

# Städt. Oberrealschule zu Eisleben.

Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht 1914.

## Ist die Behandlung der Geschichte und der Kultur des Altertums auf realistischen Anstalten notwendig?

Ein Beitrag zur Frage der höheren Schulbildung.

von

Prof. Dr. R. Kirchhöfer

Oberlehrer an der Oberrealschule in Eisleben.



1914. Beilage zu 380.

Eisleben 1914.  
Druck von Ernst Schneider.

380.

gei  
9 (1914)



M  
Ba  
De  
Ab  
De  
Se  
Ma  
De  
De  
Ca  
De  
De  
De  
De  
Re  
Le  
Re  
Sal  
Se  
So  
Nu  
Bu  
We  
An  
Lü  
Pa  
Sa  
Sal  
Nat  
Gof  
Nid  
Le  
Pa  
Pa

# Benutzte Schriften

(in sachlicher Anordnung).

## 1. Allgemeines.

- Allerhöchster Erlaß vom 26. November 1900 (Lexis: Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen S. VII—X).
- Paulsen, F.: Das Prinzip der Gleichwertigkeit der höheren Schulen (ebenda S. 35 ff.)
- Derf.: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung (Leipzig, Teubner 1906).
- Röhler: Ein Beitrag zur Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten (Ztschr. f. lateinl. höh. Sch. 16, S. 320 ff.)
- Lexis: Geschichtlicher Rückblick (Lexis, Reform S. 1 ff.)
- Seiler: Geschichte des deutschen Unterrichtswesens (Leipzig, Teubner 1906).
- Matthias, Ad.: Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform von 1900 (besprochen Ztschr. f. lateinl. höh. Schulen 16 S. 45 ff.)
- Derf.: Über die Zukunft des höheren Schulwesens (Monatschr. f. höh. Schulen II S. 1 ff. u. a. a. D.)
- Derf.: Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit der höheren Lehranstalten (Erlebtes und Zukunftsfragen, Berlin, Weidmann 1913, S. 25 ff.)
- Cauer: Der Sinn der neuesten Schulreform (17 Jahre Kampf um die Schulreform, Berlin, Weidmann, 1906).
- Derf.: Allgemeine Bildung (ebenda).
- Derf.: Die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen (ebenda).
- Derf.: Deutsche Erziehung (ebenda).
- Derf.: Bildungsbegriff und Lehrplan (in Cauer, Beruf und Leben 1913 S. 264 ff.).
- Reinhardt: Die Reformanstalten (Lexis, Reform S. 328 ff.)
- Lehmann, Rud.: Vielheit und Einheit im Unterrichtswesen (ebenda S. 363 ff.)
- Rein: Deutsche Schulerziehung (München, Lehmann 1907).
- Halfmann: Die Verhältnisse der Nichtvollanstalten (Lexis, Reform S. 343 ff.)
- Heynacher: Der Unterrichtsbetrieb im allgemeinen (Lexis, Reform S. 118 ff.)
- Hofmann: Neue Schulideale (Ztschr. f. lateinl. höh. Schulen 18 S. 207 ff.)

## 2. Oberrealschule als Bildungsanstalt. Realgymnasium.

- Muß, Wilh.: Die Oberrealschule als humanistische Bildungsanstalt (Monatschr. f. höh. Schulen II S. 619 ff.)
- Budde: Die Zukunft der Oberrealschule (Ztschr. f. lateinl. höh. Schulen 16 1905 S. 75 ff.)
- Wehrmann: Oberrealschule und humanistische Bildung (Ztschr. f. lateinl. höh. Schulen 13 S. 9 ff. und 23 S. 105 ff.)
- Knabe: Wesen unserer Oberrealschule (Ztschr. f. lateinl. höh. Schulen 15 S. 109 ff. u. 24 S. 198 ff.)
- Löwisch: Die Oberrealschule als rehumanistische Bildungsanstalt (ebenda 18 S. 207 ff.)
- Parow: Res, non verba! Bildungsideal und Lebensbedingungen der Oberrealschule (Braunschweig, Sattler 1903).
- Schmidt (Hanau): Lehrplan der Oberrealschule (8. Allgem. Tag für deutsche Erziehung S. 50 ff.)
- Halfmann: Die Realschule und die neuen Lehrpläne (Lexis, Reform S. 118 ff.)
- Natorp: Über das Bildungsideal der Neuphilologen (Ztschr. f. lateinl. höh. Schulen 20 S. 362 ff.)
- Goldschmidt: Der Frankfurter Neuphilologentag (Deutsches Philologenblatt 1912 S. 349 ff.)
- Nichert: Die Ideale der Oberrealschule (ebenda 25 S. 145 ff.)

