

Über die bisherige Entwicklung
und die weiteren Aufgaben
der Reform unseres
höheren Schulwesens

Von

Dr. Julius Ziehen



1909

Frankfurt am Main und Berlin
Verlag von Moritz Diesterweg

Pd 986/107



Druck von Oscar Brandstetter in Leipzig.

I.

S. N. Wenn wir zunächst dem ersten Teile der uns heute gestellten Aufgabe genügen und einen möglichst raschen und doch nicht zu lückenhaften Überblick über die bisherige Entwicklung der Schulreformbewegung gewinnen wollen, so tun wir wohl am besten, von derjenigen Form der Betrachtung auszugehen, die uns am raschesten hineinführt in den Kernpunkt aller der mannigfach verschlungenen Fragen unserer heutigen, so unruhigen und doch an fruchtbarem Leben so reichen Schulpolitik, d. h. auszugehen von der Betrachtung der deutschen Schulkarte, wie sie sich zu verschiedenen Zeitpunkten der Schulgeschichte der letzten hundert Jahre darstellt. Wir müssen dabei freilich viel mit unserer Phantasie arbeiten; denn leider ist der überaus wertvolle Beitrag zur Geschichte des Schulwesens, den ein Atlas der deutschen Schulgeschichte darstellen würde, noch nicht geliefert, und auch für die Gegenwart ist noch wenig wirklich brauchbares Material einer solchen Kartographie vorhanden.¹⁾ Doch wird es uns hoffentlich gelingen, wenigstens von den wichtigsten Punkten einer vergleichenden geschichtlichen Betrachtung der deutschen Schulkarte auch ohne greifbare Vorlage ein ausreichend klares Bild zu gewinnen; und nur auf diese wichtigsten Punkte und ihre Erläuterung kann es uns in dieser Stunde ankommen.

Wie sah die Schul- oder, wenn Sie diesen Ausdruck lieber wollen, die Einschulungskarte Deutschlands vor nunmehr hundert Jahren aus? Sie zeigte ein allenthalben und — wenn man absieht von den Lateinschulen der Kleinstädte — im allgemeinen wohl durchgeführtes System von humanistischen Anstalten der verschiedensten Entstehungsart, die aber insofern eine Einheit bildeten, als sie ein altüberkommenes Lehrgut und eine durch Jahrhunderte hindurch ausgebildete Lehrweise ge-

meinsam hatten. Kraft dieses gemeinsamen Besitzes und ihrer verhältnismäßig einheitlich abgeklärten Form sind diese Anstalten, als im Jahre 1812 die Aufnahmeprüfungen an den Universitäten für die Zöglinge der öffentlichen Schulen²⁾ endgültig beseitigt wurden, die alleinberechtigten Vorbereitungsanstalten für das Hochschulstudium und damit die Trägerinnen eines Monopols geworden, das ihnen fast hundert Jahre lang eine vielbenedete Vormachtstellung eingebracht, aber auch sehr große Opfer auferlegt hat, von denen wir gleich noch näheres hören werden.

Was war sonst zu sehen auf der Karte der deutschen höheren Schulen der Zeit um 1810? Klein an Zahl, aber bemerkenswert schon durch die Bedeutung der Männer, die sie begründet hatten, eines Semler, Heder und anderer führender Geister der damaligen Pädagogenwelt, treten uns auf dem Bilde dieser Schulkarte einige Realschulen entgegen, die sich die Vorbildung für die praktischen Berufsarten zur Aufgabe gemacht haben. Berechtigungen irgendwelcher Art haben diese Anstalten nicht besessen, damals auch kaum angestrebt, und es ist eine kurzlebige Ausnahmeerscheinung gewesen, wenn man in jener Zeit bei einer Schule wie der Realstudienanstalt zu Nürnberg den Mut hatte, trotz der Lateinlosigkeit des Lehrplans dem Reisezeugnis der Anstalt weitgehende Rechte zu verleihen. Einen einheitlich abgeklärten, durch längere Erfahrung erprobten Lehrplan besaßen diese Realschulen der damaligen Zeit nicht, und was neben ihnen unter dem Namen der Realschulen hier und da auf der Schulkarte jener Zeit erscheint, ist zum weitaus größten Teil entweder eine Art von gehobener Volksschule oder ein Fachschultypus, der, je nach den örtlichen Bedürfnissen, mehr kommerzielle oder mehr technische Färbung hat — alles an sich Anstalten von hochachtbarer Art, aber nicht höhere Schulen in dem Sinne, den wir noch heute mit diesem Worte zu verbinden pflegen, und darum auch zumeist anderen Verwaltungsorganen unterstellt wie die humanistischen Anstalten.

Es hatte um 1800 einen Augenblick danach ausgesehen, als ob ein Teil der deutschen Schulkarte schon damals ein

wesentlich anderes Bild gewinnen sollte; in Preußen hatte der Minister von Massow nach 1798 als Leiter des Schuldepartements den kühnen Gedanken gehabt, die Realschulbildung zur allgemeinen Grundlage aller höheren Schulbildung zu machen³⁾; aber der großgedachte Plan kam nicht zur Ausführung, wir dürfen wohl sagen: nicht nur, weil er unterging in dem Drang und in der Not der Tage vor und nach Jena und Tilsit, sondern auch deshalb, weil er verfrüht war, weil er einer Entwicklung der Dinge vorauszuweichen wollte, die so raschen Ganges schlechterdings nicht fähig sein konnte. Als eine Welt für sich standen die Gymnasien in dem damaligen Schulwesen da. Und was weitblickende Männer, wie E. G. Fischer in Berlin, Karl Sachmanns Vater in Braunschweig u. a., damals taten, damit „nicht länger dem kleinen (wenn auch in vieler Rücksicht sehr wichtigen) Häuflein derer, für welche die alte Literatur Bedürfnis ist, das ganze übrige gebildete Publikum bis zum Handwerksmann geopfert werde“, das fand bei den in Betracht kommenden Ständen selbst durchaus nicht genügenden Anklang; vor allem der Verzicht auf das Lateinische kam in den Augen der meisten damals Lebenden dem Verzicht auf eine höhere Schule gleich. Wohl konnten damals Modifikationen des humanistischen Gymnasiums, etwa durch Einschränkung oder völlige Wahlfreimachung des Griechischen, vereinzelt versucht werden; aber selbst solchen Versuchen fehlte keineswegs nur die tatkräftige Förderung von Seiten der staatlichen Unterrichtsbehörden, sondern in weitgehendem Maße auch die Gunst des Publikums. Das Schulwesen stand, wie die ganze damalige Weltanschauung der Deutschen, unter dem Zeichen des Klassizismus, der nur bei Geistern ersten Ranges, wie dem gewaltigen Altmeister in Weimar, die Erkenntnis der lebendigen Natur als einen zweiten integrierenden Bestandteil der Weltanschauung zur Geltung kommen ließ.

So zeigte denn die Schulkarte der Zeit um 1810 im Grunde genommen nur eine Art von höherer Schule. Wertvolle Ansätze zu einer zweiten Art waren vorhanden; aber die Stimmen eines Schmieder, Suabedissen und ihrer Gesinnungsgenossen

reichten nicht aus, um dem Beharrungsgefeh in der Entwicklung des höheren Schulwesens schon damals eine irgendwie allgemeinere Wertschätzung des Realschulgedankens abzutrohen. Erst hundert Jahre später sollte Suabedissens schönes Wort vollauf zur Anerkennung kommen, nach dem „das allgemeine Ziel der Erziehung, daß der Mensch gebildet werde, der Hauptzweck sowohl in der Bürgerschule wie im Lyzeum ist“⁴⁾ —

Wir blättern ein paar Seiten um in dem Schulgeschichtlichen Atlas, den wir im Geiste vor Augen haben, und finden ein stark verändertes Bild. Noch zwar ist das humanistische Gymnasium mit Latein von Sexta ab die durchaus vorherrschende und alleinberechtigte Schulform, aber schärferes Zusehen auf unserer auch die feineren Unterschiede berücksichtigenden kartographischen Übersicht lehrt uns, daß doch schon in diesem Teile des Kartenbildes eine wesentliche Veränderung sich vollzogen hat: das preußische Gymnasium kann, wenn man den Sachverhalt genau wiedergeben will, nicht mehr mit derselben Farbe bezeichnet werden wie das der größeren süddeutschen Staaten. In diesen letzteren hatte man die humanistischen und die Realanstalten im Anschluß an Rundgebungen wie Niehammers Streitschrift vom Jahre 1808 vielleicht viel zu sehr als verschiedenartige pädagogische Lebewesen behandelt, aber dabei doch einen Fehler vermieden: man hatte nicht, wie der übrigens von besten Absichten beseelte und als Persönlichkeit hochbedeutende Johannes Schulze in Preußen, den schon damals von vornherein aussichtslosen Versuch gemacht, das Gymnasium zu einer den verschiedensten Berufsansprüchen genügenden höheren Einheitschule ausgestalten zu wollen. Friedrich Thiersch, der begeisterte Philhellene und in seiner Einseitigkeit tüchtige Schüler Gottfried Hermanns, hat i. J. 1829 den Gegensatz zwischen Preußen und Bayern noch verstärkt. Wer von den beiden Großstaaten mit seiner Schulpolitik mehr Recht hatte, ist schwer zu sagen; der spätere, allerdings damals noch nicht vorauszu sehende Verlauf hat doch wohl die preußische Entwicklung der Dinge als die günstigere erwiesen.⁵⁾

Aber die Schulkarte der Zeit um 1840 zeigt noch einen anderen tiefgreifenden Unterschied zwischen dem Norden und dem Süden, und bei diesem letzteren Gegensatz ist ohne Zweifel der Süden mit seinem Vorgehen im Recht gewesen. Der langsam, aber im ganzen sicher fortschreitende Abklärungsprozeß, der aus der „ökonomisch-mathematischen Realschule“, oder wie die Gründungen im Geiste Semlers und Heckers sonst heißen mochten, allmählich, wenn auch zunächst noch ohne deren Namen, eine allgemeingültige höhere Schulform hervorgehen ließ, hat sich im Süden vorwiegend mit Hilfe der Staatsregierungen vollzogen; in Preußen war der Staat mehr als billig zurückhaltend und überließ es fast ganz den städtischen Verwaltungen⁶⁾, einen Zweig des höheren Schulwesens zu entwickeln, der von dem praktischen Bedürfnis mehr und mehr gefordert wurde. Es ist ein Ehrentitel der preußischen Städte, daß sie sich dieser Aufgabe, oft unter großen Opfern, unterzogen haben; den vollen Lohn für ihr Eintreten sollte ihnen erst die Zukunft bringen — wir werden das später sehen und haben jetzt nur zu fragen, warum wohl die preußische Unterrichtsverwaltung, die an sich den Wert der „realistischen“ Bildung durch Aufnahme solcher Stoffe in den Gymnasiallehrplan immer mehr anerkannte, doch so überaus zurückhaltend war, wo es lebensvolle, auch als durchaus wertvoll anerkannte selbständige Ansätze der Realschulbildung zu entwickeln galt.

Die Betrachtung dieses Grundes ist lehrreich und läßt uns tief hineinblicken in eine noch jetzt nicht völlig zum Austrag gekommene Kernfrage unseres Realschulwesens: man konnte sich eine höhere Schule ohne Lateinisch nicht gut denken und fand auf der anderen Seite doch nicht die rechte Stelle, um das Lehrfach in gesunder Weise im Lehrplan der Realanstalten unterzubringen. Die verschiedensten Vorschläge und Versuche traten zutage; bald in den Unterklassen, bald in den Oberklassen wies man dem lateinischen Unterricht als einem mehr oder weniger organischen Bestandteil des Gesamtlehrplans der Realanstalten seinen Platz an; Spilleke mußte an seiner Berliner Anstalt dies Zugeständnis machen; Scheibert gestaltete nach längerem

Schwanken den Unterbau seiner Realschule mit lateinischen Lehrstunden aus. Wenn Männer wie Schleiermacher den Mut gehabt hatten, das Lateinische den höheren Bürger Schulen grundsätzlich fern halten zu wollen, so hielt man dem immer wieder entgegen, daß für diejenigen Zöglinge einer nichtgymnasialen Anstalt, die die Beamten- oder eine ähnliche Laufbahn einschlagen wollten, von den Verwaltungsbehörden die Kenntnis dieser alten Sprache gefordert werden müsse.⁷⁾ So blieb denn der lateinlosen Schule in Preußen die Anerkennung als höhere Schule grundsätzlich vorenthalten und ihre Gründung der nichtstaatlichen Initiative überlassen. Nur mit dem Lateinischen im Lehrplan hatte der Realschulgedanke Aussicht, auf der Schulkarte zur Geltung zu kommen; auch damit ging es noch langsam genug: 1824 hat A. F. von Klöden den Fischerschen Plan vom Jahre 1806 in dem Königl. Realgymnasium zu Berlin verwirklicht, 1836 folgt J. H. Fr. Müller in Gotha, sodann i. J. 1844 ebenderselbe in Wiesbaden diesem Beispiel; im gleichen Jahre, 1844, hat die Einführung eines ähnlichen Planes beim preußischen Kadettenkorps diesem Typus der lateintreibenden Realanstalt den Charakter einer höheren Schule gesichert. Von irgendwelcher Folgerichtigkeit in der Gründung und in der Behandlung dieses Anstaltstypus ist allerdings damals noch wenig zu spüren; aber den einen entschiedenen Schritt nach vorwärts hat die Schulreformbewegung damals doch getan: eine zweite Form der höheren Schule war geschaffen, die mit dem später für sie allgemein gewordenen Namen „Realgymnasium“ sich behauptet hat und, wie wir gleich hinzusehen wollen, hoffentlich auch ferner behaupten wird.⁸⁾

Und wiederum — i. J. 1847 — sah es einen Augenblick danach aus, als ob eine heilsame Reform an einem der wundesten Punkte der damaligen Schulkarte eingreifen, als ob der Weg betreten werden würde, der die kleineren Städte von der einseitigen Beschränkung auf eine lateintreibende höhere Schule befreien kann; Hermann Röchly trug in Sachsen seinen Plan eines gemeinsamen lateinlosen Unterbaues der höheren Schulen vor, aber wieder ging dieser, uns schon von Massow her be-

kannte Gedanke in dem Drange stürmischer Zeiten unter; Röchly selbst wurde ins Ausland verschlagen, und die Angst vor Neuerungen ließ in dem allgemeinen Rahmen einer reaktionären Politik verkehrterweise auch das höhere Schulwesen einer aller freien Weiterentwicklung abholden Behandlung anheimfallen; auch die Persönlichkeiten der Minister waren einem großzügigen Fortschritt auf dem Gebiete dieses Schulwesens nicht günstig. Nur Stückwerk, obendrein nachteilig beeinflusst durch Fragen der allgemeinen Politik, konnte das Ergebnis sein.⁹⁾

Dieser Sachlage gegenüber ist es ein sehr großes Verdienst Ludwig Wieses, daß er (von 1852 an) alle die Eingriffe fremder Ressorts in das Gebiet des Schulwesens unschädlicher zu machen und die Maßregeln der preußischen Schulverwaltung wieder unter das Zeichen pädagogisch-fachmännischer Erwägungen zu stellen wußte. Dank seinem Wirken zeigt uns denn auch die Schulkarte von 1859 insofern ein bedeutsames Novum, als der Gedanke des gemeinsamen Unterbaues auf ihr wenigstens an einer Stelle praktisch durchgeführt ist. Gymnasium und Realgymnasium haben in Preußen in den drei untersten Klassen denselben Lehrplan, und damit ist ein erster Anfang gemacht zu dem planmäßigen Ausbau eines Systems verschiedener parallel nebeneinander hergehender Lehranstalten. Ob man dem Realgymnasium den Anschluß nach der richtigen Seite hin gegeben hatte, indem man es mit dem humanistischen Gymnasium verkoppelte? Auf jeden Fall entsprach es der Entwicklung dieses neuen Schultypus, wie sie auch in seinem damaligen Namen „Realschule I. Ordnung“ zum Ausdruck kam, innerlich sehr wenig, wenn man ihm seine Stellung so anwies, als ob er durch Subtraktion des Griechischen aus dem Gymnasium entstanden wäre. Auch hier wirkte eben noch die alte Anschauung nach, daß das Realschulwesen außerhalb des Bereiches der höheren Schulen stehe. Und dabei hat doch gerade die „Unterrichtsordnung“ von 1859 sich das weitere große Verdienst erworben, klipp und klar auszusprechen, daß die Realschulen keine Fachschulen sind. Auch durch diese letztere Maßregel war für die Schulkarte von 1859 ein großer Fortschritt gewonnen; er hatte zu-

nächst noch nicht sehr große praktische Bedeutung, aber die Zeit der Verfolgungen und Herabsetzungen für die Realschulen war doch nunmehr endgültig vorüber. In ersten Umrissen zeigte sich auch der dritte Schultypus, der neben dem Gymnasium entstehen und mit ihm um die Gleichberechtigung ringen wird.¹⁰⁾

In den nächsten Jahrzehnten hat sich die Schulkarte Deutschlands der Hauptsache nach in den bisherigen Bahnen weiterentwickelt. In Preußen blieb das Gymnasium die privilegierte Einheitschule, die ihr Monopol mit allerhand Zugeständnissen auf Kosten ihrer Eigenart auch weiterhin erkaufen mußte; das Realschulwesen aber, von 1870 an durch die reorganisierten Gewerbeschulen verstärkt, gedieh unter der Pflege der Kommunalverwaltungen fröhlich weiter und konnte mit seinem lateintreibenden Zweige vom Jahre 1870 ab zum Gegenstande sehr ernstlicher Erörterungen darüber werden, ob es nicht an der Zeit sei, die bisher weder tatkräftig-willig noch folgerichtig von der Staatsregierung in die Hand genommene Frage der Berechtigungen wenigstens für diese dem Gymnasium am nächsten stehende Schulart endgültig und vorurteilsfrei zu klären: eine Anfrage des Unterrichtsministeriums bei den anderen Ressorts im Jahre 1872 hatte sogar die lateinlosen Schulen für die Erteilung weitergehender Berechtigungen mit in Betracht gezogen; aber das Ergebnis war ebenso negativ wie die Erörterung über die Gleichberechtigung aller höheren Vollanstalten auf der Berliner Schulkonferenz vom Jahre 1873.¹¹⁾

Dann kommt auf der preußischen Schulkarte vom Jahre 1882 zum ersten Male, grundsätzlich wenigstens, der heutige Zustand der Dinge ganz zum Durchbruch: wie in den Lehrplänen dieses Jahres zum ersten Male die drei höheren Schularten Gegenstand einer gleichmäßigen, einheitlichen Behandlung sind, so zeigt uns die Schulkarte von da an das Nebeneinander dreier Arten der höheren Schule, in deren jüngster, der Oberrealschule, der schon öfters von uns erwähnte Prozeß der Abklärung von der Fachschule zur allgemeinbildenden Lehranstalt nunmehr endgültig abgeschlossen ist. Dieser letztere Sachverhalt fand in einer sehr bedeutsamen Verwaltungsmaßregel seinen

äußeren Ausdruck: 1875 gingen, wie zwanzig Jahre vorher die Realgymnasien, die Realschulen in die Verwaltung des Kultusministeriums¹²⁾ über; die Ressortschranken waren damit gefallen; andere Schranken freilich blieben übrig; sie waren gezogen durch die Berechtigungen, die im wesentlichen noch Alleinbesitz des Gymnasiums blieben, und durch die Verschiedenheit des Lehrplans der Unterstufe, der einen Wechsel der höheren Schule nach dem neunten Lebensjahre sehr erschwerte und nur unter Opfern an Zeit und Kraft zustande kommen ließ. Man kann bei dieser Sachlage wohl sagen: die Lehrpläne von 1882 haben den Kampfplatz für den Schulkrieg ebenso sehr gebahnt, wie Hülle und Fülle des Stoffes für diesen Schulkrieg übrig gelassen.

