

Schulpolitische Aufsätze

Don

Dr. Julius Ziehen

Professor an der Universität und Stadtrat
zu Frankfurt am Main

Frankfurt am Main
Verlag von Moriz Diesterweg

1919

Alle Rechte vorbehalten

Wilhelm Merton

zum Gedächtnis.

Altenburg
Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung
Stephan Barthel & Co.



Vorwort.

Die in dem vorliegenden Buche gesammelten schulpolitischen Aufsätze sind sämtlich in der Zeit vor dem militärischen Zusammenbruche und dem großen Umschwung der innerpolitischen Verhältnisse Deutschlands verfaßt und teilen daher das Schicksal so vieler Veröffentlichungen aus der Zeit vor den Herbsttagen des Jahres 1918, in der von oben her bei unserm Volke viel zu lange genährten irrigen Hoffnung auf einen für uns siegreichen Ausgang des Weltkrieges geschrieben zu sein. Daß die Siegeshoffnung für den Verfasser dieser Aufsätze niemals mit der Billigung selbstzufriedenen Wesens in den leitenden Kreisen Deutschlands verbunden war, vielmehr trotz des fest erhofften Sieges zahlreiche Forderungen nach Besserung unserer kulturpolitischen Zustände von ihm erhoben worden sind, wird der unveränderte Abdruck der Aufsätze hoffentlich zur Genüge darthun. Von den Fortschritten auf dem Gebiete der Schulpolitik, die diese Aufsätze fordern, ist ein Teil — wohl nicht ganz ohne die Einwirkung dieser Aufsätze selbst — inzwischen mehr oder weniger ausreichend verwirklicht worden, ein anderer, nicht unbeträchtlicher Teil harret noch der — nach meiner Überzeugung dringend gebotenen — Verwirklichung; praktischer Wirkung fähig dürften, wenn ich recht sehe, auch heute noch fast alle die hier vereinigten Arbeiten sein.

Die Stellen, an denen die Aufsätze erstmalig erschienen sind, sind in dem Inhaltsverzeichnis angegeben; für die freundliche Erlaubnis zum Abdruck, soweit eine solche erforderlich war, spreche ich den Herren Verlegern hiermit den besten Dank aus. Bisher noch ungedruckt ist von den Aufsätzen nur der über die Zukunftsaufgaben der preussischen Unterrichtsverwaltung (Nr. 27), den ich hier mit aufgenommen habe, weil seiner Entstehungsgeschichte vielleicht ein gewisses grundsätzliches Interesse anhaftet: er war in Verfolg der Aufforderung des Herausgebers für ein halboffizielles Sammelwerk über das höhere Schulwesen nach dem Kriege verfaßt, wurde aber aus mehrfachen, hier nicht weiter zu erörternden Gründen als ungeeignet für die Aufnahme in die genannte Veröffentlichung befunden; soweit unter diesen Gründen die Art der Beurteilung des Vorgehens der damaligen Unterrichtsverwaltung eine Rolle gespielt hat, mögen die, die den Aufsatz jetzt in dem vorliegenden Buche lesen, selbst urteilen, ob es nötig war, ihn deshalb von dem Abdruck in jenem halboffiziellen Sammelwerke auszuschließen: ich glaube, man war im „alten Deutschland“ an manchen Stellen nur allzu sehr dazu geneigt, dem offenen Wort der Kritik

die Wege zu verschließen, und dieser Versuch der Beschönigung hat auch unsere Schulpolitik in mehr als einem Falle nach meiner Ansicht schwer geschädigt. —

Die Persönlichkeit des Mannes, dessen Andenken dieses Buch in Treue und Dankbarkeit gewidmet ist, findet der Leser in einem der Aufsätze (Nr. 21) näher geschildert; möchten die Ansichten und Forderungen, die auf den folgenden Seiten als anspruchslöse Bausteine zu einem ersten Versuche eines Systems der Schulpolitik zusammengestellt sind, nicht ganz unwürdig sein, nach einem mit dem Namen Wilhelm Mertons geschmückten Widmungsblatt vorgetragen zu werden.

Frankfurt am Main, im April 1919.

Julius Ziehen.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
1. Grundfragen der Schulpolitik. (Pädagogische Blätter, Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht. Begründet durch Karl Kehr. Herausgegeben von Karl Muthesius. 42. Jahrgang [1913]. Gotha, E. S. Thienemann, S. 1—5; 125—129; 221—225; 269 ff.)	1
2. Volkserziehungswissenschaft und Schulpolitik. (Frankfurter Schulzeitung, 32. Jahrgang. Frankfurt a. M. 1915, A. Neumannsche Buchhandlung, S. 105—108; 121—124; 130—131)	21
3. Fragen der Schulorganisation mit besonderer Berücksichtigung des Regierungsbezirks Wiesbaden. (Verhandlungen des Nassauischen Städtetages 1910)	41
4. Zum Schulkampf des Sommers 1911. (Blätter für höheres Schulwesen. 28. Jahrgang. Berlin-Wilmersdorf 1911, Rosenbaum & Hart, S. 374—377)	54
5. Zum badischen Schulkampf im Jahre 1914. Eine schulpolitische Studie. (Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. 27. Jahrgang. Leipzig und Berlin 1915, Teubner, S. 37—40)	59
6. Vollbildung und Lehrerschaft. (Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht. 45. Jahrgang. Gotha 1916, Thienemann, S. 213—217)	65
7. Der Gedanke der Einheitschule und die städtische Schulpolitik. (Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. 26. Jahrgang. Leipzig und Berlin 1914, Teubner, S. 6—8)	71
8. Die deutsche Unterrichtsausstellung. (Pädagogische Blätter, Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht. 43. Jahrgang. Gotha 1914, E. S. Thienemann, S. 1—3)	75
9. Schulverwaltung und Schulreform. (Der Säemann. Leipzig und Berlin 1914, Teubner, S. 16—18)	78
10. Die Aufgaben des Schulmuseums als Fortbildungsanstalt für die Lehrer. (Mitteilungen des Frankfurter Schulmuseums. 2. Jahrgang. Frankfurt a. M. 1915, Diesterweg, S. 1—4)	80
11. Zur Vorbildung der Oberlehrer für den neusprachlichen Unterricht. (Sokrates. 3. Jahrgang. Berlin 1915, Weidmann, S. 125—129)	85
12. Die Einjährig-Freiwilligen-Prüfung und die Mittelschule. (Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. 29. Jahrgang. Halle a. S. 1915, H. Schrödel, S. 313—317)	90
13. Die Aufgaben der Kulturpolitik als Wissenschaft. (Frankfurter Universitätszeitung vom 31. Juni 1915. Frankfurt a. M. 1915, Blazek & Bergmann, S. 1 f.)	95
14. Zum Ausbau der wissenschaftlichen Pädagogik. (Deutsches Philologenblatt. 26. Jahrgang, S. 14 f. Leipzig 1917, Quelle & Meyer)	99
15. Zur Lexikographie der Pädagogik. (Blätter für höheres Schulwesen. 31. Jahrgang. Berlin 1914, Friedberg & Mode, S. 197 f.)	102

	Seite
16. Die Frankfurter Universität und das Frankfurter Schulwesen. (Frankfurter Zeitung vom 25. Oktober 1914. Festnummer zur Eröffnung der Universität)	105
17. Das Auslandsdeutschtum und der Schulunterricht. (Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. 27. Jahrgang. Leipzig und Berlin 1915, Teubner, S. 1—3)	110
18. Franz Adikes. (Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. 27. Jahrgang. Leipzig und Berlin 1915, Teubner, S. 7 f.)	114
19. Die Universität und der Gedanke der Auslandshochschule. (Frankfurter Universitätszeitung vom 28. Juni 1916. Frankfurt a. M., Blazek & Bergmann, S. 152 f.)	116
20. Lorenz von Stein. Ein Gedenkblatt zur Hundertjahrfeier seines Geburtstages. (Blätter für höheres Schulwesen. Deutsche Philologenzeitung. 32. Jahrgang. Berlin 1915, Friedberg & Mobe, S. 642 f.)	119
21. Wilhelm Mertin. (Frankfurter Zeitung vom 30. Dezember 1916)	122
22. Gustav Marchet f. (Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. 28. Jahrgang. Leipzig und Berlin 1916, Teubner, S. 18 f.)	129
23. Zur Beurteilung des Gymnasiums nach Frankfurter Lehrplan, zugleich ein Gedenkblatt für Waldemar Gillhausen. (Monatschrift für höhere Schulen. 8. Jahrgang. Berlin 1909, Weidmann, S. 584—588)	131
24. Zu Conrad Rethwiffs siebzigstem Geburtstag. (Blätter für höheres Schulwesen 1915, S. 515—517)	136
25. Franz Dula. Betrachtungen aus Anlaß der Säkularfeier seines Geburtstages. (Pädagogische Blätter, Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht. 45. Jahrgang. Berlin 1914, Union, Deutsche Verlagsgesellschaft. S. 149—150)	140
26. Zum hundertjährigen Bestehen des preussischen Kultusministeriums. (Pädagogische Blätter, Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht. 46. Jahrgang. Berlin 1917, Union, Deutsche Verlagsgesellschaft, S. 457—468)	142
27. Zukunftsaufgaben der preussischen Unterrichtsverwaltung. (Bisher ungedruckt)	155
28. Adolf Matthias. Ein Nachruf (Frankfurter Zeitung vom 20. Juni 1917)	162

1.

Grundfragen der Schulpolitik.

1.

Daß die Lehre vom Bildungswesen einen wichtigen Teil der „Politik“ bildet und daß die Erziehungswissenschaft daher übel zu kurz kommt, wenn immer wieder versucht wird, sie in der Stellung eines Anhängels der Philosophie festzuhalten, ist eine Wahrheit, der es aus verschiedenen, hier nicht näher zu erörternden Gründen leider ganz besonders schwer fällt, sich zur allgemeinen Anerkennung durchzukämpfen, und doch hat eine gesunde schulpolitische Praxis ebenso wie die ihr zur Seite gehende Theorie ohne Zweifel die Anerkennung dieser Wahrheit zur unerläßlichen Voraussetzung — schon deshalb, weil nur die Betrachtung des Bildungswesens unter dem Gesichtspunkte des Staatsganzen vor der Einseitigkeit geschützt ist, die das gesamte Schulwesen vom Standpunkt einer Schulart, einer Sachwissenschaft oder einer Berufsrichtung aus beurteilen und geregelt wissen möchte, außer diesem einen aber noch aus zahlreichen andern Gründen, die uns im weiteren Verlaufe dieser Zeilen entgentreten werden und die sich in gleichem Maße auf die Schulverwaltung wie auf die Praxis des Schullebens beziehen.

Die Staatslehre freilich, in deren Rahmen die Lehre vom Bildungswesen sich zu fruchtbarer Entwicklung einfügen soll, sieht etwas anders aus als das, was uns heutzutage meistens als „Politik“ entgegengebracht wird; sie muß ihren Schwerpunkt, weit mehr als es zurzeit geschieht, nach der Seite der Erkenntnis und Bewertung der ideellen Güter der Nationen verschieben, muß bis zu einem gewissen Grade sich zu einer großzügig aufgebauten kulturwissenschaftlichen Disziplin erweitern, bei der vor allem über der Betrachtung der Formen der Verwaltung die der Verwaltungssubstanzen nicht zu kurz kommt. Das Schulwesen stellt sich bei einer solchen Betrachtungsweise als Teilgebiet eines umfassenden Systems der Volkserziehung dar, innerhalb dessen ein harmonisches Nebeneinanderhergehen und Zusammenwirken der Schule mit andern Trägern eines zielbewußten Kulturfortschrittes, vor allem mit der Familie, der Kirche und den Berufsverbänden, anzustreben ist; wer diesen außerschulmäßigen Faktoren der Volkserziehung ohne planmäßig erworbenes und ebenso planmäßig weiterentwickeltes Verständnis gegenübersteht, der wird niemals ein guter Pädagoge und ebensowenig ein richtig urteilender Schulpolitiker sein können¹⁾.

Eine volkserziehungswissenschaftlich orientierte Schulpolitik wird von dem Schulwesen vor allem andern eines fordern: den organischen Aufbau zeigen, schulpolitische Ansätze.

der schulmäßigen Bildungsmöglichkeiten, der auf der einheitlichen Grundlage eines allen Volkskreisen gemeinsamen Lehrgutes für die ihrer Begabung nach zu weiterer Belehrung geeigneten Schüler und Schülerinnen einen tunlichst lange noch inhaltsgleichen, erst später nach den Anforderungen des späteren Berufes der einzelnen differenzierten Unterricht folgen läßt und so von der Volksschule bis hinauf zur Hochschule ein Nach- und Nebeneinander von Bildungswegen schafft, das weder mit Zeit- und Kraftverlust zur Umkehr zwingende Sachgassen kennt, noch dem durch äußere Verhältnisse gehemmten Talent das Aufsteigen zu den höheren Bildungsstufen unmöglich macht.

Daß wir von einem solchen organischen Aufbau der Bildungsmöglichkeiten noch sehr weit entfernt sind, braucht nicht näher dargelegt zu werden; die Sachlage ist in dieser Hinsicht besonders ungünstig deshalb, weil wir es noch kaum irgendwo zu einer nicht durch Ressortschranken geschädigten Schulverwaltung gebracht haben, die doch allein imstande wäre, uns sowohl in bezug auf das Lehrpersonal wie in der Gestaltung der Lehrpläne dem erwünschten Zustande näherzubringen; es ist eine tief betrübende Tatsache, daß die deutsche Schulgeschichte kein einziges unabhängig auf sich selbst gestelltes Unterrichtsministerium kennt, dessen Tätigkeit durch das Wirken eines das Ganze des Bildungswesens klar übersehenden Leiters zu einem auch nur ausreichenden Maß von Einheitlichkeit gebracht worden wäre, und die Aussichten für die Zukunft sind zurzeit schwerlich viel besser als der Blick in die Vergangenheit: es hält merkwürdig schwer, der Welt klarzumachen, daß zu einer wirklich fruchtbaren Leitung der Schulverwaltung mindestens ebensowohl wie etwa bei der Verwaltung des Post- oder Finanzwesens weitgehende Sachkenntnisse nötig sind und daß ohne eine solche von vollster Sachkenntnis getragene Leitung eine einheitliche Schulverwaltung im wahren Sinne des Wortes schlechterdings unmöglich ist. Hoffen wir immerhin, daß trotz all dieser Schwierigkeiten auch für die Schulverwaltung einmal bessere Tage kommen; die letzten Jahrzehnte haben uns auf dem Gebiete des Schulwesens so manchen andern Fortschritt gebracht, daß am Ende wohl auch dieser noch zu erreichen sein wird.

Für sehr viele und vortreffliche Männer inner- und außerhalb der Schule ist der oben bezeichnete organische Aufbau des Schulwesens in erster Linie daran gebunden, daß die Volksschule als Einheitschule für die ersten Schuljahre der Kinder aller Volkskreise durchgeführt wird; ich stimme dieser Forderung in einer Beziehung rückhaltlos zu: Wo der Lehrplan der Volksschulklassen oder der drei Unterklassen der Mittelschule von dem Lehrplan der Volksschule so abweicht, daß ein begabter Volksschüler den Übertritt in die viertunterste Klasse der höheren oder der Mittelschule nicht ohne besondere Schwierigkeit vollziehen kann, da geschieht ein schweres soziales Unrecht, und ein gleiches Unrecht geschieht, wenn bei der Aufnahmeprüfung in der

höheren oder der Mittelschule den Prüflingen aus den Folgen jeder Abweichung des Lehrverfahrens der Volksschule von dem der prüfenden Schule verständnislos und einseitig ein mehr oder weniger großer Strick gedreht wird, statt daß alles geschieht, um den kleinen Menschenkindern die Erbringung des Fähigkeitsnachweises in der fremden Umgebung tunlichst zu erleichtern. Wir wollen gern annehmen, daß ein solches Unrecht nur in ganz seltenen Ausnahmefällen vorkommt; völlig ausgeschlossen wird es wohl erst dann sein, wenn die zwischen den verschiedenen Lehrerkategorien noch so vielfach bestehenden Schranken mehr und mehr gefallen sind und wenn die Arbeit der Volksschule von den Vertretern der anderen Schularten besser kennen gelernt und gewürdigt wird.

Kann die Aufnahmeprüfung nicht ganz in Fortfall kommen, wenn zwischen dem Lehrplan hüben und drüben die nötige Übereinstimmung herrscht und wenn die zuständigen Lehrer der Volksschule den Aufzunehmenden für geeignet zum Besuch einer höheren oder Mittelschule erklärt haben? Die Frage ist meines Erachtens unbedenklich mit Ja zu beantworten, wo die Lehrkräfte der Volksschule ihrerseits mit den Aufgaben der andern Schularten voll ausreichend vertraut sind, was durch früheren eigenen Besuch einer höheren Schule und durch spätere Beschäftigung mit den Lehrplänen und Lehraufgaben der Schulart sowie durch gelegentliches Hospitieren wohl zu erreichen ist; die Lösung der ganzen, natürlich sehr verantwortungsvollen Aufgabe der Überführung von Volksschülern zu andern Schularten wird erleichtert, wenn das Bewußtsein, an einem einheitlichen Organismus des Schulwesens zu arbeiten, bei allen Lehrerkategorien gesund entwickelt ist; wenn es zu diesem Zwecke einerseits gilt, das bisher so übel unausgeglichenen Nebeneinander der Volksschule und der höheren Schule auszugleichen, so gilt es, wenn ich recht sehe, zurzeit ebensowohl, zu verhindern, daß das bisher im ganzen harmonische Zusammengehen der Mittel- mit der Volksschule durch Separierungsbestrebungen einzelner Mittelschulkreise gestört wird; wir sollten uns wirklich mit allen Mitteln dagegen wehren, daß dem leider altüberkommenen Riß zwischen zwei Schularten nun ein neuer Riß hinzugefügt wird, der sich durch kein Streben der Mittelschule nach der ihrer würdigen Stellung auch nur im geringsten rechtfertigen ließe.

Die Schulverwaltungen haben natürlich dafür zu sorgen, daß für die Kinder unbemittelter Eltern, die zur höheren oder zur Mittelschule überzutreten nach ihren Fähigkeiten geeignet sind, Freistellen in ausreichendem Maße vorhanden sind und daß diese Freistellen in durchaus diskreter Weise, ohne den geringsten Beigeschmack des Almosens, vielmehr durchaus im Sinne einer naturgemäß eintretenden Anerkennung des mit guter Begabung verbundenen tüchtigen Strebens verliehen werden; eine solche Behandlung des Freistellenwesens²⁾ stellt sich von selbst ein, wenn alle Beteiligten von dem Gedanken durchdrungen sind, daß die Gesamtheit ein sehr viel größeres

Interesse daran hat, dem wahren Talent und Streben aus den unbemittelten Volksschichten die Wege zur höheren Bildung zu ebnen, als die nur vom Geldsack der Eltern geförderte mangelnde Fähigkeit und die Indolenz durch die höhere Schule hindurchzuschleppen; es ist eine beneidenswerte Aufgabe der Schule, auf die sie allen Grund hat, stolz zu sein, daß sie in dieser Weise an der Auslese der Besten fortgesetzt arbeiten und gegenüber der Härte der sozialen Verhältnisse einen vielfach das ganze Menschenleben bestimmenden Ausgleich schaffen kann.

Läßt es sich nicht durchführen, daß die andern Schularten mit der Volksschule noch länger als die drei Jahre hindurch, von denen bisher die Rede war, den Lehrplan gemeinsam haben? So große Vorteile die Einrichtung ohne Zweifel in mancher Hinsicht bieten würde, so muß ich meinerseits die allerdings sehr vielfach unbedenklich bejahte Frage zu meinem Bedauern mit Nein beantworten.

Natürlich, man kann eine solche Einrichtung treffen, und der verdiente Berliner Stadtschulrat Bertram⁹⁾ hat in den nach ihm benannten Realschulen den Versuch bekanntlich auch durchgeführt; aber wenn man, wie natürlich nötig, die Lehrpläne der verschiedenen Schularten nicht nur von unten her aufbaut, sondern sie auch von dem Endziel der Schule aus in absteigender Richtung durchprüft, so wird man nach meiner Überzeugung doch kaum mit gutem Gewissen den Versuch Bertrams zur allgemeinen Durchführung empfehlen können: eine zu starke Belastung der Mittel- und Oberstufe würde gewiß die Folge sein, soweit es sich um die neunklassigen Vollarbeiten handelt, und diese üble Folge zu vermeiden, ist ebenso sehr unsere Pflicht wie die Sorge für ein ungehindertes Aufsteigen geeigneter Elemente aus der Volksschule zu einer höheren Schulart.

Aber kommen bei dem hier befürworteten System nicht doch zahlreiche begabte Volksschüler zu kurz, deren Eltern trotz ausreichend vorhandener Freistellen und trotz der Ratschläge der Lehrer die Überführung ihrer Kinder zu einer höheren Schulart nach dem dritten Schuljahre veräumen oder denen der Mangel einer solchen Schulart am Heimatsorte einen derartigen Übertritt unmöglich macht oder endlich deren höhere Begabung erst in späteren Schuljahren klar genug zutage tritt, um die Umschulung geboten erscheinen zu lassen? Daß solche Fälle in gar nicht geringer Anzahl vorhanden sind, soll und kann meines Erachtens auch nicht bestritten werden; Abhilfe für sie ist, soweit die Schulverwaltung eingzugreifen in der Lage ist, wohl dadurch zu schaffen, daß an geeigneten, zentral gelegenen Orten einzelne, soweit nötig mit Alumnat verbundene Fortbildungsklassen auf dem Volksschulsystem aufgebaut werden, von denen eine wir später noch näher zu besprechen Gelegenheit haben werden; unter ausnahmsweise günstigen Verhältnissen muß in solchen Fortbildungsklassen versucht werden, den Anschluß an die höhere Schule auch auf der höheren Klassenstufe noch

zu erreichen oder die Schüler zu einem dem Endziel der höheren Schule entsprechenden Endziel zu führen. Der Aufnahme der Schüler in die Fortbildungsklasse hätte außer einer eingehenden Beurteilung durch die bisherigen Lehrer eine ausführliche Aufnahmeprüfung vorauszugehen; der Lehrplan der Klasse muß wohl im allgemeinen der Gesamtrichtung und dem Lehrstoffe der Realanstalten folgen: das praktische Bedürfnis wird dabei, soweit nicht direkt eine Handelsvorschulklasse in Betracht kommt, wohl meist eine tunlichst weitgehende Berücksichtigung der Anforderungen des Kaufmannsberufs mit sich bringen; doch soll eine Gestaltung des Lehrplans, die den Anschluß an das Realgymnasium oder auch das Gymnasium sucht, damit natürlich nicht ausgeschlossen werden. Nur die praktische Erfahrung kann zeigen, wie da von Fall zu Fall am zweckmäßigsten zu verfahren ist; wertvolle Vorarbeit für eine solche Fortbildungsklasse kann geleistet werden, wenn, wie es zum Beispiel in Charlottenburg und Frankfurt a. M. geschieht, schon auf der Oberstufe der achtklassigen Volksschule den dazu geeigneten Schülern Gelegenheit gegeben wird, in Veranstaltungen außerhalb des normalen Lehrplans ihre Kenntnisse nach der neusprachlichen oder naturwissenschaftlichen Seite hin zu erweitern.

Die Mittelschule, die in Preußen durch die vortreffliche Neuordnung von 1910 eine erhöhte Bedeutung gewonnen hat und vor allem dem ungeunden übermäßigen Andrang zu den höheren Schulen entgegenzuwirken berufen ist, hat gegenüber den lateintreibenden höheren Schulen nach Altonaer oder Frankfurter Lehrplan bis zum Ende des sechsten Schuljahres den nötigen Anschluß, um den dazu geeigneten Schülern jederzeit noch den Übergang zu ermöglichen; selbstverständlich soll sie diesen Übergang nicht dadurch befördern, daß sie, ihrer Zweckbestimmung und den ausdrücklichen staatlichen Vorschriften zuwider, ihre Lehrweise der der höheren Schule angleicht und damit ihr eigenstes Wesen in Frage stellt; sie muß vielmehr damit rechnen können, daß die Aufnahmeprüfungen in der höheren Schule — analog dem früher für den Übergang zur viertuntersten Klasse Besprochenen — mit verständnisvollem Eingehen auf die Eigenart des Falles und ohne voreingenommene Einseitigkeit gegenüber der andern Schulart vorgenommen werden und daß dem Urteil der bisherigen Lehrer der Prüflinge auf Grund ausreichender Sühnung zwischen den beiden in Betracht kommenden Lehrerkategorien die nötige Beachtung geschenkt wird. Es ist eine schlecht geleitete höhere Schule, die sich nicht zutraut, einen verhältnismäßig doch immer geringen Prozentsatz befähigter Schüler einer andern Schulart unter dem Einfluß der neuen Umgebung sehr bald in den Geist ihres Lehrverfahrens sich einleben zu lassen, und wo etwa prinzipielle Gegensätze zwischen dem akademisch gebildeten und dem seminarisch gebildeten Lehrerstand sich in der Sache störend geltend machen, da muß meines Erachtens von den zuständigen Stellen mit aller Entschiedenheit vorgegangen werden: über aller Verschiedenheit der

Schularten und der Ausbildung ihrer Vertreter steht der Gedanke an das große organisch aufzubauende Ganze, das die Gesamtheit der Schulen zu bilden hat, und zur eifersuchtslosen, überhebungsreifen Anerkennung dieses Gedankens muß sich aus innerem Verständnis heraus verstehen, wer in unserm Schulwesen nicht als ein bloßer Handlanger und Stundengeber arbeiten will.

2.

Die Forderungen an die praktische Schulpolitik, die in dem ersten Teile dieser Betrachtungen aufgestellt worden sind, können nur verwirklicht werden, wenn eine ganze Reihe von Maßregeln Platz greift, die den Boden für ihre Durchführung bereiten und die Mittel an die Hand geben, um allerhand Widerständen zu begegnen, mit denen auch maßvolle Schulreformbestrebungen heutzutage leider noch recht sehr zu rechnen haben; fassen wir diese Maßregeln in Anlehnung an die Gedankengänge unsers ersten Artikels hier so kurz als möglich ins Auge.

Die Lehre vom Bildungswesen in dem oben erörterten Sinne fordert gebieterisch die nötigen Stellen, wo sie in der Form freier Forschung gepflegt und vorgebracht werden kann; es wäre keine undankbare Aufgabe, an der Schulgeschichte der letzten Jahrzehnte einmal nachzuweisen, wie viele Irrgänge und Mißgriffe der schulpolitischen Praxis hätten erspart bleiben können, wenn eine volkerziehungswissenschaftlich orientierte „Pädagogik“, als unabhängige Wissenschaft betrieben, den Schulverwaltungen und den Männern des praktischen Schullebens die Wege hätte finden helfen, und ebenso würde die Gegenwart aus der Tätigkeit einer solchen Helferin und Wegweiserin immer wieder den allergrößten Gewinn ziehen können, einen Gewinn auch insofern — um das nebenher zu erwähnen —, als dem beständigen Hereinreden auch der unberufensten Leute in die Fragen der Schulpolitik vielleicht doch wenigstens etwas gesteuert werden würde durch die Betonung der Tatsache, daß wirklich ein ziemlich umfangreiches fachmännisches Wissen dazu gehört, um in schulpolitischen Fragen mit einem anständig guten Gewissen mitreden zu können. Warum bleiben uns trotz alledem die so unbedingt notwendigen Stellen freier pädagogischer Forschung noch immer in einigen deutschen Staaten entweder völlig versagt oder werden doch nur in höchst bescheidenen, der Bedeutung der Sache auch nicht annähernd entsprechenden Surrogaten dargeboten⁴⁾? Ich mag hier nicht wiederholen, was ich schon so oft an andern Stellen vorgetragen habe, aber das wenigstens soll doch auch hier ausgesprochen werden: es zeigt ebensosehr Mangel an Verständnis für die Aufgaben der wissenschaftlichen Forschung wie Mangel an Verständnis für den gewaltigen praktischen Nutzen dieser Forschung, wenn durch Ablehnung pädagogischer Universitätsprofessuren an einer der bedauerndsten Lücken in unserm sonst so reich ausgestatteten Hochschulwesen immer wieder festgehalten wird. Wie weit ein törlächer Hochmut

gegenüber der „Schule“ sich als Hemmnis gegen die Schaffung pädagogischer Universitätsprofessuren tatsächlich geltend macht, mag hier dahingestellt bleiben, — es ist übrigens gar nicht die „Schule“ in dem Sinne, der kleineren Geistern den Vorwand zum Hochmut gibt, sondern es ist das Gesamtgebiet des Volksbildungswesens, für dessen Bearbeitung eine Stelle wissenschaftlicher Forschung gefordert wird.

Wir haben in dem ersten Artikel alsdann von dem organischen Aufbau des Bildungswesens gesprochen, der die Grundforderung einer gesunden Schulpolitik bilden müsse; sehen wir nunmehr zu, wie weit die äußeren Voraussetzungen für die Schaffung eines solchen Aufbaues gegeben sind. In unserer Schulverwaltung sind sie nur sehr unvollkommen gegeben: die staatlichen Unterrichtsbehörden, wenigstens die der vor allem in Betracht kommenden Großstaaten, zeigen ein Nebeneinander von Stellen für die Verwaltung der verschiedenen Schularten, dem, um von der Wirklichkeit ganz zu schweigen, selbst der viel herbeigesehnte „Bismarck des Schulwesens“ wohl nicht so leicht die erwünschte Einheit würde geben können; in den kommunalen Unterrichtsverwaltungen sieht es mit der Sache schon darum besser aus, weil sich der kleinere Umfang des auf den verschiedenen Gebieten des Schulwesens in den Städten tatsächlich vorhandenen naturgemäß leichter in der Hand eines Dezernenten vereinigen läßt, aber die wichtigsten Fragen der Schulpolitik werden und müssen, vielleicht der Natur der Dinge nach, viel zu sehr von der Zentralstelle aus bestimmt werden, als daß das in den städtischen Schulverwaltungen gegebene einigende Moment ausreichend sich geltend machen könnte. Bei den Vertretern der Schule selber schließlich ist die Gefahr des verständnislosen Nebeneinandergehens durch den verschiedenen Vorbereitungsengang von vornherein gegeben, und wenn wir ehrlich sein wollen, so müssen wir sagen: es geschieht so gut wie nichts oder doch blutwenig, um die Berufsgenossen, die durch eine verschiedene Provenienz an sich einander eher fremd gegenüberstehen, wenigstens nach dem Eintritt in den Beruf einander tunlichst nahezubringen. Abhilfe gegenüber diesem argen Übelstande können wohl nur die führenden Männer der verschiedenen Lehrerkategorien selber schaffen; vor allem sollten in den großen Städten neben den Standesvereinen, die die Kluft eher vergrößern, pädagogisch-wissenschaftliche Vereinigungen ins Leben gerufen werden, die alle Arten von Lehrern ohne Unterschied zu gemeinsamer Arbeit vereinigen. Vereine dieser Art sollten von Staat und Kommunen in jeder Hinsicht — wo nötig, auch durch pekuniäre Beihilfen — unterstützt werden, damit sie ihren Mitgliedern möglichst viel bieten und dadurch mehr und mehr eine Pflegestätte gemeinsamer Interessen der verschiedenen Schularten und ihrer Vertreter werden können.

Natürlich ist dies nicht der einzige Weg, um die Mitglieder der verschiedenen Lehrerkategorien miteinander in Fühlung zu bringen; in Frank-

furt hat sich zum Beispiel das vor vier Jahren gegründete Schulmuseum als ein zweckmäßiger Boden gemeinsamer Arbeit und erfreulicher Interessengemeinschaft schon jetzt erwiesen; die Mitteilungen des Schulmuseums werden von einem Vertreter des höheren und einem solchen des Volksschulwesens gemeinsam herausgegeben⁶⁾, und auf den Blättern der Zeitschrift erscheinen die Angehörigen der verschiedenen Schularten unterschiedslos in fröhlichem Nebeneinander. Träger der Einheitsbestrebungen sollten natürlich mit in erster Linie diejenigen sein, die aus der Volksschullaufbahn auf Grund nachträglichen Studiums in das Oberlehreramt übertreten; ob dieser an sich wohl unansehnlichen Forderung der tatsächliche Verlauf ausreichend entspricht, kann ich nicht beurteilen; vonseiten der Schulverwaltungen sollten diese Proventenzen aus dem Volksschullehrerstande meines Erachtens jedenfalls ganz besonders bewertet und im Sinne der Vereinheitlichung unsers Schulwesens nutzbar gemacht werden. Was die Ausbildung der Oberlehrer selbst in den Seminaren der höheren Schulen betrifft, so erscheint es mir als eine selbstverständliche Pflicht der Leiter dieser Seminare, die jungen Hospitieren auch in die Arbeit der Mittel- und der Volksschule einen Einblick gewinnen zu lassen; es wäre von Interesse, einmal festgestellt zu sehen, wie weit das in der Praxis der Seminare tatsächlich geschieht; fällt die Feststellung ungünstig aus, so ist der Unterrichtsverwaltung ein sehr dankbares Gebiet gegeben, wo mit fruchtbaren Verfügungen fördernd eingzugreifen ist; ich lasse offen, ob es nicht am zweckmäßigsten wäre, die Seminarkandidaten geradezu auf eine Reihe von Wochen einer Volksschule zu ständigem Hospitieren und, wenn möglich, auch zu einzelnen eigenen Unterrichtsversuchen zuzuwenden; von dem bloßen Gesamtbesuch des Seminars zum Zuhören in einigen wenigen Stunden ist, wenn ich recht sehe, kein großer Gewinn zu erwarten.

Die grundsätzlichen Forderungen, die in bezug auf den Übergang der Volksschüler zu den andern Schularten zu erheben sind, habe ich im ersten Artikel kurz formuliert; es erübrigt, noch einige Wünsche für die praktische Durchführung dieser Übergänge zu äußern, die nur scheinbar bloße Äußerlichkeiten betreffen. Vor allem: dringend erwünscht ist eine fortlaufende Statistik, aus der zu ersehen ist, wieviele Schüler aus der drit- bzw. viertuntersten Klasse der Volksschule in die viertunterste Klasse der Mittel- oder höheren Schule übergetreten sind, wie weit Zurückweisungen wegen Platzmangels — der natürlich bei richtiger Organisation in keinem Falle ein Grund sein dürfte — oder wegen nicht ausreichender Kenntnisse erfolgen mußten und in welcher Weise sich die in die neue Schulart aufgenommenen Volksschüler hinsichtlich ihrer Leistungen absolut und im Verhältnis zu den aus den Vorklassen der höheren Schulart selbst Aufgestiegenen entwickelt haben. Den Fällen, wo einem sehr günstigen Zeugnis der Volksschule ein

ungünstiges Ergebnis der Aufnahmeprüfung oder der Teilnahme am Unterricht der höheren Schulart nach dort erreichter Aufnahme gegenübersteht, muß meines Erachtens vonseiten der Schulverwaltung durch aufklärendes Nachforschen nach beiden Seiten hin nachgegangen werden; gerade in dieser Hinsicht haben die städtischen Verwaltungen ein dankbares Gebiet der Tätigkeit, doch muß ihnen natürlich die Hilfe der staatlichen Behörden entsprechend zur Verfügung stehen.

Zum Freistellenwesen. Es hat mich oft gewundert, wie wenig sich unsere sonst so reich entwickelte pädagogische Sachliteratur mit diesem überaus wichtigen Gegenstande befaßt⁷⁾. Ein bestes Stück fruchtbarer sozialer Arbeit steckt in seiner theoretischen und praktischen Bearbeitung, und allein schon die zweckmäßigen äußeren Formen zu finden, in denen sich die Zuweisung der Freistellen unter Wahrung der nötigen Diskretion und unter allseitig entsprechender Wertung der persönlichen Verhältnisse vollziehen kann, ist eine wichtige, wie ich glauben möchte, keineswegs schon allenthalben vollbefriedigend gelöste Aufgabe. Summa auf den oberen Klassenstufen, wo die Frage nach dem späteren Lebensberufe der Schüler mehr in den Vordergrund tritt, darf sich die Bearbeitung der Freistellen naturgemäß nicht auf die Beachtung der Schulleistungen und des allgemeinen Befähigungsbildes beschränken; hier fällt den Vertretern der Schule und der Schulverwaltung eine ganz besonders verantwortungsvolle soziale Arbeit zu, die, wo es irgend angeht, im engsten Zusammenwirken mit den Bearbeitern des Stipendienwesens der Stadt oder des Bezirks geleistet werden muß.

Auf die Frage der Einheitschule bin ich in dem ersten Artikel verhältnismäßig wenig eingegangen und möchte es auch hier nicht weiter tun, aber einen Wunsch möchte ich in bezug auf sie an dieser Stelle doch noch äußern. Der Gegenstand wird in der Sach- wie in der allgemeinen Presse heutzutage von Berufenen und Unberufenen mit all dem Eifer erörtert, der seiner Bedeutung entsprechend ist, aber wer der wichtigen Frage unter gleichmäßiger, ruhiger Bewertung aller in Betracht kommenden Gesichtspunkte auf den Grund kommen will, der kann, wenn ich recht sehe, von dem bisherigen Verlauf aller dieser Erörterungen doch nur in sehr beschränktem Maße befriedigt sein: um von den viel zu oft wiederholten Gemeinplätzen ganz zu schweigen, so wird das Gesamtbild der Diskussion doch viel zu sehr durch ein manchmal recht unklares Hineinspielen von allgemeinen politischen Gedanken, von Standesfragen und von einseitiger Rücksichtnahme auf eine Schulart und ihre Sonderinteressen getrübt. Ich halte dem gegenüber für dringend erwünscht, daß einmal durch amtlich veranlaßten Meinungsaustausch wirklich sachverständiger Vertreter der verschiedenen Gebiete des Schulwesens in autoritativer Weise auf die Klärung der Frage hingewirkt wird; ein gewisses Maß von ruhiger Klärung wird eine solche Sachverständigenkonferenz nach meiner Überzeugung ganz sicher bringen, und wie groß das Maß

dieser Klärung auch sein, wie auch das Ergebnis der Konferenz ausfallen mag, der eine Gewinn ist ihr von vornherein gesichert: sie wird den Bestrebungen, die auf mehr Einheitlichkeit im Aufbau unsers Schulwesens gerichtet sind und die auch den leitenden Gedanken der ganzen vorstehenden Erörterungen bilden, zweifellos die allerbesten Dienste tun — schon dadurch, daß sie die Vertreter der verschiedenen Schularten einmal zu gemeinsamer Betrachtung gemeinsamer Interessen zusammensetzt und von Scheidewänden abseht. Lehrt, die dem innersten Wesen der Volksbildungsaufgaben zuwider sind.

3.

Es gibt für den heutigen Staat kaum eine Aufgabe von größerer Tragweite und Bedeutung als die einer möglichst zweckmäßigen Ausbildung der Volksschullehrer, und die Hebung dieses Standes bedeutet eine Hebung der Volksbildung und damit auch der Volkswohlfaht überhaupt; das heute mehr als je zuvor lebendige Aufwärtstreben des Volksschullehrerstandes ist daher, soweit es durch ein ihm vor Augen schwebendes und richtig aufgefaßtes Berufsideal bestimmt ist, eine der erfreulichsten Erscheinungen in der Kulturbewegung unsrer Zeit.

Welches ist dieses Berufsideal? Wir können es an dieser Stelle nicht im einzelnen schildern, wollen aber aus seiner Schilderung die beiden Elemente herausgreifen, die für die Gestaltung der Lehrerbildung nach Maßgabe des Berufsideals wohl in erster Linie in Betracht kommen: die Sähigkeit, durch zielbewußte Arbeit an der Jugend den Volkscharakter immer mehr zu festigen und zu veredeln, und die schwere, aber unvergleichlich fruchtbare Kunst, den heranwachsenden Geschlechtern den lehrbaren Kulturbesitz der Nation, soweit er als Allgemeingut von Bedeutung ist, in planmäßigem Aufbau als ein organisches Ganzes zu übermitteln. Es gilt, die Wege festzustellen, auf denen der künftige Lehrer am besten in den Stand gesetzt wird, diesen beiden hohen Forderungen zu genügen.

Die Auseinandersetzung mit dem, was an solchen Wegen zurzeit besteht, braucht nun, wenn ich recht sehe, nicht so unbefriedigend auszufallen, wie das heute vielfach der Fall ist; im großen und ganzen scheint mir eine sehr wohl überlegte Grundlage vorhanden zu sein, auf der sich, freilich mit gar mancher, zum Teil tiefgreifenden Änderung, wohl weiterbauen läßt. Ein als höhere Schule gestalteter und mit den Rechten einer höheren Schule versehener Mittel- und Oberbau, der die Schüler aus den verschiedensten Schularten, nicht in letzter Linie die aus der Volksschule, aufnimmt, ist aus unsern Präparandenanstalten und Seminaren unschwer zu schaffen, und wenn diese Anstalten infolge der ihnen verliehenen Berechtigungen aufhören, für ihre Besucher eine Sackgasse zu sein, an deren Ende eben nur die eine Pforte zum Lehrerberuf sich öffnet, so dürfen sie auf der andern Seite, ganz wie die andern höheren Schulen im Sinne des Novembererlasses vom Jahre

1900, ihre Eigenart frei und kräftig entwickeln, wobei die für den künftigen Lehrerberuf besonders wichtigen Fächer durchaus als voll gleichwertig zu betrachten sind mit denen, die die Eigenart der andern höheren Schulen bestimmen. Und ein bestes Mittel zur Entwicklung ihrer Eigenart wird diesen Lehrerbildungsanstalten noch weit mehr, als es heute schon der Fall ist, dadurch zu sichern sein, daß ihnen die hervorragendsten und vom Berufsideal am lebendigsten erfüllten Lehrer grundsätzlich zur Verfügung gestellt werden; die Lehrerbildungsanstalten müssen in dieser Hinsicht ganz ebenso behandelt werden, wie es für die Offizierbildungsanstalten nötig ist: Vorbilder des Berufes, in den sie später eintreten wollen, müssen den Schülern als Lehrer und Erzieher gegeben werden, und es müssen das Männer sein, die, aus dem Volksschullehrerstand hervorgegangen, sich dauernd als Glieder dieses Standes, nicht etwa plötzlich als etwas andres und „Besseres“ fühlen. Mit diesen paar Strichen ist allerdings die Reform unsrer heutigen Lehrerbildungsanstalten nur sehr im allgemeinen angedeutet, aber darüber hinausgehen kann nicht die Aufgabe dieser Zeilen sein, ebensowenig wie hier erörtert werden kann, mit welchen Übergangs- und Aushilfsmaßregeln den jetzt bestehenden, für die Verwirklichung des Ideals der Lehrerbildungsanstalt nicht in jeder Hinsicht günstigen tatsächlichen Verhältnissen Rechnung getragen werden kann. Über die Lehrweise der Lehrerbildungsanstalten mag noch das gesagt werden, daß sie den Gedanken der Arbeitsschule im Sinne der grundsätzlich allenthalben durchgeführten Selbsttätigkeit der Schüler vor allem zu pflegen haben; es gibt wohl keinen Beitrag zur Unterrichtsmethodik, den wir mehr nötig haben als eine nicht zu knappe Reihe guter Lehrproben, in denen das jetzt überwiegende öde Stagn- und Antwortspiel systematisch durch eine vom Lehrer nur umsichtig geleitete eigene Initiative der Schüler mit folgerichtiger Ausnutzung aller Möglichkeiten und Kunstgriffe ersetzt ist. Das Geld würde nicht verloren sein, wenn der Staat zur Ausarbeitung solcher Lehrproben und ihrer theoretischen Begründung einem hervorragend dazu geeigneten Sachmann Urlaub und die Gelegenheit zur Sammlung von Erfahrungen auf einer Studienreise gewährte; man könnte auch im Stille der bekannten Schriften Schulze-Naumburgs recht wohl durch Gegenüberstellung die Unfruchtbarkeit des alten und die Anregungskraft des neuen Verfahrens an einzelnen Beispielen in besonders helles Licht setzen.

Für die Vorbildung des Volksschullehrerstandes im großen und ganzen scheint mir eine im Sinne der bisher aufgestellten Forderungen reorganisierte Lehrerbildungsanstalt vollauf genügen zu können; weiterführender Bildungsmöglichkeiten bedarf es dagegen ohne Zweifel für alle diejenigen Mitglieder des Lehrerstandes, die zu gehobenen Stellungen in Schule und Schulverwaltung gelangen sollen, vor allem also für die Rektoren, die Seminarlehrer und Seminardirektoren, die Schulinpektoren und die Schulkäte, die aus dem Volksschullehrerstande hervorgehen lassen zu können für das Volksschul-

wesen gewiß eine starke Hebung, des Standes wie der Schule selbst, bedeuten würde.

Wo sind diese Bildungsmöglichkeiten am besten zu finden oder, wenn sie noch nicht vorhanden sind, zu suchen? Der Hinweis auf die Universität liegt als Antwort auf diese Frage so nahe, und die Antwort ist in dieser Richtung schon so oft und mit so eindringlicher Lebhaftigkeit gegeben worden, daß es fast gewagt erscheint, demgegenüber sich zweifelnd zu äußern; wenn ich es dennoch tue, so brauche ich nach allem bisher von mir Gesagten den Vorwurf mangelnder Wertschätzung des Lehrerberufes und seiner Bestrebungen wohl nicht zu fürchten; man kann meines Erachtens in der Tat vom Lehrerstande, seinen Aufgaben und seinem Streben so hoch als nur irgend möglich denken und doch der Meinung sein, daß es für die Ausbildung der führenden Vertreter dieses Standes noch etwas Besseres gibt als die — vielfach doch mit aus Dignitätsgründen in den Vordergrund gestellte — Universität.

Ich kann dies Bessere meinerseits, um es kurz vorwegzunehmen, nur in einer pädagogischen Akademie erblicken, die sich natürlich vielfach, namentlich in Bezug auf die Persönlichkeit der Lehrer, an eine der vorhandenen Hochschulen anlehnen kann, die aber als ein selbständiger Organismus neben ihr bestehen muß. Eine solche Akademie kann — was im Rahmen des heutigen Universitätssystems mit seiner fachwissenschaftlichen Gliederung ohne Nachteil für die Hauptaufgabe der Universität schlechterdings unmöglich ist — in freier Zusammenfassung der für ihre Sonderaufgabe nötigen Disziplinen einen einheitlichen Studienplan aufstellen, der sich unter voller Wahrung des wissenschaftlichen Charakters der Darbietungen in stetem Hinblick auf die künftigen praktischen Aufgaben der Hörer — wenn irgend möglich in Anlehnung an ein Schulmuseum, für dessen Aufgaben und Einrichtung ich auf meine Schrift über den Gedanken eines Reichsschulmuseums verweisen darf^{o)} — durchführen läßt. Dieser Studienplan wird vor allem die Pädagogik samt ihren philosophischen Hilfsdisziplinen und die Lehre vom Bildungswesen in kulturwissenschaftlichem Sinne umfassen; dazu wird er aus dem Gebiete der Sozialwissenschaften alle die Dinge bringen, die für die volkserzieherische Tätigkeit der künftigen Inhaber leitender Stellungen im Volksschulwesen von Bedeutung sind; endlich wird er über das gesamte Lehrgut der Volksschule sowie über seine wissenschaftlichen Grundlagen und Zusammenhänge einen auch die unterrichtsmethodische Seite mit heranziehenden Überblick geben, der, fruchtbarer für die Sache als das an unsern Universitäten der Natur der Dinge nach im Vordergrund stehende Spezialistentum, die für unsre allgemeine Volkskultur in Betracht kommenden Materien in großzügiger Zusammenfassung bietet und so auch das Lehrgut der Volksschule unter dem eben schon in anderm Zusammenhange erwähnten kulturwissenschaftlichen Gesichtspunkt erscheinen läßt. Eine Ausbildung, wie sie auf

der Grundlage eines derartigen Studienplanes den künftigen Leitern des Volksschulwesens gegeben werden kann, scheint mir sehr viel wertvoller zu sein als alles, was sich an ihrer Stelle im Rahmen des heutigen Universitätsorganismus schaffen läßt, und wer diese Ausbildung fordert, der denkt, wenn ich richtig sehe, von den Aufgaben der Volksschule so hoch, als es nur irgend möglich ist, und braucht wohl auch das Auftauchen der Dignitätsfragen nicht zu scheuen, zumal auf das Vorhandensein ähnlicher Fachschulen für den Offiziers-, den Techniker- und den Kaufmannsberuf doch mit Zug und Recht hingewiesen werden kann.

Doch es bleibt die Frage: Läßt sich das oben bezeichnete Ziel nicht trotzdem an der Universität selbst, etwa durch die öfters vorgeschlagene Schaffung einer pädagogischen Fakultät, erreichen? Ich möchte offen lassen, ob die Frage bejaht werden kann, würde gegen die pädagogische Fakultät in dem hier vorliegenden Zusammenhang aber jedenfalls große Bedenken haben, wenn man für die künftigen Leiter des Volksschulwesens, die an ihr studieren sollen, eine kürzere Studiendauer als das sonst an der Universität durchgeführte Mindestmaß des Trienniums festsetzen wollte; diese Studierenden würden, wie ich fürchte, dann nur allzu leicht Gefahr laufen, nicht als Vollstudenten betrachtet zu werden, und der Schwierigkeit, die sich schon an sich aus dem Hereinziehen älterer und gereifter Männer in den Universitätsorganismus ergibt, würde dadurch ein gerade auch vom Dignitätsstandpunkt aus höchst unerfreulicher Nachteil zur Seite treten. Bei der pädagogischen Akademie, deren oben entwickelter Studienplan mir in zwei Jahren wohl durchgeführt werden zu können scheint, fallen alle solche Hemmungen fort; wir erhalten mit ihr eine frei auf sich gestellte Fortbildungshochschule, die — nebenbei bemerkt — auch den Oberlehrern und den auf dem Gebiet des Schulwesens arbeitenden juristischen Verwaltungsbeamten sehr zugute kommen kann.

Zum Besuche einer solchen Fortbildungshochschule würde natürlich die Beurlaubung ihrer Besucher für die Dauer ihrer Studienzeit nötig sein, und diese Beurlaubung ebenso wie der mit dem Besuch der pädagogischen Akademie für den einzelnen selbst verbundene Kostenaufwand, der zum Teil durch Stipendien erleichtert werden müßte, bilden gewiß zunächst eine Erschwerung der allgemeinen Durchführung des Akademiebesuches auch für den engeren Kreis der künftigen Leiter des Volksschulwesens, auf den wir ihn von vornherein beschränkt haben; es muß daher meiner Meinung nach denjenigen, die an dem Orte ihrer Lehrertätigkeit selbst eine Akademie besuchen können, gestattet werden, in längerer Ausdehnung ihrer Studienzeit an derselben neben ihrem Amte den Akademiebesuch durchzuführen; den außerhalb und fern von den Akademiestädten wohnenden Lehrern aber, die im übrigen geeignet sind, zu leitenden Stellungen im Volksschulwesen aufzusteigen, muß die Möglichkeit offengehalten werden, durch private Fort-

bildung den Besuch der Akademie teilweise oder auch ganz zu ersetzen, — ein Notbehelf, der durch Aufstellung eines fest umschriebenen Studienplanes für die pädagogische Akademie, durch zunehmende Niederlegung ihres Arbeitsganges in entsprechenden Werken der Sachliteratur und durch eine klare Fassung der Forderungen bei der Abschlußprüfung am Ende des Akademiebe suches gewiß wesentlich erträglicher gemacht werden kann.

Von der Ausbildung der Mittelschullehrer ist bisher noch nicht die Rede gewesen; auch diese Ausbildung sollte man meines Erachtens an die pädagogische Akademie verlegen und dabei dieselben Ausnahmen zulassen, von denen eben gesprochen wurde. Da in die Ausbildung der Mittelschullehrer das fachwissenschaftliche Prinzip durch die staatlichen Bestimmungen bis zu einem gewissen Grade eingeführt ist, so müßte diesem Prinzip an der Akademie entsprechend Rechnung getragen werden; und dabei kann auch in dieser Hinsicht durch die frei auf sich gestellte Fortbildungshochschule Besseres und Zweckmäßigeres geleistet werden als durch die Hereinziehung der Mittelschulkandidaten in den auf andre Aufgaben eingestellten, mindestens das Triennium verlangenden Organismus der Universität.

Es ist jetzt gerade zehn Jahre her, daß ich in meiner Schrift über ein Reichsamt für Volkserziehung¹⁾ den Besuch einer Fortbildungshochschule auch für die führenden Männer der Volksschullehrerkreise empfohlen habe; leider hat die Frankfurter Akademie für Handels- und Sozialwissenschaften, an der ich damals entsprechende Einrichtungen zu schaffen anregte, diese Anregung unbeachtet gelassen, und auch anderwärts ist meines Wissens nichts in ähnlichem Sinne geschehen — wir würden sonst wohl ein schönes Stück weiter sein, und manche nicht unberechtigte Äußerung der Unzufriedenheit mit den vorhandenen Bildungsmöglichkeiten für den Lehrerstand wäre wohl unterblieben, wenn meine damalige Anregung nicht so lang- und klinglos ad acta genommen worden wäre; aber noch ist es zum Glück ja Zeit, nachzuholen, was damals unterblieben ist. Möchten die nötigen Schritte recht bald getan werden, und möchte vor allem auch der Stand, auf den die ganze Organisation sich bezieht, der deutsche Lehrerstand, sich auf den Boden der Wünsche und Forderungen stellen, die für sein schönes Aufwärtstreben nach meiner Überzeugung die besten und gangbarsten Wege der Verwirklichung bezeichnen; sie lassen sich zusammenfassen in den beiden Ausdrücken: Umgestaltung, äußere und innere, der Lehrerbildungsanstalten zu höheren Schulen unter voller Wahrung der durch die Sonderaufgabe dieser Anstalten bestimmten Eigenart und Schaffung einer pädagogischen Akademie als Fortbildungshochschule für die künftigen Inhaber der zahlreichen führenden Stellungen im Volksschulwesen, die, sehr zugunsten der Sache, den direkt aus der Volksschullehrerlaufbahn hervorgehenden tüchtigen Mitgliedern des Volksschullehrerstandes übertragen werden können und müssen, sobald zur Vorbildung für diese Stellungen die nötigen Einrichtungen geschaffen sind.

4.

Bei Erörterungen, die sich wie die hier vorliegenden mit Grundfragen der Schulpolitik befassen, kann natürlich über unterrichtstechnische und methodologische Einzelfragen nicht gesprochen werden, aber ich möchte diese anspruchslose Artikelreihe doch nicht schließen, ohne über das Lehrgut und die Lehrarbeit der Volksschule noch einige, wenn auch nur kurze Andeutungen hinzugefügt zu haben; ich darf mich dabei um so kürzer fassen, weil ich zum Teil auf Gedanken und Forderungen Bezug nehmen kann, die ich an andern Stellen mehr oder weniger eingehend behandelt habe.

Beneidenswert frei von dem Zwang, den Schlußprüfungen und Berechtigungsfragen so vielen Teilen unseres Schulwesens auferlegt haben, kann die Volksschule ihr Lehrgut verwalten und dem großen, durch ein hemmendes System von Teilzielen nicht beeinträchtigten Gesamtziel zustreben, das ihr durch die allgemeinen Kulturforderungen der Zeit gegeben ist; wir dürfen es unterlassen, diese Kulturforderungen hier im einzelnen aufzuzählen: nötiger ist ein erneuter Hinweis darauf, daß es eine als besondere wissenschaftliche Disziplin anerkannte und gepflegte Forschung geben muß, die sich mit der geschichtlichen Erforschung und mit der Analyse der Kultur befaßt und die für die Volksschule schon deshalb von Bedeutung ist, weil sie allein einwandfreie Maßstäbe liefert, um die Kulturgemäßheit der Volksschule im Wechsel der Zeiten zu prüfen und, soweit nötig, auch wiederherzustellen, wo sie verloren ging. „Weltkunde“ war der gar nicht so übel gewählte, von ihm nur auf ein zu enges Gebiet beschränkte Ausdruck, den vor nunmehr etwa 100 Jahren Harnisch zur Bezeichnung des Lehrgutes der Volksschule verwendet hat: die Weltkunde als ein harmonisches Ganzes, in dem natürlich auch die Religion sehr wohl ihre Stelle finden kann, stellt, richtig verstanden, den Inbegriff dessen dar, was wir als Gegenstand und Ziel der Volksbildung — ich gehe einen Augenblick über den Rahmen der Volksschule hinaus — bei allen unsern Volksbildungsbestrebungen im Auge haben müßten, und ich meinerseits kann mir als Endertrag und auch als Richtlinie für die Arbeit der Volkshochschule und ihrer Arbeitsgenossinnen kaum etwas Besseres denken als den immer erneuten Versuch, über die vielfach zu sehr von fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten bestimmte Einzeldarbietung hinaus das Bild des Ganzen für all das Wissen zu gewinnen, das von dem Wort „Weltkunde“ in dem eben bezeichneten Sinne umfaßt wird; wenn einmal der Gedanke des Volksbildungsmuseums verwirklicht wird, den ich im Anschluß an den des Schulmuseums durchzuführen für möglich und für dringend geraten halte, dann wird das Bild der Weltkunde, von der wir hier reden, in plastischer Anschaulichkeit sich dem Auge derer darstellen, denen solche Dinge am Herzen liegen; eine andere Erscheinungsform ihres Stoffes, um das nebenbei zu bemerken, nämlich ein wirklich volkstümliches Gegenstück zu der gelehrten

Materialsammlung unserer Konversationslexika, harret ebenfalls noch als lohnende Aufgabe ihres freilich nicht leicht zu findenden Bearbeiters.

Ich höre in Gedanken manchen Leser des eben Niedergeschriebenen fragen, wozu diese Abschweifung in das Gebiet allgemeiner Volksbildungsfragen wohl an dieser Stelle dienen soll: die Antwort ergibt sich von selbst, wenn wir uns vor Augen halten, daß das Lehrgut der Schule gegenüber dem Lehrgut der allgemeinen Volksbildung eine vorbereitende Stellung einnimmt und daß das erstere darum nur dann richtig aufgefaßt und verwaltet werden kann, wenn das nötige Verständnis für das letztere vorhanden ist. Rechtzeitige erste und später in Fortbildungskursen gelegentlich erneute weitere Belehrung über das Wesen und die Aufgaben der Volksbildung im allgemeinen muß daher als ein wichtiger Bestandteil der Lehrerbildung betrachtet werden.

Wer in dem Lehrgut der Volksschule ein organisches Ganzes sieht, dessen Harmonie nicht durch fachwissenschaftliche Einseitigkeit gestört werden darf, der wird es als einen beneidenswerten Vorzug der Volksschule preisen, daß sie in der Lage ist — von einigen technischen Fächern abgesehen —, an dem Klassenlehrtum festzuhalten und das Fachlehrtum mit all seinen Gefahren grundsätzlich zu vermeiden; mir fällt, so oft ich mich mit der Frage: Fach- oder Klassenlehrtum? für die verschiedenen Schularten beschäftigen, eine eigenartig bedeutungsvolle Forderung ein, die der vortreffliche Robert Heinrich Hiecke vor 70 Jahren in dem Schlußkapitel seines grundlegenden Buches über den deutschen Unterricht auf deutschen Gymnasien aufgestellt hat; ich gebe die viel zu wenig beachtete Stelle am besten wörtlich wieder: „Wir haben . . . auch den Vortrag einer Enzyklopädie der Schulwissenschaften — wenn dieser Ausdruck zu anmaßend klingen sollte, so wollen wir lieber sagen, eine Gesamtrepetition des Wissens, von dem der Schüler bei seinem Abgange Rechenschaft abzulegen imstande sein soll, von dem höchsten für die Schule erreichbaren Standpunkte aus — in Antrag gebracht und diese dem einen Lehrer des Deutschen zu überweisen für das angemessenste erklärt. Freilich könnte man diese Repetition den einzelnen Lehrern der betreffenden Fächer überlassen; aber dann ginge der große Vorteil verloren, der offenbar darin liegt, wenn wenigstens ein Lehrer außer der tieferen Bildung in seinem eigentlichen Fach und den diesem zunächst liegenden den Schülern noch den Gesamtbesitz dessen, was von diesen selbst im Abiturientenexamen gefordert wird, in seiner Person repräsentierte. Es leuchtet ein, daß dies zu leisten unmöglich ist, wenn nicht Studierende, die sich mit einer tieferen Bildung in einem Fach noch eine mehr als oberflächliche enzyklopädische zu erwerben getrauen, auf Modifikationen des zu bestehenden Examens rechnen dürfen, auf Modifikationen, die nicht etwa der Oberflächlichkeit zugute kämen, wohl aber auf die künftige Praxis eine billige Rücksichtnahme enthielten. Erschienen aber dies bedenklich, nun so wäre wenigstens

an den Anstalten selbst solchen Lehrern, die ein gründliches wissenschaftliches und eingreifendes praktisches Streben bewährt hätten und zu jener Verallgemeinerung ihrer Bildung Verlangen und Lust zeigten, eine Stellung einzuräumen, welche bei Konzentration auf eine Hauptleistung doch die Möglichkeit allmählicher Erweiterung ihres Wissens über den ganzen Kreis der Lehrgegenstände des Gymnasiums eröffnete.“

Was von diesen Worten Hieckes für uns hier in Betracht kommt, ist nicht die schultechnische Frage, denn die bezieht sich auf den Betrieb der höheren Schulen, wo sie — nebenbei bemerkt — noch viel zu sehr vernachlässigt ist und ganz entschieden nach sorgfältiger Beachtung verlangt; wohl aber kommt für uns hier der ihnen zu Grunde liegende allgemeine Gedanke in Betracht: die Sehnsucht nach einer organischen Zusammenfassung des Lehrgutes der Schule, die kein verständiger Pädagoge in dem Lehrverfahren der Schule wird missen mögen. In bezug auf diese Zusammenfassung ist die Volksschule nun unvergleichlich gut gestellt; sie arbeitet mit einem Lehrgut, das sich in der von Hiecke gemeinten Weise von allen ihren Mitarbeitern bei richtiger Vorbildung sehr wohl enzyklopädisch übersehen und demgemäß auf allen Klassenstufen im Sinne einer wirklichen innerlichen Konzentration der Jugend übermitteln läßt; ihr Lehrplan mag, wie es das praktische Bedürfnis erfordert, von einzelnen Fächern reden: ihr Lehrverfahren kann eine Einheit bilden, wie sich ihrer keine andre Schulart rühmen kann, und das Stück Kulturübermittlung, das die Aufgabe einer jeden Schule ist, stellt sich nirgends so wie hier als ein einheitliches Schaffen dar, bei dem jede Einzelbetätigung der Fühlung mit dem Ganzen sicher sein kann.

Es ist für das planmäßige Ineinandergreifen und Zusammenarbeiten der einzelnen Unterrichtsfächer gelegentlich der Ausdruck „subtrahierende Konzentration“ geprägt und damit nicht übel der große äußere Vorteil bezeichnet worden, der dem bisher erörterten inneren Vorteil der Einheitlichkeit des Lehrgutes zur Seite steht; nach meiner Überzeugung läßt sich dieser aus der „subtrahierenden Konzentration“ erwachsende Vorteil auch für die in dieser Hinsicht der höheren Schule übrigens schon jetzt weit überlegene Volksschule in noch höherem Maße verwirklichen, als es zurzeit schon der Fall ist; die Verbindung der sprachlichen oder — um auch den technischen Unterricht mit- einbeziehen zu können — besser gesagt: der formalen mit der sachlichen Belehrung, deren Grundsätze ich seinerzeit in einer Schrift dieses Namens mit Bezug auf die höhere Schule entwickelt habe, kann auch in der Volksschule noch sehr viel planmäßiger durchgeführt werden, als es heute wohl gemeinhin geschieht, und auch das, was ich in dem Buche „Aus der Werkstatt der Schule“ über den Lehrmittelapparat zum deutschen Lesebuch, über das System der Lehrbücher und Hilfsmittel für den Geschichts- und für den erdhundlichen Unterricht sowie über den Zeichenunterricht dargelegt habe⁸⁾, läßt sich, wenn ich recht sehe, mit geringen Änderungen seinen Grundgedanken ziehen, schulpolitische Aussätze.

nach auch auf die Arbeit der Volksschule übertragen; ja vielleicht ist die Volksschule diejenige Stelle, wo sich meine Forderungen diesen ihren Grundgedanken nach am besten und am fruchtbarsten verwirklichen lassen; ich darf das leider hier nicht näher ausführen, weil es sich hier nicht um methodologische Einzelheiten handeln kann.

So sehr man aber durch zweckmäßiges Zusammenarbeiten der Lehrfächer Zeit und Kraft sparen mag, die Volksschule unsrer Zeit ist dennoch von der Gefahr der Überlastung ihrer Schüler mit Wissensstoff in hohem Grade bedroht, und sie darf daher, wenn sie an ihrem Kulturwerte keine Einbuße erfahren will, mit einer tatkräftigen Sichtung ihrer Lehrstoffe nicht zögern. Es ist eine Binsenwahrheit, daß diese Sichtung, die der Volksschule ihre Kulturgemäßheit erhalten soll, vor allem dem Religionsunterricht zu gelten hat, der, mit einem aus alter Zeit überkommenen Übermaß von Stunden ausgestattet und mit einem Lehrstoff von zum Teil sehr zweifelhaftem Kulturwert belastet, wohl nach der Überzeugung aller, die der Frage nicht nur als Vertreter einseitiger, obendrein mißverständener kirchlicher Interessen gegenüberstehen, geradezu mehr ein Hemmnis als ein Mittel zur Beförderung wahrer religiöser Kultur bildet; der ganze, völlig unhaltbare Zustand in bezug auf den Religionsunterricht ist, in Preußen wenigstens, darauf zurückzuführen, daß man die zu ihrer Zeit so hochverdienstliche, aber jetzt einer nicht bloß äußerlichen Revision dringend bedürftige Salksche Stundentafel vom Jahre 1872 mit viel zu wenig Rücksichtnahme auf lokale Verhältnisse und namentlich auf die stufenmäßige Gliederung der städtischen Volksschulen der Gegenwart mechanisch bei der Bemessung der Stundenzahl für den Religionsunterricht angewendet und daß man dazu noch angesichts der Hypertrophie dieses einen Faches nicht ausreichend durch Zuweisung neuer Aufgaben für das nötige frische Leben gesorgt hat, weshalb denn auch dieser Unterricht in einer Überfülle ihm zugewiesener Zeit die Lust und Kraft zu frohem Schaffen bleibender Werte stark eingebüßt hat und — der Würde des Gegenstandes wenig entsprechend — geradezu zu einer wunden Stelle des heutigen Volksschulwesens geworden ist: der religiösen Unterweisung in dem organischen Ganzen des Lehrgutes der Volksschule die richtige Stelle und den richtigen Umfang zu geben, ist daher tatsächlich mit die wichtigste Aufgabe einer volkserziehungswissenschaftlich orientierten Schulpolitik, die der Schule gibt, was Sache der Schule ist, und der Kirche das überläßt, was ihres Amtes sein dürfte. Das Ziel eines interkonfessionellen Religionsunterrichts, erstrebenswert wie es gar vielen, auch kirchlich gesinnten Männern erschienen ist, läßt sich unter den heutigen Verhältnissen mit ihrem starken Hervortreten konfessioneller Gegensätze leider nicht als erreichbar bezeichnen, obwohl natürlich an sich gerade solche Zeiten einseitiger Betonung der Unterscheidungsunkte eines religionswissenschaftlich gefaßten Gegengewichtes ganz besonders bedürften; aber es sollte in dem auf konfessioneller Grundlage

erteilten Religionsunterricht doch wenigstens ein starker religionswissenschaftlicher Einschlag nicht fehlen, der naturgemäß die allen Religionsbekenntnissen gemeinsamen Momente im Sinne einer von Polemik freien Betrachtung mehr zur Geltung kommen läßt: wie gern sähe man in der Hand wie jedes Gebildeten so auch jedes Lehrers ein Buch, das als Abriss einer freien religionswissenschaftlichen Forschung die Grundlagen und die Haupterscheinungsformen der Religion darstellt und in die Betrachtung dieser Kategorien das Einzelmaterial der verschiedenen Religionsbekenntnisse in objektiv vergleichender Zusammenstellung einordnet!) Biologisch behandelt, gewinnt die Religion für jeden, auch für die Jugend, ein ganz andres Interesse als das, das durch ihre, sagen wir: morphologische Behandlung zu erreichen ist, und eine richtige biologische Behandlung ist nur auf der eben geschilderten religionswissenschaftlichen Grundlage möglich. Der Religion, zumal wenn sie in dem eben besprochenen Sinne gelehrt wird, ihre führende Stellung im Lehrgut der Volksschule nehmen zu wollen, würde ein schwerer schulpolitischer Mißgriff sein.