## 3. Einzelne Fächer.

### a. Deutsch.

- Lehmann, Rud.: Der Unterricht im Deutschen (Lexis, Reform S. 369 ff.)
- Panzer: Grundsätze und Ziele des deutschen Germanistenbundes (Ztschr. f. d. deutschen Unterricht, Ergänzt.-Heft 7, 1912)
- Panzer: Bericht über die Gründungsversammlung des deutschen Germanistenbundes (Ztschr. f. lateinl. höh. Schulen 23, S. 363 ff.)

- Müller, Ernst: Die deutsche Literatur und Sprache an unseren höheren Schulen (Ztschr. f. d. deut-  
Unterricht 1912 S. 636 ff.).  
Seiler, Friedr.: Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnworts. 3 Teile  
(Halle, Waisenhaus 1895, 1900 und 1905).  
Baefede: Die deutsche Mittelschule (Monatschr. f. h. Schulen 1911 S. 481 ff.).  
Roethe: Humanistische und nationale Bildung (Berlin, Weidmann 1906).  
Winterfeld, v., Paul: Deutsche Dichter des lateinischen Mittelalters in deutschen Versen. Herausgeg.  
G. Reich (München, Beck 1913).  
Matthias, Ad.: Der deutsche Unterricht (Erlebtes und Zukunftsfragen S. 187 ff.).

## b. Geschichte.

- v. Treitschke: Die Zukunft des deutschen Gymnasiums. 2. Aufl. (Leipzig, Hirzel 1890).  
Neubauer, H.: Der Unterricht in der Geschichte (Lexis, Reform S. 229 ff.).  
Säger, Ost.: Die Zukunft des Geschichtsunterrichts (Humanistisches Gymnasium 1901 S. 209 ff.,  
1905 S. 17 ff.)  
Gebhardt: Zur Lektüre unserer Schüler im Geschichtsunterricht (Monatschr. f. höh. Schulen XII,  
1913 S. 654 ff.).  
Matthias, Ad.: Geschichtsunterricht, Staatskunde, Erd- und Landeskunde (Erlebtes und Zukunfts-  
fragen S. 207 ff.).  
Wolf, Heinr.: Zum staatsbürgerlichen Unterricht (ebenda S. 362 ff.).  
Derf.: Angewandte Geschichte (Leipzig, Theod. Weicher, 1910).  
Weber: Der Unterricht in der älteren deutschen Geschichte (Monatschr. f. h. Schulen 1912 S. 239 ff.).  
Lambek: Erziehung zum geschichtlichen Denken ohne die alten Sprachen (ebenda 1902 S. 609 ff.).  
Schöhl: Ein Reformvorschlag für den Geschichtsunterricht an den Oberrealschulen (Ztschr. f. lateinl.  
höh. Schulen 25 S. 156 ff.).  
Lorenz: Die alte Geschichte in der IV der Realschule (ebenda 19 S. 54 ff.).  
Allermann: Staatsbürgerlicher Geschichtsunterricht in O II (Vergangenheit und Gegenwart, 1914 S. 1 ff.).  
Matthias: Staatsbürgerliche Erziehung und Bildung selbständiger und freier Charaktere. (Erlebtes  
und Zukunftsfragen S. 283 ff.).

## c. Neuere Sprachen.

- Mangold: Der Unterricht im Französischen und Englischen (Lexis, Reform S. 191 ff.).  
Ratory: Über das Bildungsideal der Neuphilologen (Ztschr. f. lateinl. höh. Schulen 20 S. 362 ff.).  
Lambek: Erziehung zum geschichtlichen Denken ohne die alten Sprachen s. unter 3b.  
Matthias, Ad.: Der fremdsprachliche Unterricht (Erlebtes und Zukunftsfragen S. 248 ff.).

## d. Religion.

- Matthias, Ad.: Der Religionsunterricht (Erlebtes und Zukunftsfragen S. 169 ff.).  
Zange: Realgymnasium und Gymnasium gegenüber den großen Aufgaben der Gegenwart (Gotha,  
Schlößmann 1894).  
Wendland, P.: Die hellenistische Kultur in ihren Beziehungen zum Judentum und Christentum.  
(Tübingen, Mohr 1907.).

## e. Erdkunde.

- Wagner, H.: Der Unterricht in der Erdkunde (Lexis, Reform S. 241 ff.).  
Außerdem: Paulsen, Gleichwertigkeit usw. usw. und in anderen Schriften.

## f. Naturwissenschaften.

- Norrenberg: Der Unterricht in den Naturwissenschaften (Lexis, Reform S. 265 ff.).  
Kerschensteiner: Der Erziehungswert der Naturwissenschaften (Monatschr. f. d. naturwissenschaftl.  
Unterricht 1913 S. 497 ff. und 532 ff.).  
Cauer: Unsere Erziehung durch Griechen und Römer (Berlin, Springer 1890 S. 13 ff.)  
Matthias: Mathematik und Naturwissenschaften (Erlebtes und Zukunftsfragen S. 271 ff.).

