfurt, um die Zeichenmethode des Pestalozzianers Schmid kennen zu lernen, und besucht in Iferten den von ihr so hoch verehrten Pestalozzi. Leider fehlen über den Aufenthalt bei Pestalozzi nähere Angaben. Doch atmen ihre Schriften pestalozzischen Geist. Und soviel kann jetzt schon gesagt werden, daß der Aufenthalt Betty Gleims bei Pestalozzi und die Schriften Pestalozzis tiefhaltigen Einfluß auf Betty Gleim ausgeübt haben. — Angeregt durch die Beschäftigung mit dem Zeichnen und durch das Interesse für Malerei, läßt sie sich in München in Sennefelders Steindruckerei weiter ausbilden und kehrt nach Bremen zurück, um dort ein lithographisches Institut zu errichten. Als sie einsieht, daß die

¹⁾ A. Kippenberg: Betty Gleim. S. 24.

Fortführung dieses Institutes ihr nicht so wie das pädagogische Wirken liegt, gründet sie auf Veranlassung ihrer Freunde und Verwandten 1819 wieder eine neue Mädchenschule in Bremen und zwar in dem Hause der früheren Schule. Unter steter Kränklichkeit arbeitet sie an dieser Schule im Verein mit ihrer Freundin Sophie Lasius bis zu ihrem Tode 1827.

5. DIE PERSÖNLICHKEIT BETTY GLEIMS.

Zu einem ausführlichen Bild der Persönlichkeit Betty Gleims ist ein Eingehen auf ihre Schriften notwendig. Es soll darum an dieser Stelle nur versucht werden, die charakteristischen Züge ihrer Persönlichkeit hervorzuheben, gleichsam als Hinweis und Vorbereitung auf den Geist ihrer Schriften. Der Versuch findet seine Rechtfertigung auch noch dadurch, daß er für seinen Zweck zur Hauptsache die bisher noch unveröffentlichten Briefe Betty Gleims an Senator Smidt und Briefe über Betty Gleim heranzieht.

Der Grundzug der Persönlichkeit Betty Gleims ist die Richtung auf das Ideale. Alles Stümperhafte und Mittelmäßige ist ihr zuwider. Wer nicht von einer großen Idee geleitet ist, gilt ihr nichts. In ihren Briefen dankt sie Smidt immer wieder, wenn sie durch dessen Empfehlungsschreiben mit geistig hochstehenden, idealstrebenden Menschen bekannt geworden ist. So schildert der Brief vom 18. 8. 1810 den Prediger Le Pique als einen Menschen voller Ideale und tiefer Religiösität und kommt zu dem Urteil: „Solch ein Mensch ist mehr wert als alles Silber und Gold“.

Dem auf das Ideale gerichteten Streben entspricht ihr reiches Gemütsleben, das sie bei jedem vortrefflichen Menschen voraussetzt. Aus Anlaß des Bekanntwerdens mit Schleiermacher bei Niethammer in München schreibt sie am 28. 9. 1818 an Smidt: „Ich gestehe aber, daß Schleiermacher

mir garnicht gefällt, sondern mehr etwas mir Widerwärtiges hat. Er ist ein sehr kaltes Licht, und ich begreife nicht, wie man reine Verstandesschärfe anziehend oder interessant finden kann, wenn nicht sonst noch etwas Liebe dabei ist.“ Aus demselben Grunde sagt ihr Le Piques Frau nicht zu. „Sie hat etwas Kaltes und Herzloses Sonderbar, daß die meisten ausgezeichneten Männer so uninteressante Frauen haben“, heißt es in dem schon erwähnten Briefe aus Elberfeld vom 18. 8. 1810. „Etwas Liebe“ von Mensch zu Mensch spricht aus ihren Briefen in der warmen Anteilnahme an dem Geschick ihrer Freunde und Bekannten. Sie bittet in jedem Briefe um die Bewahrung der freundschaftlichen Gesinnung ihr gegenüber, bei ihren Freundinnen verfällt sie in eine überschwengliche Zärtlichkeit, wenn sie von „ihrer edlen, herrlichen, ewig unvergeßlichen Aubertine“, von dem „himmlischen Engel Lasius“ spricht.

Doch ist ihr ganzes Wesen durch Gediegenheit und Bestimmtheit gekennzeichnet. Der Brief vom 6. 12. 1815 aus Mannheim bringt ein Urteil über den Prediger Dräseke. Er ist ihr „eine schwache, süßliche Persönlichkeit, zu wenig Ganzheit, Gediegenheit und Haltung im Inneren, als daß er tief ergreifen und festhalten könne“. Karoline Rudolphi ist ihr als Erzieherin nicht gediegen genug, zu sehr von sentimentaler Überschwenglichkeit und hohlem Idealismus erfüllt. Wie hoch Betty Gleim die Bestimmtheit und Festigkeit in allen Ansichten und in allem Handeln schätzt, geht aus den Äußerungen in den Tagebuchblättern über den Pädagogen Schwarz hervor, den sie 1810 in Heidelberg kennen lernt. Von ihm ist sie enttäuscht, da er „zu viel Neutralität, zu viel unbestimmtes Schwanken, zu wenig genaues Unterscheiden wirklicher Unterschiede, ein nicht genaues, präzises Auffassen des eigentümlichen Gepräges und der charakteristischen Tendenz mancher Ansichten und Bestrebungen — überhaupt zu viel Besinnung und zu wenig Vertiefung“ zeige und das sichtbare Bemühen habe, „für einander entgegengesetzte Ansichten Gründe aufzufinden, ohne diese dann gegeneinander abzuwägen und sich für das Eine oder Andere zu entscheiden“. Sie kommt dann

zu dem Urteil: „Solche Halbheit bietet am Ende keiner Sache und keinem Menschen etwas Ganzes und Rechtes. Wahrhaft bedeutende Menschen unterwerfen das Leben und die Dinge ihrem Urteil, beherrschen sie und gehen über das Gewohnte hinaus, sie sind stark in Liebe und Haß. Sie allein tragen in sich die bewegenden Prinzipien der Welt und wo irgend etwas Ausgezeichnetes geschieht, ist es eben ein energischer Wille, der da wirkt“.¹⁾ Ganz anders fällt das Urteil über den Dichter Voß aus, den sie zu gleicher Zeit in Heidelberg besucht: „ . . . in seinem Wesen zeigt sich Haltung und Selbstgefühl. Einfachheit, Schlichtheit und Zuverlässigkeit sind das, was sein Gesicht und seine Art, sich zu geben, markiert“.

Zu Voß fühlt sie sich schon deshalb hingezogen, weil seine Sprache starken Anklang an die bremische zeigt. Die heiße Liebe zu ihrer Vaterstadt greift jedes, auch das kleinste Vorkommnis auf, das an Bremen erinnert. In ihren Briefen drückt sich immer wieder die Sehnsucht aus, zurückzukehren nach Bremen. „Auf Wiedersehen in der teuren einzigen Vaterstadt“ ist der Schluß des Briefes aus Elberfeld vom 18. 8. 1810 und in anderer Form der Schluß fast all ihrer Briefe. Die Liebe zur Vaterstadt erweitert sich zu der Liebe zum Vaterlande. Nicht nur in ihren Schriften und in ihren Erziehungsbestrebungen tut sich ihre begeisterte Vaterlandsliebe kund, sondern auch in völliger Geringschätzung persönlicher Gefahr. Unter den Augen der französischen Besatzung verbreitet sie 1813 in den Häusern der Bremischen Bürger ein von ihr verfaßtes Flugblatt, das u. a. die Nachricht bringt: „ . . . die Friedensverhandlungen sind gescheitert, auch Österreich hat den Krieg an Napoleon erklärt, hat sich mit Preußen und Rußland zur Befreiung Deutschlands verbunden! Hoffet, freuet euch; der Tag der Freiheit ist gekommen“!²⁾

Zu den so gezeichneten Zügen der Persönlichkeit Betty Gleims kommt als Abschluß hinzu, das selbstlose

¹⁾ A. Kippenberg; Betty Gleim. S. 23.

²⁾ „ „ „ „ S. 107.

Sich einsetzen für die Allgemeinheit. In dem Briefe vom 4. 11. 1815 aus Mannheim schreibt sie an Smidt: „Obgleich meine Vaterstadt mich so gut wie einst Rom den Camillus ausgestoßen hat, so möchte ich diesem großen Manne nicht bloß in dem Schicksal, nein auch in der Gesinnung gleichen.“ Sie stellt alles Persönliche hinter die allgemeine Sache und läßt nur letztere gelten. Sie bespricht dann in ihrem Briefe mit Senator Smidt die Schulverhältnisse Bremens, macht Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens, weist Smidt auf tüchtige Lehrer hin, die sie auf ihren Reisen im Hinblick auf Bremen aufgesucht hat. Auf das Bremer Gemeinwesen eingehend berichtet sie Smidt, wie sie sich nach Predigern, Redakteuren und Verwaltungsbeamten für Bremen umgesehen hat. Nach dem Briefe vom 6. 12. 1815 aus Mannheim zu schließen, ist Smidt auf die Vorschläge Betty Gleims eingegangen. Nicht nur an das Wohl Bremens denkt Betty Gleim. Als die 1813 durch Marschall Davoust von Hamburg Vertriebenen mittel- und obdachlos in den nord-deutschen Städten Unterkunft suchen, verfaßt Betty Gleim „zum Besten der aus ihrer Vaterstadt vertriebenen Hamburger“ die Schrift: „Was hat das wiedergeborene Deutschland von seinen Frauen zu erwarten?“ worin sie sich in einem ausführlichen Vorwort warm für die Unglücklichen einsetzt und im Namen des Vaterlandes die deutschen Männer und Frauen zur Hilfe auffordert.

Als zusammenfassendes, charakteristisches Urteil über Betty Gleims Persönlichkeit sei eine Stelle aus einem Briefe von Frau Senator Smidt an ihre Freundin hierher gesetzt: „Betty Gleim grüßt dich herzlich. Sie war in den ersten Tagen ihres Hierseins so trübe, angegriffen und mutlos, daß mir bang um sie wurde. Allgemach bessert sie sich geistig und körperlich, und ich hoffe, sie wird ganz wieder die alte Betty, mit ihren Ecken und Härten, doch so köstlich, so reich und gediegen, daß es eine Lust ist, sie zu lieben und mit ihr zu leben“. (Frankfurt 17. 5. 1818.) Senator Smidt nennt Betty Gleim in seinen Briefen an seine Freunde „ein an Geist und Herz vorzügliches Mädchen“. Wenn es überhaupt angängig ist, aus der Schrift auf das Wesen eines

Menschen zu schließen, so läßt die individuelle, feine, genaue, saubere, zarte und doch feste und bestimmte Handschrift Betty Gleims keinen Fehlschluß bezüglich ihrer Persönlichkeit zu.

Die Persönlichkeit Betty Gleims wurzelt fest in ihrer Zeit. Mit welch seltener Frische, Beweglichkeit und Selbständigkeit Betty Gleim das ganze geistige Leben ihrer Nation überschaut, gleichsam tief darin steht und ihre Persönlichkeit danach formt — wenn auch unbewußt — und es dennoch ganz nach ihrer Art erfaßt und ihm Wege zeigt, geht aus den „Randzeichnungen zu dem Werke der Frau v. Staël“ hervor. Sowohl ihre gründliche Belesenheit, ihre umfassenden sprachlichen, literarischen, und philosophischen Kenntnisse, als auch ihr Geist und Scharfsinn, ihr Gemüt und ihre sittliche Größe kommen in den in einem Zuge hingeworfenen Bemerkungen zum Ausdruck. Wohl erscheint hier und da die Sachlichkeit ihres Urteils getrübt durch das Bestreben, dem deutschen Wesen auf jeden Fall und um jeden Preis die Ehrenrettung zu geben. Es ist dies ein zu verzeichnender Fehler, der in ihrer schon erwähnten Vaterlandsliebe begründet ist.

Die ganze Richtung der Persönlichkeit Betty Gleims wird am besten gekennzeichnet durch die Worte des Bremer Predigers Menken, mit denen Betty Gleim auch ihre Hauptschrift „Erziehung und Unterricht“ schließt: „Wehe dem armen Menschen, der mit seiner Arbeit nur wirken will für sein Zeitalter, für die Mitwelt, der nicht mit nüchternem Bewußtsein säet auf Hoffnung und arbeitet für die Nachwelt, der nicht weiß, daß seine Arbeit Saat ist“!

II. Darstellung der pädagogischen Ansichten Betty Gleims.

1. ANSICHTEN ÜBER ERZIEHUNG.

a) Allgemeine Erziehungsgrundsätze.

Wie schon der Titel der Hauptschrift Betty Gleims „Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechtes“ andeutet, trennt sie die Erziehung vom Unterrichte. Es ist dies aber nur eine äußerliche Scheidung, der theoretischen, systematischen Abhandlung zuliebe vollzogen. Erziehung und Unterricht bilden für Betty Gleim ein organisches Ganzes. Der Unterricht ist unter den Gesichtspunkt der Erziehung gestellt, er ist nur insofern etwas wert, als er erzieht“.¹⁾ Weil der Erziehungsgedanke sich wie ein roter Faden durch die pädagogischen Bestrebungen Betty Gleims hindurchzieht, ist es notwendig, zunächst einzugehen auf ihre Grundanschauungen über Erziehung.

„Erziehung ist Erregung, Entwicklung und Bildung aller Kräfte des Menschen in und zu einem harmonischen Einklang und für einen gemeinschaftlichen Zweck“.²⁾ Dieser Zweck der Erziehung ist die Bildung zur vollendeten, idealen Menschheit. Betty Gleim unterscheidet Erziehung im weiteren und im engeren Sinne. Unter erstere fällt alles, was nur irgendwie auf den Menschen einzuwirken vermag. Erziehung im engeren Sinne ist die planmäßige, zielstrebige, überlegte „Erregung, Entwicklung und Bildung aller Kräfte des Menschen“. Diese Beziehung hat Betty Gleim bei ihren Ausführungen im Auge. Der so gegebene Begriff der Erziehung setzt Anlagen voraus und die Möglichkeit der Entwicklung derselben, ihrer stufenweisen Vervollkommnung. In der Tatsache, daß die Anlagen nur durch Erregung und Entwicklung zu Kräften werden und

¹⁾ Erziehung und Unterricht S. 127.

²⁾ „ „ „ S. 7.

diese nur durch Übung und Bildung erstarken, liegt für Betty Gleim die gewaltige Macht der Erziehung begründet. Die Erziehung hat bei ihr auszugehen von den drei Fragen: „Was war der Mensch ursprünglich? Was ist er gegenwärtig? Und was soll er werden“?¹⁾ Da gilt es, das durch die Erbsünde getrübt und entweihte Bild Gottes im Menschen wieder herzustellen, der Mensch soll wieder werden, was er ursprünglich war, die reine Idee der Menschheit soll in jedem einzelnen Menschen Verwirklichung finden. So ist das Kind zur Menschheit heranzubilden, mit dem Bewußtsein der Würde eines rein menschlichen Seins und eines göttlichen Lebens zu durchdringen.

Die Erziehung ist nicht mit Bildung identisch. Erstere bezieht sich mehr auf den Inhalt der gesamten Entwicklung der Kraft, letztere mehr auf das Formale derselben. „Bildung ist nicht der Besitz eines Aggregats von Kenntnissen“, sondern „eine freie selbständige“ allseitig harmonische Gestaltung oder Gestalt seiner selbst und seines Lebens und die daraus hervorgehende Richtung des Geistes und Gemütes, welche das Mannigfaltige zur Einheit bringt, das Geteilte zur Totalität verbindet und in allem Wechsel und Wandel der Erscheinungen nur auf das Eine, Unveränderliche und Ewige sieht Gebildet bist du, wenn du den feinen Takt, das leise Vermögen der Ahnung des unmittelbaren Innewerdens besitzt, das auch da noch wahrnimmt, wo der grobe Sinn nichts mehr erkennt “²⁾ Das geflügelte Wort „Gehalt im Busen und Form im Geist“ kennzeichnet ihr in der kürzesten und doch bestimmtesten Fassung den Begriff der Bildung.

„Menschheit, in der sich ein göttliches Sein widerspiegelt ist höchste und letzte Bestimmung für jeden, der ein menschliches Antlitz trägt“.³⁾ Die besondere Standes- und Berufsausbildung muß der Menschenbildung untergeordnet sein. Der Mensch wird als Mensch ewig sein und leben, Beruf

¹⁾ Erziehung und Unterricht. S. 9.

²⁾ „ „ „ S. 13.

³⁾ „ „ „ S. 55.

und Stand beziehen sich nur auf Irdisches und Zeitliches. Weil sie aber der Durchgangspunkt, die Vorbedingung für das ewige, höhere Leben des Menschen sind, darf die Berufsausbildung nicht völlig außer acht gelassen und übersprungen werden. Nur ist sie nicht Ziel und Zweck von Erziehung und Bildung, sondern nur Mittel zum höchsten und letzten Ziel, zur vollendeten Humanität.

Gemäß der Trennung der Anlagen und Vermögen in geistige und körperliche haben sich Erziehung und Bildung auf die psychische und physische Kultur zu erstrecken. Aus der Gliederung der Geisteskraft in Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögen ergeben sich die intellektuelle, die ästhetische und die moralisch-religiöse Bildung. Warm befürwortet Betty Gleim die intellektuelle Bildung. Von ihr verspricht sie sich die Richtung des Gefühlsvermögens auf das Schöne, des Begehrungsvermögens auf das Gute, die Stütze des Geschmacks und der Moralität, das Schwinden jeder Selbstsucht, des Grundübels der menschlichen Natur, die innere Unabhängigkeit von den äußeren Verhältnissen und Schicksalsfällen. Wenn die Gegner der intellektuellen Bildung behaupten, diese Bildung mache den Menschen unglücklich, weil sie manche Bedürfnisse erzeuge, die nicht befriedigt werden können, so ist dieser Einwand für Betty Gleim ein Beweis der systematischen Volksverdummung, einer bloßen Einschätzung des Menschen nach seiner physischen und bürgerlichen Brauchbarkeit, als eines genügsamen Werkzeuges, nicht achtend der höheren Bestimmung des Menschen, zudem die Vorteile der intellektuellen Bildung für die irdische Brauchbarkeit übersehend. Das Erkenntnisvermögen ist die wichtigste Grundkraft im Menschen, durch deren Entwicklung Gefühls- und Begehrungsvermögen bedingt werden.

Bei all diesem geht Betty Gleim davon aus, daß jeder Idee Begriffe, jedem Begriff Anschauungen und jeder Anschauung geübte Sinnesorgane zugrunde liegen müssen. So ergibt sich ihr eine dreifache Periode der Geisteskultur, die der Sinnlichkeit, des Verstandes und der Vernunft, deren Stufenfolge bei der Erziehung einzuhalten ist. Die intellektuelle

Bildung hat nicht in die Breite, sondern in die Tiefe zu gehen, damit sie nicht Stückwerk und etwas Halbes bleibe. Wie hoch sie auch die intellektuelle Bildung schätzt, so verwirft sie die Einseitigkeit in derselben, die einzig und allein die Ausbildung des Verstandes erstrebt und ästhetische und moralisch-religiöse Bildung nicht berücksichtigt, die den reinen Verstandesmenschen erzeugt, der in allen Lagen des Lebens nur den kühlen, berechnenden Verstand sprechen läßt. Einem solchen Menschen muß der Sinn für alles Erhabene und Schöne fehlen.

Daß dem Menschen dafür „ein Auge werde“, ¹⁾ ist der Zweck der ästhetischen Bildung. Sie soll den Menschen zum Seher des Schönen machen, ihn über die Wirklichkeit hinaus in die Welt der Ideen erheben, ihn empfänglich machen für alles Edle, ihn die Harmonie einer höheren Schöpfung ahnen lassen, ihn zur Moralität führen. Der feine ästhetische Sinn ist für Betty Gleim die Wurzel aller Menschenliebe, da er das Organ darstellt, durch das fremder Schmerz und fremde Freude wie eigene Gefühle empfunden werden. Damit die ästhetische Bildung nicht unbestimmt wird und in der Luft schwebt, muß sie auf dem Fundament der intellektuellen Bildung aufbauen, damit sie sich nicht in gesteigerter und verfeinerter Sinnlichkeit erschöpft, muß die moralisch-religiöse Bildung hinzutreten.

„Ein Mensch, der aufs Vollkommenste intellektuell und ästhetisch gebildet wäre, würde doch nicht zur Humanität gekommen sein, wenn er dabei fern bliebe von Sittlichkeit und Religion“. ²⁾ Unter Sittlichkeit versteht sie die Herrschaft über die Begierde, die freie Unterwerfung des inneren und äußeren Lebens unter das Gesetz. Die religiöse Bildung hat den Menschen dahin zu bringen, sein ganzes Denken und Tun auf den Unendlichen zu beziehen, ohne Widerstreben und Kampf gut zu sein. Sie stellt die Vollendung jedweder Bildung dar, sie legt den Grund zu der inneren Harmonie im Menschen. Durch sie wird im Menschen

¹⁾ Erziehung und Unterricht S. 30.

²⁾ „ „ „ S. 37.

ausgebildet, was dem Irdischen nicht angehört, „was der Zeit trotzt und für die Ewigkeit besteht, was verwandt ist dem erhabenen Urgeiste“. ¹⁾ Bei dieser Bildung denkt Betty Gleim nicht an ein unbestimmtes, verschwommenes, religiöses Gefühl, sondern an ein gediegenes, echtes Tatchristentum, welches ihr Humanität in des Wortes feinsten Bedeutung verkörpert, welches das Endziel aller Erziehung und Bildung sein muß.

Über die physische Kultur, die Ausbildung der Körperanlagen, hat Betty Gleim nicht viel zu sagen. Wohl erachtet sie diese Bildung für notwendig, da von ihr die Höhe der geistigen Kultur abhängt. Doch scheint ihr in der ganzen Zeitströmung die Gefahr zu liegen, über der übermäßigen Pflege des physischen Lebens, das geistige kraftlos dahinsterben zu lassen, zwischen physischer und psychischer Kultur nicht das richtige Verhältnis zu finden.