Soll sich die schulpolitische Betrachtung auch mit dem Lehrverfahren der Schule auseinandersetzen? In einer Beziehung darf sie es nach meiner Meinung nicht unterlassen, und sie hat es in dieser Beziehung in der letzten Zeit auch recht reichlich getan, indem sie das Problem der Arbeitsschule mit all der Lebhaftigkeit erörtert hat, die eine für die Bildung des Volkscharakters so wichtige Frage beanspruchen darf. Über die auf eine starke Betonung des Handfertigkeitsunterrichts oder unmittelbar auf einen förmlichen Werkstattunterricht gerichteten Bestrebungen, die dabei eine so hervorragende Rolle gespielt haben, mag man nun urteilen, wie man will: jedenfalls sollte man anerkennen, daß diese Bestrebungen nicht denjenigen Punkt treffen, der für die eben erwähnte Bildung des Volkscharakters am wichtigsten ist; für sie am wichtigsten ist ohne Zweifel das Streben, die Schule in dem Sinne zur Arbeitsschule zu machen, daß in Erziehung und Unterricht die Selbsttätigkeit der Schüler mit allen nur irgend möglichen Mitteln planmäßig gefördert wird. Die Selbsttätigkeitsschule, die das Ziel und das Ergebnis dieses Strebens ist, kann als schon vorhanden, wie mir scheint, nur der bezeichnen, der von der Fülle aller der in der Schule sich bietenden Möglichkeiten der Selbstbetätigung nur eine sehr unzureichende Vorstellung hat; in Wirklichkeit ist sie nicht vorhanden, und sie ins Leben zu rufen, ist mit die dringendste und zugleich mit die dankbarste Aufgabe der Schulreform. Wie die Lehrerbildungsanstalten dazu mithelfen können, die Reform durchzuführen, ist an einer früheren Stelle angedeutet worden; zu warten braucht die Volksschule auf diese Mithilfe nicht, denn ihre Lehrer haben es in der Hand, aus eigenem Antrieb jederzeit einzusetzen mit dem für jeden wahren Pädagogen in hohem Grade fesselnden Versuche, einmal folgerichtig damit Ernst zu machen, daß der Lehrende überall da mit dem

Befehlen und Fragen aufhört, wo die richtig geleitete Initiative des Schülers zu gleichem oder vielmehr besserem Ziele führt.

Bringt es das Lehrerkollegium einer Schule fertig, durch einmütiges Zusammenwirken in diesem Sinne an die Stelle des jetzigen Normalverlaufes der Lehrstunden mit ihrem fortgesetzten Angetriebenwerden der Schüler einen Unterrichtsgang zu setzen, bei dem eine freie Aktivität der Lernenden die Sachlage bestimmt und der Lehrende als ein wirklicher Lehrkünstler dieser Aktivität nur unaufdringlich Ziel und Richtung gibt — bringt ein Lehrerkollegium das zustande, so sollte seine Schule den andern freudig als Muster vor Augen gestellt und sie sollte ebenso sehr oder mehr noch als die Schulen mit Werkstattunterricht oder andern Eigenarten der Organisation von den Lehrern anderer Anstalten nah und fern zum Zwecke der Information über ihr Lehrverfahren besucht werden. Adolf Matthias hat soeben in seinem köstlichen Buche „Erlebtes und Zukunftsfragen“¹⁰⁾ sehr richtig ausgesprochen, daß das auf grundsätzliche Selbsttätigkeit der Schüler gerichtete Lehrverfahren, wie es am Frankfurter Goethe-Gymnasium eingeführt ist, von jedem Lehrer nachgeahmt werden kann; ich kann das aus eigenen Erfahrungen, die ich unter anderm als Schulaufsichtsbeamter beim Kadettenkorps gemacht habe, nur vollauf bestätigen; haben dort doch zahlreiche Lehrkräfte, die zum Teil nicht einmal berufsmäßige Lehrer waren, nach kurzer Anleitung dies Lehrverfahren vortrefflich durchgeführt und dabei selbst die große Freude genossen, dem veränderten Unterrichtsverfahren ein völlig verändertes Bild der Klasse zu verdanken. Wer diese Veränderung einmal mit offenen Augen beobachtet hat, der wird auch verstehen, warum es sich bei dieser Selbsttätigkeitsschule nicht etwa nur um eine schultechnische Frage, sondern geradezu um ein Problem der Schulpolitik handelt: die so organisierte Schule wird in der Tat, wenn sie allgemein durchgeführt wird, nach meiner Überzeugung dem Schulwesen eine ganz anders bedeutsame und wirkungsfähige Stelle im Gesamtorganismus unsrer Volkserziehung geben, und die für unsre Schulpolitik maßgebenden Stellen sollten dem Problem dieser Reform des Schulbetriebes daher ihre ganz besondere Fürsorge widmen, was nicht in letzter Linie auch durch zweckmäßige Einführung der Schulaufsichtsbeamten in ihre Grundgedanken und in ihre Praxis geschehen würde. Erfreulicherweise handelt es sich auch hierbei um eine Angelegenheit, die allen Schularten durchaus gemeinsam ist; auf die höhere Schule ist schon oben, aus Anlaß der Bemerkung von Matthias, hingewiesen worden; welch großen Nutzen die Fortbildungsschule aus der Selbsttätigkeit der Schüler ziehen kann, braucht wohl kaum näher begründet zu werden — sie wird das in um so höherem Maße tun können, je mehr bereits die Volksschule, an deren Schaffen sie anknüpfen muß, ihr vorangegangen ist auf dem Wege dieses zurzeit wichtigsten und — infolge des Freiwerdens so vieler bisher ungenutzter Kräfte — auch dankbarsten Stützes einer aus dem Inneren heraus schaffenden Schulreform.

2.

Volkserziehungswissenschaft und Schulpolitik.

Meine sehr geehrten Herren! Als vor einigen Wochen der verehrte Herausgeber der Frankfurter Schulzeitung im Namen Ihres Vorstandes mit der Aufforderung an mich herantrat, in Ihrem Kreise einen Vortrag zu übernehmen, da habe ich mich aus mehr als einem Grunde ganz besonders herzlich gefreut; zunächst aus einem Grunde rein sachlicher Art: denn was kann für den Leiter einer Schulverwaltung erfreulicher sein als die Gelegenheit, auch außerhalb amtlicher Beziehungen mit den Männern in Beziehung zu treten, in denen er die ihm durch eine gemeinsame Lebensaufgabe eng verbundenen Arbeitsgenossen auf einem der wichtigsten Gebiete der Volkswohlfahrtsbestrebungen sieht? Aber ein starker persönlicher Grund ist für meine Freude hinzugekommen: mit der Frankfurter Schulzeitung und dadurch zugleich mit Ihrem Kreise verbinden mich alte Beziehungen, die Ihnen kaum erinnerlich sein dürften, die aber — ich bekenne das mit besonderer Genugtuung — für mich ihre bleibende Bedeutung behalten haben, so lange Jahre auch darüber hingegangen sind: es ist noch in meiner Gymnasiallehrerzeit gewesen, als mir der damalige Leiter der Schulzeitung, unser hochgeehrter Freund und Arbeitsgenosse Herr Ries, durch freundliche Aufforderung Anlaß gab, wiederholt über Fragen der Pädagogik in seinem Blatte mich zu äußern; einseitiger Vertreter einer Schulart bin ich meiner ganzen Lebensauffassung nach wohl nie gewesen, aber die damalige bescheidene Mitarbeit an der Schulzeitung hat für die Entwicklung meiner Anschauungen doch ihren ganz besonderen Wert gehabt: sie gab dem amtlich nur durch die Aufnahme von Volksschülern in die Unterklassen mit der Volksschule in Berührung gekommenen den ersten Anstoß dazu, den Beziehungen zwischen den verschiedenen Schularten näher nachzugehen und den Blick aus den Mauern der eigenen Anstalt hinaus auf den Gesamtorganismus unseres Schulwesens hinzulenken; die warme Teilnahme an den damit verbundenen Fragen hat mich seit dieser Zeit nicht wieder verlassen, ebenso wie der Dank für die Stelle, von der sie ihren Ursprung nahm, stets in mir lebendig geblieben ist — ich würde Sie mit dieser, sagen wir: biographischen Mitteilung nicht aufhalten, wenn es mir nicht ein Bedürfnis wäre, diesem Gefühl des Dankes gerade jetzt Ausdruck zu geben, wo ich nach langer Zeit zum ersten Male wieder in dem Kreise der „Schulzeitung“ mich zu äußern Gelegenheit finde; als weiterer Grund des Rückblicks auf alte persönliche Beziehungen kommt allerdings noch der hinzu, daß das Thema, von dem ich heute zu Ihnen sprechen will, ebenfalls herausgewachsen ist aus Erörterungen, die die eben erwähnte Mitarbeit an der „Schulzeitung“

mit sich brachte: der Gedanke der Volkserziehungswissenschaft, dem ich seit einer Reihe von Jahren — als bisher freilich ziemlich allein stehender Kämpfer, wie ich offen bekennen will — Anhänger zu werben suche, lag bereits den kleinen Arbeiten zugrunde, die ich vor nunmehr 15 Jahren in Ihrer Zeitung veröffentlicht habe¹¹⁾; diesen Gedanken Ihnen heute einmal im Zusammenhang vortragen zu können, muß mir gerade in der Erinnerung an jene alte Zeiten eine besondere Freude sein, deren Nachhall, wie ich hoffe, auch etwas dazu beitragen wird, den vielleicht etwas spröden Stoff für Sie genießbarer zu machen.

Wenn ein Staatswesen und ein Volkstum von so schweren Prüfungen und Stürmen heimgesucht wird wie die, die jetzt über das unsrige hereingebrochen sind, da tritt bei innerlich gesunden Verhältnissen aller Bedrängnis und Not der Zeit doch ein unschätzbar großer, recht eigentlich aus dieser Not selbst herausgeborener Segen zur Seite; wir haben diesen Segen in den letzten Monaten alle dankbaren Herzens miterlebt: er läßt sich schwer in Worte fassen, aber ein jeder fühlt schon, was mit ihm gemeint ist, wenn wir auch nur andeutungsweise reden von dem allgemeinen Gefühl der freudigen Hingabe aller an die Gesamtheit, von dem Zurücktreten so vieles Kleinlichen, was sonst auf unserem Leben lastet, und von dem alle ergreifenden Gefühl eines gesteigerten Daseins, das einen jeden antreibt, an seinem Teile dazu mitzuwirken, daß der Größe der Zeit nicht ein kleines Geschlecht miterlebend gegenübertrete. Unsagbar Großes ist seit dem Beginn des Weltkrieges bei uns geschehen, wie Offenbarung ist gar vieles, schier unerwartet, aus der Tiefe der Volksseele in unserem Lande heraufgestiegen, und ein Einklang der Geschehnisse wie der sie begleitenden Stimmen hat sich eingestellt, der — wir dürfen das schon jetzt sagen — auch den der mit Recht bewunderten Erhebung vor hundert Jahren noch bei weitem übertrifft. Trotz aller Trauer, die uns der täglich sich erneuernde Verlust so vieler unserer Besten abpreßt, lebt ein Gefühl des Glückes in unserer Seele: es hat seinen Ursprung in dem Hauch des Großen, Gewaltigen und Unermeßlichen, den wir alle verspüren, und es gibt wohl keinen unter uns, den es nicht drängte, dies Gefühl des Glückes so voll wie nur möglich in sich ausleben zu lassen in der sturmdurchtobten Gegenwart und es, soweit irgend angängig, mit hinüberzunehmen in die Zukunft, wo die Stürme ausgetobt haben werden und die Alltagsstimmung wieder ihre Rechte geltend macht. Mag diese Zukunft auch heute noch in unabsehbarer Ferne vor uns liegen, so muß sie den Sinn der tiefer Denkenden doch auch heute schon beschäftigen, und ein Ausblick in die Zukunft soll es denn auch sein, der uns in dieser Stunde auf kurze Zeit von den Eindrücken und Empfindungen der Gegenwart ablenken soll.

Als im August und September des vorigen Jahres der englisch-französisch-russische Zweckverband zur Niederwerfung der im friedlichen Wettbewerb

nicht überholbaren deutschen Kultur seine schamlosen Angriffe gegen das „deutsche Barbarentum“ in Szene setzte, da hat, wie Sie alle wissen, ein Angehöriger der britischen Nation¹²⁾ mit der unverblendeten Ehrenhaftigkeit des innerlich vornehm denkenden Mannes seine Stimme erhoben, um auf Grund einer durch langjährigen Aufenthalt in Deutschland erworbenen genauen Kenntnis unseres nationalen Lebens in seinen „Kriegsaussäßen“ mit tiefempfundenen Worten für den Wert der deutschen Kultur, den hohen Sinn der „deutschen Freiheit“ und die weltumfassende Bedeutung des Deutschtums Zeugnis abzulegen. Als ein Anwalt des deutschen Volkstums in einer Stunde der gewaltigsten Erregung aller menschlichen Gemüter hat der weltblickende Freund unserer Nation zu der Welt gesprochen; und er hat naturgemäß die ganze Art und den gesamten Ton seiner Ausführungen auf die Verhältnisse eingestellt, unter denen seine Schrift ins Leben trat. Nun liegt es nahe zu fragen: Wie stellen sich Chamberlains Gedankengänge dar, wenn wir sie aus dem Rahmen seiner ebenso schönen wie dankenswerten Flugchrift herausheben, sie, deutscher Art entsprechend, weiter ausdenken und auch die Rehrseite der Dinge nicht außer acht lassen, die der Verfasser der „Kriegsaussäße“ seiner edlen Absicht zufolge natürlich nicht mitaufnahm in die Bilder, die er für Außenstehende von dem deutschen Volkstum und seinen Äußerungen entworfen hat?

Nehmen wir, auch unter strengster Selbstbeurteilung, diese Prüfung vor, so dürfen wir wohl mit freudigem Stolge sagen, daß in allen wesentlichen Punkten die Schilderung unseres wackeren englischen Verteidigers durchaus zu recht besteht: mit dem festen Willen zur Hochhaltung unseres sittlichen und geistigen Lebens nehmen wir es ernst wie vielleicht kein anderes Volk auf Erden, und was an zeretzenden Elementen, namentlich im Laufe der beiden letzten Jahrzehnte, in die deutsche Kultur leider hat eindringen können, daß ist fast alles kein Ausfluß unseres eigenen Volkstums, sondern nur das unselbige Ergebnis unseres alten Nationalfehlers, neben dem Guten auch das Minderwertige von außen her nur allzu bereitwillig zu übernehmen — ein Vorgehen, das wohl noch nie auf so weite Kreise unseres Volkes ungünstig eingewirkt hat, wie das gerade in der jüngsten Vergangenheit der Fall gewesen ist. Mahnende Stimmen gegenüber diesem Verlaufe haben sich denn auch schon vor dem Kriege in nicht geringer Zahl und von den verschiedensten Seiten her erhoben, und besonders ein Anlaß zur nationalen Selbstbestimmung wie die Jahrhundertfeier des Jahres 1813 hat in dieser Richtung natürlich mehr als ein vortreffliches Wort gezeitigt; aber das gewaltige, von Taten begleitete Wiedererwachen unseres Volkstums trat erst ein, als vor neun Monaten der Kampf um die Erhaltung unseres Reiches, unseres politischen Daseins und unserer heimischen Kultur begann: so freudig ernste Einkehr bei sich selber hat noch nie ein Volk gehalten, wie das bei uns seit den letzten Julitagen des Jahres 1914 ge-

schehen ist, und wenn unsere Enkel von 1914 erzählen werden, so werden sie von Entschlüssen zum Guten und Großen zu reden haben, die denen von 1813 wohl mehr als ebenbürtig zur Seite stehen.

Und eine frohe Überzeugung geht heute in Deutschland durch alle Gemüter: Wir dürfen die großen Errungenschaften, die uns der „Krieg als Erzieher“ gebracht hat, nicht wieder verloren gehen lassen, müssen dafür sorgen, daß der beispiellos große und starke Zug zum Ganzen, den die Stunde der Gefahr, sehr wider die Hoffnung unserer Feinde, in der Volksseele hat mächtig werden lassen, daß uns dieser Zug zum Ganzen auch in den kommenden Friedenszeiten erhalten bleibt. Alle, die es wohl meinen mit unserem Vaterlande, sind darüber einig, daß auf die Jahre 1914 und folgende kein Rückschlag folgen darf, wie ihn unsere Vorfahren nach der Erhebung des Befreiungskrieges zu erleben hatten, und ein so einmütiger Entschluß darf hoffentlich seines Zieles sicher bleiben. Er wird das um so mehr tun, je vorsorglicher wir schon jetzt nach den Wegen suchen, die zu dem erwünschten Ziele führen — Wegen, die bei dem allüberkommenen Widerstreit der Interessen in unserem nationalen Leben keineswegs so leicht zu finden sind, wie die einhellige Begeisterung der jetzigen Stunde es wohl glauben mag; denn dieser Gesamtwille zum Guten gelangt zu dauernder Wirksamkeit im Volksleben nur dann, wenn er sich stützen kann auf eine klare Erkenntnis, die den Wert oder Unwert der einzelnen Erscheinungen unseres Kulturlebens nach festen Maßstäben zu beurteilen imstande ist, die ideellen Güter dieses Kulturlebens zum Gegenstande genau so exakter Forschung macht wie die wirtschaftlichen Güter und dadurch die Ausgestaltung unseres geistigen und sittlichen Lebens auf eine sichere wissenschaftliche Grundlage stellt, die uns in dem bisherigen Bestande der in Betracht kommenden wissenschaftlichen Disziplinen freilich noch nicht gegeben ist und daher einer Neuschöpfung aufs dringendste bedarf.

Die deutsche Wissenschaft hat für unsere Nation, auch abgesehen von den Gebieten des praktischen Lebens, schon so überaus Großes und Entscheidendes geleistet; sie hat in der Kantischen Philosophie uns neben einem Schätze von Erkenntnis auch einen Einschlag in unseren Volksscharakter gegeben, der mit dem Namen „ernstes Pflichtbewußtsein“ im allgemeinen richtig, aber doch nur unvollkommen bezeichnet ist; sie hat uns in Sichtes Idealismus eine Lebenskraft geschenkt, deren Macht auch schon vor ihrer dankerfüllten Lobpreisung zur Jahrhundertfeier von 1813 von vielen tiefer blickenden Beobachtern unseres neuzeitlichen Volkstums gesegnet worden ist, sie hat, um noch ein drittes und letztes Beispiel anzuführen, durch eine fruchtbare Verbindung ethischer und volkswirtschaftlicher Fragen unser gesamtes soziales Empfinden auf völlig neue, für die Volkswohlfahrt entscheidend wichtige Grundlagen gestellt: wird es, so dürfen wir danach mit einer gewissen Zuversicht fragen, wird es ihr gelingen, der Nation auch den gewaltigen

weiteren Dienst zu leisten, dessen sie nach allem, was wir vorher gesagt haben, in unseren Tagen mehr als je zuvor bedarf?

Nur eine Wissenschaft, meine Herren, kann uns den Dienst leisten, den wir soeben als unbedingt notwendig und zugleich — nach Maßgabe anderweitiger Erfahrung — auch als möglich bezeichnet haben, und diese Wissenschaft ist die Pädagogik. Aber die Pädagogik nicht in dem Sinne und in der Begrenzung, wie sie uns in der Regel selbst bei weitester Fassung ihrer Aufgabe entgegentritt, sondern eine Pädagogik, die sich daran erinnert, daß ihre Anfänge zur Zeit der athenischen Philosophenschulen in dem Rahmen staatswissenschaftlicher Erörterungen geboren worden sind und daß der größte Meister der Erziehungsweisheit aus den letzten Jahrhunderten, daß Pestalozzi — ich meine den „unbekannten“ Pestalozzi, den uns vor einigen Jahren ein Züricher Gelehrter neu vor Augen gestellt hat — gleichfalls ausgegangen ist von keineswegs auf die Schule beschränkten allgemeinen Ideen, die durchaus in dem Boden der damals in der Schweiz keimenden allgemeinen Volkswohlfahrtsbestrebungen ihre Wurzeln hatten.

Eine solche Pädagogik läßt die Aufgabe der Erziehung nicht durch die Arbeit am Kinde in Haus und Schule begrenzt sein, sieht in der Schule nur einen unter vielen Faktoren, die für die aufsteigende Entwicklung des Kulturlebens bestimmend sind, erkennt eine zu enge Verwendung des Wortes „Volkserzieher“ darin, daß in der Regel nur der Lehrer diesen Ehrentitel zu tragen pflegt, und zieht als Träger der Volkserziehung auch alle die anderen Organismen unseres Lebens mit in Betracht, durch die die sittliche und geistige Haltung des Einzelnen wie der Gesamtheit bis in die späteren Lebensjahre hinein beeinflusst wird: die Kirche, das Heer, die beruflichen Organisationen, die politischen Parteien, die staatlichen und anderen öffentlichen Behörden, die Presse und — ihrer Bedeutung nach keineswegs an letzter Stelle — auch die Einrichtungen, die der Volkserholung dienen, sie hält sich vor Augen, daß durch alle diese Organismen die Kulturlage des Volkes in durchaus entscheidender Weise bestimmt wird, weiß, daß nur ein gesunder Zusammenklang dieser Faktoren zu einer wirklichen und dauernden Förderung des Gesamtwohles führen kann, wie denn u. a. die Nutzlosigkeit aller Arbeit der Schule beim Versagen anderer Erziehungsmächte ein allbekanntes Beispiel für diese Wahrheit bietet, und wird zur allgemeinen Kulturpolitik, indem sie — damit ein Gegenstück zur Wirtschaftspolitik — nach den Gesetzen fragt, durch deren Anwendung die Erscheinungen des geistigen und sittlichen Lebens der Nation im einzelnen wie in ihrer Gesamtheit zu einer möglichst ungetrübten und wirkungsfähigen Entwicklung gebracht werden können.

Warum wir eine solche Wissenschaft bis zur Stunde nicht haben, warum ein vom Turnvater Jahn in seinem Buche vom Deutschen Volkstum gemachter vortrefflicher Ansat nicht weiter verfolgt worden ist und warum u. a. auch

Anregungen aus dem letzten Jahrzehnt, wie ich sie wiederholt in dieser Richtung zu geben versucht habe¹³⁾, verhältnismäßig wenig beachtet worden sind, das, m. H., kann hier nur angedeutet werden; ein Hauptgrund der schier unbegreiflichen Erscheinung liegt jedenfalls darin, daß der Erziehungswissenschaft, wohl z. T. unter dem Einfluß von Trapps bekanntem Mißerfolg in Halle, an den meisten deutschen Hochschulen der ihr gebührende Platz immer wieder versagt worden ist und daß auch die Kulturgeschichte, trotz so eindringlicher Mahnungen wie der Gotheinschen vom Jahre 1889, einen ähnlichen Platz an der Hochschule bis auf den heutigen Tag entbehrt. Doch wie auch der Verlauf der Dinge in früherer Zeit gewesen sein und wie er auch sich erklären mag: für die Gegenwart scheint es mir klar zu sein für jeden, der zu sehen Augen hat, daß wir lange Versäumtes endlich nachholen, daß wir mit allem Eifer herantreten müssen an den Ausbau einer Wissenschaft, die die Gesetze unseres Kulturlebens nach allen Seiten hin ergründet und so eine Volkserziehung möglich macht, die sich auf das Volksganze erstreckt, statt bei dem unmündigen Alter und bei den ihm gewidmeten Anstalten stehen zu bleiben.

Nun wäre es gewiß eine fesselnde Aufgabe für uns, den Wert und die Wirksamkeit der volkserziehungswissenschaftlichen oder kulturpolitischen Betrachtung nach allen Seiten hin näher zu verfolgen und dabei z. B. nachzuweisen, wie Wichtiges vom Standpunkt dieser Betrachtung aus auf dem Gebiete unseres Heerwesens, des Parteilbens, der Volkserholung, der Presse, des Beamtentums, und was da alles sonst noch in Frage kommt, zu leisten bleibt; aber wir dürfen uns von dem Gegenstande dieses Vortrages nicht zu weit entfernen und wollen daher gleich dazu übergehen, zu fragen, wie sich die Schule — ich nehme den Ausdruck im weitesten Sinne des Wortes — der volkserziehungswissenschaftlichen Betrachtung darstellt, welche Vorteile ihr aus ihr erwachsen und wie ihre Gesamtgestaltung von ihr beeinflusst werden kann.

Da scheint mir nun vor allem eines überaus wichtig zu sein: wenn die Augen der Nation einmal daran gewöhnt sein werden, die Gesamtlage unserer Kultur mit offenem Verständnis zu betrachten und die Faktoren aufzufassen, auf deren Wirksamkeit diese Kulturlage beruht, so kann es nicht ausbleiben, daß sie auch einen der maßgebendsten dieser Faktoren, die Schule, weit besser zu würdigen lernt, als das heutzutage im Grunde genommen zumeist der Fall ist. Sie fragen, ob ich den jetzigen Zustand dieser Würdigung denn nicht für ausreichend und für erfreulich halte, und ich betone gern, daß ich weit davon entfernt bin, das viele Große zu verkennen, das seit 100 Jahren zur Hebung der Schule geschehen ist und schließlich doch nur als ein greifbares Zeichen wirklichen Verständnisses für die Bedeutung der Schule aufgefaßt werden kann. Aber trotz all diesem Großen: daß die Schule, so wie sie es verdient, zu einer Herzensangelegenheit

der Nation und ihrer führenden Männer geworden wäre, davon, m. H., sind wir, wenn wir offen sein wollen, noch gar weit entfernt, und wenn vor kurzem J. Tews in seiner Geschichte der preussischen Volksschule¹⁴⁾ beklagt hat, daß manche große Parteien mehr Lehrer- als Schulpolitik treiben, so ist das ebenso richtig, wie es unbestreitbar ist, daß der werbende Wert schaffende Charakter der für das Schulwesen gemachten Anlagen und Aufwendungen noch immer von vielen, sogar von führenden Männern in Staats- und Gemeindevverwaltung noch längst nicht genug begriffen und daß die Zahl derjenigen noch immer zu zählen ist, die dem Schuletat mit etwas Besserem als dem Seufzer über „die Schulen, die uns noch aufessen“, gegenüberstehen.

Und einen solchen Standpunkt zu bekämpfen, ist leider schwerer, als man denken sollte; wer den Begriff werbender Kapitalanlagen mit den eindeutig klaren Ziffern von Betriebsüberschüssen erschöpft sein läßt, für den ist mit dem Fehlen der Einnahmeseite im Haushaltsplan die üble Stellung der Schule beschlossene Sache, und seine Bewilligungsfreudigkeit ist nicht viel mehr als eine manchmal stark verärgerte Ergebung in das Unvermeidliche, während der gesunde Zustand natürlich allein der der zielbewußten Zustimmung zu den ohne Zweifel stetig wachsenden Aufwendungen sein kann, deren ideeller und praktischer Nutzeffekt dem Bewilligenden klar vor Augen steht.

Nun haben wir ja freilich das inhaltschwere Wort vom deutschen Schulmeister, der die Schlacht bei Königgrätz gewonnen hat, und gerade in unseren jetzigen Zeitläuften wird sich niemand weigern, diesem einen Ehrennamen noch gar manchen anderen anzufügen, der nicht nur durch die überaus rühmliche Mitwirkung des Lehrerstandes an der Aufgabe der Vaterlandsverteidigung vollauf verdient ist, sondern sich zu einem guten Teil auch auf die stark dem Lehrerstand verdankte Gesamthaltung der Nation in diesen schweren Zeiten beziehen darf; jedoch es ist mit solchen Ehrentiteln natürlich nicht allein getan, und wichtiger ist, daß die Nation auf wissenschaftlich einwandfreiem Wege erkennen lernt, was sie an ihrem Schulwesen besessen hat und zu immer besserem Besitze ausgestalten muß. Der Weg zu dieser Erkenntnis ist leider nicht allzu leicht zu bahnen, denn die beste und wertvollste Geschichte des Schulwesens, die seiner Wirkungen auf die Gesamtkultur, ist noch nicht geschrieben und wird wohl auch so bald noch nicht geschrieben werden — wer sie aber schreiben will, der kann das nur auf der Grundlage kulturhistorisch volkserziehungswissenschaftlicher Forschung unternehmen; sie allein ist imstande, wirklich Klarheit zu schaffen über die Stellung der Schule neben den anderen Trägern der Volkskultur, und wer die Geschichte als Lehrmeisterin des Lebens gelten läßt, der wird leicht verstanden, einen wie willkommenen festen Boden die jetzt noch so unsicher schwankende Schulpolitik erhalten kann, wenn uns die Geschichte der Schule in der eben geschilderten Weise vor die Augen tritt.

Indem sie den Wert der Schule für die Volkskultur klar zutage treten läßt, wird die volkserziehungswissenschaftliche Betrachtung aber zugleich die dringend erwünschte reinliche Scheidung der Aufgaben der Schule von denen einzelner anderer Träger der Volkserziehung vorzunehmen versuchen. Eine solche Scheidung der Aufgaben ist vor allem nötig gegenüber der Kirche, insofern als es gilt, die Schule endgültig loszulösen aus dem alten Zusammenhange, der — infolge der an sich überaus dankenswerten und großen Leistungen der Kirche für das Schulwesen in früheren Zeiten — bis in die neueste Zeit hinein fortgelebt hat und zum Teil auch heute noch besteht. Nur wer von dem Umfang und von der Schwierigkeit pädagogischer und schulpolitischer Probleme keine ausreichende Kenntnis hat, kann es für möglich halten, daß auch heute noch der Geistliche imstande sei, den Anforderungen des Schulaufsichtsamtes zu genügen; der völlige, von der preussischen Regierung zum Glück ja auch durchaus gewollte Ausbau des fachmännischen Aufsichtswesens wird die Arbeit der Schule noch weiter heben und die Kirche von einer Leistung befreien, die von ihr zu fordern ein schwerer Anachronismus ist. Weniger wichtig für die Gesamtentwicklung, aber doch erwähnenswert ist die weitere Aufgabe, für die Lehrarbeit der Schule auf dem Gebiete des Religionsunterrichts alle diejenigen zurzeit noch herrschenden kirchlichen Einflüsse auszuschalten, die mit den Forderungen einer gesunden und zeitgemäßen Pädagogik nicht mehr im Einklang sind — es ist sehr verkehrt, wenn diesem letzteren, rein erziehungswissenschaftlich begründeten Wunsche gegenüber manche Vertreter des Überkommenen so gern gleich damit bei der Hand sind, von mangelnder Religiosität und von Auflehnung gegen die Kirche zu reden: nach meiner Überzeugung wird die wahre religiöse Kultur, über deren Notwendigkeit kein Wort zu verlieren ist, nur gefördert, wenn der Religionsunterricht sich mehr nach pädagogischen Gesichtspunkten gestaltet und, sozusagen, von dem Morphologischen mehr zum Biologischen des religiösen Lebens übergeht.

Wenn es gegenüber der Kirche den Aufgaben- und Befugnisbereich der Schule zu erweitern gilt, so ist der Familie gegenüber, namentlich in unseren heutigen Tagen, wohl gerade das Umgekehrte geboten: die so gern zum Mädchen für alles gemachte Schule muß davor bewahrt werden, daß sie, zum Schaden der Volkswohlfahrt, die volkserzieherischen Aufgaben der Familie aufgebürdet bekommt. Nur als Notbehelf darf die Einrichtung gelten, die einzelne deutsche Schulmänner in allzu bereiter Anlehnung an das englische, keineswegs erfreuliche Vorbild so eifrig befürwortet haben: die grundsätzliche Herausnahme der Schüler der höheren Schulen aus dem Elternhause, zu deren Begründung der jetzt so vielbesprochene Wyneken gelassen das bezeichnende Wort geprägt hat: „Wie kann man sagen, die Familie sei der natürliche Ort der Erziehung! Nur große Urteilslosigkeit kann sich von Selbstzufriedenheit und Affenliebe soweit verblenden lassen,

die Familienerziehung als Ideal zu preisen. Die gewöhnliche Familie verdient vielmehr Objekt als Subjekt der Erziehung zu sein.“ Was an diesem Worte richtig ist, das wissen wir ja alle; denn leider hat ohne Zweifel das deutsche Elternhaus in erschreckendem Maße viel von seiner früheren erzieherischen Kraft verloren. Die praktische Folgerung aber, die wir aus dieser Tatsache ziehen müssen, ist doch wohl eine andere als die, die uns von Wyneken und seinen Gesinnungsgenossen empfohlen wird. Neubelebung der erzieherischen Kräfte des Elternhauses, Stärkung der darniederliegenden Familienkultur mit allen nur erdenklichen Mitteln muß vielmehr die Lösung sein, und wo die Familie aus wirtschaftlichen Gründen ihrer erzieherischen Aufgabe nicht gerecht werden kann, da gilt es aus diesem Grunde, eben da einzusehen, wo der wahre Grund des Schadens liegt, gilt es, auch dem Minderbemittelten die Möglichkeit eines innerlich gefestigten Familienlebens wieder zu schaffen, die Ersatzmittel der Familienerziehung aber, die der jetzige Zustand der Dinge leider notwendig macht, stets nur als das zu betrachten, was sie in der Tat allein sind: als Notbehelfe gegenüber dem Mangel eines Besseren, dessen Wert sich einer ruhigen volkserziehungswissenschaftlichen Betrachtung als völlig unzweifelhaft darstellen muß. Auch die Notbehelfe aber sollten tunlichst angelehnt werden an dieses Bessere, das zurzeit nicht erreichbar ist: ich glaube, daß unsere jetzigen sozialen Verhältnisse Volksschulalumnate in weitem Umfange erwünscht sein lassen und daß die Frage dieser Alumnate mindestens ebenso wichtig ist wie die jetzt so viel erörterte der Erziehungsanstalten für die Schüler höherer Schulen; aber nur wenn sie in stärkster Anlehnung an das Familienprinzip gestaltet werden, werden sie ihren Zweck voll erreichen können: der Lehrer soll nicht übergreifen in das Gebiet der Elternziehung, sondern er soll sie ergänzen durch die Funktionen, die die ihr eigentümlichen Aufgaben der Schule mit sich bringen.

Weniger mit Vorhandenem sich auseinanderzusetzen als für Neuschöpfungen einzutreten hat die volkserziehungswissenschaftliche Betrachtung, wenn sie dem Verhältnis der Schule zu den Bestrebungen nachzugehen sucht, die wir gewohnt sind mit dem Namen der Volkshochschulmäßigen Veranstaltungen zu bezeichnen. Gewiß ist auf diesem Gebiete der Volksbildung ja in den letzten Jahrzehnten gar vieles Hochbedeutende geschaffen worden, und wir hier in Frankfurt, die wir in diesem Jahre das 25 jährige Jubiläum des Ausschusses für Volksvorlesungen begehen können, brauchen nicht nach England oder auf Grundtvigs Schöpfungen in Dänemark zu blicken, wenn wir dieses Fortschrittes uns erfreuen wollen. Aber so manches auch schon vorhanden sein mag: die Hauptaufgabe bleibt immerhin doch noch in der Zukunft zu lösen, und diese Aufgabe lautet, wenn wir ohne allzu ängstliche Realpolitik einmal das Endziel ohne Vorbehalt bezeichnen wollen: allgemeine Durchführung der Volksbildungsveranstaltungen bis in jedes kleinste Dorf hinein — ein Ziel, das freilich nur erreicht werden kann, wenn die Einsicht in den hohen

Wert dieses Volkserziehungsmittels in ganz anderer Weise wie bisher die nötigen finanziellen Beihilfen für solche Veranstaltungen flüssig werden läßt. Schon jetzt aber, auf dem Wege nach dem ersehenswerten Ziele hin, ist den Vertretern der Schule eine Aufgabe gestellt, wie sie schöner und bedeutungsvoller kaum zu denken ist; die Mitarbeit der Volksschullehrer an der Volksbildung für das nachschulspflichtige Alter ist bisher nur hinsichtlich der Fortbildungsschule in feste Bahnen gebracht: wir wollen es, auch ganz abgesehen von der materiellen Seite der Frage, als ein Ehrenrecht der Volksschullehrer betrachten, wenn in ihre Bestallungsurkunde die Verpflichtung aufgenommen ist, sich für den Fortbildungsschulunterricht mit einer gewissen Stundenzahl zur Verfügung zu halten. Aber die Zukunft wird dem Lehrerstand zu diesem einen Ehrenrechte hinzu ohne Zweifel noch ein weiteres, ungleich größeres und wichtigeres bringen; sie wird ihn zum berufenen Träger jener Volksbildungsveranstaltungen machen, von denen wir soeben gesprochen haben, wird das Schulhaus mit seinen Lehrmitteln zu der Stätte werden lassen, an der die naturgemäß begrenzte geistige Erziehung des Volkes durch die Schule auf einem immer neue Früchte tragenden Boden ihre stetig fortgesetzte Ergänzung findet.

Noch steht die Organisation des Volksbildungswesens in diesem Sinne sehr in ihren Anfängen, aber daß die nächsten Jahre uns ihren kräftigen Ausbau bringen müssen, halte ich für unzweifelhaft, und schon die Notwendigkeit, an die Lehrstoffe der Schule anzuknüpfen, wird dann den Lehrern ein ausschlaggebende Bedeutung bei der ganzen Bewegung zukommen lassen.

Wenn die Volkserziehungswissenschaftliche Betrachtung der Schule in der oben erörterten Weise dazu verhelfen soll, daß das Verständnis weiter Kreise für die Bedeutung der Schule als Trägerin der Volkserziehung geweckt und gefördert wird, so sollen die Angehörigen der Schule den archimedischen Punkt außerhalb ihres Kreises, den wir durch die Volkserziehungswissenschaftliche Betrachtung gewinnen, jedoch auch benutzen, um ihr eigenes Verfahren in mancher Hinsicht einer Prüfung zu unterziehen. Ich meine damit Folgendes: wer einmal dazu gelangt ist, die Schule gleichsam von außen her als ein Ganzes im System der Volkserziehung zu erblicken, für den muß sich ein sehr starkes Bedürfnis ergeben, völlig loszukommen von dem auch heute noch vielfach herrschenden Kastenwesen, das den Blick für die Einheitlichkeit des Schulwesens trübt und, wie es das Ansehen der Schule nach außen hin schädigt, so nach innen hin die Arbeit so oft unerfreulich macht, ja nicht selten geradezu in ihrer besten Wirksamkeit lähmt.

Zur Zeit bieten die Vertreter der Schule, wenn wir offen reden wollen, der Nation nicht gerade ein in jeder Hinsicht erhebendes Schauspiel: Sehen zwischen den Schularten und innerhalb der Schularten zwischen den Schulgruppen, Reibungen unter den verschiedenen Stufen der Lehreraufbahn, scharfe, z. T. jedenfalls bis zur Geschmacklosigkeit übertreibende Äußerungen

des Mißvergnügens gegenüber dem Zustand der Schulverwaltung, das alles und noch manches andere kommt zusammen, um dem, der außerhalb der Schule steht, ein Gefühl des Mißtrauens einzusößen, ob denn unser so viel gerühmtes Bildungswesen wirklich auf dem rechten Wege ist.

Wenn die Vertreter der Schule die Volkserziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkte, von denen wir hier sprechen, richtig auf sich wirken lassen, so wird dieser unerfreuliche Zustand der Dinge gar bald ein Ende nehmen; nur wer den Blick auf das Ganze verloren oder nie besessen hat, kann es sachlich erträglich und volkserzieherisch zulässig finden, daß im Lager der Schule vielerorten statt des gesunden Streites, der der Vater des Fortschritts ist, ein so ungesund, an Kleinlichkeiten reicher Hader herrscht, bei dem über den Unterscheidungslehropunkten die gemeinsamen Ziele oft ganz und gar vergessen werden. Wie kann die Schule als ein maßgebender Faktor der Volkserziehung groß und geachtet dastehen, wenn ihre Vertreter nicht selbst erfüllt sind von dem Bewußtsein, zwar auf verschiedenen Wegen, aber alle doch mit dem gleichen Ziele und von derselben Grundlage aus an dem Werke der nationalen Kultur mitzuarbeiten? Wie kann die Schule, so wie es sich gebührt, als Einheit wirken, wenn das Verständnis für die Einheitlichkeit ihres inneren Aufbaues nicht bei allen ihren Angehörigen ein Gegenstand lebendiger Empfindung und klarer Einsicht ist?

Sie wissen, meine Herren — und mehr als einer von Ihnen großt mir wahrscheinlich auch darum, — daß ich aus hier nicht näher zu erörternden Gründen einer von denen bin, die die Einheitschule in dem jetzt üblichen Sinne des Wortes nicht befürworten zu können glauben, aber in einer Hinsicht bin ich mit dem, was Sie anstreben, so einig, als es überhaupt nur möglich ist: ich teile mit Ihnen die Anschauung, daß der Gesamtaufbau unseres schulmäßigen Bildungswesens von der Volksschule bis hinauf zur Hochschule einen innerlich einheitlichen Organismus bilden muß, dessen einzelne Teile nicht durch unübersteigbare Mauern voneinander abgetrennt sein dürfen, unabhängig von dem Geldbeutel der Eltern bis zur obersten Stufe hinauf den begabten Kindern unseres Volkes zugänglich sein müssen und ihren Lehrplänen und Lehrzielen nach so zu gestalten sind, daß der Übergang von der einen Schulart zur anderen, von der niederen Bildungsstufe zur höheren, auch in einem vorgerückten Stadium des Schulbesuches für die, die dazu geeignet erscheinen, noch ohne besondere Schwierigkeiten möglich ist. Der Kampf, den wir von unserer Vaterstadt aus für den gemeinsamen Unterbau der höheren Schulen geführt haben, ist nicht in letzter Linie im Dienste dieser eben gekennzeichneten Bestrebungen geführt worden, und alles, was ich bisher zugunsten der „Volkswirtschaftslehre des Talents“ zu arbeiten gesucht habe, steht durchaus im Dienste der gleichen Sache. Ich meine, diese Übereinstimmung in dem großen Endziel hier besonders betonen zu sollen; denn diese Übereinstimmung vor allem ist wichtig, und für sie

müssen nach meiner Überzeugung zunächst einmal alle Vertreter des Schulwesens gewonnen werden, damit unserer Schule die ihr zukommende Stellung im Gesamtorganismus des Volkserziehungswesens auf fester und klarer Grundlage gesichert wird.

Die deutsche Schule setzt sich, wie wir eben andeuteten, in den Augen der Nation auch dann herunter, wenn zwischen der Lehrerschaft und der Verwaltungs- oder Aufsichtsbehörde nicht das richtige Verhältnis herrscht: aus einer Reihe unerfreulicher Vorkommnisse, bei denen der schuldige Teil gewiß nicht stets nur die „Regierten“ sind, hat sich an manchen Orten und in manchen Kreisen des Schulwesens ein Zustand der Gereiztheit herausgebildet, der auf die Dauer die volkserzieherische Wirkung der Schule aufs schwerste schädigen muß; Ausdrücke, wie sie der in mehr als einer Hinsicht hochverdiente Scharrelmann nicht allzu selten in seinen Schriften über Schule und Schulverwaltung gebraucht, sind für einen ruhigen Beurteiler auch dann verwerflich, wenn man das „Alles Verstehen, heißt alles verzeihen“ in noch so weitem Umfange zur Anwendung bringt.

Auch aus diesem unerfreulichen Zustande müssen wir herauskommen, meine Herren, müssen, was die Volks- und Mittelschule im besonderen betrifft, vor allem auch dazu gelangen, daß der auf Sehgriffen hüben und drüben beruhende Gegensatz zwischen den Rektoren und den Lehrern im Sinne eines unbedingten Gefühles der Zusammengehörigkeit völlig beseitigt wird; der Rektor ist aus dem Kreise der Lehrer hervorgegangen und bleibt auch nach dem Aufstiege in sein neues Amt trotz seiner erweiterten Befugnisse durchaus ein Angehöriger des Lehrerstandes; mir will scheinen, als ob einem lebendigen Standesbewußtsein gegenüber alle Erscheinungen des oben erwähnten Gegensatzes eigentlich von vornherein in nichts zusammenfallen müßten, und eine verständige „Politik“ des Lehrerstandes liegt meines Erachtens jedenfalls mehr in der Richtung eines durch ein solches einheitliches Standesbewußtsein mit dem Lehrertum verbundenen Rektorats als in der Beseitigung oder Entwertung dieses Amtes, das doch für den Lehrerstand ebenso wie die Schulininspektorstellung eine sehr willkommene Entwicklungsmöglichkeit bedeutet.

Es wird hoffentlich eine der Wohltaten sein, die uns das große Erleben des jetzigen Krieges bringt, daß auch in der zuletzt besprochenen Beziehung der Zug zum Ganzen entscheidend die Oberhand gewinnt und daß damit zugleich auch das richtige Verhältnis zwischen Lehrerschaft und Schulverwaltung sich allmählich auf der ganzen Linie wieder einstellt oder neu begründet wird. Auf der Grundlage der dann gewonnenen gesunderen Verhältnisse wird es dann gelten, in harmonischem Zusammenwirken aller Beteiligten den gewaltigen Gesamtbau unseres Schulwesens — nicht von Grund auf zu erneuern, denn dessen bedarf er nicht, und auch seine un-kritisch nach ausländischen Mustern schielenden Tadeln werden vielleicht durch

die Ereignisse der letzten Monate doch etwas an ihrer Unfehlbarkeit irre geworden sein; wohl aber wird es gelten, diesen Gesamtbau einer scharfen und eingehenden Nachprüfung aller seiner Teile zu unterziehen, bei der das Bestehende, soweit es gut ist, sein Recht behalten und, soweit es Besserem Platz machen kann, diesem Besseren weichen soll.

Die Pädagogik, meine Herren, die uns bei dieser kommenden Schulreformarbeit großen Stiles allein die rechten Wege weisen kann, wird zu nicht geringem Teile eine Neuschöpfung zu sein haben — eine Neuschöpfung, deren wesentlichstes Kennzeichen die volkserziehungswissenschaftliche Orientierung ist, insofern als die Gesamtheit der organisatorischen Fragen zielbewußt unter den kulturpolitischen Gesichtspunkt gestellt werden wird und von diesem Standpunkt aus die Kulturgemäßheit der einzelnen Erscheinungen des Schulwesens geprüft, eine möglichst starke Kulturwirkung aller Teile desselben aber als Ziel gesetzt wird. Daß sich bei einem solchen Vorgehen für alle Schularien, für alle Lehrfächer und für das gesamte Lehrverfahren eine Fülle neuer Forderungen und Maßregeln ergeben wird, steht wohl außer Zweifel; wir wollen an dieser Stelle nur die Volksschule und ihre Arbeit etwas näher ins Auge fassen, so verlockend es auch sein mag, den Kreis der Betrachtung weiter auszudehnen und u. a. von der völligen Umkehr zu sprechen, die der neu sprachliche Unterricht gegenüber der in den letzten Jahrzehnten in ihm überhand nehmenden Engländerei und Gallomanie so bitter nötig hat. Aber alle die höhere Schule betreffenden Fragen, so wichtig sie sein mögen, treten doch billiger in den Hintergrund gegenüber den Betrachtungen, die der Reform der Volksschule gewidmet sind, und das erstens deshalb, weil die Wirkung der Volksschule, auch wenn sie nicht als Einheitschule die Grundlage aller weiteren Schulbildung darstellt, ihrer ganzen Aufgabe nach bei weitem die weitesten Kreise des Volkes angeht, und zweitens deshalb, weil ohne Zweifel die Notwendigkeit von Reformen wohl für keine andere Schulart so dringend besteht wie eben für diese Schule, deren Organismus noch lange nicht genug mit einem klaren Ziel vor Augen von innen heraus durchdacht und ausgestaltet ist.

Um mit dem Ziel zu beginnen: die starken Vorbehalte, mit denen in früheren Zeiten unter dem Einfluß reaktionärer politischer Anschauungen das Ziel der Volksschule eingeengt und das Bildungsmaß für die „Volksmasse“ nach äußeren Erwägungen bestimmt worden ist, diese Vorbehalte gehören — hoffentlich endgültig — der Vergangenheit an, und die Zielsehung für die Volksschularbeit kann sich in unseren Tagen nur leiten lassen von der Rücksicht auf das zur Verfügung stehende Zeitmaß und auf den Umfang sittlicher und geistiger Erziehung, der innerhalb dieser Zeit normalerweise mit den Schulkindern erreichbar ist. Die Rücksicht auf die Zeitfrage muß uns Anlaß geben, mit aller Kraft darauf hinzuwirken, daß endlich im deutschen Vaterland die Ausdehnung der Schulpflicht auf dem Wege der

Gesetzgebung einheitlich geregelt wird — der jetzige Zustand führt zu den größten Mißständen und stellt jedem umfassenderen Ausbau einer über die Schule hinausgehenden volkserzieherischen Arbeit die größten Schwierigkeiten in den Weg; ob der einheitlichen Durchführung der achtjährigen Schulpflicht die Hinzufügung eines neunten Schuljahres folgen kann, mag dabei als eine Aufgabe künftiger Erörterungen vorbehalten bleiben. Was die Leistungsfähigkeit der Schulkinder in acht Schuljahren anbelangt, so hat natürlich ihr Durchschnittsmaß den allgemeinen Lehrplan zu bestimmen, aber es muß, zumal da, wo andere Schularten am Orte nicht vorhanden sind, für die mehr als durchschnittlich Begabten durch die Möglichkeit wahlfreien Unterrichts gesorgt werden, unter dessen Fächern aber neben den Fremdsprachen jedenfalls die Naturwissenschaft nicht zu kurz kommen darf. Wenn gelegentlich die allgemeine Aufnahme des Französischen in den Lehrplan der Volksschule verlangt worden ist, so ist das eine Forderung, bei der mehr allgemeine politische und schulpolitische als pädagogische Erwägungen zugrunde liegen. Da bei ihr ein gewisses Hinüberschießen nach der höheren Schule mitzuwirken pflegt, so wollen wir bei dieser Gelegenheit mit aller Schärfe betonen, daß die Volksschule auf ganz falsche Bahnen kommt, wenn sie ihren Lehrplan und ihre Lehraufgaben nicht in freier Selbstbestimmung ganz nur aus ihrer eigenen Aufgabe herleitet.

Wer so, wie wir das eben getan haben, die Arbeit der Volksschule zum Kulturleben der Nation in Beziehung setzt, für den muß die Frage der Kulturgemäßheit des Lehrplans der Volksschule entscheidend im Vordergrund der Betrachtung stehen, und er muß für besonders wichtig halten, daß diese Kulturgemäßheit fortgesetzt im Auge behalten und immer wieder einer Nachprüfung unterzogen wird; ein Lehrplan, der wie der der jetzigen preußischen Volksschule über 40 Jahre alt ist, beweist schon durch dieses sein Alter, daß er nicht mehr ganz seinem Zweck entsprechen kann, und es scheint mir denn auch ganz unzweifelhaft zu sein, daß die zeitgemäße Erneuerung dieses Lehrplans eine unausschiebbare Aufgabe unserer Unterrichtsverwaltung ist, zu der in einzelnen, Ihnen allen bekannten Ministerialerlassen der letzten Jahre zwar vortreffliche Ansätze gemacht sind, die als Ganzes aber noch durchaus unerledigt ist. Wenn ich recht sehe, wird die Erneuerung des Lehrplans kaum anders verlaufen dürfen als so, daß — bis zu einem gewissen Grade im Sinne von Harnischs bekannter Forderung — ein einheitliches Weltbild die Grundlage für die Aufstellung der Lehraufgaben im einzelnen abgibt und daß die Mitwirkung der verschiedenen Lehrfächer bei der Aneignung dieses Weltbildes unter stärkster Betonung der sogenannten subtrahierenden Konzentration geregelt wird; dieses Vorgehen ist allein möglich, wenn die Volksschule darauf verzichtet, in unzumutbarer Nachahmung der höheren Schule das Sachlehrersystem einzuführen; sie kann das meines Erachtens auch mit sehr gutem Gewissen tun; denn nichts ist irriger,

als in dem Sachlehrertum eine höhere Form der Lehrtätigkeit zu erkennen, während in Wirklichkeit dies Sachlehrertum auch an den höheren Schulen im Grunde genommen nicht viel mehr als ein bei dem Umfang des Lehrstoffes allerdings an dieser Stelle notwendiges Übel ist.

Auch das Weltbild, das die Volksschule ihren Schülern vorführen will, ist übrigens mit einer solchen Fülle von Stoff verbunden, daß selbst bei entschiedener Beschränkung auf das Nötigste die subtrahierende Konzentration im gewöhnlichen Sinne des Wortes nicht ausreicht, um dieser Fülle in acht Schuljahren gerecht werden zu lassen. Die vorhin erwähnte Neugestaltung des Lehrplans muß daher mit besonderer Sorgfalt darauf bedacht sein, alle Mittel zur Geltung zu bringen, die die Bewältigung des gewaltigen Stoffes erleichtern können; ich sehe eines der wesentlichsten dieser Mittel in der grundsätzlichen Verbindung der sachlichen mit der sprachlichen Belehrung, für deren Verlauf ich vielleicht auf eine früher von mir über diesen Gegenstand verfaßte Schrift verweisen darf⁸⁾: sie bezieht sich in ihren Ausführungen in erster Linie auf die höhere Schule, aber ihre Grundgedanken dürften für die Volksschule in ganz gleichem Maße gültig sein. Im Vorbeigehen mag auch gesagt werden, daß diese Verbindung der sachlichen mit der formalen Belehrung nach meiner Überzeugung eines der besten Mittel ist, um die Gefahr des didaktischen Materialismus, wie ihn Dörpfeld bekämpft hat, ganz erheblich einzuschränken.

Man kann für die Aufgabe der Volksschule sehr verschiedene Formulierungen wählen, deren Nebeneinander in den Lehrplänen der verschiedenen Staaten zu verfolgen eine sehr lehrreiche Sache ist, aber auf eine Grundformel werden sich alle diese Einzelformulierungen unschwer zurückführen lassen, soweit sie nicht an der Oberfläche haften bleiben: Erziehung der breitesten Volksschichten zur Teilnahme an dem Kulturleben der Nation ist der Kern alles dessen, was als Endziel der Volksschularbeit zu gelten hat, und besonders eine volkserziehungswissenschaftlich orientierte Volksschule wird Gewicht darauf legen, durch Betonung dieses Kernes sich möglichst klar und fruchtbar einzureihen in den Gesamtorganismus der kulturpolitischen Arbeit. Nun bezeichnet der Ausdruck „Kulturleben der Nation“ ja natürlich einen recht weiten Begriff, in dem gar vieles enthalten ist, was nach Lage der Verhältnisse leider immer nur einer beschränkten Anzahl der Volksgenossen zuteil werden kann, aber die Einsicht in diesen Sachverhalt darf uns doch nicht abhalten, bei unserer Formulierung zu bleiben; ihre vielleicht zu große Weite hat vor allem das Gute, daß sie ein Gegengewicht bildet gegen die Gefahr der Zersplitterung in Einzeldisziplinen; auch ist sie der einzig sachgemäße Ausdruck für die volkserziehungswissenschaftliche Orientierung der Volksschularbeit, der sie die große, vor allem nötige Richtlinie viel besser gibt als die anderen meist vorgeschlagenen Formulierungen.

Auf Einzelfragen der Neugestaltung des Lehrplans möchte ich hier nicht

eingehen, obwohl gar manches, wie zum Beispiel die Frage der tunlichsten Angleichung der deutschen an die lateinische Schrift, die Frage der lebendigen Einführung in den Geist unserer Nationalliteratur sowie die der „nationalen Erdkunde“¹⁵⁾, durchaus dazu verlocken kann; aber es scheint mir wichtiger, hier lieber noch ein Wort über die Lehrmethode unserer Schulen zu sagen, deren Neugestaltung mit der des Lehrplans nach meiner Ansicht gleichen Schritt halten muß und vom volkserzieherischen Standpunkt aus als eine besonders dringende Notwendigkeit zu bezeichnen ist.

Das Ziel dieser Neugestaltung aber ist das folgende: wir müssen uns losmachen von dem jetzt in allen unseren Schulen vorherrschenden System der einseitig rezeptiven Tätigkeit der Schüler, müssen, ausgehend von dem in diesem Sinne umzugestaltenden Seminarunterricht, die Selbsttätigkeit der Lernenden zum leitenden Unterrichtsprinzip in der Weise machen, daß wir grundsätzlich das Befehlen, Anregen und Fragen vom Katheder aus überall da ausschalten, wo es nur irgend entbehrt werden kann. Unsere Schüler müssen sich abgewöhnen, vorwiegend nur auf Anstöße von Seiten des Lehrers her zu reagieren, müssen ganz anders, als es jetzt fast durchgehends geschieht, selbst zu Trägern des Unterrichtsverlaufes werden. Wichtiger noch als die Versuche, die man mit der Selbstverwaltung der Schüler für das äußere Schulleben gemacht hat, sind diejenigen, die sich auf das innere Schulleben, auf den Unterrichtsgang und die geistige Erziehung der Schüler, beziehen, und an solchen Versuchen fehlt es, soweit ich die Verhältnisse kenne, in unseren Schulen noch so gut wie völlig; haben doch selbst im höheren Schulwesen die vortrefflichen Erfolge, die das Frankfurter Goethegymnasium mit Versuchen dieser Art erzielt hat, noch verschwindend wenig Nachfolge gefunden, so sehr sie auch von Sachverständigen wie Adolf Matthias hervorgehoben und — mit volstem Recht — statt der mythischen Behauptungen über die glänzenden Ausnahmeverhältnisse des Frankfurter „Schülermaterials“ zur Erklärung der guten Erfolge des Frankfurter Lehrplans herangezogen worden sind. Nun wäre es durchaus irrig, anzunehmen, daß diese Versuche mit der unterrichtlichen Selbsttätigkeit der Schüler wohl an einer höheren Schule, aber schwerlich an einer Volksschule mit Aussicht auf Erfolg unternommen werden können: die Art des Vorgehens muß natürlich in mehr als einer Hinsicht eine andere sein, aber der Grundgedanke und die Möglichkeit seiner Durchführung sind hier wie dort die gleichen, und ich kann Ihnen allen nur dringend empfehlen, sobald als möglich selbst einmal eine Probe zu machen mit dieser Selbsttätigkeit der Schüler, durch die man meines Erachtens geradezu umgestaltend auf manche schwachen Seiten unseres Volkswesens einwirken kann. Sie werden eine solche Probe am besten machen, wenn Sie zunächst in ruhiger Selbstkontrolle einmal feststellen, wie sehr wir alle als Lehrer, einer alten Tradition zufolge, noch zu dem Glauben neigen, ohne beständiges Anordnen und Fragen von oben her sei überhaupt

ein erspriechlicher Unterrichtsverlauf ganz ausgeschlossen; wer sich erst einmal klar gemacht hat, wie oft er selber fragt und befiehlt, wo die Schüler das genau so gut selbst besorgen können, der müßte ein wenig geschickter Schulmeister sein, wenn er nicht bald — nicht von einem Tag zum anderen, aber in planmäßig sicherem Übergang — das Unterrichtsgebilde in der Richtung zu ändern suchte, daß er selber — nebenbei bemerkt, seinem Halbe nicht zum Nachteil — sehr viel mehr schweigt und dafür die Schüler ganz beträchtlich mehr reden läßt. Wie sich das im einzelnen zu vollziehen hat, das kann ich an dieser Stelle natürlich nicht näher ausführen, möchte diese letzte Betrachtung aber doch noch kurz einreihen in den Zusammenhang einer schulpolitisch-didaktischen Frage, die zurzeit an sehr vielen Orten im Vordergrund des Interesses steht: „Arbeitschule“ lautet in unseren Tagen die Losung fast aller derer, die den Unterricht der Volksschule auf eine höhere Stufe heben, der Schule des Wissens, wie man es gern ausdrückt, die Schule des Könnens gegenüberstellen wollen; und die Führer dieser Bewegung erblicken ein besonders geeignetes Mittel zur Pflege dieses Könnens in der Einführung eines die Handfertigkeit fördernden Arbeitsunterrichts, wie ihn vor allen anderen Stadtschulrat Kerschensteiner in München befürwortet und verwirklicht hat. Er sieht den großen Vorzug dieses Lehrgegenstandes vornehmlich darin, daß an ihm die Selbsttätigkeit der Schüler planmäßig gelibt werden könne, und steht in dieser Hinsicht den anderen Lehrfächern mit einem Mißtrauen gegenüber, das sich selbst bis in seine in mehr als einer Beziehung vor Übertreibung des Arbeitsprinzips bereits warnende letzte Schrift über die Frage hinein erhalten hat¹⁶⁾. Nun liegt es mir natürlich sehr fern, den Wert des Handfertigkeitunterrichts auch nur im geringsten herabsetzen zu wollen, im Gegenteil, ich spreche ihm ebenso wie Kerschensteiner eine überaus große Bedeutung für die Jugendziehung zu: aber in keiner Weise vermag ich dem ungünstigen Urteil zuzustimmen, das mein hochverehrter Münchener Kollege über den Wert der anderen Fächer für die Entwicklung der Selbsttätigkeit gefällt hat, ich glaube vielmehr, daß das richtig verstandene Prinzip der „Arbeitschule“ durch die Hinzufügung eines Faches wie der Handfertigkeitunterricht zwar vortrefflich gefördert werden kann, daß es aber noch unendlich viel wichtiger ist, den gesamten Unterricht zu einem Schauplatz der Selbstbetätigung im Sinne der Arbeitschule zu machen. Gerade auch im sogenannten wissenschaftlichen Unterricht sollen die Schüler lernen, durch möglichst ausgedehntes eigenes Eingreifen an dem Werden der Unterrichtsergebnisse mitzuwirken und mitverantwortliche Träger des Unterrichtsganges und des Unterrichtsfortschrittes zu sein; sie sind, wenn man es nur recht anzufangen weiß, erstaunlich leicht für diese Mitwirkung zu gewinnen, und die dann erzielte Selbsttätigkeit ergibt gegenüber dem jetzigen, so einseitig auf Frage und Antwort, Befehl und Befehlsausführung gestellten Unterrichtsverlauf ein völlig anderes, sehr viel erfreulicheres, auch für den Lehrenden ganz

anders anregendes Bild. Dies Bild zu erreichen, bedarf es keiner neuen Lehrpläne und keiner von oben her angeordneten Schulreform: das Lehrerkollegium einer jeden Schule kann in harmonischer Zusammenarbeit auf Grund freier Entschliebung zur Arbeitsschule in diesem Sinne des Wortes übergehen, und ich bin fest überzeugt, daß, wenn der Anfang einmal an einzelnen Anstalten gemacht ist, der vortreffliche Erfolg des neuen Lehrverfahrens sehr bald immer neue zahlreiche Anhänger finden wird. Soll der Fortschritt verallgemeinert werden, so ist freilich wohl unerlässlich, daß der Geist dieses Lehrverfahrens bereits an den Lehrerseminaren planmäßig gepflegt wird; ich möchte daher auch an dieser Stelle den bereits früher geäußerten Wunsch wiederholen, daß die Unterrichtsverwaltung sich des Gedankens einmal annehmen und durch Heranziehung eines dazu geeigneten Sachmannes auf die grundsätzliche Pflege der Selbsttätigkeit im Seminarunterricht hinwirken möge.

Unter den heutigen Klagen über die inneren Zustände unseres Volksschulunterrichts ist in den Kreisen der Lehrer wohl keine häufiger als die über die einengenden Fesseln des Lehrplans; „weg mit dem Zwange der Lehrpläne!“ ist der oft gehörte Schlachtruf, der übrigens nach meiner Beobachtung in nicht ganz seltenen Fällen besonders gern von solchen Lehrern erhoben wird, denen aus Gründen persönlicher Eigenart und nicht ganz glücklicher Verhältnisse ihrer individuellen Lehrkunst jede Bindung an klare und bestimmte Forderungen von vornherein zuwider ist. Die Lehrkunst, meine Herren, die mir als Ideal vor Augen steht, wird sich das Vorhandensein eines festen Lehrplans, der doch immerhin auch sein Gutes hat, herzlich wenig verdrießen lassen; die unitas in necessariis, über die die Absicht keines verständigen Lehrplans hinausgehen wird, läßt der freiesten Betätigung der Lehrerindividualität Spielraum in Hülle und Fülle; und die strengste Unterordnung unter das Ganze verträgt sich nach meinen Erfahrungen vortrefflich mit einer vollen Bewegungsfreiheit, deren gewiß die Arbeit keines Standes so wenig entraten kann wie die volkserzieherische Tätigkeit der Lehrerschaft. Es würde, wie ich glaube, einen sehr großen Fortschritt in unserem Schulwesen bedeuten, wenn die heute so weit verbreitete grundsätzliche Abneigung gegen alles, was Lehrplan heißt, ersetzt würde durch das sehr viel fruchtbarere Streben, den bestehenden Lehrplänen alles das abzugewinnen, was eine meisterhafte Unterrichtsweise, eine wohl-durchdachte Auswahl der ergänzenden Lehrmittel und eine fröhlich dem Leben zugewandte Auffassung des Lehrstoffes ihnen abgewinnen können.

Und die eben zuletzt gemachte Anspielung auf das Verhältnis des Lehrers zum Lehrstoff muß uns Anlaß geben, auch die Fortbildung des Lehrers noch kurz vom volkserziehungswissenschaftlichen Standpunkt aus ins Auge zu fassen. Diese Fortbildung ist von Amtswegen zurzeit noch sehr wenig geregelt, und weitaus das meiste und beste auf dem ganzen Gebiete ge-

schieht durch die selbsttätigen Unternehmungen des Lehrerstandes selbst, der mit seinem unablässig regen Streben nach Weiterbildung vorbildlich unter allen Ständen dasteht. Auch das Programm der Fortbildungsveranstaltungen des Lehrerstandes verdient mit seiner Vielseitigkeit und seiner Einstellung auf hohe Ziele gewiß die bewundernde Anerkennung aller derer, die es näher kennen und als Ganzes zu überblicken Gelegenheit haben. Aber trotz dieser hoch erfreulichen Sachlage bleibt auch diesem vortrefflichen Zustande gegenüber doch noch mehr als ein Wunsch zu äußern übrig; was die äußere Frage betrifft, so muß meines Erachtens vor allem ein stärkeres helfendes Eingreifen der Unterrichtsverwaltung gewünscht werden, als dessen Träger wir hoffentlich das neue preussische Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht recht bald in die Erscheinung treten sehen werden. Für die innere Gestaltung der Lehrerfortbildung scheint mir vornehmlich wichtig, daß diese Fortbildung noch weit entschiedener zu den oben geschilderten Aufgaben der Volksschule in Beziehung tritt; wenn dabei von dem sehr breiten Raum, den zurzeit die Vorlesungen über experimentelle Psychologie und verwandte Gebiete einnehmen, ein nicht ganz geringer Teil zugunsten von Vorlesungen über Fragen der allgemeinen Volkserziehung und über kulturwissenschaftliche Dinge in dem hier für uns in Betracht kommenden Sinne in Anspruch genommen wird, so kann ich meinerseits darin nur einen sehr wesentlichen Fortschritt erblicken. Wer zur Teilnahme an Kulturleben der Nation erziehen will, der muß von diesem Kulturleben selbst ein klares Bild haben und muß dieses Bild, das so manchen Schwankungen unterliegt, fortgesetzt nachprüfen und erneuern.