## g. Mathematik.

- Klein: Der Unterricht in der Mathematik (Lexis, Reform S. 265 ff.).  
Doehlemann: Bildungswert der reinen Mathematik (Monatschr. f. lateinl. h. Schulen 25 S. 79 ff.).  
Cauer: Unsere Erziehung u. f. w. j. 3 f S. 23 ff.)

## 4. Geisteskultur des Altertums und Bildung unserer Zeit.

- Verhandlungen der Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen 1907; a. Wie kann den Schülern  
das Geistesleben der Alten mehr erschlossen werden? S. 5 ff. b. Pflicht der höheren  
Schulen zur Einführung der Schüler in die Philosophie. S. 74 ff.  
Quandt, Johs.: Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik. (Ztschr. f. lateinl. höh. Sch. XVI,  
S. 85 ff.).

- Baumgarten-Poland-Wagner: Die hellenistische Kultur. 2. Aufl. (Leipzig, Teubner 1908).  
 Ders.: Die hellenistisch-römische Kultur (Leipzig, Teubner 1913).  
 v. Wilamowitz-Möllendorf: Staat und Gesellschaft der Griechen und Römer (Leipzig, Teubner 1911).  
 Estuche: Hellenisches Lachen (Hannover, Böbel 1911).  
 Boehlmann: Geschichte der sozialen Frage und des Sozialismus im Altertum S. 516 ff.  
 Ders.: Das klassische Altertum und seine Bedeutung für die politische Erziehung des modernen Staatsbürgers (Aus Altertum und Gegenwart I S. 1 ff.).  
 Cauer: Das Altertum im Leben der Gegenwart (Leipzig, Teubner 1911).  
 Ders.: Die Abdankung des klassischen Altertums (17 Jahre Kampf um die Schulreform, S. 84 ff.). (Besprechung von Herrlich „Das Dogma des klassischen Altertums in seiner geschichtlichen Entwicklung (Leipzig, Hirschfeld 1894).  
 Ders.: Finis Gymnasii, ebenda S. 139 ff.  
 Ders.: Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnis zum klassischen Altertum (Berlin, Weidmann 1910).  
 Zimmisch: Das Erbe der Alten (Berlin, Weidmann 1911).  
 Zielinski: Die Antike und wir. 3. Aufl. (Leipzig, Th. Weicher 1911).  
 Harnack: Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der neueren Zeit (Berlin, Weidmann 1905).  
 Matthias, Ad.: Das Gymnasium und die humanistische Bildung (Monatschr. f. höh. Schulen VII 1898 S. 1 ff.).  
 Sprengel: Colfschonn's „Hands off“ (Ztschr. f. lateinl. höh. Schulen XXIII S. 212 ff.).  
 Colfschonn: „Hands off“ (ebenda XXIII S. 378 ff.).  
 Schönack: Die Annäherung unserer Zeit an die Antike (ebenda XXIII S. 409 ff.).  
 Lorenz: Das Gymnasium in seiner Vorarbeit für Weltkenntnis und Weltanschauung (Pädagog. Arch. 55 S. 16 ff.).  
 Schmidt-Wancy: Der Kampf zwischen althumanistischer und neuhumanistischer Bildung in Belgien (Ztschr. f. lateinl. höh. Schulen XXIV S. 25 ff.).  
 Grünwald: We want ideals (Grenzboten 71 S. 43 ff.).  
 Matthias, Ad.: On revient toujours à ses premières amours (ebenda 25 S. 5 ff.).  
 Ders.: Das griechische und römische Altertum in unseren höheren Schulen (Erlebtes und Zukunftsfragen S. 290 ff.).