Auf das richtige Verhältnis zwischen intellektueller, ästhetischer und moralisch-religiöser Bildung kommt es ihr auch bei der psychischen Kultur an. Den Anspruch auf eine allseitige Erziehung und Bildung haben alle Menschen, „das Weib so gut wie der Mann, der arme so gut wie der Reiche, der beschränkte Mensch so gut, wie der geniale“. ²⁾ Die Einwände gegen eine allgemeine Bildung des Volkes, auch der untersten Stände, widerlegt sie sehr ausführlich und mit warmer Anteilnahme. In jedem, auch dem geringsten Menschen spiegelt sich ihr die Menschheit wider, und das allein ist ihr schon eine genügende Begründung für eine allgemeine Volksbildung und -Erziehung. Doch läßt sie es nicht bei dieser Begründung bewenden, sondern geht auf die einzelnen Einwände ein, um zu dem Ergebnis zu kommen, daß Bildung und Erziehung ein Gemeingut der Menschheit sind.

So ist ihr die Frage der Erziehung eine Frage, welche die ganze Menschheit angeht, die Sache der Erziehung eine

¹⁾ Erziehung und Unterricht S. 43.

²⁾ „ „ „ S. 32.

allgemeine Angelegenheit der Menschheit, „heilig und teuer über alles dem, dem die Vervollkommnung seines Geschlechtes am Herzen liegt.“¹⁾ Die Vervollkommnung des Menschengeschlechtes wird durch die Erziehung zu charaktervollen Persönlichkeiten erreicht. „Die scharfen und bestimmten Grundlinien, durch die sich ein Wesen von den übrigen Wesen seiner Gattung unterscheidet, das Resultat der zur Notwendigkeit gewordenen Freiheit, des zur ordnenden, regelnden, gestaltenden Herrschaft gelangten geistigen Prinzips in seiner Eigentümlichkeit machen den Charakter aus.“²⁾ Soll sich ein Charakter bilden, so muß der Mensch von einer großen, würdigen Idee ergriffen sein, muß für diese alles wagen und alles einsetzen, sich selbst opfern, in ihr den Beziehungs- und Einigungspunkt für sein ganzes Leben finden. Dann steht der Mensch der Welt gegenüber als ein wahrhaft seiendes Wesen. Ein solcher Charakter ist der eigentliche Humanitätscharakter, der nicht gegeben, sondern durch Kampf und Überwindung errungen wird. In einem solchen Charakter sieht Betty Gleim das wünschenswerteste Gut, obgleich unter „Tausenden kaum einer es besitzt.“³⁾ Und dennoch die Forderung: „Auch die Frauen sollen Charakter haben . . . auch sie sollen sich als eine eigentümliche Welt darstellen.“⁴⁾ Die Verwirklichung dieser Forderung ist die Basis für das Emporblühen eines besseren Menschengeschlechtes.

Zur Erklärung der verschiedenen Charaktere zieht Betty Gleim die alte psychologische Lehre von den Elementen heran und führt die leidenschaftlichen Naturen auf das Überwiegen des Feuerelementes, die phlegmatischen auf das Vorherrschen des Wasserelementes zurück. Infolge der innigen Verwandtschaft der Wärme mit dem Leben spricht sie den leidenschaftlichen Naturen die größte Lebensfähigkeit zu. Gerade für diese Naturen ist ihr der Charakter unentbehrlich, die „Idee, die dem Menschen Unruhe macht in der

¹⁾ Auch Erfahrungen und Ansichten über Erziehung S. 6.

²⁾ Über die Bildung der Frauen S. 6.

³⁾ „ „ „ „ „ S. 11.

⁴⁾ „ „ „ „ „ S. 11.

Ruhe und ihn nicht läßt, bis er aufstrebt zu ihr, für sie zürnend und preisend, für sie hassend und liebend, für sie verachtend und schätzend, kurz, täglich und stündlich sich stärkend zu ihrem Dienst“;¹⁾ die den reinigenden Lebenshauch für das Feuerelement der leidenschaftlichen Natur darstellt.

Von einem anderen Gesichtspunkt, dem Verhältnis von Prosa und Poesie ausgehend, teilt sie die Menschen in prosaische und poetische Naturen ein. „Der prosaische Mensch lebt nüchtern, und immer zufrieden und satt, sein gewohntes Alltagsleben, einen Tag wie den andern; nie gehemmt sich fühlend von des irdischen Daseins Beschränkungen In dem Einzelnen und Besonderen vollkommen befriedigt, fragt er wenig nach dem Ganzen und Allgemeinen Nur lebend für das Vergnügen und den Nutzen, weiß er mit kalter Klügelei seinen Vorteil zu berechnen, nichts weiter begehrend“.²⁾ „Poetische Naturen sind die, in welchen große Ideen leben, die sie zu Idealen individualisieren. Das Allgemeine der Menschheit liegt ihnen näher am Herzen als das Besondere und Selbstische Was sie tun, geschieht in einem höheren Sinn, auf eine eigentümliche, aber immer veredelnde Weise und nach einem durchdachten Plan und Zweck. Mittelmäßigkeit ist ihnen zuwider; ihr Trachten geht nach dem Gipfel, immer eingedenk des Musters und Vorbildes“.³⁾

Dem Erzieher fällt die Aufgabe zu, mit psychologischem Blick festzustellen, welchen von den beiden Typen das Kind angehört. Kennzeichnend für die poetischen Naturen ist, daß diese sich langsam und auf eine eigene, ungewöhnliche Weise entwickeln. Sie sind nach außen hin oft ganz verschlossen und völlig in sich gekehrt. Sie wachsen von innen heraus und bedürfen für ihr Inneres der äußeren Welt wenig. Solche Kinder vergleicht Betty Gleim mit „einer dunkelherrlichen, geheimnisvollen Tiefe, in die der

¹⁾ Über die Bildung der Frauen S. 9.

²⁾ „ „ „ „ „ S. 212.

³⁾ „ „ „ „ „ S. 214.

matte Schimmer der flachen Alltagswelt nicht dringt“.¹⁾ Auf die schwere Ergründbarkeit und Behandlung dieser Kinder, auf ihre oft mit dem Edlen verbundenen großen Fehler hinweisend, stellt sie die Forderung nach Berücksichtigung der Individualität auf. „Ungemeine Menschen“ verlangen ein „ungemeines Urteil“, und „das Maß, welches für die Tugenden und Untugenden des Haufens gerechnet ist“,²⁾ reicht für sie nicht aus.

Den die Masse überragenden Naturen wendet Betty Gleim mit Vorliebe ihre Aufmerksamkeit zu, wie sie ja auch nach dem Urteil ihrer Schülerinnen, den Unterricht immer auf die Begabtesten und Ersten zuschnitt und der andere Teil dann weniger Berücksichtigung fand.³⁾ Die bei ihr immer wieder hervortretende Abneigung gegen Halbheit, Mittelmäßigkeit und Stümperei und das Streben nach dem Vollkommensten, dem Trefflichsten, mögen wohl eine Erklärung für dieses Verhalten sein. Betty Gleim selbst ist zu den poetischen Naturen zu rechnen. Demgemäß ist ihr bei ihren Zöglingen die stete Belebung der Phantasie durch Ideale unerlässlich, damit daraus die Sehnsucht nach der höchsten Vollkommenheit erwachse. Fortschreitende Annäherung an das Ideale der sittlichen Vollkommenheit ist der Endzweck der Erziehung.

Betty Gleim beschränkt sich nicht darauf, zu sagen, welches der Endzweck der Erziehung sei, wie die Erziehung beschaffen sein soll, sondern sie wirft auch die Frage nach den Erziehungsmitteln auf. Unter Erziehungsmitteln versteht sie „dasjenige, was man anwenden muß, um den Zweck der Erziehung zu erreichen“.⁴⁾ Als Mittel zur Entwicklung der physischen Kräfte führt sie an die vernünftige Pflege in der Kindheit des Lebens — worauf in einem Abschnitt dieser Arbeit „die Erziehung des Kleinkindes“⁵⁾ noch näher eingegangen wird —, die vernünftige Abhärtung des Körpers und die Gymnastik. Zu den Mitteln

¹⁾ Über die Bildung der Frauen S. 217.

²⁾ „ „ „ „ „ S. 217.

³⁾ A. „ Kippenberg: Betty Gleim S. 19.

⁴⁾ Erziehung und Unterricht S. 117.

⁵⁾ S. 40 ff.

der Intellektualbildung rechnet sie den Umgang mit geistvollen und gebildeten Menschen und einen methodischen, systematischen, formalbildenden Unterricht. Für die Entwicklung des Gefühls- und Anschauungsvermögens hält sie die Kultur des Gehör- Gesichts- und Tastsinnes für notwendig. Mittel der ästhetischen Bildung sind ihr die „öftere Beschauung“ schöner Formen der Plastik, der Malerei, der Dicht- und Tonkunst, eine planmäßige Zusammenstellung schöner und häßlicher Gegenstände nebst Anleitung zur Auffindung der Unterschiede zwischen beiden, ein methodischer Unterricht zur Nachbildung und Hervorbringung des Schönen. Als Mittel der moralisch-religiösen Bildung gelten der Ernst, die vernünftige Strenge und Konsequenz, die Liebe und das gute Beispiel des Erziehers, sowie ein dynamisch-formaler Unterricht. So wird der Unterricht immer wieder als Erziehungsmittel angeführt.

b) Die Erziehung des Kleinkindes.

Was hier Betty Gleim im allgemeinen über die Erziehung sagt, führt sie noch näher aus in Bezug auf die Erziehung des Kleinkindes und diejenige der Mädchen. Die Erziehung des Kleinkindes fängt für sie nicht erst mit der Geburt des Kindes an, sondern schon vor derselben, da die Mutter es in der Hand hat, während ihres gesegneten Zustandes das Werden des Kindes günstig oder ungünstig zu beeinflussen. Es ist mehr eine Selbsterziehung der Mutter im Hinblick auf den werdenden Menschen. Betty Gleim wendet sich gegen die verbreitete Annahme, daß die Erziehung des Kleinkindes in den ersten Lebenswochen nur eine physische sei. Die physische Erziehung soll mit der psychischen sofort Hand in Hand gehen, beide haben in Wechselwirkung zu stehen. Als geistige Beeinflussung hat die vernünftige Gewöhnung des Kindes, von den ersten Tagen der Geburt an einzusetzen. Triebe, Begierden und Leidenschaften, Anlagen

und Kräfte, die Richtung des äußeren und inneren Menschen glaubt Betty Gleim von der ersten Nahrung abhängig zu wissen. Darum befürwortet sie im Hinblick auf die geistige und körperliche Entwicklung des Kindes das Selbststillen der Mutter. Für die körperliche Erziehung stellt sie die Forderung nach einer einfachen, gesunden Nahrung auf, die frei von allen Näschereien und Genußmitteln sein muß. Bei der vom Philanthropinismus so oft verlangten Abhärtung warnt sie vor Übertreibung mit dem Hinweis auf die Veränderlichkeit und Strenge unseres nordischen Klimas. So wichtig wie die Reinhaltung des Körpers ist ihr die innere Reinheit des Kindes. Im Gegensatz zum Philanthropinismus setzt sie hier Unwissenheit gleich Unschuld und richtet sich in der Erziehung nach diesem Grundsatz. Teils sind ihre Forderungen einseitig, teils berechtigt, bieten aber da nichts Neues.

„Alles nach Gang und Ordnung in der Natur“ oder alles mit Rücksicht auf die natürliche Entwicklung des Kindes sind die Variationen zu den Gedanken, die Betty Gleim über den Gang der Erziehung in den vier bis fünf ersten Lebensjahren des Kindes ausspricht. Sie vergleicht das Kind mit der Blume und der Pflanze, die ihre Zeit haben müssen, um sich entfalten zu können. „Das Kind kann nicht lange genug Kind bleiben; nur der, der ganz und recht Kind war, wird ganzer und vollhaltiger Mensch“.¹⁾ Daraus erklärt sich die hohe Bedeutung, die Betty Gleim dem Spiele beilegt, worin der werdende Mensch seine Neigungen und sein ganzes Naturell ausspreche, sein Schöpferisches zeige. In einem Kinde, das gar nicht spielen kann, sieht sie etwas Anormales. Als äußerer Stoff zur Weckung des Spieltriebes sollen einige wenige Spielsachen dienen. Eine Beschränkung ist hier notwendig, um den Hang nach Unbeständigkeit nicht zu nähren, sondern ihm entgegen zu treten und das Kind nicht zu anspruchsvoll zu machen. Damit Selbsttätigkeit und Phantasie zu ihrem Rechte kommen,

¹⁾ Über die Bildung der Frauen und die Behauptung ihrer Würde.
S. 170.

sind möglichst einfache Spielsachen angebracht, bei denen dem Kinde Gelegenheit gegeben ist, an ihnen seine Gestaltungskraft zu erproben. Bei älteren Kindern können sich außer Selbstätigkeit und Phantasie auch Nachdenken, Scharfsinn und Erfindungsgabe daran bilden. Gestaltlose Massen, die jede Gestalt und jede Gestaltsveränderung annehmen, sind ihr das idealste Spielmaterial: Sand, Wachs, Bauholzkästen, Handwerkszeugkästen, Schiefertafel und Griffel.

Durch die Spielsachen sollen dem Kinde die Eindrücke von Form und Farbe beigebracht werden. Für den ersten Zweck denkt sie an eine Bilderbibel mit bloßen Umrissen in Steindruck oder an ein Bilderbuch nach „antiken Mustern“,¹⁾ um den herrschenden kitschigen, bunten Bildern der Kinderstube entgegenzuwirken und das Schönheitsgefühl zu bilden. Zur Bildung des Farbensinnes schlägt sie die Anfertigung eines Kastens vor, der Hölzer in den verschiedensten Farben und Farbenabstufungen enthalte. Voll Freude wird das Kind die Farben mit Leichtigkeit unterscheiden lernen, und die Zusammensetzung der einzelnen Farben wird der Phantasie reiche Betätigung gewähren. Weil die Freiheit das Charakteristische des Spiels ist, muß dem Kinde beim Spiele völlige Freiheit gelassen werden. Aus diesem Grunde ist auch der Neigung mancher Knaben zu Mädchenspielen und der Mädchen zu Knabenspielen nicht entgegenzutreten. Spiel ist das ungehemmte, freie Auswirken der Individualität ohne Richtschnur und Gesetze. Das einzige Eingreifen des Erziehers beim Spiele ist die Sorge, daß das Kind sich nicht auf eine schädliche und unerlaubte Weise beschäftige. Je länger ein Kind spielt, desto besser ist es. Die sogenannten stillen und artigen Kinder sind für Betty Gleim Schwächlinge. „Wer nicht mit ganzer, ungehemmter Lust dem Spiel und leichten Scherz des Lebens sich hingegeben hat, wird auch nicht den schweren, gewichtigen Ernst des Lebens erfassen“.²⁾ Die Ansichten Betty Gleims über den Wert des Spieles decken sich teils mit der Einübungs- oder

¹⁾ Erziehung und Unterricht: Über die Bildung der Frauen S. 180

²⁾ Über die Bildung der Frauen S. 181

Selbstausbildungstheorie von Karl Groos,¹⁾ ihre Gedanken über die Gestaltung und Ausnützung des Spieles erinnern an Fröbel und die Arbeitsschule.

Verlangt Betty Gleim für das Spiel vollständige Freiheit, so ist ihr der pünktliche und strenge Gehorsam des Kindes die Basis für eine gedeihliche Erziehung. Nicht der Wille des Kindes ist ihr der bestimmende Faktor, sondern der Wille des Erziehers. Darin weiß sie sich im Gegensatz zum Philanthropinismus. Der Erzieher ist maßgebend für die Zielsetzung, die selbstverständlich auf der psychologischen Kenntnis der Kindesnatur aufbauen muß. Eine Begründung der Befehle ist unpsychologisch, weil das Kind noch unfähig ist, eine solche Begründung richtig zu verstehen. Es ist Betty Gleim darum zu tun, durch Gewöhnung an unbedingten Gehorsam dem Kinde das Bewußtsein beizubringen, daß alle Vernunftsgebote ebenso verbindend sind, wie die physische Notwendigkeit der Naturgesetze. Ein so beschaffener Gehorsam ist ein Mittel der Selbstbeherrschung und Selbsterziehung, ein Mittel zur Bekämpfung von Eigensinn und Ungeduld.

Die Art der Strafe bemißt Betty Gleim nach der notwendigen Verknüpfung von Ursache und Wirkung; „Womit das Kind sündigt, damit werde es, insofern dies angeht, gestraft“.²⁾ Das Kind soll einsehen lernen, daß jede gute Handlung sich selbst belohnt, und jede böse Handlung sich selbst bestraft, es soll die unmittelbaren Folgen des fehlerhaften Betragens durch die Strafe an sich selbst erfahren. Das Schlagen als allgemeines Strafmittel ist ihr eine Entwürdigung des Kindes zum Tiere und eine Zerstörung des aufkeimenden kindlichen Selbstbewußtseins. Es erzeugt Gleichgültigkeit gegen Lohn und Strafe, tötet das Zutrauen des Kindes und setzt den Erzieher in den Augen des Erziehers herab. Bei ganz kleinen Kindern, bei denen das tierische Leben noch ein allzustarkes Übergewicht hat, ist ihr das Schlagen dagegen oft unvermeidlich. Als letzten

¹⁾ Der Lebenswert des Spieles. Jena 1910.

²⁾ Über die Bildung der Frauen S. 191.

Ausweg läßt sie es zur Bestrafung von äußerst schweren Vergehen noch zu.

In der Natur des Kindes liegt bei Betty Gleim der Hang zur Lüge, Grausamkeit, Selbstsucht und Nichtachtung fremden Eigentums. Die Rousseausche Lehre von der ursprünglichen Unverdorbenheit der menschlichen Natur weist sie weit ab. Das energische Eintreten für diese Überzeugung hilft den Gegensatz zu Karoline Rudolphi begründen, die in den „Gemälden der weiblichen Erziehung“ begeistert von der „Güte der Menschennatur“ redet, und die Kinder so darstellt, als seien sie engelgleich aus dem Paradiese gekommen. Dagegen vertritt Betty Gleim entschieden die Ansicht, daß die Menschennatur „tief unreinigt“ und es Aufgabe des Erziehers sei, den Zögling dieser verdorbenen Natur zu entledigen, ihm den alten Menschen aus- und den neuen anzuziehen. Die angeborene Natur führt nach ihr zum Tode, die wiedergeborene zum Leben. Schon beim Kleinkinde soll damit begonnen werden, der fehlerhaften Natur entgegenzuwirken durch die Anerziehung eines Gewissens, durch Bereitstellung einer edlen Denkungsart. Die Macht der Erziehung vermag es, die Natur, die von Grund aus schlecht ist, zum Guten zu wenden.

Bezugnehmend auf den Nachahmungstrieb, der sich gerade bei dem jüngeren Kinde zeigt, gründet sich für Betty Gleim die Macht der Erziehung auf das Beispiel der Eltern. „Das Sein ist unendlich viel mehr als das Wort“¹⁾ Das Vorbild muß viel gewaltiger reden als Befehl und Verbot. Ganz von selbst wird durch das „helleuchtende Beispiel“²⁾ der Eltern die Natur des Kindes vom Bösen zum Guten gelenkt.

¹⁾ Über die Bildung der Frauen S. 188

²⁾ „ „ „ „ „ S. 187

c) Die Erziehung der Mädchen.

Die Erziehung des weiblichen Geschlechtes richtet sich bei Betty Gleim nach der Dreiteilung: Mensch, Weib, Erdenbürger. Für die Erziehung als Mensch fordert sie die intellektuelle, ästhetische, moralische und religiöse Bildung. Sie sieht voraus, daß gegen die moralische und religiöse Bildung kein Einwand erhoben werden wird, da man diese beiden Arten der Bildung dem Weibe schon immer zugestanden hat. Es gilt ihr, die Stimmen, die sich gegen die intellektuelle und ästhetische Bildung des Weibes erheben, zu widerlegen. Daß die Bildung als Mensch das richtige Verhältnis der intellektuellen, ästhetischen und moralisch-religiösen Bildung erheischt, ist bereits in dem vorhergehenden Abschnitt¹⁾ ausgeführt worden. Das dient Betty Gleim gleichsam als Prämisse ihres Beweises. Nun sind die Frauen Menschen. Folglich müssen sie auch intellektuell, ästhetisch und moralisch-religiös gebildet werden, zudem ist die dem Weibe zugestandene moralisch-religiöse Bildung nicht zu vollenden ohne die intellektuelle und ästhetische Bildung. So ist aus diesen Grunde schon die intellektuelle und ästhetische Bildung für das Weib nicht zu entbehren.

Betty Gleim hat bei der Geistesbildung des Weibes keine gelehrte, sondern eine gründliche, keine einseitige, sondern eine allseitige im Auge und stellt dabei den Gattungscharakter höher als den Geschlechtscharakter. Gegen den Einwand, daß durch eine intellektuelle Bildung die Weiblichkeit verloren gehe, wird die Frage aufgeworfen, was man unter Weiblichkeit verstehe: ein charakterloses, weichliches, verzärteltes, unbedeutendes Wesen oder die Summe derjenigen Eigenschaften, welche die Individualität des Weibes ausmachen und begründen, und dann unter

¹⁾ S. 30 ff

Annahme der letzten Ansicht die Regel aufgestellt: „Entwickle keine Anlage in dem Menschen auf Unkosten der anderen . . . ! Bilde alle Anlagen in einem übereinstimmenden Verhältnis aus“¹⁾ Daß die intellektuelle und ästhetische Kultur bei dem Weibe treue Pflichterfüllung verhindere, kann für Betty Gleim nur dann der Fall sein, wenn die sittlich-religiöse Bildung vernachlässigt wird. Den Vorwurf, daß eine gebildete Frau keine gute Gattin, Mutter und Hausfrau sei, stellt Betty Gleim als nichtig hin, da richtig betriebene Bildung das Weib erst in die Lage versetze, ihren Pflichten als Gattin, Mutter und Hausfrau im tiefsten Sinne gerecht zu werden. Sie wirft das Problem der unverheirateten Frau auf, deren Leben völlig verfehlt sei, wenn das Weib nur als Geschlechts- und nicht als Gattungswesen angesehen werde. Humanität muß ihr der Grundsatz bei der Erziehung des Weibes sein, zu dem dann die andere Bestimmung tritt: Vorbereitung für den möglichen Wirkungskreis einer Gattin, Mutter und Hausfrau.