Mit 1882 setzt dann auch befanntlich die Zeit des heftigsten, am intensivsten geführten Schulkrieges ein: ein wahres Chaos einander befehdender und durchkreuzender Reformvorschläge; in diesem Chaos als einigermaßen feste Punkte die Begründung der großen Schulvereine, die schon in den siebziger Jahren an dem Realschulmännerverein einen Vorläufer hatten: des deutschen Einheitschulvereins (1889), des Vereins für Schulreform (1889) und des Gymnasialvereins (1890). Es war eine Mobilmachung von Ideen und von Wünschen in großem Stile, an sich nicht unerfreulich als Symptom frischen Lebens und eifrigen Unterrichtstrebens, aber einer förderlichen Lösung der großen schulpolitischen Fragen von vornherein darum nicht günstig, weil die extremen Anschauungen den Verlauf des Kampfes zu sehr beherrschten und weil man es in der Hitze des Gefechtes an ruhiger Erwägung der schulpolitischen Möglichkeiten in weitgehendem Maße fehlen ließ. Vielleicht war die Einberufung einer neuen Schulkonferenz damals überhaupt verfrüht; ihr Ergebnis konnte bei dem Zurücktreten aller ruhigen Verständigungsbestrebungen jedenfalls auf schulpolischem Gebiete nur ein negatives sein.¹³⁾

Die Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 veränderte denn in der Tat auch das Bild der preußischen Schulkarte nur wenig und in keiner Hinsicht nach einem großzügigen Plane:

das Gymnasium verlor bei einem letzten Versuche, es als Einheitschule zu erhalten, noch mehr von seiner Eigenart; seine kartographische Angabe für diese Zeit müßte die blasseste ihr zur Verfügung stehende Farbe wählen, um den „Todesstempel“ der von ihren Freunden so viel geplagten Anstalt zu bezeichnen. Das Realgymnasium hatte man, wenigstens von gewisser Seite her, damals beseitigen wollen; es erwies jedoch solchen Absichten gegenüber eine erstaunliche Lebenskraft — zum Teil wohl, weil es allein von den Realanstalten wenigstens einige weitere äußere Berechtigungen erhielt, zum anderen Teile aber auch deshalb, weil die Schulart mit ihrem gewollten und dem ganzen Lehrplan zugrunde gelegten Ultraquismus innerlich eben durchaus berechtigt war. Sie hatte diese ihre innere Berechtigung gerade damals auch anderwärts erwiesen: in Württemberg hatte von 1867 an Oberstudienrat von Dillmann die lateintreibende Realschule mit einem ausreichend lebenskräftigen Betrieb der alten Sprache erfolgreich entwickelt; ein Gleiches geschah in Sachsen von 1874 und — mit neunjährigem Kursus — von 1884 an; Bayern hatte seine seit 1864 bestehenden Realgymnasien von 1874 ab zweckmäßig reorganisiert. So widerlegte der praktische Verlauf fast allenthalben die theoretischen Einwände, die — vielfach aus mangelnder eigener Kenntnis heraus — gegen den Schultypus zu Berlin erhoben wurden.¹⁴⁾

Aber die Berliner Dezemberkonferenz machte noch einen weiteren schweren Fehler: sie ging viel zu kurz vorbei an einer weiteren Frage, die in ihrem Arbeitsprogramm enthalten war, an der Frage des gemeinsamen Unterbaues aller drei höheren Schularten; die antigymnasiale Tendenz, die man den Hauptvertretern dieses Unterbaues, den Männern vom „Verein für Schulreform“, mit mehr oder weniger Recht zuschrieb, machte den Gedanken an ein derartiges Schulsystem für die Mehrzahl der Konferenzteilnehmer von vornherein indiskutabel. Für diesen Gedanken eintreten hieß damals in den Augen der meisten ungefähr soviel, wie das Gymnasium zugrunde richten wollen. Der energisch vorgetragene Hinweis auf üble Bewährung des Systems im Auslande kam als abschreckendes Moment hinzu. Man

lehnte auf der Konferenz den lateinlosen Unterbau ab. Aus der Welt geschafft war damit die Frage allerdings keineswegs. Auch war sie gewiß wichtig genug, um endlich den ehrlichen Versuch im eigenen Lande zu lohnen.¹⁵⁾

Und da ist es wieder die nichtstaatliche Initiative, die, diesmal allerdings begünstigt und mit Interesse begleitet von einer einsichtigen Unterrichtsverwaltung, die Beantwortung der Frage durch den praktischen Versuch in die Hand genommen hat. Ostern 1892 beginnt in Frankfurt a. M. der Reinhardt'sche Versuch, auch das humanistische Gymnasium in das System der Anstalten mit lateinlosem Unterbau hereinzuziehen; die Vertreter des Gymnasiums nach dem bisherigen, dem staatlichen Lehrplan, waren dem Versuche von Anfang nicht hold, und als — allen ungünstigen Prophezeiungen zuwider und trotz der nicht immer sachlich-wissenschaftlich gehaltenen Anfechtung, die er erfuhr — der Frankfurter Lehrplan eine langsame, aber sichere Verbreitung fand, da hat die Sorge um die Erhaltung der durch den gemeinsamen Unterbau angeblich gefährdeten Eigenart der humanistischen Anstalten schließlich die Majorität der Gymnasialfreunde zu einem Schritt veranlaßt, den ihnen einzelne weitblickende Männer aus ihrer Mitte aus inneren, sehr richtigen Gründen schon vorher, aber vergeblich angeraten hatten: im Mai 1900 hatte eine sehr zahlreich besuchte Versammlung der für das Realschulwesen kämpfenden Vertreter des gemeinsamen lateinlosen Unterbaus die allgemeine Durchführung dieses Unterbaus und die Gleichberechtigung der höheren Schularten mit großem Nachdruck gefordert. Gegen beide Forderungen anzukämpfen, war aussichtslos; die Vertreter des humanistischen Gymnasiums gaben daher in ihrer Braunschweiger Erklärung vom Juni 1900 den Kampf gegen die letzte Forderung auf und stellten den Vertretern der Hochschulen anheim, zu entscheiden, ob und wie weit die Realschulabiturienten zum Studium zugelassen werden sollten.¹⁶⁾

So trat denn die — auch sonst sehr sorgsam vorbereitete — Berliner Schulkonferenz vom Juli 1900 mit ganz anderen Ausichten auf fruchtbare Arbeit zusammen wie ihre letzte Vor-

gängerin, die Dezemberkonferenz des Jahres 1890: in der einen der beiden wichtigsten schulpolitischen Fragen war die Möglichkeit einer Verständigung geschaffen; für die andere, die des gemeinsamen Unterbaues aller drei höheren Schulen, lag ein wenn nicht abgeschlossenes, so doch sehr brauchbares Erfahrungsmaterial vor, und den gymnasiale Vertretern dieses Erfahrungsmaterials, Reinhardt und seinen Genossen, konnten auch ihre Feinde, wenn sie ehrlich sein wollten, weder Abfall vom Ideal der humanistischen Bildung noch agitatorische Überstrebungen zum Vorwurf machen. Es war eine völlig neue Sachlage, mit der die Schulkonferenz rechnen konnte; sie hat sich mit dieser Sachlage in überaus glücklicher und sachgemäßer Weise auseinandergesetzt.¹⁷⁾

Und so macht sich denn in der Tat seit 1900 in der Einschulungskarte, zunächst Preußens, neues Leben und der Gedanke der Umgestaltung nach einem wirklich großzügigen Plane fühlbar. Es fällt das Gymnasialmonopol, von vielen seiner Verteidiger zwar nur widerwillig hingegeben als Kaufpreis für den Verzicht auf Verallgemeinerung des „Frankfurter Experiments“, aber immerhin beseitigt in allen seinen wesentlichen Teilen; dadurch wird freie Bahn geschaffen für die Rückkehr des Gymnasiums zu seiner Eigenart, die bei dem Streben nach gleichzeitiger Befriedigung aller Bildungsbedürfnisse nicht hatte gedeihen können, und für den freien Wettbewerb der drei höheren Schularten, die nunmehr als gleichberechtigt auf der Schulkarte erscheinen dürfen. Außerdem aber beginnt, in ihren ersten Anfängen wenigstens, die Ruhbarmachung des einen wohl völlig unbestreitbaren Vorzuges, den der Frankfurter Lehrplan bietet: die kleinen Städte fangen an, ihre humanistischen Anstalten nach staatlichem Lehrplan mit Latein von VI ab durch solche Schulen zu ersetzen, die mit ihrem lateinlosen Unterbau nicht nur 20—30 Prozent, sondern allen für die höhere Schule geeigneten Schülern die zweckentsprechende Bildung bieten. Das alles sind Errungenschaften, h. U., deren Bedeutung ich Ihnen nicht im einzelnen auszuführen brauche; in der Schulreform von 1900 — das werden spätere Zeiten wohl noch

deutlicher erkennen als wir jetzt Lebende — hat der Geist gewaltet, der die pädagogischen mit den sozialen Gesichtspunkten zu verbinden und die halben Maßregeln, die Flickwerkarbeit an den Lehrplänen durch ein Eingreifen an der Wurzel zu ersetzen wußte. Ein hundertjähriger Schulkampf war in einem unserer führenden Großstaaten nahezu zum Austrag gebracht, freiere Bewegung an die Stelle einer sich selbst zur Last fallenden starren Regelung gesetzt. Der erste, erlösende Schritt war getan worden, und mit einer bisher schmerzlich vermischten Wegsicherheit konnte man herantreten an die vielen weiteren Aufgaben, die naturgemäß noch zu lösen waren.¹⁸⁾ —

Ehe wir aber, der zweiten Absicht des heutigen Abends folgend, diese weiteren Aufgaben betrachten, h. U., müssen wir mit einigen Worten noch einen anderen Rückblick tun, müssen kurz betrachten, welche Früchte die bisherige Schulreformbewegung auf dem Gebiete der Unterrichtsmethodik gezeitigt hat. Nicht als ob wir die bisher betrachteten Organisationsfragen von den Fragen der Unterrichtsmethodik grundsätzlich scheiden wollten — eine solche Scheidung würde dem innersten Wesen des Lebens der Schule widersprechen, wohl aber, weil sowohl das bisher Gewordene wie auch die Aufgabe der Zukunft uns klarer wird, wenn wir erkannt haben, wie das von den höheren Schulen verwaltete Lehrgut in diesen Schulen aufgefaßt und behandelt wird. Natürlich müssen wir uns auf die Hauptpunkte beschränken, und so mag denn folgendes genügen: dem humanistischen Gymnasium sind die Zeiten der scharfen Anfechtung, die es durchzumachen hatte, in einer Hinsicht sehr gut bekommen; man sah sich gezwungen, den wirklichen Kulturwert des klassischen Altertums tiefer zu ergründen und dementsprechend in dem Lehrgut des Gymnasiums zur Wirkung zu bringen; der einseitig formalistische, dem Geiste der philologischen Wissenschaft natürlich durchaus zuwiderhandelnde Betrieb der alten Sprachen, der sich vielfach breit gemacht hatte, trat in den Hintergrund gegenüber einer richtigen Verbindung der Real- und der Verbalphilologie; auch der oft gehörte und einzelnen Lehrern gegenüber doch wohl nicht

ganz unberechtigte Vorwurf der „Lebensabgewandtheit“ des Gymnasiums hatte sein Gutes: führende Männer zeigten, daß und in welchem Sinne das altklassische Gymnasium eine palaestravitas ist. Die wertvollsten Gedanken des Neuhumanismus, wie ihn vor allen Heyne, Humboldt und Herder vertreten hatten, kamen aufs neue zu ausschlaggebender Geltung; und wenn man den Glauben an eine schlechthin normative Bedeutung des Altertums als einen unhaltbaren Standpunkt aufgab, den Kulturwert der Antike in ihrer Wirkung nicht als Norm, sondern als Same fand, so war das noch lange kein Historismus, wie man wohl scheltend gesagt hat; die ästhetischen Werte der antiken Kultur brauchten durchaus nicht in den Hintergrund gedrängt zu werden, wenn man nicht mehr wegen ihrer allein oder fast ausschließlich in der Antike unsere geistige Heimat fand. Nichts kann meines Erachtens verkehrter sein, als wenn man den vollen Strom der Anregung, den die heutige Gestaltung der Altertumswissenschaft dem altsprachlichen Unterricht bietet, mit Besorgnis betrachtet und die Philologie als Schulwissenschaft auf die Gebiete beschränken will, die eine jahrhundertelange Tradition zwar in ihrem Werte voll erwiesen, aber doch etwas einseitig gepflegt hat. Gewiß ist man hier und da in der Empfehlung „realistischer“ Stoffe für die altsprachliche Lektüre zu weit gegangen, aber der Kern dieser Bestrebungen ist von unbestreitbarem Wert, von zweifelloser Berechtigung. Und die Kämpfe um den Lektürekanon des Gymnasiums, wie sie eben u. a. in Österreich ausgefochten werden, sind ein Zeichen fortschrittfördernder Bewegung, deren nützliche Folgen dem griechischen und lateinischen Unterricht dauernd zugute kommen werden.¹⁹⁾

Eine Reformbewegung von ähnlich bedeutsamer Wirkung hat den neusprachlichen Unterricht in völlig neue und sehr viel lebensvollere Bahnen gelenkt. Im Jahre 1882 hatte Vietor den Mahnruf seiner Reformschrift Quousque tandem ertönen lassen und damit die Bestrebungen eingeleitet, die für den Unterrichtsbetrieb des Französischen und Englischen neue, dem Wesen dieser Sprachen als lebende Fremdsprachen entsprechende Formen suchten. Es kam, wie Sie alle wissen, zu einem heftigen Kampf

zwischen den Anhängern der neuen, der direkten Lehrmethode, und den Vertretern der alten Unterrichtsweise, die die grammatische Unterweisung und die Übersetzung von Sprache zu Sprache für unentbehrlich hielten. Ist dieser Kampf auch noch nicht zu Ende gekämpft, so sind doch manche seiner Ergebnisse als gesichert zu betrachten: den überaus wertvollen Anregungen Vietors und seiner Genossen — ich nenne hier vor allem den Namen Max Walters — kann sich kein verständiger Lehrer der neueren Sprachen mehr entziehen, die lebendige Handhabung der lebenden Fremdsprache muß im französischen und englischen Unterricht eine Hauptrolle spielen. Auf der anderen Seite haben die ruhigeren unter den neusprachlichen Reformern auch in mancher Hinsicht eingelenkt: Grammatik, Wortableitung und wissenschaftliche Vertiefung des Lehrbetriebes sind wieder mehr bei ihnen zur Anerkennung gelangt, und einer gewissen Gefahr der Verflachung des neusprachlichen Unterrichts in äußerlicher Sprechroutine, die zu den schulpolitischen Bestrebungen der Realanstalten in schärfstem Widerspruche stand, ist — an vielen Orten wenigstens — ein gesunderer Zustand der Dinge gefolgt, der die Vorzüge der alten mit den Errungenschaften der neuen Methode zu vereinigen weiß. Von dem, was noch zu tun bleibt, werden wir später sprechen; hier durfte zunächst der bisherigen Entwicklung der Dinge ein Wort voller Befriedigung gewidmet sein²⁰⁾, dem sich ein gleiches wohl anreihen darf über die Ausgestaltung und Vertiefung, die der mathematische Unterricht in den hundert Jahren seines Bestehens als höheres Lehrfach erfahren hat; es mag für diesen letzteren Verlauf der Dinge genügen auf die Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht hinzuweisen, die Hofmann i. J. 1870 begründet hat, und es mögen von den Namen früherer Zeiten die von Mager und Krumme, aus der Gegenwart aber der Felix Kleins genannt sein, um an die Bestrebungen zu erinnern, die den Aufschwung auch dieses Lehrfaches herbeiführten.²¹⁾

Und dazu endlich — schulpolitisch vielleicht am wichtigsten — die innere Entwicklung derjenigen Fächer, die, mit geringen

Nuancen im Stundenplan, allen drei höheren Schulen gemeinsam sind: des Deutschen, der Geschichte, der Erdkunde, der Naturkunde, sowie des Zeichnens. Wie fremd, ja schier kaum unglaublich mutet es uns heute an, wenn wir lesen, daß i. J. 1842 Hiede fast ein Wagnis unternahm, als er die Schullektüre der deutschen Klassiker zu einem festen Bestandteil des deutschen Unterrichts gemacht wissen wollte. Heute ist der deutsche Unterricht allenthalben stolz darauf, der Schuljugend unseren literarischen Nationalbesitz vermitteln zu dürfen, und manche Fehler, die bei dieser Übermittlung gemacht worden sind, haben inzwischen auch ihre Erledigung gefunden; mögen die heutigen Kunstzerzieher mit ihren Vorwürfen gegen den einschlägigen Schulbetrieb ebenso wie mit ihren eigenen Forderungen übertrieben haben, von großem Nutzen ist ihre Opposition ohne Zweifel doch auch gewesen: die scholastischenmäßige Erklärung und die pedantische Zerpfückung der dichterischen Kunstwerke wird als wissenschaftlich unberechtigt und als pädagogisch verkehrt in immer weiteren Kreisen unserer Lehrer des Deutschen verurteilt, und die Zeiten, wo mit 1820 spätestens die deutsche Poesie — von einzelnen wenigen ihrer Schöpfungen abgesehen — für die Schule so gut wie ganz zu Ende war, diese Zeiten liegen zum Glück wohl endgültig hinter uns.²²⁾

Und einen ähnlichen Aufschwung haben die vier anderen von mir noch genannten Einheitsfächer erfahren. Welche Bedeutung hat in den nun gerade hundert Jahren seit dem Erscheinen von Johann August Zeumes „Gäa“ die Erdkunde als Schulwissenschaft gewonnen, wie hat sich der Unterricht in der Naturbeschreibung in diesen letzten Jahrzehnten von einer einseitig morphologisch-formalistischen Behandlung zu einem Unterrichtsverfahren erhoben, das die Lehre vom Leben vor allem im Auge hat und mit dem Einblick in die Lebensgemeinschaften die Grundzüge einer festen, mit dem religiösen Empfinden zum Glück ja im besten Sinne vereinbaren, Weltanschauung der jugendlichen Seelen einpflanzt. Zuguterleht aber das Zeichnen: neues Leben ist, nicht ohne harte Kämpfe, auch auf diesem Gebiete in unsere Schulen eingezogen; das Lehrfach ist — im