Die zweckmäßigste Form dieser Nachprüfung und Erneuerung ist aber die, die sich an die Lehrstoffe und an die Lehrmittel der Schule ganz unmittelbar anlehnt und den Ausschnitt aus dem Leben, den sie darstellen, in unbefangener freier Betrachtung immer wieder hineinsetzt in das Bild des Ganzen, zu dessen Erkenntnis jener Ausschnitt verhelfen soll. Ich kann mir sehr wohl einen Fortbildungskursus für Lehrer denken, der auf der Grundlage einer Besprechung von Geist und Inhalt des Volksschullehrplans eine Fülle von Anregungen gibt, die ebenso sehr der Praxis des Unterrichts unmittelbar zu gute kommen, wie sie die Berufsarbeit des Lehrers durch den Ausblick auf die Kulturzusammenhänge, in denen seine Arbeit ihren organischen Boden hat, in willkommener Weise ihrer tieferen Bedeutung nach zum Bewußtsein der Hörer kommen lassen können; und ganz ähnlich können Vorlesungen, die dem Lesebuche oder den Anschauungsmitteln gewidmet sind, sehr viel mehr sein als ein gesprochenes „Buch des Lehrers“ im französischen Sinne des Wortes. An planmäßig organisierten Fortbildungsveranstaltungen solcher Art aber haben wir wohl allenthalben im deutschen Schulwesen noch recht wenig aufzuweisen, und es gehört nach meiner Ansicht mit zu den wichtigsten Aufgaben des schon vorher erwähnten,

zu meiner Freude in erster Linie auf eine Frankfurter Anregung zurückgehenden Zentralinstituts und der lokalen Schulumuseen, daß sie sich in den Dienst auch dieser Aufgabe stellen — wie viel dabei erreicht werden kann, das hat bisher noch jeder Versuch gezeigt, der auf diesem Gebiete von sachverständiger Seite unternommen worden ist; das Ziel der weiteren Entwicklung muß die systematische Ausgestaltung der vorhandenen Ansätze zu einer großzügig das Ganze umfassenden Veranstaltung sein, die nicht in letzter Linie auch den an kleineren Orten, abseits von dem Strom großstädtischer Anregung arbeitenden Lehrern zugute kommen muß. Und wenn wir in Frankfurt unserem Schulumuseum mit Recht die Aufgabe gestellt haben, sich zugleich zu einem der allgemeinen Volksbildung dienenden Museum auszuwachsen — eine Aufgabe, zu deren Durchführung die Frankfurter Lehrerschaft schon so viel Dankenswertes geleistet hat, — so lenkt auch dieser Umstand unsere Blicke wieder zurück auf die Betrachtung, die im Vordergrund aller Ihnen hier gemachten Ausführungen steht: die Schule als ein Glied der Volkserziehung, der Lehrer als Volkserzieher in einem noch viel höheren als dem gemeinhin üblichen Sinne des Wortes — das sind die Grundgedanken, die einen jeden leiten müssen, der an dem wundervoll großen, schönen und ertragreichen Organismus unseres Schulwesens mitzuarbeiten die Ehre hat; nichts kann diese Arbeit besser adeln und immer aufs neue frisch beleben als die Einsicht in die engen, unendlich vielfachen Einzelbeziehungen und in den großen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen der Schule und der nationalen Gesamtkultur. Der Arbeiter auf dem Gebiete des Schulwesens sind gewaltig viele — zu den stärksten Eindrücken meines bisherigen Berufslebens gehört der Anblick der unabhäufbaren Scharen deutscher Lehrer, die im Juni vorigen Jahres in der Kieler Marinehalle zu gemeinsamer Beratung der ideellen Interessen ihres Berufes vereinigt waren: der dort wie anderwärts zutage getretene Gesamtwille hat bereits Großes geleistet und wird das auch ferner tun. Wenn ich in meinem heutigen Vortrage versucht habe, ihm eine möglichst unterschiedene Orientierung nach der volkserziehungswissenschaftlichen Seite zu empfehlen, so hoffe ich, damit im Sinne aller derer gesprochen zu haben, für die die Schule nach dem bekannten guten alten Worte ein politicum ist — ein politicum nicht im Dienste einzelner Parteien, Stände und Richtungen, sondern eine die gesamte Volkswohlfahrt zu fördern bestimmte Einrichtung im Dienste der Kultur, für deren Erhaltung jezt draußen im Felde unsere Brüder und Söhne, unsere Freunde und Berufsgenossen kämpfen und bluten müssen. Sorgen wir, daß dem siegreichen Kampf mit den eisernen Waffen auch der siegreiche Kampf mit denen des Geistes in immer reineren und lebenskräftigeren Formen folgen möge; dann wird auch die Schule mächtig dazu mithelfen, daß unser von äußeren Feinden befreites, von innerem Hader erlöstes Vaterland unablässig neuem Aufstiege und stetig wachsendem wahren Gedeihen entgegengeht.

3.

Fragen der Schulorganisation mit besonderer Berücksichtigung des Regierungsbezirks Wiesbaden.

Hochgeehrte Herren! Aus mehr als einem Grunde werden die zwanglosen Betrachtungen, die ich Ihnen hier über verschiedene Fragen der Schulorganisation vorführen will, von mir unter das Zeichen der Landkarte gestellt, die Sie hier vor sich sehen. Nicht nur daß wir naturgemäß unseren Regierungsbezirk bei unseren Erörterungen in erster Linie zu berücksichtigen haben und daher die Karte des Heimatlandes nicht wohl entbehren können; noch wichtiger ist, daß der Gebrauch dieser Karte für die Grundtendenz dessen, was ich Ihnen vortragen möchte, geradezu richtunggebend ist; denn wir wollen vor allem versuchen, zu zeigen und immer wieder festzuhalten, daß der Regierungsbezirk, dem wir angehören, ebenso wie jeder andere ähnliche Verwaltungsbezirk eine lebendige Einheit, eine Art von Lebensgemeinschaft bildet, an deren Gedeihen und einheitlicher Weiterentwicklung alle, die ihr angehören, das allerlebhafteste Interesse haben. Den Gedanken dieser Einheit festzuhalten, ist um so wichtiger, weil in unserer staatlichen Schulverwaltung diese Einheit doch nur teilweise und unter starken Hemmungen zum Ausdruck kommt. Das nicht immer ausgeglichene Nebeneinander der verschiedenen Abteilungen des Königl. Unterrichtsministeriums, dazu die Ressortschranken, die sich für das Gebiet der Schule zwischen diesem Ministerium und dem Handelsministerium erheben, machen sich auch für die Städte bei ihrer Fürsorge für das Schulwesen nicht selten mehr oder weniger störend fühlbar, und vielleicht kommt das einheitschaffende Moment, das die städtischen Schulverwaltungen mit ihrem zwar verhältnismäßig kleinen, aber alle Schularten gleichmäßig umfassenden Arbeitsgebiete darstellen, in der Entwicklung unserer deutschen Schulpolitik nicht ausreichend zur Geltung. Jedenfalls müssen wir, die Vertreter der Städte, für uns nach der einheitlichen Auffassung der verschiedenen Zweige des Schulwesens hinarbeiten und dürfen uns auch nicht scheuen, soweit es uns zusteht, regulierend einzugreifen, wo von Seiten der staatlichen Behörden infolge ihrer eigenartigen Zusammensetzung die Einheit nicht ausreichend gewahrt werden kann. Wer sich mit Fragen der schulgeschichtlichen Forschung beschäftigt, hat oft genug Gelegenheit festzustellen, daß der Aufwand von Kraft und Geld nicht selten in wenig günstigem Verhältnis steht zu dem, was auf dem Gebiete des Schulwesens erreicht wurde, und der Grund dieses Mißverhältnisses liegt fast immer am Fehlen einer einheitlichen Behandlung der verschiedenen Zweige des Schulwesens, an dem Mangel eines planmäßigen Aufbaues, der alle Teile dieses Schulwesens, soweit irgend möglich, in den Rahmen eines in sich geschlossenen

Systems einfügt. Es gibt da noch viel zu lernen von der Schulgeschichte — besonders derjenigen der Landschaften —, wie wir im weiteren Verlaufe unserer Betrachtungen sehen werden.

Es ist also ein Stück schulpolitischer Heimatkunde, mit dem wir uns beschäftigen wollen, und wir wollen uns dabei vor Augen halten, daß diese Heimatkunde durchaus praktische Zwecke verfolgen will, wenn auch die Bemerkungen, die ich Ihnen vortrage, nicht zu irgendwelchen Resolutionen führen. Es kann vielmehr hier nur darauf ankommen, eine Reihe von Anregungen zu geben, die ein jeder von uns, soweit sie ihm das Richtige zu treffen scheinen, an seinem Teile bei der schweren Arbeit der Schulverwaltung verwerten müßte.

Die Karte, die Sie hier vor sich sehen, ist eine politische; denn eine „Schulkarte“ unseres Regierungsbezirks gibt es ebensowenig wie für das gesamte Königreich, für das nur die höheren Schulen eine kartographische Bearbeitung gefunden haben. Wir werden versuchen müssen, im weiteren Verlauf unserer Betrachtungen das Bild einer „Schulkarte“ des Wiesbadener Regierungsbezirks wenigstens einigen Hauptzügen nach zu gewinnen.

Was freilich an schulmäßigen Einrichtungen in diesem Gebiet vorhanden ist, läßt sich nicht gerade leicht übersehen, und es wäre dringend zu wünschen, daß das Handbuch für den Regierungsbezirk, das seit einigen Jahren auf Grund amtlichen Materials erscheint, soweit nötig, durch Versendung von Fragebogen an die Gemeinden zu größerer Vollständigkeit seiner Angaben gebracht und damit zu einer Art Schulführer für den Regierungsbezirk ausgestaltet würde; wir würden dann wenigstens ein übersichtliches Bild der Hauptzüge unseres Schulwesens gewinnen¹⁾.

Wer sich nun gar über Einzelheiten des Schulwesens unterrichten will, der hat es erst recht nicht leicht, muß sich vielmehr aus zahlreichen Einzelwerken das einschlägige Material, so gut es eben gehen will, zusammensuchen. Nur für die höheren Schulen ist ja durch die alljährlich erscheinenden Programme eine bequeme und einigermaßen erschöpfende Unterlage gegeben. Ich würde es mit großer Freude begrüßen, wenn entweder durch den Städtetag oder durch die Staatsbehörde in regelmäßiger Zeitabfolge eine Übersicht über die sämtlichen vorhandenen Schuleinrichtungen herausgegeben würde. Je mehr wir zu der Erkenntnis kommen, daß es für eine bis auf den Kern der Sache durchdringende Verwaltung unmöglich ist, die verschiedenen Schularten zu trennen, umso mehr müssen wir nach solchen Übersichten verlangen, wie sie die königlich preussische Unterrichtsverwaltung übrigens bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts in der sogenannten Schultabelle in vortrefflicher

¹⁾ Für die Stadt Frankfurt ist, um das nebenher zu erwähnen, ein Schulführer von Seiten der städtischen Schulbehörden herausgegeben worden, aus dessen Schulkarte sich von der grundsätzlichen Anlage einer Schulkarte im eben besprochenen Sinne leicht eine nähere Vorstellung gewinnen läßt.

Weise herausgegeben hat; der Gedanke dieser Tabelle verdankte seine Entstehung der großen Reformbewegung, die an die Namen Massow, Humboldt, Sövern, Natorp u. a. geknüpft ist; es wäre eine gute Säkularfeier dieser Reformbewegung, wenn er wieder aufgenommen würde¹⁾.

Die königliche Regierung in Wiesbaden hat für die einheitliche Ausgestaltung des ihr unterstehenden Schulwesens insofern einen sehr dankenswerten Schritt getan, als sie seit dem vorigen Jahre ein amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk ins Leben gerufen hat, in dem nicht nur amtliche Verfügungen und Personalien, sondern auch Hinweise auf empfehlenswerte Erscheinungen der neueren Fachliteratur regelmäßig gebracht werden. Ich glaube, daß ein solches Blatt außerordentlich viel Gutes wirken und an seinem kleineren Teile das werden kann, was die „Monatschrift für die höheren Schulen“ seit dem Jahre 1901 für das höhere Schulwesen unstreitig geworden ist, ein Organ der pädagogischen Anregung und zugleich ein Mittel, die Blicke der Schulmänner und der Vertreter der Schulverwaltung über den Kreis ihrer Einzelarbeit hinauszulenken auf die großen Zusammenhänge, in die ihr Schaffen sich einreihen muß; die freie pädagogische Presse als Vertreterin der Einzelrichtungen und Einzelgebiete unseres Schulwesens kann neben einem solchen amtlichen Organ völlig ungehindert sich weiter entwickeln. Ich darf wohl an dieser Stelle gleich einer zweiten Veranstaltung der königlichen Regierung, der Konferenzen der Kreisschulinspektoren, gedenken, die sich gewiß schon jetzt als sehr förderlich erweisen und eines weiteren Ausbaues auf dem Wege planmäßiger Anregung der Schulaufsichtsbeamten jedenfalls fähig sind; die Städte sollten auch ihrerseits der Einrichtung ein reges Interesse widmen. —

Nehmen wir die verschiedenen Schularten nunmehr kurz der Reihe nach durch, um sie mit einzelnen Bemerkungen zu begleiten. In unserem Regierungsbezirk liegt bekanntlich keine Universitätsstadt¹⁷⁾, doch stellt die Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften in Frankfurt a. M. einen Organismus dar, der zum Teil die Funktion der Universität erfüllt, zum Teil als Fortbildungshochschule für die verschiedensten Zweige unseres Schulwesens von großer Bedeutung ist. Die Universitätsfunktion der Akademie ist freilich zurzeit noch darauf beschränkt, daß den Studierenden der neueren Philologie zwei an ihr verbrachte Semester auf das Triennium angerechnet werden. Doch ist eine Erweiterung dieser Funktion um so dringender zu wünschen, weil die lange faktische Dauer des Universitätsstudiums den minderbemittelten Eltern dringend erwünscht machen muß, einen Teil dieser langen Zeit hindurch ihre Söhne oder Töchter zu Hause leben lassen zu können. Die Er-

¹⁾ Sehr lehrreiche Übersichten über das Volksschulwesen gibt die königl. Unterrichtsverwaltung von Zeit zu Zeit heraus; die letzte ist im Jahre 1908 f. erschienen und gibt auch über die Volksschulverhältnisse unseres Regierungsbezirks im Vergleich zu denen der anderen Bezirke wertvolle Aufschlüsse.

weiterung der Universitätsberechtigungen der Frankfurter Akademie würde natürlich nicht nur den Bewohnern der Stadt selbst, sondern dem ziemlich großen Kreise von Ortschaften zugute kommen, von denen aus Frankfurt sich in kurzer Zeit erreichen läßt. Es wäre von großem Interesse zu wissen, wie groß im Durchschnitt die Zahl der die Universität besuchenden Söhne sowohl in Frankfurt wie auch in den nebenbezeichneten Nachbarorten ist.

Außerdem dient, wie Sie wissen, die Akademie als Handelshochschule der Ausbildung der Handelslehrer; das Studium dieser Lehrer ist zur Zeit noch auf zwei Jahre bemessen und der Andrang, wie ich fürchte, augenblicklich größer, als es der Bedarf verlangt. Ob bei der Festsetzung der neuen Prüfungsbestimmungen die Vertreter des kaufmännischen Unterrichtswesens und der städtischen Verwaltungen ausreichend gehört worden sind, ist mir fraglich; ich kann die ganze Neuordnung nur als ein Provisorium betrachten, das namentlich nach der Seite der praktischen Ausbildung der Handelslehrer, soweit sie nicht aus dem Elementarlehrerberuf hervorgegangen sind, noch sehr des Ausbaues bedarf.

Wiederholt ist in der letzten Zeit auch die Forderung aufgetaucht, die Fortbildungsschullehrer an der Akademie ihre Ausbildung finden zu lassen; eine kurz bemessene Studienzzeit an derselben würde, bei zweckmäßig bemessenem Studienplan, gewiß viele Vorzüge bieten; wichtiger noch scheint mir auch hier die Frage des Fortbildungsschullehrerseminars, mit dem an einer dazu geeigneten Anstalt einmal ein Versuch gemacht werden sollte.

Auf die Frage des Universitätsstudiums der Volksschullehrer will ich hier nicht eingehen; ich stehe ihr skeptisch gegenüber, und das nicht nur deshalb, weil die Universitäten dabei mit einer ihrer eigentlichen Bestimmung fremden Aufgabe belastet werden.

Als Fortbildungshochschule wirkt die Frankfurter Akademie zunächst durch neusprachliche Ferienkurse, die meines Wissens auch den Oberlehrern unseres Regierungsbezirkes in ziemlich weitem Umfange zugute kommen. Ähnliche Fortbildungskurse veranstaltet, um das hier gleich vorwegzunehmen, der mit der Akademie auf engste verbundene Physikalische Verein seit einer Reihe von Jahren; irre ich nicht, so werden auch diese Kurse von Oberlehrern aus anderen Städten unseres Regierungsbezirks häufig besucht; auch hat meines Wissens sogar eine Stadt für die Entsendung zu diesen Kursen neuerdings einen stehenden Betrag in ihren Haushaltsplan eingesetzt. Hoffentlich wird es erreicht werden, auch für die Mittel- und Volksschullehrer gelegentlich solche Kurse in Frankfurt a. M. zu veranstalten. Für die letztgenannte Klasse von Lehrern ist eine Reihe von Fortbildungskursen wichtig, die die städtische Schulverwaltung von Frankfurt in den letzten Jahren regelmäßig gehalten hat: es sind dies Kurse für Zeichen- und für Gesangunterricht, sowie Kurse im Modellieren, die nicht nur durch die neuen Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen nötig gemacht, sondern

aus pädagogischen Gründen auch für die Lehrkräfte der unteren Klassen anderer Schulen erwünscht sind. Auch die Stadt Wiesbaden veranstaltet meines Wissens Fortbildungskurse verschiedener Art, die sich in ihrem Ziele mit denen von Frankfurt decken.

Über die Lehrer- und Lehrerinnenseminare nur wenige Worte: die letzteren haben dankenswerter Weise durch die Neuordnung vom Jahre 1908 ein viertes Jahr und einige Abhilfe gegen die bedenkliche Überbürdung bekommen, die hier wirklich in hohem Maße vorlag; auch jetzt noch wird sehr aufzupassen sein, damit die Schülerinnen sich nicht überarbeiten, und wir Vertreter der Städte haben neben allen andern auch eine sehr praktische Ursache, dies zu betonen: es kommt leider viel zu oft vor, daß die Folgen früherer Überanstrengung sich nach dem Eintritt in den Beruf aufs unliebsamste geltend machen. Was die Lehrerseminare betrifft, so werden sie bekanntlich wegen ihres Unterrichtsganges sowohl wie wegen ihres Charakters als Internate immer aufs neue angefochten; ob so extreme Maßregeln nötig sind, wie sie manchmal empfohlen werden, ist mir sehr zweifelhaft; soweit ich urteilen kann, ist die Hauptsache, die gefordert werden muß, eine sehr viel stärkere Erziehung zur geistigen Selbsttätigkeit, die dann auch mehr das herrschende Prinzip der eigenen Unterrichtsweise der Lehrer werden würde. Ausbau des Bestehenden sollte auch hier die Lösung sein; die Ultra-reformer, die alles umstürzen wollen, richten nach meiner Überzeugung mehr Schaden als Nutzen an.

Für die Übungsschulen der Seminare muß vor dem Fehlgriff gewarnt werden, der die erste Einführung in die Unterrichtspraxis durch Schaffung günstiger Ausnahmeverhältnisse in Zahl und Auswahl der Schüler zu erleichtern sucht; die Anfänger gewinnen dabei leicht ein sehr falsches Bild.

Auf dem Gebiete der Lehrerinnenausbildung haben wir in der letzten Zeit in unserem Regierungsbezirk einen, soweit ich urteilen kann, ziemlich bedeutungsvollen Fortschritt gemacht, insofern als die Ausbildung der technischen Lehrerinnen einheitlich geregelt worden ist. Man ist in der Heranziehung solcher Lehrerinnen — wohl nicht nur in Frankfurt — eine Zeitlang sehr zurückhaltend gewesen, besonders weil es zweifelhaft erscheinen mußte, ob diese Lehrkräfte nach der Art ihrer Vorbereitung die nötige allgemeine Bildung besäßen, um den Anforderungen, besonders der höheren Schule, zu genügen. Nachdem durch die neueren ministeriellen Bestimmungen in dieser Hinsicht die nötige Sicherheit geschaffen ist, liegt für die Städte meines Erachtens kein Grund vor, von der Anstellung technischer Lehrerinnen abzusehen und auch fernerhin auf die recht erheblichen Ersparnisse zu verzichten, die mit der Heranziehung solcher Lehrkräfte verbunden sind. Wir haben auf Grund dieser Erwägungen in Frankfurt unter dankenswerter Beihilfe der königlichen Regierung dafür gesorgt, daß von nun an alle drei Kategorien der technischen Lehrerinnen (Handarbeits-, Haushalts- und Turnlehrerinnen)

in Frankfurt ausgebildet und geprüft werden können, und zwar ist es der Frankfurter Frauenbildungsverein, der auf unsere Veranlassung die entsprechenden Einrichtungen zur Vorbildung geschaffen hat¹⁸⁾. Die Verbindung dieser Kurse mit einer Frauenschule schien uns von Anfang an nicht wünschenswert; anderwärts, auch an einer der staatlichen höheren Mädchenschulen in Berlin, hat sie stattgefunden, man muß abwarten, ob ohne Nachteil für die sonstigen, der allgemeinen Frauenbildung dienenden Aufgaben der Schulart.

Für die Handarbeitslehrerinnen bestand eine Prüfungskommission bereits seit längerer Zeit in Wiesbaden und auch in Frankfurt; durch das Hinzutreten der beiden anderen Kommissionen (für Turnen und Haushaltung) ist das System also nur ausgebaut worden. Zur Mittelschul- und zur Rektoratsprüfung müssen unsere Lehrer noch immer nach Kassel fahren; ob sich nicht auch für diese Prüfungen eine Kommission in unserem Regierungsbezirk einsetzen ließe, sollte meines Erachtens erwogen werden.

Lassen sie mich im Anschluß an die Frage der Ausbildung der Lehrkräfte gleich noch eine Neugründung erwähnen, die hoffentlich für die Weiterentwicklung des Schulwesens in unserem Regierungsbezirk von Nutzen sein wird. In diesem Regierungsbezirk hat es bisher an einem Schulmuseum gefehlt. Ein im Jahre 1899 im Anschluß an die Gewerbeschulmännerversammlung gegründetes Gewerbeschulmuseum ist nach kurzem Bestehen wieder aufgelöst worden, und so stand unsere Gegend hinter den meisten anderen preussischen Landesteilen, wie Sie unter anderem aus der Übersicht in M. Hübners Schrift über die deutschen Schulmuseen entnehmen können, zurück. Durch das Entgegenkommen der oberen städtischen Behörden ist nun das Zustandekommen eines städtischen Schulmuseums in Frankfurt gesichert und damit hoffentlich ein Institut geschaffen, das sich bei uns wie anderwärts durch seine Bücherei und Lehrmittelsammlung für die Informationen der Behörden und für die Weiterbildung der Schulmänner nützlich erweisen und zugleich durch den ihm in Frankfurt zugeordneten Charakter als öffentliche Schausammlung allgemeinen Volksbildungszwecken dienen wird. Wie nötig ein solches Museum auch als Auskunftsstelle auf dem Gebiete der Schulausstattung ist, das ergibt sich zum Beispiel aus den nicht allzu seltenen Fällen, wo sich herausstellt, daß bei der Beschaffung von Schulbänken in kleineren Orten mit vielen Kosten recht wenig glückliche Maßregeln getroffen werden. Doch es ist nicht die verwickelte Frage der Schulbänke allein, die zu Sehgriffen Anlaß gibt; ich weiß von Fällen, wo selbst von Seiten der höheren Schulen größerer Städte für teures Geld veraltete Anschaffungsmittel angeschafft wurden, da die Übersicht über das vorhandene Gute fehlte.

Wir kommen zum höheren Schulwesen, meine Herren, und da darf ich ja wohl nicht unterlassen, in diesem Kreis wenigstens mit einigen Worten

eingugehen auf die neuerdings in der Presse und im Parlament so viel erörterte Frage des Verhältnisses der städtischen Oberlehrer zu ihren Patronatsbehörden. Selbstverständlich fühle ich mich nicht in der Lage, mit bloßen Gerüchten und mit alledem Material zu operieren, das nur zur vertraulichen Behandlung bestimmt gewesen und allein durch mehr oder weniger bewußte Indiskretion in die Öffentlichkeit gelangt ist. Vor allem dieses: die große Erregung, die sich mancher Gemüter in Oberlehrerkreisen bemächtigt hat, ist so unberechtigt und so überflüssig wie nur möglich. Wenn in der pädagogischen Fachpresse der Gedanke ausgesprochen wurde, das gesamte höhere Schulwesen solle doch einfach den Städten aus der Hand genommen und vom Staate übernommen werden, so beruht ein solcher Gedanke weder auf einer ruhigen Erwägung der bisherigen Entwicklung noch auf einem ausreichenden Einblick in die tatsächlichen Verhältnisse. Das höhere Schulwesen wäre ohne den mit weitgehender Opferwilligkeit verbundenen Wettstreit der Städte niemals zu dem geworden, was es heute uns zur Freude und dem Vaterlande zum Nutzen tatsächlich ist, und der Fortfall dieses Wettstreibers in der Zukunft würde mit einem erheblichen Rückgang der Aufwendungen für die höheren Schulen und ebenso sehr mit einer für die Sache nicht vorteilhaften Uniformierung des inneren Lebens der höheren Schulen verbunden sein. Einer der parlamentarischen Vertreter des Oberlehrerstandes hat, wenn der mir vorliegende Bericht zutreffend ist, seine Ausführungen über höhere Schulen und Städte mit dem Gedanken geschlossen, man müsse sich mit der Tatsache abfinden, daß auch die städtischen Oberlehrer sich als königlich fühlten; in der Wirklichkeit sieht die Sache zum Glück doch anders aus, als es nach dieser schwerlich sehr glücklichen Redewendung scheinen kann; die Oberlehrer und Schulleiter, die sich bei den Patronaten um Anstellung bewarben, haben meist genug Verständnis für die Bedeutung kommunaler Selbstverwaltung und auch genug Takt, um sich auch als städtische Oberlehrer zu fühlen. In der Tat genügt auch das Vorhandensein des nötigen Taktes auf beiden Seiten durchaus, um ein erfreuliches Verhältnis der städtischen höheren Schulen zur Patronatsbehörde zu sichern¹⁹⁾.

Die Kosten des höheren Schulwesens sind durch die Einführung des neuen Normalekats, an sich ohne Zweifel ein Werk sehr berechtigten Ausgleichs, beträchtlich gewachsen. Es lag nahe, daß man von vornherein auf Mittel sann, um den erhöhten Kosten irgendwie Ersparnisse entgegenstellen zu können. Zwei solcher Mittel sind bisher in größerem Umfange zur Erörterung gekommen,

1. die Erhöhung der faktischen Pflichtstundenzahl der Oberlehrer und
2. die Verminderung der Oberlehrerzahl durch stärkeres Heranziehen von Mittelschullehrern für den Unterricht auf der Unterstufe höherer Lehranstalten.

Ich glaube, daß gegenüber diesen beiden Mitteln zur größten Vorsicht

zu raten ist: was die Pflichtstundenzahl betrifft, so kann sie meines Erachtens verständigerweise nur von Fall zu Fall je nach Lage der Klassenfrequenz, der Zahl der Korrekturen, der Klassenstufe usw. ins einzelne hinein festgesetzt werden, und aus rein fiskalischen Gründen die Maximalzahl zur Normalzahl der Pflichtstunden zu machen, ist nach meiner Ansicht ein reiner Widerspruch, der freilich in dem häufigen Schwanken zwischen Maximal- und Normalzahlsetzung in den ministeriellen Erlassen über die Pflichtstundenzahlen mit seinen Grund findet. Meiner Ansicht nach war es auch ein Fehler, daß ziemlich unmittelbar auf die Einführung des neuen Normalaetats die beiden die Materie so wenig erschöpfenden Erlasse über die sogenannten Verwaltungsstunden und die Vertretungspflicht der Lehrer in die Öffentlichkeit kamen; das post hoc, ergo propter hoc ist unwillkürlich auf sie angewendet worden, und die beiden Erlasse wurden einseitig unter den finanziellen Gesichtspunkt gestellt, wobei es ausah, als beeilte man sich, wenigstens zum Teil mit der anderen Hand wieder zu nehmen, was man mit der einen, durch den neuen Normalaetat, gegeben hatte. Wenn die Gemeinden ihren Schulverwaltungen in der Behandlung der Pflichtstundenzahlen und der damit zusammenhängenden Dinge nicht die nötige Freiheit lassen, handeln sie meines Erachtens sachlich verkehrt und im Sinne einer nur scheinbaren Sparsamkeit — das letztere deshalb, weil es schlechterdings unmöglich ist, daß eine für kleine Klassen von knapp 20 Schülern anwendbare Maximalstundenzahl, auf Klassen von 40 Schülern angewendet, nicht zu einer Überbürdung der Lehrer führt.

Über das zweite Mittel zur Sparsamkeit, stärkere Heranziehung von Mittelschullehrern im Unterbau der höheren Schulen, ist in der pädagogischen Fachpresse eine meines Erachtens recht unerfreuliche und überflüssige Polemik entstanden; mit der Frage der beiderseitigen Tüchtigkeit der Oberlehrer und der Mittelschullehrer hat die ganze Sache bei ruhiger Betrachtung nichts zu tun; entscheidend gegen eine stärkere Verwendung der Mittelschullehrer an den höheren Schulen ist bei aller selbstverständlichen und sehr wohl verdienten Hochachtung vor der Ausbildung, dem Streben und den Leistungen der letzteren der Umstand, daß einen wirklich und im besten Sinne des Wortes fruchtbareren Unterricht auf der Unterstufe der höheren Schule nur der geben kann, der auch die Lehraufgaben und den Unterricht der Oberstufe aus eigener Erfahrung kennt.

So muß sich der meines Erachtens sehr berechtigte Wunsch der Städte wie des Staates nach Ersparnissen im höheren Schulwesen wohl nach anderen Mitteln umsehen, und solche Mittel sind — auch abgesehen von der Vermeidung alles überflüssigen Luxus in der äußeren und inneren Ausstattung der Schulen — wohl vorhanden; wir wollen hier nur das eine betrachten, das durch die richtige Anwendung der Neuerungen der beiden letzten Jahrzehnte auf dem Gebiete der Schulorganisation geboten ist.

Die Frage des Reformgymnasiums, die, wie Sie sich erinnern, im Jahre 1900 zu höchst eingehend erörtert worden ist, hat seitdem für unseren Regierungsbezirk an einer Stelle eine entscheidende neue Wendung erfahren. Die königliche Staatsregierung hat sich in überaus dankenswerter Weise entschlossen, in Frankfurt a. M. ein Gymnasium nach dem Frankfurter Lehrplan zu errichten. Es ist sehr erfreulich, daß unser Regierungsbezirk diesen großem Fortschritt zu verzeichnen hat, der unter andern aufs neue dafür Zeugnis ablegt, daß die staatliche Unterrichtsverwaltung den Gedanken des gemeinsamen Unterbaues, wenn auch langsam und ohne das Ziel einer an sich kaum erstrebenswerten grundsätzlichen Verallgemeinerung, planmäßig weiter verfolgt. Die Frankfurter Staatsanstalt wird allerdings, soweit ich sehe, einer der wichtigsten Aufgaben des Reformgymnasiums kaum unmittelbar gerecht werden können. Die Lebensverhältnisse der Großstadt sind zu teuer, um erwarten zu lassen, daß in die oberen Klassen des Reformgymnasiums eine größere Zahl solcher Schüler eintritt, die nach erfolgreichem Besuch lateinloser Schulen in kleineren Städten nunmehr das Ziel einer gymnasialen Vollanstalt zu erreichen wünschen, und so bleibt denn nach meiner Ansicht für das höhere Schulwesen unseres Regierungsbezirks die eine sehr wesentliche Aufgabe noch zu lösen: es muß, wenn irgend möglich, mit einem Internat im Sinne des verstorbenen Ministerialdirektors Althoff verbunden, in einer nicht zu teuren Stadt des Regierungsbezirks ein Gymnasium geschaffen werden, das durch die Einführung des lateinlosen Unterbaus die geeignete Stätte zur Aufnahme der ebenbezeichneten Schüler von lateinlosen Anstalten kleinerer Orte wird. Ich halte es übrigens, auch abgesehen von diesem Gesichtspunkt, für immer wieder erwägenswert, ob nicht die humanistischen Anstalten aller der Orte, die nur eine höhere Schule zu unterhalten in der Lage sind und die nach den Frequenzverhältnissen Parallelklassen nicht brauchen, sehr wohl daran täten, zu dem Frankfurter Lehrplan überzugehen. Das Nebeneinander von zwei Schularten oder die Einführung von sogenanntem Ersatzunterricht stellt, auch wenn man für die „Latinsten“ ein erhöhtes Schulgeld einführt, eine erhebliche finanzielle Belastung der Gemeinden oder des Staates dar, und diese Belastung läßt sich vermeiden, wenn man mit planmäßig ordnender Hand die Schulkarte des Staates und seiner einzelnen Gebiete so gestaltet, daß überall an geeigneten Stellen die nötigen Vollanstalten mit Frankfurter Lehrplan vorhanden sind, die als Aufnahmestätten für die lateinlos vorbereiteten Schüler der Anstalten kleinerer Orte dienen können. Wer aus der Schulgeschichte die Kämpfe und Sorgen kennt, unter denen in den kleineren Städten die Lateinschulen entstanden und vielfach auch weiter unterhalten worden sind, der weiß, welche Erleichterung der gemeinsame lateinlose Unterbau diesen Städten bei früherer Einführung hätte bringen können und zum Glück auch jetzt noch vielfach bringen kann. Hätten wir eine Schulkarte unseres Regierungsbezirks vor uns und mehr stehen, schulpolitische Aufgabe.

Zeit zur Verfügung, so würde ich Ihnen das unschwer im einzelnen zeigen können.

Auf dem Wege eines planmäßigen Ausbaues der Verhältnisse der höheren Schulen in einzelnen Landesteilen ist nun neuerdings ein weiterer wichtiger Schritt getan worden, der gleich an dieser Stelle mit erörtert werden muß. Im Zusammenhang mit der neuen Ordnung des Mittelschulwesens hat der Herr Minister bekanntermaßen unter dem 8. Januar dieses Jahres angeordnet, daß diejenigen Direktoren, denen die schultechnische Aufsicht über eine der sogenannten Rektoratschulen (der unvollständigen Progymnasien, Realprogymnasien bzw. Realschulen) übertragen worden ist, ermächtigt werden, über die bestandene Abschlußprüfung an den bezeichneten Anstalten den betreffenden Schülern ein Zeugnis auszustellen, an dessen Schluß den Schülern die Reife für eine bestimmte Klasse einer höheren Schule zugesprochen wird. Für die kleinen Städte ist durch diesen Ministerialerlaß und seinen die schultechnische Aufsicht über Rektoratschulen betreffenden Vorgänger vom 15. Juli vorigen Jahres, man darf wohl sagen, das glückliche Ende einer langen Zeit schwerer Sorgen und Kämpfe bezeichnet. Endlich ist den kleineren Städten die Möglichkeit gegeben, nicht mehr unter schwerster finanzieller Belastung nach dem für sie manchmal sehr prekären Gewinn einer höheren Schule trachten zu müssen, sie können fortan für ihre über das Volks- und Mittelschulziel hinausstrebenden Söhne und Töchter den Anschluß an die höhere Schule einer größeren Stadt ohne viel Opfer erreichen, und es ist damit in die Schulharte unseres Landes ein überaus bedeutsamer neuer Zug sinnvoller Zusammenstimmung der verschiedenen Schularten hineingekommen. Ganz ohne Schwierigkeiten wird die Neuordnung der Dinge sich im praktischen Verlauf wohl nicht durchsetzen. Vor allem wird, wenn auch in dem Lehrplan, den Lehrplänen und den Lehrbüchern der Anschluß an die zuständige höhere Schule gesucht wird, der Unterschied des Lehrverfahrens bei der verschiedenen Vorbildung der Lehrkräfte sich gelegentlich störend äußern. Doch das sind alles Schwierigkeiten, über die die kleineren Gemeinden im schlimmsten Falle durch Anwendung geringer Mittel hinwegkommen können, indem sie unter anderem den an ihren Rektoratschulen beschäftigten Mittelschullehrern Gelegenheit geben, von Zeit zu Zeit an einer höheren Lehranstalt verwandter Art zu hospitieren. Der Hauptgewinn der neuen Bestimmung ist einwandfrei und nach meiner Überzeugung auch völlig gesichert: die Zahl der höheren Schulen, die bei uns überhaupt zu groß ist, kann eine Einschränkung erfahren, die besonders den kleineren Städten zugute kommt, aber auch für die größeren Städte unter Umständen wohl in Betracht gezogen werden kann, und damit ist ein Mittel der Ersparnis gegeben, das nicht wie die vorhin erörterten zu allerhand schweren sachlichen Bedenken Anlaß gibt, sondern lediglich den Aufwand zu dem Nutzeffekt in das richtige Verhältnis setzt. Daß nur die begabten Schüler von der hier erörterten Übergangsmöglichkeit Gebrauch

machen, liegt in der Natur der Sache; sie werden in dem Milieu der höheren Schule, in das sie eintreten, auch ziemlich leicht die Unterschiede ausgleichen können, die nach einer vorhin gemachten Bemerkung zwischen dem von Mittelschullehrern und dem von Oberlehrern erteilten Unterricht in den Unterklassen naturgemäß bestehen müssen.

Auf dem Gebiete des höheren Mädchenschulwesens haben, wie Sie wissen, die Bestimmungen vom August 1908 eine tief eingreifende Neuordnung gebracht, die für die an diesem Zweige des Schulwesens fast allein beteiligten Kommunen fast überall eine sehr starke finanzielle Belastung bedeutet. Die deutschen Städte haben ihre Opferwilligkeit gegenüber allen Bildungsaufgaben auch hier wieder auf neue bewiesen, indem sie zu dem Ausbau zehnstufiger höherer Mädchenschulen sich fast allgemein bereit erklärt haben. Wenn kleine Kommunen mit diesem Schritt zögern und auf die Anerkennung ihrer Anstalten als höhere Mädchenschulen Verzicht leisten, so sind sie meines Erachtens im vollen Recht, ebenso wie ich es für einen Fehler halten würde, wenn die Vorsetzerinnen der privaten Mädchenschulen mit vollen Segeln und ohne genaue Berechnung aller Konsequenzen sich zur Erfüllung der für die anerkannte höhere Mädchenschule vom Staat gestellten Bestimmungen bereit erklärten. Es läßt sich auf dieses Gebiet ohne weiteres manches von dem übertragen, was wir eben für die höheren Knabenschulen erörtert haben: auch hier gilt es durchaus, den Aufwand zu dem Nutzeffekt in das richtige Verhältnis zu setzen und auf die Etikette der höheren Schule einsichtsvoll überall da zu verzichten, wo sachlich auch ohne die Errichtung einer höheren Schule das Nötige erreicht, eine ausreichende Bildungsgelegenheit geschaffen werden kann; die Staatsbehörde selbst hat dazu die geeigneten Wege in dankenswerter Weise gewiesen.

Für andere Fragen des höheren Mädchenschulwesens sind freilich der staatlichen Neuordnung gegenüber noch wichtige Wünsche, von zum Teil noch großer finanzieller Tragweite für die Städte, zu äußern übrig. Das System der Gabelung, das die Augustbestimmungen vom Jahre 1908 eingeführt haben, legt den Städten sehr hohe finanzielle Aufwendungen auf, die sich meines Erachtens durch eine wenn auch noch so vorsichtige und auf einzelne geeignete Fälle beschränkte Anwendung der Koedukation vermeiden ließen. Auch wird zu fragen sein, ob nicht aus inneren und äußeren Gründen neben bzw. statt der Gabelung der Aufbau der Studienanstalten auf der zehnstufigen höheren Mädchenschule zugelassen werden sollte; die jetzt zum Absterben verurteilten Realgymnasial- und ähnlichen Kurse haben die Nützlichkeit der Errichtung, soweit ich urteilen kann, durchaus bewiesen.

Von der Neuordnung des Mittelschulwesens ist vorhin bereits in anderem Zusammenhange die Rede gewesen. Ich halte nicht für ausgeschlossen, daß von der Ermächtigung, auch nur einzelne Teile der Mittelschule — so etwa die Oberstufe — ins Leben zu rufen, kleinere Orte in ziemlich weitem Umfange

Gebrauch machen werden. Sie würden dann den begabteren Volksschülern die Möglichkeit geben, gemeinsam mit ihren Kameraden die drei untersten Jahre der Volksschule zu besuchen, darauf aber in dem Oberbau einer Mittelschule eine Fremdsprache zu erlernen — auch hier also wieder Erreichung des gewünschten Effekts mit verhältnismäßig geringen Mitteln.

Von dem sonstigen Inhalt der Neuordnung des Mittelschulwesens will ich noch das eine rühmen, daß sie den Gedanken der Aufnahme fachschulmäßiger Elemente in den Lehrplan in mustergültiger Weise aufnimmt und damit für das Mittelschulwesen das ermöglicht, was auf dem Gebiete des höheren Schulwesens für die Handelsrealschule bisher nur unter den größten Schwierigkeiten angestrebt und erreicht werden kann. Hoffentlich werden die Berechtigungen, die für die Mittelschule in Aussicht gestellt sind, an dieser erfreulichen Bewegungsfreiheit nichts ändern.

Diese Berechtigungen werden an die neunstufige Mittelschule geknüpft sein, und das ist natürlich durchaus berechtigt und kann für die Städte die Möglichkeit zu neuen Ersparnissen eröffnen, indem für eine große Zahl von Schülern die neunstufige Mittelschule an die Stelle der Realschule tritt. Daß in den Vorbemerkungen und dem sonstigen Inhalt der Februarbestimmungen die achstufige Mittelschule, die sich unter anderem in Frankfurt so vortrefflich bewährt hat, völlig beiseite gelassen und eigentlich als nicht vorhanden betrachtet wird, scheint mir ein Fehler zu sein, der sich durch ausreichende Heranziehung von Vertretern der Städte bei der Neuordnung wohl hätte vermeiden lassen²⁰⁾.

Über das Volksschulwesen mit Rücksicht auf die Kürze der Zeit nur eine Bemerkung, obwohl ich große Lust hätte, auch über den Lehrplan und die Lehraufgaben der Volksschulen, besonders in bezug auf den Religionsunterricht und sein Verhältnis zu einer wirklich fördernden religiösen Volkskultur, gar manches zu sagen: zu den großen Lasten, die den Städten durch die Unterhaltung der Volksschulen vom Staate auferlegt werden, stehen die Rechte, die sie diesen Schulen gegenüber haben, nicht gerade in einem sehr glücklichen Verhältnis; schon Humboldt hat vor 100 Jahren mit Recht gesagt, man könne von den Städten ein opferfreudiges Interesse am Schulwesen eigentlich doch nur verlangen, wenn man sie auch an der inneren Verwaltung dieses Schulwesens gebührend beteilige, doch von dieser vortrefflichen Theorie ist auf dem Wege zur Praxis bisher noch immer gar viel, und manchmal mit das Beste abgebrochelt. Die Städte müssen meines Erachtens an der Forderung festhalten, daß die theoretisch erkannte Wahrheit auch mehr zur Wirklichkeit werde; sie müssen dabei allerdings auch ihrerseits alles tun, um dieser Entwicklung nicht selbst Hindernisse in den Weg zu legen; ein solches Hindernis, und zwar ein sehr schwerwiegendes, schaffen sie unter anderem dann, wenn Magistrat und Stadtverordnete sich bei der Wahl der Deputierten in die Schulverwaltungsorgane durch partei-

politische Gesichtspunkte bestimmen lassen, statt einzig und allein nach der Qualifikation zu fragen; die Politik, meine Herren, gehört nicht in die Schule, und es bringt nach meiner Überzeugung der Sache der Schule und auch der Sache der städtischen Selbstverwaltung keinen Segen, wenn Mißgriffe wie der eben erörterte begangen werden.

Wir wenden uns noch kurz zu den Unterrichtsveranstaltungen, die dem königlichen Handelsministerium unterstehen, und wollen dabei zunächst betonen, daß die Frage einer Zentralbücherei für Fortbildungsschullehrer auch in unserem Regierungsbezirk noch der weiteren Förderung harret; jedenfalls haben die kleineren Städte ein erhebliches Interesse daran, daß ihnen durch das Bestehen einer solchen Zentralbücherei größere Aufwendungen für die Einrichtung lokaler Bibliotheken erspart bleiben. Einen vortrefflichen Anfang hat auch in dieser Beziehung der Nassauische Gewerbeverein gemacht, dem das Fortbildungsschulwesen unseres Bezirks ja überhaupt so viel zu danken hat und dessen Unterstützung durch die Gemeinden nicht warm genug empfohlen werden kann.

Das gewerbliche Schulwesen leidet auch bei uns noch vielfach daran, daß über dem Hinüberspielen nach dem Aufgabenkreis der Kunstgewerbeschule die eigentliche Handwerkerchule zu kurz kommt; hier eine reinliche Scheidung der Aufgaben vorzunehmen, ist eine der wichtigsten und meines Erachtens eine sehr wohl lösbare Aufgabe der Kommunen, die solche Schulen unterhalten; sie wird sich verbinden lassen mit der Aufgabe der Gewerbebeförderung, die bekanntlich den letzten Abschnitt der sehr dankenswerten Verwaltungsberichte des königlich preussischen Landesgewerbeamtes einnimmt. Wir haben in unserem Regierungsbezirk bereits seit 1905 die sogenannten kleinen Meisterkurse, und über die Einrichtung großer Meisterkurse sind zwischen der königlichen Staatsregierung und der Stadt Frankfurt a. M. die nötigen Abmachungen soweit getroffen, daß diese Kurse wohl im nächsten Jahre ins Leben treten können. Hoffentlich werden sie in unserem Regierungsbezirk rechten Anklang finden und die nicht geringen Kosten rechtfertigen, die mit ihnen verbunden sind. Vielleicht wird es uns möglich sein, in dem Neubau der Gewerbeschule, der jetzt in Frankfurt errichtet wird, in anspruchloser Form und ohne großen Aufwand auch eine Gewerbebeförderungszentrale einzurichten, die, abgesehen von Vorträgen und dergleichen, durch Ausstellung der neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der Fachliteratur und der Neuerungen auf dem Gebiete der gewerblichen Praxis, zum Beispiel in bezug auf Rohstoffe, Werkzeuge und Bearbeitungsweise, dem Handwerk nützlich werden kann; die Zukunft wird lehren, wie weit sich das erreichen läßt; — jedenfalls ist es unerlässlich, daß die Fach- und Fortbildungsschule sich nicht als Selbstzweck fühlt, sondern stets mit der Praxis des Gewerbes in engstem Zusammenhange arbeitet; wie das von der Fortbildungsschule auch ohne die sehr kostspielige Ein-

richtung von Lehrwerkstätten geschehen kann, hat Ihnen Herr Direktor Neuschäfer auf dem Cronberger Städtetag vorgebracht; es ist schade, daß auf dem deutschen Städtetag in München dieser dankenswerte Versuch gar keine Erwähnung finden konnte. —

Sie haben, hochgeehrte Herren, aus diesen leider nur skizzenhaften Ausführungen hoffentlich eines entnommen, auf das es mir besonders ankam: das Gefühl, daß es dringend nötig ist, die vielgestaltigen Erscheinungsformen der verschiedenen Zweige des Schulwesens unter einheitlichem Gesichtspunkt zu betrachten und auf der Grundlage einer solchen umfassenden Betrachtung praktische Schulpolitik zu treiben. Wenn dies Gefühl in Ihnen recht lebhaft geworden ist, so ist der Zweck meiner Ausführungen erreicht.

4.

Zum Schulkampf des Sommers 1911.

Darf man sie wirklich einen Schulkampf nennen, die Episode schulpolitischer Erregung, die unserm höheren Schulwesen im verflossenen Sommer wieder einmal beschieden gewesen ist? Vor mir auf dem Schreibtisch liegt der Niederschlag dieser Erregung, wie er in dem neuesten Hefte des humanistischen Gymnasiums (XXII. Jahrgang, Heft IV) festgehalten ist, und ich kann mir nicht helfen: mein erstes Gefühl beim Durchlesen des Heftes war das des Bedauerns darüber, daß von dem schönen Raume auf den Blättern dieser Zeitschrift, der zu fruchtbaren Erörterungen über allerhand Aufgaben der Gymnasialpädagogik so gut zu gebrauchen gewesen wäre, wieder einmal die volle Hälfte auf den schulpolitischen Kleinkrieg hat verwendet werden müssen, der in diesem Falle durch ein törichtes Spiel allerhand Leichtfertigkeit in die Welt gesetzter Gerüchte besonders unerfreulich gemacht war. Kein Mensch weiß so recht, wie alle diese Gerüchte entstanden sind, und das Dokument, auf Grund dessen sie entstanden sind, ist der Öffentlichkeit vor-enthalten — ein klares Bild des ganzen Vorganges ist bei dieser Sachlage schwerlich zu gewinnen, es lohnt sich wahrscheinlich auch gar nicht, danach zu suchen, nur eins ist vielleicht der Mühe wert: die Fragen selbst kurz zu beleuchten, um die es sich bei diesem ganzen Kampf im Halbdunkel gehandelt hat — ich komme einer freundlichen Aufforderung des verehrten Herausgebers dieser „Blätter“ gern nach, indem ich das mit einigen Worten versuche; daß ich dabei alle persönlichen oder lokalen Momente beiseite lasse, wird man hoffentlich aus mehr als einem Grunde für selbstverständlich halten.

Die wichtigste Frage betrifft die Organisation des Gymnasiums, dem nach allerdings durchaus unverbürgten Gerüchten einmal wieder seine Eigenart dadurch bedroht gewesen sein soll, daß man das Griechische zum wahl-

freien Unterrichtsfaß hätte machen wollen. Leider ist von sehr achtbarer Seite angedeutet worden, daß es der Lehrplan des Gymnasiums nach Frankfurter System gewesen sei, der zu der erneuten Gefahr den Anlaß gegeben hätte — ich will nicht unterlassen, vorab mit aller Bestimmtheit zu versichern, daß das eine völlig unbegründete und durchaus irrtümliche Vermutung ist; die Vertreter der Gymnasiums nach staatlichem und die des Gymnasiums nach Frankfurter Lehrplan dürfen ruhig zusammenstehen in dem Kampfe gegen diejenigen, die — dem gesunden Grundgedanken des Novembererlasses vom Jahre 1900 zuwider — versuchen, den freien Wettbewerb dreier, in ihrer Eigenart kräftig entwickelter Schularten durch ein oberflächliches Herumdoktern an einer dieser Schularten zu zerstören. Es ist im höchsten Grade bedauerlich, wenn solche Versuche immer wieder unternommen werden oder zu befürchten sind; denn das ganze erfreuliche Ergebnis der Schulkonferenz vom Jahre 1900 wird durch sie in Frage gestellt. „Obligatorisches Griechisch an dem nicht mehr obligatorischen Gymnasium“ ist damals das sehr richtige Resultat langer Verhandlungen gewesen, und nichts wäre kurzschäftiger und für das Gedeihen unseres höheren Schulwesens schädlicher, als an diesem Resultat wieder rütteln zu wollen, an dem sich wohl alle ruhig urteilenden Sachverständigen erfreut haben. Auch der Hinweis auf solche Orte, die nur eine Art der höheren Schule haben, darf nach meiner Ansicht gegenüber dieser Lebensfrage des humanistischen Gymnasiums nicht zugunsten der Wahlfreimachung des Griechischen in die Wagschale fallen: niemand wird solchen Orten verwehren, an die Stelle des Gymnasiums ein Realgymnasium oder eine Oberrealschule zu setzen, wenn das überwiegende Bedürfnis der Bevölkerung für eine höhere Schule mit den beiden neueren Fremdsprachen als Pflichtfächern spricht, aber ein Pseudogymnasium sollten sie sich in ihrem eigensten Interesse vom Leibe halten. Es ist eine grundverkehrte Art von „Schulreform“, die in dem Lehrplan einer Schule nur ein Nebeneinander von ad libitum vertauschbaren Fächern sieht, und lieber noch mag die Zahl der Gymnasien über das tatsächlich vorhandene Bedürfnis hinaus vermindert werden, als daß das Gymnasium äußerlich, dem Namen nach, bestehen bleibt, innerlich aber in Grund und Boden verdorben wird. Wer ein Gymnasium besucht, soll seines Wesens teilhaftig werden, ebenso wie das für die Besucher der beiden anderen Schularten ohne Einschränkung gefordert werden muß.

Die zweite Frage, die der schulpolitischen Erregung im verflossenen Sommer zugrunde lag, betraf die Überbürdung der Schüler an unseren höheren Schulen und die Mittel, durch die dem Übelstande abgeholfen werden kann. Um zunächst von der Überbürdung selbst zu reden, so bin ich der Überzeugung, daß sie — auch abgesehen, wie billig, von der Notlage der für eine höhere Schule ungeeigneten Schülerelemente — doch in höherem Maße vorliegt, als von mancher Seite eingesehen oder zugegeben wird, aber

dabei scheint mir eines ebenso sicher zu sein: die Überbürdung ist weniger durch das System und die Lehrpläne unserer höheren Schulen veranlaßt als durch die vielfach grundverkehrte Durchführung dieses Systems und dieser Lehrpläne. Natürlich muß Überbürdung der Schüler und Schülerinnen eintreten, wenn in dem freien Wettbewerb der drei Schularten und der Knaben- und Mädchenschulen gleicher Richtung ein unruhiges, durch und durch unpädagogisches Einanderüberbietenwollen Platz greift, und ebenso unvermeidlich ist die Überbürdung der Lernenden, wenn ein einseitig von der Bedeutung nur seiner Spezialwissenschaft erfülltes Fachlehrertum nicht dazu zu bringen ist, sich dem Geist und den Aufgaben des Gesamtorganismus einer höheren Lehranstalt einzufügen, oder wenn die Subjektivität eines einzelnen Lehrers das Maß der von ihm gestellten Anforderungen nicht mit den Anforderungen seiner Kollegen an dieselben Schüler in Einklang zu bringen bereit ist. Ich bin überzeugt, daß solche Ursachen und ähnliche, bei denen hier nicht weiter verweilt werden kann, fast stets zugrunde liegen, wenn von Seiten der Eltern und der Schüler mit Recht über Überbürdung geklagt wird, und der Kampf gegen die Überbürdung sollte meines Erachtens damit geführt werden, daß man diese Ursachen zu beseitigen sucht — eine Aufgabe, an deren Erfüllung der Oberlehrerstand selbst in erster Linie arbeiten muß; denn die Einwirkungen von außen her, wie etwa die gelegentlich angewendete Kontrolle des Maßes der häuslichen Aufgaben in gewissen Zeitabschnitten, diese Einwirkungen werden niemals ausreichen, um einen wirklich vorhandenen Übelstand zu beseitigen, und am wenigsten werden sie das ersetzen, was den Lehrern an den höheren Schulen ihr pädagogisches Gewissen sagen kann und sagen soll.

Leider treten nun aber statt des unerbittlichen und zielbewußten Kampfes gegen die oben genannten Ursachen einer keineswegs überall und grundsätzlich vorhandenen, sondern nur — eben auf Grund dieser Ursachen — vielfach sich findenden Überbürdung immer wieder in falscher Verallgemeinerung der Einzelbeobachtungen und Einzelerfahrungen ganz andere Vorschläge auf, der Überbürdung abzuwehren; es sind Vorschläge, bei deren Durchführung es dazu kommen muß, daß unter den Fehlern, die bei seiner Durchführung von einzelnen gemacht werden, ein an sich richtig gedachtes und sehr wohl durchführbares System im ganzen leidet, und die außerdem die schwere Gefahr mit sich bringen, daß der Kampf gegen die Überbürdung im Einzelfall geradezu das Eintreten einer Unterbürdung für die Gesamtheit zur Folge hat. Zwei dieser Vorschläge haben im vergangenen Sommer die Fachpresse und die Tageszeitungen wieder lebhaft beschäftigt: der der Herabsetzung der Gesamtstundenzahlen an den höheren Schulen, der mit dem der Herabsetzung der Unterrichtsziele dieser Anstalten so ziemlich gleichbedeutend ist, und der der Einführung der Kurzstunden, der sich dem ersten Vorschlag gegenüber vielfach nur mit dem Ziele eines Provisoriums einführt und im

Falle seiner Durchführung jedenfalls die Herabsetzung der Unterrichtsziele auch seinerseits leicht zur Folge haben kann.

Fragen wir zuerst, ob diese Herabsetzung der Unterrichtsziele der höheren Schulen geboten ist und in welchem Sinn etwa sie ohne Schaden für die Sache in Betracht kommen könnte. Auch hier darf die Antwort nicht gesucht und gegeben werden auf Grund mißbräuchlicher Ausdeutung, die die in den staatlichen Lehrplänen angegebenen Lehrziele leider nicht allzu selten bei den Reifeprüfungen und sonst erfahren, sondern es ist von diesen Lehrzielen selber auszugehen und der Kampf gegen mißbräuchliche Ausdeutung von der Behandlung der Organisationsfrage zu trennen. Dies vorausgeschickt, kann ich nicht umhin, offen zu bekennen, daß mir die Herabsetzung der den höheren Schulen gesteckten Unterrichtsziele nicht geboten erscheint. Gewiß muß, wer sie erreichen will, bei normaler Begabung ein nicht geringes Maß von Kraft aufwenden, aber dieser Kraftaufwand kann durchaus in den Grenzen des gesundheitlich Zulässigen gehalten werden, und mit einem ängstlichen Schonssystem erzieht man keine Männer und Frauen, die der immer schwieriger werdenden Arbeit an den Kulturaufgaben der Nation gewachsen sind. Wenn wir der heutigen Jugend in einem fort von der Notwendigkeit ihrer Entlastung reden, schaden wir ihr mehr, als wenn wir sie in ruhig zielbewußter Weise an das Tragen einer Last gewöhnen, die ihren Kräften nicht allzu ängstlich, aber doch auf Grund einer Generationen langen Erfahrung und keineswegs ohne sorgfältige Prüfung der Anforderungen des späteren Lebens zugemessen ist.

Nun meinen Fernerstehende, wenn sie von der Herabsetzung der Lehrziele reden, ja sehr häufig die Lehraufgaben, und von denen soll ohne weiteres zugegeben werden, daß manches im einzelnen sehr wohl gestrichen werden kann. Doch auch wenn in diesem Sinne die „Lehrziele“ herabgesetzt werden sollen, wird nicht so leicht hin verfahren werden können, wie es manche mehr oder minder sachverständige Kritiker unseres höheren Schulwesens schnellfertig für möglich halten; vor allem müssen die konstruktiven Elemente im Aufbau des Unterrichts an den höheren Schulen unangetastet bleiben, und leider sind es vielfach gerade diese konstruktiven Elemente, die ein vielgeschäftiges, dem Geist wissenschaftlicher Erziehung unzugängliches Schulverbesserertum gern beseitigt sehen möchten.

Würde, einmal abgesehen von der Frage der Lehrziele, die Einschränkung der Unterrichtszeit an den höheren Schulen erwünscht sein? So rückständig das klingen mag, ich kann die Frage nicht kurzweg und ohne Vorbehalt bejahen. Jedenfalls sollte man die jetzige Unterrichtszeit nicht einschränken, ohne eine gewisse Gewähr dafür zu haben, daß die dadurch gewonnene Freizeit von den Schülern auch in zweckmäßiger Weise verwendet wird. Als solche Verwendung würde ich die selbständige Betätigung persönlicher Interessen und Begabungen in erster Linie gelten lassen — es ist

ein wunder Punkt in unserer heutigen-Jugendbildung, daß von der Schule alles erwartet, in der Schule der Jugend alles in fertigster Zurechtmachung auf dem Präsentierteller dargeboten werden soll, und es lohnt sich gewiß, einmal an geeigneten Stellen zu versuchen, ob nicht vermehrte Freizeit unter nicht pedantisch geübter Kontrolle in der Schuljugend der höheren Klassen wieder etwas mehr den Geist selbständiger wissenschaftlicher Arbeit heimisch werden läßt, der bei dem heutigen System des Eintretens der Schule für alle Belehrungsaufgaben, abgesehen von Fällen ausnahmsweise geschickt erteilten Unterrichts, entschieden zu kurz kommt.

Auch zugunsten einer ausgiebigen Erholung wird die Einschränkung des Gesamtunterrichts gefordert, und diese Forderung ist gewiß überall da berechtigt, wo bei dem jetzigen Umfang der Unterrichtszeit und der mit ihr zusammenhängenden Schulwege tatsächlich für die Erholung zu wenig Zeit übrig bleibt, also vor allem in den Großstädten mit ihren oft weiten Entfernungen zwischen Schule und Elternhaus und an solchen Orten, die durch zahlreichen Schulbesuch aus benachbarten kleineren Orten sozusagen eine schulmäßige Überlandzentrale darstellen. Aus den lokalen Verhältnissen dieser beiden Arten von Schulorten ist ganz folgerichtig der Gedanke der Kurztunde hervorgegangen, der an sich manche kaum bestreitbare Bedenken gegenübersteht, die wir aber unter den bezeichneten Verhältnissen doch wohl als das kleinere Übel in Kauf nehmen müssen, soweit sie wirklich die oben genannten Übelstände beseitigen hilft und nicht andere, noch größere Nachteile an ihre Stelle setzt.

Warum ich diese letztere Einschränkung so sehr betone? Die Anhänger der Kurztunde um jeden Preis scheinen mir vielfach zu übersehen, daß eine Folge von lauter schulfreien Nachmittagen für die Jugend doch auch manche Gefahren mit sich bringt, die das Elternhaus keineswegs überall wirksam zu bekämpfen in der Lage ist. Der Sinn für eine richtige Zeitausnutzung wird sehr viel weniger geübt, wenn von 2 Uhr ab eine lange Reihe von Stunden mit nicht geregelter Beschäftigungsprogramm den jungen Leuten zur Verfügung steht, und es ist mir zweifelhaft, ob der Einfluß des Elternhauses und eigener Antrieb der Schüler und Schülerinnen selber überall oder auch nur in der Mehrzahl der Fälle imstande sind, ein solches Beschäftigungsprogramm aufzustellen und durchzuführen. Auch die Art der Erholung innerhalb dieses Beschäftigungsprogramms bedarf doch sehr der umsichtigen Kontrolle, damit nicht, um von noch minder Gutem ganz zu schweigen, ein von umsichtigen Männern in England selbst jetzt bereits vielfach bekämpftes einseitiges Aufgehen in sportlichen Interessen den Charakter unserer Jugend verdirbt oder ein zielloses Verbringen der Freizeit dieselbe Folge hat.

Als im Frühjahr dieses Jahres zu Frankfurt in der Angelegenheit der Kurztunde eine Rundfrage an die zuständigen Elternkreise erging, hat die

weitläufig überwiegende Mehrzahl der Eltern, ebenso wie der befragten Lehrer und Ärzte, den Versuch mit der Kurztunde für Sommer und Winter gewünscht, und der Versuch ist dementsprechend auch von den Behörden genehmigt worden. Es ist nunmehr auf das dringendste zu wünschen, daß alle Beteiligten, vor allem aber die Eltern, die Wirkungen der Kurztunde recht genau beobachten und sich über ihre guten wie schlimmen Folgen ein möglichst klares Urteil bilden, das sie dann später bei einer eventuellen erneuten Abstimmung über die Frage der endgültigen Einführung der Kurztunde im Interesse der Sache unverhohlen zum Ausdruck bringen müßten.

Bei allen den Erörterungen aber, deren Stoff wir hier kurz angedeutet haben, ist ruhige Sachlichkeit und vollkommene Offenheit des Vorgehens von Seiten aller Beteiligten die unerläßliche Vorbedingung für einen erfreulichen und nutzbringenden Verlauf. Ich möchte schließen mit dem nochmaligen Ausdruck des Bedauerns darüber, daß bei der Schulkampfepisode des Sommers 1911 diese Vorbedingung doch nur in sehr beschränktem Maße erfüllt gewesen ist.

5.

Zum badischen Schulstreit im Jahre 1914.

Eine schulpolitische Studie.

In unserer sonst so reich und mannigfach entwickelten Literatur über das Bildungswesen klafft eine Lücke, die vom Standpunkte der wissenschaftlichen Forschung aus schwer begreiflich und von dem der Schulverwaltungspraxis aus aufs schmerzlichste zu bedauern ist: wir besitzen zwar große und kleine Schriften über Schularten, Schulorganisation, und was dergleichen mehr ist, in einer Fülle, die einem manchmal hange werden lassen kann, aber wir haben auch heute noch kein Handbuch der Schulpolitik, in dem die Aufgabe und die Kunst der Verwaltung des Bildungswesens auch nur annähernd vollständig dargelegt und dadurch ein — eigentlich unentbehrliches — Hilfsmittel für denjenigen geschaffen wäre, die in Staat oder Gemeinde mit zu entscheiden haben über die Fragen, die für unsere Volkswohlfahrt wie kaum irgendwelche anderen bedeutsam und doch noch immer vielfach einer geradezu unglaublich oberflächlichen und des tiefer gehenden Sachverständnisses völlig entbehrenden Behandlung ausgesetzt sind.

Wie sich dem Übelstande abhelfen und die oben erwähnte Lücke ausfüllen läßt? Es gibt, um zu diesem Ziele zu gelangen, gewiß gar manche Mittel, für die ich zum Teil auf an anderer Stelle von mir gemachte Ausführungen verweisen darf, aber das beste und wirkungskräftigste Mittel besteht wohl darin, daß die schulpolitischen Verhandlungen unserer staatlichen und kommunalen Körperschaften — was sie übrigens auch für andere Gebiete

ihrer Arbeit in weit größerem als dem jetzt üblichen Umfange brauchen könnten — planmäßig zum Gegenstand einer sachmännischen Berichterstattung gemacht werden, die sich durch Anwendung streng wissenschaftlicher Maßstäbe die Gefahr einseitiger Parteimahme fernzuhalten sucht und ihre Aufgabe vor allem darin erblickt, den Verlauf der Verhandlungen, einschließlich der Art ihrer Vorbereitung und des Charakters ihrer Grundlagen, einer tunlichst sachlich gehaltenen Beurteilung zu unterziehen. Ein solches Vorgehen wird, systematisch durchgeführt und durch die wachsende Erfahrung immer mehr verbessert, nach meiner Überzeugung zweifellos nicht nur zur Folge haben, daß die schulpolitischen Verhandlungen der genannten Körperschaften unter dem Einfluß der an ihnen öffentlich geübten Kritik eine Hebung erfahren, die ihnen — von rühmlichen Ausnahmen abgesehen — recht sehr zu wünschen ist, sondern auch den Gewinn mit sich bringen, daß sich auf Grund des gerade von dieser Stelle aus so reichlich zufließenden wertvollen Erfahrungsmaterials allmählich die Grundzüge einer wissenschaftlichen Schulpolitik erarbeiten lassen, von der wir heutzutage noch beinahe ungebührlich weit entfernt sind — ich sage „ungebührlich“ darum, weil es wirklich auf die Dauer nicht angeht, ein Gebiet von der Bedeutung des Bildungswesens immer wieder auf das selbstverständliche Forderung anerkannt wird: das Obwalten fester, von der Forschung als allgemein gültig anerkannter Gesichtspunkte, die der praktischen Arbeit des Einzelfalles, unbeschadet der von ihm geforderten Sonderbehandlung, doch gewisse ein für allemal maßgebende Richtlinien zur Verfügung stellen.

Wenn man vom Standpunkt der eben angestellten Erwägungen aus einen kurzen Blick auf die Vorgänge wirft, die sich im Frühsummer des vorigen Jahres aus Anlaß einer Eingabe des badischen Zweigvereines des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins in den beiden Kammern des durch sein Schulwesen in mehr als einer Hinsicht mustergültigen süddeutschen Staates abgepielt haben, so ist man versucht, in diesen Vorgängen geradezu ein Schulbeispiel dafür zu erkennen, wie schulpolitische Verhandlungen bei volksvertretenden Körperschaften nicht verlaufen dürfen; über das Ergebnis des Verlaufes mag das Urteil auseinandergelien, und es wird gewiß sehr viele geben, denen das Begräbnis dritter Klasse, das der genannten Eingabe zuteil geworden ist, in seinem Endziel als das einzig richtige erscheinen muß: aber über den Verlauf der einschlägigen Verhandlungen kann bei alledem, soweit nicht die Freude an dem Endergebnis das Urteil über den Weg zu diesem Ergebnis völlig befangen macht, doch wohl nur eine Meinung herrschen: es greift ans Unbegreifliche, daß in so hochstehenden parlamentarischen Körperschaften, wie den beiden badischen Kammern, ein Gegenstand von so großer Tragweite, wie der in Frage stehende, so wenig tiefgründig und mit einer so großen Zahl klar zutage liegender sachlicher Irrtümer

behandelt werden konnte, wie das in diesem Falle geschehen ist. Nicht zugunsten der Eingabe der badischen Schulreformer, sondern nur, um der grundsätzlichen Hochhaltung schulpolitischer Verhandlungen auf Grund eines sehr bezeichnenden Einzelfalles das Wort zu reden, soll die eben ausgesprochene Behauptung hier etwas näher erläutert und damit der sicher nicht ausbleibenden weiteren Behandlung der Frage seitens der badischen Volksvertretung ein kleiner, wie eben schon gesagt, nicht auf das Ergebnis, sondern nur auf die Art der Erörterungen gerichteter Wunschzettel unterbreitet werden.