So ist das Weib auch als Weib zu bilden. Unter dieser Bildung versteht Betty Gleim: „Ausbildung der Geschlechtsindividualität und Vorbereitung für die mögliche Erfüllung der Pflichten in dem Berufe der Gattin, Mutter und Hausfrau.“²⁾ Als die Individualität des Weibes bezeichnet sie die Feinheit und Zartheit der Organisation, die lebhaft Reizbarkeit des Gefühls, das Eigentümliche einer gewissen Züchtigkeit und Anmut. Die Spaltung des Gattungsscharakters in den Charakter der Männlichkeit und Weiblichkeit führt Betty Gleim auf das verschiedene Mischungsverhältnis der gleichen Anlagen und Kräfte zurück. Eine Gegenüberstellung sucht die wesentlichen Unterschiede herauszufinden: „Der Mann hat mehr Denk- und Tatkraft, das Weib mehr Willens- Gefühls- und Gemütskraft; der Mann mehr Stärke und Ausdauer, das Weib mehr Zartheit, Leichtigkeit und Schnelligkeit; jener mehr Tiefsinn, dieses mehr Hochsinn; jener lebt mehr in Gedanken, dieses mehr in Empfindungen

¹⁾ Erziehung und Unterricht S. 61.

²⁾ Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechtes S. 83.

und Erfahrungen; jener erkennt nur durch den Verstand, diese durch den Sinn; bei jenem spaltet sich alles zu Begriffen, bei diesem gestaltet sich alles zu Bildern; jener urteilt nur durch Reflexion, dieses durch Takt, durch unmittelbare Anschauung, durch ein unvermitteltes Gewißsein; jener zerstört, zersetzt, zergliedert am liebsten, dieses erbaut, einigt, verbindet am liebsten; das Wesen jenes ist Zerrissenheit, dieses Ganzheit und Einheit; jener tötet oft das Lebendige, dieses belebt gern auch das Tote; der Mann hat mehr Geist, das Weib mehr Seele; der Mann kann glücklicher sein, das Weib ist seliger“.¹⁾ In Bezug auf das intellektuelle Vermögen steht ihr das Weib dem Manne an intensiver Stärke des Geistes gleich, nicht aber an extensiver. Das Weib ist ihr ein Gebilde, „aus dem der Schöpfer ein Meisterstück machen wollte, wobei er sich aber in dem Stoff vergriff, indem er ihn zu fein nahm“.²⁾ Die Natur des Weibes glaubt sie einer höheren und vollendeteren Ausbildung fähig als die des Mannes. „Es kann nicht geleugnet werden, das weibliche Geschlecht ist einer unendlichen Vervollkommnung und einer wahrhaft vielbedeutenden Größe fähig, aber seit Jahrtausenden unterliegend dem Rechte des physisch Stärkeren, mehr noch dem Vorurteile, als sei das Weib nur des Mannes wegen da, . . . ist in ihm vieles unterdrückt und geknickt, vieles unerkannt und unbemerkt zu Grunde gegangen“.³⁾ Der Zukunft stellt Betty Gleim die Aufgabe, den noch durchschimmernden Adel des Weibes durch die Erziehung aufs Neue geltend zu machen.

Die Schuld an den vielen unglücklichen Ehen schreibt Betty Gleim der falschen Erziehung der Mädchen zu. Die Frau wird durch ihre ungenügende Geistesbildung dem Manne langweilig. Es fehlt ihr der feine Sinn, das Heim angenehm und anziehend zu gestalten. Durch eine unrationelle und wenig durchdachte Handhabung der Hausarbeit drückt

¹⁾ Über die Bildung der Frauen und die Behauptung ihrer Würde. S. 13.

²⁾ S. 20 Dasselbst.

³⁾ Erziehung und Unterricht S. 87.

sich die Frau selbst den Stempel der Nurgeschäftigkeit, der Arbeitsüberlastung und des Aufgehens in den Alltagssorgen auf, und so bleibt ihr keine Zeit übrig, zur Pflege des ideellen Familienlebens, des feinen Familiengeistes. Wenn sie Diensthofen hat, weiß sie denen gegenüber nicht den richtigen Ton und die richtige Behandlungsweise zu finden, welches der Grund zu vielerlei Mißhelligkeiten ist. Der Mangel an Selbstbeherrschung läßt den weiblichen Fehlern der Laune, Rechthaberei, Eifersucht, Eitelkeit und des Eigensinns freien Lauf und ist der Grund zu Zwistigkeiten zwischen den Eheleuten.

Durch eine gründliche Bildung von Geist, Gemüt und Willen des Mädchens, durch Erziehung zur Selbstbeherrschung, Freisinnigkeit, Häuslichkeit und Religion, aufbauend auf dem Fundament der Geistesbildung, soll den angeführten Mißständen entgegengewirkt werden. Neben der häuslichen und der Schülererziehung hebt sie den Bildungs- und Erziehungswert des Umgangs der beiden Geschlechter hervor. „Frauen, die nur mit Frauen, wenig mit Männern umgehen, sind meistens unbeholfen, kostbar- und vornehm-tuend; oder langweilig und in der Unterhaltung einsilbig, leer und flach; oder breit-geschwätzig über die unbedeutendsten Dinge, klatschsüchtig und verleumderisch.“¹⁾ Männer, die wenig mit Frauen umgegangen sind, erscheinen ihr trocken, steif, blöde, verlegen, oft dreist und roh, ohne jede Ritterlichkeit.

Die Erziehung des Mädchens zum Mutterberuf bedeutet ihr die Fundamentlegung zu einem besseren, edleren Menschengeschlecht. Wie Pestalozzi sieht sie in den Müttern die Keimzellen für eine würdigere Generation. Weil die Mutter beim Kinde die Stelle der Vernunft vertritt, ist ihr eine allseitige Geistesbildung unerläßlich, sie bedarf Kenntnis ihrer selbst und des Menschen, sie muß dem Kinde Vorbild der Sittlichkeit und Frömmigkeit sein. „Was du bist, die du den heiligen Mutternamen führst, das wird

¹⁾ Über die Bildung der Frauen S. 139.

einst mehr oder weniger dein Kind sein“.¹⁾ In der Religion soll sie die Kraftquelle für ihren hohen und schwierigen Beruf finden, der Rationalismus ist nur eine Giftquelle für die Frau.

Bedeutet das Verlangen einer positiven, religiösen Erziehung eine Abwehr der auch in die Mädchenerziehung eingedrungenen rationalistischen Anschauungen, so ist die Forderung Betty Gleims nach patriotischer, nationaler Erziehung der Mädchen etwas ganz Neues, Mit flammenden Worten, die an Jahn und an die fünf Jahre später erscheinende Schrift von Ernst Moritz Arndt²⁾ erinnern, beantwortet sie 1814 die Frage: „Was hat das wiedergeborene Deutschland von seinen Frauen zu erwarten?“ mit der Darstellung des Idealbildes der deutschen Frau, von der die innere nationale Wiedergeburt des Vaterlandes ausgehen muß. Wenn Deutschland wieder ein Land der Freien und Starken, der Reinen und Biederen werden soll, dann muß die deutsche Jungfrau, die deutsche Gattin, die deutsche Mutter zurück zum alten deutschen Heldensinn, zur alten Strenge und Keuschheit der Sitte, zur alten Frömmigkeit, sich abwenden von der unsittlichen Herrschaft des á-la-mode-Zeitalters, von aller Ausländerei und der Anstellung von französischen Erzieherinnen. Zeiten der allgemeinen Not fordern von der Frau idealen Sinn, Verachtung von schimmerndem Prunk und nichtiger Eitelkeit. Eine bessere Zeit herbeizuführen durch Einkehr und Umkehr ist nicht nur Pflicht, sondern liegt auch in der Macht der deutschen Frauen.

Hat Betty Gleim bei der weiblichen Erziehung die Dreiteilung: Mensch, Weib, Erdenbürger im Auge, so stellt sie jetzt voll Begeisterung für Volk und Vaterland der Frau das hohe Ziel der „Weltbürgerin“ und der Bürgerin des Vaterlandes. Für die Bürgerin des Vaterlandes als Mutter gilt es, ein vaterlandstreues, in den Wurzeln seiner Nation verankertes Geschlecht zu erziehen. Zur Erfüllung dieser

¹⁾ Erziehung und Unterricht S. 93.

²⁾ E. M. Arndt: Briefe an Psychidion Altona 1819.

hohen Sendung kann nur eine ihrer hohen Aufgaben vollbewußte Erziehung führen. Diese nationale Erziehung will sie erreichen durch die Einführung der Jugend in deutsches Geistesleben und die deutsche Geschichte, durch Pflege der „in ewiger Jugendfülle prangenden“¹⁾ deutschen Muttersprache und durch den Unterricht in Staatsbürgerkunde. Das Große an dieser Idee ist der Umstand, daß die befürwortete nationale Kraftbildung für das Mädchen gedacht ist, wodurch der weiblichen Erziehung ein viel umfassenderer Horizont angewiesen und sie aus der bisherigen Enge heraus dem nationalen Gemeinschaftsleben dienstbar gemacht wird. Eine überwältigende Größe und hinreißende Macht liegt in der Art und Weise, wie Betty Gleim ihre Forderungen zur nationalen Erziehung der Mädchen aufstellt, wie aus jedem Wort der glühende Patriotismus, ihr Nationalbewußtsein und ihre treue Vaterlandsliebe sprechen. Außer in der erwähnten Schrift finden diese Gesinnungen beredten Ausdruck in den „Randzeichnungen zu dem Werke der Frau von Staël über Deutschland“.

Ist schon die nationale Erziehung für das Weib als Erdenbürger als notwendig hingestellt worden, so kommt noch die Erziehung zu einem nützlichen, gütererzeugenden, erwerbsfähigen Mitglied der menschlichen Gesellschaft hinzu. Das Mädchen soll so erzogen werden, daß es sich für den Fall der Nichtverheiratung selbständig sein Brot verdienen kann, daß es nicht auf das Heiraten angewiesen ist und bloß aus dem niedrigen Grunde, versorgt zu sein, eine Ehe eingehen muß, damit es nicht Verwandten und fremden Leuten zur Last fällt oder in Elend und Mangel umkommt. Betty Gleim stellt sich auf die veränderte soziologische Struktur der Gesellschaft ein, in der die Frauen nicht mehr restlos zur Ehe gelangen, sie bringt einen, dem 18. Jahrhundert wenig geläufigen Gedanken, daß die geistige Bildung auch für die Frau ein Mittel zur wirtschaftlichen Selbständigkeit sein kann, sie redet

¹⁾ Was hat das wiedergeborene Deutschland von seinen Frauen zu erwarten? S. 25.

einer Erwerbsbildung der Mädchen das Wort. Dabei wendet sie sich bewußt gegen die Frauenemanzipation. Sie will die Frau nicht in allen öffentlichen Ämtern sehen, verwirft weibliche Ärzte, Juristen und Prediger aus der Überzeugung heraus, daß das öffentliche Leben der Individualität der Frau nicht zusage. Durch die Teilnahme der Weiber an den Geschäften der Männer würde nichts gewonnen werden, und es sei noch niemals die Klage erhoben worden, daß die Männer mit ihren Arbeiten allein nicht fertig würden.

Das Berufsgeschäft, dem eine Frau sich widmet, soll so nahe wie möglich in Beziehung stehen zu dem eigentlichen weiblichen Berufe oder aus dem hervorgehen, was Erziehungsmittel zur Humanität ist! Die Erörterungen des 19. Jahrhunderts über Mädchenbildung berufen sich des öfteren auf diese Ansicht Betty Gleims, ähnlich wie es Flashar 1876 in Schmidts Enzyklopädie tut, wenn er in Bd. 4, S. 750 schreibt: „Alle Vorbereitung auf eine solche besondere Berufstätigkeit kann demgemäß, wie Betty Gleim schon vor länger als 50 Jahren mit Nachdruck hervorgehoben hat, nur darin bestehen, daß das Mädchen irgend eine Seite des allgemeinen weiblichen Berufes zur Virtuosität ausbilde. Die weiblichen Berufsarten, welche diese Schriftstellerin danach als möglich und zulässig erachtet, sind folgende: der Beruf der Erzieherin, Lehrerin, Kinderwärterin, Krankenwärterin, Hebamme und Haushälterin, und alle diese Tätigkeiten können ebensowohl in Privathäusern als in öffentlichen Erziehungs- und Wohltätigkeitsanstalten ausgeübt werden“. Soweit Flashar über Betty Gleim. Über die angeführten Berufsarten spricht sich Betty Gleim in *Erziehung und Unterricht* näher aus. Die Erziehung muß der Individualität des Mädchens ihre Aufmerksamkeit zuwenden, um besondere Anlagen und Neigungen herauszufinden, dem Mädchen gewissermaßen den Weg zu einem Erwerbsberufe zu bahnen. Damit schneidet Betty Gleim schon die Frage der Berufspsychologie und Berufsberatung an.

Voll hoher Auffassung von Erzieherinnen- und Lehrerinnenberuf kritisiert sie die vielen Unberufenen,

die sich ohne gehörige Vorbereitung, ohne tiefes Verantwortungsgefühl, ohne inneren Beruf in diesen Stand hineindrängen, um den Lebensunterhalt zu haben. Der Kinderwärterinnenberuf scheint ihr noch sehr aufnahme- und entwicklungsfähig. Sie mißt ihm eine große Bedeutung in dem Erziehungsgeschäft bei und schlägt vor, an die Waisenhäuser Ausbildungsstätten für Kinderwärterinnen anzugliedern, damit an dieser folgenschweren Tätigkeit nicht nur „rohe und ungebildete Menschen Anteil haben“, ¹⁾ sondern eigens dafür ausgebildete Personen. Der Haushälterinnen- und Krankenwärterinnenberuf ist ihr äußerst geeignet, die pflgerischen Kräfte der Frau auszulösen. Virtuosität in irgend einer Wissenschaft oder Kunst kann als Erwerbsmittel benutzt werden.

Durch eine solche gründliche Allgemein- und Erwerbsbildung hofft Betty Gleim, das Weib nicht nur besser und weiser, sondern auch heiterer, genügsamer und glücklicher zu machen. „Es wird dann manchen Genuß in sich finden, den es jetzt vergebens außer sich sucht, es wird sich innerlich erhoben fühlen, wenn das Schicksal ihm auch manche äußere Erhebung versagt“. ²⁾

¹⁾ Erziehung und Unterricht S. 109.

²⁾ Erziehung und Unterricht S. 116.

II. Stellungnahme zum Unterricht.

1. ALLGEMEINE UNTERRICHTSGRUNDSÄTZE.

Hat Betty Gleim als Erziehungsziel die Humanität aufgestellt, so ist ihr der Unterricht das Entwicklungsmittel dazu. Er soll das „Begehren und die Tüchtigkeit einer edlen Selbstgestaltung“¹⁾ erzeugen. Diesem allgemeinen Endzweck ist jede andere Bestrebung, auch die künftige Berufsausbildung unterzuordnen. So ist auch kein Unterschied beim Unterricht von Knaben und Mädchen berechtigt. Die Halbheit und Popularität des Unterrichtes, die Weibern genügen soll, verwirft Betty Gleim auf das entschiedenste. Bei dem Unterricht ist es ihr mehr um das Herausbilden des Geistes zu tun als um das Hineinbilden von Kenntnissen. Es kommt ihr nicht darauf an, was gewußt wird, sondern wie es gewußt wird. Das Wesen des Unterrichtes ist die Form, nicht die Materie.

Durch den Unterricht soll die Geisteskraft zum Leben geweckt werden. Der Geist ist bei allen vernünftigen Geschöpfen derselbe, und die Gesetze seiner Entfaltung sind bei allen Individuen gleich. Von dieser Feststellung her leitet Betty Gleim die Möglichkeit und die Notwendigkeit ab, Form und Methode des Unterrichtes zu bestimmen. „Methode ist das durch die notwendigen Gesetze der Geistes-tätigkeit bestimmte Unterrichtsverfahren, wodurch das geistige Leben zur Bildung organisiert wird.“²⁾ Wenn man vom „Individualisieren des Unterrichtes“ spricht, so ist das für Betty Gleim eine Verwechslung von Unterricht und Erziehung. Sie bestreitet die Möglichkeit einer solchen Individualisierung in einer Schulklasse und läßt diese nur für den Einzelunterricht gelten. Das „Individualisieren“ muß

¹⁾ Erziehung und Unterricht II. S. 4.

²⁾ „ „ „ II. S. 10.

ihr beim Schüler liegen. So kann sie sich auch nicht mit der katechetischen Methode befreunden, da sie ihr zu sehr als das wahre Heil der Jugend angesehen und so zum Unwesen wird, wie sie sich in den Tagebuchblättern¹⁾ aus Anlaß des Besuches in der Töcherschule in Göttingen äußert. Nach dem Urteil ihrer Schülerinnen war sie selbst mehr Meisterin in anschaulichem Erzählen und Schildern und im anregenden Vortrag als in der Handhabung des fragend-entwickelnden Lehrverfahrens. Fundament des Unterrichtes ist für Betty Gleim die Anschauung, die systematisch in Form, Zahl und Sprache den Anfangspunkt der Erkenntnis bildet.

Damit vertritt Betty Gleim die Methode Pestalozzis, den sie als den Meister der naturgemäßen Unterrichtsmethode hinstellt, dem sie selbst folgt, dessen Methode sie interpretiert und für die sie eintritt, wie es kein unmittelbarer Schüler Pestalozzis besser könnte. Die gleichmäßige Entwicklung aller Anlagen, die Kultur der Anschauungs- und Sprachkraft, die Weckung der Geisteskraft, das gründliche Verweilen bei dem Lehrgegenstande, das systematische Lernen und Denken, die Hervorhebung des Erzieherberufs der Mutter, die Aufstellung des Humanitätsideals als Erziehungsziel, die Schärfung des Beobachtungsvermögens, des Wahrheitssinnes und der Selbsterkenntnis: all das sind ihr die Vorzüge der Methode Pestalozzis, die sich durch Selbstprüfung und eigene Erfahrung, nicht aber durch Hörensagen und Vorurteile anderer ergeben. Die vielen Feinde dieser Methode führt Betty Gleim darauf zurück, daß sie eine Reform der gesamten Pädagogik erstrebt. Sie fühlt sich verpflichtet, die unberechtigten Vorwürfe zurückzuweisen. Den Einwand, daß die Methode nur auf die unteren Volksschichten berechnet und für die höheren Stände nicht anwendbar sei, widerlegt sie mit dem Hinweis darauf, daß Pestalozzi die allgemeine Menschenbildung und nicht eine besondere Standesbildung bezwecke. Nur wer

¹⁾ A. Kippenberg: Betty Gleim S. 21.

die hohe Idee einer allgemeinen Menschenbildung nicht fassen könne und glaube, daß eine Standeserziehung das einzig Richtige sei, werde Pestalozzis Methode als eine Methode für den Pöbel bezeichnen. Das schiefe Urteil, die Pestalozzische Methode sei mechanisch, führt Betty Gleim auf das falsche Verstehen der Schriften Pestalozzis zurück. Die Ausdrücke „Mechanismus“, „mechanisch“, „mechanisieren“ gebrauche Pestalozzi in dem Sinne von Organismus. Das chor- und taktmäßige Nachsprechen ist Betty Gleim keineswegs etwas Mechanisches, sondern eine Übung des Gedächtnisses, ein Erleichtern des Verstehens, eine Förderung der Sprachfertigkeit. In der von den Gegnern behaupteten Weitschweifigkeit der Methode sieht sie die Lückenlosigkeit, Gründlichkeit und Festigkeit der Unterrichtsweise, die nicht auf den Schein, sondern auf das Sein schaut. Zu dem Einwand, die Pestalozzische Methode könne nicht zur Genialität bilden, sondern hemme vielmehr das Genie, nimmt die Verteidigerin eine Stellungnahme ein, die bei dem Problem des Aufstiegs der Begabten heute von mancher Seite vertreten wird. Sie sagt, daß das Genie seinen Gang, seine Methode habe und sich selbst bilde: „Bringet es in die elendeste Dorfschule oder in die vortrefflichste Erziehungsanstalt, es wird hier wie dort mit Simsons Gewalt alle Bande, die ihr ihm anlegt, wie dünne Fäden zerbrechen und die Tore aus ihren Angeln heben, die ihm den Weg versperren sollen, oder mit kühnem Adlersfluge sich weit über sie hinausschwingen“. ¹⁾ Eine Methode ist nach Betty Gleim nur auf das gegründet, was allen Individuen gemeinsam ist, sie ist nicht besonders auf das einzelne Genie zugeschnitten.

Bei dieser eifrigen Verfechtung der Methode Pestalozzis übersieht Betty Gleim nicht, daß die Methode nur in der Hand eines tüchtigen Lehrers, einer Lehrerpersönlichkeit, ihre volle Bedeutung erlangen kann. Voll hoher Auffassung vom Lehrberufe verlangt sie vom Lehrenden innere Fülle, Wärme, Lebendigkeit, Energie in allem Wollen,

¹⁾ Erziehung und Unterricht. II. S. 44.