Rahmen seiner schulmäßigen Aufgabe natürlich — an seinem Teile mit zum Träger einer neuen, künstlerischen Kultur unseres Volkes geworden; und die Gegenwart hat die Ideen verwirklicht, die vor nunmehr bald hundert Jahren Wilhelm von Humboldt über Wert und Pflege des Zeichnens als einer Art Sprache in seinem Erlaß an die Berliner Akademie der Künste so tiefgründig niedergelegt hat.²³⁾

Dieses mächtigen Aufschwunges der fünf Einheitsfächer aber, h. A., müssen wir uns noch in einem ganz besonderen Sinne freuen. Ich gebrauche absichtlich den Ausdruck „Einheitsfächer“; denn mir wenigstens stellt sich die Sache so dar: wir haben uns losgesagt von der Utopie einer einzigen Einheitschule, die das ganze gewaltige Lehrgut unserer heutigen Kultur allen Schülern gleichmäßig übermitteln könnte; nur ein überladener Lehrplan — und auch er unter dem Zeichen des multa, non multum stehend — konnte bei allem Suchen nach einer solchen Einheitschule das Ergebnis sein. Aber wir dürfen glauben, eine Einheitschule im richtigen Sinne des Wortes auch dann zu besitzen, wenn wir drei höhere Schularten im Sinne der jetzigen Entwicklung der Dinge nebeneinanderstellen; diese drei Schularten teilen sich zwar, eine jede nach ihrer Eigenart lebend, in das Lehrgut unserer Zeit mit Rücksicht auf die späteren Berufssphären ihrer Schüler und gehen in dieser Teilung zwar auseinander, aber sie sind dabei doch zu einer Einheit verbunden durch eine Fülle gemeinsamen grundlegenden Lehrstoffes und durch eine Reihe von Fächern, deren lebensvoller Betrieb durchaus gewährleistet, daß wir mit Fug und Recht von einer einheitlichen, das gegenseitige Verstehen und das gemeinsame Handeln im öffentlichen Leben verbürgenden Bildung reden können.²⁴⁾

Und so darf dieser unser Rückblick auf die bisherigen Ergebnisse der Schulreformbewegung, sowohl was die äußere Organisation wie auch was das innere Leben der höheren Schule anbetrifft — ganz anders, wie es noch vor zehn Jahren möglich gewesen wäre — in einen hellen Ton der Freude ausklingen: das Prinzip des *νεκος*, wie es der tiefsinnige Philosoph von

Ephesos einst als die Quelle allen Fortschrittes in Natur und Leben hingestellt hat, es hat sich auch in den letzten hundert Jahren unserer Schulentwicklung als heilsam und förderlich erwiesen; zu Ende gekämpft ist ein Kampf, den der gewaltige Umschwung unserer Kulturverhältnisse naturgemäß mit sich bringen mußte und dessen Größe zu der Größe dieses Umschwunges durchaus in dem richtigen Verhältnis steht. Und der Früchte dieses Kampfes dürfen wir froh sein; sie lassen sich zusammenfassend bezeichnen mit den Worten: freiere Formen der Schulverfassung, die die sehr viel größere Selbstverantwortung aller Beteiligten mit einem sehr viel größeren Kulturwert der höheren Schule lohnen, und in diesen freieren Formen ein Inhalt von mächtig gesteigerter, dem Stillstand entzogener Lebenskraft.²⁵⁾

II.

Genug von dem, was hinter uns liegt. Wir wenden uns den Aufgaben der Zukunft zu, und da müssen Sie, h. A. noch einmal mit freundlicher Geduld Ihr Auge auf die Schulkarte richten, die unserer ganzen bisherigen Betrachtung als Ausgangspunkt diente und ihr auch die unmittelbare Beziehung zur praktischen Schulpolitik sichern sollte. In dem Heimatlande der Schulreform vom Jahre 1900, in Preußen, hat sich die Wirkung der neuen Bestimmungen bereits ziemlich kräftig geltend gemacht: die Zahl der Gymnasien beginnt, ganz dem wirklichen Bedürfnis des Volkes und durchaus auch den Wünschen aller einsichtigen Vertreter dieser Schulart entsprechend, kleiner zu werden, und in die frei gewordenen Stellen bringt das Realschulwesen mit mehr oder weniger ausgebauten Schulreformen ein; Johannes Schulze soll sich jedesmal wie über einen Sieg der guten Sache gefreut haben, wenn eine Stadt von der Gründung einer Realschule zu der eines Gymnasiums überging. Dem Wandel der Zeiten entsprechend werden wir uns eher des umgekehrten Vorganges zu freuen haben, immer eingebend

der Tatsache, daß es sich in der ganzen Sache nicht um den absoluten, sondern nur um den relativen Wert des Gymnasiums handeln kann.²⁶⁾

Die lateinlose Schule ist bei dieser Gründung von Realanstalten im allgemeinen gegenüber dem Realgymnasium entschieden bevorzugt worden: in Königsberg wird 1902 das Realgymnasium auf der Burg, aus einer alten Gründung des Großen Kurfürsten hervorgegangen, zur Oberrealschule umgewandelt und stellt nun als Königliche Oberrealschule zusammen mit der Posener Berger-Oberrealschule und den Anstalten in Gleiwitz, Suhl, St. Johann-Saarbrücken (früher Gewerbeschule) einen beachtenswerten Anfang dar für die Entwicklung, daß der Staat künftig auch seinerseits kräftig mit der Gründung neunklassiger lateinloser Anstalten einsetzt.²⁷⁾ Und ebenso tritt in zahlreichen kleineren Städten die Realschule, manchmal mit lateinischem Nebenunterricht, an die Stelle des Realgymnasiums — ein Verlauf, dessen Berechtigung wir bereits früher kennen gelernt haben und der erst seit dem Jahre 1900 wirklich ohne Bedenken Platz greifen darf — kann doch dank dem Frankfurter Lehrplan den Schülern aller dieser Realanstalten die Möglichkeit gegeben werden, auf dem nach Frankfurter System eingerichteten Gymnasium einer größeren Stadt derselben Provinz oder Gegend ihr Schulstudium zum Abschluß zu bringen. Ich sage absichtlich und notgedrungen: kann gegeben werden; denn völlig ausgestaltet ist im Sinne einer solchen Möglichkeit die preußische Schulkarte zurzeit noch nicht. Die Entwicklung ist nur im besten Gange und schließt sich hoffentlich mit dem Internatsgedanken zu einem großzügigen System der Fürsorge für die nach der neunklassigen höheren Schule verlangenden Knaben aus kleineren Städten zusammen.²⁸⁾

Mit diesem Endziel ist auch völlig klar und kaum noch für die ablehnendsten Gegner des Reinhardt'schen Planes ansfechtbar das Minimalmaß der Verbreitung ausgesprochen, die der Frankfurter Lehrplan finden muß: eine wohlverteilte Anzahl von Gymnasien nach diesem Lehrplan muß in allen Landesteilen vorhanden sein, um die künftige Lateinlosigkeit des höheren

Schulwesens kleinerer Städte von allen nachtheiligen Folgen freizuhalten; die Schulkarte des Landes findet damit eine harmonische Ausgestaltung von einer meines Erachtens völlig überzeugenden Logik. Wie weit unabhängig von solchen Rücksichten und unabhängig von der Schulwegfrage der Großstädte der lateinlose Unterbau am Gymnasium weiter um sich greifen soll, das ist eine Frage, die von jener eben behandelten völlig getrennt werden kann. Ich meinerseits schreibe dem Frankfurter Lehrplan nach wie vor, ja mit wachsender Festigkeit der Überzeugung, auch zahlreiche andere, sehr wesentliche Vorzüge zu, die mir seine Verbreitung äußerst ratsam erscheinen lassen. Um die schon öfter von mir behandelte Materie hier nur andeutungsweise zu berühren: es bleibt, auch bei aller Wertschätzung der früher besprochenen Einheitsfächer und ihrer Bedeutung, ein unbestreitbarer Vorteil, wenn drei Jahre länger ein gemeinsamer Lehrplan die verschiedenen Wege der höheren Schulbildung vereint; es bleibt ein Vorteil für die Eltern, wenn die endgültige Wahl der Schulart vom neunten in das zwölfte oder vierzehnte Lebensjahr der Kinder verlegt wird. Und auch der innere Aufbau des Unterrichts nach dem Frankfurter Lehrplan hat seine Vorzüge: ein wissenschaftlich — nicht im Sinne extremer neusprachlicher Reformen — erteilter französischer Anfangsunterricht gibt den Schülern eine ganz eigenartige Gewandtheit im Erlernen fremder Sprachen, fügt der auch in ihm sehr wohl durchführbaren Exaktheit in der Behandlung der grammatischen Einzelheiten die rasche und sichere Auffassung des Satzganzen und der Verbindungen mehrerer Sätze hinzu; dem späteren lateinischen und griechischen Anfangsunterricht kommt dieser Umstand in sehr ausgesprochener Weise zugute, und es liegt im Wesen der Sache, nicht in allerhand äußeren Umständen, wie sie mehr oder weniger sachkundige Gegnerschaft immer wieder zur Erklärung heranzuziehen liebt, wenn die Schüler der Gymnasien nach Frankfurter Lehrplan das angeblich Unmögliche leisten und in den beiden alten Sprachen bei der Reifeprüfung den Schülern der Gymnasien nach staatlichem Lehrplan durchaus ebenbürtig sind. Ich wünschte, die Herren,

die in dieser Beziehung noch keine eigene Erfahrung gemacht haben und den Berichten über die Anstalten mit Frankfurter Lehrplan mißtrauisch gegenüberstehen, suchten vor allem diese eigene Erfahrung zu gewinnen, und meine, wissenschaftlich denkende Männer müssen geradezu das Bedürfnis empfinden, nicht über den Reinhardt'schen Versuch zu urteilen, ehe sie die eigene Kenntnis des Verlaufes erworben haben.

Nun hörte man in wunderlichem Wandel der Dinge neuerdings aber dem Frankfurter Lehrplan auch öfters entgegenhalten, daß er die alten Sprachen auf der Oberstufe zu sehr betone; ja, diese Bedenken klingen manchmal ganz so, als ob man schon bereut hätte, sich von dem künstlichen Utraquismus des Gymnasiums, wie ihn das Monopol nötig machte, losgesagt und die Entwicklung der Eigenart für jeden höheren Schultypus als dringendes Erfordernis proklamiert zu haben. Mit solchen Hin und Her der Anschauungen ist natürlich praktisch nichts anzufangen, und wenn anders solche Gründe gegen das Frankfurter System nicht von vornherein Lückenbüßer sind für fehlende, den Kern der Sache treffende Argumente: schulpolitische Berechtigung haben sie im Rahmen der durch die Konferenz vom Jahre 1900 geschaffenen Verhältnisse auf keinen Fall. Was im besonderen die Klage über Benachteiligung der Mathematik im Frankfurter Lehrplan betrifft, so lassen sie sich schon durch einen Einblick in die Programme der beteiligten Anstalten und ihre Angaben über die tatsächlich erledigten Lehrpensen zur Genüge widerlegen.²⁹⁾

Wenn die Bedenken gegen den Frankfurter Lehrplan in seinem gegenwärtigen Stande erschöpft sind, so hört man von Gegnern des gemeinsamen Unterbaues wohl gelegentlich noch Gründe heranziehen, die sich auf die Zukunft beziehen. Man hört sagen, Reinhardt's Vorgehen bezeichne nur den ersten Schritt auf einer „gleitenden Bahn“, dem Zugeständnis des dreijährigen Unterbaues müsse das des sechsjährigen folgen, und mit Griechisch erst von D. II an werde dann das humanistische Gymnasium endgültig ruiniert sein. Es ist vor allem die Rücksicht auf die nach U. II austretenden Schüler, die man bei diesen Be-

fürchtungen im Auge hat; im Frankfurter Lehrplan haben solche Schüler erst ein Jahr Griechisch gelernt, und dieses eine Jahr griechischen Unterrichts, sagen die Gegner des Reinhardt'schen Systems, sei so gut wie wertlos. Man kann dieser letzteren Ansicht — wenigstens im großen und ganzen — beipflichten und braucht doch noch lange nicht die Gedankenreihen für richtig zu halten, die jene Kritiker des Frankfurter Lehrplans mit ihr verbinden: zunächst ist bekanntlich die leidige Rücksichtnahme auf die nach U. II abgehenden Schüler für die Vollenanstalten so nachteilig, daß schon oft und immer erneut gefordert worden ist, es möchte endlich an den Vollenanstalten die Erlangung des Einjährig-Freiwilligen-Scheines an die Ablegung der Reifeprüfung geknüpft werden. Aber selbst wenn diese, aus sehr vielen Gründen dringend erwünschte Maßregel nicht getroffen, der bisherige Verlauf der Dinge beibehalten wird, so bringt wirklich der Frankfurter Lehrplan keine Verschlechterung der Verhältnisse mit sich. Sind mehrere höhere Schulen am Ort, so können die Gymnasialschüler, die nach U. II die Schule verlassen sollen, vielfach für das Jahr dieser U. II in ein Realgymnasium übertreten, wo der ein Jahr dauernde englische Unterricht sie schon bis zu einer gewissen Fertigkeit in der neueren Fremdsprache fördert; fällt diese Möglichkeit nach Lage der örtlichen Schulverhältnisse fort, so ist es so leicht wie nur etwas, durch englischen Ersatzunterricht am Gymnasium selbst dem Übel abzuhelpen. Die Rücksicht auf die vorzeitig abgehenden Schüler kann daher die Vertreter des Frankfurter Lehrplans verständigerweise nicht veranlassen, in der Richtung der Ausdehnung des gemeinsamen Unterbaues und der Beschränkung des Griechischen auf die Oberstufe weitere Zugeständnisse zu machen. Es ist, wie ich an anderer Stelle ausführlicher dargestellt habe, überhaupt eine falsche Auffassung, die solchen Befürchtungen zugrunde liegt: viele Leute stellen sich noch immer vor, Reinhardt's Lehrplan stelle die erste, vorläufige Etappe einer Rückzugsbewegung dar; der wirkliche Sachverhalt ist ein ganz anderer: das Frankfurter System ist nicht ein Ergebnis äußerlicher Lehrplanverschiebungen, bei denen es schließlich auf

ein bißchen mehr oder weniger Hin- und Herschieben nicht ankommt; es stellt vielmehr einen durchaus selbständigen, aus eingehenden pädagogischen Erwägungen hervorgegangenen festen Aufbau dar, an dem sich durchaus nicht nach Belieben ab und zu tun läßt.³⁰⁾

Dieses letztere trifft auch nach einer anderen Seite hin zu; auch in bezug auf den Beginn des Lateinischen läßt sich im Frankfurter Lehrplan nicht leichtthin ab und zu tun, und er ist darum zum Glück auch in dieser Hinsicht vor den Gefahren der „gleitenden Bahn“ geschützt.

Vor der Berliner Schulkonferenz vom Jahre 1900 tauchte einen Augenblick die Frage auf, ob nicht zwischen dem Gymnasium alten Stils und dem nach dem Frankfurter Lehrplan ein Kompromiß angebahnt werden sollte, indem man sich auf den Beginn des Lateinischen nach zwei Jahren, in Quarta, einigte; den altentwöhnten Beweis dafür können Sie, bis einst sonstiges Quellenmaterial erschlossen werden wird, der Tatsache entnehmen, daß für die diese Konferenz vorbereitenden Gutachten auch folgende Frage gestellt war: Empfiehlt es sich, den fremdsprachlichen Unterricht an Gymnasien und Realgymnasien mit der französischen Sprache anzufangen und das Lateinische bis in Quarta (vgl. Lehrplan des Französischen Gymnasiums in Berlin) oder in Untertertia (vgl. Altonaer und Frankfurter Lehrplan) hinaufzurücken? Die Beantwortung dieser Frage war damals mir zugefallen, und ich halte trotz des argen Mißbrauches, der in der schulpolitischen Polemik später mit meiner Antwort getrieben worden ist, noch jetzt jedes Wort dieser Antwort auf das allerbestimmteste fest; sie ging dahin, daß für den Fall der weiteren Verbreitung des gemeinsamen Unterbaues die durch den Frankfurter Lehrplan gebotene Form auch aus didaktischen Gründen den Vorzug verdient.