Die Eingabe der badischen Realschulmänner ist von den auf die Erhaltung des Bestehenden gerichteten Schulmännern und Bildungspolitikern des Landes mehr oder weniger deutlich vor allem als eine ziemlich mutwillige Störung des sogenannten „Königsfriedens“ hingestellt worden, den der königliche Novembererlaß vom Jahre 1900 auch über die Grenzen Preußens hinaus nach langen, unerquicklichen Kämpfen dem deutschen Schulwesen zu sichern gesucht hat: wenn die Verhandlungen der Zweiten Kammer nicht bedauerlicherweise unter dem Zeichen einer Eile gestanden hätte, die jede weitere Rede ausschloß, so wäre gewiß in ihr darauf hingewiesen worden, wie wenig diese Auffassung der Eingabe als Störung des „Königsfriedens“ innerlich gerechtfertigt und wie sehr ein ungerechtfertigtes Arbeiten mit einer derartigen Auffassung geeignet ist, jedem Versuche einer auch nur irgendwie tiefer eingreifenden Weiterentwicklung des Schulwesens entgegenzuarbeiten. Der Novembererlaß will ebenso wie seine Gegenstücke in den verschiedenen Bundesstaaten anstatt unfruchtbaren Haders der drei höheren Schularten ein erfreuliches Nebeneinander dieser Schularten durchgeführt wissen, bei dem sich die Eigenart einer jeden von ihnen in freiem und lauterem Wettbewerbe mit der der beiden anderen frei entwickeln kann: wenn das die wahre Absicht und Meinung des „Königsfriedens“ ist, so begeht der einen schweren Irrtum, der es für richtig hält, das Streben der Realschulmänner nach wirklich gleichen äußeren Verhältnissen für die drei Schularten als einen Bruch dieses Friedens zu bezeichnen, und einen nicht minder schweren Irrtum begeht derjenige, der, den bekannten Zusatz des Novembererlasses über die Schulen nach Altonaer und Frankfurter System vergessend, den Wunsch nach der Ausdehnung dieses Systems auf das Gymnasium von vornherein als unzulässig hinstellt oder ihn abtun zu können glaubt mit der von sehr geringer Kenntnis des wirklichen Verlaufes zeugenden Behauptung, daß den Frankfurter Lehrplan einführen nichts anderes als der Eigenart des Gymnasiums nahe treten heißt. Schulpolitische Verhandlungen, die von solchen Irrtümern beherrscht sind, können gewiß zu einem für viele oder auch für die Mehrzahl sehr willkommenen Endziel, aber sie können unmöglich zu einem Ergebnis führen, das sich als wohlwogen bezeichnen läßt. Die badischen Realschulmänner sind meines Erachtens durchaus im Recht, wenn sie bei der Wiederaufnahme der Verhandlungen so scharf als möglich ab-

lehnen, sich als Brecher des „Königsfriedens“ gewissermaßen moralisch von vornherein ins Unrecht setzen zu lassen; sie dürfen getrost behaupten, daß der Inhalt ihrer Wünsche vielmehr zum Teil geradezu die sinngemäße Durchführung dieses Friedens bedeutet, zum anderen Teile aber ganz sicher nicht mit ihm im Widerspruch steht.

Was die sechs Einzelforderungen der Eingabe und ihre Behandlung durch die Kammern anbelangt, so hat eine zwar nur vorbereitende, aber doch durchaus sachliche Erledigung die zweite von ihnen gefunden, die auf eine „gesetzliche Festlegung gleicher Grundsätze zur Verteilung der Schullasten zwischen Staat und Gemeinde für humanistische und realistische Knabenanstalten“ gerichtet ist: im Vorübergehen wird zwar von den Gegnern der gleichen Verteilung an einer Stelle der Verhandlungen der Fehler begangen, als innerlich, durch das Wesen und die Zweckbestimmung der beiden Schularten bedingt zu bezeichnen, was natürlich lediglich Ergebnis der sonst auch ganz richtig betonten geschichtlichen Entwicklung ist, aber im übrigen ist das geschehen, was dieser Einzelfrage gegenüber ohne Zweifel das beste war: die Klarstellung der tatsächlichen Verhältnisse, zu der bei den Verhandlungen nur einige Einzelangaben geliefert wurden, wurde zugunsten kommender Erörterungen von der Unterrichtsverwaltung erbeten und von ihr auch in Aussicht gestellt.

Das gleiche Verfahren hätte gewiß auch gegenüber der ersten, auf eine zweckmäßigere Gestaltung der „Schulkarte“ des Landes abzielenden Forderung der Eingabe nahe genug gelegen, aber leider brachten weder die Verhandlungen selbst Material im Sinne dieses Verfahrens, noch kam die Absicht seiner künftigen Durchführung zum Ausdruck, vielmehr ließ der Abscheu gegen die angebliche Zerstörung der Eigenart des Gymnasiums durch Versuche wie den Frankfurter Lehrplan und der Widerwille gegen alle Infiltrationen der humanistischen Anstalten durch realistische Angliederung den Kern der ganzen Frage gar nicht zur Sprache kommen — den Kern, der bekanntlich darin besteht, daß es vor allem gilt, an Orten, die nur eine Art von höherer Schule unterhalten können oder doch angesichts der Schülerfrequenzen unterhalten sollten, einen Unter- und, soweit möglich, auch Mittelbau einzuführen, der nicht einseitig nur einem Bildungswege entgegenführt, sondern auf die Mittel- oder Oberstufe aller drei Bildungswege vorbereitet. Die Versicherung, daß in fast allen kleineren Städten neben den gymnastischen auch öffentliche oder private Realanstalten bestehen, reicht natürlich nicht aus, um zu dem eben bezeichneten Kern der Sache Stellung nehmen zu lassen, sondern wenn die Angelegenheit ihrer Bedeutung entsprechend behandelt werden soll, so ist es nötig, daß von der derzeitigen Sachlage ein auf einwandfreie Daten gestütztes Bild gegeben wird, aus dem sowohl hervorgeht, wie weit tatsächlich durch den bindenden Wortlaut alter Stiftungsurkunden für einzelne Orte die Beibehaltung des bisherigen gymnastischen Lehrplans von

vornherein unvermeidlich gemacht wird, und ferner, wie weit den Klassenfrequenzen nach das Nebeneinander gymnastischer und realistischer Anstalten an einem Orte ein gesundes Verhältnis zwischen den aufgewandten Mitteln und dem sich ergebenden ideellen Nutzeffekt bedeutet. Der in der Kammer erhobene Einwand, daß die Eingabe nur dazu führe, den drei vorhandenen Schularten eine vierte hinzuzufügen, greift insofern fehl, als er zu dem Kernpunkt der Frage überhaupt nicht Stellung nimmt, und verliert an sich schon, zumal einer so wichtigen Aufgabe wie der der zweckmäßigsten Gestaltung der gesamten Einschulungsverhältnisse eines Landes gegenüber, alle wirkliche Bedeutung, wenn man sich klarmacht, daß der gemeinsame Unterbau der höheren Schulen an dem Gesamtziel und an der Eigenart der drei Schularten keineswegs etwas ändert, sondern lediglich auf einem anderen Wege zu den gleichen Zielen führt. Zu den Urteilen, die die Kommissionsberichte über das „Reformgymnasium“ enthalten, will ich mich nicht äußern, da für mich hier nicht das Ergebnis, sondern nur der Verlauf oder die Methode der ganzen Verhandlungen in Betracht kommt. An diesem Verlaufe aber muß es doch wundernehmen, wenn allen Ernstes behauptet wird, daß der sogenannte Reformlehrplan den Unterricht in den alten Sprachen „erst in den obersten Klassen beginnen“ lasse: darf man von der schulpolitischen Verhandlung der Abgeordnetenkammer eines deutschen Großstaates nicht mit Zug und Recht erwarten, daß ihr solche dem wirklichen Sachverhalt direkt widersprechende Informationen auf alle Fälle erspart bleiben?

Die vier weiteren Forderungen, die in der Eingabe der badischen Realschulmänner enthalten sind, betreffen die Befreiung der Realanstalten von verschiedenen Bestimmungen, durch die die völlige äußere Gleichberechtigung der drei Schularten noch hintangehalten ist, vor allem die Nötigung zum Besuch von altsprachlichen Kursen und zum Nachweis altsprachlicher Kenntnisse durch die Oberrealschüler und die Form der Ergänzungsprüfungen. Es ist ein Stück von dem alten Elend unseres Berechtigungswesens, um dessen Beseitigung es sich dabei handelt, und die Erörterung der Frage hätte sich wohl auf einen höheren Ton stimmen lassen, wenn man — hier auch das Vorgehen der Petitionsverfasser grundsätzlich korrigierend — mit aller Deutlichkeit zum Ausdruck gebracht hätte, daß mit diesem ganzen, die Gesamtheit der Fälle doch nicht erschöpfenden System von Klauseln, die der Gleichberechtigung der drei höheren Schularten angehängt sind, im Grunde doch nichts rechtes gewonnen und daß es weit besser ist, an die Stelle der Fürsorgemaßregeln, die diese Klauseln im besten Falle bedeuten, die volle Freiheit treten zu lassen, die gegen wirklichen Mißbrauch durch den natürlichen Verlauf der Dinge völlig ausreichend geschützt ist, wenn die Hochschulen ihre Pflicht tun und wenn der einzelne, der von der Freiheit Gebrauch macht, den in der Natur seines Studienfaches liegenden Forderungen Rechnung trägt. In dem Wunsche, die Gleichberechtigung der Real-

anstalten mit den Gymnasien verwirklicht zu sehen, hat der dritte Punkt der Eingabe „Anknüpfung der Hochschulvorlesungen in jedem Fach an das Ziel der Schulgattung, die darin lehrplanmäßig am weitesten vorangegangen ist, und dementsprechende Bemessung der Studienzeiten und Einrichtung von Vorkursen für die Abiturienten der anderen Anstalten“ gefordert: als taktisch wohlüberlegter Vorstoß zugunsten völliger Gleichberechtigung der drei Schularten hat die Forderung ohne Zweifel manches für sich, aber vom Standpunkte einer fruchtbaren Bildungspolitik aus betrachtet, gibt es für die Weiterentwicklung unseres Schulwesens auf diesem Gebiete doch gewiß etwas Besseres als diese mit vom Ius talionis diktierte Vermehrung der Klauseln, die die Gleichberechtigung der drei höheren Schularten noch immer einschränken: dies Bessere ist, wenn ich recht sehe, ein auf alle Klauseln verzichtender Zustand völliger Freiheit, bei dem der Hochschule nicht vorgeschrieben werden muß, in welcher Weise sie mit ihrer Arbeit an die Lehrpläne der höheren Schulen anzuknüpfen hat, und bei dem die Abiturienten der höheren Schulen nicht einem Eichungsverfahren unterworfen werden, damit — wenigstens äußerlich, denn allzu weit ist darüber auf keinen Fall hinauszukommen — den Hochschulen ein möglichst gleichartiges Studentenmaterial zugeführt werden kann. Man sollte meines Erachtens sowohl die Zulassungsbedingungen wie auch die Promotionsordnungen der Hochschulen ebenso wie die sonstigen Prüfungsbestimmungen, die die Zeit nach der Schule betreffen, nicht mit Zusätzen versehen, die, so gut sie gemeint sein mögen, doch ohne Zweifel die grundsätzlich anerkannte Gleichberechtigung der drei höheren Schularten zum Teil wieder aufheben; und man sollte, wie ich glaube, ein sehr viel größeres Zutrauen zu der regulierenden Kraft haben, die in der Natur der Dinge selber liegt: diese regulierende Kraft wird, auch ohne sich auf die Krücken der oben erwähnten Klauseln stützen zu können, schon allein von sich aus dafür sorgen, daß der völlig freie Wettbewerb der drei Schularten, für dessen Verlauf die ziffermäßigen Prüfungsergebnisse übrigens immer nur sehr bedingt als Maßstäbe gelten können, auch dem Hochschulstudium gegenüber nicht zum Widersinnigen führt. Wenn ich zum Teil als Beleg für die eben aufgestellten Grundsätze, noch eine Einzelheit zur Sprache bringen darf, so ist die zweckmäßigste Form des Nachweises lateinischer Kenntnisse für die Ärzte und die Naturwissenschaftler vom Standpunkte der Wissenschaft aus betrachtet gewiß nicht die, die in den Bahnen der Lehraufgaben der lateinleibenden höheren Schulen verläuft. Wer aus äußeren Gründen das Lateinlernen der Studierenden dieser Fächer in diese Bahnen hineinzwingt — und das ist bei dem jetzigen Zustande natürlich die Regel —, der nimmt diesem Lateinlernen von vornherein einen sehr großen, vielleicht sogar den größten Teil seiner für diesen Fall in Betracht kommenden bildenden Kraft und wissenschaftlich wertvollen Wirkung. Auch in dieser Hinsicht hätten die Verhand-

lungen der badischen Kammern bei tieferem Eingehen auf den Kern der Sache der einen wie der anderen schulpolitischen Partei die denkbar beste Gelegenheit geboten, wirklich fördernde Betrachtungen und Forderungen vorzubringen; daß das nicht geschehen ist, hat seinen Grund wohl in erster Linie darin, daß die ganze Erörterung — zum Teil freilich infolge des nicht allzu tiefgründigen Charakters der sie veranlassenden Eingabe selbst — viel zu sehr in mehr formalen Dingen stecken und den grundlegenden Fragen einer über den schulpolitischen Parteien stehenden pädagogischen Wissenschaft fast völlig fern blieb. Daß wir ganz das Gleiche bei vielen, ja wohl bei den meisten schulpolitischen Verhandlungen der staatlichen und kommunalen Körperschaften erleben, ist eine Wahrheit, der sich kein unbefangener Beobachter dieser Vorgänge wird entziehen können; die praktische Folgerung aber, die aus dieser Wahrheit gezogen werden muß, ist vor allem die, von der wir bei unserer ganzen Betrachtung ausgingen: die Forderung nach einer wissenschaftlichen Schulpolitik, die auch der parlamentarischen Einzelarbeit als Spenderin der nötigen, zum Fortschritt leitenden Gesichtspunkte zugute kommt. Da diese Forderung zurzeit noch fast ganz unerfüllt ist, so kann mit dem vorstehenden Urteil über den Verlauf der vorjährigen badischen Verhandlungen natürlich auch kein Angriff gegen die Vertreter dieser Verhandlungen gemeint sein, der gegenüber so vortrefflichen Männern wie dem Freiburger Hochschullehrer der Altertumswissenschaft an sich nicht am Platze wäre: nicht die parlamentarischen Körperschaften und ihre Angehörigen kann ein Vorwurf treffen, soweit ein solcher überhaupt in Frage kommen darf, vielmehr ist es allein der allgemeine Zustand der Schulpolitik, auf den sich unsere Bemerkungen beziehen müssen.

6.

Volksbildung und Lehrerschaft.

Wer dem deutschen Lehrer einen Ehrentitel geben will, der nennt ihn mit Recht „Volkserzieher“, und was der deutsche Lehrer in eben dieser Eigenschaft als Volkserzieher geleistet hat, das braucht man gerade in unsern heutigen Tagen am allerwenigsten besonders hervorzuheben — legt doch das ganze gewaltige Erleben, das unserm Volke durch den jetzigen Weltkrieg beschieden ist, immer wieder aufs neue in machtvollster Weise Zeugnis ab von dem, was die Schule als Grundlegerin der Volksbildung für die Nation an lebendigen Werten geschaffen hat: Dieserwegs schönes Wort vom Volksschullehrer als Volkspädagogen hat sich in seiner Wahrheit so trefflich bewährt, wie man es nur irgend wünschen kann, und wenn einst Alfred Döblin den deutschen Lehrer mit dem deutschen Offizier in feinsinniger Vergleichung zusammengestellt hat, so liegt es heute noch näher als je zuvor, ziehen, schulpolitische Aufgabe.

diese Zusammenstellung auch dahin auszudehnen, daß man den altbekannten Bismarckschen Ausspruch von dem Offizierkorps, das uns keiner nachmacht, ganz in demselben Maße von den deutschen Lehrern gelten läßt.

Großes hat der deutsche Lehrer als Volkserzieher geleistet: aber Größeres noch steht ihm, wenn ich nicht irre, in der Zukunft unsers Volkes nach dem Kriege zu leisten bevor. Der Weltkrieg ist uns Deutschen ja von Anfang an zu einem Erzieher geworden, der die uns eigene Bereitwilligkeit zur Selbstbesinnung zu ganz besonders starker Wirkung kommen ließ: die Größe und Schönheit der Kulturwerte, die wir in blutigem Ringen zu verteidigen haben, hat er uns doppelt deutlich zum Bewußtsein gebracht, die Schäden, Mängel und Lücken unsers Kulturlebens hat er mit aller wünschenswerten Klarheit in die Erscheinung treten lassen, und den Entschluß zu tatkräftiger kulturpolitischer Weiterarbeit hat er zum Allgemeingut aller derer gemacht, die es gut meinen mit unserer auch nach errungenem Siege von den schwersten Gefahren bedrohten vaterländischen Entwicklung. Und wenn bei diesem Entschluß zu tatkräftiger kulturpolitischer Weiterarbeit im Dienste des Ganzen jeder einzelne und jeder Stand gleichsam über sich selbst hinauswachsen, sein Schaffen vertiefen, seine Ziele höher einstellen muß, so tritt diese Aufgabe an den deutschen Lehrerstand, wenn anders ich richtig sehe, in ganz besonders hohem und bedeutsamem Sinne heran: im Dienste der Volksbildung hat er bereits vor dem Kriege gestanden und hat im Dienste dieser Volksbildung mit anerkanntester Erfolge allezeit sein Bestes gegeben, aber eben diese Volksbildung strebt gerade jetzt unter dem Eindruck dessen, was wir zurzeit erfahren, offensichtlich völlig neuen und größeren Zielen zu; die Volkserziehungswissenschaft, die vor dem Kriege gar vielen nur als eine unzweckmäßige Verflüchtigung der Pädagogik erschien oder gar als eine haltlose Schwärmerlei verdächtig war, ist in ihrer Berechtigung und Notwendigkeit heute auch von den Widerstrebenden kaum mehr zu bezweifeln, und wenn der Ruf nach einer festeren Organisation der Volksbildung vor einem Jahrzehnt noch so gut wie ungehört verhallen konnte, so regt es sich heute an allen Ecken und Enden, um das nachzuholen, was in der Zeit vor dem Kriege trotz mancher Mahnung leider versäumt worden ist; planmäßige Volksbildung, systematische kulturpolitische Arbeit sind Lösungsworte geworden, denen sich heute kein Einsichtiger mehr entziehen kann, und so zahlreich die Träger sein mögen, an die bei der Durchführung dieser Lösungsworte gedacht werden muß: es liegt in der Natur der Sache, daß man an den deutschen Lehrer doch immer wieder in erster Linie denkt; die volkstümliche Anschauung wird dabei sogar wahrscheinlich geneigt sein, dem Stande, dem sie den Ehrentitel des Volkserziehers beilegt, eher zu viel zuzumuten, ihn mit Aufgaben belasten zu wollen, die bei genauerer Prüfung ganz anderen Trägern der Volkserziehung zugewiesen werden müssen. Aber wenn die volkserziehungswissenschaftliche Forschung den Lehrerstand vor

solchem Übermaß der Aufgaben in Schutz nehmen muß, so stellt doch auch sie eine ganze Reihe neuer und großer Verpflichtungen für ihn bereit; auch nach ihrem Urteil muß der Lehrer zum Volkserzieher in noch besserem und höherem Sinne werden, als er es bisher schon gewesen ist.

Welches ist dieser bessere und höhere Sinn? Die Antwort auf diese Frage muß zum Teil durchaus vom Boden des schulmäßigen Gebietes der Volkserziehung aus gegeben werden, indem ein zielbewußter Ausbau der Schule im Sinne des richtig verstandenen Einheitschulgedankens, eine zeitgemäße Erneuerung der Lehrpläne und Lehraufgaben, ein auf Selbsttätigkeit gerichtetes Lehrverfahren und alle die anderen Änderungen und Neuschöpfungen verlangt werden, von denen jetzt innerhalb wie außerhalb der pädagogischen Fachliteratur mit Recht so viel die Rede ist; aber ein zweiter, kaum minder wichtiger Teil der Antwort auf die oben gestellte Frage fällt aus dem Gebiet der schulmäßigen Volksbildung heraus und hat von dem Lehrer als dem Mitarbeiter an den außerschulmäßigen Veranstaltungen der Volksbildung zu handeln, und es ist vorwiegend Neuland, von dem es dabei zu sprechen gilt.

Die Aufgaben des Lehrers als Volkserzieher außerhalb der Schule — wenn wir nach Anhaltspunkten suchen, um für die Bezeichnung dieser Aufgaben eine sichere Grundlage zu gewinnen, so tun wir wohl am besten, uns einmal das leider zurzeit noch nicht vorhandene, den Stand der Volksbildungseinrichtungen darstellende Gegenstück zu einer jener Karten zu denken, wie wir sie wenigstens zum Teil für die Veranschaulichung der bestehenden Verhältnisse im höheren und im Fachschulwesen, und in annähernd gleicher Weise für das Volksschulwesen mancher Staatsgebiete zur Verfügung haben. Die kartographische Darstellung des außerschulmäßigen Volksbildungswesens, die dabei vor unserm geistigen Auge ersteht, weist manche hoch erfreulichen Züge auf: sie zeigt, um dafür einige besonders in die Augen fallenden Beispiele zu geben, die weitverzweigten Spuren der umfassenden Tätigkeit eines Vereines, der wie die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung in ganz Deutschland ohne Rücksicht auf konfessionelle und andere Unterschiede zu wirken sucht; sie gibt auf der anderen Seite ein Bild überaus regen und in seiner Art gewiß ebenfalls sehr dankenswerten Schaffens, wie es auf konfessionellem Boden von dem unermüdbar rührigen Volksverein für das katholische Deutschland vertreten wird, und sie läßt endlich in dem Tätigkeitsbezirk einer Organisation, wie sie der Rhein-Mainische Verband für Volksbildung in besonders lehrreicher und anziehender Weise darstellt, die geradezu herzerquickenden Früchte einer kulturpolitischen Arbeit erkennen, die den Gedanken der nordischen Volkshochschule unter umsichtiger Beobachtung der Eigenart örtlicher Verhältnisse auf einen zur Zusammenfassung als volkserzieherische Provinz geeigneten deutschen Landesteil mit bestem Erfolge angewendet hat. Aber den eben aufgezählten und einigen anderen,

ihnen ähnlichen erfreulichen Zügen reihen sich auf unsrer Karte des Volksbildungswesens doch auch schon auf den ersten Blick nicht wenige durchaus gegenteilig wirkende Darstellungsmomente an: an vielen Orten, vor allem natürlich solchen des flachen Landes, ein völliges oder doch nahezu völliges Vacat; die Verteilung der Volksbildungseinrichtungen selbst aber bietet nicht das Bild eines nach festen Grundsätzen planmäßig gestalteten Ganzen, sondern verrät nur allzu deutlich, daß eine alles umfassende Gesamtorganisation nicht besteht und daß das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein von Volksbildungseinrichtungen lediglich von dem Grad der Erfassung einzelner Gebiete seitens der Volksbildungsvereine, dieser selbst aber wieder offenbar sehr oft einfach von Zufälligkeiten in der Lage der persönlichen Verhältnisse von Ort zu Ort abhängig ist.

Das alles läßt sich gegenüber einer nur gedachten Karte des Volksbildungswesens natürlich nur andeuten, und es muß wenigstens an dieser Stelle ein näheres Eingehen auf alle diese Dinge einer Reihe kartographischer Studien zur Organisation des Volksbildungswesens vorbehalten bleiben, die ich demnächst vorlegen zu können hoffe: für die Zwecke aber, die wir hier verfolgen, genügt das bisher Gesagte bereits durchaus; denn das liegt ja schon nach ihm auf der Hand: wollen wir, was kein Verständiger bezweifeln kann, nach dem Kriege weiterkommen mit unsrer Volksbildung, wollen wir durch durchgreifende organisatorische Maßregeln hinauskommen über das, was jetzt bei aller Fülle des Guten, vom Standpunkt des Ganzen aus gesehen, doch nur als vorbereitendes Stützwerk gelten kann, wollen wir, zusammenfassend gesagt, unser außerschulmäßiges Volksbildungswesen zu dem erwünschten einheitlichen Organismus ausgestalten, der einer auf hohe Ziele gerichteten Kulturpolitik gewiß als unbedingt erstrebenswert erscheinen muß — wenn wir das erreichen wollen, so müssen wir für diesen Ausbau unsers Volksbildungswesens noch andere Wege suchen als die, die von dem Weitblick einzelner Persönlichkeiten und einzelner Organisationen bisher eingeschlagen worden sind. Sehr ich recht, so ist der eine dieser neuen Wege dadurch bezeichnet, daß nun doch Ernst gemacht wird mit dem Gedanken eines Reichsamtes für Volksbildung, wie ich es vor 13 Jahren — nicht als Organ bürokratischer Reglementierung, sondern als eine Zentralstelle für freie Anregung und ungezwungene Verständigung zwischen den in Betracht kommenden Einzelorganisationen — vorgeschlagen habe, ohne leider damals mit diesem Vorschlage irgendwelchen nennenswerten Erfolg zu erzielen; aber zu diesem ersten hinzukommen oder mit ihm verbunden werden muß, wie ich glaube, doch noch ein zweiter Weg zur Organisation der Volksbildung, und dieser zweite Weg ist bezeichnet durch ein umfassendes volkserzieherisches Eingreifen der Lehrerschaft, dessen Verlauf ich hier mit wenigen Worten zu kennzeichnen suchen will.

Ein solches Eingreifen ist bedeutungsvoll natürlich an allen Stellen, wo über-

haupt Volksbildungsarbeit auch außerhalb der Schule geleistet wird; auch an größeren Orten, wo die günstigen Verhältnisse von vornherein reichere Formen des Volksbildungswesens gestatten und wo dementsprechend dessen Einrichtungen als selbständige Gebilde gestaltet werden können, ist ein rechtes Gedeihen aller dieser Einrichtungen gewiß in hohem Grade auch davon abhängig, in welchem Umfang und mit welchem Maß des Verständnisses die in Betracht kommende Lehrerschaft sich an der volkserzieherischen Arbeit beteiligt und dabei nicht nur praktisch helfend eingreift, sondern auch theoretisch mitarbeitend unter anderem den — leider noch vielfach fast ganz fehlenden — festen Lehrplan der Volksbildungsarbeit, auch in seinem Verhältnis zu der grundlegenden Vorarbeit der Schule, schaffen und im einzelnen entwickeln hilft. Ungleich bedeutungsvoller aber ist naturgemäß das Eingreifen der Lehrerschaft an allen den Orten, wo die Bescheidenheit der lokalen Verhältnisse eine selbständige Gestaltung der Volksbildungseinrichtungen, wenigstens fürs erste, schlechterdings nicht zuläßt, wo also nur in Anlehnung an andere, möglichst fest begründete Einrichtungen eine zielbewußte Volksbildungsarbeit ins Leben treten kann. Als fest begründete Einrichtung, an die die Volksbildungsarbeit sich anlehnen kann, kommt in diesen Fällen meist einzig und allein die Schule in Betracht, und sie für eine derartige Funktion brauchbar zu machen, das ist die große und überaus dankbare Aufgabe, die die deutsche Lehrerschaft, natürlich mit zweckmäßiger Hilfe der zuständigen Behörden, nach dem Kriege in weitem Umfange übernehmen sollte, indem sie das Schulhaus mit seinen Lehrmitteln zu einer Pflegestätte auch der außerschulmäßigen Volksbildungsbestrebungen werden und der hauptamtlichen Lehrtätigkeit an den Kindern im Klassenzimmer die planmäßig geordnete nebenamtliche Lehrtätigkeit als Volksbildner zur Seite treten läßt.

Man wird dieser Forderung wohl entgegenhalten, daß an kleinen Orten die Verhältnisse des Schulhauses und seiner Ausstattung mit Lehrmitteln doch viel zu kümmerlich sind, als daß solche Möglichkeiten überhaupt in Betracht gezogen werden könnten: dieser Einwand trifft ohne Zweifel leider für nur allzu viele Orte zurzeit noch zu, obwohl gewiß auch bei recht bescheidenen Verhältnissen manches, wie zum Beispiel die Einrichtung und belebende Wirkung einer Volksbücherei, doch nicht ganz ausgeschlossen ist; aber ich meine, wir sollten vertrauen, daß in kommenden Tagen nicht nur die zunehmende Wertschätzung der schulmäßigen Volksbildung selber zur Besserung der einschlägigen Verhältnisse führen, sondern daß auch eben unser Gedanke der Anlehnung außerschulmäßiger Volksbildungseinrichtungen an die Schule in den kümmerlichen Zuständen, von denen wir eben sprachen, Wandel schaffen wird. Wenn erst einmal von den maßgebenden Stellen klar erkannt ist, mit wie verhältnismäßig geringem Aufwande sich die Karte unsers Volksbildungswesens aus ihrem jetzigen, nur sprunghaft erfreulichen Zustande

in den befriedigenden Zustand eines nach einheitlichen Gesichtspunkten überall durchgeführten Systems von Volksbildungseinrichtungen überführen läßt; dann wird, wie ich glaube, dank dem großen Zuge nach Hebung der Volkskultur, der jetzt in allen Kreisen lebendig ist, auch das Schulhaus der kleinen Orte sehr bald so gestattet und so mit Lehrmitteln ausgestattet sein, daß es allenthalben wohl befähigt ist, auch als Pflegestätte der außerschulmäßigen Volksbildung in durchaus erfreulicher Weise zu dienen. Mit einem Schläge wird sich ein solches Ziel natürlich auch bei der heute herrschenden, für derartige Fragen besonders günstigen Stimmung gewiß nicht erreichen lassen, aber es ist schon viel gewonnen, wenn das Ziel erst nur einmal deutlich bezeichnet ist und den zuständigen Behörden und Einzelinstanzen klar vor Augen steht. Ein bestes Stück fruchtbarer kulturpolitischer Arbeit stellt sich in seinen Umrissen demjenigen dar, der sich mit diesem Ziele auseinandersetzt, und jeder Versuch, der, unter verhältnismäßig günstigen örtlichen Verhältnissen unternommen, die Durchführbarkeit unseres Gedankens in die Erscheinung treten läßt, muß, wenn ich nicht übel irre, der großen Aufgabe neue Freunde und willige Helfer werben; man darf dabei gewiß auch auf den Wettstreit der einzelnen Landestteile und ihrer amtlichen Lenker rechnen, die sicher danach trachten werden, nicht hinten an zu stehen, wenn die Karten des Volksbildungswesens der einzelnen Provinzen und Bezirke erst einmal vergleichend nebeneinander gestellt werden und wenn dadurch das Maß der kulturpolitischen Arbeit des einen und des anderen eben durch solche Möglichkeit des Vergleiches besonders deutlich und scharf zutage tritt. Wir sind in solchen Dingen bisher auch deshalb verhältnismäßig so wenig weitergekommen, weil das Erkennen der tatsächlich bestehenden Zustände überaus schwierig und zum Teil geradezu unmöglich war. Die klare Veranschaulichung der Zustände, unter dem Zeichen eines als richtig erkannten großen Zieles vorgenommen, wird nach meiner Überzeugung sehr viel dazu beitragen, daß der Fortschritt zum Guten beschleunigt und daß die Organisation unsers Volksbildungswesens von allen Beteiligten mit freudigem Eifer in die Hand genommen wird. Die Lehrerschaft aber wird bei solchem neuen Schaffen, dem wir hoffentlich entgegengehen, nur im besten Sinne des Wortes gewinnen können; sie wird gewinnen nicht nur durch die Mitarbeit an einer neuen, für die Volkswohlfahrt unendlich wichtigen Aufgabe, die in ihre Hand gelegt ist, sie wird auch gewinnen durch den Einfluß, den diese neue Aufgabe auf die hauptamtliche Arbeit des Lehrers in der Schule selber ausüben muß: die außerschulmäßige Volksbildungsarbeit soll weiterbauen auf der Grundlage, die in der Schule für die Volksbildung geschaffen worden ist; nichts Schöneres läßt sich denken als die Möglichkeit, daß der, der den Grund gelegt hat, auch an dem Weiterbau zu schaffen berufen wird; und in diesem Sinne mag denn dem deutschen Lehrerstande in dieser großen, an Zukunftswünschen und Zukunfts-

plänen so überaus reichend Zeit recht dringend ans Herz gelegt sein, auch das Problem der außerschulmäßigen Volksbildung in das Programm seiner Beratungen aufzunehmen — er widmet sich damit einer Standesfrage, die zugleich eine der wichtigsten Fragen unsrer nationalen Zukunftsentwicklung ist.

7.

Der Gedanke der Einheitschule und die städtische Schulpolitik.

Die Frage der Einheitschule ist seit einiger Zeit durch die sehr energische Agitation der Volksschullehrer, durch das Eingreifen hervorragender Theoretiker der Pädagogik und durch die Stellungnahme der politischen Parteien zu einer Kern- und Schicksalsfrage der städtischen Schulpolitik geworden; unendlich viel Zeit und Kraft wird an ihre Erörterung gewendet, und mit dem »anathema sit« sind die Anhänger wie die Gegner der allgemeinen Volksschule, wie es bei solchen Dingen zu gehen pflegt, zum Teil nur allzu rasch bei der Hand; es ist eine neue Phase des Schulkrampfes der letzten Jahrzehnte, die wir da erleben, und es wird mit dieser Phase wohl ähnlich gehen wie mit den früheren Phasen unserer schulpolitischen Kämpfe: die Liste der Toten und Verwundeten hüben und drüben wird nicht gerade kurz und ebensowenig erfreulich sein, aber etwas Gutes wird bei dem Kampfe doch herauskommen, ein Wachsen des Verständnisses für eine großzügig auf das Ganze gerichtete Schulpolitik und die Beseitigung unbestreitbarer Schäden, die dem Gesamtorganismus unseres Schulwesens heute ohne Zweifel noch in hohem Grade anhaften.

Ich will die Geduld der Leser nicht ermüden, indem ich die ganze Frage der Einheitschule hier aufs neue aufrolle, so sehr mir, offen gestanden, die bisherige Fachliteratur über den Gegenstand der Vertiefung von einem die Gesamtheit unseres Schulwesens ruhig überblickenden Standpunkte aus sähig und bedürftig scheint, beschränke mich vielmehr darauf, auf das zu verweisen, was zuletzt K. S. Sturm in seiner Schrift über »Die nationale Einheitschule« (Leipzig 1913, J. Klinckschardt) für und E. Ries in der Broschüre »Zur Frage der Einheitschule« (Leipzig und Frankfurt a. M. 1913, Kesselring) gegen den allgemeinen Volksschulunterbau an Gesichtspunkten und Gründen vorgetragen haben; sie haben die Materie nicht erschöpft, wie sie sich denn ohne das Eingreifen der staatlichen Behörden wohl überhaupt nicht erschöpfen läßt, aber sie geben ein gutes Bild von den Verhältnissen des Kriegsschauplatzes und lehren in einer Art von Teichoskopie auch die wichtigsten Vorkämpfer der beiden Parteien kennen, woraus für die Beurteilung des strittigen Gegenstandes immerhin schon eine gewisse Zahl von Anhaltspunkten zu gewinnen ist²¹⁾.

Von dem praktischen Vorgehen der Kommunen soll hier die Rede sein: sie sind angesichts der bestehenden Gegensätze der Meinungen und der Interessen in einer nicht ganz leichten Lage, zumal der Staat, der sonst so gern eingreifende, in diesem Falle sich des Eingreifens — vielleicht mit gutem Grunde — enthalten zu wollen scheint, und es wird ihnen ja sicher nicht gelingen, das Problem so zu lösen, daß die Argumente für und wider in einer harmonischen Einheit restlos zusammengebracht werden, aber sie haben schon etwas Gutes geleistet, wenn sie, soweit es noch nötig ist, die Mißstände beseitigen, mit deren Bekämpfung die Vertreter der Einheitschule völlig im Rechte sind, und wenn sie andererseits das zu erreichen suchen, was an dem System der Vorschule doch erhaltenswerter ist, als vom grünen Tische der bloßen pädagogischen Doktrin und vom Interessentenlager mancher Volksschulkreise her zugegeben wird und zugegeben werden kann.

Vor allem muß der Forderung Rechnung getragen werden, daß begabten Volksschülern¹⁾ nicht durch die aufrückenden Vorschüler der gesamte Platz in den Sexten vorweggenommen wird; die Zahl der Sexten muß dementsprechend höher bemessen sein als die der obersten Vorschulklassen, und es muß zur Vorsicht von Jahr zu Jahr festgestellt werden, daß keinem zur Aufnahme geeigneten Volksschüler aus Platzmangel der Übertritt in die höhere Schule verweigert worden ist; mit der leider manchmal gehörten Verdächtigung, daß versucht werde, durch strengere Handhabung der Aufnahmeprüfung das Fehlen ausreichender freier Plätze in den Sexten nicht in die Erscheinung treten zu lassen, ist zwar eine sachliche Auseinandersetzung ausgeschlossen; aber es ist gut, wenn solchen Gedankengängen dank dem Vorhandensein reichlichen Platzes in den Sexten von vornherein der Nährboden fehlt. Etwas anderes als die eben erwähnte Verdächtigung ist es, wenn nicht ganz selten geklagt wird, daß die Aufnahmeprüfung für Sexta manchmal allzu formalistisch gehandhabt werde und man die Aufnahme auch an sich wohl befähigter Volksschüler an dem Fehlen einzelner, an sich unwesentlicher Kenntnisse scheitern lasse. Wir haben in Frankfurt schon seit längerer Zeit das Maß dessen, was von den Prüflingen gefordert werden darf, den Hauptzügen nach festgelegt und uns mit den Direktoren der höheren Schulen dahin verständigt, daß bei Erfüllung der damit gestellten Bedingungen die Annahme geeigneter Volksschüler auch unabhängig von etwaigem Versagen in Einzelheiten erfolgen soll: das Verfahren hat sich durchaus bewährt, und die höhere Schule hat dabei, wie vorauszusehen war, durchaus keinen Schaden gelitten. Ebenso haben wir auch dadurch ausgleichende Gerechtigkeit geübt, daß die Vorschüler auch ihrerseits auf Grund derselben Anforderungen eine Art von Versetzungsprüfung zu bestehen haben

¹⁾ Es sind im folgenden stets unter dem Wort „Schüler“ auch die Schülertinnen, unter den „Sexten“ auch die viertuntersten Klassen der Jungen mitzuverstehen.

sollen, wie denn überhaupt die Versetzung aus der Vorschule keineswegs mit der Milde gehandhabt wird, die die Gegner der „Standeschule“ so gern gegen die Einrichtung der Vorschule ins Feld führen.

Da sich aus naheliegenden Gründen Lehrplan und Lehrziel der Vorschulklassen mit denen der entsprechenden Volksschulklassen nicht in völligen Einklang bringen lassen, so ist die weitere Forderung nicht unberechtigt, daß für die nach dem Urteil ihrer Lehrer zum Übertritt in die höhere Schule geeigneten Volksschüler im dritten Jahre ihres Schulbesuches Kurse eingerichtet werden, die den völligen Ausgleich zwischen den Lehrplänen der Vor- und denen der Volksschule herbeiführen. Wir haben diese, auch von Seiten des Ministeriums schon vor längerer Zeit angeregten Kurse im laufenden Schuljahre in Frankfurt erstmalig in der Weise eingerichtet, daß während des Winterhalbjahres je zwei Stunden wöchentlich an die vorher bezeichneten Schüler in diesem Sinne erteilt werden, und glauben nach den bisherigen Beobachtungen, daß diese Einrichtung sich gut bewähren wird. Auf Grund entsprechender Anfrage der städtischen Schuldeputation sind von insgesamt 5620 Schülern der drittuntersten Volksschulklassen 205 (= 3,647 %) als zum Übertritt in eine Mittel- oder höhere Schule geeignet von ihren Lehrern bezeichnet worden; diese Schüler wurden nach der Lage ihrer Schulen bzw. der Elternwohnung in sechs Abteilungen zusammengefaßt und erhalten in ihnen von Lehrern der Volksschule Unterricht in den Stoffen, die nach genauer vorheriger Feststellung dem Lehrpensum der drei untersten Volksschulklassen gegenüber dem der Vorschule fehlen. Daß die Einweisung der Schüler auf Grund des Urteils ihrer Lehrer im allgemeinen richtig vorgenommen werden konnte, ergibt sich unter anderem daraus, daß im Laufe des Kurusus nur verhältnismäßig wenige Schüler dem über sie gefällten günstigen Urteil nicht entsprochen haben. Es ist mit Bestimmtheit anzunehmen, daß alle Schüler, die von den Kursusleitern als genügend oder besser in ihren Leistungen bezeichnet wurden, die Aufnahmeprüfung für die höhere Schule ohne alle Schwierigkeit bestehen werden; für die zur Mittelschule Übertretenden kann, unter Benützung der in den Bestimmungen vom Jahre 1910 gegebenen Möglichkeit, auf eine Aufnahmeprüfung überhaupt verzichtet werden. Neben diesen Volksschülern, die bereits nach dreijährigem Schulbesuch den Weg in die viertunterste Klasse der höheren oder Mittelschule finden, mag es dann immerhin noch eine Anzahl geben, die erst nach vier Jahren Volksschulbesuch in die gleiche Klasse aufgenommen werden können, wie das ja auch bei nicht ganz wenigen Vorschülern der Fall ist: von einer Benachteiligung dieser Schüler kann natürlich nicht die Rede sein, da der Verlust des einen Jahres eine naturgemäße Folge ihrer Veranlagung und ihres geistigen Reifezustandes ist. Dagegen würde es ohne Zweifel eine schwere Benachteiligung sehr vieler Schüler bedeuten, wenn — den Wünschen mancher Vertreter der Einheitschule entsprechend — der vier-

jährige Besuch der Volksschule vor dem Eintritt in die viertunterste Klasse der höheren oder Mittelschule allgemein gefordert würde.

Eine der berechtigtesten Forderungen der Anhänger des Einheitschulgedankens ist die, daß die Frequenzen in den Volksschulklassen herabgesetzt werden; da diese Herabsetzung mit in erster Linie eine finanzielle Frage ist, so ist die Beseitigung der Vorschule und der damit gegebene Ausfall von Schulgeldeinnahme nicht gerade der sicherste Weg zu dem an sich so überaus erstrebenswerten Ziel. In Frankfurt hat der Magistrat denn auch, meines Erachtens mit Recht, den Standpunkt eingenommen, daß man den Ausfall von 500 000 Mark Schulgeldeinnahme aus den drei untersten Klassen der Mittel- und der höheren Schulen lieber vermeiden und dafür die Höchsthäufigkeit der Volksschulklassen lieber grundsätzlich auf 46 — entsprechend der Höchsthäufigkeit der Vorschulklassen — festsetzen sollte; es ist damit ein weiterer, sehr wesentlicher Schritt zur Beseitigung ungleicher Verhältnisse in den verschiedenen Schularten getan, der hoffentlich seine guten Folgen haben wird.

Mit allen solchen Maßregeln ist natürlich die programmatische Forderung der Vertreter der Einheitschule nicht erfüllt, ihrem Schulideal noch lange nicht entsprochen; aber dies Schulideal, zumal in seiner jetzigen, schultechnisch in vieler Hinsicht sehr bedenkliehen Fassung, stellt ja wohl überhaupt nicht das Endziel dar, dem eine volkserziehungswissenschaftlich orientierte Schulpolitik zustreben muß: ein besseres Schulideal ist nach meiner Überzeugung das, das auf Grund eines anderen Systems der Heranziehung der Bemittelten zu den Schullasten die allgemeine völlige Unentgeltlichkeit des Schulbesuches für alle Schularten vorsieht, den Wechsel der Schule in allen Fällen, wo es nur irgend möglich ist, vermeidet, die Eigenart der verschiedenen Schularten aber, die durch ihre Aufgaben und ihre Lehrziele bestimmt ist, bei aller Übereinstimmung im Sinne eines einheitlich aufgebauten Gesamtschulwesens im einzelnen doch von der untersten Stufe an sich frei ausleben läßt; wir werden dann hervorragend beanlagte Schüler, die ihre Qualifikation zum Besuch einer Mittel- oder höheren Schule durch eine Intelligenzprüfung dargetan haben, von vornherein der höheren Schulart zuweisen können, ohne die, denen das zunächst nicht gelingt, vom späteren Übertritt in sie auszuschließen, und die Frage des Geldbeutel der Eltern, deren schädlicher Einwirkung wir heutzutage durch die — hoffentlich überall nicht als Gnadenakt, sondern als Ausfluß des Interesses der Allgemeinheit am Emporsteigen tüchtiger Kräfte aufgefaßt — Gewährung von Freistellen vorzubeugen suchen, wird dann völlig ausgeschaltet sein. Wer dies Schulideal für das richtige hält und zum Leitstern für eine nicht überstürzte, aber planmäßig sicher fortschreitende, von Einseitigkeit freie Weiterentwicklung unseres gesamten Schulwesens macht, der kann in der Durchführung des jetzt aufgestellten Einheitschulprogramms schwerlich den erstrebenswerten

Fortschritt sehen: die oben aufgezählten Maßregeln führen dem von ihm vertretenen Schulideal um einige bedeutsame Schritte näher; der allgemeine Volksschulunterbau mit seinem die Volksschule selbst durch den Abgang der begabtesten Schüler nach drei Jahren schwer schädigenden obligatorischen Schulwechsel und seiner unvermeidlichen Herabdrückung der Lehrziele der höheren Schularten würde dagegen diesem Idealziele gegenüber einen schwer wieder gutzumachenden Schritt nach rückwärts bedeuten. Ideal muß freilich gegen Ideal gesetzt werden, und eine Schulverfassung, die dem Aufwärtstreben begabter Kinder zu höheren Bildungsgelegenheiten Schwierigkeiten irgendwelcher Art entgegenstellt, muß sowohl der bekämpfen, der auf dem Boden des heutigen Einheitschulprogramms, wie der, der auf dem Boden der oben von mir gekennzeichneten, keineswegs dem Stillstand hulbigenden Bestrebungen steht.

8.

Die deutsche Unterrichtsausstellung.

„Was lange währt, wird gut — und wird hoffentlich immer besser werden“: unter dieses Leitwort muß sich die kurze Betrachtung stellen, die hier zu meiner Freude an der Hand eines soeben erschienenen kleinen Buches¹⁾ über den endlich erfolgten dankenswerten ersten Ansat zur Begründung eines deutschen Reichsschulmuseums berichten kann. Es sind jetzt gerade 13 Jahre ins Land gegangen, seitdem der Gedanke der Gründung eines solchen Museums, wohl zum ersten Male, in einem vor der Frankfurter Lehrerschaft von mir gehaltenen Vortrage eingehend entwickelt und in hoffnungsfreudigem Optimismus zur recht baldigen Durchführung empfohlen worden ist: der Gedanke hat bei vielen, zum Teil bei an erster Stelle maßgebenden Männern freundliche Aufnahme gefunden; ich bewahre noch als wertige Erinnerung die Karte, mit der der verstorbene Ministerialdirektor Althoff, damals als Gast des Kaisers auf einer Mittelmeerfahrt begriffen, von Gibraltar aus dem „weittragenden Plan“ seine Sympathie bezeugte, gedenke dankbar des auch hier zur Tat bereiten Weitblicks, mit dem Adolf Matthias der Erörterung des Gedankens die Blätter der Monatschrift für die höheren Schulen geöffnet hat, und könnte nicht uninteressante Stellen aus zahlreichen Zuschriften von führenden Persönlichkeiten der deutschen Schulwelt zusammenstellen, um zu zeigen, wie das Bedürfnis nach einem Reichsschulmuseum von sachverständiger Seite anerkannt und die mit ihm verbundenen Fortschrittsmöglichkeiten für unser Schulwesen mit Freude begrüßt worden sind.

Was zunächst weiter zu erwähnen ist, trägt freilich weniger erfreulichen

¹⁾ Die deutsche Unterrichtsausstellung. Leipzig, Quelle & Meyer. 72 S. mit 5 Tafeln.

Charakter: erschwert durch den Umstand, daß das Schulwesen nach der Reichsverfassung Sache der Einzelstaaten ist, ist die sofortige Inangriffnahme des Planes unterblieben; die wertvollen Objekte der deutschen Unterrichtsausstellung in St. Louis (1904) wurden, trotz erneuter Mahnung, nicht zusammengehalten, und das klassische Land der Schulen blieb mit einer für das Schulwesen so bedeutungsvollen Schöpfung hinter anderen, selbst sehr viel kleineren, Ländern in, man darf geradezu sagen: trauriger Weise zurück; nur einzelne Städte und die Lehrerschaften verschiedener Orte haben, guter alter Tradition folgend und von so vortrefflichen Männern wie etwa Hübner in Breslau und Rebhuhn in Berlin veranlaßt und beraten, den Gedanken des Schulmuseums weiter gepflegt, ohne Beihilfe der Staatsregierung und — naturgemäß — ohne die Richtung auf eine große, für das ganze Deutschland bestimmte und wirkungsvolle Zentralanstalt, die nur durch das Eingreifen der staatlichen Instanzen ins Leben treten kann. Das Reichspostmuseum ist weiter ausgebaut worden, ein Reichseisenbahnmuseum, wenn ich nicht irre, neu hinzugekommen — dem Reichsschulmuseumsgedanken blieb das tatkräftig eingreifende Interesse der Staatsbehörden nach wie vor versagt: es ließen sich gar traurige Betrachtungen an diese negative Entwicklung anknüpfen, aber gehen wir lieber über zu dem, was nun endlich, nach langem Abwarten, erfreulicher Weise an Positivem geschehen ist.

Die vortrefflich vorbereitete, glänzend gelungene und überaus eindrucksvolle deutsche Unterrichtsausstellung in Brüssel 1910 hat im vorigen Jahre endlich zu dem geführt, was schon lange vorher hätte erfolgen müssen: zwei deutsche Großstädte, Berlin und Frankfurt a. M., boten der Unterrichtsverwaltung im Interesse der fruchtbaren Zusammenhaltung und Weiterentwicklung der Brüsseler Ausstellung die nötigen Räume an, auch die Fachpresse ließ es an den nötigen erneuten Mahnungen zum Teil nicht fehlen, und im preußischen Kultusministerium fand sich in der Person des Geh. Oberregierungsrates Prof. Dr. Pallat der gewiß ganz hervorragend geeignete Mann, um die nunmehr zum Entschluß verdichteten Absichten der preußischen Unterrichtsverwaltung, wenn auch mit der Beschränkung, die die finanzielle Behutsamkeit unsers Staates in solchen Dingen zur einzig möglichen Realpolitik macht, zielbewußt und mit dankenswertem Geschick durchzuführen; so konnte denn im Juni 1912 die „Deutsche Unterrichtsausstellung“ ihre Wirksamkeit beginnen, zwar nicht das großangelegte, von der Beihilfe des Reiches und der Einzelstaaten getragene Unternehmen, das dem oben geschilderten Plane als Ziel vor schwabte, aber ohne Zweifel ein sehr wertvoller Anfang, der bei richtiger Ausgestaltung die in ihm liegenden Keime zu Größerem mit Erfolg wird entwickeln können, und das bedeutungsvolle Symptom des Entschlusses der Staatsbehörde, jetzt tatkräftig vorzugehen auf einem Wege, auf dem so viel Versäumtes nachzuholen ist.

Das kleine Buch, dessen Erscheinen den äußeren Anlaß zu diesen Zeilen

bietet, gibt über den derzeitigen Bestand der Unterrichtsausstellung eine sehr willkommene Übersicht, die ich hier im einzelnen nicht wiedergeben will; eine ganze Reihe berufener Sachmänner, die ihre Kraft in den Dienst des neuen Unternehmens gestellt haben, schildert die einzelnen Abteilungen der Ausstellung, wobei auch wertvolle Bemerkungen allgemeinerer Art über Unterrichtsmethode, Lehrmittelwesen und Schulpolitik nicht fehlen und gute Abbildungen mehrerer Räume des Museums die Textdarstellung in willkommener Weise unterstützen. Am meisten muß uns an dieser Stelle der Ausblick in die Zukunft interessieren, den Geheimrat Pallat zu Anfang des Buches mit den einleitenden Bemerkungen über die Entstehung der Unterrichtsausstellung verbindet: danach wird durch Einsetzung einer Kommission das Zusammengehen der staatlichen Unterrichtsausstellung mit dem vornehmlich dem Volksschulwesen gewidmeten städtischen Schulmuseum zu Berlin gesichert und wird die praktische Wirkung der Unterrichtsausstellung durch das Handinhandarbeiten mit der zur allgemeinen „Auskunftsstelle für Schulwesen“ erweiterten „Auskunftsstelle für Lehrbücher des höheren Unterrichtswesens“ erhöht werden; und die Richtlinie für die gesamte weitere Arbeit ist trefflich bezeichnet in dem Satze, daß „die dauernde Deutsche Unterrichtsausstellung der Arbeit in und an der Schule nicht registrierend nachfolgen, sondern sie begleiten und zu rüstigem Weiterschreiten ermuntern soll“ — ich darf vielleicht der Hoffnung Ausdruck geben, daß mit der wachsenden Ausdehnung und Festigkeit des neuen Unternehmens auch immer mehr die Programmpunkte verwirklicht werden, die ich seiner Zeit in meiner Schrift über den Gedanken des Reichsschulmuseums im einzelnen dargelegt und zum Teil näher ausgeführt habe; der Sache kann es nach meiner Überzeugung nur zum Vorteil gereichen, wenn der realpolitischen Stäherheit des schrittweisen Vorgehens die durch das Ideal bestimmte Zielsetzung mahnend und anfeuernd zur Seite tritt; auch die Deutsche Unterrichtsausstellung kann — in bescheidenerem Maßstabe — vieles von dem leisten, was einem künftigen Reichsschulmuseum hoffentlich in großem Maßstabe zu leisten bestimmt ist.

Noch ein Wort über den Sitz dieses künftigen Reichsschulmuseums. Ich habe in dem mehrfach erwähnten Vortrage vom Jahre 1901 Frankfurt als Sitz der Anstalt vorgeschlagen, und das oben erwähnte Angebot der Stadt Frankfurt war wohl mitbestimmt durch die Erwägung, daß Frankfurt — übrigens seit vier Jahren auch im Besitz eines städtischen Schulmuseums — schon durch seine zentrale Lage der geeignetste Platz für ein gesamtdeutsches Schulmuseum ist, das auch dem Süden und Südwesten unsers Vaterlandes bequem zugute kommen kann; dagegen spricht unzweifelhaft zugunsten Berlins neben manchem dort schon auf dem Gebiet Vorhandenen auch der Vorteil, der sich aus der örtlichen Verbindung mit dem Sitze der Unterrichtsverwaltung des größten deutschen Staates ergibt. Wenn dem Ausbau der Unterrichtsausstellung zu einem wirklichen Reichsschulmuseum nähergetreten wird, wird

meines Erachtens die Ortsfrage von den in Betracht kommenden Instanzen nochmals eingehend zu prüfen sein. So wichtig sie übrigens sein mag; wichtiger noch als die Ortsfrage ist natürlich, daß die Keime des jetzt in Berlin Vorhandenen überhaupt weiter entwickelt und der bisherige Zustand des Zögerns und Zurückhaltens auf einem für das deutsche Schulwesen und damit für die deutsche Kultur so bedeutungsvollen Gebiete endgültig beseitigt wird¹⁾.

9.

Schulverwaltung und Schulreform.

Es besteht die Absicht, auf den Blättern dieser Zeitschrift künftig in regelmäßiger Abfolge über die Vorgänge zu berichten, die sich auf dem durch die Worte „Schulverwaltung und Schulreform“ bezeichneten Gebiete unserer Kulturpolitik abspielen; die nachstehenden Seiten sollen dieser Berichterstattung als eine Art von Vorwort dienen und zu diesem Zwecke einige grundlegende Bemerkungen über die Zusammenhänge geben, die zwischen der Praxis der Schulverwaltung und den Bestrebungen der Schulreform bestehen oder als erwünscht bezeichnet werden müssen.

Es ist eine schwer bestreitbare Tatsache, daß für die landläufige Vorstellung die Begriffe Schulverwaltung und Schulreform in einem ziemlich gegensätzlichen Verhältnisse nebeneinander stehen; den Gründen dieser Erscheinung soll hier nicht nachgegangen werden; wichtiger ist, daß betont wird, wie dringend im Interesse einer gesunden Entwicklung ein möglichst harmonisches und grundsätzlich auf ein fruchtbares Zusammengehen eingestelltes gegenseitiges Verhältnis der Verwaltungspraxis und der Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Bildungswesens geboten ist; denn die gute Sache dieses Bildungswesens kann nur schweren Schaden leiden, wenn zwischen Vertretern der einen und der anderen Seite das wechselseitige Verstehen und die lebendige Fühlung fehlt.

Wie ist dies wechselseitige Verstehen zu sichern, wie die lebendige Fühlung zwischen Schulverwaltung und Schulreform in planmäßiger Weise aufrechtzuerhalten? Der gute Wille dazu muß auf beiden Seiten — und das weit mehr, als es heutzutage vielfach der Fall ist — vorhanden sein, und er muß sich betätigen auf eine Art, die weder der naturgemäßen Vorsicht auf

¹⁾ Im Anschluß an einen am 27. November 1913 von Professor Döhle im Berliner Philologenverein gehaltenen Vortrag hat Ministerialdirektor Ezzeleuz v. Bremen mitgeteilt, daß die Stadt Berlin das aus Anlaß des Regierungsjubiläums Kaiser Wilhelms vorgesehene Monumentalgebäude am Hegelplatz für die Zwecke eines Schulmuseums zur Verfügung stellen will. Berlin hätte damit in der Frage nach dem Sitz des künftigen Reichsschulmuseums einen erheblichen Vorsprung gewonnen, der aber immerhin einer Nachprüfung der zu Gunsten Frankfurts sprechenden Gesichtspunkte nicht überhebt.

der einen, noch der berechtigten Tendenz rascheren Vorwärtsdrängens auf der anderen Seite Abbruch tut; soll das der Fall sein, so müssen freilich oft begangene Fehler hüben wie drüben vermieden werden, vor allem muß die Schulverwaltung von den Schulreformbestrebungen mit der Absicht ihrer tunlichstesten Verwertung fortgesetzt Kenntnis nehmen und die dazu nötigen Organe in steter lebendiger Wirksamkeit erhalten, die Vertreter der Schulreformbestrebungen aber — die, nebenbei bemerkt, soweit sie in den Kreisen der Schulverwaltung selbst vorhanden sind, natürlich nicht als verdächtige Personen in ihrer Bewegungsfreiheit gehemmt werden dürfen — die Vertreter der Schulreformbestrebungen aber müssen den beiden Gefahren aus dem Wege gehen, die sich auf diesem Gebiete nur allzu leicht einstellen: der des hochfliegenden Hinwegsehens über die realen Verhältnisse, das den Schriftstücken des Schulreformers zu einem mindestens ebenso grünen Tische macht, wie es der einer rückständigen und ungeschickten Verwaltung ist, und der des Arbeitens mit dem Superlativ, von der der lebhafteste Geist des dem Ideal Zustrebenden begreiflicherweise besonders stark bedroht ist. Wenn wir's in Ermangelung eines passenden milderer Ausdrucks etwas derb bezeichnen wollen: selbstgefällig in sich abgeschlossene Zurückhaltung bei der Schulverwaltung, wirklichkeitsfremdes Lärmgeschlagen bei den Schulreformern sind die beiden Klippen, an denen das Zustandekommen und Fortbestehen eines gesunden Verhältnisses zwischen Schulverwaltung und Schulreform schon so oft gescheitert ist und auch heutzutage immer wieder aufs neue scheitert. Der Vertreter der Schulreformbestrebungen, der in jedem Mann der Schulverwaltung von vornherein eine Art von kulturpolitischem Ichthyosaurier erblickt, ist ebenso sehr im Unrecht wie der Angehörige der Schulverwaltung, der in jedem Vertreter der Schulreformbestrebungen etwas von einer katilinarischen Existenz zu wittern geneigt ist.

Wodurch erklärt es sich, daß derartige Empfindungen und Ansichten in mehr oder minder ausgeprägter Erscheinungsform zwischen den beiden so sehr auf gemeinsame Arbeit angewiesenen Trägern des Fortschrittes in unserem Bildungswesen überhaupt Platz greifen können? Wir besitzen noch keine dem Gegenstand wirklich gerecht werdende geschichtliche Behandlung des Themas „Schulverwaltung und Schulreform“: sie würde jedenfalls sehr lehrreiches Material zur Beantwortung unserer Frage liefern und unter anderem zeigen, eine wie unverhältnismäßig große Rolle in der Geschichte des Mißverhältnisses zwischen Schulverwaltung und Schulreform das oft durch die äußerlichsten Lebensverhältnisse bestimmte persönliche Moment gespielt hat, von wie unseeligem Einfluß die grundverkehrte Verquickung der Fragen des Bildungswesens mit der allgemeinen Politik an zahlreichen entscheidenden Wendepunkten unserer Schulgeschichte und auch sonst gar oft gewesen ist und wie die Beschränkung auf Stückwerk, der Mangel an großzügiger Betrachtung und Bearbeitung des Gesamtgebietes, die fehlende Folgerichtigkeit

im Verfolgen der zum Teil ganz richtig erkannten Ziele bei den Vertretern der Schulverwaltung wie auch der Schulreform in der Entwicklung unseres Bildungswesens vielfach das Zustandekommen des Guten verhindert und — eigentlich unausgesetzt — einen enormen Kräfteverlust mit sich gebracht haben.

Ob es möglich ist, einem so unerfreulichen Zustand für die Zukunft vorzubeugen und die Begriffe „Schulverwaltung“ und „Schulreform“ aus ihrer bisherigen, zum Teil scheinbaren, zum Teil aber auch sehr wirklichen Gegensätzlichkeit herauszubringen? Jedenfalls ist schon viel, sehr viel gewonnen, wenn endlich der gemeinsame Boden geschaffen wird, auf dem sich Schulreform und Schulverwaltung begegnen und immer wieder zu gemeinsamer Arbeit zusammenfinden können: ich meine die als selbständige wissenschaftliche Disziplin allgemein anzuerkennende erziehungswissenschaftliche Forschung, deren bisherige stiefmütterliche Behandlung seitens vieler Staaten und Korporationen wohl mit am meisten daran schuld ist, daß die Vertreter der Schulverwaltung nur gar zu leicht einem verkehrten Festhalten am Überlieferten huldigen, die der Schulreform aber nicht selten der abklärenden Einwirkung der wissenschaftlichen Betrachtungsweise entbehren und daher gar leicht der Maßlosigkeit verfallen; wie sehr eine wissenschaftliche Pädagogik geeignet ist, ruhige und zielbewußte Fortschritte in der Praxis des Bildungswesens zu bewirken, braucht Sachverständigen kaum gesagt zu werden; darum genügt es, an dieser Stelle den Wunsch zu äußern, es möchten die Säkularerinnerungen an die großen Ansätze der Schulverwaltung Humboldts und seiner Genossen unter andern dazu führen, daß endlich die Erziehungswissenschaft auch in den äußeren Organisationen, die der Wissenschaft gewidmet sind, aus der dienenden Rolle der „ancilla philosophiae“ grundsätzlich befreit und an die ihr gebührende Stelle einer der für die nationale Wohlfahrt wichtigsten Disziplinen gestellt wird.

Es gehört zu den wichtigsten und dankbarsten Aufgaben des Bundes für Schulreform, von dem Boden einer wissenschaftlichen Pädagogik aus auf eine bessere Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schulverwaltung und Schulreform hinzuwirken; hoffentlich werden die Berichte, denen die vorstehenden Seiten als Vorwort dienen sollen, mit dazu beitragen, daß die Arbeit des Bundes in dieser Richtung recht fruchtbar verlaufen und zu einem Segen für unser Bildungswesen werden kann.

10.

Die Aufgaben des Schulmuseums als Fortbildungsanstalt für die Lehrer.

Wenn die Besucher des Kongresses²²⁾, dem dieses Heft der „Mitteilungen“ als schlichte Festgabe gewidmet ist, von der Liebfrauenchule, der Stätte

unserer kleinen Kindergarten- und Kinderhortausstellung, ihre Schritte etwas weiter nach Süden lenken, so läßt sie am Eingang einer der schmalen und langgestreckten Hofanlagen, die der Friedberger Gasse seit Jahrhunderten eigentümlich sind, ein Torsschild zum Besuche des Städtischen Schulmuseums ein. Gern hätten wir die erwähnte Ausstellung in den Räumen dieses Museums selber stattfinden lassen; denn nirgends hätte der genius loci unsere volkserzieherisch gestimmten Gäste freundlicher und eindrucksvoller begrüßen können als an der Stelle, wo einst die Frankfurter Musterchule ihren Sitz hatte und wo ein bestes Stück deutscher Erziehungsarbeit im Sinne Pestalozzis sowie im Geiste Humboldts, Fichtes und ihrer Genossen sich einst in sonniger Begeisterung für die hohe und schöne Aufgabe einer großangelegten und freien Jugendbildung abgespielt hat. Der beschränkte Umfang der Räume hat nicht zugelassen, die Absicht zu verwirklichen, aber wir wollen wenigstens mit unseren Gedanken die Verbindung herstellen zwischen unserer Ausstellung und den Geistern, die in dem Hause an der Friedberger Gasse²³⁾ zu uns reden; sie geben uns den Gegenstand unserer Betrachtung ungefacht: was will, so heißen sie uns fragen, ein Schulmuseum für die Lehrerschaft — die Lehrerschaft im weitesten Sinne des Wortes, die Vertreter der Kinderfürsorge also gar sehr mit einbegriffen! — bedeuten? welches ist die große allgemeine Aufgabe, die ihm, über alle Einzelbelehrung hinaus, gestellt ist, wenn es fruchtbar einwirken soll auf die, die auf einem der wichtigsten Gebiete der Volkswohlfahrt, auf dem der Heranbildung unseres Nachwuchses, tätig sind? Will man für diese Aufgabe eine kurze Fassung finden, so sagt man wohl am besten: das Schulmuseum soll den Blick der Lehrenden aller Art und Richtung erweitern, indem es ihn hinlenkt auf die Verhältnisse des großen Gesamtorganismus, von dem dem einzelnen bei seiner Tagesarbeit naturgemäß immer nur ein verhältnismäßig kleiner Ausschnitt entgegentritt. Der berechtigten Forderung, daß unser Erziehungswesen ein großes organisches Ganzes bilden soll, dessen verschiedene Teile nicht durch hemmende Schranken voneinander geschieden sind, kann nirgends besser gebiert werden als an einer Fortbildungsstätte, die, wie ein richtig gestaltetes Schulmuseum, alle Stufen und Richtungen der Jugendberziehungsarbeit in ihre Darbietungen hereinzieht und durch das Nebeneinander aller dieser Darbietungen seinen Besuchern eindringlich vor die Augen führt, daß es sich für alle Lehrenden, einerlei an welcher Stelle sie schaffen, um etwas großes Gemeinsames handelt, mit dem eine jede Teilarbeit in lebendiger Beziehung bleiben muß, wenn sie an ihrem kleinen Teile recht gedeihen will. Aus allen Sälen eines Schulmuseums soll den Besuchern diese Mahnung entgegenreten; sie soll es zunächst tun in dem Raume, der der Geschichte und der Gegenwart der lokalen Schulverhältnisse gewidmet ist. Wir haben im Frankfurter Schulmuseum diesen Raum noch nicht so ausgestalten können, wie es im Plane liegt, aber sein Programm steht uns klar vor Augen: stehen, schulpolitische Aufsätze.

eine große „Schulkarte“ der Stadt soll zeigen, welche Beschulungsmöglichkeiten für die verschiedenen Altersstufen und Bildungsbedürfnisse bei uns vorhanden sind; „Schulkarten“, die sich auf die Vergangenheit beziehen, sollen darstellen, wie sich der heutige Reichtum der Bildungswege aus sehr bescheidenen Anfängen in erfreulichem Fortschritt entwickelt hat. Daneben soll durch Tabellen aller Art veranschaulicht werden, wie der Gesamtaufbau aller dieser einzelnen Bildungsanstalten zurzeit beschaffen ist und wo in ihm noch Lücken und Unstimmigkeiten sich finden. Statistische Tafeln sollen hinzutreten, um zu zeigen, wie die Aufwendungen für das Bildungswesen gestiegen sind und in welchem Verhältnis die Ausgaben für die verschiedenen Bildungsanstalten zueinander stehen; Modelle, Ansichten und Pläne von Schulbauten sollen von einer unbestreitbar großen und höchst erfreulichen Aufwärtsentwicklung Zeugnis ablegen, zugleich aber dazu anregen, daß immer neue Wege des Fortschritts im Schulbauwesen gesucht und hoffentlich auch gefunden werden, wobei natürlich auch die Innenausstattung der Schulräume, unter andern nach der Seite der Kunstszene hin, nicht zu kurz kommen darf. Und neben allen diesen Darbietungen sachlicher Art kommt in einem Raume, der dem örtlichen Schulwesen gewidmet ist, auch dem Persönlichen noch eine ebenso erfreuliche wie fruchtbare Wirkung zu: die Bilder hervorragender früherer Vertreter des heimischen Bildungswesens machen den Beschauer nicht nur mit Einzelercheinungen aus der Geschichte des Berufsideals und des Strebens nach seiner Verwirklichung bekannt, sondern führen ihn zugleich auch auf die verschiedensten Gebiete des Erziehungswesens hin.