Denken und Tun, allgemeine echte Geisteskultur, Streben nach Weiterbildung, Sittlichkeit, Religiösität, Lust und Liebe zum Unterrichten, Lehrgeschick, inneren Beruf, eine Persönlichkeit voll Haltung und Würde. Sie wendet sich gegen die herrschende Auffassung, daß zum Lehren jeder gut sei und stellt die selbstverständliche Forderung der Vorbereitung für den Lehrstand auf. Wie aus ihren Briefen an Senator Smidt hervorgeht, hält sie auf ihren Reisen immer Umschau nach guten Lehrern, um diese dann für Bremen zu gewinnen, da es ihrer „lieben Vaterstadt“ daran mangelt. In dem Briefe vom 4. November 1815 aus Mannheim empfiehlt sie Seidenstücker als Direktor des Gymnasiums, Diesterweg von der Musterschule in Frankfurt als Lehrer für Mathematik und Erdkunde, Diehl als Schreiblehrer, dann noch einige Lehrer von der Weißfrauenschule. Der Brief vom 27. August 1818 aus Stuttgart bezeichnet Fellenberg als feinen Spürhund für alle ausgezeichneten Lehrer und rät Senator Smidt, „geraden Weges zu Fellenberg zu reisen, und dort, wo immer des Guten zuviel ist, nur auszusuchen“. Von dem Versuche, Ramsauer für Bremen zu gewinnen, schreibt sie von München aus am 28. September 1818 an Senator Smidt, daß Ramsauer sich nur als Vorsteher eines Waisenhauses oder einer Armenschule versetzen lassen wolle. „Wir werden ihn daher nicht eher haben können, bis unsere Waisenhäuser einmal aufhören, Dressuranstalten unter der väterlichen Obhut eines Exkutschers oder Friseurs zu sein und sich in Erziehungsanstalten verwandeln . . . , man findet eher 10000 Professoren für Gymnasien, als einen Waisenvater im rechten Sinne des Wortes, als einen Armenschulmeister oder gar Armenerzieher, als einen tüchtigen Elementarlehrer“. Einen „geborenen Lehrer“ sieht Betty Gleim in Karl Ritter, den sie in den Tagebuchblättern schildert: Vollkommene Beherrschung des Stoffes, große Deutlichkeit und Gewandtheit charakterisieren seinen Unterricht. Seine Lebendigkeit hält gerade das rechte Maß. Zu viel Lebhaftigkeit überflügelt die Schüler, verhindert das Festwurzeln und Ausreifen des Gelehrten, zu wenig schläfert ein und stumpft ab Ritter ist gesunde, lebendige

Kraft: von dieser zeugt sein Lehren, sie bekundet seine ganze Persönlichkeit, die voll Haltung, voll Ernstes erscheint, gemildert durch freundliche Güte. Dabei ist er ein ganzer Methodiker, der in Yverdon gewesen ist und in Gutsmuths pädagogischer Bibliothek über Pestalozzi sehr geistvoll geschrieben hat“.¹⁾ So verspricht sich Betty Gleim nicht alles Heil von einer an und für sich guten Methode, sondern sie stellt die Methode in Beziehung zu dem Lehrenden, in dessen Hand es liegt, die Methode mit Geist zu erfüllen oder sie zu einem öden Gerippe verdorren zu lassen.

Soll die Methode von Erfolg begleitet sein, so muß sich für Betty Gleim der Unterricht aufbauen auf der psychologischen Kenntnis der Kindesnatur, die für den Lehrenden unentbehrlich ist, da er durch den Unterricht den Übergang aus dem tierischen in das menschliche Sein herbeiführen soll. Diese psychologische Kunde ist ihr nicht so sehr das Ergebnis eines geschärften Taktes, als vielmehr das eines langwierigen Studiums, durch welches die Fähigkeit herausgebildet wird, sich ganz in die Seele des Kindes hineinzusetzen. Für den Elementarunterricht ist ihr psychologische Einsicht am aller notwendigsten. Da den meisten Müttern die „psychologische Kunde von dem Wesen des kindlichen Geistes“²⁾ fehlt, hält sie diese auch nicht für fähig, ihre Kinder zu unterrichten. Wenn sie nun die psychologische Strenge des Unterrichtes dahin erläutert, daß der Unterricht sich den Entwicklungsgesetzen der kindlichen Natur anpassen soll, daß er von der Anschauung ausgehen, vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreiten muß, so ist das alles nichts Neues und nur insofern von Bedeutung, als es mit überzeugender Kraft von einer Frau für die Mädchenbildung gefordert wird.

Wenn sich auch für Betty Gleim der Unterricht zur Hauptsache auf dynamische Zwecke einstellen und die

¹⁾ Nach A. Kippenberg zitiert S. 23.

²⁾ Über die Bildung der Frauen S. 236.

Kräfte wecken und bilden soll, das Schwergewicht demnach auf das Wie, auf die Form fällt, so ist ihr das Was, der Stoff, die Materie des Unterrichtes insofern von Wichtigkeit, als sich daran die Kräfte entwickeln, als dadurch der Zögling die notwendige Kenntnis seiner selbst und der Welt erhält. Weil für sie die Bildung nicht in einer Anhäufung von Kenntnissen besteht, sondern in der Fähigkeit, sich in den Besitz des fehlenden Wissens zu setzen, verwirft sie ein Zuviel der Unterrichtsgegenstände. Eine harmonische Ausbildung aller Seelenkräfte und der Grundsatz: „zu lehren das Lernen des Lernens“¹⁾ sollen bei der Auswahl der Unterrichtsgegenstände maßgebend sein.

2. GESTALTUNG DES DEUTSCHUNTERRICHTES.

Die Gegenstände des Unterrichtes wählt sie in Bezug auf die intellektuelle, ästhetische, moralisch-religiöse und psychische Kultur. Für die intellektuelle Bildung stellt sie folgende Unterrichtsgegenstände auf: Sprachkunde, Schreibkunst, Arithmetik, Naturkunde, Geographie und Geschichte. Dabei steht ihr der deutsche Sprachunterricht an erster Stelle. Getragen von einer glühenden Begeisterung für die deutsche Sprache, fordert sie mit kühner Energie immer wieder den Unterricht in derselben. Auf dreifache Art kann nach ihr die Kunst des Umganges mit unserer „fügsamen und bildsamen“ Sprache erlangt werden: durch die Unterhaltung mit gebildeten Menschen, durch die Lektüre klassischer Schriften und durch häufige Stilübungen.

Bei den Stilübungen wendet sie sich gegen den Mißstand, vom Schüler Ausarbeitungen über ein Thema zu verlangen, ehe bei ihm Form und Materie, eine einigermaßen entwickelte Sprachkraft und verstandener Stoff vorhanden seien. Unter diesen gerügten Mißstand fällt auch

¹⁾ Erziehung und Unterricht II. S. 57.

der Unterricht des Briefschreibens, durch den nach Betty Gleim dem Kinde die Gewohnheit eingeimpft wird, „über nichts nichts zu schreiben“. ¹⁾ In Ansehung eines solchen Unterrichtes hält sie es für besser, „dem Kinde nicht den Gebrauch der Rede und Schrift zu erlauben“, da bei den meisten Aufsätzen dieser Art nur etwas „Verrücktes und Abgeschmacktes“ ²⁾ zum Vorschein komme und man nach Pestalozzi Eier aus dem Neste nehmen wolle, ehe sie hineingelegt worden seien.

Die Kritikerin schlägt vor, alle Stilübungen mit dem historischen Stile zu beginnen. Den Schülern soll etwas Geschichtliches vorgelesen oder vorerzählt werden, das dann jeder für sich allein niederschreibt. Bei der Korrektur wird alles Fehlerhafte des Stils — ohne Verwischung der Eigentümlichkeit — berichtigt. Den Grund jeder Verbesserung müssen die Schüler zu Hause aufschreiben und das, „worüber kein Grund angegeben ist, z. B. ein falsch geschriebenes Wort, so oftmals richtig schreiben, als vorher falsch“. ³⁾ Als Stoff zu diesen Übungen sind Meißners und Gellerts Fabeln, Krummachers und Hahns Parabeln, die Palmblätter und Beckers Weltgeschichte vorgesehen, letztere in strenger Auswahl.

Nach einer geraumen Zeit soll damit begonnen werden, gebundene Rede in Prosa zu bringen, vorerst kleinere Sachen, dann Homer und Ovid nach der Übersetzung von Voß. Daran will Betty Gleim die metrischen Übungen anknüpfen, die sie als ein Hauptbildungsmittel der Sprachkraft betrachtet. „In jeder Hinsicht leistet eine metrische Ausarbeitung für die Gewalt über die Sprache selbst in prosaischen Darstellungen mehr, als zehn prosaische Aufsätze“. ⁴⁾ Aus diesem Grunde sieht sie in dem Versbau einen trefflichen Unterrichtsstoff, dessen Methodik sie in der „Anleitung zur Kunst des Versbaus“ fördern will.

¹⁾ Einige Gedanken über Stilübungen. S. 24.

²⁾ „ „ „ „ S. 25.

³⁾ Über Stilübungen S. 27.

⁴⁾ Erziehung und Unterricht. S. 72.

Die Darstellung der Methode dieses Unterrichtes gibt einen Einblick in denselben. Die vorgetragene Prosodie, unter welcher die Lehre von den Höhen und Tiefen, Längen und Kürzen verstanden ist, wird in dem Skandierbuch, das der „Anleitung“ beigegeben ist, geübt. Bei der Metrik erhalten die Schülerinnen nach vorausgegangenem mündlichen Metrisieren die Aufgabe, ein beliebiges Stück zu Hause schriftlich in Verse zu bringen. Sind auf diese Weise die Versarten genügend geübt, so werden Stücke aus französischen Dichtwerken in deutsche Verse übersetzt. Zuletzt erhalten die Schülerinnen Stoff und Metrum zur selbständigen Ausarbeitung, oder sie arbeiten nach freier Wahl.

Diesen Unterrichtsgang zeigen auch die der „Anleitung . . .“ beigefügten Proben der Übungen der Schülerinnen, die den Beweis der Leistungsmöglichkeit eines solchen Unterrichtes erbringen sollen. Unter den Übungen der 13 — 16jährigen Mädchen finden sich Gedichte, denen ein prosaischer Stoff zugrunde liegt, metrische Übersetzungen französischer Dichter in Alexandrinern, Jamben und Hexametern, Gedichte eigener Erfindung und der erste Aufzug einer Tragödie „Hektors Tod“. Die Gedichte eigener Erfindungen (An die Freundschaft — An den Frühling — An die Religion — An die Macht — An die Sterne — An die Einsamkeit u. a.) weisen immer dasselbe Schema auf.

In der Schrift: „Einige Gedanken über Stilübungen oder die Beantwortung der Frage: Ist es zweckmäßig, die Jugend praktische Versuche im Versbau anstellen zu lassen“, stellt Betty Gleim die Behauptung auf, daß ihre Idee, Prosodie und Metrik als ein Bildungsmittel für die Jugend anzuwenden, ganz neu sei. Auf den Einwand, daß diese Art des Unterrichtes bis dahin auf den Gymnasien und Lyzeen schon bis zum Übermaß betrieben worden sei, sagt sie in dem Vorwort der „Anleitung zur Kunst des Versbaus“ ganz energisch und deutlich: „ . . . Auf die Art, in der lückenlosen Stufenfolge, in der Umfassung und Ausdehnung ist dieser Gegenstand bisher noch nicht als subjektives Bildungsmittel angewandt worden“.

(S. XV) Sie begründet diese Behauptung mit dem Hinweis darauf, daß bislang dieser Unterricht sich nur auf die griechische und lateinische Sprache und nicht auf die deutsche Sprache erstreckt habe.

Betty Gleim erwähnt die Freude ihrer Schülerinnen an den Versübungen, wie diese sie gebeten hätten, keine Aufsätze mehr in Prosa, sondern alles in gebundener Rede zu schreiben, wie sie dies gern für einige Zeit gestattet hätte aus der Überzeugung heraus, daß jeder, der metrisch zu schreiben verstehe, gewiß die Prosa beherrsche. Zum Beweis der letzteren Behauptung führt sie die Vorteile des metrischen Schreibens an: Blick in die Eigentümlichkeit der Konstruktion der Sprache, genaues Betrachten eines schon geschriebenen zu umformenden Produktes, Bildung einer eigentümlichen Schönheit des Stils, Weckung der dichterischen Anlage, Grundlegung für eine richtige Deklamation.

Der zuletzt genannte Vorteil bezieht sich auf das „deklamatorische Lesen, ein Lesen zusammenhängender Worte mit Verstand und Ausdruck“.¹⁾ Die Verfasserin des Lesebuches zur Übung in der Deklamation stellt dieses Lesen dem mechanischen Lesen bloßer Wörter entgegen. Letzteres läßt sie nur für die ersten Leseübungen zu. Trotzdem sie eine Feindin der Buchstabiermethode und aller ABC- und Buchstabierbücher ist und warm für die Lesemethoden von Stephani, Krug und Olivier eintritt, läßt sie sich durch die für ein Buchstabierbuch entworfenen vortrefflichen Kupferbilder Menkens bestimmen, für diese Bilder nach der Reihenfolge des Alphabets einen Text zu schreiben in dem „Erzählungs- und Bilderbuch für die Jugend“.

Unter den betreffenden Bildern, die immer ein Tier darstellen, steht der Name des Tieres in lateinischer, französischer und deutscher Sprache, z. B. Aquila, Aigle, Adler; Leo, Lion, Löve; Capra, Chèvre, Ziege. Welchen Zweck diese Anordnung in einem Erzählungs- und Bilderbuch für die Jugend hat, ist nicht einzusehen. An jedes Bild schließt

¹⁾ Lesebuch zur Übung in der Deklamation I. S. 2.

sich eine trockene Beschreibung des Tieres von Kopf bis zum Schwanz an; dann folgt irgend eine Erzählung über das Tier, eine Fabel oder ein Gedicht. Den Anhang bilden Fabeln von Gleim, (Die Milchfrau) Gellert, (Der Kuckuck) Parabeln und Erzählungen von Krummacher, Löhr, Bertuch, Grimm u. a. Die Mutter soll sich dieses Büchleins bei der Unterhaltung der Kleinen bedienen und dabei jede Geschichte mehrere Male erzählen. Die Bilder bezwecken die Bildung des Geschmackes und des Schönheitsgefühls der Kinder und ein Verdrängen der vorhandenen Schundbilderbücher.

Während das „Erzählungs- und Bilderbuch“ für das noch nicht schulpflichtige Kind gedacht ist, wird der erste Teil des Lesebuches zur Übung in der Deklamation für Kinder von 6 — 10 Jahren bestimmt, der zweite Teil für solche von 10 — 14 Jahren. In dem Vorwort erläutert die Verfasserin den Zweck eines Deklamationslesebuches. Es muß das Wort als Teil eines Ganzen lesen lernen und ein Mittel sein, die Fähigkeit und Fertigkeit auszubilden, jedes stilistische Produkt seinem eigentümlichen Sinn und Geist nach aufzufassen und darzustellen. Darum erfordert der Inhalt eines solchen Buches möglichst viele stilistische Formen in der Reihenfolge vom Leichterem zum Schwereren. Ein in dieser Art zweckmäßiges Buch vermißt Betty Gleim. Ihr Lesebuch soll diese Lücke ausfüllen. Damit beim Lesen sich zugleich der Geschmack bilde, ist ihr bei der Auswahl des Stoffes die Klassizität maßgebend, und mit Rücksicht auf die ethische Durchdringung des Unterrichtes legt sie das Schwergewicht auf Stücke mit einer sittlichen oder religiösen Tendenz.

Ein Einblick in die beiden Teile des Lesebuches zeigt, wie Betty Gleim diese Gedanken zu verwirklichen sucht. Der erste Teil enthält u. a. Erzählungen von Hippel, Campe, Musäus, Glatz, Salzmann, Löhr und Krummacher, Dichtungen von Gleim, Lichtwer, Pfeffer, Hölty, Arndt, Rudolphi, Fouque und Goethe (Erbkönig und das Veilchen), das dramatisierte Märchen „Schneewittchen“ von Grimm. In dem zweiten Teile ist Herder stark vertreten. Von Goethe finden

wir darin: Der Fischer, Das Göttliche, An die Cikade, Auf dem See, Der Sänger, Herbstgefühl; von Schiller: Die Worte des Glaubens, Die Bürgschaft, Der Spaziergang, eine Szene aus Wilhelm Tell. Außerdem sind zu erwähnen Dichtungen von Lessing, Geßner, Seidel, Gleim, Hölty, Stollberg, Voß, Schlegel, Jean Paul, eine Auswahl aus Hebels Allemannischen Gedichten, ein Teil aus Pestalozzis Lienhard und Gertrud. Die Absicht Betty Gleims, einen dritten Teil des Lesebuches herauszugeben, der die Hauptgattungen des Stils an „echt klassischen Produkten im strengen Sinne des Wortes“¹⁾ bieten und für die erwachsene Jugend eine anziehende und bildende Lektüre darstellen sollte, ist nicht verwirklicht worden.

Wie die Wertschätzung der deutschen Sprache und Dichtung für Betty Gleim die Triebfeder zur Herausgabe des Lesebuches bildet, so ist auch die „Fundamentallehre oder Terminologie der Grammatik mit besonderer Hinsicht und Anwendung auf die Grammatik der deutschen Sprache, nach den Grundsätzen der Pestalozzischen Methode“ aus der innigen Liebe zur Muttersprache bearbeitet. Hier geht Betty Gleim eigene Wege: „Die Form meiner Fundamentallehre ist von mir geschaffen, ist durchaus neu.“²⁾ Als Fundament des Grammatikunterrichtes sieht sie die Terminologie der Grammatik an, die Benennung und Erklärung der Begriffe, die abstrakte reine oder theoretische gegenüber der angewandten oder praktischen Grammatik. Die Fundamentallehre handelt von den Bestandteilen der Wörter bis zu denen des Satzes, um dann zu der Sprache und Sprachlehre überzuleiten, die in der „Ausführlichen Darstellung der Grammatik der deutschen Sprache“ näher erörtert wird.

Mit der Fundamentallehre bezweckt Betty Gleim die Förderung der Grammatik-Methode, nicht diejenige der Grammatik selbst. Als Lehrbuch ist die Schrift im Hinblick auf den Ausspruch Pestalozzis so eingerichtet, daß ein

¹⁾ Lesebuch zur Übung in der Deklamation I. S. 3.

²⁾ Fundamentallehre S. 2.

ununterrichteter Lehrer sie ebensogut gebrauchen kann wie ein unterrichteter. In festen methodischen Geleisen bewegen sich die Gespräche zwischen Schüler und Lehrer. Die Definitionen der Begriffe sind von der Erläuterung getrennt und sollen „wörtlich — in Schulen am besten durch Vorsprechen des Lehrers und chormäßiges Nachsprechen von Seiten der Schüler — auswendig gelernt werden, sobald sie gehörig verdeutlicht sind.“¹⁾ Ein Beispiel solcher Definitionen möge hier folgen: „Concrescieren heißt: das Objektiv mit den Endungen versehen, welche erfordert werden, wenn man das Adjektiv vor das Subjektiv setzen, es also so gebrauchen will, daß die dadurch bezeichnete Eigenschaft als dem Substantiv schon beigelegt erscheint. Das Adjektiv zerfällt in zwei Arten, in das concrescionierte und nicht concrescionierte“. S. 122. Ungefähr 150 solcher Definitionen sollen den Kindern beigebracht werden, daß sie ihnen jederzeit zur Vergegenwärtigung zu Gebote stehen.

Entgegen dem damals aufkommenden Bestreben, die lateinischen Termini durch deutsche zu ersetzen, behält Betty Gleim die lateinischen Benennungen nach der Adlungschen Terminologie bei und begründet dies damit, daß die deutschen Benennungen zum Teil nur umständliche Umschreibungen ohne Allgemeingültigkeit seien und daß die lateinischen Termini besser auf die Grammatik fremder Sprachen vorbereiten.

Zur Anwendung und Übung der Terminologie der Grammatik dient das Analysierbuch, in dem Stoffe aus dem griechischen und römischen Altertum, Krummachers Parabeln, Fabeln von Lessing, Gleim und Gellert für grammatische Zwecke ausgenutzt werden. Über jedem Worte ist durch Bezifferung angegeben, was über das Wort zu sagen ist. Als Zeichen werden die Zahlen von 1 — 104, sowie die Buchstaben des Alphabets herangezogen, deren Bedeutung dem Gedächtnis eingeprägt werden muß. Ein Beispiel möge die Methode verdeutlichen:

¹⁾ Fundamentallehre S. 15.

5, 15, p. II, 68, 70, 73. I, II, 63, 70, 73, 68. 6, 22, 24, 26, III, 85, +, 93, 101, 103.
 Sein Name wird
 4, I, 34, 43 6, 21, 10, 24, 97, 99, +, 85, 92, 101, 102.
 nicht genannt (S. 226)

Nachdem auf diese Weise der Unterricht in der Terminologie der Grammatik gehandhabt worden ist, soll der Unterricht in der praktischen oder angewandten Grammatik einsetzen, welche die Etymologie oder Wortforschung, „den“ Syntax oder Wortfügung und die Orthographie oder Rechtschreibung umfaßt und deren Methodik dem Lehrer in der „Ausführlichen Darstellung der Grammatik der deutschen Sprache“ von Betty Gleim geboten wird, deren Stoff für die Schüler die „kurzgefaßte Darstellung der deutschen Grammatik“ enthält.

Die Anlage dieser beiden Schriften und die darin eingeschlagene Methodik der Auseinandersetzung und Anwendung der einzelnen Regeln weichen nicht wesentlich von den damals gebräuchlichen Lehrbüchern ab, wenn von der sehr starken Betonung des Analysierens abgesehen wird. Daß dagegen die „Fundamentallehre oder Terminologie der Grammatik“ sich nicht in den herkömmlichen Bahnen bewegt, zeigen die vielen Angriffe, die sich dagegen erheben, denen gegenüber Betty Gleim 1811 die „Rechtfertigung einiger Begriffe, welche ich in meiner Fundamentallehre aufgestellt habe“, schreibt. Energisch und selbstbewußt wendet sie sich darin gegen ihre Kritiker und beweist, daß ihre Terminologie der Pestalozzischen Uridee von der organischen Entwicklung der Menschennatur gerecht werde, daß sie als der notwendige Ausdruck für die durch den Sprachgeist selbst bestimmten Formen nichts Unwesentliches sei, daß sie durch die Verbindung mit dem stetigen Analysieren nicht als ein von der Sprache abgesondertes dunstiges Luftgebäude dastehe. So sucht sie auch alle weiteren Einwände zu widerlegen. Sie weist darauf hin, daß die Terminologie schon in sieben Schulen ihrer Vaterstadt von einsichtsvollen Lehrern mit dem schönsten Erfolg, die ganze Lust und Kraft der Kinder anregend, gebraucht werde, daß sie im Unterricht an ihrer Schule vor der Herausgabe

erprobt worden sei. „Ich habe über den Gegenstand nicht geredet, bis ich erfahren habe. Ihr sollt auch nicht reden, bis ihr erfahren habt!“¹⁾ Als redende Autorität für ihre angefeindete Terminologie bringt sie einen Brief von dem „berühmten Seidenstücker“, in dem die Fundamentallehre zu den nützlichsten Schulbüchern gezählt wird.

Um die Arbeit Betty Gleims für den deutschen Unterricht würdigen und verstehen zu können, ist es notwendig, die Bestrebungen der damaligen Zeit auf dem Gebiete der Stilübungen, der Lesebuchfrage und des Grammatikunterrichtes heranzuziehen.