Die Schulkonferenz vom Jahre 1900 hat sich der in diesem Gutachten niedergelegten Auffassung offenbar angeschlossen; der Versuch eines Kompromisses auf der Grundlage des zweijährigen lateinlosen Unterbaues wurde aufgegeben, und ich kann nur herzlich wünschen, daß man den Versuch nicht erneuern und

nicht zur Verwirklichung gelangen lassen möge. Die sozialen und organisatorischen Vorzüge eines um ein Jahr längeren Zusammengehens der verschiedenen Schularten kommen dabei für mich durchaus erst in zweiter Linie in Betracht; ausschlaggebend sind für mich vielmehr pädagogische Gründe, indem ich fest überzeugt bin, daß auch das Lateinische selber besser fährt, wenn es, drei Jahre durch Französisch vorbereitet, in U. III einsetzt, als wenn es, vor einem rechten Abschluß des vorbereitenden französischen Unterrichts, bereits in IV begonnen wird. Der Begriff „vorbereitend“ ist bei dieser ganzen Frage von maßgebender Bedeutung, und das um so mehr, je mehr der Aufbau des Lehrganges im Frankfurter Lehrplan innerlich gefestigt und vertieft wird. Einige Gegner des Frankfurter Versuches haben aus meinem Gutachten den kühnen Schluß gezogen, der staatliche Lehrplan des Gymnasiums sei also doch vorzuziehen; denn er erlaube es, bereits im dritten Jahre ohne alle Bedenken das Französische auf das Lateinische folgen zu lassen; sie begehen einen doppelten Fehler: erstens zwingen sie zwei Lehrpläne einseitig in eine Vergleichung hinein, die nur für die Gesamtpläne, nicht für einen einzelnen Punkt derselben zulässig ist; und zweitens ignorieren sie innerhalb dieser an sich verkehrten Einzelvergleichung noch obendrein völlig, daß beim staatlichen Lehrplan von einer Vorbereitung des französischen durch den lateinischen Unterricht doch schlechterdings nicht in dem Sinne die Rede sein kann, wie beim Frankfurter Lehrplan von einer Vorbereitung des Lateinischen durch das Französische.³¹⁾

Doch genug von diesem Gegenstande, und auch über den Frankfurter Lehrplan im allgemeinen nur noch diese wenigen Worte: seine Gegner legen Gewicht darauf, daß die Bezeichnung als „Versuch“ für die Durchführung des Planes auch weiter behalten wird. Reden wir also vom „Versuch“: Der wichtigste Fortschritt der letzten Jahre ist der, daß die preussische Unterrichtsverwaltung auch an staatlichen Anstalten den Frankfurter Lehrplan einzuführen begonnen hat; zu den „Versuchsanstalten in Breslau und Düsseldorf wird, wie Sie vielleicht aus der Presse wissen, möglicherweise auch in Frankfurt ein Gymnasium nach

dem neuen System hinzukommen; das Kultusministerium zeigt damit, daß es die — allen ruhigen Beurteilern durchaus erwünschte — vorsichtige Verbreitung des Reinhardt'schen Planes durchaus nicht in eine — sicher verkehrte — Jagdstätigkeit ausarten läßt, und gibt durch jede neue Gründung sowohl dem Versuche die breitere Grundlage eines reicheren Erfahrungsmaterials wie auch den Vertretern des Versuches einen wohlverdienten und dankbar gewürdigten Vertrauensbeweis. Ob solche Maßregeln den Anfang vom Ende für das alte Gymnasium einleiten? Ich halte es weder für notwendig oder auch nur wahrscheinlich noch auch für ohne weiteres wünschenswert. Das Nebeneinander der beiden Formen des Gymnasiums, soweit es ohne Nachteil für die Einschulungskarte möglich ist, hat gewiß auch sein Gutes, kann zu einem fördernden Wettbewerb der beiden Schulformen führen, dem allerdings eine vornehme Haltung auf beiden Seiten gar nicht dringend genug gewünscht werden kann. Unter anderem sollte von der einen Seite der an sich nicht sehr glückliche Ausdruck „Reformgymnasium“ nicht mit dem Nebengeschmack eines absprechenden Werturteils über das „alte Gymnasium“ gebraucht und von der anderen Seite sowohl die humanistische Tendenz wie auch die günstige Einwirkung des Frankfurter Lehrplanes auf einen großen Teil der Schulkarte anerkannt werden. Eine künstlich beförderte Spaltung zwischen den Gymnasialvertretern der „alten“ und der „neuen“ Richtung könnte für die gute Sache des Gymnasiums nur verderblich sein, und ich wenigstens möchte es auch hier als meine Meinung aussprechen: es ist schon mehrfach auf die verschiedenen Schularten das Gleichnis von den drei Ringen aus Nathan dem Weisen angewendet worden; man wendet es wohl am besten an in der Form, wie sie sich in Lessings novellistischer Vorlage findet, und darf dann, dem Richter vorgreifend, sagen: ein Teil des echten Goldes wird wohl in jedem der Ringe steden; von den beiden unter den Brüdern aber, die — nach Maßgabe ihres gemeinsamen Zieles — Zwillingbrüder sind, darf am wenigsten einer den anderen mit Eifersucht verfolgen.³²⁾

Ich darf, h. U., wegen der Kürze der Zeit hier nicht weiter eingehen auf die Fülle von Lehrplanmöglichkeiten, die sich — am leichtesten in Verbindung mit dem Frankfurter System — durch Einrichtung von Neben- und Ersatzunterricht aller Art schaffen lassen und durch die sich das Fehlen des Nebeneinanders verschiedener Schularten in kleineren Orten weniger fühlbar machen läßt. Aber bei einer verwandten Frage muß ich verweilen, weil sie neuerdings oft erörtert und meiner Ansicht nach vielfach in einem für unser höheres Schulwesen nicht förderlichen Sinne behandelt wird; ich meine die Frage der Neigungs- und Begabungszöten auf der Oberstufe der neunklassigen Anstalten, eine Frage, die im Zusammenhang mit der Gesamtfrage nach größerer Bewegungsfreiheit in den Oberklassen aufgetaucht ist und auch nur aus diesem Zusammenhange heraus sachgemäß beantwortet werden kann. Der Kernpunkt der Sache ist ja der: man möchte der Individualität der Schüler und den Anforderungen ihrer künftigen Berufssphäre dadurch Rechnung tragen, daß man schon auf der Oberstufe den Lehrplan der höheren Schulen bis zu einem gewissen Grade differenziert, dem Grundstock einer für alle Schüler verbindlichen Stundenzahl einzelner Unterrichtsfächer für diese selben Fächer je einige Stunden zulegt, für die die Schüler zwischen dem oder jenen Fach die Wahl haben.

Daß diesen Absichten ein sehr richtiger und wertvoller Gedanke zugrunde liegt, wird wohl von keinem Sachverständigen bestritten werden, und wenn man sie neuerdings unter dem Motto „Mehr Freude an der Schule“ vorgetragen hat, so besteht auch das an sich durchaus zu recht; vielleicht bietet sogar, wie ich gleich hier zusehen möchte, an Orten, wo nur eine höhere Schulart im Oberbau vertreten ist, diese Art der Bewegungsfreiheit der Oberklassen die nächstliegende Befriedigung eines wirklich dringenden Bedürfnisses. Aber dieses alles zugegeben, verdienen nach meiner Ansicht doch die schultechnischen Bedenken gegen dieses Differenzierungssystem sehr sorgfältige Beachtung und sollten das ganze Vorgehen nur als Ausnahmemassregel zulässig erscheinen lassen. Denn dar-

über kann, wie mir scheint, kein Zweifel obwalten: die Einheit des Unterrichts wird durch das partielle Auseinandergehen der Schüler wesentlich beeinträchtigt, und nicht nur in die äußere Form, sondern auch in den inneren Gehalt des Stundenplanes der Oberklassen wird unvermeidlich eine Unruhe hereingetragen, die für die Arbeit der Schule von Nachteil ist. Man sollte es daher meines Erachtens wenigstens in den größeren Städten den vorhandenen Oberbauten der verschiedenen Schularten überlassen, dem Differenzierungsbedürfnis zu genügen, und sollte dazu unter allen Verhältnissen und an allen Orten zusehen, ob man die gewünschte Wirkung nicht auf anderem, schultechnisch und pädagogisch gleich empfehlenswerthem Wege erreichen kann. Wir werden auf diese Frage eingehen, wenn wir von den weiteren Aufgaben der inneren Schulreform zu reden haben, müssen aber zuvor noch zwei Fragen der äußeren Schulorganisation besprechen.³³⁾

Diese Fragen, h. U., betreffen beide die Oberrealschulseite unseres höheren Schulwesens. Zunächst wollen Sie wohl ein Wort von mir darüber hören, wie ich über das wahlfreie Latein auf der Oberstufe der Oberrealschulen denke, mit dem z. B. bei uns in Frankfurt an allen beiden einschlägigen Anstalten seit mehreren Jahren ganz erfreuliche Erfahrungen gemacht worden sind. Es gibt Schulmänner, die dieses wahlfreie Latein in der mehr oder weniger klar ausgesprochenen Absicht empfohlen haben, damit der Oberrealschule die Wege zur monopolisierten Einheitschule zu ebnen; daß ich einen solchen Standpunkt nicht teilen kann, bedarf nach allem, was ich Ihnen bisher vorzutragen die Ehre hatte, meinerseits wohl kaum besonderer Worte. Ebenso verkehrt scheint mir die gelegentlich zutage tretende, stark äußerliche Auffassung, die das Lateinische sozusagen mit ornamentalem Charakter, als Zugeständnis an die „Vorurteile einer noch immer am Latein klebenden Zeit“ in die neunstufige lateinlose Schule hineinbringen will. Solchen Verkehrtheiten gegenüber ist natürlich unbedingt festzuhalten: nur ruhige pädagogische und von Einseitigkeit freie schulpolitische Erwägungen können dazu führen, dem Lateinischen als wahlfreiem Lehrfach in den

drei Oberklassen der Oberrealschule eine Stätte zu geben, und solche Erwägungen lassen sich allerdings anstellen. Es verträgt sich durchaus mit der Eigenart und erhöht entschieden den inneren Wert der Oberrealschulbildung noch um ein immerhin unverächtliches Maß, wenn man die reiferen Schüler dieser Schulart in knapp zusammenfassendem Lehrgang wenigstens zu einer der beiden Quellen unserer heutigen Sprach- und Kultur-entwicklung hinführt; natürlich muß dieser Lehrgang der Altersstufe der Schüler und der Eigenart der Schule angepaßt sein — eine Forderung, die als selbstverständlich erscheint, die aber doch nach meiner Kenntnis der Dinge noch keineswegs ausreichend durchgeführt ist. Ausreichend durchgeführt ist sie meines Erachtens nur dann, wenn ein Lesestoff vorliegt, der den Schülern wertvolle und den sonstigen Gedankenkreisen der Oberrealschule angepaßte geistige Nahrung bietet, und wenn dieser Lesestoff unter systematischer Benutzung der von den Schülern bereits erworbenen sonstigen sprachlichen Kenntnisse in induktivem Lehrverfahren, am besten wohl einem solchen im Sinne der Perthes'schen Bestrebungen, unter gleichmäßiger Betonung inhaltlicher und sprachlich formaler Gesichtspunkte durchgearbeitet wird. Ich halte es für eine sehr schwierige, aber fast beneidenswert schöne Aufgabe, ein Buch mit solchem Lesestoff und den nötigen Anweisungen zu seiner Durchnahme zusammenzustellen, und glaube, daß einem solchen Buche auch der äußere Erfolg wohl nicht fehlen würde, da es in gleicher Weise bei den Lateinkursen an den Universitäten für die aus lateinlosen Schulen hervorgegangenen Studenten benutzt werden kann. In bezug auf diese letzteren Kurse mag noch erwähnt werden, daß ihr Vorhandensein erfreulicherweise ermöglicht, ohne Schaden für die Oberrealschule vom fakultativen Lateinunterricht überall da abzusehen, wo nicht durch günstige Verhältnisse ein wirklich fruchtbarer Verlauf gewährleistet ist.³⁴⁾

Und nun zur zweiten die lateinlose höhere Schule betreffenden Frage. Hier in Braunschweig, h. A., darf wohl am allerwenigsten eine Forderung unerwähnt bleiben, die ich vielleicht heute unter weniger Anfechtungen vortragen kann, als

es vor neun Jahren möglich war. Wir haben im Laufe dieses Vortrags schon wiederholt von dem Abklärungsprozeß gesprochen, der aus Fachschulen verschiedener Richtung die Real- und Oberrealschule als einen Schultypus mit allgemeinbildendem Charakter hervorgehen ließ. Dieser Abklärungsprozeß ist in mehreren deutschen Landesteilen wie auch in Österreich einer Art von Fachschulen noch nicht zugute gekommen: noch stehen, auch durch Ressortschranken abgesondert, in Sachsen und anderen Staaten Deutschlands die (höheren) Handelsschulen als ein weder gleichberechtigter noch auch — für allgemeine Bildungszwecke — gleichwertiger Schultypus da. Es liegt meines Erachtens im Interesse des höheren Kaufmannsstandes selbst und ist eine Pflicht der Unterrichtsverwaltungen, bei diesem Sachverhalte einzusehen und eine Lücke unseres höheren Schulwesens auszufüllen, indem man, ausgehend von Möglichkeiten der Differenzierung, die die preußischen Lehrpläne für die unteren Klassen der Realschule bereits vorsehen, die Oberrealschule auch in ihrem Mittel- und Oberbau grundsätzlich zu differenzieren erlaubt und überall da, wo es die örtlichen Verhältnisse als wünschenswert erscheinen lassen, statt einer mehr technisch gerichteten Oberrealschule eine lateinlose Vollanstalt einrichtet, die mit ihrem Lehrplan und ihren Lehrstoffen in erster Linie den Bedürfnissen der späteren Großkaufleute Rechnung trägt. Diesem letzteren Schultypus sind dann naturgemäß die gleichen Berechtigungen wie der anderen Form der Oberrealschule zuzusprechen, und es ist außerdem anzustreben, daß nicht nur für die Laufbahn des Handelschullehrers, sondern auch für die kaufmännische Laufbahn selbst den Abiturienten solcher Handelsoberrealschulen Rechte gewährt werden, die für den längeren Besuch einer allgemeinbildenden Lehranstalt praktische Entschädigung bieten. Für Einzelheiten, die mit dieser Frage zusammenhängen, fehlt uns naturgemäß hier die Zeit, denn es harren unserer noch wichtige andere Aufgaben, denen wir uns nunmehr zuzuwenden haben.³⁵⁾

Philologische Gelehrsamkeit hat für die Wendung der Dinge in Preußen vom Jahre 1900 — nicht ganz ohne leisen Vor-

wurf — den Namen „Königsfrieden“ geprägt. In der Tat nur ein Königs- und kein Kaiserfriede ist es gewesen; ein solcher ist ausgeschlossen bei der Verfassung des Deutschen Reiches, der das Schulwesen — ob an sich mit Recht oder Unrecht, lassen wir dahingestellt — völlig Sache der Einzelstaaten sein läßt. Soll die weitere Schulreformbewegung an diesem Sachverhalt etwas zu ändern suchen, oder soll die Schulkarte des Deutschen Reiches sich, wie bisher, weiter entwickeln unter freier Selbstbestimmung der verschiedenen Staaten in bezug auf das, was das Schicksal der höheren Schulen betrifft? Ich glaube, h. A., wir können uns diesen letzteren Verlauf mit guter Zuversicht gefallen lassen und ruhig verzichten auf eine an sich recht schwer durchführbare Änderung der Reichsverfassung, die zudem von vornherein auch sehr ihre Schattenseiten haben und unser Schulwesen mit einer der Sache nachteiligen Uniformität bedrohen würde. Genug, wenn das zunehmende Einheitsbewußtsein des deutschen Oberlehrerstandes und wenn das Vorhandensein einer mit erweiterten Befugnissen betrauten Reichsschulkommission, der zugleich die Verwaltung eines Reichsschulmuseums obliegt, gewichtige Momente der inneren Übereinstimmung ins Leben rufen, denen die äußere Einheit, soweit sie erwünscht ist, von selber folgen wird.³⁶⁾

Was in bezug auf die brennendste Frage dieser äußeren Einheit, die der Berechtigungen, in den letzten Jahren geschehen ist, ist in der Presse, auch der politischen, öfters nicht ganz richtig dargestellt worden und bedarf daher hier einer kurzen Beleuchtung. Man liest hier und da gedruckt, es sei eine recht üble Sache, daß das Vorgehen Preußens im November des Jahres 1900 auf die anderen Staaten — mindestens indirekt — einen Druck ausgeübt habe, der geeignet sei, die Selbstständigkeit und Bewegungsfreiheit der Schulverwaltungen dieser anderen Staaten grundsätzlich zu beeinträchtigen: eine solche Darstellung der Dinge, h. A., gibt den wirklichen Sachverhalt in keiner Weise richtig wieder. Zutreffend ist zwar, daß Preußen zuerst den Weg der Anerkennung gleicher Rechte an alle drei höheren Schularten betreten hat; aber es folgte dabei seiner-

seits einem Zwang, der für alle deutschen Staaten in gleicher Weise besteht und dem sich Preußen infolge verschiedener, hier nicht näher zu erörternder Umstände nur zuerst gefügt hat. Dieser Zwang aber ging aus von einem Druck der öffentlichen Meinung, die zuletzt auch die Meinung der maßgebendsten Vertreter von Universität und Schule geworden war und die sich mit halben Maßregeln und Zukunftsversprechungen nicht mehr zufriedenstellen ließ. Preußen hat also, indem es i. J. 1900 diesem Druck nachzugeben begann, nicht etwa in einer noch sehr unentschiedenen und diskutablen Frage durch ein vorschnelles Vorgehen die Haltung der anderen deutschen Staaten präjudiziert, sondern es hat lediglich einen Schritt getan, der auch für die anderen Staaten nur noch eine Frage der Zeit sein konnte. Ich brauche Ihnen wohl nicht näher auszuführen, inwiefern dieser wirkliche Verlauf, wie ich ihn Ihnen geschildert habe, einen sehr wesentlich anderen Charakter hat als der vermeintliche, der in jenen von mir bekämpften Darstellungen zutage tritt.³⁷⁾

Dafür erlauben Sie mir aber noch ein kurzes Wort über das, was in der Frage der Berechtigungen tatsächlich noch zu tun übrig bleibt. Sie kennen die sehr bequeme Übersicht, durch die Direktor Steinbart, als Vorkämpfer auf dem Gebiet voller Gleichstellung aller drei höheren Schulen, die derzeitige Sachlage so anschaulich dargestellt hat; die Nullen müssen aus dieser Übersicht auch nach meiner Ansicht so bald als möglich beseitigt werden; es muß Ernst gemacht werden mit der Selbstverantwortung, deren Wesen Paul Cauer in dem Lexis'schen Buche über die Reform des höheren Schulwesens in Preußen geschildert hat. Man hört der völligen Freigabe aller Berechtigungen an die drei höheren Schularten wohl gelegentlich die Befürchtung entgegenhalten, es werde das Universitätsstudium unter dieser Maßregel zu leiden haben, indem die Hochschullehrer gezwungen würden, das Niveau ihrer Vortrüge und Übungen mit Rücksicht auf Lücken in der Vorbildung ihrer Schüler in bedenklicher Weise herabzusetzen: wenn das zu befürchten wäre, h. A., so würde ich der erste sein, der dafür

eintreten würde, das Monopol einer einzigen oder Sondermonopole der verschiedenen Schularten je nach dem Studium, zu dem sie vorbereiten, wiederherzustellen; denn unsere Hochschulen müssen auf der Höhe bleiben, auf die sie der Geist deutscher Wissenschaft zu unserer stolzen Freude erhoben hat.