Für die Zahl der vorgeführten Persönlichkeiten ergibt sich dabei eine Vermehrung über die Grenzen des Ortsbezirks hinaus schon dadurch, daß die Namen der Schulen zu gar manchem weiteren Bilde Anlaß geben; übrigens wird die gesamte örtliche Ausstellung, soweit es die Verhältnisse nur irgend gestatten, überhaupt darnach trachten, die Erziehungsverhältnisse der Einzelstadt auf dem Untergrunde der allgemeinen Zustände des Erziehungswesens sowohl für die Gegenwart wie für die Vergangenheit erscheinen zu lassen; selbst bei der für diese Ausstellung sehr wertvollen Bilderreihe, die den Erfolg der Schularbeit durch die Porträts hervorragender früherer Schüler der einzelnen Anstalten zu veranschaulichen sucht, brauchen die Ortsgrenzen nicht unbedingt und überall eingehalten zu werden. Das Gesamtbild der bisher geschilderten Abteilung des Schulmuseums aber muß derart sein, daß ihre Besucher — wenn irgend möglich, von Zeit zu Zeit durch erläuternde Vorträge angeleitet — für eine offene Auffassung der Gesamtverhältnisse des Bildungswesens gewonnen werden; die Schausammlung muß in ganz ungezwungener Weise zu einem lebensvollen Kursus geschichtlicher und systematischer Pädagogik werden, den keiner ohne starke Eindrücke von dem Wert des Gemeinschaftslebens aller der verschiedenen

Erziehungsgebiete verlassen darf. Ein geschickt geschriebener Führer wird bei endgültig gestatteten Ausstellungsverhältnissen viel zur Lösung einer solchen Aufgabe dieser ersten Abteilung des Museums beitragen.

Auch der Bibliothek des Schulmuseums kommt neben ihrer Aufgabe der Hilfeleistung für die Einzelarbeit die gleiche allgemeine Bestimmung zu. Sie wird sie erfüllen, wenn nicht nur die Handbibliothek — natürlich als sogenannte „Präsenzbibliothek“ — in geeigneter Aufstellung und Gliederung einen klaren Überblick über den Gesamtorganismus des Bildungswesens zu geben sucht, sondern wenn umfänglich bearbeitete Realkataloge für den Gesamtbestand der Bibliothek demselben Zwecke dienen und wenn zugleich dafür gesorgt ist, daß die Neuererscheinungen der pädagogischen Fachliteratur, einschließlich der laufenden Zeitschriften, den Besuchern der Anstalt mit einer tunlichst starken werbenden Kraft entgentreten — ich sage „werbenden Kraft“ und habe dabei einen Fortbildungsvorgang vor Augen, der das Verfahren mancher Buchhändlerauslagen, Verzeichnis der Bücher, „von denen man spricht“, in planmäßig vertiefter Weise auf unsere pädagogische Fachbibliothek zu übertragen sucht; die Lehrerschaft muß in dieser Abteilung des Schulmuseums gern aus- und eingehen wollen, weil sie dort die dem einzelnen schwer erreichbare Anleitung zu dem findet, „was unsere Lehrer lesen sollen“, und die reizvollste Aufgabe, die ich mir für den Verwalter einer Bibliothek nur denken kann, besteht wohl darin, daß er mit ebensoviel Liebe zur Sache wie erzieherischer Kunst seinen Tisch der Neuererscheinungen zu einer immer erneuten Einführung in die Gesamtarbeit des Bildungswesens, zu einer lebendigen Veranschaulichung der geistigen Bewegung auf dem Gebiete der Erziehung werden läßt. Gewiß ist diese Aufgabe nicht leicht zu lösen, und soweit meine Kenntnis der Dinge reicht, sind die zweckmäßigsten Wege zu ihrer Lösung selbst in Anstalten wie den Volksbibliotheken noch verhältnismäßig wenig im einzelnen festgestellt, aber der zielbewußten Bemühung wird auch auf diesem Gebiete der Erfolg gewiß nicht versagt bleiben, und der stetig fortgesetzten Ausstellung der Neuererscheinungen wird unsere pädagogische Fachbibliothek dann von ganz ähnlichen Gesichtspunkten aus sicher das zur Seite stellen, was für die lebendige Wirkung einer solchen Fachbibliothek nach meiner Überzeugung ebenfalls von hoher Bedeutung ist: periodische Ausstellungen über einzelne Sondergebiete der Fachliteratur, die, geschickt angeordnet und von den nötigen Erklärungen begleitet, ein besonders anziehendes Mittel der Fortbildung des Lehrers darstellen.

Was drittens und letztes die den Lehrmitteln gewidmete Abteilung unseres Schulmuseums betrifft, so läßt sich vieles von dem, was wir bisher gesagt haben, ohne weiteres auch auf sie anwenden. Ihre allein richtige Gestaltung ist vielleicht am einfachsten und kürzesten bezeichnet, wenn wir sagen, daß ihre Fortbildungsbestimmung ihr auch gegenüber der sachlich tiefgehendsten Stoffgruppierung beim Lehrmittelhändler ein starkes Mehr

von wirksamer pädagogisch-wissenschaftlicher Belehrung geben muß. Sowohl in ihrer ständigen Ausstellung wie in periodisch wiederkehrenden Einzelvorführungen müssen klare Zielgedanken das Gesamtbild der Darbietungen beherrschen, und der Besuch der Lehrmittelabteilung muß den Benutzern des Museums zu einem starken Antriebe werden, den Grundfragen der Methodik der einzelnen Lehrfächer immer aufs neue und unter immer neuen Gesichtspunkten nachzugehen. Dabei ist die Ausstellung der Lehrmittel ganz besonders gut geeignet, dem Beschauer einerseits das Gemeinsame und daneben die Unterschiede der verschiedenen Schulstufen, Schularten und Schulrichtungen vor Augen zu führen, und die Erweiterung des Blickes, von der wir zu Anfang dieser Zeilen sprachen, findet an der Hand der Lehrmittel vielleicht sogar am fruchtbarsten und eindringlichsten statt. Ebenso kann etwaiger Einseitigkeit des Fachlehrertums in dieser Abteilung des Museums besonders gut entgegengewirkt, einem fruchtbaren Zusammenwirken der Lehrfächer in ihr am besten der Boden bereitet werden. Wie das geographische Charakterbild dem auf Lebensgemeinschaften gerichteten naturkundlichen Unterricht vortrefflich dienen, wie das Wandbild zur Geschichte Gegenstand mannigfacher Belehrung, unter andern auch der von mir früher gelegentlich so genannten „Treffübungen“²⁴) im Zeichenunterrichte, werden kann, wie der neusprachliche Unterricht an Lehrmitteln der verschiedensten Art — nicht nur Anschauungsbildern! — die besten Gegenstände für seine Sprechübungen findet, das und noch sehr vieles andere muß die Lehrmittelausstellung eines Schulmuseums den Lehrern zum Bewußtsein bringen, wenn sie ihre Aufgabe ganz erfüllen soll. Auf allen Gebieten des Lehrmittelwesens aber muß sie durch vergleichende Nebeneinanderstellung des Brauchbaren und des Minderwertigen im Sinne Schulze-Naumburgs, das kritische Auge des Besuchers schärfen und dadurch bei dem bekanntlich recht notwendigen Kampf gegen oberflächliche und schädliche Lehrmittelerzeugung an ihrem Teile mitwirken.

Ein Schulmuseum, das seine Lehrmittelsammlung in dieser Weise anordnet, ist nach meiner Ansicht nicht nur ein sehr geeigneter Schauplatz belehrender Führungen für die Schüler und Schülerinnen der Lehrerbildungsanstalten, sondern läßt auch mit gutem Rechte die Lehrervereine zu Vortrags- und Diskussionsabenden über unterrichtsmethodische Fragen ein, deren Ergebnisse dann der weiteren Ausgestaltung der Sammlung gewiß sehr zugute kommen, und es wird so durchaus zu dem, was ein Museum nach dem Ursprung und der ersten Anwendung seines Namens ja bekanntlich vor allem sein sollte: zu einer Stätte der Forschung und der Weiterbildung, in der der Geist rastlosen Strebens nach immer höheren Formen der jeweils in Betracht kommenden Kulturarbeit lebendig ist.

Von dem hier gezeichneten Idealzustande — wenn anders es uns gelungen ist, einen solchen richtig zu zeichnen — ist unser Frankfurter Schul-

museum in der Enge seiner ehrwürdigen alten Räume freilich noch recht weit entfernt; aber die bisher gemachten Anfänge lassen auf eine frohe und gedeihliche Weiterentwicklung hoffen, und diese Weiterentwicklung wird, wie ich zum Schlusse hervorheben möchte, auch nicht beeinträchtigt, sondern vielmehr gefördert werden dadurch, daß der einst in Frankfurt zuerst ausführlich dargelegte und begründete Plan eines großen staatlichen Schulmuseums nun unter der Einwirkung verschiedener Umstände nicht in unserer Stadt, sondern in Berlin seine Verwirklichung gefunden hat; das Berliner „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ wird natürlich mit größeren Mitteln und in größeren Verhältnissen arbeiten als wir in unserem für die Stadt Frankfurt und ihre nähere und weitere Umgebung bestimmten Schulmuseum, aber die Fülle der Aufgaben ist auch für uns reichlich groß genug; ein lokales Schulmuseum findet — auch abgesehen von seiner Bedeutung als allgemeine Volksbildungsanstalt, von der ein andermal in diesen Blättern die Rede sein soll — seine Daseinsberechtigung vollauf in der Rücksicht auf die individuellen örtlichen Verhältnisse, denen es dienen soll, und es findet seine Daseinsberechtigung erst recht, wenn es im Sinne der vorstehenden Ausführungen eine zielbewußt gestaltete, von allen Beteiligten durch fröhliche Mitarbeit unterstützte, das Gemeinschaftsleben der verschiedenen Erziehungsgebiete fördernde Fortbildungsanstalt für die Lehrer ist. Die mächtige Weiterentwicklung, der, wie wir vertrauen, auch unser Schulwesen nach glücklich erreichten erfolgreichem Ende des jetzigen Weltkrieges im Gesamtrahmen der künftigen deutschen Kulturarbeit hoffnungsfreudig entgegengeht, wird solche Fortbildungsanstalten ganz besonders nötig und willkommen machen.

11.

Zur Vorbildung der Oberlehrer für den neusprachlichen Unterricht.

Daß der neusprachliche Unterricht unserer höheren Schulen nicht unterlassen darf, aus den Erfahrungen unseres Volkes in den letzten Monaten mehr als eine, zum Teil recht tiefgreifende Lehre zu ziehen, steht wohl außer Zweifel, und wie lebhaft das Bewußtsein für die ihnen obliegende Pflicht dieser Selbstbetrachtung ist, habe ich mit Freude aus zahlreichen Gesprächen entnommen, die ich seit dem Ausbruch des großen Krieges mit einzelnen hervorragenden Vertretern des französischen und englischen Unterrichts habe führen können. Nicht ohne herzlichstes Mitgefühl war dabei zu vernehmen, wie der jähe Abbruch der bisherigen freundschaftlichen Beziehungen zu den beiden in Betracht kommenden Ländern manchem führenden Mann unter unseren Neuphilologen als eine der schwersten Enttäuschungen

seines Lebens tief in die Seele schnitt, und es war mir merkwürdig, bisher wenigstens feststellen zu müssen, daß die Hoffnung auf ein Wiederaufleben der früheren guten Beziehungen zu Frankreich und England im Grunde genommen bei unseren Neuphilologen weit geringer ist als bei unseren Kaufleuten, von denen einzelne sich mir gegenüber mit einem geradezu erstaunlichen, natürlich auf die wirtschaftliche Notwendigkeit der Wiederanknüpfung gestützten Optimismus geäußert haben.

Doch wie rasch und wie weit die Wiederanknüpfung zwischen den zurzeit durch den Weltkrieg geschiedenen Ländern sich auch vollziehen mag, eines ist gewiß: die Art und Weise, in der bisher die Sprache und die Kultur Frankreichs und Englands im neu sprachlichen Unterricht vielfach — um nicht zu sagen: meist — an die Schüler herangebracht wurden, diese Art und Weise kann und darf nicht wiederkehren; was von einzelnen, nicht ganz zufällig überhörten Stimmen schon vor den Erfahrungen des jetzigen Krieges gefordert worden ist, das muß jetzt in zielbewußter Arbeit ermöglicht und erfüllt werden; der neu sprachliche Unterricht, auch der den Bestrebungen der 'Reformer' am weitesten entgegenkommende, muß aufhören, die Sprache und Kultur Frankreichs und Englands mit dem wahllosen oder wahlschwachen Aneignungsbedürfnis in seine Lehrstoffe und Lehraufgaben aufzunehmen, das ihn bisher vielfach um seine beste bildende Kraft gebracht und nebenher noch die Gefahr nahe gelegt hat, daß uns — mir schwebt der dem Gymnasium öfters mit Unrecht gemachte Vorwurf bei der Fassung der Worte vor — im französischen und englischen Unterricht wirklich bis zu einem gewissen Grade Franzosen und Engländer erzogen werden.

Das Urteil über den bisherigen Aufbau und Verlauf des neu sprachlichen Unterrichts in sehr vielen seiner Erscheinungsformen mag hart klingen, aber ich schreibe es mit vollem Bewußtsein in dieser scharfen Formulierung nieder und bin gern bereit und vollauf in der Lage, es, wenn nötig, mit zahlreichen Belegen aus der neu sprachlichen Unterrichtsliteratur sowie aus dem Bereiche persönlicher Beobachtungen und Erfahrungen näher zu begründen; für heute scheint mir wichtiger, zu betonen, daß ich eine Neugestaltung des französischen und englischen Unterrichts, die die nicht unbeträchtlichen wertvollen Errungenschaften der neu sprachlichen Unterrichtsreform aus der augenblicklichen feindlichen Stimmung gegen die beiden Länder heraus unter-schätzen oder gar preisgeben wollte, natürlich für grundverkehrt halten würde. Die Betonung des lebenden Wortes, auch beim Lesen der Schriftsteller, und des freien Sprachgebrauchs muß uns selbstverständlich erhalten bleiben, sie kann, nebenbei bemerkt, unserem alt sprachlichen Unterricht noch immer viel zu lernen geben; erhalten bleiben muß dem neu sprachlichen Unterricht nach meiner Überzeugung auch die herzhafteste Art, in der von seiten vieler seiner Vertreter an die Stoffe des heutigen Lebens heran-gegangen wird — der Sehgriff beginnt auch bei ihr erst da, wo die Unter-

scheidung des Wichtigen vom Unwichtigen nicht mehr grundsätzlich das Verfahren bestimmt und wo das Bewußtsein, etwas Französisches und Englisches vor sich zu haben, allein schon den Gedanken an die Möglichkeit eines Zeit- und Kraftverlustes gegenüber den behandelten Stoffen zum Schweigen bringt.

Wichtiges vom Unwichtigen zu unterscheiden, den Sprechübungen einen wertvollen Inhalt geben, gegenüber den Realien der Lesestoffe bei allem Eindringen in den Geist der fremden Nation doch die Beziehung zu dem festen Mittelpunkt der heimischen und nationalen Kultur unentwegt im Auge behalten — wer sich ohne ein solches Vorgehen einen in wissenschaftlichem Geiste gehaltenen neu sprachlichen Unterricht auf der höheren Schule überhaupt nicht denken kann, der wird nicht nur dem jetzigen Zustande dieses Unterrichts mit starkem Bedenken gegenüberstehen, sondern auch an der Vorbildung der neu sprachlichen Oberlehrer als einem Teil der Grundlage des jetzigen Zustandes gar manches aussetzen haben; wenn ich in diesem Sinne hier einiges zur Sprache bringe, so geschieht das nicht etwa in der Meinung, als ob ich berufen und imstande wäre, den Vortragsplan und das Lehrverfahren unserer hochverdienten neuphilologischen Hochschullehrer einer Kritik zu unterziehen; ich glaube vielmehr, durchaus im Geiste dieser Hochschullehrer selbst zu sprechen, deren Wirken durch die von mir gemachten Vorschläge nur erhöht und gefördert werden kann.

Vor allen Dingen dies: wenn zurzeit unter unseren neuphilologischen Oberlehrern nur ein ganz kleiner Bruchteil von solchen ist, die während ihrer Universitätszeit sich eingehend und an der Hand von dazu geeigneten Vorlesungen mit der englischen und französischen Geschichte wissenschaftlich beschäftigt haben, so ist das eine Sachlage, die man nur auf das allerlebhafteste bedauern kann. Woher sollen diese Oberlehrer die Fähigkeit nehmen, mit der nötigen Kritik an die Auswahl der Realien für die Lektüre und die Sprechübungen heranzutreten? Woher soll ihnen das unerläßliche Rüstzeug erwachsen, um bei den Darbietungen über die Zustände der Gegenwart das herauszugreifen, was seine Daseinsberechtigung im Schulunterricht doch nur einem gewissen Maß der Betrachtung sub specie aeterni verdanken darf? Daß an unseren Hochschulen für ein derartiges geschichtliches Studium meist nicht ausreichend gesorgt ist, scheint mir einer der schwersten Mängel in der jetzigen Organisation des neu sprachlichen Studiums zu sein, scheint mir, nebenbei bemerkt, auch in erster Linie die Schuld daran zu tragen, daß uns in der Schulverwaltung immer wieder die so zweckmäßige Verbindung der Geschichte mit der neu sprachlichen Fakultät fehlt, während die zur Überlastung mit Korrekturen führende Vereinigung der germanistischen mit den zwei neu sprachlichen Lehrbefähigungen uns fortgesetzt äußere Schwierigkeiten macht und innere Fortschritte vermissen läßt. Wer in einem etwas weitere Kreise umfassenden Schulverwaltungsamt vielfältige Gelegen-

heit hat, mit neusprachlichen Oberlehrern über ihre Vorbildung zu reden und Beobachtungen über die Wirkung dieser Vorbildung anzustellen, der kann meines Erachtens immer aufs neue feststellen, nicht nur, daß der Mangel vorliegt, sondern auch, was schlimmer ist, daß der Mangel zum Teil noch gar nicht mit der nötigen Lebhaftigkeit empfunden wird. Wie groß er ist, soll im einzelnen hier nicht weiter ausgeführt werden, vielmehr möge eine Andeutung genügen, die gerade in unseren jetzigen Zeitläuften ja wohl auf fruchtbaren Boden fallen wird: die blinde Bewunderung für das Engländerthum, die uns in unserer Schulpolitik manchmal so schweren Schaden gedroht, in unserem neusprachlichen Unterricht sehr schweren Schaden aber ganz unmittelbar gebracht hat, sie wäre nie bei uns eingerissen, wenn unsere Neusprachler die nötige kritische Kenntnis der englischen Geschichte allgemein erworben hätten; diese kritische Kenntnis der englischen Geschichte hätte sie dazu geführt, das jetzt so wunderbar klingende „Rule, Britannia, rule the waves“ nie anders vorzuführen als mit dem Hinweis auf die zahlreichen, zum Teil uneingeschränkt schmachvollen Blätter in der Geschichte der Entstehung der englischen Weltherrschaft, und sie hätte die Betrachtung dessen, was wirklich groß ist an dieser Entwicklung, zugunsten unserer eigenen Belehrung ganz anders vertiefen lassen, als es, ich fürchte, in den meisten Fällen, geschehen ist. Ich greife damit nur eines von vielen Beispielen heraus, die sich anführen ließen, um meine Behauptung zu belegen; wer Lust hat, näher nachzuprüfen, findet in fast jedem englischen und französischen Lesebuch die Hülle und Fülle der Beweise dafür, daß wir unseren Schülern die Geschichte der beiden Völker weder auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Betrachtung noch auch in dem Geiste vorführen, der der Beschäftigung mit ihr in einer deutschen Schule und vom Standpunkt deutschen Wesens aus allein angemessen ist; daß ich mit der letzten Wendung nicht dem Chauvinismus das Wort reden, sondern nur die allzu bereitwillige Einnahme des ausländischen Standpunktes durch eine kritische Auswahl der Stoffe bekämpfen will, brauche ich wohl nicht besonders zu betonen.

Was für das Geschichtliche — mit Einschluß natürlich des Kulturgeschichtlichen — gilt, das ist, wenn ich recht sehe, auch für das Geographisch-Wirtschaftliche zu sagen; auch in dieser Beziehung wäre es vielleicht ganz lohnend, einmal statistisch festzustellen, wie viele unserer neusprachlichen Oberlehrer während ihrer Studienzeit die Gelegenheit gehabt und benutzt haben, um sich über dieses Gebiet in wissenschaftlicher Weise zu orientieren. Der Mangel dieser Orientierung tritt jedenfalls sowohl in dem Aufbau des Lesestoffes wie im Verlauf des Unterrichts für jeden nur etwas näher Zusehenden in bedauerlichem Maße zutage, und manchmal möchte man das geographisch-wirtschaftliche Gebiet im Unterricht lieber gar nicht berührt sehen als in der so vielfach erscheinenden Form einer wenig bildenden Anhäufung der verschiedensten Daten, bei der das Unwichtigste dem Wichtigsten

oft völlig gleichgestellt ist und gänzlich gleichgiltige Angaben manchmal dem wirklich Wertvollen den Platz von vornherein versperren; auch für diese Behauptung darf ich die, die da meinen, daß ich zu schwarz male, wohl auf die Bestände einer jeden ihnen zugänglichen neusprachlichen Unterrichts-Bibliothek mit gutem Gewissen verweisen.

Noch ein Drittes und Letztes möchte ich vorbringen, was die Vorbildung der neusprachlichen Oberlehrer anbetrifft; man mag über die Notwendigkeit des Übersetzens aus der neueren Fremdsprache ins Deutsche denken, wie man will: jedenfalls ist unerlässlich, daß die Schüler zu einer exakten Auffassung des Wortlautes und seiner Tragweite angehalten werden, und auch in diesem Punkte scheint mir unser neusprachlicher Unterricht vielfach nicht auf dem richtigen Wege zu sein; wo übersetzt wird, da stellen sich — schon nach Ausweis der kommentierten Schulausgaben mit ihren zahllosen Mißgriffen in dieser Hinsicht — sehr oft sogenannte freie, in Wirklichkeit aber unsicher am Wortlaut des Urtextes herumtastende Wiedergaben ein, deren Anwendung das gerade Gegenteil von geistiger Schulung zur Folge hat; wo in der Fremdsprache erklärt wird, unterläßt es die Paraphrase fast ebenso oft, mit unerbittlicher Strenge auf den Kern des im Texte niedergelegten Gedankens durch scharfe Interpretation des Wortbestandes hinzuführen. Gegen diesen Mangel schafft auch ein noch so fleißiges Eingehen auf synonymische Reihen und dergleichen, dem übrigens ebenfalls nicht selten eine starke Vertiefung zu wünschen wäre, auf keinen Fall die nötige Abhilfe; diese Abhilfe läßt sich nach meiner Überzeugung allein durch Abänderung des Interpretationsverfahrens selber gewinnen, und den Weg dazu wieder bietet einzig und allein die frühzeitige Gewöhnung an ein solches Verfahren, wie sie nur durch geeignete Interpretationskollegien an der Universität gegeben werden kann. Solche Interpretationskollegien, am besten angelehnt an einen oder den anderen recht schwer zu lesenden modernen französischen oder englischen Schriftsteller, sind auf unseren Hochschulen, wie mir scheint, viel zu wenig zu finden, und doch kann in ihnen dem neusprachlichen Oberlehrer eines der besten Rüstzeuge für seinen zukünftigen Beruf beschafft werden; nur der so vorgebildete Oberlehrer ist auch in der Lage, im Schulunterricht selbst sich an solche Lese Stoffe heranzuwagen, die eine einseitig auf das Praktische gewendete, extreme neusprachliche Unterrichtsreform gelegentlich in seltsamen Widerspruch zu den auf die Gleichberechtigung der drei höheren Schularten gerichteten Bestrebungen aus dem Unterricht ganz hat verbannen wollen, ohne deren Heranziehung der neusprachliche Unterricht aber hinter der entscheidenden Aufgabe des wissenschaftlichen Unterrichts auf der höheren Schule um ein wesentliches, durch keinen Erfolg der Sprechfertigkeit und der Gegenwartsfreudigkeit ersetzbares Stück zurückbleibt.

Wie sich die neusprachliche Lektüre zu andern Lehrfächern in fruchtbare

innere Verbindung setzen läßt, gedenke ich mit freundlicher Zustimmung des Herausgebers dieser Blätter demnächst in einer Reihe von Einzelartikeln darzulegen.

12.

Die Einjährig-Freiwilligen-Prüfung und die Mittelschule.

Die Frage der Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung ist in erster Linie eine Frage allgemein politischer, wirtschaftlicher und militärischer Art. Allgemein politischer insofern, als natürlich Gegenstand der Erörterung sein kann, wie weit in unserem Heere als dem „Volke in Waffen“ Vorrechte, wie das des Einjährigendienstes, grundsätzlich am Plage sind; wirtschaftlicher deshalb, weil eine möglichst weitgehende Kürzung des Militärdienstes selbstverständlich die berufliche Entwicklung derer, die sie genießen, in sehr erheblichem Maße erleichtert, und endlich militärischer Art, indem es Aufgabe der Heeresverwaltung ist, festzustellen, welche Vorteile sich für das Heer (die Marine natürlich immer mit verstanden) aus dem Vorhandensein und der weiteren Ausgestaltung dieser Sonderform des Heeresersatzes sowohl für die Beschaffenheit des Heeresrahmens wie auch für das Rahmenheer als Ganzes, namentlich auch hinsichtlich des Reserveoffizierkorps, ergeben. Alle diese Fragen haben wir an dieser Stelle nicht zu erörtern: sie werden — mit im Verfolg des vom Reichstag an den Reichskanzler vor kurzem gerichteten Ersuchens — gewiß nach dem Kriege von zuständiger Seite eingehend behandelt werden, wobei dringend zu wünschen ist, daß einmal eine, meines Wissens noch nicht vorhandene, umfassende Gesamtdarstellung des ganzen Gebietes, sowohl seiner geschichtlichen Entwicklung wie seinen theoretischen Grundlagen nach, vorgelegt werden möchte. Das Vorhandensein einer solchen Gesamtdarstellung würde selbstredend auch die Erörterungen des Verhältnisses der Schule zu der Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung sehr wesentlich erleichtern.

Indem also offenbleibt, wieweit etwa nach eingreifenden Abänderungen im jetzigen System der Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung neue Gesichtspunkte und neue Anschauungen zutage treten können, will ich heute nur kurz erörtern, welche Stellung der Mittelschule bei dem zurzeit bestehenden Zustande aus schulpolitischen und aus pädagogischen Gründen nach meiner Meinung zuzuweisen ist; ich komme damit einem mir freundlichst geäußerten Wunsche des Herrn Herausgebers dieser Zeitschrift nach, bei dessen Erfüllung ich natürlich manches wiederholen muß, was schon von anderer Seite in der „Mittelschule“ ausgesprochen worden ist — aber diese Dinge können an sich nicht leicht zu oft und von zu vielen Seiten her gesagt werden, und

wer, wie der Verfasser dieser Zeilen, in der Verwaltung eines umfassenden städtischen Schulwesens tätig ist, der genießt vielleicht den Vorteil, als besonders unparteiischer Zeuge in derartigen schulpolitisch pädagogischen Fragen betrachtet werden zu können.

Die Gefahr, von der die abgehenden Schüler unserer neunstufigen Mittelschulen beim diesmaligen Ostertermin eine Zeitlang bedroht gewesen sind, ist bekanntlich dank dem zielbewußten Eingreifen der in Betracht kommenden Faktoren glücklich abgewendet worden: mangels der üblichen militärischen Prüfungskommissionen haben die höheren Schulen auf Anordnung des Herrn Kultusministers die diesjährigen Prüfungen übernommen, und der einzige Nachteil, den die Mittelschüler dabei hatten, der der Zahlung von Prüfungsgebühren, ist wohl auch anderwärts, ebenso wie in Frankfurt am Main, durch zweckmäßiges Eingreifen der Gemeinde oder einer sonstigen Instanz um seine üble Wirkung gebracht worden.

Die diesmalige Heranziehung der höheren Schule als Prüfungsinstanz hat nach allem, was über sie bekannt geworden ist, den Charakter einer Ausnahmemassregel; ich halte nicht für richtig, wenn man, wie das gelegentlich angedeutet worden ist, in ihr eine Herabsetzung der Mittelschule erblickt; denn so sehr ich mich weiter unten für weitestgehende Rechte der Mittelschule bei der Einjährig-Freiwilligen-Prüfung ihrer Schüler aussprechen werde: die Mittelschule selbst schon diesmal zur Trägerin des „Prüfungsgeschäftes“ zu machen, wäre jedenfalls nur dann möglich gewesen, wenn man schon im vorigen Herbst hätte beginnen können, die ganze Angelegenheit mit diesem Ziele vor Augen nach allen Seiten hin zu behandeln und der zahlreichen äußeren und inneren Schwierigkeiten Herr zu werden, die der Verlegung der Prüfung an die Mittelschule zurzeit noch entgegenstehen.

Wie soll es nun aber nach dem Kriege, im endgültigen Zustand, werden? Es gibt für die künftige Gestaltung der Angelegenheit eine ganze Reihe verschiedener Möglichkeiten, deren kurze Aufzählung wohl am besten geeignet ist, mit den wichtigsten für die gesamte Frage in Betracht kommenden Gesichtspunkten bekanntzumachen; wir gehen bei den hier folgenden Bemerkungen von der hoffentlich von keinem Sachverständigen mehr bestrittenen Grundanschauung aus, daß die Mittelschule im Sinne des Ministerialerlasses vom 3. Februar 1910 ein wertvolles Stück praktischer Schulreform darstellt, dessen Wert vor allem darin zu finden ist, daß in dieser Mittelschule der höheren Schule eine völlig selbständige, durch klare eigene Zielsetzung durchaus auf sich selbst gestellte Schulart zur Seite gesetzt ist, die durch verwaltungsmäßiges Anlehnen und durch pädagogisches Hinüberschieben nach der Seite der höheren Schule hin nur geschädigt werden kann, da sie ihrem ganzen, überaus wohlbedachten Grundgedanken nach dazu bestimmt ist, nicht eine „höhere Schule Celsius“ — im Sinne des bekannten Seemeilenwihes —, sondern eine den Bedürfnissen des Mittelstandes dienende, auf die

unmittelbaren Anforderungen des praktischen Lebens zielbewußt eingestellte Schulart zu sein.

Erste Möglichkeit: Rückkehr zu dem Zustande vor dem Kriege, Überweisung der Mittelschüler an die militärischen Prüfungskommissionen — ich hoffe von Herzen, daß der Ausnahmezustand von 1915 der Sache den Dienst erwiesen hat, daß dieser frühere Zustand nach dem Kriege nicht wieder aufgenommen werden wird; denn man mag die Forderungen dieser militärischen Prüfungskommissionen noch so sehr mit dem Lehrplan der Mittelschule in Einklang bringen, mag dadurch und durch andere Maßregeln das bisherige innere und äußere Ergebnis der Kommissionsprüfungen der Mittelschüler noch so sehr verbessern: eine innere Berechtigung wird die Heranziehung der militärischen Kommissionen zur Prüfung der Mittelschüler damit doch noch lange nicht gewinnen. An sich sind ja diese Kommissionen nicht gerade eine Einrichtung, auf deren Bestehen das Auge des Volkserziehers mit besonderer Freude blicken kann, und wenn die innere Geschichte ihrer Arbeit einmal kritisch dargestellt werden wird, so werden sie dem unbefangenen Betrachter doch wohl in erster Linie als ein notwendiges Übel erscheinen müssen, zu dessen Vorhandensein die dunkelsten Blätter der Geschichte des Erziehungswesens, die der Geschichte der „Pressen“ gewidmeten, den unerfreulichen Begleitert liefern. Aber auch davon abgesehen und selbst eine weitgehende Heranziehung der Mittelschullehrer zu den Militärprüfungskommissionen mit in Betracht gezogen: eine jede verständige Prüfung ist doch kein bloßes Eichungsverfahren, sondern erstrebt billigerweise in einer gewissen Einwirkung auf die vorhergehende geistige Erziehung der Prüflinge auch einen höheren Daseinszweck — dieses letztere Ziel aber wird sich auch bei noch so gutem Willen aller Beteiligten nimmermehr erreichen lassen, solange man die Mittelschüler in der bisherigen Weise den Kommissionen zuweist; im Gegenteil, bewußt oder unbewußt wird der Unterricht in den obersten Klassen der Mittelschule etwas von dem Charakter einer Presse annehmen, indem der „Herberich“ und seine Nachträge neben dem Geist des Lehrplans und dem inneren Aufbau der Lehraufgaben die Arbeit der Schule zu beeinflussen suchen werden.

Möglichkeit Nr. 2: Beibehaltung des Verfahrens vom Jahre 1915, das zunächst nur als Ausnahmeverfahren ins Leben trat. Manche Bedenken, die wir soeben gegen die militärischen Prüfungskommissionen geäußert haben, kommen hier natürlich in Wegfall: eine nur aus Schulmännern zusammengesetzte Kommission wird allen wünschenswerten pädagogischen Gesichtspunkten uneingeschränkt Rechnung tragen, ein gewisser Anschluß an die Formen des Schullebens ist auch in der äußeren Gestaltung der Prüfung gesichert, und wer ein verständnisvolles Zusammenarbeiten der Vertreter der verschiedenen Schularten wünscht, der kann es an sich mit Freude begrüßen, daß die Oberlehrer bei dieser Gelegenheit einen regelmäßigen Anlaß

dazu finden, sich mit der Arbeit und der inneren Organisation der Mittelschule zu beschäftigen. Aber diese an sich recht erfreuliche Stärkung des Zusammenhanges der verschiedenen Schularten kann natürlich nur als „Abfallprodukt“ einer im übrigen einwandfreien Einrichtung wirklich willkommen sein und für die hier erörterte Entscheidung in die Waagschale fallen. Eine solche Voraussetzung trifft jedoch im vorliegenden Falle keineswegs zu: wenn das richtig ist, was wir oben über den Grundcharakter der Mittelschule gegenüber der höheren Schule gesagt haben, so müssen vielmehr alle inneren Gründe gegen die Verlegung der Prüfung der Mittelschüler an die höhere Schule sprechen; einen irgendwie stichhaltigen inneren Grund für die Verlegung vorzubringen, hat denn in der Tat auch noch nie jemand unternommen, geschweige denn fertiggebracht, und was aus äußeren Gründen angeführt wird, betrifft entweder, wie die Erfahrung der Oberlehrer im „Prüfungsgeschäft“, nur einen rasch abstellbaren Augenblickszustand, oder es ist, wie die Lehre, daß nur ein akademisch gebildeter Lehrer die Einjährig-Freiwilligen-Prüfung vornehmen könne, ein Residuum der früheren Verhältnisse, dem man praktisch schon dadurch aufgekländigt hat, daß man diese Vorbereitung auf die Prüfung — doch wohl das Wichtigere gegenüber der Prüfung selbst — unbedenklich nicht akademisch gebildeten Lehrkräften anvertraut hat. Nun könnte man ja einwenden, daß eben deshalb die Kontrolle durch Oberlehrer um so notwendiger sei, aber auch mit diesem Einwand ist es sicher nichts; denn mit der Zulassung der Mittelschüler zur Einjährig-Freiwilligen-Prüfung ist ein Vorbildungsgang als berechtigt anerkannt, zu dem der von den Oberlehrern zu vertretende Kontrollstandpunkt des wissenschaftlichen Unterrichtsverfahrens im engeren Sinne des Wortes ja von vornherein nicht mehr paßt. Wird er dennoch angewendet, so kann das nur zu Unbilligkeiten bei oder zu unzweckmäßigen Verlegungen des Grundgedankens der Mittelschule vor der Prüfung führen. Und wenn oben ein gewisser Vorteil erwähnt wurde, der den Oberlehrern aus dem Einblick in die Verhältnisse der Mittelschule durch die Prüfung erwachsen kann, so muß dieser Vorteil natürlich, auch abgesehen von den eben angeführten sonstigen Erwägungen völlig in den Hintergrund treten gegenüber der schweren Benachteiligung, die den Mittelschullehrern aus der Heranziehung von Kontrollkräften aus einer anderen, ganz anderen Lehrzielen dienenden Lehrergruppe erwächst.

Es bleibt die Reihe von Möglichkeiten der künftigen Regelung zu besprechen, bei denen die Prüfung an die Mittelschule selbst verlegt wird, wobei sich gewisse Varianten nur dadurch ergeben, daß man das „Prüfungsgeschäft“ natürlich entweder dem Lehrkörper der Mittelschule allein anvertrauen oder aber einen Prüfungskommissar von außerhalb als Leiter heranziehen kann. Ich halte für richtig, das — namentlich in den ersten Jahren — dieses letztere in möglichst weitem Umfang geschieht, schon damit

das Maß der Anforderungen tunlichst einheitlich gestaltet wird und damit die nötigen Erfahrungen über den Verlauf der Einrichtung von einer zum vergleichenden Überblick befähigten Stelle aus gesammelt werden. Für die gegebenen Kommissare halte ich die Kreis Schulinspektoren, die aber — genau wie der Provinzialschulrat es bei der Reifeprüfung der höheren Schule tut — berechtigt sein müssen, mit Zustimmung der zuständigen Behörde das Kommissariat vertretungsweise dem Schulleiter zu übertragen. Eine besondere Prüfungsordnung müßte diese Frage ebenso wie die wichtigsten Punkte des Prüfungsverlaufes selber regeln; die Prüfung müßte natürlich noch innerhalb des letzten Schuljahres stattfinden; als ihre Aufgabe müßte scharf im Auge behalten werden, daß nicht die Abfragung gedächtnismäßig angeeigneter Stoffmassen, sondern die Feststellung darüber zu fordern ist, wieweit die einzelnen Schüler die Lehraufgaben der neunstufigen Mittelschule innerlich erfaßt haben, wieweit sie zu selbständigem geistigen Arbeiten erzogen sind und wieweit das unbedingt notwendige „präzente Wissen“, nicht im Sinne der Abriechung, sondern im Sinne der Geistesgegenwart, bei ihnen vorhanden ist. Die Prüfung sollte in Gegenwart aller Mitglieder des Lehrerkollegiums der Schule abgehalten werden und diesen Mitgliedern dadurch den Dienst erweisen, den eine solche Prüfung, wenn sie verständig gehandhabt wird, in jeder Schulart den Angehörigen des Lehrkörpers erweisen kann: als eine Art Ernteakt soll sie den Lehrern vor Augen führen, was das Ziel ihrer jahrelangen Einzelarbeit ist, soll durch die zusammenfassenden Überblicke über die Lehrstoffe der Schule, die einen wesentlichen Teil des Prüfungsverlaufes darstellen müssen, der geistigen Zusammenarbeit der Vertreter der verschiedenen Lehrfächer die Wege weisen und der Gefahr der Einseitigkeit vorbeugen helfen, die sich in bezug auf die Lehrgegenstände aus dem Fachlehrertum, in bezug auf das Lehrverfahren aus der mangelnden Gelegenheit zum Hospitieren bei ihren Amtsgenossen für die Lehrer an allen Schularten nur zu leicht ergibt. Es ist eine beneidenswert schöne Aufgabe, die der Mittelschule zufällt, wenn sie in ihrem Sinne innerhalb ihres eigenen Organismus die Einjährig-Freiwilligen-Prüfung ihrer abgehenden Schüler selbst auszugestalten in der Lage ist.

Aber, haben wir zum Schlusse noch zu fragen, muß denn überhaupt eine Prüfung Platz greifen? Ist es nicht ebensogut oder, um überflüssiges Verwaltungswerk und andere üble Begleiterscheinungen des Prüfungswesens zu vermeiden, sogar besser, wenn auf eine besondere Prüfung ganz verzichtet und an ihre Stelle die einfache Reifeerklärung durch das Lehrerkollegium der obersten Klasse gesetzt wird? Wer gegen die letztere Möglichkeit als Grund ins Feld führt, daß man den Kontrollapparat der Prüfung nicht entbehren könne, der setzt den Lehrern der Mittelschule ein selbstverständlich völlig unberechtigtes Mißtrauen entgegen, verkennt übrigens selbst vom Boden dieses berechtigten Mißtrauens aus die sehr viel stärkere

und fruchtbarere Kontrollwirkung einer außerhalb der Prüfung geübten sorgsamem Schulaufsicht. Vom Standpunkt des Vertrauens aus könnte meines Erachtens nicht der geringste Zweifel obwalten, daß auf die Prüfung verzichtet werden könnte; wenn ich diesem Verzicht trotzdem nicht das Wort rede, so steht die Begründung dafür in dem, was ich eben über den Verlauf und die Handhabung der Prüfung mir anzudeuten erlaubte. Der Fall liegt bei der Einjährig-Freiwilligen-Prüfung an der Mittelschule nicht anders wie bei der Reifeprüfung an der höheren Schule und wie bei anderen Schulprüfungen auch: wenn bei den Rundfragen der Fach- und der Tagespresse über ihre Beibehaltung oder Abschaffung immer wieder die Stimmen im letzteren Sinne einen breiten Raum einnehmen, so liegt das vorwiegend an der sehr verkehrten Art, in der die Prüfungen vielfach, leider nicht ganz selten auch unter dem unmittelbaren Einfluß der Schulaufsichtsbeamten selbst, gehandhabt werden, und es liegt daneben zum Teil auch an einer gewissen Unterwürdigkeitsucht mancher neuzeitlicher Schulreformer, denen die Fähigkeit, präzise Forderungen aufzustellen und durchzuführen, völlig verloren gegangen ist. Vollzieht sich eine Prüfung so, wie wir es oben angedeutet haben, so braucht für sie nicht besonders „gepaukt“ zu werden, tritt auch keine Überbürdung der Prüflinge ein, vielmehr können alle guten Seiten der Einrichtung ungeschmälert zur Geltung kommen. Von diesem Standpunkte aus komme ich zu dem Ergebnis, daß die Einjährig-Freiwilligen-Prüfung der Mittelschüler nicht in Fortfall kommen sollte, daß sie jedoch ihre einzig richtige Stelle an der Mittelschule selber hat, wo sie als allgemeine Reifeprüfung der Schulart natürlich auch den anderen, schon vorhandenen und hoffentlich bald neu hinzukommenden Berechtigungen der Mittelschule die nötigen Zeugnisunterlagen zu liefern imstande ist.

13.

Die Aufgaben der Kulturpolitik als Wissenschaft.

Die Kulturpolitik gehört nicht zu den Gegenständen, denen man in den Vorlesungsverzeichnissen der Hochschulen regelmäßig begegnet; im Gegenteil, sie ist mehr als spärlich in ihnen zu finden, und als ich im laufenden Semester zur Eröffnung meiner Tätigkeit an der hiesigen Universität eine Vorlesung über Kulturpolitik ankündigte, ist mir von mehr als einer Seite her die erstaunte Frage gestellt worden, was denn eigentlich Inhalt und Zweck dieser Vorlesung sei. Vielleicht klang sogar so etwas wie ein leises Mißtrauen neben dem Erstaunen mit: wohl dasselbe Mißtrauen, gegen das die Kulturgeschichte als wissenschaftliche Disziplin noch so vielfach zu kämpfen hat — es ist ein beinahe merkwürdiger Sachverhalt: wir genießen den Besitz unserer hochentwickelten Kultur, werden uns ihres Wertes doppelt

froh bewußt, wenn wir sie wie jetzt gegen eine Welt von Feinden verteidigen müssen, lesen auch mit stolzer Freude das, was ein Chamberlain in seinen „Kriegsbriefen“ als Gegengewicht gegen Anwürfe wie Louis Dumurs »Culture française et culture allemande« und ähnliche Pamphlete bietet, aber das Werden, das Wesen und die Zukunft dieser Kultur zum Gegenstande wissenschaftlicher Erforschung zu machen, das kommt uns verhältnismäßig wenig in den Sinn — ebenso wenig wie die Erkenntnis, daß uns die Wissenschaft für die Weiterentwicklung unserer Kultur als Ganzes entscheidend wichtige Dienste leisten kann und muß, sich irgendwie weiterer Verbreitung erfreut.

Die Gesundheitslehre der Kultur ist zusammenfassend noch niemals bearbeitet worden; gegen die Krankheitsercheinungen unseres Kulturlebens anzukämpfen, bleibt in der Regel der Publizistik überlassen, die natürlich die Sache nicht bei ihrer tiefsten Wurzel anzufassen in der Lage ist: schon aus praktischen Gründen muß eine wissenschaftliche Behandlung der Kulturpolitik als unbedingt notwendig erscheinen — sie wird uns unter anderem zu einer ganz anderen Auffassung des Gegenstandes im Kreise unserer Staatsmänner verhelfen, unter denen die wirklichen Kulturpolitiker zurzeit gar sehr zu zählen sind; aber auch ganz abgesehen von ihrer praktischen Bedeutung gehört es doch wohl zu den höchsten Aufgaben der Wissenschaft, die Gesetze für das zu ergründen, was Georg Simmel treffend als das Wesen der steigenden Kultur bezeichnet: „Steigende Kultur ist allgemein steigendes Bewußtsein, Absicht statt des Instinktes, Überlegung statt der Preisgegebenheit an mechanische Einflüsse, Gefühlsreaktion statt stumpfer Ergebenheit“ (Probleme der Geschichtsphilosophie, 2. Aufl. S. 17).

Man kann der Kulturpolitik als wissenschaftlicher Disziplin dasselbe Bedenken entgegenhalten, das man auch nach so mustergültigen Darlegungen wie denen Gotheins in seinen „Aufgaben der Kulturgeschichte“ gegen die Kulturgeschichte als wissenschaftliche Disziplin immer wieder vorbringen hört: die unabsehbare Masse der Einzelheiten, auf denen der Inhalt der Kultur beruhe, könne nicht Gegenstand einer auf einheitliche Gesichtspunkte gestellten Forschung sein, die völlige Uferlosigkeit des Gebietes mache seine planmäßige Bearbeitung von vornherein gänzlich aussichtslos: der Einwand ist richtig, wenn man ihn nach der Serfahrenheit beurteilt, an der auch in unseren Tagen noch gar manche kulturgeschichtliche Veröffentlichung leidet, und er besteht zu recht, wenn man die Kulturgeschichte des Messers und der Gabel mit der der Familie und der Gesellschaft zu einem friedlichen Gemenge zusammenbringt, aber er ist nicht stichhaltig, sobald die Kulturpolitik ebenso wie die Kulturgeschichte ihre Aufgabe darin sieht, statt dieses Wichtigen und Unwichtigen durcheinanderwerfenden Gemenges das Bild dessen zu geben, was das Wesentliche der Kulturentwicklung bezeichnet; dieses Wesentliche aber läßt sich mit aller erwünschten Bestimmtheit abgrenzen,

und von einer Uferlosigkeit des Gebietes kann bei ihm nicht die Rede sein. Wilhelm Legis hat in der Einleitung zu Teubners großem Verlagsunternehmen der „Kultur der Gegenwart“ die Kultur dahin definiert, daß sie „die Erhebung des Menschen über den Naturzustand durch die Ausbildung und Betätigung seiner geistigen und sittlichen Kräfte“ sei; dies Wesentliche der Kultur läßt sich ungezwungen darstellen und erforschen, wenn man die verschiedenen Träger dieser Ausbildung und Betätigung ins Auge faßt, die hier nur kurz durch die Stichwörter „Familie, Schule, Kirche, Heer, politische und berufliche Verbände, Vertreter der Staatsgewalt, Veranstaltungen der Volkserholung, Presse“ angedeutet sein mögen.

Wem die gewaltige Fülle der Erscheinungen zum Bewußtsein kommt, die durch diese Stichwörter bezeichnet ist, der wird freilich zunächst geneigt sein, der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Disziplin der Kulturpolitik nun ein anderes Bedenken entgegenzuhalten: es geht dahin, daß es schlechterdings unmöglich sei, dieser großen Fülle der Erscheinungen vom Standpunkte einer Wissenschaft aus gerecht zu werden, und daß obendrein mit jedem Versuche ihrer Behandlung eingegriffen werde in die Gebiete zahlreicher bestehender Wissenschaften, die in ihrer weisen Beschränkung auf einen kleineren Bezirk ganz anderes leisten könnten als diese Allerweltswissenschaft, die sich den Überblick über das Ganze anmaße. Der Einwand, der damit gegen die Kulturpolitik als wissenschaftliche Disziplin erhoben wird, erscheint auf den ersten Blick sehr berechtigt: ein mixtum compositum von Einzelausschnitten aus verschiedenen Wissenschaftsgebieten ergibt nun und nimmer eine selbständige neue Wissenschaft, und wenn die Kulturpolitik der Pädagogik, der Theologie, der Lehre vom Heerwesen und allen den anderen in Betracht kommenden Wissenschaften als unwillkommener Eindringling ins Handwerk pfuschen wollte, so wäre sie von vornherein gerichtet. Aber bei näherem Zusehen stellt sich der wirkliche Sachverhalt doch ganz anders dar: es handelt sich für die Kulturpolitik in keiner Weise darum, Auszüge aus allen möglichen anderen Wissenschaften zu einem neuen Ganzen zusammenzuschweißen, sondern sie hat ein völlig anderes Ziel im Auge. Um nur ein Beispiel zu geben: die Probleme der Theologie liegen ihr an sich durchaus fern; das, was sie angeht, ist nur die Bedeutung, die den kirchlichen Verbänden und ihrer Betätigung gegenüber der Gesamtgestaltung der Kultur zukommt; sie hat zu untersuchen, welche Funktionen diese Verbände bei dieser Gesamtgestaltung erfüllen, wie diese Funktionen sich zu denen der anderen Träger des Kulturfortschritts verhalten und wie die Funktionsgebiete abzugrenzen sind, damit die verschiedenen Träger des Kulturfortschritts einander nicht hemmen, statt sich gegenseitig zu ergänzen und zu fördern. Indem sie die Frage so stellt, wird die Kulturpolitik nicht zu einem Sammelsurium von Brocken der anderen Wissenschaften, nimmt vielmehr gegenüber diesen anderen Wissenschaften eine zentrale Stellung ein, 7

die sich sehr wohl mit der der Philosophie vergleichen läßt. Da aber steigende Kultur in dem Sinne der oben angeführten Worte Simmels als Erzeugnis planmäßiger Einwirkung auf die Menschen anzusehen ist, so ist die Kulturpolitik im Grunde genommen nichts anderes als eine — zurzeit noch ganz in ihren Anfängen stehende, des Ausbaues aber ohne Zweifel sehr bedürftige — Volkserziehungswissenschaft, die, wenn man so will, die Schule des Lebens zum Gegenstande ihrer Forschung macht, um allenthalben festzustellen, wie weit und in welchem Sinne zielbewußt planmäßige, in ihren einzelnen Teilen zweckmäßig abgegrenzte Einwirkung zu einer stetig wachsenden Höhe des Kulturlebens führen kann. Rückwärts gewandt, hat die Kulturgeschichte die Gesetze der Kulturbüte und des Kulturverfalls zu ermitteln und damit eine Aufgabe zu lösen, die bei Eichte besehen doch wohl die größte und bedeutsamste aller historischen Forschung ist; dieser kulturgeschichtlichen Forschung steht die Kulturpolitik als Geschichtspraxis zur Seite und lehrt als solche, wenn sie ihren Charakter als Volkserziehungswissenschaft besonders betonen will, die Mittel kennen, die der steigenden Kultur auf den verschiedensten Gebieten des Lebens die Wege sichern.

Wundervoll kräftige Ansätze zu einer solchen Kulturpolitik hat uns das 18. Jahrhundert vor allem in den „Patriotischen Phantasien“ des die Grundbedingungen der Volkswohlfahrt unvergleichlich klar erkennenden Justus Möser gebracht; es gibt von seinem Buche das bekannte Wort Goethes: „Man müßte eben alles, was in der körperlichen und sittlichen Welt vorgeht, rubrizieren, wenn man die Gegenstände erschöpfen wollte, die Möser behandelt“ — da Möser keine systematische Darstellung des Gebietes gewollt und versucht hat, mußte wohl auch die bewundernde Anerkennung seiner lebensvollen Anregungen dieser Vielseitigkeit etwas ratlos gegenüberstehen. Die Zeit des deutschen Niederganges vor 1813 hat dann den ersten, selten als solchen richtig aufgefaßten Versuch einer systematischen Darstellung der Kulturpolitik hervorgebracht: Ludwig Jahn in seinem unter so eigenartigen Verhältnissen geborenen Buche vom „Deutschen Volkstum“ hat ihn unternommen und dabei, der Stimmung der Zeit und des Mannes selbst entsprechend, seine Betrachtung ganz unter das Zeichen des Vaterländischen gestellt. Vom Vaterländischen wird, zumal unter dem mächtigen Eindruck der jetzigen Weltereignisse, auch der ausgehen, der in unseren Tagen den von Jahn — nur halb bewußt — gesponnenen Faden wiederaufnehmen und seinen über das bloße Schema wenig hinausgekommenen, zudem durch allerhand Wunderlichkeiten beeinträchtigten Versuch durch den Ausbau einer systematischen Kulturpolitik erneuern will; doch auch das Vaterländische mit dem der anderen Völker zu vergleichen und damit die Kulturpolitik erst wirklich zu einer allgemein gültigen wissenschaftlichen Disziplin auszugestalten, ist keine Stunde so günstig wie die, in der wir heute leben: große Völkergruppen ringen miteinander in tief erschütterndem und doch

alle Seelenkräfte hoch erhebendem Kampf, die Werte nationaler Kulturen werden in einer Probe von nie dagewesener Größe gegeneinander abgewogen — wenn je einer Wissenschaft zu ihrer Ausgestaltung die Stunde günstig war, so ist das jetzt in dieser Stunde mit der Wissenschaft der Kulturpolitik der Fall: man hört in diesen Tagen gar oft mit frohem Stolze von dem reden, was uns in der jetzigen Zeit der schweren Anfechtung die deutsche Wissenschaft alles an großen Diensten geleistet hat, und nichts kann berechtigter sein als solche Rede; gelingt es der deutschen Wissenschaft, auch die Gesetze zu ergründen und zum Allgemeingut zu machen, die die steigende Kulturentwicklung beherrschen, so wird sie zu diesen vielen großen Diensten einen neuen, vielleicht nicht den belanglosesten, hinzufügen. In diesem Sinne fordert die Kulturpolitik das Bürgerrecht in unserem Hochschulwesen, in diesem Sinne möchte sie wirken von der Hochschule aus hinein ins Leben, das ihre Dienste nach allen bisher und besonders auch nach den neuerdings wieder gemachten Erfahrungen gar bitter nötig hat.

14.

Zum Ausbau der wissenschaftlichen Pädagogik.

Am 1. Oktober 1916 ist durch die Stiftung eines um die Volkswohlfahrt schon seit vielen Jahren mit unermüdblicher Opferwilligkeit und mit reichstem Erfolge tätigen Frankfurter Bürgers der erste ordentliche Lehrstuhl für Pädagogik an einer preussischen Universität geschaffen worden; die Stiftung trat ins Leben zur Erinnerung an einen der wackeren Heldenöhne unseres Vaterlandes, die ihr junges, hoffnungsreiches Leben bei der Verteidigung der Heimat haben opfern müssen, und sie soll im Sinne des hohen Gedankensfluges, der dem Gefallenen zu eigen war, von der verantwortungsvollen Stelle eines Hochschullehrantes aus dazu mithelfen, daß bei der Arbeit an der Zukunft unseres Volkes auf Grund wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnis auch die Praxis der Volkserziehung möglichst sichere und fördernde Wege geht — so ist dem neuen Ordinariat ein hohes Ziel gesteckt, dem zugustreben eine ebenso schöne wie schwere Aufgabe ist. Versuchen wir, mit einigen wenigen Worten anzudeuten, in welcher Richtung die Lösung dieser Aufgabe nach unserer Meinung wohl am ehesten fruchtbar verlaufen kann und wieweit es sich dabei um bisher noch wenig oder gar nicht planmäßig angebautes Neuland handelt.

Nur im Rahmen und auf dem Boden einer wissenschaftlichen Betrachtung des Gesamtgebietes der Kulturpolitik kann nach meiner Überzeugung die Pädagogik als Wissenschaft auf unseren Hochschulen gelehrt werden und von dort aus auf den tatsächlichen Verlauf der Erziehungsarbeit einen fruchtbaren Einfluß ausüben; eine in erster Linie staatswissenschaftlich orientierte Er-

ziehungswissenschaft — etwa in dem Sinne, wie sie Lorenz von Stein anzubahnen gesucht hat — muß auf diesem Boden erwachsen, und das, was diese Pädagogik ihren Hörern mit ins Leben geben soll, kann nicht eine ihr fachwissenschaftliches Studium beeinträchtigende Vorwegnahme der Dinge sein, die doch erst in der beruflichen Praxis klar aufgefaßt und ganz verstanden werden können, sondern muß in der Darbietung solcher Stoffe bestehen, die auch unabhängig von der später einsetzenden Berufspraxis begreiflich und als lebendige Ergänzung des Fachstudiums sowie als konstruktive Elemente einer für führende Berufe in unserem Volksleben unentbehrlichen höheren Allgemeinbildung an sich selber wertvoll sind, für den künftigen Lehrer im besonderen aber auf der Grundlage geschichtlich-theoretischer Betrachtung ein möglichst anschauliches und zu hoher Berufsauffassung lockendes Bild der Gedanken- und Tatenwelt geben, in der sich ihr späteres Schaffen abspielen soll.

Der Vertreter einer solchen Hochschulpädagogik muß also zunächst als Lehrer der Kulturgeschichte und der aus ihren Lehren zu gewinnenden Kulturphilosophie vor seinen Hörern erscheinen; es fallen ihm als solchem alle die Aufgaben zu, die sich aus dem System einer Volkserziehungswissenschaft in dem Sinne ergeben, wie ich ihn unter andern in meinem Buche über „Volkserzieher“ (Leipzig 1911, Quelle & Meyer) näher darzulegen versucht habe. Eine den ideellen Gütern der Nation gewidmete Volkswirtschaftslehre muß dabei das Ergebnis der Betrachtung sein, und es braucht wohl nicht besonders betont zu werden, daß die Vorlesungen, die einen solchen Gegenstand behandeln, wohl danach angetan sind, auch weit über die Kreise der künftigen Lehrer hinaus den Studierenden einer Hochschule Anregung und zugleich eine für ihre spätere Berufspraxis unmittelbar wertvolle Belehrung zu bieten. Ich erwähne den letzteren Umstand namentlich deshalb, weil nach meiner Überzeugung ein fruchtbarer Verlauf der kulturpolitischen Arbeit Deutschlands nach glücklich beendigtem Kriege nur dann möglich ist, wenn in ganz anderem weitem Umfange als bisher auch die Vertreter anderer Berufe, besonders die Juristen und die Theologen, mit den grundlegenden Fragen der allgemeinen Volkserziehung in dem oben angedeuteten Sinne vertraut gemacht werden.

In dem bisher besprochenen Vorlesungskreise tritt die Schule nur als einer der zahlreichen Faktoren auf, durch die die Entwicklung unserer Kultur bestimmt wird; ihr Funktionswert gegenüber dieser Kulturentwicklung wird also dort nur vergleichend neben dem der Familie, der Kirche, des Heeres, der politischen Parteien, der Volksbildungs- und Erholungsanstalten sowie der anderen eben bezeichneten Faktoren betrachtet. Um so intensiver muß in einem weiteren Vorlesungskreise der Pädagogik als Universitätswissenschaft das Sondergebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens behandelt werden, wobei es mir vor allem darauf anzukommen scheint, daß in einer für die

Alters- und Erfahrungsstufe geeigneten Weise, vor allem an der Hand geschichtlicher Betrachtung, das Verständnis für die Hauptprobleme des Gebietes erweckt wird; die künftigen Lehrer müssen schon vor ihrem Eintritt in den Beruf eine Vorstellung davon bekommen haben, daß sie hineintreten in eine Arbeitsgemeinschaft, deren Schaffen, nicht nur nach der Seite des Fachwissenschaftlichen hin, an wissenschaftliche, fortgesetzter Weiterbildung bedürftige Erkenntnis gebunden ist und als Gesamtheit unter dem Zeichen großer Lebensgesetze steht, die genau so wie die Gesetze anderer Kulturgebiete wissenschaftlich ergründet und in steter Weiterführung der wissenschaftlichen Forschung im richtigen Verhältnis zu den Anforderungen der Zeit gehalten sein wollen. Man hat vorgeschlagen, den Oberlehrer auf der Universität für sein Lehramt auch dadurch vorzubereiten, daß man ihm die für ihn in Betracht kommenden Fachwissenschaften in sogenannter „schulwissenschaftlicher“ Behandlung vorführt — ich kann mir von einer solchen Maßregel keinen nennenswerten Vorteil versprechen, fürchte aber gar sehr, daß sie die unerläßliche Hochhaltung des fachwissenschaftlichen Studiums mit der Zeit stark beeinträchtigen würde. Wertvoll dagegen scheint mir zu sein, daß schon der Student ein Bild davon erhält, wie sich das Gesamtlehrgut der Nation im Wandel der Zeiten entwickelt hat, welche Wege für die Verwaltung und für die Übermittlung dieses Lehrgutes in den verschiedenen Zeiten und Ländern eingeschlagen, welche Berufsideale dabei ausgedacht und verwirklicht worden sind und wie sich die Früchte des Erziehungs- und Bildungswesens in ihrer Gesamtheit und nach der Lage des Einzelfalles gestaltet haben. Bei der Erörterung aller dieser Themata wird es geboten sein, die studierende Jugend immer wieder auf die Notwendigkeit des Herangehens an die Quellen selber hinzuweisen: auf keinem Gebiete so sehr wie auf dem der Pädagogik tritt, wenn ich recht sehe, der Übelstand zutage, daß man mit den Belehrungen aus sekundärer Hand vorlieb nimmt und immer wieder nachspricht und nachschreibt, was einmal in solche Handbücher übergegangen ist — vielleicht sind nicht wenige unserer schulpolitischen Parteischriften und Parteifehden nicht in letzter Linie auf diesen Mangel zurückzuführen: das Schlagwort ge-
deiht immer am besten da, wo das Gefühl der wissenschaftlichen Verantwortlichkeit nicht ausreichend entwickelt ist, und in wie vielen unserer Schulpolitiker ist denn überhaupt die Vorstellung lebendig, daß es sich bei dem Gegenstande ihrer Äußerungen um eine Sache handelt, die der Feststellung wissenschaftlicher Gesetze und Normen keineswegs zu entbehren braucht!

Durch welche Einzelvorlesungen und -übungen die soeben geschilderte Aufgabe der Vorbildung der Oberlehrer auf der Universität gelöst werden kann, das näher auszuführen würde an dieser Stelle zuviel Raum in Anspruch nehmen. Neben — übrigens nur anscheinend — so spröden Stoffen wie die Einführung in das Verständnis der Erziehungsgesetzgebung wäre unter anderem das dankbare und zudem zu dem fachwissenschaftlichen Studium

vielfach leicht in Beziehung zu sehende biographische Moment hervorzuheben, das in der neueren pädagogischen Literatur noch lange nicht genug gepflegt wird und das sich sowohl für die Gewinnung des Berufsideals wie für die Orientierung über so wichtige und so allgemein interessante Fragen wie die des Aufstiegs der Begabten überaus anregend verwerten läßt. Die Behandlung derartiger Stoffe stellt gewiß nicht die Vorwegnahme solcher Belehrung dar, die die preussische Unterrichtsverwaltung mit sehr gutem Grunde der zweijährigen Zeit der praktischen Vorbildung für das Lehramt vorbehalten wissen will, wohl aber schafft sie — und zwar, wie ich immer wieder betonen möchte, ohne dem fachwissenschaftlichen Studium hindernd in den Weg zu treten — eine wertvolle Grundlage für diese spätere Vorbildung; es kann dem Schaffen des einzelnen und kann der Gesamtwirkung des Oberlehrerstandes nur zugute kommen, wenn seine Angehörigen schon von der Hochschule die innere Fühlung und die erste, wissenschaftlich begründete Bekanntschaft mit der Größe der Aufgabe mitbringen; die die Schule im Dienste der Nation zu leisten hat; Hocheinstellung der Ziele muß dabei die Lösung sein — wir haben sie nötig sowohl im Interesse der Allgemeinheit, wie auch im Interesse des Standes, der zu den führenden unseres Volkes in immer höherem und immer mehr anerkanntem Maße gehören muß.

15.

Zur Lexikographie der Pädagogik.

Vor einer längeren Reihe von Jahren hat mir einmal in einer ziemlich lebhaften Debatte während der Pause einer Ministerialkonferenz ein im übrigen vortrefflicher, aber einseitig zu sehr auf das Einheimische im engsten Sinne eingeschworener hoher preussischer Schulverwaltungsbeamter einen Gelegenheitshinweis auf ausländische Schulzustände, die mir in dem zur Besprechung vorliegenden Falle vorbildlich zu sein schienen, mit dem ziemlich von oben her hingeworfenen Ausspruch beantwortet, das beim Ausland für unser Schulwesen gar wenig zu lernen sei; das Wort ist mir lange schmerzlich nachgegangen, sowohl weil es von einem sonst hoch von mir verehrten Manne stammte, wie auch deshalb, weil es einen so überaus verkehrten Standpunkt erkennen ließ, der ohne Zweifel eine Zeit lang unserem Schulwesen und seiner Weiterentwicklung ernstlich gefährlich zu werden drohte: eine künftige Geschichte des Themas „Schulverwaltung und Schulreform“ wird vielleicht davon zu erzählen haben, wie wir, wenigstens was die Haltung unserer zentralen Schulbehörde betrifft, zu lange nur die Gebenden und viel zu wenig auch die Nehmenden gewesen sind.

Heute ist das gewiß anders geworden, und ich glaube, ein Ausspruch wie der oben erwähnte würde in den Räumen unserer obersten Unterrichts-

verwaltung heutzutage schlechterdings unmöglich sein, aber es lohnt sich trotz alledem auch heute noch, das systematische Studium der ausländischen Pädagogik und Schulpolitik von Zeit zu Zeit dringend anzuraten — schon deshalb, weil wir — ich muß mein Ceterum censeo auch hier anbringen — es leider in Preußen noch immer nicht dahin gebracht haben, der wissenschaftlichen Pflege der Pädagogik an unseren Hochschulen eine hauptamtliche Stätte bereitet zu sehen.

Den äußeren Anlaß zu solchem Vorgehen gibt mir diesmal die reiche Belehrung, die ich der im Jahre 1911 erschienenen zweiten Auflage von F. Buiffons Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire (Paris, Hachette et Cie) zu verdanken habe; das Buch war mir kurz nach seinem Erscheinen in der Auslage eines Buchhändlers zu Aix in der Provence in die Augen gefallen, und ich ließ es mir gleich nach meiner Heimkehr kommen — nicht um es zum Gegenstand einer Besprechung ad hoc zu machen, sondern um in der alltäglichen praktischen und theoretischen pädagogischen Arbeit mich sozusagen mit ihm einzuleben und an seinen Darbietungen zu messen, was mir an Problemen und an Gedanken auf dem Gebiet der Pädagogik und der Schulpolitik in die Wege kam: ich hatte keinen Grund, diese Absicht und ihre Durchführung zu bereuen; denn das Werk hat sich als vortrefflicher Begleiter erwiesen, der mit seinen reichhaltigen, auf 2087 enggedruckten Seiten eines einzigen Bandes zusammengebrängten Darbietungen die der deutschen pädagogischen Lexika, des Schmidtschen, Reinschen, Looschen und neuerdings des Roloffschen, oft vortrefflich ergänzt, auf die heimische Pädagogik vom Standpunkt des Auslandes aus vielfach willkommene neue Ausblicke eröffnet und durch seine eingehende Behandlung des Eigenbestandes der französischen Pädagogik und Schulpolitik besonders reich an Anregung und Belehrung ist, auch schon in der Auswahl und Formulierung der Artikel manches Eigenartige bietet.