Die Auffassungen Betty Gleims von dem Unterricht in Metrik und Prosodie finden ihre Erklärung aus dem 18. Jahrhundert heraus, das Gottsched mit dem „Versuch einer kritischen Dichtkunst“ und den „Vorübungen der lateinischen und deutschen Dichtkunst“²⁾ beherrscht, das in seinen Schulordnungen den Unterricht in Poetik und Poesie der lateinischen und deutschen Sprache als Stilübungen vorschreibt, in dem die Schüler sich bei jeder möglichen und unmöglichen Gelegenheit im Dichten versuchen, wie es A. Matthias³⁾ u. a. von der Fürstenschule in Meißen zeigt.

Die Lehrpläne der bedeutendsten Gymnasien des 18. Jahrhunderts weisen für die drei obersten Klassen je eine Stunde für poetische Übungen auf. Am Halleschen Pädagogium sind diese Stunden durch die Ordnung von 1721 ausdrücklich zur Pflege des stilus germanicus angesetzt. Den ausschließlichen Betrieb der lateinischen Prosodie und Poesie kennen nur das 16. und 17. Jahrhundert, ob-
schon auch im 18. Jahrhundert einige Schulordnungen noch immer nur den Unterricht in der lateinischen Prosodie vorschreiben, wie es für die Braunschweigische Schulordnung von 1737 zutrifft, die in Bezug auf die deutschen Stilübungen

¹⁾ Rechtfertigung einiger Begriffe S. 44.

²⁾ Versuch einer kritischen Dichtkunst. Leipzig 1730.

Vorübungen der lateinischen und deutschen Dichtkunst. Leipzig 1756

³⁾ A. Matthias: Geschichte des deutschen Unterrichtes. München 1907. S. 177.

bemerkt: „Von der Teutschen Dichtung ist hier noch nichts zu gedenken“¹⁾)

Nach A. Matthias liegt der Höhepunkt poetischer Belehrungen und Übungen in der Mitte des 18. Jahrhunderts. Von da ab macht sich eine größere Vorsicht geltend, wie sie in der Kursächsischen Schulordnung von 1773 zum Ausdruck kommt: „Nur diejenigen Jünglinge, die ein vorzügliches Genie dazu besitzen, dürfen einige Zeit auf poetische Versuche verwenden“²⁾) Für den späteren Gang der Stilübungen ist die Anweisung in Süverns Lehrplan von 1816, § 5, charakteristisch, die u. a. ausführt, daß poetische Übungen nicht zu verwerfen, jedoch mit großer Beschränkung und Vorsicht anzuordnen sind, was eine Umkehr von dem mehr äußerlichen Betrieb der Stilübungen und eine Hinwendung zu dem allmählichen Erfassen von Wesen und Geist der deutschen Sprache andeutet.

Betty Gleims Bemühen, Prosodie und Metrik den deutschen Stilübungen dienstbar zu machen, ist nach den vorausgegangenen Ausführungen nichts Neues, sondern eine systematische, scharfe und gründliche Durchführung eines Gedankens des 18. Jahrhunderts, dem das 19. Jahrhundert schon die Existenzberechtigung abzusprechen versucht. Anzuerkennen ist die bis ins Einzelne durchdachte Methode dieses Unterrichtes und das von glühender Begeisterung für die deutsche Sprache getragene energische und überzeugte Eintreten für das von ihr als richtig Befundene, wobei die Übertreibung und unumstößliche Verallgemeinerung des Gedankens nicht übersehen werden dürfen. Für letztere negative Kritik spricht auch das Urteil einer ihrer Schülerinnen, das Kippenberg in seiner Biographie, S. 19, anführt: „Uns Jüngeren wurde solches Dichten herzlich sauer, und wir überließen gern das Teil, das uns davon zukommen sollte, den fähigsten unserer Mitschülerinnen, die uns mit ihrem poetischen Reichtum aushalfen“.

Auch die Arbeit Betty Gleims in der Lesebuchfrage

¹⁾ A. Matthias: Geschichte des deutschen Unterrichtes. S. 177.

²⁾ „ „ „ „ „ „ S. 180.

muß in die Zeitbestrebungen eingereiht werden. Büniger hat sich in seiner „Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches“, Leipzig 1898, der Mühe unterzogen, den Entwicklungsgang des Lesebuches bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zu verfolgen. Die Zeit vom 16. bis 18. Jahrhundert betrachtet er als die Vorgeschichte des Lesebuches. Die Jugend des Lesebuches ist durch Rochow und seine Nachfolger, durch die Lesebücher der Philanthropen und durch diejenigen unter Pestalozzis Einfluß gekennzeichnet. Der Übergang zum 19. Jahrhundert stellt das Lesebuch unter die bahnbrechende Wertschätzung der deutschen Sprache.

1807 tritt Seidenstücker, Rektor des Gymnasiums zu Lippstadt, mit der „Eutonia“, einem „deklamatorischen Lesebuch“ hervor. Der Zweck dieses Buches ist, den Schülern an hochwertigen, poetischen Stoffen ein „schönes, deklamatorisches Vorlesen in fragendem, klagendem und flehendem Ton“¹⁾ beizubringen. Das sieht Seidenstücker als etwas ganz Neues an. Doch zeigt Büniger, daß all diese Bestrebungen schon in dem Würzburger Lesebuch von 1772 im Keime enthalten, aber damals nicht zum Durchbruch gekommen sind.

Auf das Lesebuch Seidenstückers weist Betty Gleim in ihrem Lesebuch zur Übung in der Deklamation hin und begründet das Bestehen ihres Buches neben dem von Seidenstücker mit der Tatsache, daß letzterem ein ganz anderer Plan zugrunde liege. Ob sie erst durch Seidenstücker die Anregung zu ihrem Buche erhalten hat oder ob ein eigener, selbständiger Plan der Anlaß dazu ist, läßt sich aus ihren Äußerungen nicht feststellen. Da aber der Lehrplan der Vierundzwanzigjährigen sich schon das Ziel steckt, die Schülerinnen mit den Werken der vorzüglichsten deutschen Schriftsteller und Dichter bekannt zu machen, kann ein selbständiger Plan angenommen werden, der dann durch das Erscheinen von Seidenstückers Eutonia reif zur Ausführung wird, sich aber dazu als Gegensatz auswirkt durch die stärkere Betonung des bildenden Inhaltes

¹⁾ Seidenstücker: Eutonia. Leipzig 1807 S. 2.

gegenüber der Form. Das Buch Betty Gleims ist mehr ein ästhetisches als ein deklamatorisches Lesebuch, obwohl sie ihm letzteren Namen gibt und damit sowohl ihre eigene Wertschätzung der Deklamation, als auch die Stellungnahme ihrer Zeit zu derselben zum Ausdruck bringt.

Welche hohe Meinung die damalige Zeit von der Deklamation hat, geht schon daraus hervor, daß Leipzig einen Lehrstuhl für Deklamation errichtet. Niemeyer sagt in einem besonderen Kapitel über Deklamation in seinen Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichtes Bd. 2, S. 374: „Man läßt sehr allgemein in Schulen und häuslichen, selbst weiblichen Erziehungen deklamieren, wie man es nennt“. Bei den zum Schluß angeführten „Sammlungen poetischer und prosaischer Übungsstücke zum künstlerischen Vorlesen und Deklamieren“ ist auch Betta Gleim mit ihrem Lesebuch genannt.

Für das ästhetisch-deklamatorische Lesebuch ist Betty Gleims Arbeit bahnbrechend. Ihr Buch gehört sowohl dem Zeitpunkt des Erscheinens nach als auch hinsichtlich seines Wertes in Bezug auf die nachher erscheinenden ästhetischen und deklamatorischen Lesebücher zu den ersten dieser Art, die gekennzeichnet ist durch die ausschließliche Richtung auf das Ideale und durch die Forderung der Klassizität. Wenn Büniger Betty Gleims Buch zu den besten aller vorhandenen ästhetischen Lesebücher¹⁾ zählt, dabei aber dem „frauenhaften“ Geschmack der Herausgeberin einen Seitenhieb zukommen läßt, so ist letzteres aus Bünigers Ansicht zu verstehen, welche die euphonischen und Dichtungslesebücher als die Verkörperung des weiblichen Formalismus und die zu gleicher Zeit als Gegenströmung hervortretenden logischen und grammatischen Lesebücher als die Verkörperung des männlichen Formalismus betrachtet. Bünigers Kritik²⁾ an den ästhetischen und deklamatorischen Lesebüchern, welche die zu große Einseitigkeit, die Stempelung des Lesebuches zu einer

¹⁾ Büniger: Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches S. 287.

²⁾ „ „ „ „ „ S. 296.

„Literaturblumenlese“, den subjektivistischen Ausbau ohne inneren Zusammenhang hervorhebt, ist nicht von der Hand zu weisen, auch nicht für Betty Gleims Buch. Zugleich muß aber demgegenüber der Fortschritt dieser Epoche in der Entwicklung des Lesebuches gewürdigt werden, der in den beiden oben angeführten kennzeichnenden Merkmalen liegt.

Betty Gleims Bestrebungen auf dem Gebiete des Grammatikunterrichtes erwachsen aus der Zeit heraus. Seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts wird immer wieder die Forderung nach deutschem Grammatikunterricht erhoben, und fast alle Schulordnungen seit der Mitte des 18. Jahrhunderts schreiben diesen Unterricht vor. Wenn Raumer im dritten Bande seiner Geschichte der Pädagogik, S. 105, die Masse der damals erscheinenden Grammatiken erwähnt und kritisiert und Hoffmann in der deutschen Philologie¹⁾ eine Anzahl von Grammatiken in der Zeit von 1756 — 1836 anführt, so sind das alles Bücher, die sich in den Bahnen Gottscheds und Adelungs bewegen.

In diese reiht sich auch Betty Gleims Grammatik ein mit dem Unterschied, daß sie in ihrer Terminologie noch eine eigenmächtige Nebenrichtung neben der beibehaltenen Hauptrichtung einschlägt. Die damaligen Grammatiken verfolgen als Hauptzweck, die Gesetzmäßigkeit der deutschen Sprache in Regeln festzulegen. Die Grammatiker sehen ihre Aufgabe darin, an Hand des lateinischen Schemas der deutschen Sprache die Ufer zu bestimmen, „zwischen denen der Sprachstrom dahinzufließen hat“. ²⁾ So ist es zu erklären, daß die Grammatikbücher einen höchst langweiligen und verknöcherten Geist atmen.

Unter dieses Urteil fällt auch Betty Gleims „Ausführliche Darstellung der Grammatik der deutschen Sprache“. Ihre Terminologie kann dadurch gekennzeichnet werden, daß sie ein fleißiges Auswendiglernen von abstrakten Definitionen mit dem Hauptziel des Analysierens erstrebt. Daß sich

¹⁾ Hoffmann: Deutsche Philologie. Breslau 1836.

²⁾ A. Matthias: Geschichte des deutschen Unterrichtes. S. 256.

dagegen die Zeitgenossen wehren, deutet schon im Keime den beginnenden Umschwung der bisherigen Richtung an. Wenn Morf meint, „daß die Angriffe und Anklagen bezüglich der Terminologie vorzüglich der Frau gegolten hätte, die ohne eigentliche philologische Bildung sich herausnahm, ein Lehrfach zu bebauen, dessen Bearbeitung die Gelehrten sich vorbehalten“,¹⁾ so kann diese Verteidigung nur dem Mut und der Tatkraft Betty Gleims gelten, nicht aber dem richtig eingeschlagenen Weg in der Terminologie.

Im Hinblick darauf, daß die gewichtige Stimme Jakob Grimms sich schon 1819 auf das Allereentschiedenste gegen den herrschenden Grammatikunterricht wendet, ist es kaum zu verstehen, daß Betty Gleims Grammatik die höheren Bremer Mädchenschulen bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts beherrscht. Eine Erklärung ist zu suchen in der streng vorgezeichneten Methode, wie denn auch die „Terminologie“ ein Zeugnis für die gründliche Logik und Systematik der Verfasserin ist. Das Verdienst Betty Gleims beruht darin, dem Grammatikunterricht der deutschen Sprache die Wege in die höheren Mädchenschulen geebnet zu haben zu einer Zeit, da sich noch ein Teil der höheren Knabenschulen trotz aller Schulordnungsbestimmungen energisch gegen die Einführung des deutsch-grammatischen Unterrichtes wehrt.

Zusammenfassend ist bezüglich der Arbeit Betty Gleims auf dem Gebiete des deutschen Unterrichtes zu sagen, daß sie aus der Wertschätzung der deutschen Sprache heraus die Bildungswerte des deutschen Unterrichtes mit einer solchen Gründlichkeit und Ausführlichkeit an die Mädchenschule heranbringt, wie wir es bei den Mädchenschulen der damaligen Zeit sonst nicht finden. Wohl weisen die Lehrpläne der Mädchenschulen den deutschen Unterricht auf. Er erschöpft sich bei der Jungfernschule in Breslau in zwei Stunden Lesen,²⁾ bei der Universitätstöchterschule in Göttingen wird er als praktischer Leseunterricht angeführt. Das

¹⁾ Morf: Zur Säkularfeier Betty Gleims 1881, S. 355.

²⁾ R. Diek: Die Gestaltung der Breslauer Mädchenschulen Bresl. 1892.

Hauptgewicht wird hier auf die Deklamation von Gedichten gelegt, worüber sich Betty Gleim gelegentlich ihres Besuches der Göttinger Schule äußert: „Die Schülerinnen lasen wirklich gut, aber ich hätte ihnen an der Güte des Lesens gern etwas erlassen wollen, wenn sie nur etwas natürlicher gelesen hätten. Affektion und sichtliches Bestreben zu gefallen ist mir unerträglich“.¹⁾

Was das Bremer Schulwesen anbetrifft, so wird 1749 der Unterricht in der Muttersprache angelegentlich empfohlen. Dabei bleibt es bis 1765. § 15 der „Nachricht von der verbesserten Einrichtung des Stadt-Bremischen Pädagogei 1765“, schreibt die „Teutsche Sprache“ wegen ihrer Gemeinnützlichkei als Unterrichtsfach vor.²⁾ Erst die Reform von 1817 betont die im deutschen Unterricht liegenden Bildungswerte.

So kann man sich im Hinblick auf die Mädchenschulen und das Bremer Schulwesen Wychgrams Urteil anschließen, daß uns bei Betty Gleim zum ersten Male der Versuch begegnet, „die deutsche Sprache und Literatur ihrer hohen Bedeutung entsprechend in die Schule einzuführen“.³⁾

3. GESTALTUNG DER ÜBRIGEN UNTERRICHTS- FÄCHER.

Neben dem Unterricht in „unserer üppigreichen, kern- und sinnvollen, herrlichen Muttersprache, der nichts Menschliches und Schönes fern ist“,⁴⁾ setzt Betty Gleim für die höhere Mädchenschule auch eine Fremdsprache an und zwar die französische. Obwohl diese Sprache im Vergleich zur deutschen Sprache für Betty Gleim „höchst

¹⁾ A. Kippenberg: Betty Gleim. S. 21.

²⁾ Ritz: Geschichte des Bremer Schulwesens S. 65.

³⁾ K. A. Schmid: Geschichte der Erziehung V. S. 258.

⁴⁾ Betty Gleim: Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechtes II. S. 73. Bremen 1810.

armselig, kraft- und gemütslos, ohne Höhe und Tiefe ist“,¹⁾ weist sie ihr doch den Vorzug der strengen Regel- und Gesetzmäßigkeit für den Unterricht und den der weiten Verbreitung auf. Gegen das Erlernen der fremden Sprache vor Beendigung der Elementarbildung und einer gewissen Fertigkeit in der Muttersprache sich wendend, zeichnet Betty Gleim ihre Methode des fremdsprachlichen Unterrichtes, die von Besprechungen an anschaulichen Gegenständen ausgeht um zum Lesen und Übersetzen kleinerer Beschreibungen und Erzählungen und zum Auswendiglernen derselben zu schreiten. Die höchste Stufe des fremdsprachlichen Unterrichtes bildet die Lektüre klassischer Schriftsteller.

Was Betty Gleim über die Schreibekunst oder Kalligraphie sagt, verdient insofern Erwähnung, als sie mit Pestalozzi das Zeichnen als Vorstufe des Schreibens betrachtet. Um zunächst Freiheit und Sicherheit im Darstellen bildlicher Formen zu erreichen, sind auf der Unterstufe wöchentlich vier Zeichenstunden und keine Schreibstunden angesetzt, auf der Mittelstufe eine Stunde für Zeichnen und vier für schreiben, auf der Oberstufe zwei Stunden Zeichnen und zwei Schönschreiben. Die Buchstaben sollen entgegen der „gewöhnlichen Lehrmanier“ nicht in der Folge des A B C, sondern nach der Verwandtschaft ihrer Formen durchgenommen und auf einer mit Rauten und Linien versehenen Tafel geübt werden, um dann nach dem gleichen Gang auf Papier geschrieben zu werden.

Für den Unterricht in der Arithmetik kennt Betty Gleim keine bessere Methode als diejenige Schmidts, des Mathematiklehrers am Pestalozzischen Institut in Iferten. Wie sehr sie die Methode Schmidts schätzt, so tritt sie doch in den Zwistigkeiten zwischen Schmid und Pestalozzi entschieden auf die Seite Pestalozzis und nennt Schmidts Schrift: „Ansichten und Erfahrungen über Erziehung, Institute und

¹⁾ Betty Gleim Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechtes.
II. S. 73.

Schulen“ „Ansichten ohne Erfahrungen und Erfahrungen ohne Ansichten“, welche Benennung Henning¹⁾), „recht treffend und witzig“ findet. Das Gute an der Schmidtschen Methode führt Betty Gleim einzig und allein auf Pestalozzi zurück.

Bildet ihr der Unterricht in der Arithmetik mehr den Verstand, so räumt sie dem Naturkundeunterricht ein viel größeres Feld ein: die Bildung von Herz und Gemüt, von Verstand und Beobachtungsvermögen. Als strenge Systematikerin erklärt sie den Unterricht in der Naturbeschreibung verfehlt, wenn er die Schülerinnen nicht befähigt, das Einzelne zu klassifizieren und in ein System einzuordnen. Außer dieser Naturbeschreibung nach Begriffen verlangte sie diejenige nach dem Raum. Es ist das unsere heutige Pflanzen- und Tiergeographie.

So ist ihr die Geographie eine unentbehrliche Hilfswissenschaft der Naturkunde. Der Methode des Geographieunterrichtes dienen ihre Schriften „Tellus oder Lehrbuch der Geographie“, „Kosmographie oder kurzgefaßte Darstellung des Weltgebäudes“. Die Wichtigkeit dieses Unterrichtes begründet sie mit dem Hinweis darauf, daß sich auf der Erde unser ganzes Dasein abspiele. Sie wendet sich gegen die herrschende Methode, welche die verschiedenen Zweige der Geographie vermische und zu gleicher Zeit dem Schüler Topographie, politische und physische Erdbeschreibung beibringen wolle. „Und doch kann die Seele sich zur Zeit nur auf eins fixieren“.²⁾ Deshalb teilt sie den Unterricht ein in die Elementarlehre der Erdbeschreibung, in topographische, physische und politische Erdbeschreibung und will ein jedes dieser Gebiete für sich behandeln. Sie beginnt den Unterricht mit dem verjüngten Maßstabe und der Topographie Bremens; dann folgt der übrige Teil des niedersächsischen Kreises, stets waltet der Grundsatz vor: Vom Nahen zum Entfernten. Auf Mittel- und Oberstufe sind je zwei Wochenstunden für den Geographieunterricht angesetzt. Da nach

¹⁾ Der Schulrat an der Oder. Leipzig 1900

Henning: Aus Pestalozzis Leben in Ifferten.

²⁾ Betty Gleim: Erziehung und Unterricht. II. S. 90.

ihrer Ansicht eine Darstellung des Weltgebäudes nicht in ein Lehrbuch der Geographie gehört, dennoch aber eine solche notwendig ist, um die Einsicht in das Verhältnis des Erdkörpers zum Weltganzen klar und deutlich zu erhalten, gibt sie die „Kosmomathie“ heraus, die in systematischer Anordnung den Stoff nach den neuesten Ergebnissen der damaligen Wissenschaft darbietet. Ein Urteil über die Methode des Geographieunterrichtes findet sich in dem Briefe an Senator Smidt vom 4. November 1815, worin Betty Gleim schreibt, daß sie an der Frankfurter Musterschule einer Lehrstunde der Erdbeschreibung bei Diesterweg beige- gewohnt habe: „Sie wissen, wie erbärmlich und schlendrians- mäßig dieser Unterricht meist gegeben wird, und wie der Lehrer gewöhnlich nichts ist, als jämmerlicher Widerhall irgend eines Lehrbuches, das ihn ganz eng an sich gefesselt hat und das er sklavisch und gedankenlos ableiert und nachbetet. Wie ganz anders dieser Diesterweg; hier war eigene Idee, eigener Lehrgang, eigene Anschauung, eigener, höchst lebendiger und durchaus belebender Vortrag“. Der Geographieunterricht eines Lehrers an der Weißfrauenschule in Frankfurt gefällt ihr deshalb, weil sich der Lehrer „große, sehr interessante Karten für diesen Zweck verfertigt hat“. So sucht sie immer einen Einblick in den Betrieb des Geographieunterrichtes zu erhalten.

Die Geographie ist auch eine Hilfswissenschaft der Ge- schichte, für Betty Gleim das Fundament des Geschichts- unterrichtes. Darum soll sie dem Geschichtsunterricht voran- gehen und überleiten zu dem geographischen Geschichts- kursus, in dem die Geschichte der Völker, die nacheinander in einem Lande gewohnt haben, behandelt wird. Daran schließen sich an der biographische Kursus mit der Geschichte der merkwürdigen Menschen und Begebenheiten, die einen entscheidenden Einfluß auf die Entwicklung des Menschen- geschlechtes gehabt haben, der chronologische, der ethno- graphische und der synchronistische Kursus. In dem ethno- graphischen Kursus will Betty Gleim die Geschichte der einzelnen Völker ohne zu große Weitläufigkeit vortragen, am ausführlichsten die Geschichte des Vaterlandes und die

der Griechen und Römer. Der synchronistische Kursus soll eine Übersicht der hauptsächlichsten welthistorischen Ereignisse nach ihrer Gleichzeitigkeit bieten und dabei synchronistische Tabellen heranziehen. Diese ganze Einteilung und die Begründung dazu sind ziemlich gesucht. Dazu kommt noch das Erstaunliche, daß der Geschichtsunterricht nicht vor dem 14. Jahre einsetzen soll, da er nicht von „kindischen Vorstellungen und Begriffen, von einer kindischen Weltansicht“¹⁾ aufgefaßt werden kann.