Aber in Wirklichkeit geben weder allgemeine Erwägungen noch die bisherigen Erfahrungen zu einer solchen Befürchtung gegründeten Anlaß. Sie alle wissen, wie gerade aus den Kreisen unserer Universitäten heraus das Gymnasialmonopol vielfach in ganz besonders nachdrücklicher Weise bekämpft, der Segen des einheitlich vorgebildeten Studentenpublikums durchaus nicht sehr hoch eingeschätzt worden ist. Selbst vom Standpunkt der philologischen Wissenschaft aus hat einer der hervorragenden Vertreter dieser Wissenschaft die allein berechnete humanistische Einheitschule für entbehrlich erklärt. Auch die bisherige Wirkung des Novembererlasses und der Maßregeln, die ihm gefolgt sind, hat denjenigen nicht recht gegeben, die von der Gleichberechtigung der drei höheren Schulen Unheil für die Universität befürchten; nach allem, was darüber gesagt und geschrieben worden ist, haben sich die Kurse für die Abiturienten der Realanstalten an den Hochschulen bewährt, und sie werden sich gewiß auch noch mehr bewähren, wenn die gewonnenen Erfahrungen erst für ihren Verlauf verwertet werden können. Was aber die Vorlesungen der Universitätslehrer betrifft, so ist doch folgendes zu beachten: auch wenn die volle Gleichberechtigung der drei höheren Schularten ausgesprochen ist, bleibt für das eine Studium die, für das andere jene Schule die geeignetere Vorbereitungsanstalt, und es wird sich, auch bei vollster Bewegungsfreiheit, sehr bald ein normaler Verlauf der Schulauswahl herausbilden, der für die Selbstverantwortung die nötigen Anhaltspunkte liefern wird. Bei dieser Sachlage aber haben die Universitätslehrer ganz gewiß in keiner Weise die an sich kaum denkbare Pflicht, Zugeständnisse an solche Studenten zu machen, die den nicht normalen Vorbereitungsweg wählen. Diese Studenten haben vielmehr ihrerseits dafür zu sorgen, daß sie die Lücken ausfüllen, die sie gegenüber den normal Vorgebildeten

in ihrem Kenntnisstande haben, und da es gewiß nicht die Unbegabten und Indolenten sein werden, die sich von einer an sich anders gerichteten Vorbereitungsanstalt aus einem Studium, wie wir es hier im Auge haben, zuwenden, so werden diese jungen Leute schon dafür sorgen, daß sie den Anschluß finden an die Forderungen, die die Universitätsvorlesungen ihres Faches an sie stellen. Der Gedanke an einen Oberrealschulabiturienten, der Theologie studiert, hat für mich an sich gar nichts Erschreckendes, h. A. Die Natur der Sache bringt es mit sich, daß ein solcher Abiturient stets eine Ausnahmeerscheinung bleiben wird; als Ausnahmeerscheinung aber genießt er mein volles Vertrauen; er wird seine alten Sprachen und sein Hebräisch schon nachzuholen wissen — ebensogut wie der Gymnasialabiturient am Polytechnikum und in den chemischen Laboratorien unserer Universitäten manches nachzuarbeiten hat, was seine Kameraden vor ihm voraushaben.³⁸⁾

Und so dürfen wir, meine ich, mit gutem Gewissen sagen: auch vom Standpunkte der Universitäten aus sind gegen die volle Gleichberechtigung der drei höheren Schularten maßgebende Bedenken nicht vorzubringen. Was sie von ihren Hörern zu verlangen haben, das können und müssen sie weiter verlangen, und es ist Sache des einzelnen, diesen Forderungen gerecht zu werden. Die höheren Schulen aber werden gezwungen sein, eine jede nach ihrer Eigenart, ihre grundsätzliche Fähigkeit zur Vorbereitung von Schülern für das Hochschulstudium zu erweisen; ich sage: „grundsätzliche Fähigkeit“; denn der Lehrstoff einer höheren Schule kann nicht allen verschiedenen Berufsstudien gegenüber direkt vorbereitenden Charakter besitzen, er muß zu dem einen Studium mehr, zu dem anderen weniger unmittelbare Beziehungen haben; die Lehrweise der Schule aber, der Geist des an ihr erteilten Unterrichts muß so sein, daß er dem Geiste des Hochschulunterrichts gegenüber auf jeden Fall vorbereitenden Charakter hat. In diesem Sinne ist die Gleichberechtigung der drei höheren Schulen an ihre Gleichwertigkeit gebunden; sie sollen und müssen die Gelegenheit haben, diese Gleichwertigkeit in freiem und lauterem Wettbewerb

zu zeigen. Es gibt Leute, die auch von diesem Verlaufe nur als von einem „Versuche“ gesprochen wissen wollen. Ich habe, für gewisse Teile des Verlaufes, wie z. B. den zwischen Oberrealschule und Theologie, nichts dagegen, wenn man an dem Ausdruck festhält, und lege wenig Wert auf den Streit um die Bezeichnung. Aber das scheint mir sicher: gemacht werden muß der „Versuch“, und es müßte mit wunderlichen Dingen zugehen, wenn er fehlschlagen sollte. —

Wollen Sie noch weiter Geduld üben, h. A., und mir auch noch etliche Worte gestatten über die wichtigsten Zukunftsaufgaben, die der inneren Arbeit an unseren höheren Schulen nach meiner Ansicht gestellt sind? Diese Aufgaben sind zum Teil allen drei oder vier höheren Schularten gemeinsam. Wir müssen erstens die Selbsttätigkeit der Schüler in weit höherem Maße entwickeln, als es an der großen Mehrzahl unserer Schulen zurzeit geschieht; von der untersten Stufe an müssen die Schüler im Klassenunterricht selbst fragend, selbst ihre Kameraden aufrufend, selbst die gemachten Fehler verbessernd tätig sein. Es ist ein Irrtum zu glauben, eine so entwickelte Selbsttätigkeit lasse sich nur bei Schülern von besonders lebhaftem Temperament und besonders glücklicher Begabung erreichen. Der Drang zur Betätigung, h. A., steckt in aller und jeder Jugend drin; er will nur geweckt und richtig geleitet sein. Besucher der Frankfurter Versuchsklassen haben die Lehrer dieser Klassen öfters beneidet um die Regsamkeit der Knaben, die da zutage trat. Diese Regsamkeit war in ihrem größeren und besseren Teil nicht Natur-, sondern Erziehungsprodukt, und ich habe schon mehr als einen Lehrer, dessen Pessimismus den eigenen Schülern so fröhlich selbsttätiges Mitarbeiten im Unterricht schlechterdings nicht zutrauen wollte, gar sehr seine Meinung ändern sehen, wenn er erst einmal selbst den Versuch gemacht hatte mit einer — nach meiner Überzeugung für jeden Lehrer lernbaren — Lehrmethode, die das Leben in der Klasse weckt und fördert, indem sie den Schülern fortgesetzt Gelegenheit gibt, sich zu betätigen, und u. a. grundsätzlich den Lehrer nicht sagen läßt, was die Schüler sagen können. Es ist gar nicht zu sagen,

wie viele noch so vielfach ungenutzte Werte die allgemeine Durchführung einer solchen Lehrweise in unseren Schulen auslösen könnte.³⁹⁾

Eine ganz besondere Stätte ausgeprägter Selbsttätigkeit der Schüler aber sollten die Oberklassen unserer höheren Schulen sein. Neigung und Begabung des einzelnen hat hier ein Recht darauf, zur Geltung zu kommen, und es heißt nicht nur den Übergang zur Freiheit des Universitätsstudiums zweckmäßig vorbereiten, sondern auch der Altersstufe an sich in der richtigen Weise Rechnung tragen, wenn man der freien Wahl einzelner Lehrstoffe und der selbständigen Beschäftigung mit diesen Lehrstoffen auf der Oberstufe einen breiteren Raum vergönnt. Gelegenheit dazu bieten nicht allein die „Studientage“, die man neuerdings, anknüpfend an gute alte Traditionen, an verschiedenen Anstalten mit gutem Erfolge wieder ins Leben gerufen hat, sondern auch die normalen Unterrichtsstunden selbst. In allen Lehrfächern sollten die Schüler angeregt werden, durch eigene Darbietungen in der Form anspruchsloser freier Vorträge den Gang des Unterrichts zu beleben und zu ergänzen; in solchen Anregungen kommt der wissenschaftliche Geist, der an einer höheren Schule herrscht, vielleicht am allerbesten und deutlichsten zum Ausdruck, und es ist ein Irrtum, zu glauben, durch derartig differenzierte Mitarbeit der Schüler werde die Einheit des Unterrichts beeinträchtigt, die Erreichung der Klassenziele gefährdet. In Wirklichkeit gibt vielmehr gerade das Bewußtsein, daß jeder einzelne selbständig mithilft bei der Förderung des Unterrichtsganges, der Klasse das Gefühl der Einheit und stärkt bei ihr das Bewußtsein einer Zusammengehörigkeit, bei der sich die verschieden verteilten Einzelkräfte zu einem leistungsfähigen Ganzen vereinen. Unsere Schulverwaltungsbehörden haben eine Zeitlang Bestrebungen dieser Art nicht übermäßig wohlwollend gegenübergestanden; wir freuen uns des Wandels, der in dieser Hinsicht eingetreten ist, und begrüßen mit besonderer Freude, daß für die wissenschaftliche Fortbildung der Lehrer, die für alle derartige Bestrebungen im Unterricht die unerläßliche Voraussetzung bildet,

in zunehmendem Maße Vorkehrungen getroffen und Mittel bereit gestellt werden.⁴⁰⁾

Und wir müssen zweitens der gewaltigen Fülle der Lehraufgaben, die auch nach dem Verzicht auf die Einheitschule den verschiedenen höheren Schularten übrig bleiben, weit mehr als bisher ihren belastenden Charakter dadurch nehmen, daß wir planmäßig von der untersten bis zur obersten Stufe, den einen Unterricht mit dem andern, vor allem die sachliche Belehrung mit der sprachlichen, verbinden. Gewiß ist viel Verkehrtes gesagt worden über die sogenannte „subtrahierende Konzentration der Lehrfächer“, aber man darf unter solchen Verkehrtheiten der Ausführung den richtigen Kern des Grundgedankens doch nicht leiden lassen. Und dieser richtige Kern besteht in folgendem: es steht uns in den neun oder — mit der Vorschulzeit — zwölf Jahren, auf die sich der Schulbesuch bis zur Reifeprüfung erstreckt, eine verhältnismäßig sehr hohe Gesamtzahl von Unterrichtsstunden zur Verfügung; so umfassend die Lehraufgaben aller drei höheren Schularten sind, es steht ihnen doch auch eine ganz hübsche Zahl von Lehrstunden gegenüber; aber diese Lehrstunden bilden mit ihrer Arbeit noch entfernt nicht die Einheit, üben entfernt noch nicht die einheitliche Wirkung, die sie, auch bei Berücksichtigung aller natürlichen Unvollkommenheit menschlicher Einrichtungen, bilden könnten. Nicht nur, daß zwischen der Ober- und Unterstufe vieles wieder verloren geht, das sich mit leichter Mühe festhalten ließe: auch die Vertreter der verschiedenen Lehrfächer arbeiten vielfach noch aneinander vorbei, statt einander in die Hände zu arbeiten, und die Akademie im Kleinen, die nach der treffenden Ausrüstung eines neueren Schulpolitikers das Lehrerkollegium einer höheren Schule darstellt, hat mit ihrer großen Schwester den für sie gewiß nicht passenden Zug gemeinsam, daß die verschiedenen Fachabteilungen oft recht sehr ihre verschiedenen Wege für sich allein gehen. Demgegenüber ist es dringend geboten, daß in den Lehrern an unseren höheren Schulen gleich vom Seminarjahre an ein lebendiges Bewußtsein von der Notwendigkeit pädagogisch-didaktischer Kollegialität großgezogen und weiter-

gepflegt wird. Vor allem muß eine solche Kollegialität auch in bezug auf den sprachlichen Unterricht einerseits, den sogenannten Realunterricht andererseits noch in sehr viel höherem Maße Platz greifen; es läßt sich sehr viel Zeit und Kraft sparen, wenn der Inhalt der Lesestücke im sprachlichen Unterricht so ausgewählt ist, daß auch der Realunterricht Nutzen aus ihm ziehen kann, und wenn auf der anderen Seite der Realunterricht von der fortgesetzt sich bietenden Gelegenheit, die sprachliche Erkenntnis der Schüler zu fördern, den richtigen Gebrauch macht.

Man hat die Forderungen, die ich vor sechs Jahren in dieser Hinsicht einmal formuliert habe und auf die ich hier der Kürze halber verweisen muß, vielfach als utopistisch zu den Akten gelegt; ich gestehe, daß ich von meinem angeblichen Ideologentum noch heute nicht überzeugt bin. Vor allem halte ich noch heute daran fest, daß ein jeder Lehrer von sämtlichen an seiner Schule eingeführten Lehrbüchern Kenntnis haben und an ihrer immer zweckmäßigeren Gestaltung dauernd mitarbeiten muß; und ferner halte ich noch heute für eine der nützlichsten, vielleicht für die allernützlichste Wirkung der Reifeprüfung die, daß sie einem verständigen, von seiner Aufgabe hoch denkenden Lehrerkollegium Gelegenheit gibt, über das Gesamtlehrgut der Schule einen willkommenen Überblick zu gewinnen; ich glaube, kein Lehrer, der nicht bloß „Anwesenheit markiert“, kann dieser Prüfung wiederholt beiwohnen, ohne angeregt zu werden zur Herstellung sehr vieler fruchtbarer Beziehungen zwischen seinem eigenen Unterricht und dem seiner Amtsgenossen. Alle die Beziehungen aber, die somit hergestellt werden, tragen dazu bei, der Masse des Lehrstoffes ihre belastende Kraft zu mindern.⁴¹⁾

Und zu diesen allgemeinen, allen höheren Schularten gemeinsamen Aufgaben treten nun endlich die Aufgaben hinzu, die den einzelnen Lehrfächern und im Zusammenhange damit zum Teil der einen oder anderen Schulart in besonderem Maße gestellt sind. Reform des Religionsunterrichts! Wenn es heute, bei Lichte besehen, ziemlich traurig aussieht mit unserer religiösen Kultur, so fällt ein Teil der Schuld der Art und Weise zu, in der unsere höheren Schulen heutzutage den Religionsunter-

nicht betreiben und nach den maßgebenden, nicht genug von vollserzieherisch-pädagogischem Geiste durchtränkten Bestimmungen treiben müssen. Von der Religion als einem unersetzlich bedeutsamen Faktor im Einzelleben wie im Leben der Völker hören unsere Schüler von Sexta bis nach Prima herauf im Grunde genommen herzlich wenig; warmherzige Darstellungen des Wirkens der großen religiösen Erzieher, an denen die Geschichte der Kultur so reich ist, und, ich möchte sagen: biologische Schilderungen des kirchlichen Lebens in Vergangenheit und Gegenwart sind durch die amtlichen Vorschriften eher ferngehalten als nahegelegt, und die Lehr- und Lesebücher müssen zum großen Teil erst geschrieben werden, die solchen neuen Bahnen des Religionsunterrichtes als ausreichende Hilfsmittel dienen können.⁴²⁾

Große und nicht leichte Aufgaben harren auch auf dem Gebiete der anderen Unterrichtsfächer noch der Lösung: ich habe schon an einer früheren Stelle dieses Vortrags hingewiesen auf die Bestrebungen, die der biologischen Belehrung im naturwissenschaftlichen Unterricht einen breiteren Raum und eine größere Wirkung schaffen wollen. Gehen wir hier den Aufgaben desselben Unterrichtsfaches noch kurz nach einer anderen Seite hin nach. Professor Roethe, in seinem bekannten Vortrage vor dem Berliner Gymnasialverein, hat den Satz aufgestellt, daß „Menschengeist und Menschenhicksal, nicht die eherner Gesetzmäßigkeit der Natur, die berufenen Erzieher der Unreifen sind“. So sehr ich die Folgerung ablehne, die Roethe aus dem Satze zieht — er will aus ihm kurzweg einen Grund für die höhere Wertschätzung des Gymnasiums herleiten — so sehr scheint mir doch die Wahrheit des Satzes selber zu Recht zu bestehen. Und diese Wahrheit weist, wenn ich recht sehe, gerade dem naturwissenschaftlichen Unterricht sehr fruchtbare, zum großen Teil noch lange nicht genug betretene Wege. Eine verständige Betrachtung der Naturerscheinungen und der Naturgesetze verlangt geradezu nach der geschichtlichen Grundlage: das Ringen des Menschengesistes nach der Erkenntnis und nach der Bezwangung oder Verwertung der Naturkräfte ist ein Betrach-

tungsgegenstand von überaus hohem erzieherischen Wert und größter bildender Wirkung. Ich glaube, daß in unseren naturwissenschaftlichen Lehrbüchern wie auch im naturwissenschaftlichen Unterricht selber dieser Wert und diese Wirkung noch mehr beachtet werden müssen, als es — nach meiner Kenntnis der Dinge wenigstens — in der Regel geschieht. Zumal in den Schularten, in denen eine reichlicher bemessene Stundenzahl erlaubt, über das knappste Maß der Belehrung hinauszugehen, sollten die wichtigsten Probleme der Naturerkenntnis und der Naturbeherrschung historisch beleuchtet und der allgemeinen geschichtlichen Betrachtung in besonders wichtigen Fällen auch Einzelbilder aus dem Leben hervorragender Forscher und Naturbezwinger angereicht werden. Viel Zeit wird von einem derartigen Verfahren übrigens nicht einmal in Anspruch genommen; es ist vielfach nur eine andere Art der Behandlung des Stoffes, um die es sich handelt, und in anderen Fällen genügen ein paar Worte wohlüberlegter Anregung, um den Privatfleiß der Schüler der kurzen Andeutung näher nachgehen zu lassen.⁴³⁾

Auch von den noch nicht oder nur zum Teil gelösten Aufgaben der Unterrichtsmethodik anderer Lehrfächer wäre noch gar manches Wort zu sagen; ich weise hin auf die Forderungen, die Adolf Harnack auf der Baseler Philologenversammlung für den Geschichtsunterricht aufgestellt hat, erinnere an die wichtige Arbeit, die noch zu leisten ist, damit im erdkundlichen Unterricht — lessingisch gesprochen — die Zeichen der Malerei da zu ihrem Rechte kommen, wo heute noch so vielfach die Zeichen der Rede fast alleiniges oder doch stark vorherrschendes Unterrichtsmittel sind.⁴⁴⁾

Wenn ich es aber, h. A., mit diesen wenigen Bemerkungen über die weiteren Aufgaben der Schulreform genug sein lasse, so fragt vielleicht einer oder der andere von Ihnen verwundert: Und die Leute von den Weimarer Erziehungstagen sowie ihre Gesinnungsgenossen, soll ihrer Wünsche und Forderungen hier denn gar nicht gedacht werden? Die Antwort, die ich auf diese Frage geben möchte, ist folgende: unsere heutigen Er-

örterungen hatten mit einer ganzen Reihe pädagogisch-schulpolitischer Parteien von sehr verschiedener Richtung und Färbung zu rechnen; sollte ich sie in einem Gruppenbilde, einer schulpolitischen „Schule von Athen“ vor Ihr geistiges Auge zu stellen suchen, so würde sich ein überaus wechselndes Bild ergeben von der Gruppe ganz rechts, die trauernd den Grabstein des Gymnasialmonopols umsteht, vorbei an dem etwas zugigen Plaze, wo die Vertreter des Frankfurter Lehrplans aufgestellt sind, bis hinüber nach links, wo die radikalere Vertreter des Vereins für Schulreform die Ausdehnung des gemeinsamen Unterbaus aller höheren Schulen bis zur Untersekunda einschließlich fordern und eine kleine Gruppe von Schulpolitikern bereits ein neues Monopol, das der Oberrealschule, proklamieren möchte.⁴⁵⁾ Alle die verschiedenen Richtungen und Bestrebungen aber, die auf diesem Gruppenbilde vereinigt sind, haben, so sehr sie auch sonst auseinandergehen mögen, wenigstens doch eines gemeinsam: sie stehen mit greifbaren Forderungen auf dem Boden der bestehenden Schulverhältnisse, gestatten eine sachliche Auseinandersetzung, bei der das Für und Wider der einzelnen Ansichten, wenn auch zum Teil leidenschaftlich, so doch immer mit einem gewissen realpolitischen Verantwortungsgesühl erörtert wird. Bei den stimmführenden Herren von den Weimarer Erziehungstagen, h. A., liegt die Sache m. E. anders; sie treten auf wie Riesen im Kritisieren von Verhältnissen, für die ihnen zum Teil die eigene Anschauung und Erfahrung längst nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung steht; sie sind groß in der lärmenden Herabsetzung der bestehenden Zustände, aber bisher recht ideenarm, sobald es sich um brauchbare positive Vorschläge zur Besserung unserer Schulzustände handelt; sie tagen in der Stadt unserer großen Dichtersheroen und fühlen sich sichtlich als die berufenen Hüter unserer besten nationalen Traditionen, die mit dem Namen Weimar knüpft sind; aber liest man in den Verhandlungsberichten die Reden, die dort gehalten sind, so hat man bei den meisten ein Gefühl, als hätten die beiden Kranzgenossen auf ihrem Postamente vor dem Weimarer Theater die Köpfe schütteln müssen ob all dem