Eine eingehende Charakteristik des Buiffonschen Buches muß ich mir an dieser Stelle versagen, will aber doch zwei Punkte erwähnen, in denen mir dieses französische Wörterbuch der Pädagogik besonders bemerkenswert und vielleicht auch für deutsche Werke ähnlicher Art nachahmenswert erscheint. Der eine betrifft die starke Betonung, die bei Buiffon die Schule als „Politikum“ erfahren hat: in welchem Umfange wird uns die Entwicklung der Schulgesetzgebung vorgeführt und mit großem Geschick durch den Abdruck der einschlägigen Gesetztexte sowie durch kritische Begleitbemerkungen das Interesse der Lehrerwelt für dies Gebiet der Schulgeschichte wachgerufen und gefördert; und in gleichem Maße geschieht dies durch die Aufnahme sehr zahlreicher Artikel über die ministeriellen und parlamentarischen Vertreter der praktischen Schulpolitik, Artikel, zu denen in unseren deutschen pädagogischen Enzyklopädien kaum ein ebenbürtiges Gegenstück zu finden ist und die die in der Vorrede angekündigte Absicht des Buches, das schul-

politische Programm der heutigen Demokratie Frankreichs zum Ausdruck zu bringen, vortrefflich zur Durchführung gelangen lassen; es genügt, die Namen Bagnaux, Paul Bert, Berthelot, Carnot Vater und Sohn, Chaptal, Cousin, Cumont, Daunou, Destutt de Tracy, Duruy, Falloux, Ferrn, Fontanes, Fortoul, François de Neufchâteau, Franstinous, Giraud, Goblet, Gréard, Guizot, Hérolé, Jomard, Jullien de Paris, Laborde, La Chalotais, Lainé, Lahanal, Lavoisier, Montalivet, Parieu, Quinet, Rendu, Renouard, Romme, Rouland, Royer-Collard, Salvandy, Jules Simon, Spuller, Taillandier, Tallenrand, Vatimesnil, Villemain und Waddington anzuführen, um zu zeigen, welche bedeutsame Rolle — gewiß mit Recht — bei Buisson der schulpolitischen Entwicklung und ihrer Träger zugewiesen ist. Nimmt man dazu die Artikel über einzelne Herrscher Frankreichs sowie die über die Assemblée Constituante, die Assemblée Législative, die Convention, das Directoire und das Consulat, so erhält man ein Stück Geschichte der Schulpolitik, wie es mir in keinem anderen Lexikon der Pädagogik bekannt ist. Gewiß ist zuzugeben, daß für Frankreich eine solche Darstellung wohl leichter zu geben ist als für die meisten anderen Länder, weil sich die geschichtliche Entwicklung der Schulpolitik dort um eine Reihe besonders klar hervortretender, durch die oben aufgeführten Stichwörter ausreichend bezeichneter Höhepunkte gruppieren läßt, aber durchführen läßt sich die Sache ohne Zweifel auch für andere Staaten, wie z. B. für Deutschland aus der Geschichte der einzelstaatlichen Parlamente und des Reichstags sowie aus der Geschichte der Frankfurter Nationalversammlung Material in Hülle und Fülle zu entnehmen wäre, auch die neuerdings ihrer geschichtlichen Entwicklung nach gut dargestellten Parteiprogramme viel Interessantes bieten würden und auch die Zahl hervorragender Parlamentarier und Staatsmänner nicht gering ist, die nach Buissons Vorgang Aufnahme in ein Lexikon der Pädagogik finden könnten²⁵⁾.

Der zweite Punkt, den ich als charakteristisch für die Eigenart des »Nouveau Dictionnaire de Pédagogie« hier noch erwähnen will, betrifft die breite Grundlage sozialpädagogischer oder, wie ich immer wieder vorziehen möchte zu sagen; volkserziehungswissenschaftlicher Anschauungen, auf der in dem Werke das Material der Pädagogik und Schulgeschichte im engeren Sinne aufgebaut erscheint; Artikel wie der über Cochin oder Horace Mann, Marie Pape-Carpantier oder Channing dienen diesem Zweck auf biographischem, eine ganze Reihe anderer, allerdings der Vermehrung noch fähiger anderer Artikel auf theoretisch-systematischem Wege; weiteres reichhaltiges Material ähnlicher Richtung steckt außerdem in den zahlreichen, zum Teil sehr eingehenden Artikeln, die dem Bildungswesen der einzelnen Länder gewidmet sind; unter diesen Artikeln seien besonders die über die französischen Kolonialgebiete sowie über die Kolonien der anderen größeren Staaten als wertvoll und anregend hervorgehoben. Ich darf an dieser Stelle auch viel-

leicht noch einschalten, daß der Stadt Paris in dem Werke ein sehr eingehender Artikel gewidmet ist, zu dem ein nicht auf eine Stadt zu beschränkendes, aber die Schulverhältnisse großer Kommunen geschichtlich und systematisch den Hauptzügen nach darstellendes Gegenstück in unseren deutschen pädagogischen Lexica gewiß zu wünschen wäre.

Zwischen dem ersten und dem zweiten Erscheinen von Buissons Lexikon liegen ungefähr 30 Jahre; der Unterschied der beiden Auflagen gibt ein deutliches Bild der gewaltigen Arbeit, die Frankreich auf dem Gebiet des Bildungswesens in den letzten drei Jahrzehnten geleistet hat, und ebenso der großen Fortschritte, deren sich die wissenschaftliche Pädagogik dieses Zeitraumes rühmen kann; diese letztere Seite der Entwicklung würde noch besser in dem Buche zutage treten, wenn die Anführung der neueren Fachliteratur nicht meist zu sehr eingeschränkt, oft auch ganz beiseite gelassen wäre — es ist dies der einzige Punkt grundsätzlicher Art, in bezug auf den ich das Vorgehen des sonst in jeder Hinsicht hoch zu rühmenden Herausgebers nicht ganz glücklich finden kann.

16.

Die Frankfurter Universität und das Frankfurter Schulwesen.

Wenn die junge Schöpfung der Frankfurter Stiftungsuniversität Anschauung hält auf dem Boden, auf dem sie durch die Opferwilligkeit großzügigen Bürgerfinnes errichtet ist, so muß ihr Blick auch an dem Schulwesen haften, an dessen Spitze sie — der üblichen Rangordnung der Unterrichtsanstalten entsprechend — nunmehr treten soll. Wird sie nur äußerlich an seine Spitze treten, oder wird sie auch innere Fühlung mit ihm suchen und wird sie Anlaß haben, dieser Fühlung froh zu sein? — Die Geschichte des Bildungswesens, soweit wir eine solche besitzen, liebt es, das Universitäts- und das Schulwesen in getrennten Kapiteln zu behandeln, und sie macht damit nicht nur aus der Not eine Tugend, sondern bringt auch folgerichtig zum Ausdruck, wie es in der Wirklichkeit mit den beiden steht: ein jahrzehntelanger höchst unberechtigter und sehr nachteiliger Mangel an Fühlung beginnt erst neuerdings wieder einem besseren Verstehen und einem planmäßigen Zusammenarbeiten Platz zu machen, und der Gedanke, daß unser Bildungswesen von der Volksschule bis hinauf zur Hochschule einen einheitlichen Organismus bildet, hat noch nicht allzu viele Vorkämpfer und derer, die ihn verwirklichen, erst recht nicht viele.

Daß die junge, kraftvoll ins moderne Leben hineingeborene Frankfurter Universität auch in dieser Beziehung die rechten Wege gehen wird, dürfen

wir frohen Mutes hoffen, ja mehr als das: sie hat wohl Aussicht, vorbildlich zu werden in der erwähnten Beziehung; denn günstigere Vorbedingungen für fruchtbares Zusammenwirken von Universität und Schulwesen als in Frankfurt am Main sind schwerlich in einer anderen Stadt gegeben: eine Hochschule, die den Mangel einer großen Vergangenheit durch kräftigstes Eingreifen in das geistige Leben der Gegenwart auszugleichen bestrebt ist, und ein Schulwesen, in dem seit langen Jahrzehnten der Geist freier Weiterentwicklung im Sinne der Zeitgemäßheit des Unterrichts sich mit dem Festhalten an den bleibenden Werten der Vergangenheit aufs glücklichste verbunden hat.

Die äußeren Bande, die die Universität mit dem Schulwesen verbinden, sind an sich wenig bedeutsam: gewiß fließen ihr aus den höheren Schulen der Stadt zahlreiche Studenten zu, und es unterliegt für jeden, der das Hochschulwesen etwas näher kennt, keinem Zweifel, daß das Vorhandensein eines nahen Rekrutierungsbezirks mit gut vorbereiteten jungen Leuten die Arbeit der Universitätslehrer nicht nur erleichtert, sondern geradezu auf eine wesentlich höhere Stufe heben kann; eine andere Verbindung zwischen Universität und Schulwesen ist gegeben durch die Aufgaben und durch die Zusammenfassung der wissenschaftlichen Prüfungskommission für die Oberlehrer. Wenn nach langer Entfremdung Universität und höhere Schule wieder eine lebendige Fühlung miteinander suchen, so sind die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen die gegebene Stelle, um solche Fühlung anzubahnen und zu vertiefen: es gilt allerdings, hier die gebotene Gelegenheit noch weit mehr auszunutzen, als es zurzeit vielfach geschieht, und dabei ist weit wichtiger als das Vorhandensein von Studienplänen mit ihrem leicht ins Schematische ausartenden Charakter eine auf persönlichem Verkehr beruhende Bekanntschaft der Universitätslehrer mit den Bedürfnissen des Schulunterrichts: diese Bekanntschaft darf die Hochschullehrer nicht dazu verführen wollen, an die Stelle der streng wissenschaftlichen Ausbildung der künftigen Oberlehrer eine rein praktische Vorbereitung auf den Lehrberuf treten zu lassen, die man als „schulwissenschaftliche“ Vorbildung hin und wieder viel zu leichtem Herzens empfohlen hat; Universität und höhere Schule leiden Not, wenn die philosophische Fakultät, sei es auch in dem besten dieser Einrichtungen zugänglichen Sinne, zur „Oberlehrerpresse“ wird; aber auch im Rahmen einer streng wissenschaftlichen Ausbildung läßt sich den Bedürfnissen der späteren Oberlehrer doch weit besser Rechnung tragen, als es heutzutage die Regel ist, und die richtigen Wege dazu können nirgends besser gesucht werden als da, wo ein zielbewußt starkes Schulwesen mit einer im Geiste der Jetztzeit großzügig arbeitenden Hochschule zu bereitwilliger Verständigung und gemeinsamem Wirken zusammentritt.

Es ist ein leider auf manche unerfreuliche Erfahrung gegründeter Satz, daß in Universitätsstädten das höhere Schulwesen vielfach nicht ganz auf

der erwünschten Höhe steht: die Stadt Frankfurt und mit ihr die Universität braucht für unsere höheren Schulen ein solches kaum zu befürchten; denn abgesehen von der auch sonst sehr geringen Gültigkeit des erwähnten Satzes für die Großstädte lebt in unserem höheren Schulwesen eine so starke eigene Kraft, daß das Hinzutreten der Universität ihm zwar unendlich reiche Förderung bringen, schwerlich aber, wie es anderswo wohl gelegentlich der Fall gewesen ist, unbewußt herabdrückend auf die höheren Schulen wirken kann. Das Schulwesen hat in der Geschichte des geistigen Lebens unserer Vaterstadt nicht nur durch hervorragende Einzelgestalten, sondern auch durch bedeutsame organisatorische Gedanken und wissenschaftliche Anregungen eine weit über die Tore Frankfurts hinaus wirksame Rolle gespielt: es wird diese Rolle gewiß in schönem Bunde mit der neuen Hochschule auch weiter spielen. Schon jetzt sind es Frankfurter Schulmänner, die zusammen mit den Vertretern der Germanistik an der hiesigen Universität als die führenden Geister auf dem Gebiete der Vertiefung und Belebung der deutsch-tümlichen Bildungselemente hervorgetreten sind; die Reform des neu-sprachlichen Bildungswesens, sie allerdings noch sehr der wissenschaftlichen Vertiefung nach, der geschichtlichen Seite hin bedürftig, ist in ihren wirksamsten Erscheinungen ebenfalls von Frankfurter Schulmännern ausgegangen, auch die jetzt so brennend gewordene Frage der staatsbürgerlichen Erziehung hat in den Kreisen der Frankfurter Schulen mit die verständigste und förderndste Behandlung erfahren, und es waren Schulmänner unserer Stadt, die den Ausbau der naturwissenschaftlichen Bildung mit aufs tatkräftigste gefördert haben. Die ganze den Namen Frankfurts tragende Reformbewegung aber, die wohl auch jetzt noch von Frankfurt an erster Stelle vertreten wird, stellt weit mehr dar als einen bloßen Versuch der Neuordnung rein schulmäßiger Dinge; sie betrifft, richtig verstanden, vielmehr ganz unmittelbar die wissenschaftlichen Grundlagen des Unterrichts, indem sie unter anderem das Erlernen der Fremdsprachen stark auf das Erfassen etymologischer Zusammenhänge und vergleichender syntaktischer Beobachtungen gründet, die Verbindung der sprachlichen Belehrung zu einem leitenden Prinzip des Unterrichts macht und noch in gar mancher anderen Hinsicht die vielfach etwas ausgetretenen Geleise des wissenschaftlichen Lehrverfahrens erheblich vertieft — kein Zweifel, daß aus derartigen Reformbestrebungen auch der Universität, die die Oberlehrer heranzubilden hat, wichtige neue Aufgaben erwachsen sind, deren Lösung erst zu einem nicht allzu großen Teil gelungen ist und durch ein verständnisvolles Nebeneinander von Universität und höherer Schule gerade in Frankfurt am besten gefördert werden kann.

Und auch die dazu unerläßliche Vorbedingung eines regen wissenschaftlichen Lebens in den Kreisen der Oberlehrer trifft für die Verhältnisse unserer Stadt in vollstem Maße zu. Schöpferische wissenschaftliche Arbeit

Ist zwar an sich nicht die Aufgabe des Lehrers an den höheren Schulen, und ein Übermaß wissenschaftlicher Betätigung kann die Leistung im Lehrberuf sogar ohne Zweifel recht sehr beeinträchtigen, aber ebenso sicher ist, daß nicht nur die wissenschaftliche Fortbildung eine unerläßliche Pflicht des Oberlehrers ist, sondern daß ein gewisses Maß selbständigen wissenschaftlichen Schaffens auch seine Berufsarbeit auf eine höhere Stufe hebt, schon deshalb, weil nur der Versuch eigener Auseinandersetzung mit den Problemen der Wissenschaft eine wirklich lebensvolle Darlegung dieser Probleme im Unterricht gewährleistet. Nicht jedem Angehörigen des wissenschaftlichen Lehrerstandes ist natürlich die Fähigkeit zu solchem Versuche gegeben, und es wäre sehr verkehrt, den Wert eines Oberlehrers einseitig nach dem Vorhandensein eigener wissenschaftlicher Arbeiten zu beurteilen, aber den Wert des Oberlehrerstandes als Gesamtheit und den seines Bestandes an den einzelnen Orten darf man doch sehr wesentlich auch nach seiner Stellung zur selbständigen wissenschaftlichen Produktion einschätzen, wobei natürlich Günst oder Ungünst der Ortsverhältnisse gebührend zu berücksichtigen sind.

In Frankfurt hat die Günst der Ortsverhältnisse eine alte, nie abgerissene vortreffliche Tradition im Sinne eifriger wissenschaftlicher Betätigung des Oberlehrerstandes geschaffen, und es haben an den Frankfurter Schulen sehr zahlreiche Männer gewirkt, die in der Geschichte der Wissenschaften eine höchst achtbare Stellung einnehmen und sich den Universitätsgelehrten getrost zur Seite stellen können, auch wenn sie nicht, wie immerhin mehr als einer von ihnen, schließlich den Weg auf einen Universitätslehrstuhl gefunden haben. Wenn die städtische historische Kommission ihre schon lange geplante Sammlung von Frankfurter Biographien herausgegeben haben wird, wird über Zahl, Art und Schaffen dieser Männer eine bequeme und sicher sehr eindrucksvolle Übersicht gegeben sein: hier mögen nur einige wenige Namen als Zeugen für die Richtigkeit unserer Behauptung hingesezt, und es mag durch sie an das erinnert werden, was Schwendk, Bömel, Classen, Jakob Becker, Thilo Mommsen, Trieber und andere auf dem Gebiet der Altertumswissenschaft, Herz, Nabert, Krenshig, Geiger und Valentin für andere Zweige der Philologie, Stern, Creizenach, Kriegk, Janssen als Geschichtsforscher, Dobriner, Fresenius, Israel-Holzwart als Mathematiker, Moritz Poppe, Isaak Blum, Oskar Böttger, Noll, Rosenberger und so viele sonst als Naturforscher, und endlich Bruner, Kühner, Paldamus, Singer, Oppel als Theoretiker der Pädagogik geleistet haben. Kundige Leser wissen, welche Fülle von Fortschritten der Forschung mit allen diesen Namen bezeichnet ist; ihre Liste stellt nur eine sehr knappe Auswahl dar und würde um eine Reihe bedeutsamer Persönlichkeiten vermehrt werden, wenn wir die noch Lebenden, und wenn wir auch die hinzunehmen wollten, die dem Frankfurter Schulwesen nicht auf die Dauer angehört haben: Männer wie Diesterweg, Genthe, Rein, Baumann, Eudien und wie sie alle heißen mögen.

Die durch den Novembererlaß des Jahres 1900 ausgesprochene grundsätzliche Gleichberechtigung der drei höheren Schularten zwingt die Universität, sich in ihrem Unterricht mit Studenten von sehr verschiedener Vorbildung auseinanderzusetzen; die Aufgabe ist schwierig und, wie erst vor kurzem wieder eine Denkschrift der Göttinger philosophischen Fakultät bewiesen hat, noch keineswegs befriedigend gelöst. Bei dieser Sachlage ist es, wenn wir weiterkommen wollen, überaus wichtig, daß den Universitätslehrern durch das Vorhandensein der verschiedenen Schularten am Orte ihrer Wirkksamkeit ermöglicht wird, in die Arbeit der verschiedenen Vorbildungswege einen vergleichenden Einblick zu gewinnen. Auch in dieser Beziehung sind die Verhältnisse in Frankfurt so günstig wie nur möglich: aus dem altherwürdigen, durch zahllose bedeutende einstige Schüler berühmten Frankfurter Gymnasium, dessen 400 jähriges Jubelfest wir demnächst begehen können, sind zwei Anstalten hervorgegangen, die die beiden Wege der humanistischen Bildung im engeren Sinne, den des staatlichen und den des Frankfurter Lehrplans mit lateinlosem Unterbau, wetteifernd verfolgen; der Staat hat ihnen ein Paar entsprechender königlicher Anstalten zur Seite gestellt. Die realgymnastiale Bildung ist durch zwei städtische Anstalten vertreten, deren eine, die Musterschule, die Gründung Hufnagels und seiner Genossen, den frohen Aufschwung der modernen Bildung am Anfang des vorigen Jahrhunderts mit an erster Stelle bezeichnet, während die andere, das Wöhlerrealgymnasium, in der gemeinnützigen Tätigkeit der 1816 gegründeten Polytechnischen Gesellschaft ihre erste Wurzel hat. Dazu kommen als weitere Vertreterinnen der realen Bildung drei Oberrealschulen, darunter eine, die Klinger-Oberrealschule, mit mehr als 50 jähriger Vergangenheit, und zahlreiche Realschulen, von denen die der israelitischen Gemeinde, das an großen Erinnerungen reiche Philanthropin, kurz nach der Musterschule, im Jahre 1804, entstanden ist, die anderen, unter ihnen eine neue Wegsuchende Handelsrealschule, den letzten fünf Jahrzehnten mit ihrer Entstehung angehören. Nimmt man dazu noch die fünf städtischen und mehrere private Lyzeen, die realgymnastiale Studienanstalt der Schillerschule, das Oberlyzeum als höhere Lehrerinnenbildungsanstalt, so ergibt sich ein Kreis von höheren Lehranstalten, wie er auch in großen Universitätsstädten nicht allzu häufig zu finden ist: eine Hochschule, die die Vorentwicklung ihrer Studierenden näher kennen lernen will, wird an Gelegenheit zu vielseitigster Beobachtung bei uns nicht Mangel haben.

Zu allen bisher besprochenen Beziehungen zwischen Universität und Schulwesen wird in unserer Stadt aber schließlich noch eine sehr wichtige weitere hinzutreten, wenn die Hochschule, was zu hoffen ist, der Pädagogik als Lehre vom Bildungswesen und allgemeiner Kulturpolitik einen Lehrstuhl schafft und damit einem schier unbegreiflichen Mangel zahl-

reicher deutscher Hochschulen wenigstens für Frankfurt abhilft. Für den Vertreter einer solchen wissenschaftlichen Pädagogik wird das Frankfurter Schulwesen mit seinem so ziemlich alle Schularten umfassenden, auf die Gestaltung neuer Schultypen in steter Reformbereitschaft hinwirkenden Organismus ein vielleicht einzigartig günstiges Feld des Studiums wie der Lehrenden Hinweise bieten. Für eine auf sicherem wissenschaftlichen Boden stehende Schulpolitik kann, wenn ich richtig sehe, kaum in einer zweiten Stadt Deutschlands mit so viel Aussicht auf Erfolg die Grundlage gesucht werden wie in Frankfurt am Main, wo ein reges schulpolitisches Streben gute alte Überlieferung ist und schon so manchen Fortschritt gezeitigt hat. Große Fragen, wie die der richtigen Form der Einheitschule, die einer für den ganzen Volkscharakter bedeutsamen Pflege der Selbsttätigkeit der Schüler und die der grundsätzlichen Verbindung der formalen mit der sachlichen Belehrung, harren der eingehenden wissenschaftlichen Behandlung, zu der die Männer der Schulpraxis und der Schulverwaltung bei den Anforderungen ihres Berufes weder die nötige Zeit noch die ausreichende Kraft übrig behalten: wenn sich die Universität Frankfurt entschließt, einer umfassenden volkserziehungswissenschaftlichen Forschung als erste deutsche Hochschule eine würdige Stätte zu bereiten, so werden von dieser Stätte bei der Gunst der hiesigen Verhältnisse Wirkungen ausgehen, die für die Entwicklung unserer gesamten Volkskultur von Bedeutung sind. Schon einmal — es war im Jahre 1612, anlässlich der Reichsversammlung zur Wahl des Kaisers Matthias — ist in Frankfurt ein großes Projekt umfassender Erziehungsreform ausgearbeitet und der Öffentlichkeit vorgelegt worden, das, wenn es hätte durchdringen können, unserer deutschen Volksbildung damals völlig neue Bahnen eröffnet hätte: Wolfgang Ratke war ein Schwärmer, der sich den Erfolg seiner guten Gedanken durch Übertreibung und Widersprüche selbst verdarb. Möchte Frankfurt berufen sein, von dem sichereren Boden wissenschaftlicher Forschung aus nach den Bedürfnissen und im Sinne der heutigen Zeit mit besserem Erfolge zu großen volkserzieherischen Reformen den Anstoß zu geben — was an günstigen Vorbedingungen für ein solches Beginnen gewünscht werden kann, ist bei uns vorhanden, und es ist auch ein Festgruß zur Universitätseröffnung, wenn ein Ausblick auf derartige Zukunftsmöglichkeiten unternommen wird.

17.

Das Auslandsdeutschtum und der Schulunterricht.

Knapp zwei Jahre sind vergangen, seit Gottfried Sittbogen in seiner schönen kleinen Schrift über „Das Deutschtum im Ausland in unseren Schulen“

(Leipzig 1913, B. G. Teubner) mit beredten Worten die deutsche Lehrerschaft ermahnt hat, dazu mitzuhelfen, daß die aus ideellen wie aus praktischen Gründen so überaus wichtige Kenntnis des Lebens unserer Volksgenossen im Auslande in unserem Volke mehr verbreitet und mit besserem Verständnis als bisher gepflegt wird — wenn je eine Mahnung an die Schule berechtigt war, so ist es die in dieser Schrift niedergelegte gewesen, und wenn je einer Mahnung der Nachdruck gegeben wurde, den die Vorgänge des Lebens einem solchen Aufruf geben können, so ist das in dem vorliegenden Falle geschehen: der Weltkrieg, den wir um die Erhaltung unseres Volkstums zu führen haben, hat auch bisher dafür geschlossene Augen geöffnet, auf daß sie sehen, was unserem Volke, neben der heimischen Kultur, das Dasein, die Arbeit und der Wert des Deutschtums im Auslande bedeuten; wer die letzten Monate der deutschen Geschichte mit erlebt hat, der kann nicht anders als einstimmen in die Lösung: Kein Mittel darf unbenutzt gelassen werden, das der Pflege des deutschen Gedankens dienen kann, und die deutsche Schule hat hier eine vaterländische Aufgabe zu erfüllen, um die sie zu beneiden ist!

Der wackere Mahner vom Jahre 1913 hat nicht mit Unrecht hervorgehoben, daß sich für die Durchführung seines Planes aus dem noch nicht allzu weit gediehenen Ausbau der Wissenschaft vom Deutschtum im Ausland eine gewisse Schwierigkeit ergibt; doch auch in dieser Beziehung hat sich die Zeit, die seit dem Erscheinen seiner Schrift erschienen ist, als fruchtbar erwiesen; der am 29. Januar 1909 begründeten „Zentralstelle zur Erforschung des Deutschtums im Auslande“ ist im Zusammenhang mit der Ausstellung des Deutschtums im Auslande auf der Leipziger Bugra die „Zentralstelle für Kulturpolitik“ zur Seite getreten, die sich aus dem Ausschuß der genannten Leipziger Sonderausstellung entwickelt hat, und eine „Gesellschaft für Erforschung des Deutschtums im Auslande“ ist im Juni 1914 auf Anregung von Prof. Hoeniger, Berlin, und Prof. Lamprecht, Leipzig, ins Leben gerufen worden; ferner hat der hochverdiente Leiter der Leipziger Ausstellung, Dr. Hugo Grothe, mit einer neuen Zeitschrift „Deutsche Kultur in der Welt“ ein auch neben den schon bestehenden Zeitschriften — vor allem den Vierteljahrsheften des Vereins für das Deutschtum im Auslande und der „Deutschen Erde“ von Paul Langhans — sehr willkommenes „Archiv für geistige, politische und wirtschaftliche Interessen Deutschlands im Auslande“ geschaffen, von dem nach den bisher vorliegenden Proben das Allerbeste zu erwarten ist, und endlich darf wohl auch erwähnt werden, daß wir im Städtischen Völkermuseum zu Frankfurt a. M. in diesen Tagen eine ständige Abteilung für die Kunde des Auslandsdeutschtums eröffnet haben, die sich hoffentlich zu einem bei der zentralen Lage der Mainstadt für ganz Deutschland nützlichen Institut entwickeln und so ihren nächsten Zweck, die Mithilfe zu einem verständnisvollen Miterleben der großen Zeitereignisse, in eine dauernde Be-

stimmung umsetzen wird²⁰⁾. Alles in allem dürfte es nicht viele Fälle geben, in denen eine für die Arbeit der Schule bedeutsame Wissenschaft innerhalb so kurzer Zeit so erfreuliche und vielversprechende Förderung erfahren hat, wie das seit dem Erscheinen von Fittbogens schöner Schrift mit der Wissenschaft vom Auslandsdeutschtum geschehen ist.

Daß auch der gegenwärtige Stand der Wissenschaft vom Auslandsdeutschtum dem Unterricht schon wertvolle Stoffe in reicher Auswahl darbietet, hat Fittbogen mit Recht behauptet und an verschiedenen Unterrichtsfächern einleuchtend dargestellt. Man darf in mancher Hinsicht wohl noch weiter gehen, als er es tut; eine systematische Verbindung der sachlichen mit der formalen Belehrung, wie ich sie wiederholt als eine der wesentlichsten Aufgaben aller inneren Schulreform empfohlen habe, wird zum Beispiel das Stoffgebiet der Aufgaben des mathematischen und schon des Rechenunterrichtes in weitem Umfang aus den statistischen und sonstigen Verhältnissen des Auslandsdeutschtums entnehmen können; ebenso wird der naturwissenschaftliche Unterricht aller Stufen fortgesetzt Anlaß haben, diese Verhältnisse nach den mannigfachen Seiten hin heranzuziehen; man kann gegenüber den Lehrbüchern der Biologie, Physik und Chemie ganz ähnliche Betrachtungen anstellen, wie die, die Fittbogen mit Recht gegenüber dem Lehrbuch der Geschichte unternommen hat, und wer es, wie der Schreiber dieser Zeilen, für richtig hält, auch den Schreibunterricht, soweit es nur irgend angeht, mit einem nützlichen Inhalt arbeiten zu lassen, der wird leicht in der Lage sein, selbst ihn bis zu einem gewissem Grade der Belehrung über die Verhältnisse des Auslandsdeutschtums dienstbar zu machen. Was endlich den neusprachlichen Unterricht betrifft, so urteilt Fittbogen, wenn ich recht sehe, zu ungünstig, wenn er — an sich natürlich ganz richtig — seinen Wert für unsere Bestrebungen im wesentlichen nur darin findet, „daß er den Schülern die Kultur anderer Völker von ihrer guten Seite zeigt und dadurch einer etwaigen Ausartung des Nationalbewußtseins in Chauvinismus vorbeugt“, sowie darin, „daß er zum Vergleich der fremden mit der eigenen Volksart anregt und so diese besser verstehen lehrt“: wenn der neusprachliche Unterricht aus den Erfahrungen des jetzigen Weltkrieges die nötige Lehre zieht und den Realienplan seiner Lese Stoffe und seiner Sprechübungen im Sinne der seit Jahren von mir erhobenen Forderungen — abgesehen von der selbstverständlichen Heranziehung des literarisch wirklich Bedeutsamen — in entscheidender Weise nicht mehr durch ein tunlichst weitgehendes Einleben in das Ausländertum, sondern durch die innere Fühlung mit den anderen Unterrichtsfächern, vor allem dem Geschichtsunterricht, bestimmt sein läßt, so kann er für die Belehrung über das Auslandsdeutschtum überraschend Vieles und Gutes leisten; ich will das hier im einzelnen nicht näher nachweisen, aber wenigstens das eine anführen, daß ich zum Beispiel eine verkürzte Schulausgabe des von ungenanntem Verfasser im Jahre 1904

erschienenen Buches „The Pangermanic Doctrine. Being a study of german political aims and aspirations“ für einen Lese Stoff halte, aus dem ein geschickter Lehrer im Dienste der Sache, die uns hier beschäftigt, unendlich viel machen und an den er eine reiche Fülle anziehender Stoffe für inhaltlich wertvolle Sprechübungen anschließen kann. Ganz ähnlich läßt sich vielleicht zum Teil Cairns „Impérialisme allemand“ (1902) im französischen Unterricht verwenden; daß in beiden Fällen bei der Auswahl der Stücke wie bei der Behandlung des Stoffes von den politischen Fragen abgesehen werden muß, für die die Jugend noch nicht reif ist, braucht wohl nicht besonders erwähnt zu werden. Erwünscht wäre es in hohem Grade, wenn den Schülern der Oberstufe ein kleines Buch in die Hand gegeben werden könnte, das als eine Art von Quellen- und Lesebuch zur Kunde des Auslandsdeutschtums für alle die einzelnen Darbietungen der verschiedenen Unterrichtsfächer auf dem Gebiete die einheitliche Grundlage bilden könnte: ein kleiner erster Versuch in dieser Richtung soll demnächst in den bei Ehlertmann in Dresden erscheinenden „Deutschen Schulausgaben“ gemacht werden; die umfangreichen dort gegebenen Nachweise über die einschlägige Fachliteratur werden auch zu Fittbogens dankenswerter Zusammenstellung des „Grundstocks einer Bibliothek über das Deutschtum im Auslande“ zahlreiche, der Sache hoffentlich dienliche Ergänzungen bringen. Im übrigen wird auch dieses kleine Buch durchaus unter dem Zeichen des vortrefflichen Sachgeschehen stehen, mit dem Fittbogen seinen Abschnitt über das „Arbeitsprogramm“ schließt: „An der Herausarbeitung eines klar bewußten und nüchternen, starken und wahrhaft humanen nationalen Bewußtseins, das den ganzen Menschen erfährt und ihn opferwillig macht, mitzuarbeiten, scheint mir in besonderem Maße berufen: die deutsche Oberlehrerschaft“.

Werden alle die oben geschilderten Gelegenheiten zur Belehrung über das Auslandsdeutschtum im Unterricht auch nur einigermaßen geschickt benutzt, so ist es überaus leicht, die Schüler auch zur Selbsttätigkeit auf dem Gebiete anzuregen, und diese Selbsttätigkeit ist gerade in dem vorliegenden Fall besonders bedeutungsvoll, weil sie nicht nur die Schüler selbst fördert, sondern auch der Sache der Erforschung des Auslandsdeutschtums selber in hervorragender Weise zugute kommen, den Schülern das frohe Bewußtsein geben kann, an ihrem wenn auch noch so bescheidenen Teile mitzuarbeiten an einer großen, nur durch die Mithilfe aller Volksgenossen wirklich lösbaren Aufgabe der Wissenschaft. Den internationalen Schülerbriefwechsel — trotz gar mancher mit ihm verbundener Bedenken — in Ehren: — wertvoller und wichtiger scheint mir immerhin, wenn denn doch Schülerbriefe gewechselt werden sollen, ein „nationaler“ Schülerbriefwechsel zu sein, der unsere Auslandsdeutschen mit den Landsleuten im Heimatlande in Verbindung hält; ich kann mir denken, daß ein solcher Briefwechsel gar schöne Früchte zeitigen könnte, bin aber auch schon zufrieden, wenn die Schüler angehalten

werden, die Kunde über das Auslandsdeutschtum, die ihnen aus von selbst gegebenen verwandtschaftlichen und sonstigen persönlichen Beziehungen so reichlich zufließt, in den Dienst der gemeinsamen Sache zu stellen. Man mache nur einmal den Versuch, und man wird überrascht sein, wie viel da durch die an sich schon so herzerfreuende Mitarbeit der Schüler zu gewinnen ist. Wir rechnen in Frankfurt für die oben erwähnte Ausstellung in unserem städtischen Völkermuseum gar sehr auf die Beihilfe, die uns die Schulen leisten werden, und hoffen, daß wir in dieser Hinsicht keine Enttäuschung erleben werden; jede, auch die scheinbar geringfügigste Gabe aus Schülerkreisen wird uns willkommen sein.

18.

Franz Adickes †.

In der Nacht vom 3. zum 4. Februar ist der frühere Oberbürgermeister von Frankfurt a. M., Dr. jur. et med. hon. c. Franz Adickes, nach langem, mit der vollen Seelengröße des tiefen Denkers und des abgeklärten Menschen ertragenem Leiden, zur ewigen Ruhe eingegangen. Die ergreifende Totenfeier, die am Sonntag, den 6. Februar, in der Römerhalle in der Mainstadt gehalten wurde, hat durch beredte und zu Herzen gehende Grabreden der Vertreter von Kirche, Stadtgemeinde und Universität sowie durch zahllose Beileidsäußerungen von nah und fern ein mächtiges Zeugnis abgelegt von dem Umfang und von der Tiefe der Wirksamkeit dieses Mannes, in dem Deutschland ohne Zweifel einen seiner hervorragendsten Führer auf den verschiedensten Gebieten des Kulturfortschrittes besessen und infolge eines herben Schicksals nur allzu früh verloren hat: der bis zum Ende rastlos tätige und ungebrogene Geist des Neunundsechzigjährigen hätte der Welt noch gar manches geben können, wenn die körperliche Hülle nicht versagt hätte — nur wenige Wochen nach dem inmitten des Kriegslärmes erreichten Abschluß seiner Lieblingschöpfung, der Hochschule zu Frankfurt am Main, und nur zweieinhalb Jahre nach dem Rücktritt von dem Oberbürgermeisteramt, dessen er Jahrzehnte hindurch mit einem Weitblick und mit einer schöpferischen Kraft sondergleichen gewaltet hat.

Auch die Leser und Freunde dieser Zeitschrift haben allen Grund, an dem Grabe des Dahingegangenen mitzutauern: Franz Adickes ist einer von denen gewesen, die den Gedanken der Schulreform im allgemeinen und den der Hebung des Realgymnasiums im besonderen am lebhaftesten verfolgt haben; die Geschichte des Reformschulwesens wird stets dankbar zu rühmen wissen, daß er als Oberbürgermeister erst zu Altona und dann zu Frankfurt am Main die Pläne Ostendorfs und seiner Gesinnungsgenossen an maßgebender Stelle ihrer Verwirklichung entgegengeführt hat, und auch

der Schöpfer der neuen Frankfurter Universität hat Anspruch auf die Dankbarkeit aller Freunde des Fortschritts im höheren Schulwesen, denn es steht zu hoffen, daß die neue Hochschule auch diesem Fortschritt mit voller Kraft zu dienen bemüht sein wird.

Die eigenartige Stellung, die Franz Adickes gegenüber dem höheren Schulwesen eingenommen hat, wird sich erschöpfend erst beurteilen lassen, wenn das nötige urkundliche Material — hoffentlich recht bald und recht vollständig — in übersichtlicher Sammlung vorliegt; in den Gang der Schulverwaltung, auch der kommunalen, hat er im einzelnen verhältnismäßig wenig eingegriffen; seiner ganzen persönlichen Veranlagung nach vor allem auf die Höhenkultur im engeren Sinne des Wortes gerichtet, stand er selbst dem höheren Schulwesen, vor allem seinen Einzelfragen, nicht eigentlich nahe, und daraus erklärt es sich auch, daß trotz seiner oben erwähnten großen Verdienste sein Name in der schulpolitischen Literatur nicht allzu häufig genannt wird. Was ihn an dem Zustande des Schulwesens starken Anstoß nehmen ließ, war vor allem ein lebhaftes, gewiß übertriebenes Gefühl für das Mißverhältnis zwischen Aufwand und Nutzeffekt in diesem Schulwesen; das Moment der persönlichen Entwicklung schien ihm längst nicht genug zur Geltung zu kommen; schon in der Frage der Schulleitung und Schulaufsicht vermehrte er die bewußte Pflege und Heranziehung der großen Einzelpersönlichkeiten — darin einig mit dem in mancher Hinsicht ihm sehr ähnlichen Friedrich Althoff, der bekanntlich auch wiederholt das Zeitalter der „großen Rektoren“ wieder herbeigesehnt und wieder zu verwirklichen versucht hat. In dem, was Adickes über die Justizreform geschrieben hat, ist gar vieles, was sich auf die Verhältnisse des Schulwesens mit sehr geringen Abänderungen übertragen läßt: als Adickes zu den Beratungen über die Verwaltungsreform als maßgebender Mitarbeiter herangezogen war, hat er sich auch für das Gebiet des Schulwesens mit den Fragen dieser Reform beschäftigt; es entzieht sich meiner Kenntnis, wieweit schriftliche Äußerungen darüber von ihm vorliegen; aus einer eingehenden persönlichen Aussprache über die Frage der Verwaltungsreform, die damals zwischen Adickes und mir auf des ersteren Wunsch stattfand, gewann ich den auch sonst oft bestätigten Eindruck, daß der vielleicht etwas zu früh durch Aufstieg zur leitenden Stellung dem Einzelwerk der Verwaltung Entzückte dem Wert der Kleinarbeit in der Verwaltung wohl nicht ausreichend gerecht ward und der selbsttätigen Kraft der Zielsehung in manchen Dingen wohl für den Einzelverlauf mehr Wirkung beimäß, als ihr in dem gewöhnlichen Gang der Welt meist zuteil wird; sein Ideal war auch auf dem Gebiete des Schulwesens größtmögliche Bewegungsfreiheit kräftiger, durch Art und Höhe ihrer Leistung zum Genuß der Selbstbestimmung auch innerlich berechtigter Persönlichkeiten, und mit diesem Ideal ist Adickes jedenfalls im Recht gewesen.

Die erwähnte Unterredung fand gerade in der Zeit statt, als in der Presse viel von Adickes' Berufung an die Spitze des Kultusministeriums die Rede war; er kam auch auf die Frage dieser Berufung zu sprechen, der er übrigens — wie natürlich — mit großer Ruhe und nicht ohne manches Fragezeichen gegenüberstand; der Ruf hätte wohl zeitiger ergehen müssen, damit die vielen großen Eigenschaften, die Adickes in die Stellung mitgebracht hätte, voll hätten wirken können; ich meine, daß er auch selbst diese Empfindung hatte.

Die wachsende Anerkennung, die der Gedanke des Gymnasiums nach Frankfurter Lehrplan gefunden hat, ist für Adickes stets ein Gegenstand immer neuer Freude gewesen, wenn er sie auch nicht allzu oft zum Ausdruck brachte; dem Goethegymnasium stand er mit besonderer Anteilnahme gegenüber: gerade ihn mußte es wie keinen anderen erfreuen, daß die Entwicklung der Geschichte dieser Anstalt während der gesamten, allenthalben mit Spannung verfolgten Erprobungszeit in die Hand eines Mannes gelegt war, der in jeder Hinsicht ein „großer Rektor“ im Adickes-Althoff'schen Sinne gewesen ist; der Neubau der Schule, dem er im Jahre 1897 die Weiherede hielt, war auch dem hervorragenden Vertreter städtebaulicher Fragen eine Quelle der Freude: bei der Wahl des Platzes war von manchen Seiten die damals etwas weit hinausgeschobene Lage am Westrande der Stadtgegend als bedenklich bezeichnet worden; als die spätere Entwicklung des Bezirks dem Weitblick des Oberbürgermeisters recht gab, ist der schöne Bau am Hohenzollernplatz für ihn ein gern angeführtes Schulbeispiel für die Behandlung der Platzfrage im städtischen Schulwesen geworden. — In der Geschichte des deutschen Bildungswesens wird Franz Adickes den verdienten Ehrenplatz vor allem der Hochschule verdanken, die er mit einem erstaunlichen Maß von Weitblick, Willenskraft und Hingabe ins Leben gerufen hat; doch auch in der Geschichte des höheren Schulwesens wird sein Name unvergessen sein.

19.

Die Universität und der Gedanke der Auslandshochschule.

Unter den Problemen, die unsere Hochschulpolitik zurzeit zu lösen hat, steht das der Auslandshochschule ohne Zweifel sowohl seiner Schwierigkeit wie seiner praktischen Bedeutung nach weitaus an erster Stelle; es handelt sich bei ihm um nichts geringeres als darum, daß nach glücklich beendigten Kriegen unser Verhältnis zum Ausland allen seinen einzelnen Beziehungen nach auf sehr viel festere und wirksamere Grundlagen gestellt wird, als das bisher, trotz aller Erfolge deutscher Arbeit in fremden Ländern, doch

im Grunde der Fall gewesen ist; zahlreiche Fehler der hinter uns liegenden Zeit, die von unserem Auslandsbeamtentum begangenen in erster Linie, sollen künftig vermieden und es soll auch auf diesem Gebiete das erreicht werden, was eine aus den gemachten Erfahrungen planmäßig ihre Schlüsse ziehende Organisationskunst an Fortschritten auf allen Gebieten unseres öffentlichen Lebens zu leisten vermag. Auch über die Dringlichkeit der Lösung des Problems kann keinerlei Zweifel obwalten; denn der Wettbewerb der Nationen nach dem Kriege wird einen Grad von Intensität und Schärfe annehmen, der sich mit dem der bisherigen Entwicklung schlechterdings nicht vergleichen läßt. Kein Wunder daher, wenn die Frage der Auslandshochschule heute im Vordergrund des Interesses sehr weiter Kreise unseres Volkes steht und wenn klarblickende Männer auf ihre Eile rasche Erledigung dringen.

Für die Art dieser Erledigung liegen in der wertvollen Sachliteratur über den Gegenstand, aus der die Schriften von Elzbacher, Palme und Pohl besonders hervorzuheben sind, zurzeit verschiedene, ziemlich weit auseinandergehende Vorschläge vor: der eine ist auf den Ausbau des Berliner Orientalischen Seminars zu einer Auslandshochschule gerichtet, ein anderer geht dahin, daß die Berliner Handelshochschule zu einer solchen Anstalt entwickelt wird; ein dritter wieder hält an der Notwendigkeit einer völligen Neuschöpfung für die Bedürfnisse des Auslandstudiums fest, während von anderen schließlich als der allein richtige Weg der Betrachtung wird, der in der Richtung der Durchführung des Gedankens der Auslandshochschule im Rahmen der bestehenden Hochschuleinrichtungen zu suchen ist. Eine Entscheidung zwischen diesen verschiedenen Meinungen ist bisher noch nicht erfolgt, und sie ist auch nicht allzu leicht zu finden; denn ein jeder der erwähnten Vorschläge ist mit beachtenswerten Gründen unterstüzt worden, und Einwände lassen sich gegen einen jeden von ihnen erheben, sobald man das Problem nach allen seinen verschiedenen Seiten hin so tief zu fassen sucht, wie es bei der großen Tragweite der Sache gewiß geboten ist.

Wenn ich recht sehe, so ist dem Plan einer selbständigen, neu zu gründenden Auslandshochschule vor allem das entgegenzuhalten, daß sie den unbestreitbaren Vorzug des auf ihr gebotenen, auf umfassende Lehrmittel gestützten Studiums der Auslandsverhältnisse durch eine starke Beeinträchtigung der unerläßlichen Vorbildung für die Einzelberufe erkaufen muß, wenn anders sie nicht in ihren, dann natürlich viel zu weit gespannten Rahmen die Einrichtungen aller bestehenden Hochschulen mitaufnehmen und damit bereits Bestehendes unter sehr erheblichen Opfern noch einmal schaffen will. Ja selbst wenn man vor diesen Doppelschöpfungen nicht zurückscheut, wird man nach meiner Überzeugung auf der neuen Auslandshochschule doch niemals den Grad intensiver Berufsvorbildung erreichen, den die bestehenden Hochschulen gewährleisten: der Gesichtspunkt der Verwertung des zu

Lernenden im Ausland wird sich nur allzu leicht störend hineindrängen in diese Vorbildung, die sich naturgemäßerweise zunächst einzig und allein auf dem Boden des Berufes selber vollziehen sollte; die Kenntnis des Auslandes wird bei der ganzen Einrichtung gewiß vortrefflich gedeihen, aber die Berufsvorbildung läuft Gefahr, an Tiefe und Gründlichkeit zu verlieren, und dieser Schaden würde von geradezu unheilvoller Bedeutung sein.

Ist das eben vorgetragene Bedenken begründet, so kommt damit natürlich noch keineswegs der Gedanke der Auslandshochschule an sich in Wegfall, er erscheint vielmehr nur in einer anderen Fassung, die vielleicht den Vorzug hat, eine vermittelnde Stellung zwischen den verschiedenen Vorschlägen zur Förderung des Auslandstudiums darzustellen: die systematische Beschäftigung mit den Auslandsverhältnissen wäre nach einem solchen vermittelnden Vorschlag in ein Institut zu verlegen, das, nach Abschluß der Hochschulbildung besucht, den Charakter einer Fortbildungseinrichtung hat; man kann sich ein solches Institut wohl am ehesten denken als ein — mit der nötigen Selbständigkeit — dem Auswärtigen Amt angegliedertes Museum im weitesten Sinne des Wortes, dessen Forschungscharakter etwa durch einen Hinweis auf die Physikalisch-technische Reichsanstalt näher gekennzeichnet sein mag. Eine umfassende Auslandsbibliothek, mit der ein sehr erfreulicher Anfang ja bereits gemacht ist, würde dabei mit einer geographischen Schau- und Studienammlung zu verbinden sein, wie wir sie in dem sonst so reich entwickelten System unseres Museumswesens gewiß sowie so nicht länger entbehren sollten, und die planmäßige Verwertung dieser beiden Sammlungen müßte durch ein reich gegliedertes System von Vorlesungen und Übungen geleistet werden, in dessen Rahmen sich wahrscheinlich die schon jetzt so bedeutungsvolle Arbeit des orientalischen Seminars aufs beste einfügen ließe. — Ohne Einfluß auf die bestehenden Hochschulen wird der Gedanke der Auslandshochschule, auch wenn er so der Hauptsache nach einem Fortbildungsinstitut zugewiesen werden sollte, jedoch auf keinen Fall bleiben. Die Pflege dessen, was Dr. Palme als „Nationenwissenschaft“ bezeichnet, ist zunächst und in erster Linie eine ureigenste Aufgabe der Hochschulen selbst, und die Hochschulen müssen und können, wenn sie sich zeitgemäß weiterentwickeln wollen, den Forderungen, die in dem Worte „Nationenwissenschaft“ enthalten sind, ohne Zweifel entsprechen, soweit das nicht bisher schon der Fall gewesen ist. Der Weg dazu liegt vor allem, wie das Dr. Palme ganz richtig ausspricht, in der Richtung einer sehr viel stärkeren und zielbewußteren Betonung der Realien innerhalb des Sprachstudiums oder, anders ausgedrückt, in der Richtung der — freilich nicht leichten — Übertragung des Wissenschaftsprinzips der klassischen Philologie auf die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Kulturverhältnissen der lebenden Völker. Diese Übertragung wird den durch den Gedanken der Auslandshochschule bezeichneten praktischen Bedürfnissen ebensowohl zugute kommen, wie sie an sich ein

Gebot der wissenschaftlichen Forschung ist. Und ihre Durchführung wird nicht nur unsere Beziehungen zum Ausland fördern, sondern sie wird zugleich auch dem neu sprachlichen Unterricht an unseren höheren Schulen in Folge der zweckmäßigeren Vorbildung der Oberlehrer eine Vertiefung sichern, die von mehr als einer Seite seit langen Jahren schon schmerzlich vermisst und wiederholt gefordert worden ist. Ich erinnere mich sehr deutlich der eingehenden Besprechungen, die vor 13 Jahren aus Anlaß des Erscheinens meiner kleinen Schrift „Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung“ der damalige Ministerialdirektor Althoff mit mir über die Frage gehalten hat: sowohl die wissenschaftliche wie die praktische Bedeutung einer gründlichen Pflege der Realien ist damals unter ganz ähnlichen Gesichtspunkten, wie sie uns jetzt in den Schriften über die Auslandshochschule entgegentreten, zur Sprache gekommen, und Althoffs Weltblick erkannte deutlich, wie sehr es sich bei der von mir vertretenen Forderung um eine Frage handele, die keineswegs allein die höhere Schule angeht — es kann nach meiner Ansicht unseren Hochschulen nur zum Vorteil gereichen, wenn sie selbst und die Unterrichtsverwaltungen, denen ihr Schicksal anvertraut ist, aus den jetzigen Erörterungen über das Auslandstudium die Überzeugung gewinnen, daß es da — soweit nötig, unter Einsatz der erforderlichen, übrigens nicht einmal sehr bedeutenden Mittel — eine Reform durchzuführen gilt, die nach den verschiedensten Seiten hin nur gute Früchte zeitigen kann. Auf eine andere, zu unserem Thema gehörige Einzelfrage, die des Ausbaues der wissenschaftlichen Erforschung des Auslandsdeutschtums, behalte ich mir vor ein andermal zurückzukommen. In Frankfurt haben wir mit ihm in der dem Städtischen Völkermuseum angegliederten ständigen Ausstellung für die Kunde des Deutschtums im Ausland einen Anfang gemacht, der sich hoffentlich erfolgreich weiter ausbauen läßt²⁷).

20.

Lorenz von Stein.

Ein Gedenkblatt zur Hundertjahrfeier seines Geburtstages.

Am 15. November dieses Jahres war ein Jahrhundert vergangen, seit in Lorenz von Stein einer der vielseitigsten und schöpferischsten Vertreter der Rechts- und Staatswissenschaft geboren wurde; ob der Gedenktag uns die unbegreiflicherweise noch immer fehlende eingehende Lebensbeschreibung des vortrefflichen Mannes bringen wird, der bekanntlich auch als Vorkämpfer des Deutschtums in Schleswig-Holstein zu Anfang der 50er Jahre des vorigen Jahrhunderts gewirkt und gelitten hat, entzieht sich meiner Kenntnis; aber das scheint mir sicher: auch die deutsche Schulwelt hat allen Anlaß, den Tag nicht ohne ein Wort dankbarer Erinnerung vorübergehen

zu lassen, das zugleich zu einem Wort der Mahnung werden muß: hat doch Stein mit seinen viel zu wenig beachteten Arbeiten über das Bildungswesen mit das Beste und Fruchtbare geleistet, um das Werk der Erziehung und der Schule unter das Zeichen einer weitblickenden kulturpolitischen Betrachtung zu stellen, wie sie bis auf den heutigen Tag in dem gewaltigen Reichtum unserer weitverzweigten pädagogischen Literatur keineswegs ausreichend zur Geltung kommt.

Der von juristischer Fachschriftstellerei ausgegangene Kieler Hochschul-lehrer war, noch ehe ihn im Jahre 1852 die Amtsentsetzung traf, in Frankreich mit der dort trotz mancher Unklarheit fröhlich emporblühenden sozialpolitischen Forschung in enge Berührung gekommen, und sein lebhaft in die Weite strebender Geist suchte und fand sehr bald das Gesamtbild einer Gesellschaftswissenschaft, die, sich frei machend von der einseitigen Betonung der wirtschaftlichen und — im engeren Sinne des Wortes — sozialen Gesichtspunkte, die Gesamtercheinungen des Kulturlebens in den Bereich ihrer Forschung zog. Das 1855 angetretene und bis 1888 fortgeführte Wiener Lehramt ließ dann den großgedachten Plan einer solchen Gesellschaftswissenschaft zwar nicht zum Ausgangspunkt einer Schule bildenden Hochschultätigkeit werden, aber es gab seinem Urheber doch Kraft und Zeit, um in einer erstaunlichen Fülle der verschiedenartigsten Schriften an immer neuen Stellen des ihm vor Augen schwebenden Arbeitsgebietes einzusehen, und rief vor allem das Werk ins Leben, das von allen Büchern Steins weitaus das bedeutendste ist: die acht Teile der in den Jahren 1865 bis 1884 bei Cotta in Stuttgart erschienenen „Verwaltungslehre“, deren Titel der Absicht des Verfassers zwar durchaus entspricht, aber in seiner fachwissenschaftlich klingenden Kürze nicht entfernt zum Ausdruck bringt, in wie umfassendem, an die Aufgabenfülle der alten Polizeiwissenschaft des 18. Jahrhunderts erinnerndem Sinne der Begriff der Verwaltung in dem mit bewundernswerter Vertiefung in die mannigfachen Gebiete des Lebens geschriebenen Buche aufgefaßt und behandelt ist.

Es ist nichts geringeres als ein ganzes System der Kulturpolitik, das das Ziel des Verfassers bildet, und wenn sein Werk ein solches System der Kulturpolitik auch nicht im vollen Umfange des Begriffes darstellt, so ist doch bis zum heutigen Tage, soweit meine Kenntnis der Dinge reicht, kein anderes Werk dem eben bezeichneten Ziele sehr viel näher gekommen als diese vor 50 Jahren ins Leben getretene Verwaltungslehre, und auf dem Gebiete, das uns an dieser Stelle in erster Linie beschäftigt, auf dem des Bildungswesens, bezeichnen die einschlägigen Bände des Steinschen Buches auch heute noch Ansätze, über die wir nicht allzuweit hinausgekommen sind und die weiter auszubauen vielleicht eine der wichtigsten Aufgaben der wissenschaftlichen pädagogischen Forschung ist.

Das Bildungswesen stellt für Stein das zweite Hauptgebiet der inneren

Verwaltung dar, und er hat ihm den im Jahre 1868 herausgegebenen fünften und sechsten Teil seines Werkes gewidmet; der erstere behandelt das Elementar- und Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und andern Ländern, der zweite — mit dem gleichen Ziele der Vergleichung deutscher und ausländischer Verhältnisse — „die allgemeine Bildung und die Presse“, wobei unter den erstgenannten Begriff die Sittenpolizei und die öffentlichen Bildungsanstalten wie Akademien, Bibliotheken, Museen, Theater und Bildungsvereine fallen. Der ganze, gewaltige Stoff ist auf nicht ganz 500 Seiten dargestellt, und der Unvollkommenheit dessen, was er bietet, kann sich niemand klarer bewußt sein als der Verfasser, der das denn auch in seiner Vorrede zum fünften Bande mit ebenso schönen wie klaren Worten zum Ausdruck bringt; — aber indem diese Vorrede die aus der Lage der Sache sich ergebenden Mängel des Buches ausspricht, wird sie zugleich zu einer Programmschrift der pädagogischen Forschung, wie wir in der Literatur der Erziehungswissenschaft kaum eine andere von gleicher Eindringlichkeit und Klarheit der Gesichtspunkte haben. „Die ganze Arbeit unserer Wissenschaft beruht auf dem, was geschehen soll für das geistige Leben; wie es geschehen soll, das hat die Wissenschaft bisher ganz der Praxis überlassen. Und doch ist jenes ohne dieses eine Seele ohne Körper: obwohl der Staat Ämter und öffentliche Organe für die Verwaltung der Bildung seiner Angehörigen genug hat — eine Verwaltungslehre für diese Organe besitzt er nirgends. Das ist ein großer Mangel. Und mit unseren besten Gefühlen sprechen wir die herzlichste Hoffnung aus, daß auch das öffentliche Bildungswesen recht bald einen Lehrstuhl an jeder Universität finden möge, wo ja doch die Gesundheitspflege und die Polizei, die Vormundtschaft und das Grundbuch, die Land- und die Forstwirtschaft und hundert andere Dinge ihren Platz, ihre Vertretung und ihre Koryphäen gefunden haben, wahrlich nicht zum Schaden des deutschen Volkes!“ — Man braucht zu diesen der Vorrede entnommenen Worten nichts hinzuzufügen, um zu zeigen, daß sie auch noch für unsere Zeit geschrieben und auch für noch heute schwebende Fragen lebendig sind; und von dem Text des Buches selbst, wie sehr er mit unvollkommenen Mitteln verfaßt und wie vielfach er in mancher Hinsicht jetzt überholt und veraltet sein mag, läßt sich doch, sobald man ihn als Ganzes ins Auge faßt, das gleiche sagen; noch jetzt stellt dieser erziehungswissenschaftliche Versuch des vor 25 Jahren gestorbenen deutschen Staatsrechtslehrers eine seitdem schwerlich übertroffene, unmittelbarer praktischer Wirkung fähige Behandlung des Bildungswesens unter dem politisch kulturellen Gesichtspunkt dar, und nach meiner Überzeugung müssen wir an Steinsche Gedankengänge anknüpfen, wenn wir unsere heutige, durch ihre langjährige Abhängigkeit von der Philosophie von dem Arbeitsgebiet der Staatswissenschaft viel zu weit abgerückte Erziehungswissenschaft wieder machen wollen zu dem, was sie schon für Plato

und Aristoteles gewesen ist und was sie am besten immer geblieben wäre: zu einer Pädagogik auf in erster Linie gesellschafts- und staatswissenschaftlicher Grundlage, für die nicht nur die Schule, sondern die gesamte Erziehung ein politicum ist ganz in dem Sinne, wie Lorenz von Stein es gesehen und mit stellenweise fast intuitiver Kraft zu schildern unter- nommen hat.

21.

Wilhelm Merton.

Mitten aus seinem rastlos auf hohe Ziele gerichteten Schaffen ist Wilhelm Merton am 15. Dezember 1916 durch einen schmerzlosen, aber erschütternd jähen Tod herausgerissen worden; er fühlte selber, daß ihm eine Zeit der Erholung dringend nötig sei, und sehnte sich nach der Ruhe, die er gleich nach dem Weihnachtsfeste in den Partenkirchener Bergen suchen wollte; aber mit dem niemals versagenden Pflichtgefühl, das er bei sich wie bei seinen Mitarbeitern für selbstverständlich hielt, wollte er zuvor noch einige dringliche Arbeiten im Dienste seiner weitausschauenden Pläne erledigen — auf dem Wege zu einer seiner Berliner Wirkungsstätten brach zusammen, was an ihm sterblich war. Ein Mann von schlichter Größe ist mit ihm dahingegangen; das volle Maß dieser Größe zu erkennen, wird erst möglich sein, wenn die Geschichte seines Lebens und Wirkens auf Grund eingehender wissenschaftlicher Bearbeitung seines umfassenden Nachlasses und anderer Dokumente nach allen Seiten hin erforscht und beschrieben ist, eine überaus anziehende Aufgabe, die hoffentlich von der Städtischen Historischen Kommission demnächst in die Hand genommen werden kann²⁸⁾ — doch den Umrissen nach liegt die hohe Bedeutung von Wilhelm Mertons Persönlichkeit und Lebenswerk auch jetzt schon klar zutage — versuchen wir, diese Umrisse in dem Gefühl herzlicher Dankbarkeit für den lieben, herzensgütigen und in seiner Eigenart großen Mitbürger, den wir verloren haben, in wenigen Strichen festzuhalten.

Nicht oft begegnet man einem Leben, das so wie das Wilhelm Mertons das Gepräge einer mit ihren größeren Zielen stetig wachsenden Selbstbestimmung trägt; beste Naturanlage muß mit unermüdlicher Weiterarbeit an der eigenen Entwicklung zusammengekommen sein, um den Mann zu schaffen, der Merton für das deutsche Handels- und Gewerbeleben wie für die deutsche Sozialpolitik gewesen ist. Unzweifelhaft stand seine Entwicklung von Jugend auf unter dem Zeichen einer gewissen Gunst der äußeren Verhältnisse, denn der am 14. Mai 1848 zu Frankfurt Geborene war der Sprößling eines Geschäftshauses, das von Großvaters Zeiten her dank der Verbindung mit der hannoverschen Regierung in dem Metallhandel ein fruchtbares und zukunftsreiches Arbeitsfeld gefunden hatte; aber Zeiten

schwerer Kämpfe sind auch dem so fest gegründeten Hause keineswegs erspart geblieben, und Wilhelm Merton hat schon in jungen Jahren, als er nach dem Besuch des Frankfurter Gymnasiums bei der Londoner Firma tätig war, Gelegenheit gehabt, zum Manne eigener Kraft zu werden, indem er durch den Ernst und die Umsicht seines Strebens die Gunst der äußeren Verhältnisse seinem Hause treu zu bleiben zwang. Als der Neun- undzwanzigjährige sich dauernd in seiner Vaterstadt niederließ, war er eine Persönlichkeit, die durchaus nicht etwa ohne eigenes Zutun von des Geschicks Laune leicht dahingetragen worden war: als Sieger über Schwierigkeiten und rasch herangereift in diesem Ringen, trat er im Jahre 1876 seine leitende Stellung in dem Frankfurter Geschäftshaus an.

Was er dann in den folgenden vier Jahrzehnten als Kaufmann und als Industrieller geleistet und geschaffen hat, das wird dereinst eines der anziehendsten und lehrreichsten Kapitel der Frankfurter und der allgemeinen Handelsgeschichte bilden: der äußere Verlauf der Entwicklung ist in erster Linie bezeichnet durch die Gründung der Metallgesellschaft im Jahre 1881 und der Metallurgischen Gesellschaft im Jahre 1897 sowie durch die stetig sich mehrenden Beziehungen zur ausländischen Metallproduktion, bei deren Anknüpfung es in allen entscheidenden Fällen offenbar Mertons eigenster Weltblick gewesen ist, der die Erweiterung des Arbeitskreises anregte; Namen wie der des Amerikanischen Berg- und Hüttenkonsortiums, der Australischen Metallgesellschaft, der Lütticher Compagnie des Minerais und der Pariser Société auxiliaire des Mines müssen hier genügen, um anzudeuten, wie Mertons Wirken einen geradezu weltumfassenden Charakter gewonnen hat.

Der Mann, der die Seele dieses gewaltigen Aufschwungs war, erweist sich aber als ein wahres organisatorisches Genie, sobald wir in seine Gedankenwerkstatt blicken: nach der sachlichen Seite hin, indem er unter anderem die Arbeitsteilung zwischen Metallhandel und Metallindustrie zum leitenden Gesichtspunkt bei seinen Schöpfungen macht, den Verlauf aller seiner Unternehmungen auf die sichere Grundlage archimedischer geordneter Selbstbeobachtungen über das geschäftliche Leben zu stellen weiß und dabei auch aus vereinzeltsten Fehlschlägen mit wunderbarer Klarheit, ja mit einer Art ganz besonderer Freude an dem Durchschadenklugwerden seine fördernden Schlüsse zieht; in bezug auf das Persönliche aber, indem er seine Meister- schaft darin sucht, den rechten Mann an die rechte Stelle zu setzen und — oft sehr im Gegensatz zu herrschenden Anschauungen und Gewohnheiten — die für sein Unternehmen nötigen Kräfte im Geiste dieses Unternehmens selber heranzubilden — es ist die stark erzieherische aber in Wilhelm Mertons Wesen, die uns da zum erstenmal entgegentritt. Ganz aus dem Geist seiner großen kaufmännischen und industriellen Unternehmungen heraus erwachsen, aber freilich von Anfang an mit getragen durch das hohe Maß der ihm

angeborenen Herzengüte ist auch das, was Merton als einer der gedanken- und erfolgreichsten Förderer der Volkswohlfahrt geleistet hat; ein schönes Gefühl für mehr als äußerliche Gerechtigkeit und einwandfrei richtige Berechnung auf dem Gebiet der Lehre von den Arbeitskräften kamen zusammen, um in dem Beherrscher einer so gewaltigen Schaffensgemeinschaft ein soziales Empfinden groß werden zu lassen, für das der Anspruch des Arbeitnehmers auf eine wohlgeordnete Teilnahme an dem Arbeitsertrage der Gesamtheit und auf ein freies Mitgenießen auch der ideellen Güter unseres Kulturlebens eine unerlässliche, ja selbstverständliche Forderung bedeutet. Nicht schöner, als es wiederholt von ihm geschehen ist, läßt sich zum Ausdruck bringen, wie — weitab von den Bahnen eines engherzig nur an sich selbst denkenden, kurzfristigen Arbeitgebertums — ein von wahren Gemeingeist bestimmtes Vorgehen der besitzenden Kreise zum inneren Frieden in unserem Volke führen kann. Das starke Maß von Unrecht, das in dem Verhalten so vieler Besitzenden beschlossen ist, stand seinem vorurteilsfreien Geiste klar vor Augen, den Kampf aber gegen dies Unrecht unternahm Merton durch eine Reihe von Maßnahmen und Schöpfungen, die sich in bewundernswert sicherem organischem Aufbau eine an die andere angegeschlossen und schließlich zu einem umfassenden Gesamtsystem praktischer Sozialpolitik vereinigt haben.

Was Wilhelm Mertons Fürsorge für die Angestellten innerhalb seiner geschäftlichen Betriebe anbelangt, so muß an dieser Stelle ein kurzer Hinweis auf das 1909 ins Leben getretene Institut für Arbeitsphysiologie in Berlin genügen; das „Bleimerkblatt“ und die Veröffentlichungen der erstgenannten Anstalt in der Zeitschrift „Sozialtechnik“ bezeichnen nur eine der Richtungen, in denen Merton ihre Arbeit fruchtbar entwickelt wissen wollte. Auch seiner Bemühungen um die Schaffung leistungsfähiger Pensionskassen sowie seiner regen Mitwirkung an den „Serienheimen für Handel und Industrie“ kann nur im Vorübergehen gedacht werden; um so länger gilt es bei denjenigen seiner Schöpfungen zu verweilen, die den Volkswohlfahrtsbestrebungen im allgemeinen gewidmet sind: Merton hat die Tätigkeit für sie wie einen zweiten Beruf neben dem des Kaufmanns und Industriellen empfunden, und er hat die „Pflichten des Reichtums“ dabei in einer Weise ausgeübt, wie sie sich umständlicher, vornehmer und schöner schwerlich denken läßt.

Den Ausdruck „Wohltätigkeit“ hat er gelegentlich ein „anmaßendes Wort“ genannt und eine mit Recht geringe Meinung über die Spender geäußert, „die ohne eigenes Nachdenken ihre Baten hinwerfen, ohne sich um das Schicksal der Unternehmungen, denen sie gelten, zu kümmern“ — der Mann, der auf der Höhe seines sozialen Wirkens so beherzigenswerte Ansichten aussprach, hatte auf dem Gebiet der Menschenfreundlichkeit, wie auf dem des geschäftlichen Lebens, aus übeln Erfahrungen die richtigen

Schlüsse zu ziehen gewußt: als Gelegenheitswohltäter hatte er nach seiner Ansiedlung in Frankfurt begonnen, auch selbst Hausbesuche bei den Armen gemacht und bei alledem festgestellt, daß das von keinerlei festen ökonomischen Prinzipien geleitete Mitleid oft zu ganz verkehrten Einzelmaßnahmen greifen läßt. Je mehr er, zunächst durch ein privatim von ihm eingerichtetes Bureau für Armenwesen, die ihm vorkommenden Bedürftigkeitsfälle prüfen ließ, desto klarer erkannte er, wie vor allem vorbeugende, zur Selbsthilfe führende Maßnahmen vonnöten seien und wie viele Nachteile ein jedes Hervortreten der Person des Spenders mit sich führe. Sicher und zielbewußt wie in allem seinem Handeln hat er die so gewonnene Erkenntnis vom Jahre 1890 an in fruchtbare Taten umgesetzt; im August dieses Jahres rief er die Anfänge des Instituts für Gemeinwohl ins Leben und entwickelte gleich in dem Vorwort zu der ersten Veröffentlichung dieser Anstalt, N. Brückners von ihm angeregter Arbeit über die öffentliche und private Fürsorge in Frankfurt, ein Programm der sozialpolitischen Tätigkeit, das man ohne Einschränkung als ein klassisches Aktenstück zur Geschichte der sozialen Wissenschaft wie auch der sozialen Praxis bezeichnen darf.