Betty Gleim schlägt die pragmatische Behandlung der Geschichte vor, durch die gezeigt werden soll, „wie sich das Menschengeschlecht in allen Epochen der Idee der Vernunft und Freiheit gemäß betragen habe oder nicht“.²⁾ Es erinnert an den heutigen staatsbürgerlichen Unterricht, wenn sie bei dem Geschichtsstoff nachweisen will, „wie und durch welchen Anstoß die Menschen aus dem rohen Naturzustande in bürgerliche Gesellschaften zusammentreten, wie, wodurch, wozu sie sich zivilisiert, welche Staatsverfassungen sie sich gegeben haben . . . was ihnen Religion war . . .“³⁾

Als Unterrichtsgegenstände, welche die ästhetische Kultur betreffen, gelten für Betty Gleim Zeichnen und Gesang, sowie klassische Literatur und Poesie. Schon aus dem Umstande, daß Zeichnen für Betty Gleim die Vorstufe und Grundlage des Schreibens bildet, erklärt sich ihre ausführliche Darlegung der Zeichenmethode. Die mathematische Anschauung und Darstellung muß der ästhetischen vorangehen. Zur mathematischen Anschauung will Betty Gleim das schon beim Schreibunterricht erwähnte ABC der mathematischen Anschauung von Schmid benutzen, weil Schmid darin ganz im Geiste Pestalozzis vorgeht. Ausdrücklich erkennt sie Pestalozzi als ihren Meister an. In ähnlicher Weise wie das ABC der mathematischen Anschauung soll das ABC der ästhetischen Anschauung den Schülerinnen nahegebracht werden, um daran einen Kursus

¹⁾ Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechtes II. S. 101.

²⁾ „ „ „ „ „ „ II. S. 96.

³⁾ „ „ „ „ „ „ II. S. 97.

im freien architektonischen Zeichnen anzuschließen. Das Endziel des Zeichenunterrichtes ist die Darstellung des Menschen, die mit der Zeichnung einfacher Teile des menschlichen Körpers beginnt, und das Ideal der Menschengestalt in der Antike, in den Bildern der Götter Griechenlands und Roms sieht.

Wie sich die Zeichenmethode Betty Gleims in Pestalozzischen Bahnen bewegt, so auch die Gesangsmethode, sie spricht Pestalozzi das Verdienst zu, der stiefmütterlichen Behandlung der Gesangsmethode ein Ende gemacht zu haben. In der „Pestalozzischen Gesangbildungslehre nach Pfeifers Erfindung, kunstwissenschaftlich dargestellt im Namen Pestalozzis, Pfeifers und ihrer Freunde von Hans Georg Nägeli. Zürich 1809“ ist ihr die Gesangsmethode enthalten. Sich gegen die Ansicht wendend, daß nur musikalisch Begabte singen lernten, vermutet sie, so viele Menschen seien deshalb unmusikalisch, weil sie nur selten Musik und Gesang hörten. Hier verspricht sie sich von der frühen Einwirkung und dem Unterricht sehr viel. Darum soll die Mutter ihren Kindern von der Wiege an vorsingen und der Gesangunterricht so früh wie möglich beginnen.

Wie sehr Betty Gleim auch Zeichnen und Gesang für die ästhetische Bildung schätzt, so überwiegt ihr doch bei weitem der Wert der klassischen Literatur und Poesie. Die Poesie gibt nach ihr erst die rechte Humanität. Zur Entwicklung des poetischen Sinnes dienen im Anfang Grimms Märchen, Meißners Fabeln, Krummachers Parabeln, Herders Paramythien und Legenden, späterhin die Mythologie der Griechen als „die lebendige Sprache einer kühnen Phantasie, als eine bedeutungsvolle Symbolik“. ¹⁾ Die Übersetzungen der römischen und griechischen Schriftsteller sollen in den Mädchenschulen gelesen und dabei alles Historische, Mythologische und Geographische erklärt werden. Sie empfiehlt Herodot in dem von ihr herausgegebenen Auszuge, Odyssee, Ilias, Aeneide und Ovids Verwandlung in den Übersetzungen von Voß, Platon nach Schleiermachers

¹⁾ Erziehung und Unterricht. II. S. 112.

Übertragung. In diesen hohen Forderungen für die Mädchenschule liegt die Wertschätzung des im Altertum ruhenden Bildungsgutes.

Diese Forderungen sind auch zu verstehen, da Betty Gleim eine klassisch-humanistische Bildung der Mädchen durch das Wesen des klassischen Altertums erstrebt, weil ihr eine Bildung durch die Sprachen des Altertums für das weibliche Geschlecht im allgemeinen nicht anwendbar und auch nicht angemessen erscheint. In ihrem Lehrplan ersetzt sie die zwei Wochenstunden Schönschreiben auf der Oberstufe in den beiden letzten Jahren durch die Mythologie, „in deren wahrhaft schönen und edlen Gestaltungen das Mädchen mitempfinden soll der Alten echt poetischen Sinn, der auch die gemeine Wirklichkeit der Dinge zu erheben und zu veredeln wußte“¹⁾ Bei dem Schauenlassen in ein Reich voll magischer und außerordentlicher Gestalten mahnt Betty Gleim bei überreizbaren Charakteren zur Vorsicht. Dabei ist charakteristisch, daß in der Mythologie die Stellen, in denen von Erzeugung und Fortpflanzung die Rede ist, übergangen oder nur verschleiert berührt werden sollen. Auf eigene Erfahrung sich berufend, bezeichnet sie die sexuelle Aufklärung als einen Mißgriff des Philanthropinismus. Auch ist sie darauf bedacht, dem Verfahren vorzubeugen, das die Mythologie als Religion ansieht und Moral und Religionsbegriffe in sie hineinträgt.²⁾ Die Werke der Griechen und Römer stehen ihr als „Entwicklungsmittel des poetischen Sinnes“³⁾ an erster Stelle, die Werke der Deutschen und der älteren Engländer werden daneben noch zugelassen. Es mutet befremdend an, daß Betty Gleim die damals in Blüte stehende klassische deutsche Dichtung in diesem Zusammenhang nicht besonders erwähnt und auch nicht auf ihren Bildungswert

¹⁾ A. Kippenberg: Betty Gleim S. 13.

²⁾ Auf der Erlanger Philologenversammlung 1851 wird die klassische Literatur als Vorstufe des Christentums bezeichnet.
(Morf: Dittes Pädagogium S. 352.)

³⁾ Erziehung und Unterricht II. S. 111.

für die ästhetische Kultur hinweist, obschon der zweite Teil ihres Lesebuches reichlich Proben davon bringt.

Hat Betty Gleim sowohl für die intellektuelle als auch für die ästhetische Bildung eine Reihe von Unterrichtsgegenständen im Auge, so liegt ihr der Bildungswert für die sittlich-religiöse Kultur einzig und allein in der Religion. Wenn für sie auch Sittlichkeit und Religion Resultate der Freiheit und nicht anerziehbar sind, so verlangt sie vom Erzieher, daß er den „Als-Ob-Standpunkt“ eingehen soll, d. h. bei Erziehung und Unterricht so zu handeln, als ob die Religion anerziehbar sei. Ihr ist Religion das absolut Höchste, der Anfangs- und Endpunkt aller Bildung, „das Merkmal und Ordenszeichen der höheren, vernünftigen Natur, das Hinaufverlangen aus dem Zeitlichen in das Ewige“¹⁾

Bei der religiösen Bildung, welche die sittliche Bildung einschließt, unterscheidet sie Religion als Gefühl und Religion als Begriff. Als Zeitgenossin der Romantik legt sie die Betonung auf Religion als Gefühl, als Sache des Lebens und des Gemütes. Auf Grund dieser Einteilung wird auch die Frage nach dem Beginn des Religionsunterrichtes entschieden. Da das Gefühl des Kindes in der Jugend lebendig und regsam, das Gemüt jedem Eindruck offen ist, will sie den Religionsunterricht schon bei Kindern mit vier oder fünf Jahren beginnen. Sie denkt dabei an den historischen Religionsunterricht, der sich auf die „Bibelgeschichte“ aufbaut. Die bestehenden „Bibelgeschichten“ sind Betty Gleim zu profan in der Darstellung und nicht frei von aufklärerischen Tendenzen, stehen nicht unter der leitenden Idee: Darlegung des Heilsplanes Gottes.²⁾

Bis zum 14. Jahre hat der Religionsunterricht nur auf das Gemüt des Kindes zu wirken, dabei das Kind nicht mit vielem Beten und Kirchengehen und moralisierenden, religiös gefärbten, abstrakten Abhandlungen zu überladen. Das Vorleben der Religion sieht sie als den besten

¹⁾ Über die Bildung der Frauen. S. 19.

²⁾ Erziehung und Unterricht II. S. 124.

Religionsunterricht an. Nachdem Sinn und Gemüt für die Religion begeistert worden sind, setzt vom 14. Jahre ab der systematisch, auf Religion als Begriff sich aufbauende Religionsunterricht ein, der das Ziel hat, den jungen Menschen gegen Zweifelsucht und Unglauben zu wappnen. Hat Betty Gleim das „Als-Ob“ vorangestellt, so kommt sie nunmehr zu dem Ergebnis, daß ein guter Religionsunterricht, von einem tief religiösen Menschen und Bekenner Christi erteilt, den Menschen zur Religion führe und ihn dabei festhalte.

Beziehen sich die bis jetzt behandelten Unterrichtsgegenstände auf die gesamte psychische Kultur, so faßt Betty Gleim alles, was der Förderung der physischen Kultur dient, in dem Namen Gymnastik zusammen. In der ganzen Einstellung Betty Gleims liegt es begründet, daß sie der Entwicklung der physischen Kräfte weniger Sorgfalt und Zeit zuwendet, zudem befürchtet sie eine in der Zeitströmung liegende zu starke Betonung der Pflege der physischen Kultur und eine Hintansetzung der psychischen Kultur. Vernünftige Pflege des Körpers, Abhärtung und Gymnastik sollen zwar nicht vernachlässigt werden, jedoch ist ihr die psychische Kultur viel mehr das Kennzeichen für das Bessere im Menschen. So ist es zu erklären, daß sie die Gymnastik verhältnismäßig kurz abfindet. Sie fordert dieselbe für die Mädchen ebenso entschieden, wie für die Knaben, wenn auch mit der Einschränkung, daß die gymnastischen Übungen beim Mädchen Rücksicht zu nehmen haben auf den weiblichen Organismus und auf das Gefühl des Weibes für „Anständigkeit, Anmut und Würde“.¹) Der Zweck der Gymnastik ist ihr die Übung der Gliedmaßen, damit diese dem Willen leichter gehorchen. Unbewußt vertritt hier Betty Gleim die heutige Willentheorie, die Bewegungsvorstellungen für den Erfolg eines diesbezüglichen Willensaktes voraussetzt.²) Bei der Unterscheidung in partielle und totale gymnastische Übungen zählt sie zu den

¹) Erziehung und Unterricht II. S. 58.

²) Lindworsky: Der Wille. Leipzig 1923 S. 125 ff.

ersteren die Übungen in der Bewegung der einzelnen Gliedmaßen und Sinne. In der Ausgestaltung dieser Übungen hält sie sich genau an Pestalozzi. Unter den totalen gymnastischen Übungen bevorzugt sie den Tanz, als dessen Ziel sie Schönheit und Anmut der Körperbewegungen erstrebt und für den sie einen besonderen Unterricht vorsieht.

Mit den bisher genannten Unterrichtsgegenständen ist die Mädchenbildung für Betty Gleim noch nicht erschöpft. Die Vollendung derselben erblickt sie in der praktischen Ausbildung für den Wirkungskreis der Frau. Ein „ganz praktischer Unterricht“¹⁾ in weiblichen Handarbeiten, in der Kochkunst und im Buchhalten ist ihr dazu notwendig. So kommen für das Mädchen noch die Unterrichtsgegenstände in Bezug auf „die sexuelle Bildung“ hinzu. Der Handarbeitsunterricht erstreckt sich zunächst auf Stricken, Nähen und Kleidermachen. Wenn eine gewisse Fertigkeit in diesen unentbehrlichen Arbeiten erreicht ist, kann zu dem übergegangen werden, „was der äußeren Bekleidung nur einen verschönernden Reiz hinzufügt“.²⁾ Auf der Ober- und Mittelstufe sieht der Lehrplan wöchentlich acht Handarbeitsstunden vor. Für Kochen sind keine eigenen Stunden angesetzt. Der Gedanke einer Schulküche ist auch nicht bei Betty Gleim zu finden. Wenn sie Kenntnis und richtige Beurteilung aller Eßwaren, eine „vernünftige Präparation“³⁾ derselben und das Kochen verlangt und dabei nicht von dem Schulunterricht und der Methode dieses Faches spricht, so ist anzunehmen, daß sie die Ausbildung in der Kochkunst als Aufgabe des Elternhauses ansieht. Die Anleitung zum Buchhalten auf kaufmännische Art, wie es die Frau in der Haushaltung braucht, soll in wenigen Stunden gegeben und dabei die Pflicht eingeschärft werden, das Gelernte anzuwenden. So scheint außer Handarbeit bei dem Unterricht in Bezug auf die „sexuale Bildung“ nicht viel herausgekommen zu sein, es müßte denn angenommen werden, daß der

¹⁾ Erziehung und Unterricht II. S. 136.

²⁾ „ „ „ II. S. 137.

³⁾ „ „ „ II. S. 138.

Handarbeitsunterricht alles für das Haus Erforderliche umfaßt habe. Bei den acht angesetzten Stunden und bei dem Betrieb dieses Unterrichtes an anderen Mädchenschulen liegt diese Annahme nahe. Der Lehrplan der Töcherschule von Nordhausen weist dem Handarbeitsunterricht alles zu, was Hausarbeit betrifft. Darüber spricht sich Betty Gleim nicht näher aus, sie legt nur die damals übliche Verbindung von Handarbeitsunterricht und französischer Konversation fest. Daß Betty Gleim selbst über die Gegenstände des praktischen Unterrichtes in Bezug auf den Wirkungskreis der Frau genau und gründlich Bescheid weiß, bezeugt eine ihrer ersten schriftstellerischen Leistungen, das „Bremische Kochbuch“, das von allen ihren Schriften die größte Verbreitung aufweist.¹⁾

Bei dem Überblick über diese Unterrichtsfächer zeigt sich, daß Betty Gleim immer wieder die formale Bildung der einzelnen Unterrichtsgegenstände betont. Darin ist sie von Pestalozzi und weiterhin vom Neuhumanismus beeinflusst.

4. UNTERRICHTSANSTALTEN.

Betty Gleim sieht den Schulunterricht als den günstigsten an, da er im systematischen Zusammenhang erteilt werde, die Schule eine Welt im Kleinen sei und dadurch ein erzieherisches Element in sich trage, die Erziehung aber zum großen Teil noch beim Elternhause und der Familie liege. Den damals unter den besseren Kreisen üblichen Privatunterricht verwirft sie wegen seiner Einseitigkeit, des Fehlens des gemeinschaftlichen Strebens, des Wetteifers, des Mangels genügender Vorbildung und idealer Gesinnung der Privatlehrer. Bei einem Hofmeister und einer Erzieherin rügt sie dieselben Mängel und beweist zudem noch die

¹⁾ 1854 erschien die 9. Auflage.

Unmöglichkeit, daß eine Person in allen Fächern des von ihr verlangten Unterrichtes gleich gut bewandert sei. So ist ihr dieser Unterricht noch viel unvollkommener als derjenige der Privatlehrer. Dem jungen Theologen als Hauslehrer ist sie nicht freundlich gesinnt. Es widerstrebt ihrer hohen Auffassung vom Lehrberufe, daß man ihn nur als Erwerb während eines Übergangsstadiums betrachtet, als eine Brücke, um schneller zu einem geistlichen Amte zu kommen.

Als eine noch viel größere Feindin zeigt sie sich den Gouvernanten gegenüber. Weil ihr das deutsche Wort Erzieherin zu gut ist, nimmt sie die Bezeichnung Gouvernante, der sie jeden Idealismus abspricht und nur das Streben nach Erwerb unterschiebt. Wenn die deutschen Gouvernanten verhältnismäßig noch glimpflich dabei abschneiden, so bleibt an den französischen kein gutes Haar: „Wie Rousseau in seinem abscheulichen Emil, mit dessen gemeiner Ansicht sie wenigstens instinktiertig zusammen treffen, wenn sie auch sonst ihn vielleicht nur dem Namen nach kennen, hat auch ihnen einzig nur das Wert, was Nutzen oder Vergnügen schafft. Wo diese beiden großen Hebel fehlen, da suchen, wollen und vermögen sie nichts.“¹⁾ Gouvernantenerziehung ist ihr außerdem zu aktiv, sie ist ihr ein unnatürliches Verhältnis, indem sie sich in das natürliche Verhältnis von Eltern und Kind hineindrängt. Wie der Privatunterricht, so sollen auch Hauslehrer und Gouvernanten nur Notbehelfe darstellen für Familien auf dem Lande.

Noch entschiedener wendet sich Betty Gleim gegen das dritte Ersatzmittel der Schule, gegen die Erziehungsanstalt. Es ist allerdings eine etwas in der Luft hängende Begründung, wenn sie anführt, daß der Mensch nur unter den von der Vorsehung gewollten, natürlich gegebenen Umständen sich voll entwickeln könne. Stichhaltig dagegen sind die Einwände, daß die Kinder durch die Anstalts-erziehung der Familie entfremdet werden, die Normalisierung und Schematisierung die Individualität knicken, die Mädchen

¹⁾ Über die Bildung der Frauen. S. 253.

sich nachher schwer in das häusliche Leben fügen können, dem deutschen Charakter mit seiner Zartheit, Innigkeit, und Tiefe der Empfindung die Anstaltserziehung nicht adäquat sei und diese mehr für Frankreich und England passe. Anstalts- und Institutserziehung kommt ihr nur für Waisen und für zu Hause gefährdete Kinder in Frage. Wie sehr Betty Gleim auch im Prinzip gegen die Erziehungsanstalten ist, so wendet sie sich dennoch gegen den Vorschlag Schmid's, die Waisen „geläuterten Familien“¹⁾ anzuvertrauen. Nach ihrer Ansicht gibt es nur wenige „geläuterte Familien“, die ein Kind um des Kindes wegen zu sich nehmen, die meisten Familien wollen an dem Kinde verdienen. Die Unnatürlichkeit des Verhältnisses besteht ihr auch in der besten Familie genau so wie im Waisenhaus, dazu kann sie in der Familie schlimmere Folgen zeitigen als im Waisenhaus. Daß Betty Gleim für die Waisen so eifrig die Erziehungsanstalt verfißt, und der Familienerziehung hier höchst pessimistisch gegenübersteht, ist nach ihren Ansichten über die Erziehungsanstalten erstaunlich. Zwar begründet sie ihren Standpunkt damit, daß es leichter sei, für ein Waisenhaus ein „musterhaftes Vorsteherehepaar und die dasselbe unterstützenden Gehülfen“ aufzufinden, als „für einige hundert Waisen ebenso viele geläuterte Familien.“²⁾ Aber dennoch muß hier gesagt werden, daß Betty Gleim der scharfen Kritik an Schmid zuliebe sich nicht ganz konsequent bleibt.

Von den Mängeln, die sie bei dem Privatunterricht, der Gouvernanten-, Hauslehrer- und Anstaltserziehung hervorgehoben hat, spricht sie die gute Schule frei und stellt sie als die einzig richtige Bildungsstätte hin. Diese Bildungsstätte ist bis zum 10. Lebensjahre für alle Kinder die gemeinsame Elementarschule, nach unserer Terminologie die fünfjährige Grundschule, da Betty Gleim den Schuleintritt auf das 5. Lebensjahr ansetzt. Den Wert oder Unwert der Schule beurteilt sie nicht nach dem Was des Unterrichtes,

¹⁾ Auch Erfahrungen und Ansichten. S. 18.

²⁾ „ „ „ „ S. 23.

sondern nach dem Wie, nach dem Formalprinzip. Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus vervollständigen das Idealbild dieser Schule.

Betty Gleims Schule ist für die Töchter der gebildeten Familien Bremens gedacht. Dieser Umstand erklärt das im Vorhergehenden¹⁾ gezeigte hohe Niveau des Lehrplanes. Gemäß dem aufgestellten Humanitätsideal verlangt Betty Gleim aber für das ganze weibliche Geschlecht eine angemessene Bildung. Da die Mädchen aus den Volksschichten in geringeren Verhältnissen Zeit und Mittel für eine höhere Bildung nicht aufbringen können, hat der Unterricht dieser Mädchen auf dem Leitgedanken zu fußen, weniger zu geben, aber das Wenige gut. Bei der Auswahl der Lehrobjekte ist das Augenmerk auf eine harmonische Bildung zu richten. Als notwendige Unterrichtsgegenstände gelten ihr Sprachkunde an der Muttersprache, Schreiben, Rechnen, Gesang, klassische Literatur, Geographie, Geschichte, Religion und Handarbeit. Die individuellen Umstände können den Maßstab des Eingehens auf die einzelnen Stoffe bestimmen.