Ungeschmack und all der Übertreibung, die da mit ihren Namen Mißbrauch treibt. Wenn Sie, h. A., auch nur einen Augenblick das leiseste Gefühl haben, als möchte dieses Urteil über die Weimarer Erziehungstage doch zu scharf sein, so bitte ich Sie dringend, nur zu den erwähnten Verhandlungsberichten selbst zu greifen; lesen Sie, bitte, z. B. nur einmal die Stelle nach, an der der weitaus Begabteste unter den Weimarer Stimmführern uns, sichtlich mit dem behaglichen Gefühl, der schulpolitischen Weisheit lekten Schluß spielend in den Mund genommen zu haben, die bekannten Erziehungsprinzipien der alten Perser anzuwenden empfiehlt: „Menschen, die ungeschweht die Wahrheit sagen, flotte Reiter und tüchtige Soldaten, mehr brauchen wir nicht“. Ich hoffe, h. A., Sie sind mit mir einig darin, daß es sich nicht lohnt, sich mit derartigen Reformphrasen auseinanderzusetzen, und bitte Sie, jedenfalls mir zu erlauben, daß ich — trotz richtiger Einzelgedanken, die natürlich auch dort zu finden sind — unsere heutigen Betrachtungen nicht ausdehne auf das Gebiet dieses vor schnel drauf los redenden, die patriotische Gefinnung ebenso sehr wie die pädagogische Weisheit als seinen Monopolbesitz betrachtenden Ultrareformertums.⁴⁶⁾

Lassen Sie uns lieber zum Schlusse eine andere Frage kurz ins Auge fassen. Ob und auf welche Weise werden sich alle die Zukunftsaufgaben der Schulreform durchführen lassen, von denen wir vor unserem Abstecher ins Gebiet der Schlaraffia paedagogica gesprochen haben. Die Kürze der Zeit und die Fülle des Stoffes zwingt mich, für die Beantwortung dieser Frage eine Art Stichwörterstil anzuwenden, den Sie sich freundlichst selbst in die ausführliche Darstellung umsetzen wollen. Wenn wir den genannten Reformaufgaben genügen wollen, so müssen wir anstreben: weit zweckmäßigere Vor- und Weiterbildung unserer Lehrer, wie solche unter der Losung „Universität und Schule“ zurzeit angebahnt, aber noch recht sehr in den Anfängen ist; und ferner müssen wir anstreben eine viel wirkungsvollere Ausgestaltung des Schulaufsichtsamtes, bei dem die belebende Wirkung führender Persönlichkeiten des Lehrberufes weit mehr und weit unbehinderter durch Überfülle

bureaucratischer Arbeit zur Geltung kommen muß, als es zurzeit geschieht.⁴⁷⁾

Und drittens, h. U., brauchen wir eine immer weitere innere und äußere Hebung unseres wissenschaftlichen Lehrerstandes. Wunderlich genug: es läßt sich schlechterdings kaum eine schönere und vornehmere Aufgabe denken als die, der Übermittler unseres besten Kulturbesitzes, unseres Bildungsgutes, an die Jugend, die Vertreterin unserer nationalen Zukunft, zu sein; und doch ist in Deutschland, dem sogenannten „Klassischen Land der Schule“, das Verständnis für diesen Sachverhalt noch nicht gerade übermäßig entwickelt. Seien wir ehrlich: die Schuld liegt zum Teil daran, daß der Oberlehrerstand selber in den hundert Jahren seines Bestehens zwar sehr viel Schönes erreicht und geschaffen hat, aber zu der vom Bewußtsein einer gemeinsamen hohen Kulturaufgabe gehobenen Einheit sich doch erst jetzt so recht eigentlich zusammenschließen und zugleich für die Erledigung der höheren Verwaltungsaufgaben auf dem Gebiete des Schulwesens in größerem Umfange Fähigkeit und Neigung zu entwickeln beginnt. Weit mehr aber liegt die Schuld an jenem wunderlichen Sachverhalte daran, daß eine großzügige einheitliche Kulturpolitik überhaupt bei uns wie anderwärts erst im Werden und die politische Erziehung unseres Volkes auf dem Gebiete der Fragen einer solchen Kulturpolitik entschieden im Rückstande ist. Zum Glück dürfen wir hier frohen Mutes in die Zukunft sehen: es muß und es wird gar bald die Zeit kommen, wo die wissenschaftliche Lehrtätigkeit an unseren höheren Schulen als einer der wichtigsten Faktoren auf dem Gebiete einer planmäßig geordneten Volkserziehung weit allgemeiner anerkannt werden und demgemäß auch noch weit mehr als heute das Ziel der Lebensaufgabe für die tüchtigsten Kräfte unseres Volkes bilden wird.⁴⁸⁾

Und da ich eben schon kurz die Frage der Schulverwaltung berührt habe, h. U., so gestatten Sie mir zum letzten Abschluß auch über diese noch ein kurzes Wort. Zweimal im Jahre habe ich in meiner jetzigen Stellung Anlaß und Gelegenheit, bei den Frankfurter Fortbildungskursen für höhere

Verwaltungsbeamte über die Organisation unseres Bildungswesens, soweit die Schule in Betracht kommt, vorzutragen; und jedesmal erscheint mir als die weitaus wichtigste Aufgabe dieses Vortrages, auf das entschiedenste nachfolgendes ceterum censeo zu betonen: die Verwaltung dieses Bildungswesens an leitender Stelle ist eine der schwierigsten und verantwortungsvollsten Aufgaben, die sich denken läßt; es kann dieser Aufgabe gar nicht gerecht werden, wer sich nicht eine eingehende eigene Kenntnis sowohl der Lehrstoffe wie auch der Lehrweise an den verschiedenen Schularten sei es als Selbstlehrender, sei es als aufmerksam zuhörender Beobachter erworben hat und diese Kenntnis fortgesetzt auffrischt und weiterbildet. Leitende Männer von solcher Kenntnis der tatsächlichen Schulverhältnisse haben uns in der Geschichte unseres Unterrichtswesens oft gefehlt, und der Weg der Schulreform, den wir im ersten Teile dieses Vortrages geschildert haben, wäre vielleicht mehr als einmal gesünder und förderlicher gewesen, wenn über dem Nebeneinander der verschiedenen Wünsche und Ideen der schulpolitischen Parteien die ruhige Überlegenheit einer Sachkenntnis gestanden hätte, die das Ganze überblickt, das wohlbedachte Programm einer großzügig angelegten Kulturpolitik auch bei der Entscheidung über Fragen des höheren Schulwesens fest im Auge hat und mit dem Geiste eines solchen Programms alle Teile ihres Verwaltungsgebietes zu erfüllen weiß. Es mag ein schwer erreichbares Ideal sein, was ich in diesen Worten für die Beschaffenheit der obersten Leitung des Unterrichtswesens aufstelle. Aber in der Richtung nach diesem Ideale hin müssen jedenfalls unsere tätigen Wünsche gehen, wenn wir erreichen wollen, was uns not tut: eine immer freiere und fruchtbarere Entwicklung unseres höheren Schulwesens.⁴⁹⁾

Anmerkungen.

1) Die „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ würde sich gewiß ein großes Verdienst erwerben, wenn sie einen solchen, ohne allzu große Kosten herstellbaren Atlas der deutschen Schulgeschichte in ihr Programm aufnähme. Eine kartographische Darstellung des heutigen Schulwesens bietet für Preußen und Waldeck Killmanns „Karte der höheren Lehranstalten in Preußen und Waldeck“ (Berlin, Dietrich Reimer). Eine „Übersichtskarte über den gegenwärtigen Stand des kaufmännischen Unterrichtswesens in Deutschland“ hat im Jahre 1898 und, neubearbeitet, im Jahre 1904 der „Deutsche Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen“ herausgegeben; derselbe Verband übergab den Teilnehmern des Danziger Verbandstages im Oktober 1908 eine sehr zweckmäßige „graphische Darstellung der Entwicklung der einzelnen Zweige des kaufmännischen Unterrichtswesens in Deutschland in den Jahren 1898—1908“; es dürfte sich empfehlen, die Entwicklung des höheren Schulwesens von Zeit zu Zeit in ähnlicher Weise graphisch darzustellen. Einschulungsarten der betreffenden Länder sollten m. E. auch den Monographien über das höhere Schulwesen von deutschen Einzelstaaten beigegeben werden, wie sie Krehshmar für Sachsen, Rodnagel für Hessen, Wiese-Immer und Beier für Preußen, Fehleisen für Württemberg und Krüger für Anhalt herausgegeben haben. Die jährlichen Verschiebungen und Zugänge im höheren Schulwesen registriert bekanntlich das Statistische Jahrbuch der höheren Schulen (Leipzig und Berlin, B. G. Teubner), das neuerdings (vom XXIX. Jahrgange ab) mit Recht die Ordnung nach Schulgattungen aufgegeben hat und damit den geographischen und topographischen Überblick über das höhere Schulwesen sehr erleichtert.

2) Über diese Anfänge des Realschulwesens s. vor allem den eingehenden Artikel von Anabe-Fiedler-Steinbart in Bd. V von W. Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik; dazu die einschlägigen Partien in R. Schmidts „Geschichte der Pädagogik“. Am wichtigsten ist das in der Geschichte einzelner Schulen niedergelegte Material; ich nenne von Arbeiten derart kurz die folgenden: Zur Geschichte der Petrischule in Danzig Paul Simons Schrift (Danzig, A. Schrotz). Die Anstalt, aus einer alten Kirchen- und Lateinschule hervorgegangen, war erst höhere Bürgerschule, dann Realschule erster Ordnung, dann Realgymnasium, darauf lateinlose Realschule und ist endlich 1898 Oberrealschule geworden. Eine ähnlich wechselnde Geschichte hat das Realgymnasium zu Düsseldorf gehabt; vgl. Rotherts Festschrift zur fünfzigjährigen Gedächtnisfeier der Anstalt im Jahre 1888. S. auch die

bei Paulsen II², 543 Anm. 1 angeführte weitere Literatur. Zur Geschichte der Realschule und der Gewerbeschule in Elberfeld vgl. u. a. S. v. Petersdorff, Reist-Regow, S. 274f. Über den dem Wesen einer höheren Schule widersprechenden Charakter mehrerer „Realschulen“ in Nassau s. noch Wiese I, 274.

3) Über den Staatsminister von Massow s. Paulsen II, 96—98; Raumer-Lothholz V, 544 ff. Eine gute monographische Behandlung fehlt meines Wissens. Dagegen ist eine solche in ausgezeichneter Weise für Wilhelm von Humboldt geliefert worden durch Bruno Gebhard, W. S. als Staatsmann, Bd. II (Stuttgart 1899, J. G. Cotta); derselbe Verfasser behandelt in Bd. I, S. 101 ff. auch Massows schulpolitische Ansichten. Fr. A. Wolfs Stellung zum Realschulgedanken behandelt u. a. Arnoldt II, S. 50 ff.; wie dieser S. 52 f. hervorhebt, „wünschte Wolf außer den Elementar- und Volksschulen Bürger- oder Mittelschulen, die bis Obertertia gingen, und über diesen stehend einerseits dreiklassige Gymnasien, andererseits Realschulen; wo aber diese Trennung der höheren Schulen nicht durchzuführen wäre, eine solche Gliederung derselben, daß sie in ihren unteren Klassen die Bürgerschulen repräsentierten, in den oberen mit jeder höheren Klasse reiner den Gymnasialcharakter ausprägten“.

4) E. G. Fischers Schrift erschien 1806 unter dem Titel „Über die zweckmäßige Einrichtung der Lehranstalten für die gebildeten Stände“; siehe R. Anabe, Geschichte des deutschen Schulwesens, S. 129 f., wo auch Schmieber und Suabedissen kurz behandelt sind. Über Lachmann den Vater s. M. Herz, Karl Lachmann S. 1 f. Das Leben und Wirken Gottlieb August Spillekes hat bekanntlich dessen Schwiegersohn Ludwig Wiese in einer besonderen Schrift dargestellt (Berlin 1842).

5) Über Wismanys bayerischen Organisationsplan vom Jahre 1804 s. außer D. Steinel (Würzburg 1888, Stuber) Paulsen, Gesch. des Gel. Unterrichts II², S. 117 u. 169 ff. (an letzterer Stelle die Kritik des Plans von J. S. Volk); über F. J. Nietzhammer handelt Paulsen a. a. D. II², S. 230 ff. u. 418 ff.; an der letztern Stelle schließt sich die Belpredung der Bestrebungen von Fr. Thiersch an. — Was die württembergischen Verhältnisse betrifft, so ist Fr. W. Klumpp (1790—1868) bei Paulsen etwas zu kurz behandelt; seine beiden Schriften „Die gelehrten Schulen nach den Grundfäden des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit“ (1829 f.) und „Über die Errichtung von Realschulen“ (1836) hätten eine eingehende Analyse verdient. Zum Zustand der württembergischen Gymnasien um 1810 vgl. u. a. Robert Mohls Schilderung in Bd. I seiner Lebenserinnerungen S. 73 ff. Aus der Geschichte des damaligen Gegenfaches zwischen preußischem Ultraquismus und außerpreußischem Ultrahumanismus sind als die beiden Hauptdaten bekanntlich die vielbesprochene Revision von Schulpforta im Jahre 1819 und Fr. Thierschs literarische Fehde mit Joh. Schulze aus dem Jahre 1827 hervorzuheben. Thiersch schrieb 1824 an Lange in Schulpforta: „Ich sehe aus Ihrem Briefe, daß nun in Pforta auch deutsche Sprache und Literatur gelehrt wird, und die Frage ist bald, was nun noch nicht gelehrt, und ob es einen irgendwie der Schule zugewiesenen Gegenstand gibt, der nicht bei Ihnen gelehrt wird?“ Über das Schulpforta der zwanziger Jahre (mit Ngen als Rektor, Roberstein als Lehrer des

Deutschen und Französischen, F. A. Jacobi als Mathematiklehrer) vgl. u. a. S. v. Petersdorff, Kleist-Regow (Stuttgart u. Berlin 1907, J. G. Cotta), S. 26 ff.; nebenbei bemerkt hat Verf. sicher recht, wenn er den bekannten Minister v. Kamph als denjenigen bezeichnet, der Kleist-Regows Vater auf Schulpforta hinwies; denn Kamph war von 1824—1832 Vorsitzender der Unterrichtsabteilung unter Altenstein (s. Raumer-Lothholz V, S. 547 f.).

9) Den Anteil der Städte an der Entwicklung des höheren Schulwesens im allgemeinen wird hoffentlich Hugo Preuß in dem zweiten Bande seiner „Entwicklung des deutschen Städtewesens“ (Berlin u. Leipzig, W. G. Teubner) eingehender behandeln. Einige Hauptgesichtspunkte legt D. Lyon dar in Wuttkes Buch über die deutschen Städte, das bei Gelegenheit der Dresdener Städteausstellung erschienen ist. Als Quellschrift wichtig ist F. v. Raumers, des Historikers, Schrift vom Jahre 1828 über die preussische Städteordnung (s. Paulsen II², 334); vgl. auch v. Hippels „Denkschrift über einige Mängel der preussischen Schulverwaltung“ vom Jahre 1840. Gute zusammenfassende Monographien über das höhere Schulwesen einzelner Städte sind noch wenig vorhanden, ebenso wie uns für viele Städte noch brauchbare „Schulführer“ fehlen. Auch in der Fachpresse über Kommunalwesen fehlt eine systematische Behandlung des höheren Schulwesens noch fast vollständig. Wertvolle statistische Angaben bringt das „Statistische Jahrbuch der deutschen Städte“. Biographisches Material zur Geschichte der Verwaltung des städtischen höheren Schulwesens ist noch wenig vorhanden. Zu der Berliner Schulkonferenz vom Jahre 1890 war Stadtschulrat Bertram (Berlin), zu der von 1900 war kein Vertreter einer preussischen Stadt zugezogen. Für das Eintreten staatlicher Mittel zur Gründung höherer Schulen in den Städten fehlt es an einer einheitlichen Regelung.

7) Näheres über diese Frage des Lateinischen als eines Bestandteils der Realschulbildung s. vor allem bei Paulsen II², S. 539 ff. Die im Texte berührte Forderung des Lateinischen vom Standpunkte der Beamtenlaufbahn aus kam namentlich in der Instruktion vom 8. März 1832 zum Ausdruck. K. Knabe (Geschichte des deutschen Schulwesens, S. 131) hat übrigens durchaus recht, wenn er es für „unrichtig“ erklärt, „wenn man annehmen wollte, daß nur wegen dieser ‚Berechtigungen‘ der Lateinunterricht in die Realschulen eingeführt worden wäre“. — Der Hauptfehler lag darin, daß man den Betrieb des Unterrichts vielfach äußerlich dem des Gymnasiums entlehnte, statt ihn dem Charakter der Realschule anzupassen. Neuerdings widmet P. Dettweiler in seiner „Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts“ mit Recht dem „Lehrverfahren in dem Realgymnasium“ einen besonderen Abschnitt, der allerdings dem Gegenstand nur zum Teil gerecht wird.

8) Über die Entwicklung des Realgymnasiums s. vor allem Steinbarts vortrefflichen Artikel in W. Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik Bd. V. 1870 erhielten die Realgymnasialabiturienten die Berechtigung zum Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen. Die Begründung des Realschulmännervereins erfolgte im Jahre 1875. Die Vereinbarung der deutschen Regierungen über gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse am Realgymnasium erfolgte 1889, fünfzehn Jahre nach der entsprechenden Vereinbarung über die Gymnasien.

9) Über Hermann Köhly ist zu vergleichen das vortreffliche Lebensbild, das Ernst Bödel von ihm entworfen hat. S. auch S. 420 ff. des in Anm. 3 zitierten Werkes von Raumer-Lothholz. Für die Kenntnis des Milieus, in dem Köhlys Reformgedanken entstanden sind, sind u. a. die biographischen Mitteilungen über die Schuljahre Heinrich v. Treitschkes wertvoll, wie sie in S. Ederlins Biographie (Leipzig 1898, R. Voigtländer) und eingehender in Schiemanns schönem Buch über Treitschkes Jugendjahre gegeben sind. — Ziegler hat die Ansätze des Jahres 1848 nahegelegenderweise mit den Verhandlungen des Frankfurter Parlaments verglichen, „da sie zunächst alle pro nihilo waren“ (Ziegler, S. 333). Ich denke, wir können auch auf allgemein politischem Gebiete mehr und mehr dazu, manche dieser Ansätze doch nachträglich sehr viel höher einzuschätzen und auch praktischer Verwertung zuzuführen; vgl. auch Paulsen II², 473. — Leider fehlt uns noch durchaus eine kritische Geschichte der preussischen Unterrichtsverwaltung, die auch die Persönlichkeiten der verschiedenen Minister scharf ins Auge faßt. Viel zu kurz gehalten ist der Abschnitt bei Raumer-Lothholz, S. 543 ff. Für die Zeit von 1840 bis 1848 ist die weitreichende Selbstbiographie von Gerb Eilers (1790—1863) mit ihrer Begleitsschrift „Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn“ bekanntlich die Hauptquelle; sie verdient vielleicht einen stark verkürzten, mit kritischen Anmerkungen versehenen Neudruck.