Und wundervoll fruchtbar tritt nun in dem weiteren Verlaufe auch hier die geniale organisatorische und erzieherische Begabung zutage, die Wilhelm Merton eigen war; dem Theoretiker sollte der Weg in die Praxis geöffnet, der Praxis sollte die sichere theoretische Grundlage gegeben werden — beiden Aufgaben dienten die im Jahre 1893 gegründeten „Blätter für soziale Praxis“, die zwei Jahre später, nach Verschmelzung mit dem „Sozialpolitischen Zentralblatt“ den Titel „Soziale Praxis“ annahmen und, wie allbekannt, zu einem führenden Organ aller einschlägigen Bestrebungen geworden sind. Für die unmittelbar praktische Arbeit aber erwies sich das von Merton mit immer reicheren Mitteln dotierte, 1896 in eine Gesellschaft mit beschränkter Haftung umgewandelte Institut für Gemeinwohl als eine Schöpfung von geradezu unvergleichlicher Fruchtbarkeit; um zunächst Zahlen reden zu lassen, so sind seine Gesamtausgaben von rund 88 000 Mark im Jahre 1896 auf rund 203 000 im Jahre 1915 gestiegen — es braucht nicht näher ausgeführt zu werden, daß ein von solchen Zahlen gestütztes soziales Unternehmen im öffentlichen Leben Frankfurts sehr bald eine Großmachtstellung gewinnen mußte, der freilich ihr großzügiger Schöpfer, mit seiner Person stets bescheiden sachlich im Hintergrunde bleibend, bei jeder neuen Wendung der Dinge auch immer wieder die zweckentsprechenden Aufbaumethoden gab.

Wohlfahrtspflege im weitesten Sinne des Wortes war die Aufgabe, zu deren Gunsten das Institut dank seiner beweglichen Organisation sich je nach der Lage des Einzelfalles in der freiesten Weise betätigen konnte. Merton ließ sich bei seinem Vorgehen von einer tunlichst genauen Prüfung der Bedürfnisse der Unterstützten leiten, und so traten natürlich die schwereren

Schäden des Wohnungswesens sowie die Gefahren des Alkoholgenusses der Arbeiter und die Mängel in der Bekämpfung von Volkskrankheiten wie die Lungentuberkulose von vornherein in den Vordergrund seiner Bemühungen: die Gesellschaft für Wohlfahrtseinrichtungen, die er 1892 zusammen mit Charles Hallgarten²⁹⁾ und anderen der Volkswohlfahrt zugewandten Männern ins Leben rief, hat in erster Linie auf dem Gebiete der eben bezeichneten Aufgaben gearbeitet und durch Gründung einer großen Reihe von Volkskaffeehäusern und -speiseanstalten sowie durch vielfache höchst bedeutsame Beeinflussung des Wohnungswesens glänzend dargetan, wie Großes und Gutes sich durch eine zweckmäßige Organisation auch unter schwierigen Verhältnissen in dieser Hinsicht erreichen läßt; daneben hat sie sich nach der Seite ideeller Volkswohlfahrtsfragen hin unter anderem das schöne Verdienst erworben, daß sie durch Herrichtung der Stadthalle der Arbeit des Ausschusses für Volksvorlesungen eine dankbar begrüßte Stätte schuf. Dem Kampfe gegen die Volkskrankheiten diente vor allem die Heilstätte für Lungenkranke, die auf Mertons Anregung hin anfangs in Falkenstein betrieben und dann zu weiterer segensreicher Wirkung nach Ruppertsheim verlegt worden ist.

Die Reform des Armenwesens hatte mit einen der wichtigsten Programmpunkte des Instituts für Gemeinwohl gebildet; aus einer Abteilung für Armenpflege des Instituts und aus einer privaten Prüfungsstelle für Bittgesuche ließ Merton im Jahre 1898 die Zentrale für private Fürsorge erwachsen, die im März des darauffolgenden Jahres die Form eines Vereines annahm und unter der Hand meist sehr glücklich gewählter Arbeitskräfte bald eine unentbehrliche Ergänzung der kommunalen Stelle für die Armenfürsorge geworden ist. Ihre Entwicklungsgeschichte im einzelnen kann hier nicht geschildert werden; sie bietet das Bild einer erstaunlich geschickten und erfolgreichen theoretischen und praktischen Arbeit auf dem Fürsorgegebiet, bei der die stets festgehaltene Aufgabe der Ausbildung geeigneter Hilfskräfte ganz im Sinne der Anschauungen Mertons immer wieder eine erhebliche Rolle spielt. Indem die Zentrale vom Jahre 1901 an eine besondere Abteilung für die Kinderfürsorge einrichtete, wurde sie zur Trägerin von Bestrebungen, mit denen sie der kommunalen Organisation sogar zum Teil voraussetzte: die Schaffung eines städtischen Jugendamtes ist später von Merton mit besonderer Freude begrüßt worden, weil in ihm das öffentliche Gegenstück zu dem gewährleistet war, was er für den Kreis der privaten Fürsorge mit seiner Zentrale erreichte. Mit der Stadt in zweckmäßiger Weise Hand in Hand zu gehen oder auch einer späteren Kommunalisierung gemeinnütziger Einrichtungen aus privater Initiative heraus zunächst die Wege zu ebnen, war ein Gedanke, der in Merton trotz seines Fernbleibens von der Gemeindeverwaltung stets lebendig war — er hat ihn zum Beispiel auf dem Boden der gemeinnützigen Rechtsauskunft vom November 1895

an mit sicherem Zielbewußtsein und bestem Enderfolge durchgeführt. Neben den städtischen Organisationen hielt er in dem sehr richtigen Gefühle, daß soziale Arbeit vor allem Heimatwerk sein müsse, Bezirks- und Provinzialorganisationen im Dienste der Volkswohlfahrtspflege für geboten: in diesem Sinne hat er unter anderem an der Entwicklung der Gemeinnützigen Blätter des Rhein-mainischen Verbandes entscheidend mitgewirkt und im Jahre 1905 an der Konstituierung des Provinzalaussschusses für die Jugendfürsorgebestrebungen führend teilgenommen; die Schriftführung dieses Ausschusses konnte das Soziale Museum übernehmen, das er zwei Jahre zuvor als eingetragenen Verein gegründet hatte. Der Hauptzweck dieser letztgenannten Gründung war die Geschäftsführung gemeinnütziger Vereine; für die archivmäßige Sammlung und Bearbeitung sozialpolitischen Erfahrungsmaterials wurde in ihr eine vorbildliche Anstalt geschaffen, über deren hohen Wert heute nicht mehr der geringste Zweifel bestehen kann — wir haben das kaufmännisch-industrielle Gegenstück zu ihr an einer früheren Stelle dieser Skizze kennen gelernt; dem unmittelbar praktischen Nutzen des gesammelten Erfahrungsmaterials stand hier wie dort der Vorteil der Ausbildung leistungsfähiger Arbeitskräfte als bedeutsamer Gewinn zur Seite.

Diese Ausbildung geeigneter Arbeitskräfte war schließlich für Wilhelm Merton auch der leitende Gedanke, als er an die Frage der Gründung einer Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften herantrat; zu der Art und der Größe der Leistungen, die er auf dem Gebiet der Sozialpolitik ebenso sehr wie auf dem des kaufmännisch-industriellen Lebens erzielt sehen wollte, stand die Vorbildung der dazu nötigen Kräfte nach seiner Ansicht auf der ganzen Linie in starkem Mißverhältnis; zu viel Sonderung der Berufe im allgemeinen, zu viel Formalismus bei dem Studium der Juristen, die im praktischen Leben wirken sollen, ein nahezu völliges Vakuum in bezug auf Ausbildungsgelegenheiten für leitende Stellungen in großen kaufmännischen Betrieben. Solche Mißstände erkennen und die Wege zur Abhilfe suchen war für einen Mann der Tat wie Merton eines und dasselbe, eine freundliche Schicksalsfügung aber ließ ihn bei seinen dahin gehenden Bestrebungen mit einem anderen Manne der Tat zusammenkommen, der sich mit ähnlich großen Plänen trug: es entstand die Arbeitsgemeinschaft Mertons mit Franz Adickes, deren allbekannter Endertrag zuerst die Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften vom Jahre 1901 und dann die Universität vom Jahre 1914 geworden ist.

Die Entstehungsgeschichte beider Anstalten hier auch nur andeutungsweise darzustellen, ist natürlich ausgeschlossen, übrigens auch nicht nötig, da wir für sie ja auf Dr. Ludwig Heilbrunns vortreffliches Buch über die Gründung der Universität Frankfurt a. M. und auf Adickes' „Persönliche Erinnerungen zur Vorgeschichte“ der Hochschule verweisen können. Im Mertonschen Hause hat an einem Herbstabend des Jahres 1897 das entscheidende Ge-

sprach stattgefunden, das zunächst zu Mertons grundlegenden Schreiben vom 30. Oktober 1897 über die Gründung und Finanzierung der Akademie und von da aus zu der ganzen weiteren Entwicklung geführt hat. Bei dieser weiteren Entwicklung ist Merton mit Adickes keineswegs immer ganz einig gewesen; das Ziel des Oberbürgermeisters war — auch aus praktischen Gründen — von Anfang an die Gründung einer normalen Universität, während dem Mann des kaufmännisch-industriellen Großbetriebes und dem Sozialpolitiker die Eröffnung neuer Vor- und Fortbildungswege vor allem am Herzen lag — es sind wenige, aber köstlich lebensvoll aus Ernst und Scherz gemischte Briefe, in denen Mertons Verwahrung gegen ein zu weitgehendes Hintansetzen seiner Absichten durch den nicht immer ganz leicht zu behandelnden Universitätsgründer niedergelegt ist. Wenn die jüngste deutsche Hochschule in ihrem Vorlesungsverzeichnis wie auch in ihrer Gesamtanlage an mehr als einer Stelle die Einwirkung neuer, den Erfordernissen der Gegenwart geschickt angepasster Ideen zeigt, so ist das in erster Linie dem Weitblick und der Tatkraft Wilhelm Mertons zu verdanken; noch die letzte der von ihm gemachten großen Stiftungen, die eines ordentlichen Lehrstuhles und eines Instituts für Pädagogik, zeigt ihn uns als den Mann, der, unbeirrt durch das Geleise herkömmlicher Anschauungen, mit großzügig bereitgestellten Mitteln bisher noch wenig betretene Pfade, in diesem Falle den einer staatswissenschaftlich orientierten, auf breiter kulturpolitischer Grundlage aufzubauenden Volkserziehungslehre, zielbewußt zu bahnen sucht. Das Ordinariat für Pädagogik, das erste an einer preussischen Hochschule, sollte nach Mertons Absicht neben den durch die Ziele des Universitätsstudiums bestimmten Aufgaben auch die übernehmen, durch Fortbildungskurse auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften ein Gegenstück zu dem zu bieten, was die 1903 gegründete Gesellschaft für wirtschaftliche Ausbildung in seinem Sinne auf dem ihr zufallenden Gebiete mit gutem Erfolg gewährleistet hat — es kann nicht genug bewundert werden, mit welcher Klarheit und instinktiven Sicherheit das organisatorische Genie des mit Arbeit überhäuften Mannes auch hier den Kern des Problems aufgefaßt und die wichtigsten Richtlinien für seine Lösung aufgestellt hat.

Die eben besprochene letzte große Stiftung Wilhelm Mertons geschah von ihm und seiner Gattin zum Andenken an einen lieben und hochbegabten Sohn, der sich mit den Grundfragen der Volkserziehung wiederholt eingehend beschäftigt hatte und im ersten Vierteljahre des Weltkrieges sein so vielversprechendes junges Leben dem Vaterlande zum Opfer fallen lassen mußte — es war ein furchtbar schwerer Schlag, der durch den Tod dieses Sohnes sein einst so reich gesegnetes, durch ein blühendes Familienleben beglücktes Dasein traf; die edle Mannhaftigkeit, mit der der Schmerz von ihm getragen wurde, ist ebenso bewundernswert wie die Form, durch die er ihm — auch diesmal mit der Absicht, ungenannt zu bleiben — in seiner

Stiftung Ausdruck gab. Gutes und Großes für die Allgemeinheit zu schaffen, war dem edlen Sinne dieses Mannes ein Bedürfnis, das selbst einen Schicksalsschlag von so niederdrückender Schwere auf dem Wege schöpferischer Leistung nach Menschenkräften zu überwinden suchte.

Ein Lebensgang und ein Lebenswerk von wundervoll harmonischem Aufbau tritt uns entgegen, wo immer wir einsehen, um den Daseins Spuren Wilhelm Mertons nachzugehen, und zu der Bewunderung für die vielseitige Größe seines Schaffens gesellt sich dabei immer wieder das Gefühl herzlichster persönlicher Verehrung für den warmempfindenden lieben Menschen, dem die Herzengüte so sonnig aus den Augen strahlen konnte. Selbst ein Mann der rastlos schöpferischen Tat, hat er auch anderen ein Vorbild unermüdbaren, hoch über allen Parteiunterschieden stehenden Schaffens im Dienste der Gesamtwohlfahrt sein wollen — er wird dies Vorbild bleiben, auch wenn ihn schon lange der kühle Regen deckt.

22.

Gustav Marchet †.

Am 29. Mai dieses Jahres wäre es dem früheren österreichischen Unterrichtsminister Gustav Marchet vergönnt gewesen, die Vollendung seines siebenzigsten Lebensjahres von einem gewiß nicht kleinen Kreise warmer Verehrer und Anhänger gefeiert zu sehen. Das Schicksal hat es anders gewollt; nur wenige Wochen vor dem festlichen Tage fand sein von reichen inneren und äußeren Erfolgen gekröntes Leben ein trotz des erreichten Alters doch noch viel zu frühes Ende, und es ist damit aus dem Kreise der führenden Männer des eng mit uns verbundenen Nachbarlandes eine Persönlichkeit hingeshieden, deren auch wir an dieser Stelle zu gedenken allen Grund haben.

Nur kurze Zeit, wenig über drei Jahre, hat Marchet von 1906 ab das Amt des obersten Leiters der österreichischen Unterrichtsverwaltung bekleidet, aber diese kurze Amtszeit ist dadurch bedeutungsvoll geworden, daß während ihrer Dauer das große Werk der Reform des österreichischen Mittelschulwesens zu einem ersten harmonischen Abschluß gelangte, und die Geschichte des Unterrichts wesens wird es mit dankbarer Anerkennung zu buchen haben, daß Marchet als der an erster Stelle verantwortliche Mann bei dieser ersten amtlichen Erfassung und Verwertung der neuzeitlichen Schulreformbewegung in der Donaumonarchie seine bei der Fülle der einander widerstrebenden Meinungen und Wünsche ganz besonders schwere Aufgabe mit ruhiger Sicherheit und mit unbestreitbar gutem Erfolge gelöst hat. Sein Verdienst ist, als persönliche Leistung betrachtet, um so größer, weil er mit dem Posten des Unterrichtsministers eine ihm nach seinen bisherigen

Lebensarbeiten ziemlich fernliegende Aufgabe übernahm; kurze Zeit vorher hatte man in Österreich durch die Ernennung Wilhelms von Hartel zum Unterrichtsminister, sehr erfreulicherweise, den an sich gewiß allein richtigen Weg betreten, daß man einen sachverständigen Sachmann an die Spitze der Unterrichtsverwaltung berief; wenn man mit der Berufung des Juristen und Landwirtschaftlers diesen Weg wieder verließ, so mag neben den persönlichen Vorzügen Marchets auch die Erwägung maßgebend gewesen sein, daß es gerade bei der damaligen Sachlage geboten war, eine vor jedem Vorwurf schultechnisch-schulpolitischer Gebundenheit von vornherein schlechthin gesicherte oberste Leitung der staatlichen Schulreform herbeizuführen — ob sich dies Ziel nicht doch unter Heranziehung eines Sachmannes hätte erreichen lassen, sind wir nicht in der Lage zu beurteilen. Jedenfalls war, wenn man schon, nach leider ziemlich allgemein üblichem Verfahren, bei der Wahl des Unterrichtsministers auf die Sachkenntnis des für eine solche Stellung vorgebildeten Sachmannes verzichtete, mit der Berufung Marchets ein sehr guter Griff getan. Marchet hat bei den Verhandlungen der von ihm berufenen Mittelschulenquête vom Januar 1908⁹⁰) betont, daß er es für geboten halte, wenn sein Ministerium nicht bloß ein Amt, sondern auch eine Meinung habe: eine solche Meinung hat er sich unter sehr geschickt abwägender Verwertung der Ansichten seiner den verschiedensten schulpolitischen Richtungen angehörenden Räte und des reichen ihm sonst vorliegenden Materials ohne Zweifel aufs glücklichste gebildet und es ebenso gut verstanden, sich mit den mannigfachen Strömungen der Schulpolitik in Österreich auch praktisch klar auseinanderzusetzen. Bezeichnend für letzteres ist die klug ausweichende Art und Weise, in der der Minister am Schlusse der genannten Enquete vor dem Gedanken der höheren Einheitschule eine auch so noch stark verkläufelte Verbeugung macht und den Kampf gegen das humanistische Gymnasium in einen Kampf gegen ein Zwielf und eine verkehrte Art der Darbietung des „Klassizismus“ ausdeutet. Über die vielen Fortschritte, die das höhere Schulwesen im Anschluß an die Enquete gemacht hat, im einzelnen zu reden, ist nicht dieses Ortes, es muß vielmehr genügen, dafür auf eine zusammenfassende Übersicht zu verweisen, etwa wie sie Ludwig Singer in seinem Vortrag über die „Geschichte der österreichischen Schulreform“ (Langensalza 1911, H. Beyer & Söhne) in sehr ansprechender Weise gegeben hat. Bedauerlich bleibt, daß Marchet — vielleicht infolge seiner Stellung als Nichtsachmann — dem Problem des gemeinsamen Unterbaues der höheren Schulen offenbar auch innerlich nicht irgendwie nähergetreten ist; äußerlich hat er zu demselben in seiner Schlußrede nur auffallend kühl Stellung genommen: „Auch die Einheitschule als Unterbau mit mehrfacher Gabelung für die humanistische und realistische Richtung wurde mehrfach empfohlen“ — der Satz gibt gewiß zutreffend das wieder, was das Ergebnis der vorausgegangenen Beratungen ist, aber

es wäre vielleicht am Platze gewesen, wenn der leitende Staatsmann in bezug auf diese wichtige Frage der Schulpolitik doch versucht hätte, seinerseits eine tiefere Auffassung des Problems anzudeuten, als sie in den Verhandlungen der Enquete zutage getreten war. Die Auseinandersetzung mit dem Problem des gemeinsamen Unterbaues hat er denn auch seinen Nachfolgern als eine dankbare Aufgabe hinterlassen, deren Lösung schwerlich lange hinausgeschoben werden kann. Der freie Geist schulpolitischer Fortschritts aber, der mit dem Namen Marchets verbunden ist, hat dieser Lösung sicher nicht wenig vorgearbeitet.

23.

Zur Beurteilung des Gymnasiums nach Frankfurter Lehrplan,

zugleich ein Gedenkblatt für Waldemar Gillshausen.

Gewiß ist zurzeit noch nicht der Augenblick gekommen, wo über Entstehung und Weiterentwicklung des Frankfurter Lehrplans die aktenmäßigen und aus der Privatkorrespondenz der Beteiligten stammenden Quellen sowie die umfangreiche Literatur der Flugschriften und Zeitungsartikel im Zusammenhang veröffentlicht werden können; für diese Aufgabe, die der Zukunft zufällt, kann jetzt nur insofern vorgearbeitet werden, als allen, die dazu in der Lage sind, die Sammlung und Aufbewahrung des einschlägigen Materials dringend ans Herz gelegt und vielleicht auch die Schaffung einer Zentralstelle in die Wege geleitet wird, an der ein Archiv für die Geschichte des Reinhardt'schen Versuches seine Stelle finden kann; es ist wohl Sache der Deutschen Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte, in dieser Beziehung das Nötige zu tun und damit an einem sehr interessanten Beispiel zu zeigen, wie sich die Sorge für schulgeschichtliche Forschung dem Leben der Gegenwart gegenüber zu verhalten hat.

Das privatbriefliche Aktenstück, das ich auf Anregung des hochverehrten verantwortlichen Herausgebers dieser Zeitschrift und mit Genehmigung des Briefempfängers im folgenden als Beitrag zu einer solchen Sammlung von Quellenmaterial über den Frankfurter Lehrplan veröffentliche, stammt aus einem Briefe, den Professor Waldemar Gillshausen im Frühjahr 1900, also in den Zeiten der heftigen Erregung vor der Berliner Schulkonferenz, an einen der hervorragendsten Gegner des neuen Lehrplans gerichtet hat: sein besonderer Wert beruht auf der Persönlichkeit des Verfassers, die bei dem bedauerlichen Mangel eines biographischen Jahrbuches hervorragender Schulumänner leider eine ausführliche Darstellung noch nicht gefunden hat; um so mehr ist es mir ein Bedürfnis, über den dankbar verehrten einstigen Lehrer und späteren Kollegen und Freund hier noch einige Worte hinzu-

zufügen. (Vgl. auch Programm des Frankfurter Goethegymnasiums Ostern 1903 und Festschrift des Kgl. Wilhelmgymnasiums in Berlin v. J. 1908, S. 50 f.)

Waldemar Gillhausen war ein Mann eigener Kraft und von geradezu vorbildlicher Art; am 31. Dezember 1847 zu Elfringhausen im Kreise Bochum geboren, studierte er nach Absolvierung des Duisburger Gymnasiums von 1865 bis 1868 in Göttingen und Greifswald klassische Philologie und Geschichte und bereitete sich während einer zweijährigen Hauslehrertätigkeit auf das Examen pro facultate vor, nach dessen Ablegung er kurze Zeit am Gymnasium zu Friedland in Mecklenburg-Strelitz eine Vertretung innehatte. Der Krieg rief ihn zu den Waffen, und als Offizier der Reserve kehrte Gillhausen aus Frankreich heim, wo er unter anderem an der Belagerung von Paris teilgenommen hatte. Einer einjährigen Tätigkeit als Probandus und Hilfslehrer am Joachimsthalschen Gymnasium folgte Herbst 1872 der Ruf, als ordentlicher Lehrer an das Kgl. Wilhelmgymnasium, Ostern 1876 die Berufung an das Frankfurter Gymnasium. Im Lehrerkollegium dieser Anstalt nahm Gillhausen von Anfang an eine hervorragende Stellung ein und hat unter anderem für die Einführung der Perthes'schen Gedanken und die gesamte Gestaltung des Lehrplans der alten Sprachen in Frankfurt Entscheidendes geleistet. Im Jahre 1897 mit an das Goethegymnasium übergetreten, hat er der Anstalt bis kurz vor seinem Tode (2. Juli 1902) trotz immer wiederholter schwerer gesundheitlicher Heimsuchung mit bewundernswerter Kraft und schier einzig dastehenden Unterrichts- und Erziehungserfolgen gedient — ein Mann von hinreichender Begeisterung für den Lehrberuf und von einer Intensität der Einwirkung auf die Schüler, wie sie nur einer genialen Erziehnatur möglich ist. Der höchsten Festigkeit im Hinblick auf die Ziele des humanistischen Unterrichts und ihre Erreichung trat bei Gillhausen eine Wärme der Empfindung zur Seite, die nur auf dem Boden edler Vornehmheit des Herzens und schönster Reinheit der Gesinnung gedeihen kann. Er galt mit Recht als streng; aber klarste Gerechtigkeit und teilnehmendstes Wohlwollen nahmen dieser Strenge auch für die Auffassung der Jugend völlig ihren Stachel. Und für alle, die ihm näher traten, war es von mächtiger erzieherischer Bedeutung zu sehen, wie dieser von Krankheit und Leiden innerlich bis zuletzt ungebogene Mann mit der Bescheidenheit wahrer Größe immer und immer weiterarbeitete an der Bildung seiner Persönlichkeit und an der Gewinnung neuer innerer und äußerer Mittel zur Durchführung seines Lehrberufs. Mir ist kaum ein Zweiter bekannt, in dem der Geist der Altertumswissenschaft so zur treibenden Kraft, das humanistische Prinzip so lebendig geworden wäre wie in Professor Gillhausen; feinste Urbanität durchzog sein Wesen und beherrschte sein Heim, dem auch in den trübsten Zeiten des Stichtums die Sonne häuslichen Glücks und vom Glauben an Ideale durchwärmter Lebensauffassung erstrahlte.

Wohl wäre es ein großer Gewinn für sehr Viele, wenn das Wesen und Können eines Schulmannes wie Gillhausen nicht nur durch persönliche Einwirkung, sondern auch durch schriftstellerische Tätigkeit in reichstem Maße zur Geltung gekommen wäre. Eine solche Tätigkeit hat Gillhausen zwar insofern entfaltet, als er die Perthes'schen Lehrbücher mit größter Sorgfalt und Sachkenntnis wiederholt neu bearbeitet und in seine Lateinische Schulgrammatik gar manche Frucht seiner Unterrichtserfahrung und Lehrkunst hineingearbeitet hat; aber wie vieles hätte er sonst noch geben können! Die Übersetzungen der Schulautoren, die er, unermüdet feilend und vom wissenschaftlichen Standpunkte aus nachprüfend und verbessernd, seiner Tätigkeit in der Schule mit zugrunde legte, den köstlichen Reichtum an Erfahrungen seiner von aller starren Systematik und Methodenhascherei freien, von genialer Naturanlage getragenen Unterrichtskunst und die Stille seiner Gedanken über den wissenschaftlichen Lehrerberuf, für dessen Kämpfe um richtige ideelle und materielle Wertung er volles Verständnis hatte, dessen inneren Wert aber hochzuhalten und immer mehr auszubilden gleichsam ein Lebensprinzip seines von allem pädagogischen Banalitäten in tiefster Seele angewiderten Wesens bildete. Waldemar Gillhausen ist nicht dazu gekommen, hatte auch bei der Höhe der Anforderungen, die er wie an andere so erst recht an sich selber stellte, kaum das Verlangen, all diese Gaben durch Veröffentlichung einem weiteren Kreise zu spenden. Und so müssen denn die, auf die er mächtig eingewirkt hat, seine Schüler wie seine Arbeitsgenossen und Freunde, suchen festzuhalten, was festzuhalten ist von dem Bilde und von den Äußerungen eines Mannes, der ohne Zweifel unter den bedeutenden Schulmännern unserer Tage einer der besten war.

Wir lassen nunmehr, mit geringen Auslassungen, den Text des oben erwähnten Briefes folgen, der nebenbei wohl geeignet ist, von Gillhausens ruhig klarer Art eine wohlthuende Vorstellung zu geben.

Professor W. Gillhausen an

Frankfurt a. M., d. 14. Febr. 1900.

. Ihre Bemerkungen über Reinhardts Reformversuch nötigen mich, darauf einzugehen und wenn auch in aller Kürze meinen Standpunkt zur Sache klar zu legen. . . . Reinhardt drückt sich etwas euphemistisch aus, wenn er in der Bremer Versammlung (vgl. das humanist. Gymnas. 1899 III-IV, Seite 146) sagt: „Als der Versuch an unserer Anstalt unternommen wurde, waren fast alle meine altsprachlichen Kollegen gegen diesen neuen Lehrplan.“ Nicht bloß alle altsprachlichen Kollegen, sondern auch die Neusprachler . . . waren dagegen. . . . Nun war es interessant zu beobachten, wie die einzelnen Kollegen allmählich für die höchst anziehende Aufgabe, in den einzelnen Unterrichtsgebieten den angemessensten Lehrgang zu finden, sich erwärmten und unter dem bestrickenden Einfluß Reinhardts sich für die Sache selbst begeisterten. Ich selbst, der ich mein

ganzes Leben diesen Fragen gewidmet, konnte mich dieser Stimmung nicht entziehen, im Gegenteil, ich fand nun Gelegenheit, vielen meiner Anschauungen eine breitere Grundlage und eine ausgedehntere Wirkung zu geben. Die Vervollkommnung des Unterrichts, die Verfeinerung und Vergeistigung desselben, die früher der einzelne für sich angestrebt hatte, konnte nun zur Grundlage des ganzen Systems gemacht, von vornherein als Forderung aufgestellt werden. Für mich persönlich besteht in dieser gründlichen Revision und Vertiefung des Unterrichts der Hauptfortschritt und Vorzug der ganzen Reform, von der ich nichts sehnlicher wünsche, als daß sie für die Gesamtheit der humanistischen Gymnasien festgehalten und fruchtbar gemacht werden könnte. Beschreiben läßt sich das in der Kürze nicht, das muß man sehen, erleben, beobachten. Die Art, wie in den drei unteren Klassen das Französische betrieben wird, lockert und fördert, gestützt durch verstärkten und geschickt ausgekauften Unterricht in der Muttersprache, das allgemeine Verständnis und das Sprachgefühl insbesondere in einer Weise, daß nun in der Untertertia das Lateinische weder in Formenlehre noch in Syntax irgendwelche Schwierigkeiten bietet, daß man nun endlich mit der uralten Forderung, den mechanischen Unterricht auf das denkbar geringste Maß zu beschränken, Ernst machen kann. Das schließt natürlich die Gefahr in sich, daß nunmehr die Sicherheit in der Beherrschung des sprachlichen Materials leicht vernachlässigt wird, eine Gefahr, die aber bei gewissenhafter Amtsführung mit ihrer Erkenntnis eigentlich schon beseitigt ist. Und so sind denn die Leistungen im Lateinischen bis jetzt unanfechtbar, selbst die Übersetzungen ins Lateinische stehen in der Reformprima denen alten Stils nicht nach, sind ihnen eher noch überlegen. Ich selbst konnte das als Leiter der alten absterbenden Klassen genau verfolgen. Unterstützt werde ich in meinem Bestreben, den Reformunterricht genau kennen zu lernen, — von vornherein stand ich dem Gesamtplan sehr kühl und skeptisch gegenüber, und daran hat sich bis heute nichts geändert — durch den glücklichen Umstand, daß meine Pensionäre in den letzten Jahren sämtlich der Reform angehören, so daß ich drei verschiedene Generationen von unten an habe hinauf begleiten können. Zur Ergänzung und Korrektur meiner häuslichen Beobachtungen habe ich dann meine . . . Stellung an der Anstalt dazu benutzt, fleißig zu hospitieren. Ich habe mich da nun dem Eindruck nicht verschließen können, daß der geistige Standpunkt der Schüler am Goethe-Gymnasium — und nur von diesem rede ich, von dem, was ich dort selbst erlebt — im ganzen höher ist, daß sie gewandter und reifer sind als unsre früheren Schüler. Das zeigt sich wie in der Verarbeitung der Lektüre der alten Klassiker so auch in den deutschen und Geschichtsstunden. Ganz besonders aber muß ich hervorheben die überraschende geistige Frische, Regsamkeit und Aufnahmefähigkeit, wie auch die stark ausgebildete Selbsttätigkeit der Schüler auf allen Stufen. Ich habe mich gegen diese

Erkenntnis¹⁾ naturgemäß gesträubt, mich ihr aber nicht verschließen können. Es blieb für mich als großes Fragezeichen nur noch das Griechische übrig, da ich mir nicht denken konnte, wie man in vier Jahren ein einigermaßen erträgliches Resultat erzielen wolle. Aber auch da ist das bisherige Ergebnis ein überraschend gutes; alles Sträuben dagegen nützt nichts, es ist so. Die Formenlehre wird in 1¹/₄ bis 1¹/₂ Jahren gut bewältigt, die Syntax durch scharfe Übungen im Hinübersehen befestigt und durch Fortsetzungen dieser Übungen bis in die Oberprima hinein dauernd festgehalten, die Lektüre selbst des Plato macht in Unterprima keine Schwierigkeiten, worüber Ihnen Herr Professor Diels, der gerade diesen Teil des Unterrichts mit besonderem Interesse verfolgt hat, wohl genaue Auskunft geben kann. So sind denn meine Zweifel und Bedenken in bezug auf die Möglichkeit der Durchführung der neuen Form allmählich alle beseitigt worden, wenigstens bei den Verhältnissen, wie wir sie hier haben. Begünstigt oder überhaupt erst möglich wurde die glückliche Durchführung bei uns durch den Umstand, daß unser Lehrerkollegium seit vielen Jahren durch die Durchführung der Perthes'schen Grundsätze ganz vortrefflich für diese Methode vorbereitet war, ferner dadurch, daß aus dem verhältnismäßig jungen Kollegium des alten großen städtischen Gymnasiums die gerade für die Reform passendsten Kräfte ausgesucht werden konnten. Diese vortrefflichen Kräfte entwickelten nun, vor eine neue, ebenso interessante wie schwierige Aufgabe gestellt, natürlich einen außerordentlichen Eifer und zwar nicht bloß in der Einzelarbeit, sondern erst recht in der Zusammenarbeit, gegenseitigen Mitteilung, Förderung; eine Gemeinsamkeit, wie sie so wahrscheinlich nur bei der Bewältigung einer neuen großen Aufgabe sich herausbilden kann. Denn da macht sich der Gedankenaustausch über alle Einzelheiten des Unterrichts auf den verschiedenen Stufen ganz von selbst, der wenigstens nach meinen Erfahrungen bei Kollegen so schwer zu erzielen ist. In dieser bewußten Zusammenarbeit, die natürlich durch die Angriffe und scharfen Beurteilungen von Seiten der Vertreter des alten Gymnasiums nur befördert wird, in dieser Durchführung eines großen Prinzips, das doch dem einzelnen Freiheit genug läßt, sehe ich die Grundbedingung des erzielten Erfolges. Dazu kommt dann noch die geringe Schülerzahl, zirka 25 von Untertertia aufwärts, die eine unablässige Heranziehung auch der Schlechten ermöglicht.

¹⁾ Der vorhergehende Satz ist nachträglich eingeschoben. „Diese Erkenntnis“ bezieht sich auf „gewandter und reifer sind“ usw.

ein Durchschnittsmaß des Könnens wie des Wollens vorausgesetzt. Aber auch die finanzielle Seite — geringe Schülerzahl, durchaus notwendige Entlastung der Lehrer — möchte Schwierigkeiten bereiten. So ließe sich noch manches anführen. Überhaupt aber läßt sich eine richtige Gesamtwürdigung der durch die neue Form erzielten geistigen Bildung heute noch nicht recht gewinnen. Dazu gehören Erfahrungen der Universität und des späteren Lebens. Und diese sind nur schwer — in reiner Form, die Ursache und Wirkung klar erkennen läßt, wohl überhaupt nicht — zu erlangen.

Ich glaube Ihnen, hochverehrter Herr . . . , diese Darlegung meiner Stellung zur Reform schuldig zu sein, und wenn sie etwas länger ausgefallen ist, als ich beabsichtigte, so werden Sie das gewiß gern mit der Wichtigkeit des Themas entschuldigen.

24.

Zu Conrad Rethwischs siebzigstem Geburtstag.

Durch nichts wird die innere Entwicklung eines Standes besser gefördert als dadurch, daß er zu der Persönlichkeit und zu dem Schaffen seiner führenden Männer ein lebendiges Verhältnis gewinnt; und den Berufsvorbildern der Vergangenheit müssen die der Gegenwart dabei um so mehr zur Seite treten, je klarer und eindrucksvoller sich ihr Schaffen und Streben als ein harmonisch in sich abgeschlossenes Ganzes darstellt und auch dem Blick der Mitlebenden in seiner eigenartigen Bedeutung erkennbar wird. Wird das Verweilen bei diesen letzteren Gestalten zugleich zur Erfüllung einer Dankespflicht, so ist der Verlauf doppelt erfreulich — das Gefühl der Erkenntlichkeit hat etwas Verpflichtendes, das den Früchten des Erkennens nur zugute kommen kann.

Leider nur in Gedanken ist es mir vergönnt, den Festtag mitzufeiern, den Conrad Rethwisch heute aus Anlaß seines siebenzigsten Geburtstages in seinem traulichen Heim in der Carmerstraße zu Charlottenburg begeht; aber ich darf zu meiner großen Freude an der Feier des Tages doch wenigstens dadurch teilnehmen, daß ich versuche, den Sachgenossen in einigen wenigen Strichen ein Bild des Jubilars zu zeichnen, der einer unabsehbar großen Zahl von Schülern und allen Besten unseres Standes heute im Mittelpunkt dankbarer Festesfreude steht.

Der äußere Gang von Rethwischs Leben ist rasch erzählt; dies Leben spielt sich ganz auf dem Boden der engeren Heimat des überhaupt wohl vorwiegend auf Innenkultur eingestellten Mannes ab; nur eine dem Abschlusse der Studien in Berlin vorausgehende Studienzeit in Bonn und Göttingen, sowie die wackere Mitstreiterschaft im Kriege 1870/71 hat den in der Hauptstadt Preußens Geborenen und ebendort auf dem Friedrich-

Wilhelms-Gymnasium Vorgebildeten für längere Zeit dem Boden der Mark entführt. Berliner Doktor der Geschichte vom Jahre 1868, hat er im Mai 1869 sein Examen pro facultate bestanden, dann sein Probejahr am Kgl. Wilhelmsgymnasium abgelegt, an dem er zu Ostern 1870 ordentlicher Lehrer, dreizehn Jahre darauf Oberlehrer und wieder acht Jahre später Professor geworden ist. Von Herbst 1894 bis Herbst 1901 hat er das Friedrichs-Gymnasium zu Frankfurt a. O. geleitet und dann noch volle elf Jahre an dem Kaiserin-Augusta-Gymnasium zu Charlottenburg als Direktor gewirkt — wenn ich urteilen darf nach dem, was mir mein einstiger lieber Lehrer und späterer Amtsgenosse Waldemar Gillhausen von den Tagen gemeinsamen Schaffens mit Rethwisch am Wilhelms-Gymnasium erzählt hat, von Anfang an ein Vertreter des Lehramtes, dem ein hohes Berufsideal klar vor Augen steht und der für die Verwirklichung dieses Ideals die ganze Kraft des reichbegabten und willensstarken Mannes einzusetzen weiß. Die gesamte Lebensentwicklung Rethwischs steht unter dem Zeichen einer unermüdbaren rastlosen, nur der Sache dienenden Weiterarbeit an sich selber — des Besten also, was man von einem Angehörigen des wissenschaftlichen Lehrberufes sagen kann. Wenn es gestattet ist, als Geburtstagsgabe einen — Wunsch darzubringen, so geht dieser Wunsch dahin, daß unser Jubilar es nicht verschmähen möge, zu Nutz und Frommen seiner Berufsgenossen einmal selbst zu erzählen, wie sich auf dem Boden mannigfach wechselnder äußerer Umstände durch zielstärkere Selbstbestimmung sein Lebenswerk so reich an vielseitigen Erträgen gestaltet hat: dem Mitarbeiter für Schulgeschichte an seinen Jahresberichten wird er die Äußerung eines solchen Wunsches ja wohl zugute halten.

So weit auch der Kreis derer sein mag, auf die unser Jubilar als praktischer Schulmann mit nachhaltigem Segen eingewirkt hat: mindestens ebenso wichtig, ja wohl noch bedeutamer ist die Einwirkung, die er durch seine schriftstellerische Tätigkeit auf das ganze Schulwesen und auf den wissenschaftlichen Lehrerstand im allgemeinen hat ausüben dürfen; er nimmt mit dieser seiner Einwirkung unter den führenden Schulmännern Deutschlands eine Sonderstellung ein, deren Wert mir längst noch nicht allgemein genug erkannt zu sein scheint und daher bei dem heutigen festlichen Anlaß besonders hervorgehoben werden soll. Um diesen Wert wenigstens andeutungsweise auf eine Formel zu bringen: Conrad Rethwisch ist unter den Angehörigen des deutschen höheren Schulwesens ganz ohne Zweifel derjenige, der für die Weiterentwicklung dieses Schulwesens am zielbewusstesten die Geschichte als Lehrmeisterin des Lebens hat lebendig werden lassen, er steht als Schulpolitiker auf der ziemlich einsamen Höhe derjenigen, die das Politicum des Bildungswesens frei von aller Einseitigkeit als ein großes Ganzes ins Auge fassen und an der Hand geschichtlicher Erkenntnis mit ruhiger Sachlichkeit die Wege suchen, die die Schulreform anstatt zu

einer Kette von sprungweise einziehenden Einzelaktionen zu einem stetig verlaufenden Entwicklungsprozeß großen Stiles werden lassen.

Als Organ für diese seine Bestrebungen hat Rethwisch vor nunmehr 29 Jahren die „Jahresberichte für das höhere Schulwesen“ ins Leben gerufen, durch die sein Name in den Kreisen der Oberlehrer wohl am meisten bekannt geworden ist. Erstaunlich, mit welcher Umsicht der damals einundvierzigjährige Oberlehrer den Einblick, den er ein halbes Jahrzehnt zuvor durch seine Studien über den Staatsminister Zedlitz und das Schulwesen der friderizianischen Zeit in die Grundfragen der Schulpolitik gewonnen hatte, nun in praktische schulpolitische Arbeit umsetzt; er will sich und seinen Sachgenossen ein Hilfsmittel schaffen, welches Rechenschaft gibt von dem Ertrage, den die Lebensstätigkeit der höheren Knabenschule und ihre Wissenschaft in jedem Jahre aufzuweisen hat, und er findet mit bewundernswertem Organisationstalent für dieses Hilfsmittel von vornherein die zweckmäßige Form, die sich — von ganz geringen Änderungen abgesehen — nun schon nahezu dreißigmal bestens bewährt hat: Berichte über die einzelnen Lehrfächer der höheren Knabenschule, in deren Kreis nach anfänglichem Bedenken mit Recht bald auch die über Religionsunterricht eingereicht worden sind, und diesen Sachberichten vorangeschickt die beiden Berichte über Schulgeschichte und Schulverfassung, die — leider nur zu Anfang von dem Herausgeber selbst verfaßt — die wichtige Aufgabe haben, die Zusammenhänge aufzuzeigen, durch die die Arbeit der höheren Knabenschule sowohl mit der gesamten bildungsgeschichtlichen Entwicklung wie auch mit den Gegenwartsfragen der Verwaltung und der allgemeinen Kulturpolitik verbunden ist. In der zweiten Hälfte der bis jetzt vorhandenen Bändereihe erscheint dann außerdem noch von Zeit zu Zeit eine jener vortrefflichen Einleitungen, in denen Rethwisch zu schwebenden Fragen der Schulpolitik oder der Pädagogik Stellung nimmt: wer näher zusieht, kann an ihnen mit Bewunderung feststellen, in wie vielen Fragen das ruhig klare Urteil des über der Sache stehenden Forschers da mit seinen Forderungen und Wünschen trefflicher der sehr viel langsameren tatsächlichen Entwicklung der Dinge vorausgeeilt ist; die völlige Gleichberechtigung der drei höheren Schularten, die Pflege der Pädagogik als bildungsgeschichtlicher Wissenschaft an der Hochschule, der Zusammenschluß der deutschen Oberlehrer zu einem großen Gesamtverbande, die Stärkung des Reichsgebankens im deutschen Schulwesen und die Durchführung des Selbstverwaltungsgebankens in der Verfassung unseres Schulwesens stellen nur einen Teil des fruchtbaren Ideenreichtums dar, den diese Einleitungen der Jahresberichte in sich bergen. Wenn ich recht sehe, ist dieser Reichtum auch im Kreise unserer Sachgenossen noch längst nicht genug gewürdigt worden; der, der ihn spendete, ist niemals herabgestiegen in die Arena der schulpolitischen Tageskämpfe und hat niemals nach den Lorbeeren getrachtet, die den heißspornen der schulpolitischen Einseitigkeit im Schul-

krige von ihren Anhängern so gern gewunden werden — wenn er infolgedessen weniger hervortrat, so war dafür das, was er darbot, doppelt wertvoll — wertvoll vor allem deshalb, weil es getragen war von dem geschichtlichen Sinne, den die pädagogischen Stürmer und Dränger so oft gegenüber der hinter uns Liegenden, die einseitigen Verteidiger des Bestehenden aber ebensooft gegenüber der künftigen Entwicklung des Bildungswesens vermissen lassen. Der Herausgeber der Jahresberichte hat denselben geschichtlichen Sinn in mustergültiger Weise bewährt, als er im Jahre 1893 aus Anlaß der Weltausstellung zu Chicago in amtlichem Auftrage „Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrhundert“ zu schildern unternahm, sowie als er nach der Schulreform des Jahres 1900 in Wilhelm Lexis' bekanntem Sammelwerke den geschichtlichen Rückblick schrieb, und die meisterhafte Skizze über „höheres Unterrichtswesen und staatliche Gesamtentwicklung Österreichs seit 1848“, die der vorjährige Band der „Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“ aus seiner Feder gebracht hat, kann nur den lebhaften Wunsch nach mehr auf diesem Gebiete erwecken.

Rethwischs gewaltige Arbeitskraft hat neben der umfassenden Tätigkeit, die die Herausgabe der Jahresberichte mit sich bringt, doch noch reichlich zu anderweitigem Schaffen Zeit gefunden; er hat rege mitgewirkt bei den Veröffentlichungen der Berliner historischen Gesellschaft, zu deren maßgebenden Leitern er auch heute noch gehört, eine Programmabhandlung vom Jahre 1872 über „Westpreußens Wiederaufleben unter Friedrich dem Großen“ zeigt ihn erfolgreich mit einem tiefgründig aufgefaßten Problem staatlicher Kulturpolitik beschäftigt, und eine wissenschaftliche Beilage zum Schulbericht vom Jahre 1899, die dem „bleibenden Wert des Lessingschen Laokoon“ gewidmet ist, gehört zu dem Besten, was über die in so sehr verschiedenem Sinne erörterte Frage geschrieben worden ist. Mit seinen „Geschichtstafeln für höhere Schulen“ hat er endlich auch ein Hilfsmittel für die praktischen Bedürfnisse des Unterrichts geschaffen, dessen oft erneute Auflagen für den Wert des kleinen Buches sprechen — seine bedeutendste Leistung aber, eine Schöpfung von unvergänglichem Verdienste sind und bleiben die Jahresberichte, durch die Conrad Rethwisch ein praeceptor praeceptorum geworden ist, großzügig ankämpfend gegen alle Einseitigkeit im höheren Schulwesen, die nur die eigene Schulgattung und nur das eigene Lehrfach will gelten lassen, und unermüdet lehrend, daß das Bildungswesen ein lebendiger, immer neuer Weiterentwicklung bedürftiger Organismus ist, an dem nur von hohen Idealen befehlte, dem Leben offene und nicht selbstzufrieden mit sich selber fertige Persönlichkeiten in würdiger und nicht selbstzufrieden mit sich selber einmal — halb im Wette mitwirken können. Ich habe an anderer Stelle einmal — halb im Scherze — versucht, die Hauptvertreter unseres heutigen höheren Schulwesens in einer mit Worten skizzierten „Schule von Athen“ zu gruppieren: wenn

es gälte, für Rethwisä einen Platz in ihr zu finden, so könnte nur ein Ehrenplatz von besonderer Art in Betracht kommen, erhöht abseits von dem Gewühl derer, die im Schulkrieg die Waffen schwingen, überragt von dem Standbild der Muse der Geschichte und umgeben von einem Hintergrunde, der die Mauern der Schule weit geöffnet zeigt zu einem vollen Ausblick auf das sie umflutende Menschenleben.

25.

Franz Dula.

Betrachtungen aus Anlaß der Säkularfeier seines Geburtstages.

Am 10. März dieses Jahres wird die Schweizer Lehrerwelt wohl in dankbarer Erinnerung des Tages gedenken, an dem vor hundert Jahren einer ihrer besten Vorkämpfer im vorigen Jahrhundert, der Seminardirektor Franz Dula, geboren wurde; auch auf den Blättern dieser Zeitschrift ist es meines Erachtens nicht unangebracht, aus diesem Anlaß eine kurze Säkularbetrachtung anzustellen, die sowohl dem trefflichen Volkserzieher selber gelten wie auch über den Wert des Einlebens in die Lebensbilder hervorragender Vertreter des Standes im allgemeinen an der Hand eines so besonders geeigneten Beispiels einige Bemerkungen anfügen soll.

Franz Dula, dessen schönes von Fritz Marti¹⁾ bearbeitetes Lebensbild als ein lehrreicher Beitrag zur biographischen Geschichte des Erziehungswesens hier bestens empfohlen sei, ist eine jener Lehrernaturen, in denen sich das Ideal des Standes nach vielen Seiten hin in seltener Klarheit und Sicherheit darstellt. Eine hohe Auffassung vom Lehrberuf, der ein unermüdbliches Weiterarbeiten an sich selber und an seinen Berufsgenossen die entsprechende Wirkung verleiht; eine Vielseitigkeit der Interessen innerhalb des Bildungswesens, die ihre Kraft mit bestem Erfolge in den Dienst einer planmäßigen Gesamtorganisation der Unterrichtsarbeit stellt; und darüber hinaus eine vorbildlich klare Einsicht in den Zusammenhang zwischen allen schulmäßigen Volksbildungsveranstaltungen und den außerhalb ihrer Sphäre liegenden Aufgaben einer umfassenden Kulturpolitik — das sind die Hauptzüge, die uns in dem Lebensbilde Dulas entgegenreten, und die Freude an der fruchtbaren Betätigung dieses regen Geistes wird erhöht, wenn wir sehen, wie dem schöpferischen Walten des Urhebers so vieler Fortschritte im Kulturleben seiner Heimat so ganz alles falsche Pathos, alle kurz-sichtige Selbstüberschätzung, und alle Einseitigkeit des Standesbewußtseins fern bleibt.

¹⁾ Lebensbild des Seminardirektors Dr. Franz Dula, bearbeitet von Fritz Marti. Mit Vorwort von C. Küttel und dem Porträt des Verstorbenen in Lichtdruck. Zürich 1898. S. Schultheß.

Die Kräfte, die dem Wirken Dulas zugrunde liegen, stammen, soweit sie nicht der eigenen Natur entnommen und aus ihr weiterentwickelt sind, aus zwei Quellen: dem Geist einer auf das Volksganze gerichteten Pädagogik, den Pestalozzi als genialer Zusammenfasser vorhandener Ansätze in seinem Vaterlande gepflanzt hatte, und dem hohen Ideensflug der deutschen Hochschule, der dem jungen Schweizer mit einer für sein ganzes Leben nachhaltenden Wirkung in Jena durch Reinhold, Götting, Luden und nicht minder durch die Lehrer der staatswissenschaftlichen Disziplinen entgegentrat; in der Geschichte des geistigen Austausches zwischen Deutschland und der Schweiz nimmt er durch die Vereinigung dieser beiden Kraftquellen eine beachtenswerte Stellung ein, ebenso wie er durch sein Lebensschicksal die ideale Einheit der höheren und der Volksschule mit darzustellen berufen war. Was an seinem Lebensschicksal sonst — in reicher Fülle — lehrreich ist, werden hoffentlich recht viele Leser dieser Zeilen aus Martis oben erwähneter Schilderung zu entnehmen suchen. — Eines davon muß hier noch zur Sprache kommen, zumal es in Martis Buch schwerlich ausreichend betont ist: das Stück tiefer Tragik, das in Dulas Leben vom Anfang seiner Laufbahn an im Hintergrund lauert und in dem letzten Teil seines Lebens die Sachlage beherrscht, hat bei näherem Zusehen seinen Ursprung in zwei Hemmnissen, die der stetig aufstrebenden Entwicklung volkerzieherischer Gedanken im allgemeinen und auf dem Boden der Schule im besonderen am allerschlimmsten entgegenwirken, in der Verquickung der Bildungspolitik mit politisch-religiösen Fragen und in der mangelnden Festigkeit der staatlichen Organisation des Bildungswesens; von den beiden Extremen einer starren bürokratischen Zwangsbehandlung einer- und einer jeder Stetigkeit entbehrenden Selbstverwaltung andererseits hat in Dulas Leben eine dem letzten Extrem zeitweise recht nahe stehende Form der Organisation des Bildungswesens aufs stärkste eingegriffen und den trefflichen Erzieher und Führer des Lehrerstandes, den Vertreter fruchtbarer neuer Gedanken über die Pflege des Heimatlandes, die weibliche Bildung, das Fortbildungsschulwesen, die Einrichtung von Volksbibliotheken und noch gar vieles andere nicht zum vollen Ausleben seiner Persönlichkeit und seiner Absichten gelangen lassen. Auch aus dieser Tragik von Dulas Lebensschicksal soll zu lernen suchen, wer in den Biographien bedeutender Schulmänner Richtlinien finden will für die Beurteilung erziehungswissenschaftlicher und praktisch-schulpolitischer Fragen der eignen Zeit.

Einer guten Tradition zufolge ist in den Kreisen der deutschen Volksschule weit mehr als in denen der höheren Schule eine starke Neigung vorhanden, auf Grund biographischer Belehrung die Geschichte zur Lehrmeisterin des Lebens zu machen, wenn unsere Zeit auch, soweit meine Kenntnis der Dinge reicht, kein Seitenstück zu Diesterwegs groß angelegtem Werke über das „pädagogische Deutschland der Gegenwart“ zutage gefördert hat; dieser

Neigung einen neuen Anstoß zu geben, den vielfach zu engen Kreis der biographischen Vorbilderammlung des Lehrerstandes durch den Hinweis auf ein meines Wissens zu wenig beachtetes Erzieherleben zu erweitern, war die zweite Aufgabe dieser Säkularbetrachtung.

26.

Zum hundertjährigen Bestehen des preussischen Kultusministeriums.

Eine Zeit, die wie die jetzige alles Denken und Empfinden durch ein gewaltiges Gegenwartserleben in Anspruch nimmt, ist für Jubiläumsbetrachtungen nicht günstig, und gar manche wertvolle Selbstbestimmung, zu der in den jetzt von uns durchlebten Jahren ein Säkularrückblick auf die Vorgänge in dem von der Fremdherrschaft befreiten Deutschland sehr heilsamen Anlaß bieten könnte, hat daher unterbleiben müssen und wird wohl zunächst auch weiterhin kaum stattfinden können — es gilt da leider, sich zu bescheiden und zufrieden zu sein, wenn die Erfahrungen der Zeit nach 1813 wenigstens ihren Hauptzügen nach nicht unberücksichtigt bleiben bei dem Ausbau des neuen Deutschlands, der schon jetzt und mehr noch nach siegreich beendigtem Kriege unser aller Aufgabe ist.

Wie sehr sich diese Aufgabe auch auf das deutsche Volksbildungswesen aller Arten und Richtungen erstreckt, das wissen wir alle, denen diese Seite unseres nationalen Lebens am Herzen liegt, und wer es noch nicht wußte, der könnte es der Fülle von drängenden Wünschen entnehmen, die gerade auf diesem Gebiete fast täglich in Wort und Schrift vor die Öffentlichkeit treten; der Umfang der nach Reformen verlangenden pädagogischen Publizistik ist kaum jemals so groß gewesen wie in unseren, durch gewaltige Kundgebungen der Volksseele immer aufs neue verheißungsvoll erfüllten und zu weittragenden Entschlüssen immer mehr heranreifenden Tagen, und nicht mit Unrecht wollen die besonneneren Stimmen, die in diesem Sinne laut werden, angeknüpft wissen an den Geist, von dem der Aufschwung unseres Bildungswesens vor hundert Jahren getragen war, den Geist des Freiherrn vom Stein und seiner Arbeitsgenossen, den Geist Fichtes und derer, die seinen Reden an die deutsche Nation mit tatenfreudigem Verständnis lauschten, den Geist Wilhelms von Humboldt und seines Kreises, der ein hohes Ideal der allgemeinen geistigen und sittlichen Erziehung des Volkes im Herzen trug und dem es beschieden war, für die verwaltungsmäßige Grundlage dieser Erziehung in froher Begeisterung die ersten brauchbaren Ansätze ins Leben zu rufen — das weitere Schicksal dieser Ansätze ist an Rückschlägen und Enttäuschungen nur allzu reich gewesen, aber verlorengegangen

ist uns auch das nicht, was von ihren Gedanken und Plänen vorerst unter dem Druck der schweren Zeiten nach 1815 nicht zur Reife kam: von den Vorkämpfern deutschen Bildungswesens ein Jahrhundert hindurch sehnlichst festgehalten, strebt es jetzt aufs neue der Verwirklichung entgegen, und wir dürfen uns wohl dessen getrösten, daß es diesmal wirklich zur Reife kommt — unter dem Zeichen einer solchen Hoffnung soll auch der kurze Rückblick stehen, den wir hier aus Anlaß seiner Säkularfeier auf die Geschichte des preussischen Kultusministeriums werfen.

„Die Würde und Wichtigkeit der geistlichen und der Erziehungs- und Schulfachen macht es rätlich, diese einem eigenen Minister anzuvertrauen“ — wenn die Königl. Verordnung vom 3. November 1817 „wegen der Geschäftsführung bei den Oberbehörden in Berlin“ mit dieser Begründung das Departement für den Kultus und Unterricht aus dem Ministerium des Innern loslöste, so war das ein entschiedener Fortschritt gegenüber dem Zustand der unmittelbar vorausliegenden Jahre, und dieser Fortschritt ist damals auch dankbar von vielen empfunden worden; aber schon unter den Zeitgenossen fehlte es doch nicht an Tiefserblickenden, denen die bedenklüche Halbheit der Maßregel ein mit starker Besorgnis gemischtes Bedauern einflößte: lag doch das Erbe Friedrichs des Großen und seines rastlos nach sachmännischer Beherrschung des Bildungswesens strebenden Ministers leblich in einer anderen Richtung, die durch das im Jahre 1787 geschaffene Oberschulkollegium bezeichnet war. In dieser Behörde, deren reges Schaffen uns wenigstens für das Gebiet des höheren Schulwesens ja jetzt aus den schönen Veröffentlichungen von Paul Schwarz in den Monumenta Germaniae Paedagogica so anschaulich entgegentritt, lag der Keim zu einer weit besseren Gestaltung der Dinge, die Bahn zur völligen Selbstständigkeit des Unterrichtswesens war mit dieser einer so lebendigen Entwicklung fähigen Sonderbehörde aufs beste eröffnet worden, man war nahe daran gewesen, mit der im Allgemeinen Landrecht festgesetzten Verstaatlichung des Unterrichtswesens trotz aller Widerstände von kirchlicher Seite völlig Ernst zu machen — doch diese Widerstände hatten leider nun wieder die Oberhand gewonnen, und in der Verfügung vom Jahre 1817 mit ihrer Verquickung der geistlichen und der Unterrichtsangelegenheiten wurde ein Stück der alten Abhängigkeit der Schule von der Kirche verwaltungsmäßig aufs neue festgelegt.

Von den guten Genien, die die Wiege der neuen preussischen obersten Schulbehörde umstehen konnten, war infolge dieses Vorgehens einer ausgeblieben, der Genius, den man auch heute noch oft fälschlich als den der „Aufklärung“ bezeichnet findet, der aber in Wirklichkeit ein ganz anderer war — wir tun wohl am besten, ihn als den Geist der Volkserziehungswissenschaft zu betrachten, die zur Zeit der Fremdherrschaft in Jahns merkwürdigem Buche vom deutschen Volkstum zum ersten Male nach einem

geschlossenen Gefüge für ihre Gedanken gesucht hatte, aber leider aus hemmenden Gründen der verschiedensten Art über diesen in seiner Tragweite auch jetzt noch viel zu wenig gewürdigten Anfang nicht hinausgekommen war — es ist bis zur heutigen Stunde noch nicht gelungen, das Walten dieses damals ausgebliebenen guten Geistes unserer obersten Unterrichtsverwaltung zu völlig freier Wirksamkeit zu sichern.

Wenn bei der Gründung des neuen Ministeriums dieser eine gute Genius ausblieb, so sind doch andere in reichem Maße zugegen gewesen; allen voran und der neuen Behörde treu geblieben das ganze Jahrhundert hindurch der Geist ernster und pflichttreuer Hingabe an die Sache und eines rastlosen Fleißes, dessen Früchte dankbar rühmen muß, auch wer sonst an der hundertjährigen Entwicklung unserer obersten Unterrichtsverwaltung gar manches zu vermissen hat: man mußte die „Schulkarten“ Preußens für 1817 und 1917, mit den entsprechenden nötigen Kennzeichen versehen, vergleichend nebeneinanderstellen, um in klarem Überblick zu zeigen, wie Großes trotz aller Hemmungen von dem Ministerium in bezug auf den Ausbau des Schulwesens nach allen Seiten hin in diesem Zeitraum geleistet worden ist, und eine vergleichende Darstellung der Lage des Lehrerstandes in den beiden genannten Jahren würde durchaus dasselbe, an unerfüllten Wünschen zwar immer noch recht reiche, aber alles in allem doch herzerfreuende Bild ergeben. An Abirrungen und an zeitweiligen Rückschritten hat es auf dem Wege von dem einstigen zu dem heutigen Zustande gewiß nicht gefehlt, aber die historische Gerechtigkeit wird auch Männern wie Eichhorn und Raumer, Eilers und Stiehl das eine Zeugnis nicht versagen dürfen, daß sie es ernst genommen haben mit ihrer Aufgabe und daß auch sie im Geiste deutscher Beamtentreue das Beste getan haben, dessen sie fähig waren.

Ein höherer und für die große Aufgabe noch wertvollerer Geist freilich als der dieser Beamtentreue war bei der Schöpfung der neuen Behörde zwar noch zugegen, ist aber im Laufe ihrer weiteren Entwicklung nicht festgehalten worden, ja bedauerndwert rasch von ihr entwichen. Wir gedachten zu Eingang unserer Betrachtung schon jener lebensvollen Gestalten, in deren Walten und Wirken auch für die Sehnsucht unserer Zeit sich die Möglichkeit entscheidender Fortschritte im staatlichen Leben unseres Volkes verkörpert: als das preußische Kultusministerium geschaffen wurde, war der Geist dieser Männer noch wirksam, obgleich die bedeutendere Mehrzahl von ihnen persönlich an der Arbeit auf diesem Gebiete der Staatsverwaltung nicht mehr beteiligt war; zwei schöne und große Gedanken, die aus ihrem Geiste geboren waren, standen dem Kultusministerium als Angebinde zur Verfügung, als es ins Leben trat: der Gedanke der Selbstverwaltung, wie ihn für das Bildungswesen Wilhelm von Humboldt mit seinem Plane der wissenschaftlichen Deputationen vertreten hatte, und der Gedanke der inneren Einigung des Volkstums, den die Freiheitkämpfer von 1813 als

eine köstliche Errungenschaft der „Segensjahre des Unglücks“ von den Schlachtfeldern mit nach Hause brachten und der, auf einem anderen Gebiete des Staatslebens, in der allgemeinen Wehrpflicht, seinen für die Volkswohlfahrt unschätzbaren Ausdruck fand — die trübe Zeit nach 1815 wußte weder den einen noch den andern dieser zu hohen Zielen weisenden Gedanken zu verwerten: Süverns Gesetzesentwurf vom Jahre 1819, der dem Streben nach Einheit im Volke durch den Versuch der Ausgestaltung des Schulwesens zu einem einheitlichen Gesamtorganismus Rechnung tragen wollte, verfiel in den Akten und ist offenbar bei den späteren, bekanntlich immer wieder erfolglos gebliebenen Ansätzen zu einem umfassenden Unterrichtsgezet in dieser seiner Hauptbedeutung überhaupt nicht mehr zur Geltung gekommen; der Plan der wissenschaftlichen Deputation aber blieb selbst in der von Humboldt ausgedachten, auf die Selbstverwaltung des Lehrgutes beschränkten Fassung unausgeführt, geschweige denn, daß man es unternommen hätte, eine das Mitwirkungsrecht der Gemeinden vorsehende Bestimmung, wie die Ministerialinstruktion vom 26. Juni 1811, mit ihm in fruchtbare Verbindung zu bringen — man darf und soll dem rastlos ernsten Streben des ersten preußischen Kultusministers ebenso wie dem seiner Nachfolger die volle Anerkennung der vielfachen Früchte ihres Schaffens gewiß nicht vorenthalten, aber auch das steht für eine ruhige geschichtliche Betrachtung wohl völlig fest: an der Höhe der Auffassung, die noch in der Geburtsstunde der obersten Unterrichtsbehörde trotz aller Widerstände in Geltung war, haben sie nicht festgehalten, haben nicht einmal als idealen Programmpunkt ihrer Tätigkeit fortleben lassen, was als Erbe der großen Zeit der Erhebung so unendlich segensreicher Wirkungen fähig gewesen wäre.

Es kann an dieser Stelle nicht unsere Aufgabe sein, die hundertjährige Entwicklung des preußischen Kultusministeriums auch nur ihren Umrissen nach im einzelnen zu schildern; nur die eine und die andere Erscheinung wollen wir herausgreifen, durch deren Erörterung die Geschichte auch auf diesem Gebiete zur Lehrmeisterin des Lebens werden kann; und es wird am zweckmäßigsten sein, dabei so vorzugehen, daß wir nacheinander die verschiedenen in dem Ministerium vertretenen Instanzen betrachten und in kurzen Andeutungen festzustellen suchen, unter welchen Bedingungen und mit welchen Erfolgen sie im Laufe des verflossenen Jahrhunderts tätig sein konnten und tätig gewesen sind.

Der oberste Leiter einer Staatsbehörde, der so unendlich schwere und feingearbete Aufgaben zufallen wie dem Unterrichtsministerium, muß sehr bedeutsame und wertvolle Eigenschaften in sein Amt mitbringen, wenn er wirklich auf der Höhe dieser seiner Aufgabe stehen will. Dem Ideal des Unterrichtsministers kann nur näher kommen, wer eine ausgeprochene staatsmännische Mentalität sein eigen nennt; neben dieser Naturgabe aber kommt

sehr wesentlich eine Eigenschaft in Betracht, die sich erwerben läßt: ich meine, ein hohes Maß sicherer, durch langjährige Beschäftigung mit dem Gegenstande erworbener kulturpolitischer Einsicht und einer eindringenden Sachkenntnis, die über die Handhabung der Verwaltungsformen hinaus in das Wesen der Dinge, den Geist des Lehrgutes und die Art seiner erzieherischen Übermittlung an die Jugend, eingedrungen ist, auf Grund solcher Einsicht und Sachkenntnis aber den Problemen der Unterrichtsleitung, einerlei ob Jurist oder Schulmann, mit sachmännischer Beherrschung des Stoffes gegenübersteht. Die Geschichte des preußischen Unterrichtsministeriums in dem ersten Jahrhundert seines Bestehens legt leider nur wenig Zeugnis davon ab, daß diesem — doch wohl unanfechtbaren — Gesichtspunkt bei der Wahl der leitenden Persönlichkeiten ausreichend Rechnung getragen worden ist: zum Teil war es die Verquickung mit den geistlichen Angelegenheiten, die auch in dieser Hinsicht ihren nachteiligen Einfluß ausübte; doch man geht schwerlich fehl, wenn man für die unerfreuliche Erscheinung noch einen anderen Grund als wirksam annimmt: in dem „klassischen Land der Schulen“ ist die Praxis der Bildungsarbeit immer auf einer verhältnismäßig ansehnlichen Höhe gewesen, aber mit der theoretischen Würdigung dieser Arbeit hat man im Grunde genommen stets erstaunlich gern zurückgehalten — auch in der Wahl der leitenden Persönlichkeiten für das Kultusministerium tritt diese Auffassung in eigenartiger Weise zutage: Wilhelm von Humboldt ist bisher der erste und letzte oberste Leiter des preußischen Bildungswesens, von dem man sagen kann, daß bei ihm der „Würde und Wichtigkeit der Schulsachen“ das Maß der inneren Vorbereitung und der tieferehenden Einstellung auf die ihm zugewiesene Aufgabe in vollem Umfange entsprochen hat; als zweiter, aber nur in recht weitem Abstände, läßt sich diesem einzig Großen vielleicht noch Bethmann-Hollweg anreihen, der wenigstens aus der unmittelbaren Sphäre schaffender Bildungsarbeit hervorgegangen ist. Im übrigen erscheint die Personalgeschichte der preußischen Kultusminister der kritischen historischen Forschung bei aller Wertschätzung der sonstigen Eigenschaften der zur Leitung des Ministeriums Berufenen doch im großen und ganzen als eine Geschichte von Berufungen, bei denen, abgesehen von einigen direkten Verlegenheitskandidaturen, zum Teil die Rücksicht auf die geistlichen Angelegenheiten und ihre Verquickung mit dem Bildungswesen, zum Teil aber hervorragende Erfahrung auf dem Gebiet der Verwaltung im allgemeinen, nicht aber eine innere Beziehung zu der Größe und Feinheit der Aufgabe den Ausschlag gab; wenn wir von den preußischen Kultusministern mehr autobiographische Äußerungen hätten, die für den hier in Frage stehenden Gesichtspunkt natürlich wertvoller sind als offizielle Ansprachen und Parlamentsreden, so würde die Richtigkeit dieser Annahme wohl einwandfrei zu erweisen sein; eine vergleichende Übersicht über die amtliche Laufbahn der meisten Kultusminister läßt sie übrigens

von vornherein als durchaus wahrscheinlich erkennen, und es bleibt bei dieser Sachlage nur zu bewundern, wie deutsche Beamentreue in so schöner Weise, am schönsten wohl bei Adalbert Falk, daß Nichtstündige des grundsätzlichen Charakters der Sachlage durch mehr oder weniger innerliche Hingebung an die Sache auszugleichen gestrebt und mehr als einmal auch auszugleichen verstanden hat. Ausbrüche eines völligen Mangels an Fühlung mit dem inneren Problem der obersten Unterrichtsleitung, wie die in üblem Andenken lebende Aschermittwochsrede des Ministers von Puttkamer einen darstellt, sind zum Glück ganz vereinzelt geblieben; das Bewußtsein, an dem Kultusminister einen mit vollem Herzen und mit tieferem Verständnis für die Sache und ihre Vertreter einem inneren Beruf entsprechend tätigen obersten Vorgesetzten zu haben, hat die preußische Lehrerschaft aber nicht allzuoft haben können, und es gehört zu den Zukunftswünschen an die weitere Geschichte unserer Unterrichtsverwaltung, daß ein solches Bewußtsein zum dauernden Zustand werden möchte. Wenn der Unterrichtsminister dabei das Vertrauen der Lehrer aus allen den verschiedenen Zweigen des ihm unterstellten Bildungswesens in gleichem Maße besitzen will, so muß ihm dieselbe Fähigkeit oder Eigenschaft zur Verfügung stehen, die er auch dazu braucht, um das Nebeneinander der einzelnen Abteilungen seines Ministeriums zu einer organischen Einheit zusammenzufassen: er muß im wahren Sinne des Wortes über der Sache stehen, muß erfüllt sein von dem Geiste, aus dem dereinst der Süvernische Gesetzesentwurf hervorgegangen war — auch diese Forderung hat, wie kaum besonders betont zu werden braucht, natürlich zur Voraussetzung, daß ein inneres langjähriges eigenes Miterleben an verschiedenen Stellen der Bildungsarbeit dem zu so hoher Aufgabe Berufenen zur Seite steht. Nicht nur der Pädagoge, der im Schulamt tätig ist, sondern auch sein höchster Vorgesetzter an der Spitze der Unterrichtsverwaltung muß und kann sowohl geboren, wie zu seinem Berufe vorgebildet werden. Es ist kaum zu bezweifeln, daß in dieser Hinsicht in anderen Ländern manchmal weit mehr als in Preußen geschehen ist.