Aus dieser Aufstellung der Lehrfächer muß geschlossen werden, daß Betty Gleim hier an eine Mädchenschule denkt, die zwischen Volks- und höherer Schule liegt; denn Geographie und Geschichte sieht sie für die Volksschule als vollständig überflüssig an. Dem Philanthropinismus schiebt sie die Schuld zu, die Anzahl der Lehrobjekte in den Volksschulen ungebührlich vermehrt und dadurch die Oberflächlichkeit gefördert zu haben. Die Volksschule hat sich auf Lesen, Schreiben, Rechnen, Gesang Religion im Anschluß an die Bibel, Stilistik und Grammatik der Muttersprache und Handarbeit zu beschränken. Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften sollen erst recht nicht im Hinblick auf die mögliche spätere Zweckmäßigkeit in der Volksschule gelehrt werden. Hier zeigt sich Betty Gleim wieder als geschworene Gegnerin des Nützlichkeitsstandpunktes. Einer Beschränkung der Volksschulfächer redet sie

¹⁾ S. 69, ff.

deshalb das Wort, weil die Volksschule so kurze Zeit und so unregelmäßig besucht werde, daß kaum Zeit für die allernotwendigsten Fächer übrig bleibe. Dabei ist es bezeichnend, daß sie trotz aller Beschränkung ein Lesebuch verlangt, welches eine Auswahl klassischer und stilistischer Produkte enthalten soll.

Bei der Forderung: „Erziehet die Weiber ernster, würdiger, edler!“¹⁾ drängt sich Betty Gleim die Frage auf: „Wer aber soll die Frauen erziehen, da die meisten Menschen selbst nicht erzogen sind!“²⁾ Den besten Weg gibt ihr da Fichtes Plan an, den Eltern die Kinder zu nehmen und in Staatsanstalten zu erziehen. Diese Stellungnahme Betty Gleims ist höchst eigentümlich und läßt sich nicht vereinbaren mit ihrer Auffassung von dem hohen erziehlichen Wert der Familie und ihrer Abneigung gegen alle Institutserziehung, sie steht in offenbarem Widerspruch zu ihren früheren und späteren Äußerungen. „Eine gute Elternerziehung und eine gute Institutserziehung halten gar keinen Vergleich miteinander, und selbst eine mittelmäßige Elternerziehung und eine gute Institutserziehung dürfen noch nicht in Parallele gesetzt werden. Jene überwiegt.“³⁾ Der hier ausgesprochene Gedanke, daß das Elternhaus der beste Erziehungsplatz sei, wiederholt sich in ihren Schriften in den verschiedensten Variationen. Nur ein einziges Mal, bei der Aufgreifung des Fichteschen Planes, tut sich die gegenteilige Ansicht kund.

Die Undurchführbarkeit des Fichteschen Ideals einsehend, schlägt Betty Gleim dem Staate einen anderen, durchführbareren Plan vor: solche Institute zu gründen, „durch welche die Idee der Bildung und eines erhöhten Seins an die Menschen und namentlich an die Weiber gebracht werden kann Weiber werden am besten durch Weiber unterrichtet und gebildet.“⁴⁾ Mit letzterem Satze ist die

¹⁾ Erziehung und Unterricht II. S. 150.

²⁾ „ „ „ „ II. S. 151.

³⁾ Auch Erfahrungen und Ansichten S. 13.

⁴⁾ Erziehung und Unterricht. II. S. 151.

Lehrerinnenbildung aufgeworfen. Um Lehrerinnen zu bekommen, verlangt Betty Gleim vom Staate die Einrichtung von „Seminaren für Frauenzimmer“, in denen nicht der Realismus, sondern der Humanismus herrschen soll, deren Ziel nicht die Anfüllung mit fragmentarischen Kenntnissen und die Übung in einer bodenlosen Katechetik, sondern die Bildung der Kräfte sein muß. Um für die Erziehung des Kleinkindes eigens dafür ausgebildete Frauen zu haben, soll der Staat Anstalten zur Bildung von Kinderwärterinnen gründen. Diese Anstalten sind mit den vom Staate zu errichtenden Kinderverpflegungsanstalten zu verbinden. Wenn Betty Gleim auf das Muster einer solchen Kinderverpflegungsanstalt in Detmold hinweist, wohin die Handwerker und Tagelöhner morgens ihre Kinder bringen, damit diese dort den ganzen Tag gewartet, gepflegt und beschäftigt werden und die Eltern ruhig ihrer Arbeit nachgehen können, so erinnert dies an unsere heutigen Kindergärten und Kinderhorte. Die bis jetzt geforderten Anstalten, Lehrerinnenseminar, Kinderwärterinnenseminar und Kinderverpflegungsanstalt denkt sich Betty Gleim in Verbindung mit einem Waisenhouse.

Der allgemeinen Bildung des Volkes sollten gute Elementarschulen Rechnung tragen, „in denen das Lesen nicht das einzige Lehrobjekt ist, sondern in denen alle Kräfte methodisch angeregt werden.“¹⁾ Für die Mädchen sind „zweckmäßig eingerichtete“²⁾ Mädchenschulen zu gründen. Ob das nun Elementar- oder Höhere Mädchenschulen sein sollen, ist aus den Ausführungen Betty Gleims nicht klar zu ersehen. Die größere Wahrscheinlichkeit spricht für die ersteren. Die Bestimmung „zweckmäßig eingerichtete“ kann aber auch die verschiedenen Arten der Mädchenschulen in Hinsicht auf die verschiedene Abstufung der Volksschichten im Auge haben.

Zuletzt legt Betty Gleim dem Staate die Notwendigkeit der Errichtung von Industrieschulen für die ärmste

¹⁾ Erziehung und Unterricht II. S. 151.

²⁾ „ „ „ „ S. 152.

³⁾ „ „ „ „ S. 152.

Menschenklasse dar. Sie vermeidet das Wort Armenschulen, doch sind solche darunter verstanden. In diesen Schulen soll sowohl die Geisteskraft der Schülerinnen entwickelt, ihr Gedanken- und Empfindungskreis veredelt werden, als auch die Hand zum Erwerbsfleiß geübt und dem Staate manche gute Bürgerin gewonnen werden. Der Unterricht ist unentgeltlich. Um den Schulbesuch und den Erwerbsfleiß zu fördern, sollen den Schülerinnen die verfertigten Arbeiten bezahlt werden. Hier hat Betty Gleim den sozialpolitischen Gedanken, daß diese Schulen die erfolgreichste Armenversorgung seien, die der Armut vorbeugt und sich nicht auf die Hilfe für Armgewordene beschränkt. Für die Errichtung all dieser Bildungsanstalten macht Betty Gleim den Staat verantwortlich.

Sie selbst wartet aber nicht auf das Eingreifen des Staates und gründet selbständig ihre Mädchenschule, die nach ihrem Plane in drei Stufen gegliedert ist: die erste Stufe für Mädchen von 4 — 8, die zweite für solche von 8 — 12 und die dritte von 12 — 16 Jahren. Der Stundenplan der Oberklasse hat unter den 30 Wochenstunden 2 Stunden deutsche Grammatik, 2 Religion, 2 Geschichte 2 Geographie, 2 Physik, 2 Zeichnen, 2 Lektüre klassischer Schriftsteller, 2 Französisch, 2 Gesang, 2 Rechnen, 8 Handarbeit mit Konversationsübungen in Französisch, 2 Schönschreiben. An die Stelle von Schönschreiben tritt in den beiden letzten Jahren die Mythologie. Der Stundenplan der Mittelklasse umfaßt 3 Stunden deutsche Sprache, 3 Französisch, 2 Geographie, 2 Rechnen, 4 Schreiben, 2 Gesang, 4 Naturgeschichte, 1 mündliche Stilübungen, 1 Zeichnen, 8 Handarbeit. Die Unterstufe hat wöchentlich 6 Stunden Lesen, 3 Bibliche Geschichte, 4 Zeichenübungen, 2 Rechnen, 4 Anschauungs- und Sprachunterricht, 2 Gesang, 6 Handarbeit. Auffallend ist das Fehlen von Religionsstunden in der Mittelstufe.

Für jede Schulgattung wie auch für die Erziehungsanstalt hält Betty Gleim eine strenge, unbeschränkte, monarchische Verfassung notwendig. Ein Einziger muß der Schule das Gepräge aufdrücken, über dem Ganzen stehen, sich nach

Gutdünken Mitarbeiter wählen. Der „Geist des Einigen soll als Lebensprinzip die ganze Anstalt durchdringen“.¹) Ein solcher Leiter „muß ein Mensch sein voll Kraft und Würde, voll eigenen Sinnes und Strebens, selbstdenkend und gern selbstschaffend, dabei erfüllt von lebendigem Feuereifer für sein Geschäft“.²) Auf das Geschick des Pestalozzischen Institutes hinweisend, sieht Betty Gleim den Ruin einer Schule darin begründet, wenn der Leiter sich im Experimentieren ergeht und keine feste Bestimmtheit im Handeln zeigt. Wie recht Betty Gleim hat, zeigt sich an ihr selbst. Als sie 1815 sich von der Leitung der Schule zurückzieht, ist ein Grund für diesen sich aus den Verhältnissen ergebenden Schritt darin zu suchen, daß Betty Gleim die Leitung ihrer Schule nicht energisch genug in der Hand gehalten und einer ihrer Mitarbeiterinnen zu viel Einfluß eingeräumt hatte.

¹) Auch Erfahrungen und Ansichten. S. 28.

²) " " " " " "

III. Betty Gleims Bedeutung in der Geschichte der Mädchenbildung und des Bremer Schulwesens.

1. DIE MÄDCHENBILDUNG IN DEN DAMALIGEN HAUPTSTRÖMUNGEN DER PÄDAGOGIK UND BEI BETTY GLEIM.

Um zu sehen, welche Bedeutung Betty Gleim in der Geschichte der Mädchenbildung beizumessen ist, müssen die Fragen beantwortet werden: Wie gestaltet sich die Mädchenbildung vor und nach Betty Gleim? Wie sind die Bestrebungen Betty Gleims in diese Entwicklung einzureihen? Bezüglich der Beantwortung der ersten Frage ist schon Vorarbeit geleistet worden durch die Verknüpfung des Lebensbildes von Betty Gleim mit der pädagogischen Zeitbewegung. Die Antwort auf die zweite Frage ist hier und da durch ein sich aus einzelnen Abschnitten von selbst ergebendes Werturteil gestreift worden. Eine Teilantwort auf diese Frage bildet der Versuch, die Bestrebungen Betty Gleims auf dem Gebiete des deutschen Unterrichtes in die diesbezüglichen Zeitbestrebungen einzugliedern.

Wenn im ersten Teil dieser Arbeit¹⁾ die Ideen Rousseaus, der Philanthropen und der Neuhumanisten als charakteristisch für die zweite Hälfte des 18. und den Anfang des 19. Jahrhunderts hingestellt und diese mehr oder weniger auf die Aufklärung zurückgeführt werden, so läßt sich daran mit der Frage anknüpfen: Wie stellen sich diese pädagogischen Strömungen zur Mädchenbildung?

Die Aufklärung mit ihrer Vernunftpädagogik setzt das intellektuell Wahre und das sittlich Gute gleich, sieht in der Vernunft das einigende Charakteristikum aller Menschen, legt im Prinzip an die Frau denselben Maßstab an

¹⁾ S. 9. ff.

wie an den Mann. Die Folge davon ist, daß die Aufklärung in der Theorie dem Weibe auch dieselbe Bildung zugesteht. Gottscheds „Vernünftige Tadelrinnen“, sowie sein „Biedermann“ verlangen, „man solle seinen Töchtern den besten Unterricht erteilen lassen, so daß man unter ihnen Geistliche, Rechtsgelehrte, Arzneiverständige und Weltweise, ja überhaupt alle Arten der Gelehrten anträfe“. ¹⁾ Ein ähnlicher Gedanke spricht 1792 aus Th. G. von Hippels Schrift: „Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber“.

Wie die Aufklärung das Wahre und Gute identifiziert, so auch das Gute und Nützliche. Es ergibt sich infolge dieser utilitaristischen Tendenz der Aufklärungspädagogik in Bezug auf die Mädchenbildung die Frage: Welche Bildung ist für das Weib nützlich und zweckmäßig? Die Antwort darauf richtet sich nach der Auffassung von der Aufgabe und Bestimmung des Weibes.

Darüber äußert sich Rousseau klar und deutlich im 5. Buch des Emil. „La femme est faite spécialement pour plaire à l'homme“. Daraus ergibt sich für Rousseau das Erziehungsziel: „Toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes“. ²⁾ Sophie ist ohne eigentlichen Unterricht aufgewachsen, ihre Bildung verdankt sie einzig und allein den Gesprächen mit den Eltern. Sie besitzt gründliche Kenntnisse in allen weiblichen Arbeiten, geistig ist sie nicht hervorragend, dafür hat sie aber viel Herzensgüte, sie liebt die Tugend und die Religion. Gegenüber den Bestrebungen seit Reformation und Renaissance bedeutet Rousseau für die Mädchenbildung einen Rückschritt.

In die Bahnen Rousseaus tritt Basedow in seinem Methodenbuch. Der erste Abschnitt darin handelt „Von einer unterschiedenen Erziehung der Söhne und Töchter“. Auch nach ihm ist das Weib des Mannes wegen da. Bei dem Unterricht der „Mägdchen“ hat er die Gemeinnützigkeit im Auge. In Geschichte, Geographie, Mythologie und Naturkunde

¹⁾ O. Lehmann: Die deutschen moralischen Wochenschriften des 18. Jahrhunderts als pädagogische Reformschriften. S. 52. Leipzig 1893.

²⁾ Rousseau: Emil ou de l'éducation. Paris 1848.

genügt soviel, daß eine Unfähigkeit darin nicht kraß auffällt. Wenn die Mädchen ins reifere Alter treten, soll ein einsichtsvoller, beredter und lehrreicher Moralist ihnen durch Gespräche und Bücherlesen eine Unterweisung in den Regeln der Jungfrauschaft, der Verlobung, des Ehestandes und des Verhaltens einer Mutter, Gattin und Hausfrau geben.

Infolge der gemeinnützigen Tendenz des Philanthropinismus sieht Basedow im Gegensatz zu Rousseau einen regelrechten Unterricht der Mädchen vor. Auch denkt er an diejenigen Frauen, die nicht heiraten, und weist ihnen den Beruf der Erzieherin und Gesellschafterin zu. Weil Basedows Ansichten über die Mädchenbildung in das damals so stark verbreitete Methodenbuch eingereicht sind, wird die Frage der Mädchenbildung weiten Kreisen nahegebracht. In den folgenden Jahren erscheinen eine Anzahl von Schriften über die Mädchenbildung, die teils die Wege Basedows gehen, teils von ihnen abweichen, teils eigenmächtig über sie hinausweisen. Den ersten Versuch, nach philanthropinistischen Grundsätzen Lehr- und Erziehungsplan, Stoff und Methode der Mädchenschule bis in die Einzelheiten hin zu erörtern und darzustellen, unternimmt Johann Daniel Hensel 1787 in seinem „System der weiblichen Erziehung“. Die Kölner Dissertation von Regina Fuhrmann zeigt klar, wie Hensel die Mädchenbildung auf den Philanthropinismus aufbaut.¹⁾ Unter dem Einfluß des Philanthropinismus stehen Karoline Rudolphis „Gemälde weiblicher Erziehung“, die in Brief- und Erzählungsform die Ansichten einer Frau über die Erziehung ihres Geschlechtes bringen. Mit Rousseau von der Unverdorbenheit der menschlichen Natur überzeugt, will Karoline Rudolphi beweisen, „wie kräftig sich die weibliche Natur zeigt, wenn man ihrer freien Entwicklung nicht hindernd oder unterdrückend zuwiderarbeitet, sondern ihr vielmehr hilfreich entgegenkommt.“²⁾ K. Rudolphi legt in ihrer Schrift wie auch in

¹⁾ R. Fuhrmann: J. Daniel Hensel und seine Bedeutung für die Geschichte der Mädchenbildung. S. 47.

²⁾ K. Rudolphi: Gemälde weiblicher Erziehung. S. 45.

ihrer Mädchenschule in Heidelberg Wert darauf, die Eigentümlichkeit der Frau herauszubilden. Sie betont die Pflege des Gefühlslebens und die Vorbildung für den Beruf der Gattin und Mutter.

Wenn Schwarz 1792 schreibt: „Die Erziehung des weiblichen Geschlechtes ist jetzt Gegenstand eines allgemeinen Studiums, es ist vielleicht nie so viel über und für das weibliche Geschlecht geschrieben worden als seit einigen Jahren in unserem Vaterland“,¹⁾ so wird dieses Urteil vollständig gerechtfertigt, wenn man nur die Zusammenstellung der einschlägigen Literatur für diesen Zeitraum bei Krusche²⁾ in Augenschein nimmt. Die Gründe, die für eine bessere Bildung der Mädchen immer wieder angeführt werden, bauen sich auf zwei Argumenten auf, die schon Kampe im „Väterlichen Rat“ 1789 bringt: „Du bist ein Mensch, also bestimmt zu allem, was der allgemeine Beruf der Menschheit mit sich führt. Du bist ein Frauenzimmer, also bestimmt und berufen zu allem, was das Weib dem Manne der menschlichen und bürgerlichen Gesellschaft sein soll.“³⁾

Wie hier Kampe über Rousseau und Basedow hinausgeht und auf die Bestimmung des Weibes als Mensch hinweist, so sieht Schwarz in der Bestimmung des Menschen allein den Grund, „worauf ein wahres Erziehungssystem erbaut werden kann“. ⁴⁾ Wie Pestalozzi die Bildung der Frau auf eine allgemeine Menschenbildung gründet, weist Natorp in der Abhandlung „Pestalozzi und die Frauenbildung“ nach.

So zeigt sich ein Hinausgehen über Rousseau und Basedow, ein Hinneigen — wenigstens in der Theorie — zu dem Erziehungsideal des Neuhumanismus und dem der

¹⁾ Frd. H. Chr. Schwarz: Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung S. 2. Jena 1792

²⁾ G. Krusche: Literatur der weiblichen Erziehung und Bildung in Deutschland von 1700—1886. Langensalza 1887

³⁾ Väterlicher Rat für meine Tochter S. 5.

⁴⁾ Frd. H. Chr. Schwarz: Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung S. 96.

Romantik. Letztere tritt warm für eine höhere Geistesbildung der Frau ein. „Ein treues Abbild der höchsten, unteilbaren Individualität“¹⁾ zu werden, soll das Weib nach Friedrich Schlegel genau so anstreben wie der Mann. Die zum Geschlechtscharakter gegebenen Anlagen dürfen nicht einseitig gegenüber den zum Menschheitscharakter gehörigen Kräften gefördert werden. Intellektuelle Bildung ist dem Weibe notwendig. Diese Ansicht teilt auch Friedrich Schleiermacher.²⁾

Das allseitige Interesse, das sich in der pädagogischen Literatur dieser Zeit der Mädchenbildung gegenüber äußert, kommt auch in der Gründung einer verhältnismäßig großen Zahl von Mädchenschulen zum Ausdruck. Von den um diese Zeit entstehenden Mädchenschulen seien die bedeutendsten angeführt: die herzogliche Töcherschule zu Dessau, die Jungfernschule zu Breslau, die Universitätstöcherschule in Göttingen, die Mädchenschule von Karoline Rudolphi in Heidelberg, die von Heyse gegründete Schule in Nordhausen, die unter Ziegenbein stehende Industrietöcherschule in Blankenburg, die Mädchenschule in Zerbst und die von Professor Hartung gestiftete höhere Töcherschule in Berlin. Außer diesen Schulen zählt Wychgram u. a. noch 21 Städte auf, in denen in den beiden letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts Mädchenschulen entstehen.³⁾ Es sind dies aber keine staatlichen Mädchenschulen, wie sie u. a. J. Daniel Hensel 1787 und Betty Gleim 1810 fordern, sondern Gründungen von Privatpersonen und an der Mädchenbildung interessierter Gesellschaften.

Aus den wenigen uns noch vorliegenden Lehrplänen, Schulschriften und Programmen dieser Anstalten geht hervor, daß diese Schulen den besonderen didaktischen und pädagogischen Erfordernissen des Mädchenunterrichtes und

¹⁾ Frd. Schlegel: Lucinde (Reklam) S. 94.

²⁾ Frd. Schleiermacher: Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen. S. 364.

³⁾ K. A. Schmid: Geschichte der Erziehung S. 250.

der Mädchenerziehung bewußt gerecht zu werden versuchen und daß sie tüchtige Hausfrauen und Mütter heranbilden wollen. Dieses Ziel erklärt eine gewisse Nützlichkeits-tendenz in der Auswahl und Behandlung der Lehrgegenstände, u. a. die große Zahl von Handarbeitsstunden. Mehr oder weniger sind die bis 1810 entstehenden Mädchenschulen vom Philanthropinismus beherrscht. Bei der von Ziegenbein geleiteten Töcherschule in Blankenburg läßt sich eine stärkere Betonung des moralisch-religiösen und und ästhetischen Gesichtspunktes feststellen.¹⁾ Auch ist es nicht zu verkennen, daß bei einer Anzahl Mädchenschulen, so bei denen von Göttingen und Nordhausen, sich Pestalozzische und neuhumanistische Ideen wirksam machen und daß sich ein Abwenden von der philanthropinistischen Richtung zeigt.

Jedoch eine solch entschiedene und grundsätzliche Ablehnung des Philanthropinismus und eine solch starke Betonung der formalen, ästhetischen und nationalen Seite der Mädchenbildung, wie sie Betty Gleim in ihren Schriften und in der Praxis ihrer Schule vertritt, suchen wir bei den Mädchenschulen dieser Zeit vergebens. Der formale, neuhumanistische, der ästhetische und der nationale Zug bilden das durchaus eigenartige Gepräge von Betty Gleims Schule, die Helene Lange zu den blühendsten Privatschulen der damaligen Zeit rechnet.²⁾

¹⁾ K. A. Schmid: Geschichte der Erziehung. S. 258.

²⁾ H. Lange: Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens S. 9.