10) Ludwig Wiese hat bekanntlich über seine Lebensarbeit in den „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen“ (Berlin, Wiegand & Grieben) ausführlich berichtet. Vgl. auch den Nekrolog von F. G. Sorof im „Humanistischen Gymnasium“, XI, 81—100. Ein eingehendes Lebensbild dürfen wir von Credner erwarten. Interessant ist, vom Standpunkte der heutigen Entwicklung aus nachzusehen, was R. Kethwich im Jahre 1887 im ersten Bande seiner Jahresberichte (1886), I, S. 11 über die „Tragik“ in Wieses Leben geschrieben hat. Bei Raumer-Lothholz, Bd. V, ist Wiese viel zu kurz behandelt; dagegen sind sehr wertvoll die Bemerkungen Paulsens, II², 485 ff., 551 ff., 573 ff. Bezeichnend für Wieses klaren Blick ist u. a. (s. S. v. Petersdorff, Kleist-Regow, S. 274) sein Widerstand gegen die Versuche des Oberpräsidenten, einem Manne wie Landfermann das Dezernat über das höhere Schulwesen abzunehmen.

11) Über die Schulkonferenz vom Jahre 1873 urteilt mit zu großer Schärfe A. Reichensperger (bei Pastor, II, S. 113 f.): „Die Schulkonferenzen schleppen sich fort und drohen, recht langweilig zu werden. Die selbstzufriedene Schulpedanterie steht meist im Vordergrund. Zwei hiesige Schulmänner, Bonih und Hoffmann, halten insbesondere endlose Vorträge, worin kein Tropfen warmes Blut pulsiert — steif, korrekt, ohne Mouffseux und Pointen. Der stets präsidierende Minister resümiert die Debatten mit viel Klarheit und Präzision. Abstimmungen finden nicht statt. . .“ „Ich wollte zum allgemeinen Entsetzen das Griechische in den Gymnasien für nicht obligatorisch erklärt wissen.“ — Die verschiedenen schulpolitischen Ansichten, die auf der Konferenz vertreten waren, sind in klarer Scheidung dargelegt bei Paulsen II², 563 f.

12) Die Bedeutung der Ressortfrage kann man sich an den Vorgängen klar machen, die sich jetzt auf dem Gebiete des höheren Mädchenschulwesens ziehen, Entwicklung.

abspielen. 1859 wurden die Realschulen I. Ordnung dem Provinzialschul-Kollegium unterstellt. 1879 vollzog sich der Übergang der Gewerbeschulen (Oberrealschulen) in das Ressort des Kultusministeriums. In umgekehrtem Verlauf der Dinge hat bekanntlich 1885 das preussische Kultusministerium die Bearbeitung der Fortbildungsschulangelegenheiten an das Handelsministerium abgegeben.

¹³⁾ Die 1882er Lehrpläne sind das Werk von Hermann Bonih (1814 bis 1888), der auf der Oktoberkonferenz vom Jahre 1873 als Gegner der Realschule I. Ordnung aufgetreten war; als den Vertreter des Einheitsgymnasiums im Sinne Joh. Schulzes charakterisiert ihn Paullen a. a. D. II², 575. Sein Leben u. a. bei Raumer-Lothholz, Gesch. der Pädagogik Bd. V (Gütersloh 1897, C. Bertelsmann), S. 550 ff. und bei Th. Gomperz, S. Bonih. Vgl. auch S. Frankfurter, Graf Leo Thun-Hohenstein; Franz Exner und Hermann Bonih (1893).

¹⁴⁾ Theodor Mommsens viel zitierte Äußerung auf der Berliner Schulkonferenz vom Jahre 1900 s. auf S. 33 ff. u. 104 ff. der Verhandlungen dieser Konferenz; wenn Mommsen urteilte, daß jede Stunde Latein auf dem Realgymnasium ins Wasser geworfen, ja schlimmer als ins Wasser geworfen sei (s. dazu u. a. F. Seiler, Gesch. des deutschen Unterrichtswesens II, 51), so bildete zu dieser ohne Zweifel stark übertreibende Äußerung wohl eine falsche Vorstellung von den Aufgaben des Lateinischen am Realgymnasium den Ausgangspunkt. U. a. darf der Lektürefanon des Realgymnasiums der Natur der Sache nach nicht durch Subtraktion einigen Lehrstoffes einfach aus dem des Gymnasiums gewonnen werden, sondern sollte verständigerweise zu den sonstigen Lehraufgaben der Schularzt in innerer Beziehung stehen. Auf diesem Gebiete bedürfen m. E. auch die staatlichen Lehrpläne und Lehraufgaben noch der Abänderung. Was das damalige Gymnasium betrifft, so sagt Paullen a. a. D. II², 584 scharf, aber treffend: „Man sah nicht, daß das Gymnasium als Schule für alle auch die Schule für alles sein mußte und dabei seine eigentümliche Kraft einbüßt — bis man eines Tages über die neuen Lehrpläne von 1891 stolperte und nun, freilich zu spät, merkte, wohin man gekommen war.“

¹⁵⁾ Zur Geschichte des Altonaer und Frankfurter Lehrplans im allgemeinen vgl. den Artikel von R. Knabe über „Reformschule“ in W. Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik Bd. V² und die dort sehr ausführlich verzeichnete Fachliteratur. Vor allem dringend erwünscht ist die Weiterführung des von Direktor D. Biermann herausgegebenen Werkes über den Frankfurter Lehrplan, dessen erster Band, im Anschluß an die Kasseler Konferenz vom Jahre 1901, im Jahre 1902 (bei Weidmann, Berlin) erschienen ist. Für die Entstehung und den Verlauf des Frankfurter Lehrplans war neben der Persönlichkeit seines Begründers von entscheidender Bedeutung der Umstand, daß Oberbürgermeister Widies, von Altona nach Frankfurt berufen, zu einem Versuche der Vereinbeziehung des Gymnasiums in das System des lateinischen Unterbaues die Anregung gab, und daß ein Mann wie der damalige Stadtrat, jetzige Bürgermeister Grimm an der Spitze der städtischen Schulverwaltung stand. — Über Ernst Schlee (geb. 1834 zu Ginnheim bei Frankfurt a. M., gest. 1905 zu Altona) s. E. Bentz in der Zeitschr. f. d. Ref. d. höh. Schulen, Jahrg. XVIII, S. 2 f. Auf der

Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 war Schlee neben Wihlig mit dem Referat über die Frage des gemeinsamen Unterrichts betraut.

¹⁶⁾ Über die Braunschweiger Versammlung vom 5. Juni 1900 s. „Humanistisches Gymnasium“ Bd. XI, S. 105 ff. Es wird neuerdings — in nicht ganz richtiger Verwendung einer Äußerung Reinhardts auf der Schulkonferenz vom Jahre 1900 — öfters so dargestellt, als ob der gemeinsame Unterbau der höheren Schulen mit der Einführung der Gleichberechtigung fast gegenstandslos geworden sei; ich hoffe, auch ohne besondere Polemik im Text ausreichend zum Ausdruck gebracht zu haben, daß tatsächlich die Haupturteile des Frankfurter Lehrplans von der Frage der Gleichberechtigung der höheren Schulen ganz unabhängig sind. Oder sollten, um nur einen Punkt hier herauszugreifen, überzeugte Anhänger der gymnasial-humanistischen Bildung etwa für wünschenswert halten, daß im Verfolg der Beseitigung des Gymnasialmonopols dem Bedürfnis der Mehrzahl der Schüler entsprechend Realanstalten in den kleinen Städten errichtet werden, ohne daß von ihnen aus ein Übergang zum Gymnasium ohne Schwierigkeiten möglich ist?

¹⁷⁾ Friedrich Paullens grundlegendes Werk über die Geschichte des gelehrten Unterrichts schließt bekanntlich mit den Lehrplänen von 1891 und einem an sie anknüpfenden Ausblick in die Zukunft ab. Sein Urteil über den Verlauf bis zur Gegenwart ist, wenigstens den Hauptzügen nach, in seinem kleinen Buche über „Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung“ (Leipzig und Berlin 1906, B. G. Teubner) niedergelegt; herauszuheben ist aus diesem Urteil der Satz (S. 139): „Die Reform von 1900 ist ohne Zweifel ein wichtiger Schritt und ein definitiver; er kann und wird nicht zurückgetan werden.“ Aus den Beurteilungen der Ergebnisse der Konferenz hebe ich hier noch die von Fr. Seiler in seiner sehr brauchbaren kleinen Geschichte des deutschen Unterrichtswesens (Leipzig 1906, Göschen) Bd. II, 49 hervor.

¹⁸⁾ Es ist bezeichnend für den schöpferischen Charakter der Schulkonferenz vom Jahre 1900, daß in ihrem Gefolge sowohl die an wertvollen Einzelbeiträgen so reiche Publikation von W. Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen (Halle 1902, Waisenhaus) erschienen, wie auch die Monatschrift für höhere Schulen begründet worden ist. Über die durch die Konferenz geschaffene Situation vgl. auch den Abschnitt über den „Inneren Organismus des höheren Schulwesens“ in Teubners „Handbuch für Lehrer höherer Schulen“ und die dort angeführte Literatur, sowie L. Biereds Berichte in R. Kethwischs „Jahresberichten über das höhere Schulwesen“ (Berlin Weidmann).

¹⁹⁾ Die neuhumanistische Bewegung ist geschildert bei Paullen II², 9 ff., 189 ff., 276 ff., 403 ff. Vgl. auch A. Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts I, S. 199 ff. Von ihren Vertretern verdient wohl vor allem Gottlob Heyne eine biographische Behandlung vom Standpunkte der modernen Forschung aus. Herbers pädagogische Ansichten sind, namentlich unter dem Gesichtspunkt seiner Stellung zur Frage des lateinlosen Unterbaus, neuerdings öfters behandelt worden; vgl. u. a. R. Siegel, Herber und der moderne Unterrichtsbetrieb an unseren Mittelschulen, Zeitschr. f. d. österr. Gymnasien, 57, 449 ff. sowie die Ar-

beiten von Karl Walter über den Typus lectionum Herders (Programm des Weimarer Gymnasiums 1905) und M. Kleespies (Programm des Zwidauer Realgymnasiums 1905).

²⁰⁾ Eine kritische Geschichte der ganzen neusprachlichen Reformbewegung fehlt uns noch; wertvolles Material zu einer solchen bietet der Abschnitt in Börner-Stieglers Artikel über Französisch und Englisch in dem Teubnerschen „Handbuch für Lehrer höherer Schulen“. Unter den Jahresberichten sind die von G. R. Hauschild in Richter-Scherers „Pädagogischem Jahresbericht“ (Leipzig, Fr. Brandstetter) am eingehendsten. Unter den Schriften über die Methodik des neusprachlichen Unterrichts stehen die von W. Münch wohl an erster Stelle. Was uns nach meiner Kenntnis der Dinge noch am meisten fehlt, ist ein Gegenstück zu D. Weises „Charakteristik der lateinischen Sprache“ für das Französische und Englische. Über Max Walters methodische Anschauungen orientieren am besten seine Vorträge bei R. G. Ewert in Marburg erschienenen Vorträge „Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts“.

²¹⁾ Die Geschichte der Methodik des mathematischen Unterrichts ist leider sowohl im Teubnerschen „Handbuch für Lehrer höherer Schulen“ wie in dem einschlägigen Artikel in Reins „Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik“ Bd. IV zu kurz behandelt. Erwähnt seien hier nur noch das im Jahre 1841 durch L. A. Grunert begründete „Archiv der Mathematik und Physik“ und aus neuerer Zeit vor allem die Arbeiten von Felix Klein und E. Kieck, auch Weber-Wellsteins Enzyklopädie der Elementar-Mathematik.

²²⁾ Zur Lage des Geschichtsunterrichts vor 1840 s. u. a. „Aus den Briefen eines alten Schulmannes“, S. 191, wo Scheibert (im Jahre 1870) an seinen Sohn schreibt: „Freilich ist die Geschichte Preußens in den Schulen bis zum Jahre 1840 oder 1845 in einer unglaublichen, unverantwortlichen Weise vernachlässigt worden. Das ging so weit, daß selbst meine Lehrer an der Friedrich-Wilhelm-Schule (in Stettin) mir verweigerten, in Tertia preußische Geschichte zu lehren, und ich es nur durch ein amtliches Gebot erzwang.“ Im Jahre 1849 wollte bekanntlich Karl Peter mit seiner Schrift „Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien“ den Geschichtsunterricht geradezu als den neuen Mittelpunkt des gesamten Gymnasialunterrichts zur Geltung bringen (s. u. a. Raumer-Lothholz Bd. V, S. 414 f.).

²³⁾ Über den jetzigen Stand der Angelegenheit unterrichtet am besten die 1908 bei B. G. Teubner erschienene Schrift „Deutsche Kunstsziehung“, die im Auftrage des deutschen Ausschusses für den III. Internationalen Kongreß zur Förderung des Zeichen- und Kunstunterrichts (London 1908) veröffentlicht ist. F. Landsberger, Wilhelm Tischbein (Leipzig 1908, S. 138) vermutet, daß Tischbein den Gedanken, das Zeichnen als ein allgemeines Bildungsmittel zu betrachten, als erster deutlich ausgesprochen hat; ich vermag nicht zu beurteilen, wie weit diese Vermutung zu Recht besteht. Auf die höchst wertvollen Notizen über die Bedeutung der Zeichenkunst in Goethes „Wahrheit und Dichtung“, die, nebenbei bemerkt, den segensreichen Einfluß des Herrn Rat auf seinen Sohn in so anziehender Weise zeigen, wird m. E. in der Fachliteratur nicht genug eingegangen.

²⁴⁾ Zur Geschichte der Überbürdungsfragen vgl. die eingehenden literarischen Nachweise bei Lämpel in Bd. VII von Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik, Artikel „Überbürdung“. (Vgl. übrigens u. a. auch die

Ausführungen von Scheibert a. a. D., S. 264 ff.) Zur Geschichte des Einheitschulvereins (1886—1891) vgl. den Artikel seines Begründers F. Hornemann in Bd. I desselben Werkes.

²⁵⁾ Feste wissenschaftliche Kriterien für den tatsächlichen Kulturwert der höheren Schule zu gewinnen, ist überaus schwer; als eines der besten Mittel dürfte die Biographie als Hilfswissenschaft der Pädagogik zu betrachten sein, deren Pflege ich wiederholt als eine wichtige Aufgabe der pädagogisch-wissenschaftlichen Forschung bezeichnet habe; s. u. a. Frankfurter Schulzeitung XIII, S. 141 f.

²⁶⁾ Mit dem Bericht über Joh. Schulzes Freude an den Gymnasien der Kleinstädte vgl., was Paulsen a. a. D. II², 436 über Thierschs Genugtuung über den Cäsar und Xenophon in der Hand „barfüßiger und den untersten Klassen angehöriger Knaben“ erzählt. Es sind solche Anschauungen, die zu der Bekämpfung der höheren Schule als einer einseitig vom philologischen Standpunkt aus organisierten Einrichtung geführt haben.

²⁷⁾ Königliche Realschulen, z. T. aus Rgl. Progymnasien und ähnlichen Anstalten umgewandelt, befinden sich in Preußen u. a. in Pillau, Dirschau, Kulm, Dollstein, Apenrade (seit 1904), Sonderburg (lat. Nebenunterricht), Geestemünde, Otterndorf, Wiebich, Dieß (Ersatzunterricht), (Oberusel), Gehlingen, (Sobornheim). Königliche Real- oder Realprogymnasien sind z. B. in Berlin, Perleberg, Bromberg, Tarnowitz, Erfurt, Nordhausen, (Harburg), Silbesheim, Leer, Osnabrück, (Quatenbrück), Geestemünde, (Siegen), Wiesbaden, Biedenkopf, Düsseldorf.

²⁸⁾ Zur Internatsfrage vgl. vor allem H. Borbeins vortrefflichen Aufsatz in Bd. V der „Monatschrift für höhere Schulen“ (1906), S. 72 ff. Vgl. auch meinen Artikel in A. Schreibers „Buch vom Kinde“ Bd. II, Abt. II, S. 197 ff. und die dort angeführte Fachliteratur. S. auch H. v. Petersdorff, S. 32, über Kleist-Mehow als begeistertsten Anwalt der Mumnate nach dem Sten. Ber. des Herrenhauses vom 9. Juni 1890, S. 220 ff.

²⁹⁾ Die Lage der Mathematik am Gymnasium nach Frankfurter Lehrplan behandelt besonders H. Voigt, „Mathematik und Reformgymnasium“ (Leipzig 1907, Dürr) auf Grund der im Unterricht bei Klassen nach staatlichem und nach Frankfurter Lehrplan gemachten vergleichenden Beobachtungen. Eine eingehende Widerlegung auf Grund reichen Erfahrungsmaterials wird hoffentlich nicht zu lange auf sich warten lassen.

³⁰⁾ Vor allem in dem „Humanistischen Gymnasium“ sind auch diese Bedenken gegen den Frankfurter Lehrplan mit immer neuen Wendungen, oft freilich auch in recht eintöniger Wiederholung wenig stichhaltiger Argumente und z. T. in wenig geschmackvoller Weise — ich denke dabei namentlich an die Verwendung von Reinhardts Düsseldorfer Äußerung vom Jahre 1903 — ausführlich vorgetragen. — Zur Frage der militärischen Berechtigungen vgl. übrigens die interessante Stelle bei W. Schrader, Erfahrungen und Erkenntnisse, S. 21 f.

³¹⁾ Zu der im Text angefochtenen verkehrten Ausnutzung meines Gutachtens für die Berliner Schulkonferenz vom Jahre 1900 vgl. u. a. „Humanistisches Gymnasium“ XV (1904), S. 115 ff.; zur Frage des Lateinbeginns in IV s. auch Zeitsch. f. d. Reform d. höh. Schulen XIX, 1 ff. (U. Schaarschmidt und Theodor Vogel.)

³²⁾ Der Bestand der „Reformschulen“ vom 1. August 1907 ist verzeichnet zu Anabes in Anm. 15 angeführten Artikel auf S. 359 ff., leider ohne Unterscheidung der staatlichen von den städtischen Anstalten. Die stetige Zunahme der Anstalten nach Frankfurter Lehrplan registriert am sorgfältigsten die Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, zurzeit herausgegeben von E. Lenk. Der Anonymus in der zweiten Beilage zur Braunschweigischen Landeszeitung vom 7. Juni 1908 vergreift sich nicht nur im Ausdruck, sondern irrt sich auch sehr in der Sache, wenn er meint, daß „in Preußen das Reformfieber vorbei ist und für das Reformgymnasium nur noch unter der Hand von einem oder anderem Geheimrat Propaganda gemacht wird“.