Wie sie sagt an einer grundsätzlichen bedeutsamen Stelle seiner „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen“ mit Recht von dem Amt des Kultusministers: „Es gibt kein schwierigeres Amt als dies in der gesamten Staatsverwaltung. Sein Objekt ist das geistige Leben des Volkes. Dessen Quellen, Entwicklung, Ziele zu verstehen und dafür zur allgemeinen Wohlfahrt leitend und ordnend tätig zu sein, reichen Verstandeshärte und Willenskraft allein nicht aus“ — der Zusammenhang, in dem der Ausdruck erscheint, zeigt, daß sein Urheber bei ihm vor allem die Rücksicht auf den geistlichen Teil der Aufgaben des Kultusministers im Auge hat, aber es kommt dem Worte auch nach einer völligen Vervollständigung des Unterrichtswesens noch durchaus die gleiche volle Geltung zu.

Wenden wir uns dem personenreichen Stabe von Mitarbeitern zu, der

dem Kultusminister — mit vielleicht zu wenig festgelegter Bestimmtheit der Befugnis — helfend und beratend zur Seite steht, so haben wir die Gefahr, die in der — wohl schwer vermeidlichen — Gliederung des Ministeriums in verschiedene Abteilungen beschlossen liegt, bereits kurz angedeutet. Wenn neben einer das Ganze beherrschenden machtvollen Einwirkung des Ministers dieser Gefahr auch durch den harmonischen Zusammenhang der Persönlichkeiten der Räte sehr erfolgreich entgegengewirkt werden kann, so sind diese Persönlichkeiten natürlich auch für das sonstige Schicksal der obersten Unterrichtsverwaltung von entscheidender Bedeutung; und wie das im guten und im minder guten Sinne zu verstehen ist, das ist in der Geschichte des preussischen Kultusministeriums durch Namen wie Johannes Schulze, Kortüm, Beckedorff, Wiese und Schneider auf der einen, Eilers und Stiehl auf der anderen Seite ja wohl ausreichend ausgesprochen. Wenn die Personalgeschichte des ministeriellen Rätekollegiums nicht noch mehr klangvolle Namen aus der Geschichte der Pädagogik aufweist, als es immerhin alles in allem doch der Fall ist, so soll den Gründen dieser Erscheinung hier nicht näher nachgegangen werden; soweit der „Zweifelcharakter“ des Ministeriums die Gewinnung hervorragender Geister für das Ministerium gehindert hat, haben wir es eben mit den Folgen jenes grundsätzlichen Mißgriffes zu tun, den wir oben für die Entstehung der neuen Behörde bereits gekennzeichnet und bedauert haben. An Selbstbekenntnissen der hervorragenden unter den Ministerialräten steht uns erfreulicherweise genug zur Verfügung, um erkennen zu lassen, wie der einst von Victor Cousin so sehr bewunderte stetige Gesamtfortschritt des preussischen Bildungswesens trotz aller Hemmnisse und vielfacher rückläufiger Bewegungen zustande kam: die rastlose Arbeit dieser unpolitischen Beamten hat mit rührender Treue gar vieles von dem ausgeglichen, was eine falsche Auffassung der Schule als „Politikum“ der Entwicklung des Schulwesens immer wieder an Hindernissen in den Weg gelegt hat, und eine künftige innere Geschichte der preussischen Unterrichtsverwaltung wird ihre „Ären“ vielfach mehr nach den Räten als nach den Ministern zu benennen haben.

Das hohe Gesamtmaß wissenschaftlicher Bildung und schulmännischer Erfahrung, das in dem Rätekollegium des Kultusministeriums von Anfang an zusammenkam, hätte die oberste Unterrichtsbehörde sehr wohl in den Stand gesetzt, über den Rahmen der Verwaltung im engeren Sinne des Wortes hinaus auch einen stetigen Strom vielseitiger Anregungen in das ihr unterstellte Bildungswesen zu lenken: es ist eine befremdliche Erscheinung in der Geschichte des Kultusministeriums, daß in dieser Hinsicht verhältnismäßig wenig geschehen und lange Jahre hindurch das Maß dieser Anregung auf die Lehrpläne und die sie begleitenden, nicht allzu eingehenden Erlasse und Erläuterungen beschränkt geblieben ist. Von bedeutamen Anlässen aus der ersten Periode des neuen Ministeriums sind eigentlich nur

Rudolph Beckedorffs „Jahrbücher des preussischen Volks-Schul-Wesens“ zu erwähnen, die den durch seinen Religionswechsel veranlaßten Austritt des rührigen Mannes im Jahre 1827 nur um zwei Jahre überdauert haben; dann folgt eine lange Pause, und erst in der neuesten Zeit ist es die weitblickende und willensstarke Persönlichkeit des Ministerialdirektors Althoff gewesen, die, unterstützt von Männern wie Matthias und Reinhardt, auf dem Gebiete des Schulwesens, freilich nur des höheren, eine regere, unmittelbar anregende Tätigkeit des Ministeriums in diesem Sinne eingeleitet hat. Die ersten bedeutsamen Äußerungen dieser Tätigkeit waren die vom Ministerium veranlaßten Gutachten, durch die die Berliner Junikonferenz des Jahres 1900 in sehr zweckmäßiger Weise vorbereitet worden ist; es folgte im Jahre 1901 die Schöpfung der „Monatschrift für höhere Schulen“, die in den sechzehn Jahren ihres bisherigen Bestehens ohne Zweifel recht viel dazu beigetragen hat, die Lehrerschaft dieser Schulen in offener Aussprache zu tätigen Mitarbeitern der obersten Schulbehörde zu machen, und nicht minder erfreulich ist es, wenn neben den amtlichen Lehrplänen und Lehraufgaben aus den Räumen des Ministeriums selber so lebensvolle pädagogische Kundgebungen hervorgingen, wie sie Geheimrat Reinhardt vor vier Jahren mit seiner Schrift über den „Extemporaterlaß“ und eben jetzt wieder mit seinen Erläuterungen zu der neuen Prüfungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen geliefert hat.

Wie Wertvolles auch die anderen Abteilungen des Ministeriums in der gleichen Richtung hätten leisten können, dafür legt außer der nach größerer Ausführlichkeit im Pädagogischen strebenden Fassung von Neuordnungen wie die des Mittelschulwesens vom Jahre 1910 und andere der an Anregung reiche Ministerialerlaß vom Januar 1908 Zeugnis ab, der die Arbeit der Volksschule aufs erfreulichste zu beleben und zu vertiefen sucht. Eine völlig neue und im höchsten Grade bedeutsame Wendung hat die Stellungnahme der Unterrichtsverwaltung gegenüber der Frage stetiger Anregung im Bildungswesen von oben her dann vor nunmehr vier Jahren dadurch genommen, daß dank dem Eingreifen des Ministerialdirektors von Bremen zuerst die preussische „Unterrichtsausstellung“ und bald darauf das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht ins Leben trat; der weite Umfang ebenso wie der große Wert dessen, was von dieser Anstalt schon in der kurzen Zeit ihres bisherigen Bestehens an Ausstellungen, Vorlesungen und Veröffentlichungen geleistet worden ist, läßt für die Zukunft auf diesem Gebiete der von der obersten Unterrichtsbehörde ausgehenden Tätigkeit das Allerbeste zuversichtlich hoffen, und es wird im Zusammenhang der regen Arbeit des Zentralinstituts ja auch die Zeitschrift nicht ausbleiben, die den Gedanken der „Monatschrift für höhere Schulen“ für die als einheitlicher Organismus aufgefaßte Gesamtheit des Schulwesens fruchtbar zu machen weiß; der schaffensfreudige Helfer des Ministerialdirektors von Bremen bei

allen diesen neuen Unternehmungen, Geheimrat Pallat, hat vor allem auf dem Gebiete des Zeichen- und des Handfertigkeitsunterrichts in den letzten Jahren in Wort und Schrift bekanntlich von dem Ministerium zahlreiche Anregungen der wertvollsten Art ausgehen lassen, und es zeigt sich darin deutlich die sehr fruchtbare Wirkung des großen Vorzuges, der darin liegt, daß ein die Sache völlig beherrschender und mit eigenen schöpferischen Ideen für sie tätiger Sachmann die richtige Stellung im Ministerium gefunden hat.

Einen ähnlichen Vorteil auch für andere Gebiete des Unterrichtes zu sichern, ist neuerdings auch sonst wiederholt von der obersten Unterrichtsverwaltung mit Erfolg versucht worden; den Ausschlag des Gesangunterrichtes, namentlich im höheren Schulwesen, erreichte man vor einigen Jahren in erster Linie dadurch, daß man in dem — leider nur kurz in seinem neuen Amte tätigen — Geheimrat Jansen einen für dieses Fach besonders interessierten und geeigneten Vertreter gewann; auf die gleichen Erwägungen war es, abgesehen von der hohen allgemeinen Bedeutung der Persönlichkeit, zurückzuführen, wenn der Ministerialdirektor Althoff im Jahre 1903 den Schöpfer des Frankfurter Lehrplanes, Geheimrat Reinhardt, in das Ministerium berief — es war ihm dabei die Aufgabe eines Generalreferenten und zugleich eines Generalinspektors für den Versuch der Ausbreitung des gemeinsamen Unterbaues der höheren Schulen für das gesamte Staatsgebiet zugebacht, und wie großer Wirkungen eine solche Tätigkeit zugunsten einer planmäßigen Ausgestaltung der Karte unseres Schulwesens fähig ist, braucht wohl im einzelnen nicht begründet zu werden. Althoff hatte zu jener Zeit die Absicht, das System der Generalinspektoren auch auf verschiedene, der zielbewußten Reform besonders bedürftige Einzelgebiete des Unterrichtes auszudehnen; vor allem schien ihm für den neusprachlichen Unterricht in dieser Hinsicht ein solches Eingreifen von Seiten des Ministeriums erwünscht zu sein, und es ist im Interesse der Sache sehr zu bedauern, daß die damals in diesem Sinne von ihm geführten Verhandlungen aus hier nicht näher zu erörternden Gründen nicht zum Ziele kamen. Nach meiner Überzeugung muß dieses System der sachmännischen Generalinspektion für einzelne Unterrichtsgebiete in Zukunft nach verschiedenen Seiten hin durch Heranziehung hervorragender Sachverständiger in der einen oder anderen Weise sicher ausgebaut werden; für den Zeichenunterricht hat es sich seit nahezu zwei Jahrzehnten, soweit mir bekannt ist, vortrefflich bewährt; doch ist es, um von anderen Einzelsächern wie dem Deutschen und dem Turnunterricht zu schweigen, zum Beispiel ebenso sehr am Platze, wenn es sich darum handelt, eine neue Unterrichtsmethode wie etwa ein auf die grundsätzliche Selbsttätigkeit der Schüler abzielendes Lehrverfahren in allen Schularten planmäßig zur Durchführung zu bringen: im Rahmen der normalen Aufsichtstätigkeit der Räte des Ministeriums läßt sich ein solches Ziel nach meiner

Ansicht kaum erreichen, schon deshalb, weil es sich hier um eine stark an das vorbildliche Eingreifen einer auf diesem Gebiete der Unterrichtstechnik besonders bewanderten und freier Anregungen fähigen Persönlichkeit handelt; eine solche Persönlichkeit muß ein paar Jahre hindurch, vor allem in den Lehrerseminaren und an den führenden höheren Lehranstalten, neben den zuständigen Räten des Ministeriums eingzugreifen in der Lage sein — es handelt sich da, ebenso wie auf dem oben berührten Gebiete des neusprachlichen Unterrichtes, also um einen zunächst nur vorübergehenden Auftrag, durch dessen Erteilung selbstredend dem Wirken der Räte des Ministeriums in keiner Weise zu nahe getreten, vielmehr ihre Tätigkeit nur vom Standpunkte zeitweise besonders dringlicher Sonderaufgaben aus in zweckentsprechender Weise ergänzt wird. Vielleicht wird auch die Frage einer gesunden Verwirklichung des Einheitschulgedankens kaum anders als durch die Heranziehung eines oder mehrerer mit ihren Erfahrungen auf die Verbindung der verschiedenen Schularten eingestellter Sachmänner zweckmäßig gelöst werden können. Die bisherige Entwicklung unserer obersten Unterrichtsbehörde lehrt, wie mir scheinen will, daß man mit solchen Ausnahmemaßregeln viel zu zurückhaltend gewesen ist.

Zu den vielen bedeutsamen Fortschritten, die die Schaffung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht für unsere oberste Unterrichtsverwaltung mit sich bringen wird, wird aber weiterhin nicht in letzter Linie der gehören, daß im Anschluß an dies Institut der Humboldtische Gedanke des ständigen Beirats des Ministeriums nunmehr doch verwirklicht werden wird; man wird damit eine Unterlassung gutmachen, die einen schwer begreiflichen Fehler in der bisherigen Entwicklung des Unterrichtsministeriums darstellt und deren Bedauerlichkeit auch durch einen Hinweis auf die allbekanntesten, von Zeit zu Zeit in Berlin abgehaltenen Schulkonferenzen nicht herabgemindert werden kann; lehrt doch die Geschichte dieser Schulkonferenzen, selbst bei einer so wohlvorbereiteten wie die über das höhere Schulwesen vom Jahre 1900, nur allzu deutlich, wie verhältnismäßig wenig durch solche Gelegenheitsdurchführungen des Beiratsgedankens zu erreichen ist. Das preussische Handelsministerium ist in dieser Beziehung dem Kultusministerium mit gutem Beispiel vorangegangen, indem es sich in dem dem Landesgewerbeamt seit 1906 angegliederten ständigen Beirat ein Organ geschaffen hat, das ohne Zweifel zu der lebendigen Entwicklung des Fachschulwesens sehr Erhebliches beigetragen und auch der so überaus wichtigen Verständigung zwischen der obersten staatlichen Behörde und den Kommunalverwaltungen aufs beste gedient hat. Der Mangel einer auf ein geeignetes Organ gestützten Verständigung zwischen dem Kultusministerium und den Gemeindeverwaltungen gehört, wenn ich richtig urteile, zu dem, was in der bisherigen Geschichte unserer obersten Unterrichtsverwaltung mit am entchiedensten zu beklagen ist.

Weitaus am stärksten wird von den Geschichtsschreibern des preußischen Unterrichtswesens an der bisherigen Wirksamkeit des Ministeriums freilich in der Regel die Schaffung eines umfassenden Unterrichtsgesetzes vermißt, und die Leidensgeschichte der auf ein solches Gesetz abzielenden Versuche sowie der die fehlenden gesetzlichen Bestimmungen — keineswegs immer glücklich — ersiehenden Handhabung des Verordnungsrechtes kann in der Tat leicht dazu führen, daß man bei der Betrachtung des verfloßenen ersten Jahrhunderts der Entwicklung der preußischen obersten Unterrichtsverwaltung über diesem einen großen ausgebliebenen Erfolge die zahlreichen Ergebnisse unterschätzt, die das Wirken dieser Behörde im übrigen — auch auf dem Gebiete der Einzelgesetzgebung — doch in sehr reichem Maße zu verzeichnen hat. Die Gründe, weshalb das Ziel eines umfassenden Unterrichtsgesetzes von dem Kultusministerium im Laufe seines hundertjährigen Bestehens nicht erreicht worden ist, sind oft erörtert worden, und mit Recht hat man die bereits oben besprochene Verquickung der geistlichen mit den Unterrichtsangelegenheiten sowie das beständige Hereinspielen der Parteipolitik in das Bildungswesen als die wichtigsten dieser Gründe bezeichnet, mit einer gewissen Berechtigung gewiß auch das persönliche Verhalten einzelner Kultusminister als hemmenden Umstand angeführt, doch scheint mir bei allen diesen Betrachtungen bisher viel zu wenig auf das hingewiesen worden zu sein, was im Grunde genommen doch wohl den tiefsten Grund des ganzen Mißerfolges bezeichnet und ohne Zweifel als eine fast unbegreifliche Unterlassung der obersten Unterrichtsbehörde gebucht werden muß: was damit gemeint ist, haben wir schon zu Anfang dieser Erörterungen angedeutet, als wir von dem Genius der Völkserziehungswissenschaft sprachen, den an der Stätte seines Wirkens festzuhalten dem Kultusministerium nicht gelungen ist — wir wollen für den gleichen Gedanken nun einen für die Beurteilung der jetzt zu besprechenden Verhältnisse vielleicht fördernderen und greifbareren Ausdruck einsetzen, indem wir sagen, daß die höchste Stelle des preußischen Bildungswesens es leider versäumt hat, sich in dem Ausbau einer staatswissenschaftlich orientierten pädagogischen Forschung selbst das Organ zu schaffen, das ihr allein die nötige Unabhängigkeit von den eben erwähnten Widerständen auf dem Gebiete gesetzgeberischer Grundlegung des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens hätte sichern können.

In den von Johannes Tews mit Recht als sehr bedeutsam herangezogenen Selbstbekenntnissen Friedrich Wilhelms III. findet sich mit Bezug auf den damaligen Streit über den Wert der Pestalozzischen Gedanken der schwermütige Satz geschrieben: „Es ist sehr übel, wenn die Herren, welche die Sache studieren und betreiben, unter sich uneins sind und oft sogar das Gegenteil behaupten, so daß der eine dasselbe als heilsam empfiehlt, was der andere als schädlich verwirft. So etwas macht müde und verbrießlich, daß man die Lust daran verlieren und es ganz aufgeben sollte. Das darf

man aber nicht tun; die Sache ist zu wichtig.“ Was der ehrlich und pflichttreu mit sich selber ringende König da gegenüber einer Teilfrage des Bildungswesens so eindringlich lebhaft empfunden hat, daß mußte im Grunde genommen ja das allgemeine Empfinden aller Beteiligten gegenüber der Gesamtheit aller Fragen des Bildungswesens sein; ein neuerer Geschichtsschreiber der Erziehung hat in Anlehnung an die Ansicht des 18. Jahrhunderts von der Erziehung als von dem „Königsweg zum Glücke der Menschheit“ gesprochen: die Männer, aus deren Dichten und Trachten die Neuordnung der preußischen Unterrichtsverwaltung vom Jahre 1817 hervorgegangen ist, hatten von diesem Glücke der Menschheit — zunächst in seiner Anwendung auf das eigene Volk — eine überaus hohe und freie Meinung, und hoch und frei war deshalb auch der Geist, in dem sie den Königsweg zu diesem Glücke gestaltet und ausgebaut wissen wollten. In einer Zeit gewaltigster Erhebung des Volkstums ist das Kultusministerium entstanden, auf die langen „Segensjahre des Unglücks“ von 1806 bis 1813 waren die kurzen, aber unvergleichlich froh erregten Monate des Befreiungsvorganges gefolgt, und dieser Befreiungsvorgang war für das Bildungswesen besonders auch insofern fruchtbar gewesen, als die leitenden Männer in den Gesamtkreis ihrer Bestrebungen auch den Gedanken aufgenommen hatten, daß der die Nation einigenden Verpflichtung, die mit der allgemeinen Wehrpflicht ins Leben trat, durch den Ausbau eines nicht mehr einseitig an Standesfragen und Standesverhältnisse gebundenen Bildungswesens ein ebenso einigendes Recht zur Seite gestellt werden müsse. Ansätze, diesen Gedanken auch theoretisch-wissenschaftlich zu begründen, sind im Anschluß an die gehobene Stimmung der Befreiungszeit von verschiedenen Seiten, vor allem von Schleiermacher, unternommen worden, und es hätte sich durch planmäßige Fortführung dieser Ansätze gewiß eine durchaus brauchbare feste Grundlage für die weitere kulturpolitische Arbeit der obersten Unterrichtsverwaltung schaffen lassen.

Freilich wäre dazu nötig gewesen, die Pädagogik an den Hochschulen aus dem Zustande der sozusagen nebenamtlichen Behandlung durch die Professoren der Philosophie, der Bedeutung der Sache entsprechend, zu dem einer hauptamtlichen Pflege durch eigens für sie berufene Lehrkräfte überzuführen und damit der Lehre vom Bildungswesen eine bleibende Stätte der wissenschaftlichen Forschung zu schaffen, und es hätte, um das zu erreichen, gegen ein Vorurteil angekämpft werden müssen, das in den Kreisen der Universitäten gegen solche pädagogische Professuren ohne Zweifel bestanden hat und das sich mit einem gewissen Recht unter anderem auf die üblichen Erfahrungen berufen konnte, die man an der Universität Halle kurz vorher mit dem für eine Hochschultätigkeit völlig ungeeigneten Christian Trapp gemacht hatte. Indem das Kultusministerium es unterließ, in dieser Richtung schöpferisch einzugreifen, und indem es den eben genannten Trapp

bis auf unsere Tage den „ersten und letzten ordentlichen Professor der Pädagogik“ im preußischen Hochschulwesen bleiben ließ, hat es leider darauf verzichtet, sich selbst ein Organ zu schaffen, durch dessen Wirken seine eigene Arbeit auf eine unendlich viel klarere und festere Grundlage gestellt werden konnte; ein zielbewusstes Hinstreben nach klar erkannten und wissenschaftlich begründeten kulturpolitischen Zielen, vor allem nach der Seite des Maßes der von der Volksschule zu übermittelnden Bildung der gesamten sogenannten Unterschicht des Volkes hin, war gegenüber dem Hereinreden rückschrittlich gerichteter politischer Parteien ausgeschlossen, solange man solche Fragen nur vom Standpunkte der „rohen Empirie“ aus behandeln konnte, und die unseligen Zeiten der preußischen Unterrichtsverwaltung, die durch die Namen Stiehl und Stahl bezeichnet sind, wären vielleicht vermieden worden, wenn man für die Beurteilung nationaler Bildungsfragen über andere und bessere Maßstäbe verfügt hätte als die, die durch ständische und wirtschaftliche Sonderinteressen geliefert wurden; mit solchen besseren, dem Wesen der Sache selbst entnommenen Maßstäben wäre der Unterrichtsverwaltung wohl auch mancher Gegensatz erspart worden, in den das Ministerium zu dem Aufwärtstreben zahlreicher, nicht immer die richtigen Wege findender, aber unstreitig das Gute wollender Vertreter der ihm unterstellten Lehrerschaft hineingeraten ist, und damit wäre eines der unerfreulichsten Kapitel aus der Geschichte der preußischen Unterrichtsverwaltung im verflossenen Jahrhundert wahrscheinlich ausgeblieben — es ist für den, der allen diesen Dingen tiefer nachzudenken sucht, in der Tat sehr schwer, zu verstehen, wie wenig man in dem Kreise des Kultusministeriums, auch zu Zeiten, wo ein offenes Verständnis für die selbständige Bedeutung von Bildungsfragen bei den führenden Männern durchaus vorhanden war, das Bedürfnis nach einer sicheren wissenschaftlichen Grundlegung für die so heftigen Eintagskämpfen ausgeübte Arbeit empfunden hat. Als höchst erfreuliche Tatsache haben wir am Schlusse dieser Betrachtungen aber zu verzeichnen, daß den bereits oben besprochenen sonstigen neuen Maßregeln des Kultusministeriums im Sinne schöpferischen Fortschrittes auch der eines zielbewussten Vorgehens zum Ausbau einer wissenschaftlichen, kulturpolitisch orientierten Pädagogik jetzt eben angereicht zu werden beginnt — gewiß darf man an diesen neuesten Fortschritt gar manche frohe Erwartung für die Zukunft knüpfen. —

Die kurze Skizze, die wir auf den vorstehenden Blättern von dem ersten Jahrhundert der Tätigkeit des preußischen Kultusministeriums entworfen haben, hat uns ein Bild gezeigt, in dem neben recht viel Licht doch auch nicht wenig Schatten zu finden ist; es möge der Jubiläumsbetrachtung gestattet sein, in einem nochmaligen Hinwels auf die lichte Seite auszuklingen: ein Jahrhundert treuer Arbeit, die auch da, wo sie des sicher aufgestellten klaren Gesamtzieles ermangelte, doch stets redlich nach bestem Wissen und Willen das ihre tat, hat unser Bildungswesen seit dem Jahre 1817 nach

der sachlichen wie nach der persönlichen Seite hin alles in allem doch so gefördert, wie das von keinem früheren Jahrhundert auch nur annähernd in gleichem Maße gerühmt werden kann, und es sind nicht in letzter Linie die Früchte dieses Schaffens, die unserem Volke in den jetzigen Tagen schwerster Bedrängnis unseres nationalen Daseins und unserer heimischen Kultur stützend und helfend zugute gekommen sind: eine Erfahrung wie diese eben genannte darf und wird nicht verloren gehen, sie wird vielmehr dazu helfen, daß das Gute und Große der bisherigen Entwicklung festgehalten, das aber, was sich als mangelhaft und irrig an ihr erwiesen hat, für künftige Zeiten vermieden wird. In dieser zuversichtlichen Hoffnung wollen wir des Tages gedenken, an dem dereinst das Kultusministerium als selbständige Behörde, vorbereitet und eronnen unter dem Eindruck des Wehens einer großen Zeit, ins Leben trat — es ist eine in mancher Hinsicht noch sehr viel größere Zeit, in der wir das hundertjährige Bestehen der obersten preußischen Unterrichtsbehörde mit einigen schlichten Worten der Selbstbesinnung zu begleiten versucht haben — möchte das Wehen dieser Zeit nach siegreich beendigem Kriege zu einem neuen, von dem Hemmnissen früherer Tage nicht mehr behinderten Aufschwung führen!

27.

Zukunftsaufgaben der preußischen Unterrichtsverwaltung.

Wer die bisherigen Leistungen unserer Unterrichtsverwaltung im Lichte des jetzigen Weltkrieges betrachtet, der muß sich vor zwei einander scharfstrahenden entgegengesetzten Fehlern hüten; er darf weder auf Grund der glänzenden Bewährung unseres Volkstums in dem großen Völkerringen diejenigen kurzerhand als ihres Unrechts überführte Nörgler abtun, die vor 1914 unser Schulwesen immer wieder als schadhafte nach vielen Seiten hin bezeichnet haben, noch darf er diese glänzende Bewährung zum Anlaß nehmen, um den einseitigen Verteidigern des Bestehenden zu einem erschönten Siege Glück zu wünschen; das eine wäre so verkehrt wie das andere, und wenn der erstere Fehler zurzeit vielleicht auf den ersten Augenschein hin als der kleinere sicher nicht bestätigen, denn unsere auf Selbstbesinnung gerichtete gute deutsche Art läßt uns schon jetzt erkennen, was eine eingehende Erforschung der Verhältnisse und Ergebnisse unseres Volkstums während des Weltkrieges, später gewiß noch sehr viel deutlicher zu Tage treten lassen wird: gewiß, unser Volk hat Großes geleistet und eine wundervolle Kraft auf allen Gebieten des Lebens in dieser schweren Zeit bewiesen, aber diese Stärke der Einheit, die die Not gebar, ist noch weit davon entfernt, uns ein bleibendes, den

Krieg und seine Erfahrungsschule überdauernder Besitz zu sein, und so bewundernswert die Kraftentfaltung unsres Volkes als Ganzes ist, so fehlt es doch auch nicht an gar manchen trüben Erscheinungen, über die in selbstzufriedener Hingabe an errungene Erfolge hinwegzusehen zum Glück nicht deutsche Weise ist. Deutsche Weise ist vielmehr die Selbstprüfung, für die, aus dem Rückblick auf die trübe Zeit vor dem Kriege, aus den Erfahrungen der Kriegszeit selber und aus dem Wunsche nach Festhaltung der erreichten äußeren wie inneren Erfolge, nur eine Zukunftslosung sich ergeben kann, und diese Zukunftslosung lautet: Immer festere Gründung unseres gesamten Volkslebens auf eine schaffensfrohe Kulturpolitik, für die das Wort unseres Kaisers vom Aufhören der Parteien nicht nur eine Schutzparole gegen Kriegsgefahr, sondern ebenso sehr eine Mahnung zur Hintansetzung der Partei-gegensätze gegenüber den großen und entscheidenden Friedensaufgaben des deutschen Volkes nach dem Kriege ist. Gründung unseres gesamten Volkslebens auf eine schaffensfrohe Kulturpolitik — wer dieser Zukunftslosung zustimmt, der hat auch für die Beantwortung der Frage, die uns hier beschäftigt, wohl die Richtung gewonnen, die am ehesten zum Ziele führt, denn die weitere Ausgestaltung unserer Unterrichtsverwaltung zu einer ihres Weges sicheren Trägerin kulturpolitischer Fortschritts ist ohne Zweifel der Kernpunkt alles dessen, was wir auf dem Gebiete der Heranbildung des Nachwuchses der Nation für die Zukunft anzustreben haben; daß die Jugend-erziehung nur ein Teilgebiet der Kulturpolitik darstellt, wollen wir dabei nicht aus dem Auge lassen und daher der Betrachtung dieses Teilgebietes den hier nicht näher auszuführenden Wunsch vorausschicken, daß unserem Volke ein festes und einheitlich zusammenarbeitendes System von Organen des kulturpolitischen Fortschritts geschaffen werden möge, das unserem Vaterlande, nach so vielen schweren Opfern, zugleich mit der äußeren Größe, auch das innere Gedeihen im besten Sinne des Wortes sicherstellt. Auch die Arbeit unserer Unterrichtsverwaltung wird sich diesem System einzuordnen haben, und sie wird nur, wenn eine entsprechende Arbeit jener anderen Organe hinzukommt, nachhaltige und wirklich segensreiche Früchte im höchsten Sinne des Wortes zeitigen können. — Wenn wir die planmäßige weitere Ausgestaltung ihrer kulturpolitischen Funktion als die Zukunftsaufgabe unserer Unterrichtsverwaltung bezeichnet haben, so dürfen wir diese Forderung gleich näher dahin erläutern, daß es wohl vor allem darauf ankommt, die zum Teil engen Grenzen zu erweitern, innerhalb deren zurzeit die Tätigkeit der Unterrichtsverwaltung sich an mehr als einer Stelle bewegt; das Unterrichtsministerium — so können wir es ausdrücken — muß zu einem Ministerium für Unterricht und Erziehung und eine von großen, einheitlichen Gesichtspunkten bestimmte Arbeit muß von ihm auf allen Gebieten der Pflege des Kindes- sowie des Jugendalters geleistet werden, während im bisherigen Verlaufe über das Gebiet des Schulmäßigen

hinaus nur vereinzelte Verstöße gemacht worden sind, die, wie etwa der preußische Ministerialerlaß vom Januar 1911 über die Jugendpflege oder die Bestimmungen über die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen, zwar natürlich an sich sehr wertvoll sind, aber bei alledem doch nur einen des Ausbaus dringend bedürftigen Anfang bedeuten. Die Arbeit der Unterrichtsverwaltung — wir halten den Ausdruck fest, obwohl wir eigentlich richtiger von „Erziehungsverwaltung“ sprächen — muß sich freimachen von der bisherigen gewollten Beschränkung, bei der, wie schon die Register der einschlägigen Verwaltungsblätter klar erkennen lassen, ein großer Teil des doch nur als Einheit wirklich voll lebenskräftigen Erziehungswesens für das unmittelbare Eingreifen der Behörde von vornherein ausgeschied. Wir danken es dem jetzigen preußischen Kultusministerium, daß es durch die Gründung eines Instituts für Erziehung und Unterricht vor kurzem den Gedanken verwirklicht hat, der zu Anfang des laufenden Jahrhunderts mit der Forderung eines Reichsamtes für Volksbildung und eines Reichsschulmuseums wohl zum ersten Male umfassend der Öffentlichkeit unterbreitet worden ist; der verheißungsvolle Anfang, den diese Gründung bezeichnet, braucht nur zielbewußt weitergeführt zu werden, um zu dem zu kommen, was der Hauptinhalt des oben geäußerten Wunsches ist, und wenn, wie wir gleich hinzufügen wollen, das erwähnte Institut als ein freies Forschungs- und Fortbildungsinstitut in den Rahmen der Unterrichtsverwaltung eingegliedert ist, so kann das nur mit Freude begrüßt werden; verwirklicht das Institut mit einer solchen Verfassung doch zugleich den schönen Gedanken, den einst der Weitblick Wilhelms von Humboldt so klar erfaßt hat, aber leider nicht hat durchführen können: den Gedanken eines stehenden Beirats der Unterrichtsverwaltung, der, nicht auf Sachmänner beschränkt, unserem Erziehungswesen die dauernde Fühlung mit dem Leben und den stetigen Zustrom der unentbehrlichen frischen Anregung von außen her zu sichern imstande ist.

Doch nicht nur an den Grenzen der jetzigen Tätigkeit der Unterrichtsverwaltung müssen Schranken fallen in der Weise, wie wir das eben angedeutet haben, es gilt vielmehr, auch innere Schranken und Scheidewände zu beseitigen, unter deren Vorhandensein die Wirksamkeit der Unterrichtsverwaltung schon bei dem jetzigen Umfange ihrer Tätigkeit in mehr als einer Hinsicht noch leidet. Die geschichtliche Entwicklung der Dinge hat es mit sich gebracht, daß unser schulmäßiges Erziehungswesen kein einheitlicher Organismus ist, der als eine große, umfassende Gesamtanstalt für die Heranbildung des Nachwuchses der Nation aufgefaßt wird; wir müssen uns ohne voreiligen Bruch mit dem Bestehenden und ohne Preisgabe des sehr vielen Wertvollen in dem bisherigen Verlaufe, aber doch mit der Entschlossenheit eines auf das Bild des Ganzen gerichteten Geistes frei machen von dem Ungeunden, ja zum Teil Kulturwidrigen, das wir mit dieser geschichtlichen Entwicklung

überkommen haben; das in mancher Beziehung noch unausgeglichene Nebeneinander der verschiedenen Abteilungen unserer Unterrichtsverwaltung muß ersetzt werden durch ein voll durchgeführtes, harmonisch schaffendes Miteinander, und aus diesem Miteinander muß in nicht überstürzter, aber zielbewußter Arbeit das hervorgehen, was wir zurzeit doch nur in sehr bedingtem Maße haben, eine Schulkarte unseres Vaterlandes, die dem wahren Bildungsbedürfnis unseres Volkes — auch in bezug auf die Beseitigung der entbehrlicheren, aber mehr noch natürlich hinsichtlich der Darbietung der unentbehrlichen Bildungstoffe — entspricht, ein Gesamtaufbau des Lehrplans der verschiedenen Schulstufen und Schularten, dessen einzelne Teile in einer festen, inneren Beziehung zueinander stehen, und — auf Grund eines solchen Aufbaus — eine Gestaltung der Einschulungsverhältnisse, die auch dem unbemittelten Talent den Aufstieg zu höheren Bildungsmöglichkeiten sichert und damit eines der wertvollsten Besitztümer der Nation, die individuelle Begabung, unabhängig vom Geldbeutel der Eltern zu seiner vollen Entfaltung gelangen läßt.

Der diesen Zeilen zugestandene Raum gestattet leider nicht, im einzelnen auszuführen, welche Fülle von Einzelaufgaben durch die kurzen Stichwörter des eben aufgestellten Arbeitsprogramms bezeichnet ist; aber das eine soll wenigstens hier gesagt werden, daß die Unterrichtsverwaltung zu der begreiflicherweise jetzt mit erneuter Stärke einsetzenden Einheitschulbewegung unmöglich weiterhin die bisherige abwartende Stellung einnehmen kann; ein großes und überaus schwieriges Problem unseres Bildungswesens harret da seiner Lösung — nur die Stelle, von der aus das Ganze überblickt und beurteilt werden kann, ist imstande, diese Lösung herbeizuführen; die immer erneute Erörterung der Frage an anderen Stellen kann nur Mißstimmung und Störung unserer Schularbeit zur Folge haben, wie wir das ja zum Teil schon recht greifbar erlebt haben; die Unterrichtsverwaltung aber, die entschlossen und klar an die Lösung des Problems herantritt, erfüllt damit nicht nur eine Aufgabe, die ihr als der führenden Stelle doch wohl in erster Linie zukommt, sondern sie wird aus ihrem Vorgehen auch mehr als einen großen ideellen Vorteil ziehen für den Gedankenkreis der hier maßgebenden Betrachtungen, vor allem den, daß sie die gesamte Stellung der höheren Schulen im Gesamtorganismus unseres Bildungswesens einer Nachprüfung unterziehen läßt, die ohne Zweifel gar manche wertvolle Früchte zeitigen wird.

Was eine richtige Lösung des Einheitschulproblems für die Förderung des sozialen Friedens zu bedeuten hat, das liegt so klar zutage, daß es der näheren Ausführung nicht bedarf; der oben gegebene Hinweis aber auf den Aufstieg der Talente, der natürlich auch mit dem Problem der Einheitschule mehr oder weniger eng zusammenhängt, mag hier noch kurz zu der Bemerkung Anlaß geben, daß auch die ganze Frage der Schulgelderhebung sowie des Freistellenwesens Arbeitsgebiete bezeichnet, auf denen unsere

Unterrichtsverwaltung gewiß manches bisher Unterbliebene nachzuholen und damit eine ihrer segensreichen Folgen sichere kulturpolitische Arbeit zu leisten hat.

Ihr Gegenstück wird zum Teil in einer entschlosseneren Fernhaltung der Mittelmäßigkeit von den höheren Bildungswegen bestehen und für das höhere Schulwesen zu der unbedingt nötigen Prüfung der Frage führen, ob die Zahl und die Verteilung der höheren Schularten wirklich dem vorhandenen Bedürfnis entspricht; das Fehlen einer wissenschaftlichen pädagogischen und speziell schulpolitischen Forschung hat zur Folge, daß uns zurzeit im Grunde genommen noch gar sehr die festen Maßstäbe abgehen, mit deren Hilfe eine solche Frage zu beantworten ist, und es soll bei dieser Gelegenheit nicht unerwähnt gelassen werden, daß eine planmäßige Förderung der wissenschaftlichen Pädagogik, auch nach der von dieser oft vernachlässigten Seite der staatlichen Funktionen des Bildungswesens hin, ebenfalls zu den bisher zu sehr in den Hintergrund getretenen Zukunftsaufgaben der Unterrichtsverwaltung gehört.

Zu den bereits aufgezählten gesellt sich nun eine ganze Reihe weiterer Zukunftsaufgaben, die zum Teil nicht für das höhere Schulwesen allein gelten, sondern alle Gebiete des Schulwesens in gleichem Maße angehen. Vor allem der Ausbau der Schulaufsicht. Für die höheren Lehranstalten liegen auf diesem Gebiete nicht so verwickelte Fragen vor wie die der sachmännlichen Schulinspektion und der Aufsichtsbesugnisse der Direktoren auf dem Gebiete des Volksschulwesens, aber zu tun bleibt hinsichtlich der Schulaufsicht auch für die höheren Lehranstalten noch sehr viel übrig; den Schulräten muß vor allem Zeit genug zur Verfügung stehen, um sich durch umfassende eigene Fortbildung immer reichlicher mit dem nötigen Rüstzeug für eine fruchtbar anregende Führung ihres Amtes im höchsten Sinne des Wortes auszustatten, und die äußere Stellung dieser Räte muß so gestaltet sein, daß es stets gelingt, die hervorragendsten und geeignetsten Sachmänner für das Schulaufsichtsamt zu gewinnen²¹). Ob das System der Sachaufsichtsbeamten von dem Zeichen- und Turnunterricht aus auch auf andere Lehrfächer ausgedehnt werden soll, mag hier dahingestellt bleiben; jedenfalls bedarf es für die wissenschaftlichen Lehrfächer des durchgreifenderen Einflusses solcher Instanzen, die sowohl die Lehrgegenstände wie auch die Lehrmethode mit einer unanfechtbaren Meisterschaft beherrschen; die zum Teil tieftraurigen Verirrungen des neusprachlichen Unterrichts, die, als hoffentlich abgetan, hier nicht näher beleuchtet werden sollen, wären nie so weit gediehen, wenn eine auf das volle Ansehen einer solchen Meisterschaft gestützte Aufsichtsinstanz ihnen allenthalben rechtzeitig Halt geboten hätte; und ebenso hätte der altsprachliche Unterricht, um auch diesen noch als Beispiel anzuführen, schwerlich so viele Vorwürfe wegen Erstarrung in Formalismus sich zugezogen, wenn auch auf ihn eine auf volle Beherrschung des Stoffes und der Lehrart gegründete

Sachaufsicht durchweg den erwünschten maßgebenden Einfluß gewonnen hätte. Auch was allgemeingültige Fragen der Unterrichtsmethodik anbelangt, harret der Schulaufsicht noch mehr als eine wichtige Zukunftsaufgabe; als wichtigste von allen neben der, in allen Lehrfächern die richtige Verbindung der sachlichen mit der formalen Belehrung herzustellen, wohl die, die durch eine planmäßige, alle Unterrichtsstufen und alle Unterrichtsfächer umfassende Erziehung der Schüler zur Selbsttätigkeit bezeichnet ist — es ist ein Stück Ausbildung des Volkscharakters, das dabei in Frage kommt und dessen Bedeutung uns der jekige Weltkrieg nur allzu deutlich vor die Augen geführt hat. Ein für jeden lernbares Element fruchtbarer Lehrkunst ist auf dem Gebiete der Pflege der Selbsttätigkeit der Schüler an einzelnen Anstalten mit bestem Erfolge erprobt worden, aber zu seiner allgemeineren Verwertung ist bisher nicht genug geschehen, und die Zentralstelle der Unterrichtsverwaltung findet gewiß — in jedem Sinne des Wortes — die Mittel, um solche Errungenschaften, wenn anders es solche sind, zum Allgemeingut des höheren Schulwesens zu machen. Der ganze, jetzt so viel besprochene Gedanke der „Arbeitschule“ steht zu der eben genannten Aufgabe in innerster Beziehung, und wertvoller als allerhand äußere Einrichtungen zur Durchführung dieses Gedankens ist ein Verfahren, das die Sache bei der Wurzel anfaßt und die Selbsttätigkeit zum leitenden Grundsatz des gesamten Unterrichts zu erheben sucht.

Auch die beste Schulaufsicht wird den Unterricht nicht dauernd auf der erwünschten Höhe halten, wenn zur Durchführung aller der ihm gegebenen Anregungen nicht ein geistig hochstehender wissenschaftlicher Lehrerstand vorhanden ist, für den die Wissenschaftlichkeit nicht erschöpft ist mit der Eiskung durch eine Abschlußprüfung an der Hochschule, sondern vielmehr ein leitendes Prinzip auch seines weiteren Lebens und Strebens bleibt. Der Unterrichtsverwaltung erwächst aus dieser Sachlage die ebenso schwere wie entscheidend bedeutungsvolle Aufgabe, für das höhere Lehramt die voll geeigneten Persönlichkeiten dauernd in möglichst großer Zahl zu gewinnen und die Wissenschaftlichkeit des Oberlehrerstandes mit allen nur denkbaren Mitteln zu pflegen. Nicht im Sinne der literarischen eigenen Produktion; denn die ist Sache der persönlichen Veranlagung und Neigung, und eine der Berufsaufgabe ganz fernstehende literarische Produktion kann unter Umständen der Ausübung des Berufs sogar eher nachteilig werden, wohl aber im Sinne der fortgesetzten Fühlung mit den Problemen der Wissenschaft und ihrer schulmäßigen Behandlung, einer Haltung also, die ohne weiteres zu einer stetigen Wiederdurchprüfung des Lehrgutes der höheren Schulen führt und damit die Kulturgemäßheit dieses Lehrgutes in hohem Maße sichern hilft. Der Schulbücherproduktion steht unsere Unterrichtsverwaltung mit Recht nur kontrollierend und regulierend gegenüber und greift nicht, wie das in anderen Ländern der Fall ist, unmittelbar mit selber ein. Vielleicht sollte sie aber

die stetige Wissenschaftlichkeit des Unterrichts dadurch zu fördern suchen, daß sie — nicht die Produktion von Lehrbüchern, wohl aber die von Werken, die als nicht lehrbuchmäßige Hilfsmittel für den wissenschaftlichen Unterricht von Bedeutung sind, in recht weitem Umfange unterstützt und damit die Freude an diesem unentbehrlichen Begleitwerk des Unterrichts der höheren Lehranstalten in weiteste Kreise des Oberlehrerstandes hineinträgt; Beurlaubungen zur Bearbeitung solcher Hilfsmittel, Preisausschreibungen, die auf vorhandene Lücken der Sachliteratur hinweisen und zur Ausfüllung dieser Lücken in vornehmerem Wettbewerbe Anlaß geben, und noch gar manche andere Mittel können zur Erreichung des genannten Zweckes dienen; unerlässliche Voraussetzung für die Beschaffung und für die Wirklichkeit aller dieser Mittel ist aber, daß die Zentralstelle der Unterrichtsverwaltung und ihre Beauftragten selbst, eine gute alte Tradition festhaltend und immer weiter ausbauend, in lebendiger Frische ganz mit unter dem Zeichen der Wissenschaftlichkeit stehen, die das Leben der höheren Schulen beherrschen soll. Vertreter des Berufsideals in der eigenen Persönlichkeit und stetiger Mahner zum Berufsideal gegenüber anderen zu sein, ist vielleicht auf keinem Lebensgebiete so schwer wie auf dem des höheren Schulwesens; eine Unterrichtsverwaltung, die im Sinne der gesamten vorstehenden Ausführungen als macht- und lebensvoll führende Trägerin des Kulturfortschritts wirken will, kann dieser Aufgabe nur genügen, wenn sie in allen ihren leitenden Persönlichkeiten bis zur höchsten Spitze hinauf eine unausgesetzt erneuerte Fülle lebendiger Geisteskraft zur Verfügung hat, die sich von dem Boden einer wissenschaftlichen Behandlung solcher Fragen aus voll hineingelegt hat in die Größe und die Fülle der Probleme des Bildungswesens und sich umsetzt in eine stetig und überall gleichmäßig verlaufende Wirkung. Der Daseinskampf unseres Volkes nach glücklich errungenem Siege wird bitter schwer sein nach außen hin wie auch im Inneren; wenn das heranwachsende Geschlecht in diesem schweren Daseinskampfe siegreich bestehen, die auch auf dem Gebiete der Erziehung durch unendlich viele umsichtige Arbeit der Verwaltung im bisherigen Verlaufe erschlossene Bahn des Aufstiegs für unser Vaterland dauernd festhalten soll, so muß unser Unterrichtswesen in noch weit höherem Maße und in weit besserem Sinne als bisher zu einer Herzensangelegenheit der Nation werden, der durch ein von klar erkannten hohen Zielen bestimmtes Eingreifen einer weitblickenden Staatsverwaltung ein einheitlicher, stetiger Verlauf gesichert ist, an der die Organe der Selbstverwaltung auf Grund einer nicht durch Parteieinseitigkeit zerrissenen staatsbürgerlichen Einsicht lebendigen und stets den Zug zum Ganzen festhaltenden Anteil nehmen und die als eine Volkswirtschaft der sittlichen und geistigen Güter unserer Nation von allen Beteiligten aufgefaßt und gewertet wird. Anstatt, wie in so mancher Hinsicht bisher, ein Schauplatz zeretzender Kämpfe zu sein, in denen soziale Gegensätze und, verstärkt durch das leidige Berechtigungs-

wesen, fachwissenschaftliche und berufliche Sonderbestrebungen aller Art sich in unfruchtbarem Hader geltend machen, muß das Bildungswesen zu einem Gebiet unseres nationalen Lebens werden, auf dem ein vorurteilsfrei auf die Wohlfahrt des Volksganzen gerichteter Gesamtwille Haus und Schule, Staat und Gemeinde, Hoch und Niedrig zu gemeinsamem Streben vereinigt; der Unterrichtsverwaltung aber, die eine solche Entwicklung anzubahnen und zum guten Ende zu leiten versteht, fällt in dem Ringen des deutschen Volkes nach neuen Lebensformen in dem aus der Kriegsgefahr erlösten Vaterlande eine der schönsten und wichtigsten Aufgaben zu — daß sie dabei anknüpfen kann an ein hohes Maß segensreicher bisheriger Leistungen, um die das Ausland uns auch heute noch mit Recht beneidet und deren Kenntnis und Wertschätzung an dieser Stelle als selbstverständlich vorausgesetzt werden darf, wird ihr die Durchführung dieser Aufgaben erleichtern und unserem Schulwesen zu der Größe der Vergangenheit auch die entsprechende weitere Blüte in der Zukunft sichern.

28.

Adolf Matthias.

Ein Nachruf.

Am 1. Juni dieses Jahres hat Adolf Matthias bei seinem Sohne, dem Düsseldorf-Beigeordneten, seinen 70. Geburtstag begangen; es war ein Festtag für seine Berufsgenossen nicht minder wie für die überaus zahlreichen Freunde und Verehrer, die der Verfasser des Buches von der Erziehung „unseres Benjamin“ und der Anweisung, ein „Kind des Glückes“ zu werden, sich in den weitesten Kreisen des deutschen Volkes gewonnen hat. Aber der hochverdiente, stets so sonnig frohe Mann, der im Mittelpunkt dieser Festesfreude stand, trug bereits den Keim des tödlichen Leidens in sich, dem er wenige Tage später erliegen sollte: am 9. Juni ist mit Matthias einer der lebensvollsten und schaffenskräftigsten Männer dahingegangen, die in den letzten Jahrzehnten für unser deutsches Bildungswesen tätig gewesen sind. Einer der lebensvollsten — denn freier, gesunder und schöpferisch frischer wie er hat die Aufgaben von Unterricht und Erziehung kaum jemals ein Schulmann aufgefaßt, und der prächtige Humor, der seine eben genannten Schriften kennzeichnet, durchzieht in gleich erquickender Weise auch die lange Reihe der Arbeiten, die ins Gebiet der pädagogischen Fachliteratur gehören; auch spröden Stoffen gegenüber behält die urwüchsige Fröhlichkeit des niemals vom Schulkraut Angekränkelten überall den Sieg, und wenn ihm trockene Geister diese urwüchsige Fröhlichkeit hin und wieder verübelt haben, so haben sie damit nicht ihm, sondern sich selbst das Urteil gesprochen. Und der schaffenskräftigsten einer; denn es grenzt ans Wunderbare, was alles dieser

eine Mann — und zwar fast, ohne jemals fehlschlagen — an wertvollen Arbeiten auf den verschiedensten Gebieten der Schriftstellerei geleistet hat: die Zeitbeherrschung einer genialen Produktionskraft war ihm eigen, und er konnte köstlich erstaunt sein, wenn andere, weniger glücklich veranlagte Naturen sich eines so unermüdeten rastlosen Schaffens unfähig erklärten. Auch in den Tagen stärkster Belastung mit amtlicher Arbeit hat seine schriftstellerische Feder nie geruht, ja er nahm sie gerade in solchen Tagen wohl doppelt gern zur Hand, um sich gegenüber der Gebundenheit der Amtsstellung das Bewußtsein der inneren Unabhängigkeit des freien Schriftstellertums zu wahren. Vom Bürokraten war keine Spur in seinem Wesen, und der Druck des Überkommenen hat seine Seele nie belastet; ein schöpferisches Vorgehen unter dem Zeichen des Gebotes der Stunde machte ihn seiner ganzen Naturanlage nach unabhängig von der Wirkung des Trägheitsgesetzes, die auch bei wohlmeinenden Verwaltungen so oft durch den hemmenden Einfluß der amtlichen „Vorgänge“ ausgeübt wird.

Obgleich aus dem gutgestellten Bürgerstande der Stadt Hannover hervorgegangen, hat Matthias doch in seiner Lebensentwicklung ein Stück jener Unregelmäßigkeit des Weges durchgemacht, die den Aufstieg der Begabten kennzeichnet: wir sehen den jungen Apothekerlehrling sich den Rückweg zum Gymnasium erkämpfen, dessen Bildungsjahre gewiß für ihn dadurch an Wert gewannen, daß sie ihm nicht als etwas Selbstverständliches zugefallen sind. Der Entwicklung des Studenten wurde dann zum reichen Gewinn die Teilnahme am Feldzuge gegen Frankreich, deren Eindrücke er später in beredten Worten geschildert hat; und die etwa 25 Jahre dauernde Laufbahn als Lehrer und Schulleiter ist für ihn nicht nur durch wiederholten Wechsel des Ortes und der Umwelt, sondern wohl mehr noch dadurch besonders fruchtbar geworden, daß sie ihn stark unter die fördernde Einwirkung des fröhlichen Geistes der Rheinlande und des vielseitig regen Lebens der rheinisch-westfälischen Industriestädte kommen ließ; er hat diese Einwirkung in vollstem Maße über sich ergehen lassen, und es hätte ihn wohl gar mancher für einen Rheinländer gehalten, wenn die Sprechweise nicht doch gar bald den Hannoveraner hätte erkennen lassen. Wie er das Lehramt aufgefaßt hat, das zeigt in anziehendster Weise seine „Praktische Pädagogik“, die sachkundig fröhlichste Absage gegen alle öde Schulknechterei, die wir in unserer pädagogischen Literatur besitzen.

Dem Scharfblick und der allezeit regen, in diesem Falle wohl auch durch gemeinsame rheinische Beziehungen unterstützten Personalkenntnis Althoffs konnte es nicht entgehen, wie sehr ein solcher Schulmann zu fruchtbarem Wirken in der Schulverwaltung berufen sei; im Jahre 1898 wurde Matthias zum Provinzialschulrat in Koblenz, zwei Jahre später zum vortragenden Rat im Kultusministerium ernannt. In der dem höheren Schulwesen gewidmeten Abteilung des letzteren ist er bald das — von Althoff mit Recht

herbeigewünschte — belebende. Element geworden, und die großen Fortschritte, die die Schulkonferenz vom Jahre 1900, nicht nur durch den Novembererlaß über ihre Gleichberechtigung, für die höheren Schulen gezeitigt hat, hat unter den schultechnischen Mitgliedern des Ministeriums kein anderes in gleichem Maße wie er ermöglicht und in die rechten Bahnen geleitet; wenn diese zweite Schulkonferenz unvergleichlich besser vorbereitet und dementsprechend in ihren Ergebnissen ganz anders erfreulich war als ihre Vorgängerin vom Jahre 1890, so dürfen wir dies Verdienst Althoff und Matthias wohl annähernd zu gleichen Teilen zuschreiben. Besonders dankenswert war die Stellungnahme des letzteren zu dem Frankfurter Reformversuch, der in diesem Jahre sein fünfundschwanzigjähriges Jubiläum feiern kann: Althoff, als Nichtfachmann auf die Stimmen der Sachverständigen angewiesen, hat in seinem Urteil über den ihm im Grunde jedenfalls sympathischen Versuch doch immer wieder hin und her geschwankt; Matthias aber hat die Bedeutung und die Tragweite des Frankfurter Lehrplanes von Anfang an unentwegt richtig aufgefaßt und seinem Vertreter auf der Schulkonferenz, unserem Geheimrat Reinhardt, treu zur Seite gestanden, auch seinerseits wohl am meisten dazu beigetragen, daß Geheimrat Reinhardt bald darauf ebenfalls in das Kultusministerium berufen worden ist. Ich vermag nicht mit Bestimmtheit zu sagen, wer damals als erster den Gedanken ausgesprochen hat, daß das Ministerium es nicht unterlassen dürfe, durch eine zweckmäßig gestaltete Zeitschrift für die Durchführung der neuen Lehrpläne die nötige freie Anregung zu geben — jedenfalls war es die allein richtige Wahl, daß man, neben dem zu literarischer Tätigkeit nur wenig geneigten Geheimrat Köpke, dem geistig lebendigsten der Sachmänner im Ministerium des Jahres 1900, Adolf Matthias, die Leitung der „Monatschrift für die höheren Schulen“ übertragen hat; er ist bis zu seinem Tode ihr eigentlich alleiniger Herausgeber gewesen und hat — nicht in letzter Linie mit manchen köstlich treffenden Randbemerkungen — die ganze frohe Regsamkeit seines Geistes in ihren Dienst gestellt. Die nicht ganz leichte Stellung als Mitarbeiter eines Mannes wie Althoff wußte Matthias, schon mit Hilfe seines gesunden Humors, immer aufs neue fruchtbar und erfreulich zu gestalten — hoffentlich wird dafür gesorgt werden, daß aus seinem an wundervoll lebendigen Stücken überreichen Briefwechsel recht bald ein greifbares Bild des damaligen Schaffens im preussischen Unterrichtsministerium gewonnen wird; wir würden damit die erwünschte Ergänzung zu dem „Buche für Freunde deutscher Bildung“ erhalten, das Matthias im Jahre 1913 unter dem Titel „Erlebtes und Zukunftsfragen aus Schulverwaltung, Unterricht und Erziehung“ hat erscheinen lassen, einem Buche, das wirklich nicht nur für die Kreise der Sachmänner geschrieben und nicht nur für sie von hohem Werte ist.

Bei dem Erscheinen dieser Autobiographie des Berufslebens war Matthias

schon drei Jahre in den Ruhestand übergetreten; sein auch in der Tagespresse mehrfach erörterter Rücktritt erfolgte — vielleicht in diesem Falle doch nicht ganz gerechtfertigterweise — aus dem an sich unanfechtbaren Grunde, daß Matthias dem fachmännischen Element im Kultusministerium neben dem inneren auch das nötige äußere Ansehen gewahrt wissen wollte. Befreit von amtlichen Verpflichtungen, hat der unermülich Schaffensfrohe vom Jahre 1910 ab mit doppeltem Eifer seinen literarischen Arbeiten obgelegen und dem deutschen Volke damals unter anderem sein schönes Bismarckbuch geschenkt. Als umfassendstes Werk seiner letzten Lebensperiode ist das „Handbuch des deutschen Unterrichtes“ zu nennen, zu dem er selbst als einleitenden ersten Teil die „Geschichte des deutschen Unterrichtes“ verfaßte; es ist, wie bekannt, eine der zurzeit schwierigsten und brennendsten Fragen des höheren Schulwesens, in die er mit diesem Unternehmen fördernd eingegriffen hat.

Ein „Kind des Glückes“ ist Adolf Matthias — trotz mancher trüben Schickung in den letzten Jahren — bis zu seinem Tode gewesen, und die lebensvolle Wirkung, die von seiner so frei und unverdrossen sich auslebenden Persönlichkeit ausging, wird andauern weit über das Grab hinaus. In der Geschichte des deutschen Bildungswesens aber ist sein Ehrenplatz gesichert in dem nicht allzu großen Kreise der Männer, die neben der bekannten Friedrich August Wolfsschen Forderung „Geist zu haben“ auch die erfüllten, daß sie ein fröhliches, freies und mutiges Herz ihr eigen nennen durften.

Anmerkungen.

¹⁾ Vgl. meinen auf der neunten Versammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens 1905 gehaltenen Vortrag über „Schulpolitik und Pädagogik“ und den auf der einundzwanzigsten Versammlung des Vereins für Schulreform zu Berlin am 22. Oktober 1911 von mir gehaltenen Vortrag über „Volkserziehung und Schulreform“. (Leipzig 1912, Teubner.)

²⁾ Näheres darüber habe ich in der vom Deutschen Ausschuss für Erziehung und Unterricht herausgegebenen Flugschrift I über „Das Freistellen- und Stipendienwesen“ (Leipzig 1918, Teubner) dargelegt.

³⁾ Siehe Fr. Jonas, Heinrich Bertram, Stadtschulrat in Berlin. (Berlin 1911, Weidmann.)

⁴⁾ Inzwischen ist durch Dr. Wilhelm Mertons hochherzige Stiftung (siehe S. 128 f. dieses Buches) an der Universität Frankfurt a. M. eine ordentliche Professur für Pädagogik geschaffen worden. Über die im Anschluß an diese Stiftung von der preussischen Unterrichtsverwaltung angestellten Erwägungen vgl. die Denkschrift des Ministers über die Pädagogische Konferenz am 24. und 25. Mai 1917.

⁵⁾ Die Mitteilungen des Frankfurter Schulmuseums erscheinen seit 1912 im Verlage von Moritz Diesterweg zu Frankfurt a. M.

⁶⁾ „Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums“. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselring'sche Hofbuchhandlung, E. v. Mayer, 1903.)

⁷⁾ „Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen. Nebst sonstigen Vorschlägen zur Organisation der Volkserziehung“. (Vorträge und Aufsätze aus der Comenius-Gesellschaft, 11. Jahrgang, 1. Stück, Berlin 1903, Weidmann.)

⁸⁾ „Aus der Werkstatt der Schule. Studien über den inneren Organismus des höheren Schulwesens.“ (Leipzig 1907, Quelle & Meyer.) S. 143 ff., S. 185 ff., 202 ff. Die „Verbindung der sachlichen mit der sprachlichen Belehrung“ habe ich in einer mit diesem Stichwort als Titel bei Kesselring — von Mayer im Jahre 1902 zu Frankfurt a. M. erschienenen Schrift eingehend behandelt. Zur Pflege der Selbsttätigkeit der Schüler im Unterricht vgl. „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ 49. Jahrgang (1917). S. 133 ff.

⁹⁾ Auch der interkonfessionelle Religionsunterricht, soweit er sich überhaupt durchführen läßt, mußte sich vor allem auf ein Quellenbuch stützen können, in dem die wichtigsten Urkunden des religiösen Lebens der Völker unter Beigabe der nötigen Erläuterungen zusammengestellt sind. Ein für die Schule brauchbares Buch dieser Art ist meines Wissens noch nicht vorhanden.

¹⁰⁾ Adolf Matthias, „Erlebtes und Zukunftsfragen aus Schulverwaltung, Unterricht und Erziehung.“ „Ein Buch für Freunde deutscher Bildung.“ (Berlin 1913, Weidmann.) S. 43 f.

¹¹⁾ Die erste Mitarbeit bestand in einer kurzen Besprechung der zu S. 125 dieses Buches noch zu erwähnenden Schrift von H. Bräuner über „Erziehung und Unterricht vom Standpunkt der Sozialpolitik“.

¹²⁾ Mit der dankbaren Anerkennung der „Kriegsaussätze“ Chamberlains soll natürlich zu seinem sonstigen Auftreten — ebensowenig wie zu seiner von störender

Einseitigkeit in zahlreichen Lebensbeziehungen nicht freien Persönlichkeit — keineswegs Stellung genommen werden.

¹³⁾ Vgl. die Vorrede zu meinem Buche „Volkserzieher. Biographische Studien zur Geschichte und zum System der Volkserziehung“. (Leipzig 1911, Quelle & Meyer.)

¹⁴⁾ J. Cews, Ein Jahrhundert preussischer Schulgeschichte. Volksschule und Volksschullehrerstand in Preußen im 19. und 20. Jahrhundert. (Leipzig 1914, Quelle und Meyer.) S. 5.

¹⁵⁾ „Nationale Erdkunde“ ist der Titel des im Jahre 1914 in dritter Auflage bei F. Bull in Straßburg i. E. erschienenen Buches von E. Hauptmann, das der Methodik des erdkundlichen Unterrichtes mit bestem Erfolg neue Bahnen gewiesen hat.

¹⁶⁾ Gemeint ist Georg Kerschensteiners Schrift über den „Begriff der Arbeitsschule“. (Leipzig und Berlin 1912, Teubner.)

¹⁷⁾ Die Frankfurter Universität ist als solche erst im Herbst 1914 eröffnet worden.

¹⁸⁾ Zur gegenwärtigen Gestaltung der drei Seminare vgl. die für die grundsätzliche Behandlung der ganzen Frage sehr bedeutungsvollen Ausführungen von Stadtschulrat Dr. Wilhelm Eisinger über „Die Gemeindeverwaltungen und das technische Lehrerinnenseminar“ in der „Vierteljahrsschrift für kommunale Schulverwaltung“ 1. Jahrgang. S. 222 ff.

¹⁹⁾ Über die neueste Entwicklung der Frage des Verhältnisses der Patronatsbehörde zu den höheren Schulen geben die einschlägigen Artikel der in Anm. 18 genannten Zeitschrift Auskunft. Zu fordern bleibt vor allem noch eine ständige rechtzeitige Fühlungnahme der staatlichen Unterrichtsverwaltung mit den kommunalen Schulbehörden vor dem Erlaß neuer, über die Einzelfragen des inneren Unterrichtsbetriebes hinausgehender Verordnungen. Vgl. dazu meinen Aufsatz „Zur künftigen Gestaltung der deutschen Unterrichtsbehörden“, „Deutsches Philologenblatt“ 27. Jahrgang (1919). S. 1 ff.

²⁰⁾ Auch Frankfurt hat inzwischen zur neunstufigen Mittelschule übergehen müssen, dabei aber erfreulicherweise zugunsten des besseren Anschlusses an die Realschulen und die Anstalten nach Frankfurter Lehrplan den Beginn des französischen Unterrichtes mit dem 4. (statt 5.) Schuljahr zunächst festhalten können.

²¹⁾ Eine — freilich zum Teil wohl nicht ausreichend verteilte — Übersicht über die Befürworter und Gegner der Einheitschule sowie die Vertreter eines vermittelnden Standpunktes gibt O. Kühnshagen, Die Einheitschule im In- und Auslande. (Gotha 1919, Perthes.) S. 1 ff.

²²⁾ Gemeint ist die Frankfurter Tagung der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge E. V. am 7., 8. und 9. Oktober 1915.

²³⁾ Näheres über das ehemalige Schulgebäude der Musterschule siehe in der zur Hundertjahrfeier der Anstalt im Jahre 1903 erschienenen Festschrift. (Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg.)

²⁴⁾ Vgl. S. 202 ff. des in Anm. 8 genannten Buches.

²⁵⁾ So hat zum Beispiel die verdienstvolle Tätigkeit Friedrich Harkorts für die Hebung des Bildungswesens in keinem unserer pädagogischen Nachschlagewerke ausreichende Behandlung gefunden.

²⁶⁾ Den Plan eines umfassenden Museums für die Kunde des Auslandschulwesens habe ich im Jahre 1916 in einem Vortrage vor dem Frankfurter Verein für Geographie und Statistik entwickelt. Das auf S. 113 genannte „Quellen- und Lehrbuch zur Kunde des Auslandschulwesens“ ist im Jahre 1919 in der Sammlung der „Deutschen Schulausgaben“ erschienen.

²⁷⁾ Inzwischen ist, am 10. Januar 1917, das Deutsche Auslandsmuseum (Deutsches Auslandsinstitut) zu Stuttgart eröffnet worden, gegenüber dessen großangelegtem, auf reiche Mittel gestütztem Plan die Frankfurter Veranstaltung nur noch eine örtliche Bedeutung haben kann. Hoffentlich werden die Sammlungen und Veröffentlichungen dieses Museums in den Kreisen unserer Lehrer recht starke Beachtung finden.

²⁸⁾ Vgl. die von Oberbürgermeister Voigt und Stadtrat Professor Dr. Stein, dem langjährigen Mitarbeiter Mertons, gehaltenen „Reden bei der Gedächtnisfeier der Stadt Frankfurt a. M. am 2. Januar 1917“ (Druck und Verlag von Englert & Schloffer, Frankfurt a. M.).

²⁹⁾ Vgl. Robert Hallgarten, Charles E. Hallgarten. (Frankfurt a. M. 1916, Englert & Schloffer.)

³⁰⁾ Vgl. auch die „Protokolle der Mittelschulenquete der Kulturpolitischen Gesellschaft“ (vom 13. Nov. 1906 bis 18. Januar 1907). Herausgegeben von Robert Schen (Wien 1908.)

³¹⁾ Vgl. dazu meine Schrift „Über die Führung des Schulaufsichtsamtes an höheren Schulen“. (Frankfurt a. M. und Berlin 1907, Moritz Diesterweg.)

³²⁾ Weitere Vorschläge zur Lehrbücherfrage siehe Deutsches Philologenblatt, 27. Jahrgang (1919), S. 132 ff.

k
T 64 450 352

Fhm 5/293

grün