2. ENTWICKLUNG DES BREMER SCHULWESENS UND BETTY GLEIMS SCHULE.

Der 1811 von der französischen Regierung eingeforderte Bericht über das Bremische Schulwesen, den Senator Smidt erstattet, enthält das Urteil: „Unter den privaten Mädchenschulen ist die von Betty Gleim so gut, daß es vielleicht keine bessere in Deutschland gibt. Neben der Vorsteherin wirken männliche und weibliche Lehrkräfte. Das Schulgeld beträgt jährlich 100—150 Fr.“¹⁾ In Verbindung mit diesem Urteil ist es interessant, zu hören, wie Bremer Bürger die Schule Betty Gleims mit der Domschule, die damals das einzige Gymnasium Bremens bildet, vergleichen: „Jetzt klagen die Väter, meine Töchter sind, ich mag um 2 oder gegen 3 Uhr essen, um 2 Uhr bei der Demoiselle Gleim; meinen Sohn hingegen sehe ich oft noch gegen $\frac{1}{2}$ 3 Uhr im Hause, und erhalte auf meine Verwunderung darüber die Antwort: Ich komme noch früh genug, die Lehrer kommen nicht früher.“²⁾

Da Betty Gleims Schule und das Bremer Schulwesen miteinander in Beziehung stehen, ist es hier in Anknüpfung an den gebrachten Vergleich das Gegebene, das Bremer Schulwesen kurz zu streifen. Im 18. Jahrhundert dringt in die Bremer Gelehrtschulen, die lutherische Domschule und das reformatorische Pädagogium mit dem Gymnasium illustre der Realismus ein. Aus der „Nachricht von der verbesserten Einrichtung des Stadt-Bremischen Pädagogei“ ist zu entnehmen, daß „diese öffentliche Schule inkünftig (von 1765 ab) gemeinnützlicher werden und nicht bloß allein derjenigen Jugend, welche sich der Gelehrtheit und den höheren Wissenschaften widmen wird, sondern allen und jeden jungen Leuten, welchen Lebensstand dieselben auch in der Folge der Zeit erwählen möchten einen wahren

¹⁾ Herm. Entholt: Das Bremische Gymnasium. Bremer Jahrb. 22 S.61

²⁾ „ „ „ „ „ „ „ S.76

Nutzen verschaffen möge¹⁾ Die lutherische Domschule gestaltet sich 1794 zu einer Realschule um. Auf beiden erwähnten Schulen findet das philanthropinistische Prämiensystem Eingang.

So herrscht gegen Ende des 18. Jahrhunderts in den beiden Bremer höheren Schulen der Realismus. Es ist zu verstehen, daß die Richtung des Zeitalters auf Brauchbarkeit und Nützlichkeit, die realistischen und philanthropinistischen Strömungen in einer Handelsstadt wie Bremen den günstigsten Nährboden finden. Schon vor dem Eindringen des Philanthropinismus in die Bremer Schulen schicken die reichen Kaufmannsfamilien ihre Söhne, die nicht studieren sollen, in die Pensionsanstalten nach Celle, Hannover, Braunschweig und in das Philanthropin nach Dessau. Im Geist des Philanthropinismus werden in Bremen Privat-erziehungsinstitute gegründet, Philanthropinisten als Hauslehrer von den reichen Kaufleuten nach Bremen berufen, wie es Wellmann²⁾ bei dem Privatinstitut von Dr. Müller zeigt.

Wenn man mit dem Ende des 18. Jahrhunderts das Zeitalter der Aufklärungspädagogik und des Philanthropinismus für abgelaufen halten kann, und jetzt den Neuhumanismus als die pädagogische Bewegung ansehen muß, so ist nach Entholt in Bremen davon noch nicht viel zu spüren.³⁾ Wohl ist um 1800 eine Reform des im Schlandrian steckenden Schulwesens vorgesehen. Herbart, der bei seinem Freunde Smidt weilte, entwirft seine „Idee zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien“, der das Griechische für die eine „wichtigere Hälfte“⁴⁾ und die Naturwissenschaft für die andere Hälfte des Unterrichtes vorsieht und damit den utraquistischen Standpunkt einnimmt. Wenn Herbart sagt: „Ich fühle es lebhaft, wie wenig Zutrauen

¹⁾ Frd. Wellmann: Das Privatinstitut des Dr. W. C. Müller in Bremen Bremer Jahrb. 23. S. 172.

²⁾ C. W. Ritz: Geschichte des Bremer Schulwesens. S. 63.

³⁾ Entholt: Das Bremische Gymnasium. S. 46.

⁴⁾ O. Willmann u. Th. Fritzsche: Herbarts pädagogische Schriften. Bd. I. S. 86.

sich Pläne versprechen dürfen, welche eine bedeutende Verrückung bisheriger Gewohnheiten zum Zweck haben, wo sie nicht durch Hinweisung auf eine gelungene Ausführung unterstützt werden können“¹⁾ so ist dieser Gedanke für Bremen zugeschnitten, das auf Herbarts Plan mit der starken Betonung des Griechischen, der Forderung des Neuhumanismus, noch nicht eingestellt ist. Zur Tätigung einer Reform ist die Zeit noch nicht gekommen.

Nach vielem Hin und Her erfolgt 1817 die „Obrigkeithliche Bekanntmachung wegen Verbesserung des öffentlichen Unterrichtes für die Jugend männlichen Geschlechtes“. Nach dieser werden die beiden bestehenden höheren Schulen geschlossen und drei neue Bildungsanstalten eröffnet: die Vorschule, die Gelehrtenschule und die Handelsschule. Die Vorschule behält die Schüler bis zum 14. Lebensjahre und bildet den Unterbau für die Gelehrten- und Handelsschule. Sie atmet neuhumanistischen Geist, wenn sie die „harmonische Ausbildung der geistigen und körperlichen Kräfte“²⁾ als Hauptzweck darstellt, und wenn sie fordert, „sowohl das uns so werthe Eigentümliche germanischer Art mit Liebe zu hegen und zu pflegen, als auch demselben die gute Einwirkung anzueignen, welche wir andern Völkern, wie dem klassischen Altertum verdanken“.³⁾ Die Gelehrtenschule ist ein humanistisches Gymnasium, das den Neuhumanismus in sich aufnimmt, die Handelsschule eine Art Realschule.

Während sich die Reform des höheren Knabenschulwesens in Bremen im 18. Jahrhundert an dem Philanthropinismus orientiert und erst allmählich im 19. Jahrhundert sich zum Neuhumanismus wendet, geht die Reform des bremischen Volksschulwesens unabhängig von den höheren Schulen vor sich. Sie vollzieht sich im Geiste Pestalozzis. Wenn Herbart 1802 die drei Frauen Bremens

¹⁾ O. Willmann u. Th. Fritsch: Herbarts pädagogische Schriften. Bd. I. S. 87.

²⁾ Entholt: Das Bremische Gymnasium. S. 116.

³⁾ „ „ „ „ „ 117.

darauf hinweist, daß Pestalozzi „das Heil des gemeinen“, rohen Volkes“¹⁾ als Ziel vor Augen habe, so könnte er bezüglich Bremens dasselbe von Ewald und Häfeli sagen, von denen Bode nachweist, daß sie sich „für ewige Zeiten in der Bremischen Schulgeschichte einen Ehrenplatz errungen haben“.²⁾

Wie sieht es nun mit dem Mädchenschulwesen in Bremen aus? Öffentliche höhere Mädchenschulen gibt es nicht. In einem Bremer Erlaß von 1592³⁾ werden die Klipp- und Winkelschulen für die Knaben verboten, jedoch ausdrücklich für Mädchen gestattet, da sie für diese gut genug und auch keine öffentlichen Mädchenschulen vorhanden sind. Damit glaubt Bremen für die Mädchenbildung gesorgt zu haben. Noch 1893 schreibt Helene Lange: „In Bremen ist das höhere Mädchenschulwesen durchaus der Privattätigkeit überlassen, und die Privatschule hat sich daher dort zu hoher Blüte entwickeln können“.⁴⁾ Wie mangelhaft und dürftig sich die Mädchenbildung in Bremen in den beiden letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts und auch vorher gestaltet, schildert Kippenberg sehr anschaulich.⁵⁾ die Mädchen können gleichzeitig mit den Knaben an dem Elementarunterricht in den Volks- und Kirchspielschulen teilnehmen. Für eine höheren Bildung sind sie auf Privatunterricht und auf Privatschulen angewiesen. An diesen sind die beiden letzten Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts reich. Es sind das meist Töchterschulen nach philanthropinistischen Grundsätzen, von früheren Gouvernanten und bedürftigen Witwen geleitet. Als Lehrgegenstände werden außer Buchstabieren, Lesen und Schreiben, Religion, Aneignung feiner Sitten,

1) O. Willmann u. Th. Fritsch: Herbarts pädagogische Schriften. Osterwiek 1913. III. S. 279.

2) C. W. Bode: Die pädagogische Reform des 18. Jahrhunderts in Bremen S. 18.

3) Frd. Iken: Die Bremische Schule von der Reformation bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts. Bremen 1896. S. 19.

4) H. Lange: Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens. S. 65.

5) A. Kippenberg: Betty Gleim. S. 3.

weibliche Handarbeiten, Französisch, Gesang, oft auch Zeichnen, Englisch und Tanzen angeführt. Die Handarbeiten erstrecken sich nach Kippenberg auf Nähen, Stricken, Broderie, Gold- und Silberstickerei, Blumenmachen, Filigranarbeit, Fransen- und Tapetenmachen, Filet- und Litzenarbeit, Waschen des Seidenzeuges und dergleichen mehr. Da die so entstehenden Schulen im Grunde genommen über einen Kamm geschoren und meist nur von kurzfristiger Dauer sind, werden die einzelnen Anstalten in der Geschichte des Bremer Schulwesens übergangen. Als Besonderheit hebt Kippenberg hervor, daß eine von diesen Schulen Unterricht in der Geschichte, eine andere die wichtigsten Regeln der deutschen Grammatik und eine sogar Seelenkunde und praktische Anleitung der erwachsenen Töchter zur Erziehung angekündigt habe.¹⁾

Die erste höhere Mädchenschule in Bremen mit einem charakteristischen, ganz individuellen, selbständigen Gepräge ist diejenige Betty Gleims. Sie bildet gleichsam den Auftakt zu den im 19. Jahrhundert rührig einsetzenden Mädchenprivatschulen in Bremen, unter denen die von Janson und A. Kippenberg um die Mitte des Jahrhunderts hervorragen. Wenn die Bremer höheren Knabenschulen erst 1817 die Reform auf neuhumanistischer Grundlage vornehmen, so geht Betty Gleim schon 1806 für die Mädchenbildung diesen Weg und das zielbewußt, indem sie den Neuhumanismus, wie er sich in den Gymnasien auswirkt, nicht einfach übernimmt, sondern auf die Mädchenschule zuschneidet. Und überlassen die höheren Knabenschulen Bremens die Pestalozzische Methode den Volksschulen, gehen an Pestalozzi „mit einer Achtungsverbeugung“²⁾ vorüber, so beruft sich Betty Gleim immer wieder auf die Pestalozzische Methode. Wenn von der pädagogischen Reform in Bremen gesprochen wird, so ist dabei Betty Gleim als die Reformatorin des Mädchen-

¹⁾ A. Kippenberg: Betty Gleim S. 3.

²⁾ Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik. S. 298.

Schulwesens insofern anzusehen, als sie formale ästhetische und nationale Bildung der Mädchen in der Praxis durchführt und in ihren Schriften vertritt, als ihre pädagogische Theorie auf der Ansicht fußt, „daß jedes weibliche Wesen in erster Linie Mensch, erst in zweiter Linie Weib ist und daß nur die freie Entwicklung aller Fähigkeiten die richtige Erfüllung der Aufgaben gewährleisten können, die der Frau in ihrer zwiefachen Eigenschaft zufallen“.¹⁾

3. DIE WEITERENTWICKLUNG DER MÄDCHENBILDUNG IN BEZIEHUNG ZU BETTY GLEIM.

Aus der gegebenen Übersicht über die Entwicklung der Mädchenbildung und des Bremer Schulwesens und aus dem Hineinstellen Betty Gleims in diese Entwicklung ergibt sich, daß Betty Gleim das Beste, was diese Zeit bietet, für die Mädchenbildung auswählt. Dabei kommt klar zum Ausdruck, daß Pestalozzi und der Neuhumanismus ihre Lehrmeister sind und daß sie eine Gegnerin des Philanthropinismus ist. Aus ihrer Auffassung von der Stellung der Frau und der intellektuellen Bildung derselben spricht der Geist der Romantik. Im einzelnen die Abhängigkeit nachzuweisen, erübrigt sich schon im Hinblick darauf, daß dieses Vorgehen nur eine zusammenfassende Wiederholung des bis jetzt Dargestellten sein würde. Zudem kommt hier noch in Betracht, daß sich die subjektive Zugehörigkeit zu der einen oder anderen geschichtlichen geschichtlich gewordenen Hauptform der Pädagogik nicht genau abgrenzen läßt und daß viele Berührungen ebensogut durch ein Teilhaben an demselben Zeitgeist, an einem gewissen pädagogischen Fluidum, erklärt werden können, wie durch direkte Einwirkungen.

¹⁾ H. Lange; Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens. S. 8.

Aus demselben Grunde ist es gewagt, bis ins Einzelne feststellen zu wollen, inwieweit Betty Gleim auf die spätere Mädchenbildung einwirkt. Es soll darum hier nur gesagt werden, in welchen Bahnen sich die Weiterentwicklung der Mädchenbildung bewegt und ob und wie die Bahnen schon bei Betty Gleim vorgezeichnet sind. Die Entwicklung des Mädchenschulwesens vom zweiten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts ab kennzeichnet Wychgram:¹⁾ „ Konfessioneller Religionsunterricht tritt an die Stelle der Moral- und Bürgerlehre; der Geschichtsunterricht wird selbständiger, erhält größere Stundenzahl und eine ausgesprochene patriotische Tendenz; man beginnt, gegen den weltbürgerlichen Geist der Philanthropisten und Rationalisten auch in der höheren Mädchenschule Front zu machen; die deutsche Literatur, die besten Werke unserer Klassiker halten ihren Einzug in die Schulstuben.“ Dasselbe läßt sich fast zehn Jahre früher von Betty Gleims Schule sagen. Jedoch kann daraus nicht auf eine richtunggebende Beeinflussung Betty Gleims auf die weitere Entwicklung der Mädchenschule geschlossen werden. Die einzelnen Bausteine dieser Entwicklung bestimmten Pädagogen als Eigentum zuzusprechen geht nicht an. Wenn Ludwig²⁾ behauptet, daß Karl Fröbel in seinen „Hochschulen für Mädchen und Kindergärten“³⁾ von Betty Gleim abhängig sei, so liegt für diese Behauptung kein stichhaltiger Beweis vor. Es läßt sich nur die Tatsache feststellen, daß Karl Fröbel mit den „Hochschulen für Mädchen“ einen Gedanken des 18. Jahrhunderts aufgreift, der sich schon 1795 in einer Frankfurter Zeitschrift⁴⁾ findet und den Molin 1748 durch den Plan der Gründung einer Frauenzimmerakademie in Hamburg zu verwirklichen sucht. Ebenfalls in Hamburg gründet Karl Fröbel seine Hochschule für Mädchen. Was die Kindergärten anbetrifft, so ist Karl Fröbel darin eher von seinem

¹⁾ Schmid: Geschichte der Erziehung. S. 366.

²⁾ Ludwig: Grundsätze vorzüglicher Pädagogiker. Bd. III, S. 102.

³⁾ Karl Fröbel: Hochschulen für Mädchen und Kindergärten.

Berlin 1848.

⁴⁾ Karl Schmidt: Geschichte der Pädagogik. S. 689.

Onkel Friedrich Fröbel,¹⁾ als von Betty Gleim abhängig. Das Gebiet der Erziehung und des Unterrichtes als den angemessensten Wirkungskreis gebildeter Frauen dargestellt zu haben, ist kein neuer Gedanke von Betty Gleim. Aus diesem Grunde läßt sich auch nicht bei den Pädagogen, die nach Betty Gleim diesen Gedanken vertreten, eine Abhängigkeit von Betty Gleim annehmen.

Die beiden Hauptschriften Betty Gleims „Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechtes“ und „Über die Bildung der Frauen und die Behauptung ihrer Würde in den wichtigsten Verhältnissen ihres Lebens“ haben nur eine einmalige Auflage erfahren. Von der letzteren Schrift sagt Kippenberg, daß sie von den Zeitgenossen anscheinend wenig beachtet und „nur von einer kleinen Anzahl gleichgesinnter Seelen geschätzt²⁾“ worden und der Nachwelt überhaupt fast verloren gegangen sei. Auf die erste Schrift dagegen berufen sich alle, die Betty Gleim in Verbindung mit der Mädchenbildung hervorheben. Das Übersehen des zweiten Werkes ist vielleicht darauf zurückzuführen, daß es nur eine Ergänzung, in manchen Teilen eine Wiederholung der ersten Schrift ist und nicht den strengen, systematischen Aufbau zeigt, oft in ein zu breites und hohles Pathos verfällt. Immerhin hat Kippenberg recht, wenn er eine Parallele zieht zwischen der Aufnahme von Betty Gleims Werk und derjenigen des Buches der Frau Necker de Saussure: *Etude de la vie des femmes*. Dieses Buch bewegt sich in ähnlichen Bahnen, wie Betty Gleims Schrift, erscheint drei Jahrzehnte später. Daß es nach Kippenberg die Höhe von Betty Gleims Schrift nicht erreichen soll, mag als fraglich dahingestellt sein. Aber es ist nicht höher als Betty Gleims Buch zu bewerten, wird jedoch nach seinem Erscheinen von der französischen Akademie mit dem ersten Preis gekrönt, in andere Sprachen, so auch ins Deutsche übersetzt³⁾ und

¹⁾ Friedrich Fröbel: *Menschen-erziehung*. 1826.

²⁾ A. Kippenberg: *Betty Gleim*, S. 101.

³⁾ E. A. Jakobi: *Die Erziehung des weiblichen Geschlechtes*. Übersetzung der „*Etude de la vie des femmes*“ von Mme Necker.

Leipzig 1877.

hier als eins der besten Bücher gepriesen, die Frauen über weibliche Erziehung geschrieben haben, wie es u. a. auch in einer Leipziger Dissertation zum Ausdruck kommt.¹⁾ Das mindest genau so gute Buch einer deutschen Frau wird dagegen wenig beachtet. Es ist das eine Erscheinung, die charakteristisch für Deutschland ist, die Frau von Staël im Auge hat, wenn sie sagt, „daß die Deutschen zu viel Achtung für das Ausland und nicht genug Nationalvorurteil haben“.²⁾ Wenn Betty Gleim diesen Tadel in ein Lob der Deutschen umzukehren versucht und den gerügten Mangel als eine „herrliche Anlage, die köstliche Allgemeinheit und Umfassung des Geistes“ darstellt,³⁾ so tragen ihr diese Ehrenrettungen des deutschen Wesens und der gerühmten „herrlichen Anlage“ der Deutschen keinen Dank ein, sondern nur das Los des Vergessenwerdens. Die Gedanken, die Frau Necker über weibliche Erziehung, über das ethisch-ästhetische Bildungsideal, über das Prinzip der harmonischen, formalen Geistesbildung, über die Bildung zur Religion und die Bildung der Phantasie bringt, hat Betty Gleim schon dreißig Jahre früher ausgesprochen.

Nimmt die Weiterentwicklung der Mädchenbildung den Weg, der schon bei Betty Gleim vorgezeichnet ist, so steht ein Einfluß Betty Gleims auf die Entwicklung des Bremer Mädchenschulwesens insofern fest, als sie diese in Fluß bringt. Die Feststellung Kippenbergs,⁴⁾ daß Betty Gleims Fundamentallehre „die bremischen Schulen, namentlich die höheren Mädchenschulen lange Zeit in hohem Maße beherrscht“ habe, spricht für einen Einfluß Betty Gleims auf den Unterrichtsbetrieb dieser Schulen. Die mehrmalige Auflage ihres Lesebuches beweist auch auf diesem Gebiete ihren Einfluß. Nach der Mitteilung der Bremischen Schulverwaltung kann keine der jetzt bestehenden Mädchenschulen auf

1) Walter Felber: die Erziehungsgrundsätze der Frau Necker de Saussure. Leipzig 1915. Diss.

2) Mme de Staël: De l'Allemagne. Paris 1820.

3) B. Gleim: Randbemerkungen zu den Werken der Frau von Staël über Deutschland. S. 30

4) A. Kippenberg: Betty Gleim. S. 120.

die Schule Betty Gleims zurückgeführt werden. Aus der Geschichte des Bremischen Schulwesens läßt sich auch keine diesbezügliche Verbindungslinie nachweisen. Es findet diese Tatsache ihre Erklärung in dem Werdegang des Mädchenprivatschulwesens.

Zusammenfassend können die Verdienste Betty Gleims dahin gekennzeichnet werden, daß sie von den zu ihrer Zeit auftauchenden Erziehungs- und Bildungsbestrebungen diejenigen in sich aufnimmt, die ihr adäquat sind, diese dann in ihrer individuellen Art zu einem Erziehungs- und Unterrichtsplan des weiblichen Geschlechtes verarbeitet. Ihre Bedeutung für die Mädchenbildung liegt darin, daß sie dem weiblichen Geschlecht mit viel Liebe und Überzeugungskraft das Ideal als Mensch, Frau und Mutter dahinstellt, die harmonische, formale Geistesbildung zur Herausgestaltung des Menschheitsideals im Weibe betont, die Mädchenbildung mit dem nationalen Element durchdringt, der Frauenfrage nähertritt durch das Hineinziehen der Erwerbsbildung der Mädchen und selbst Hand ans Werk legt zur Verwirklichung ihres Erziehungs- und Bildungsideals in der Gründung ihrer Mädchenschule. So ist Betty Gleims Name mit der Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland eng verknüpft. So steht an der Schwelle des Jahrhunderts, das sich der Frage der Mädchenbildung mit solch ernstem Wollen zuwendet, wie es keines der vorhergehenden Jahrhunderte getan hat.

Lebenslauf.

Ich, Josefine Zimmermann, kath. Konf. wurde am 3. Dezember 1896 als Tochter von Engelbert Zimmermann und Josepha Bungarten zu Limbach, Kreis Neuwied, geboren. Meine Vorbildung erlangte ich nach achtjährigem Besuch der Volksschule meines Heimatdorfes auf dem Staatlichen Lehrerinnenseminar in Koblenz. 1918 bestand ich hier die Volksschullehrerinnenprüfung. Nach zweijährigem Unterricht an den Volksschulen in Linz und Herdorf bezog ich Herbst 1921 die Universität Berlin. Vom Wintersemester 1922 ab studierte ich in Köln Pädagogik, Psychologie, Geographie und Deutsch. Ich hörte besonders Vorlesungen der Herren Professoren Kahl, Lindworsky, Artur Schneider, Thorbecke, von der Leyen und Bertram.

Allen meinen Lehrern schulde ich aufrichtigen Dank, besonders Herrn Prof. Dr. Kahl, der diese Arbeit angeregt hat.