³³⁾ Im allgemeinen darf ich auf meinen Hamburger Vortrag vom Jahre 1905 über „den Frankfurter Lehrplan und die Art seiner Verbreitung“ hinweisen (Frankfurt a. M. 1904, Kesselrings Verlag). Zur Frage städtischer Schulwege im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterbau vgl. auch Friede in „Zeitschr. f. d. Ref. d. höh. Schulen“ XX (1908), S. 49 (für Danzig und Langfuhr). Über vorzeitige und un sachliche Kritik des Frankfurter Versuches s. u. a. die Bemerkungen von E. Bruhn in der „Monatschrift für höhere Schulen“ 1906, S. 30; vgl. auch desselben Verfassers Abwehr gegen die höchst bedenkliche Art, in der F. My das Goethegymnasium wegen „massenhaften Privatunterrichts“ — ich kann kaum anders sagen als: verleumdet hat, im „Humanistischen Gymnasium“ XVIII (1907), S. 209. Über die Festschrift des Danziger Reformgymnasiums und den darin enthaltenen Artikel von Prof. Schoemann s. Zeitschr. f. Ref. d. höh. Schulen XX (1908), S. 52 f.; ich hebe aus den Gegenbemerkungen von Lenk gegen diesen Artikel die folgende Bemerkung heraus (S. 58): „Schließlich ist überhaupt die Ansicht, daß ein Lehrplan nur für eine oder die andere Gegend passe, höchst wunderlich, nachdem wir hundert Jahre fast die gleichen Lehrpläne in den deutschen Staaten gehabt haben.“

Wertvolle Angaben über „Geschichte, Bedeutung und Verwirklichung“ der Bewegungsfreiheit gibt G. Budde, „Mehr Freude an der Schule“ (Hannover und Leipzig 1908, Hahn), S. 58 ff. Hornemann hatte sieben Selekten vorgeschlagen, Budde beschränkt sich auf drei, geht aber über die Bedenken, die auch einer solchen Dreiteilung gegenüberstehen, m. E. viel zu kurz hinweg. Über diese Bedenken vgl. vor allem P. Cauer „Zur freieren Gestaltung des Unterrichts“ (Leipzig 1906, Dieterich, s. übrigens doch Deutsche Literaturzeitung 1906, Sp. 2879) und „Zur Reform der Reifeprüfung“ (Heidelberg 1908, C. Winter), S. 40 ff. Als entschiedener Gegner der Organisation ist außer Paul Cauer auch H. F. Müller in seinem Vortrag über die Grenzen der Generalisierung und die der Individualisierung bei Pädagogen höherer Schulen (s. Humanist. Gymnasium XVIII (1907), S. 169 f. aufgetreten; vgl. auch W. Thumers Äußerungen auf der Baseler Philosophenversammlung 1907, die auf S. 58 des Verhandlungsberichts abgedruckt sind. Zur Geschichte des Selektagedankens vgl. noch D. W. Landfermann, S. 246.

³⁴⁾ Über den „Bruch des Königsfriedens“ durch W. Barow s. Humanistisches Gymnasium XV (1904), S. 10 ff. — Unerläßliche Vorbedingung für einen wirklich fruchtbaren und der Eigenart der Schule angemessenen Verlauf des wahlfreien Lateinunterrichts an der Oberrealschule scheint mir neben dem Vorhandensein eines geeigneten Lehr- und Lesebuches vor allem die zu sein,

daß der diesen Unterricht erteilende Lehrer auch die neueren Sprachen gründlich kennt; er muß in der Lage sein, beständig an sie anzuknüpfen, und darf auch dem Realienggebiet des Französischen und Englischen nicht zu fern stehen.

³⁵⁾ Zur Frage der Handelsrealschule vgl. meinen im Jahre 1899 in Hannover gehaltenen Vortrag in Heft 13 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen. Für die Durchführung des Gedankens ist Direktor Swet eifrig literarisch tätig gewesen. Über das neueste Stadium des Verlaufes werden die Berichte über die diesjährige (1908), zu Danzig gehaltene Versammlung näheres bringen. Zur bisherigen Entwicklung vgl. noch „Zeitschr. f. kaufmänn. Unterrichtswesen“ VII (1904), S. 191 ff. (Ausbau der neuen Realschule in Lübeck als Handelsrealschule), ebenda S. 214 ff. (über das Handelsgymnasium in Bergen), S. 269 f. (Die kaufmännischen Obersekunden am Hamburger Realgymnasium.) Direkt im Widerspruch zu dem Grundgedanken des Novembererlasses vom Jahre 1900 stehen Forderungen, wie sie neuerdings Mellmann in seinem Vortrag „Kann und soll das Englische an unseren Gymnasien als obligatorisches Lehrfach eingeführt werden?“ (Berlin 1908, Puttkammer & Mühlbrecht) stellt. Er ist eine Erläuterungsschrift zu der Eingabe des Zentralausschusses Berliner kaufmännischer, gewerblicher und industrieller Vereine an den Kultusminister vom 5. August 1907 und empfiehlt die Anpassung des Gymnasiums an die Bedürfnisse der Kaufleute durch Aufnahme des Englischen an Stelle des . . . Griechischen.

³⁶⁾ Vgl. den Artikel „Reichsgebante und Schulwesen“ in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik² Bd. VI und die dort angeführte Fachliteratur, auch die Vorrede zu Teubners „Handbuch für Lehrer höherer Schulen“, S. VI. Dem deutschen Oberlehrertag fällt auf dem Gebiete einer gefunden Verständigung der verschiedenen Staaten über die Gestaltung des höheren Schulwesens gewiß eine überaus bedeutsame Aufgabe zu. Verwaltungstechnische Fragen sollten auch auf dem deutschen Städtetage zur Erörterung gelangen, der m. E. allen Anlaß hat, auch Fragen des höheren Schulwesens systematisch zum Gegenstand der Erörterung zu machen. Ein großer Teil der nötigen Annäherung hat sich übrigens zwischen den von sehr verschiedenen Schulverhältnissen seit 1800 ausgegangenen deutschen Staaten zurzeit bereits vollzogen oder steht in naher Aussicht. Um nur einige Punkte zu erwähnen: Die Errichtung von Oberrealschulen ist in Sachsen aller Wahrscheinlichkeit nach nur eine Frage der kürzesten Zeit, und ich glaube, daß auf sächsischem Boden, im Anschluß an das dort schon so lange blühende Handelschulwesen, der nochin erörterte Typus der Handelsoberrealschule ganz besonders gut gedeihen kann. Das Königreich Bayern holt einen wichtigen Teil des uns bekannten Mklärungsprozesses zurzeit nach, indem es seit 1906 die Industrieschulen vom Jahre 1868 in Oberrealschulen umwandelt; und in Württemberg ist von der Einsicht der leitenden Männer ebensosehr wie von der zwingenden Logik der Tatsachen zu erwarten, daß, wenn nicht sofort, so doch mit der Zeit die „Lateinschulen“ der kleinen Städte verschwinden werden und der Gedanke des Frankfurter Lehrplans Platz greifen wird.

³⁷⁾ Besorgnisse dieser Art u. a. bei W. Schrader, Erfahrungen und Bekennnisse, S. 267; in dem im Jahre 1900 herausgegebenen Werke ist

betont, daß „weder Sachsen noch Württemberg jemals geneigt sein werden, ihre erprobten Einrichtungen gegen übereilte Neuerungen einzutauschen“ — natürlich kommt ein solcher Tausch auch gar nicht in Frage. Sehr treffend bezeichnet den tatsächlichen Sachverhalt Max Rath (Monatsschrift für höhere Schulen Bd. V [1906], S. 670). Unter Bezugnahme auf die vom Reich vorgeschlagene Eröffnung der Offizierslaufbahn an die Oberrealschulabiturienten möchte ich hier, vorbehaltlich näherer Begründung an anderer Stelle, wenigstens kurz darauf hinweisen, daß ich die Umgestaltung einer Hälfte des Kadettenkorps in eine lateinlose Oberrealschule für ein dringendes Bedürfnis halte.

³⁸⁾ Sehr dankenswertes statistisches Material über die tatsächlichen Folgen der Aufhebung des Gymnasialmonopols bringt die „Monatsschrift für höhere Schulen“. Zur Frage der Berechtigungen vgl. auch die im Handb. für Lehrer höherer Schulen, S. 22, Anm. 1, aufgeführte Literatur. In welchem Sinne der frühere braunschweigische Unterrichtsminister bei den Landtagsverhandlungen seines Staates von dem jetzigen Zustand der Berechtigungsfrage in Preußen als einem „Übergangszustand“ gesprochen hat, ist mir nicht ganz klar; s. z. B. die Ref. d. höh. Schulen XVIII, S. 86. Zu der Ausnahmeerscheinung des Oberrealschulabiturienten als Studenten der Theologie s. auch Humanist. Gymnasium XVII (1906), S. 211.

³⁹⁾ Eine ausreichende zusammenfassende Behandlung der Frage fehlt leider. Wir brauchen vor allem Darstellungen des praktischen Verlaufes der Selbsttätigkeit der Schüler in Lehrproben für die verschiedenen Stufen der höheren Schulen, so z. B. für die Art dieser Selbsttätigkeit bei der Zurückgabe und Besprechung deutscher Aufsätze, bei der Lektüre klassischer Literaturwerke, beim naturwissenschaftlichen Unterricht auf geschichtlicher Grundlage u. a. m. Einige Andeutungen für den deutschen Unterricht s. u. a. in dem Aufsatz „Richtlinien zur Behandlung von Goethes Italienischer Reise in den Oberklassen“ im Novemberheft 1908 des „Pädagogischen Archivs“.

⁴⁰⁾ Vgl. die in dem Artikel „Studenten“ in Reins Enzyklopädischem Handbuch Bd. VII² angegebene Literatur. S. auch Kohlrusch, Aus meinem Leben, S. 241 f. und die Äußerungen Scheiberts in einem Briefe an Suffrian vom 7. 4. 1846 in „Briefe eines alten Schulmannes“, S. 19 f. Der Gegenstand verdient sehr eine monographische, auch die biographische Literatur verwertende Behandlung.

⁴¹⁾ Der Kürze halber verweise ich auf die zu dem Artikel „Reallesebuch für höhere Schulen“ in Reins Enzyklopädischem Handbuch Bd. V angeführte Fachliteratur sowie — in bezug auf die Verbindung der verschiedenen Stufen der höheren Schule — auf meine Bemerkungen in dem Gutachten über den deutschen Unterricht für die Berliner Schulkonferenz vom Jahre 1900 (S. 248 der „Verhandlungen“). Das üble und für beide Teile nachteilige Prinzip, den dienstältesten Lehrern der Anstalt den Unterricht in den Oberklassen ausschließlich vorzubehalten, die jüngeren Lehrkräfte auf die Mittel- und Unterstufe zu beschränken, ist leider auch jetzt noch an gar mancher höheren Schule in Geltung.

⁴²⁾ Zur Reform des Religionsunterrichts vgl. vor allem Harnads Vortrag auf der Baseler Philologenversammlung vom Jahre 1907, abgedruckt in „Universität und Schule“ (Berlin u. Leipzig 1907, B. G. Teubner). Wohl bei keinem Lehrfach steht die Gesamtzahl der ihm zur Verfügung stehenden

Stunden in so starkem Mißverhältnis zu den inneren Unterrichtsergebnissen wie beim Religionsunterricht. Es wäre von der größten Bedeutung, wenn einmal ein eingehender Revisionsbericht über den Verlauf dieses Unterrichts an den höheren Lehranstalten von sachverständiger und vorurteilsfreier Seite vorgelegt würde. Vortreffliche Andeutungen geben die aus solchen Revisionen hervorgegangenen, leider nur zu kurz gehaltenen *Pia desideria* von R. Ehlers in Bd. XIX der „Zeitschr. f. den evangelischen Religionsunterricht“ (S. 339 fff.).

⁴³⁾ Vgl. Bastian Schmidt, Der naturwissenschaftliche Unterricht . . . Ein Buch für Lehrer der Naturwissenschaften aller Schulgattungen (Leipzig u. Berlin 1907, B. G. Teubner). Ganz richtig fragt Mellmann (S. 15 der in Anm. 35 angeführten Schrift): „Sollte es wirklich kein Mangel an Bildung sein, wenn unsere Jugend von den gewaltigen Leistungen eines Gmelin, Böhler, Liebig, Wunten, Runge, Kekulé, Rose, Hofmann, Fischer, van't Hoff, Arrhenius und wie die Namen aller jener großen Männer lauten, nichts gehört haben?“ Ich habe mit der Sammlung „Männer der Wissenschaft“ (Leipzig, W. Weicher) einen Versuch gemacht, für die Aufnahme biographischen Lesestoffes in den Kreis der Privatlektüre unserer Schüler handliches Material zu beschaffen. Wichtiges Material gibt in zusammenhängender geschichtlicher Darstellung vor allem Dannemann in seinen einschlägigen Bänden. Ich darf vielleicht bei dieser Gelegenheit aussprechen, daß mir ein naturwissenschaftliches Gegenstück zu Meyers historisch-geographischem und zu Spemanns Kunstkalender im Interesse der Schule sehr erwünscht erscheint. Bekanntlich haben die beiden genannten Kalender dank ihrer trefflichen Ausstattung und ihrem billigen Preise in unseren Schulen, nicht nur den höheren, eine sehr weite Verbreitung gefunden. — Zur Frage neuer Aufgaben für den mathematischen Unterricht vgl. u. a. die wertvolle Schrift von D. Lefler, Graphische Darstellungen im Mathematikunterricht der höheren Schulen (Leipzig u. Wien 1908, Freitag-Tempsty).

⁴⁴⁾ Auch für den Geschichtsunterricht hat A. Harnad in Basel wertvolle Anregungen gegeben, mit denen allerdings Ausführungen wie die von F. Neubauer im Jahrgang 1908 des „Pädagogischen Archivs“ zusammenzufassen sind. Über die Frage der Heranziehung von Quellen im Geschichtsunterricht vgl. u. a. die Einleitung zu meinem Quellenbuch zur deutschen Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart (Dresden, Ehlermann). — Zur Frage der Lehrmittel des erblundlichen Unterrichts s. F. Lampe in Methwischs Jahresberichten XXI (1906), Abt. XI, S. 9 f.

⁴⁵⁾ Über „Schulpolitik und Pädagogik“ im allgemeinen vgl. meinen in Bd. XVII der „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen“ und separat erschienenen Vortrag auf der Hauptversammlung der Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens zu Frankfurt a. M. im Jahre 1905. Die Neuererscheinungen auf schulpolitischem Gebiet, soweit sie das höhere Schulwesen betreffen, finden sich eingehend besprochen in dem von L. Viered bearbeiteten Abschnitt von Methwischs Jahresberichten für das höhere Schulwesen.

⁴⁶⁾ Auch Rud. Panwitz in seiner sonst sehr zustimmenden Besprechung des fünften Weimarer Erziehungstages „kann nicht verschweigen, daß die Bewegung geistig stehengeblieben ist“ Säemann IV (1908), S. 258. — Die

ganze Serie der Schlaraffia paedagogica ist aufgerollt von W. Münch in seiner „Zukunftspädagogik“ (2. Auflage, Berlin 1907, G. Reimer.).

⁴⁷⁾ Näheres darüber bitte ich in meiner kleinen Schrift „Über die Führung des Schulaufsichtsamtes an höheren Schulen“ (Frankfurt a. M. 1907, Diesterwegs Verlag) nachzulesen. Vgl. auch Paulsen a. a. O. II², S. 392 f. und zahlreiche, auch auf das höhere Schulwesen anwendbare Bemerkungen in dem Artikel „Schulaufsicht“ in der zweiten Auflage von Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik Bd. VI. J. Korrenberg, in seiner Anzeige meiner Schrift (Monatschr. f. höh. Schulen VII, S. 190 ff.), äußert, daß „die Zahl derjenigen, für die solche Anleitungen bestimmt sein würden, doch sehr gering ist“ — ich bin darüber anderer Ansicht; denn es scheint mir eben wichtig, daß auch die große Zahl derjenigen, die beauftragt werden, über die für die Führung des Schulaufsichtsamtes maßgebenden Fragen orientiert ist. — Der von Korrenberg zu S. 4, N. 2 meiner Schrift als Beispiel angenommene Fall, daß eine Notiz über den Verlauf einer Schulkonferenz „aus Tshoe oder Mezerik im Korrespondenzblatt“ erscheint“, läßt sich wohl gegen meine Ausführungen über die Zulässigkeit solcher Notizen an sich nicht anführen, da in einem derartigen Artikel ja gerade der von mir ausgeschlossene „durchsichtige Hinweis auf das Wo“ gegeben ist. — Ob die „Binsenwahrheiten“, die nach derselben Besprechung in meiner Schrift enthalten sind, wirklich überall als solche anerkannt und gehandhabt werden? Ich betone übrigens auch hier, daß meine kleine Schrift selbstverständlich in keiner Weise als Streitschrift gegen das Schulaufsichtsamtsamt und seine Träger geschrieben ist; das gerade Gegenteil ist ihre Absicht.

⁴⁸⁾ Über den Oberlehrerstand vgl. vor allem die Schriften von W. Münch, Geist des Lehramts (2. Berlin 1905, Reimer), Fr. Sailer, Der Oberlehrer (Buch der Beirufe Bd. VII, Hannover 1902, Jänecke) und Hans Morisch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich (Berlin u. Leipzig 1905 u. 1907, B. G. Teubner). Gutes biographisches Material zur Geschichte des Oberlehrerstandes, nach einheitlichem Plane zusammengestellt, fehlt uns leider noch sehr; manches Wertvolle, allerdings unter Bevorzugung der Gymnasialvertreter, bietet Lothholz im V. Bande von Raumers Geschichte der Pädagogik; für die auch auf dem Gebiete der wissenschaftlichen philologischen Arbeit herangetretenen Schulmänner ist in dem „Biographischen Jahrbuch“ zu „Bursians (später J. v. Müllers, jetzt W. Krolls) Jahresberichten“ wichtiges Material enthalten. Zur schulpolitischen Bedeutung der Oberlehrertage s. auch Wiered, Zeitsch. f. d. Ref. d. höh. Schulen XX (1908), S. 55.

⁴⁹⁾ Der vorstehende Vortrag ist im wesentlichen so, wie er hier gedruckt vorliegt, auf der Hauptversammlung des Braunschweiger Philologenvereins (Oberlehrervereins) am 10. Oktober 1908 gehalten worden. Wenn ihm hier einige Anmerkungen beigegeben sind, so geschah das deshalb, damit die z. T. sehr kurz gehaltenen Andeutungen des Textes wenigstens nach einigen Richtungen hin etwas weiter ausgeführt würden. Herrn Dir. Prof. Wernicke verfühle ich nicht an dieser Stelle für das warme Interesse, das er dem Vortrag entgegengebracht hat, meinen besten Dank auszusprechen.