### 5. Nationale Bildung.

- Daß die Bildung der Schulen national sein muß, wird besonders von den Germanisten in den bereits genannten Schriften betont, tritt aber auch in einigen andern der genannten Schriften nebenbei hervor wie in einigen der in den folgenden Abschnitten angeführten Schriften. Mit der Frage der „nationalen Bildung“ beschäftigen sich besonders:  
 Haacke und Böschel: Die höhere Schule und der nationale Gedanke. Zwei auf dem deutschen Philologentage in Dresden gehaltene Vorträge (Deutsch. Philolog.-Bl. 1912 S. 299 ff. u. 309 ff.).  
 Unsere nationale Erziehung. Von einem Oberdeutschen. 3. Aufl. (Berlin, Reuther 1891).  
 De Lagarde: Deutsche Schriften (Göttingen, Dieterichs Verlag 1891)  
 Ders.: Deutscher Glaube, deutsches Vaterland, deutsche Bildung. Auswahl von Daab (Zena, Dieterichs 1913).  
 Hesse: Nationale staatsbürgerliche Erziehung (Zena, Dieterichs 1910).  
 Witz: Weltbürgertum und Nationalgefühl (Pädagog. Arch. 55, 1913 S. 1 ff.).  
 Förster, Paul: Die alten Sprachen und die nationale Bildung (Vortrag auf dem 1. Tage für deutsche Erziehung).  
 Ders.: Deutscher Glaube, deutsche Bildung, deutsche Erziehung (Leipzig, Wunderlich 1906).  
 Ders.: Wider den deutschen Humanismus (Vortrag auf dem 10. Tage für deutsche Erziehung 1913).  
 Lorenz: Germanisten und Humanisten im Kampf um die höhere Jugendbildung (Grenzboten 1913 S. 589 ff.).  
 Ziehen, Jul.: Über Volkserziehung im nationalen Sinne. (München, Lehmann, 1904.).

### 6. Neuerer.

- Rembrandt als Erzieher. 9. Aufl. (Leipzig, Hirschfeld 1900).  
 Hüßfeld: Erziehung der deutschen Jugend (Berlin, Pötel 1890). Besprechung von de Lagarde (Göttingen, Dieterichs 1890). Besprechung von Geffen (Hamburg, Herold 1890).  
 Gurlitt, L.: Der Deutsche und sein Vaterland (Berlin, Weigand und Grielen 1901).  
 Ders.: Der Deutsche und seine Schule. 3. Aufl. (ebenda 1906).  
 Ders.: Erziehung zur Mannhaftigkeit (ebenda 1906).  
 Ders.: Erziehungslehre (ebenda 1909). Besprechung von Rommel: Gurlitt als Erzieher (Pädagog. Arch. 1912 S. 108 ff.).

- Bonus: Vom Kulturwert der deutschen Schule. (Jena, Diederichs 1904). Besprechung von Cauer (Cauer, Beruf und Leben S. 209 ff.)
- Ostwald: Große Männer (Leipzig, Akad. Verlagsanstalt, 1909).
- Förster, Paul: die unter 5 genannten Schriften.
- Schulz, Artur: Das Recht des deutschen Volkes auf die nationale Einheitschule (Vortrag auf dem 10. Tage für deutsche Erziehung 1913).
- Lademann: Die Schule in Beziehung zum tätigen Leben (Vortrag auf dem 8. Tage f. deutsche Erziehung 1911).
- Die Schule der Zukunft (8 Vorträge, gehalten im Goethebunde 1911).
- Kerschensteiner: Die 5 Fundamentalsätze für die Organisation höherer Schulen (Grundfragen der Schulorganisation Leipzig, Teubner 1907).
- Derf.: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung (ebenda 1910).
- Derf.: Begriff der Arbeitsschule (ebenda 1912).
- Derf.: Charakterbildung und öffentliche Schule (Vortrag, gehalten auf dem 51. Philologentage 1911).
- Klatt, Willibald: Kerschensteiner und die höheren Schulen (Deutsch. Philolog.-Blatt 1912 S. 318 ff., 325 f., 336 f., 350 ff. und 363 ff.).
- Die meisten dieser schulreformerischen Ergüsse hat Wilh. Münch besprochen in den „Berichten u. Kritiken“ (Zukunftspädagogik 1. Teil, Berlin, Reimer 1908). Andere Besprechungen sind im Deutschen Philologen-Blatt von 1912 enthalten.
- Klatt: Schultopien (S. 579). F. W. Rath: Vom Eigenbleiben).
- Derf.: Heerschau vom Goethe-Bund (S. 11 ff.).
- Hesse: Der Goethe-Bund und die Schule der Zukunft (S. 401 f.).
- Lehmann: Harmlose Betrachtungen eines rückständigen Veteranen über Bannerträger der Schulreform (S. 600, L. Gurlitt bes.).
- Kommel: Die Schule der Zukunft (S. 20 ff.).
- Derf.: Die Reformation der Schule (S. 166 ff.).
- Stoll: Der zweite Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde (S. 293 f. und 309 ff.).
- Ruska: Schulleben und kein Ende. (Leipzig, Quelle und Meyer, 1911; gegen Ostwald).

### 7. Einheitschule.

- Hier wären von 6 zu wiederholen die Schriften von Gießfeld, Förster, Schulz, Kerschensteiner. Neu zu nennen sind:
- Barow: Notwendigkeit der Einheitschule (Braunschweig, Sattler 1904)
- Kieß: Zur Frage der Einheitschule. (Deutsch. Philol.-Blatt 1912 S. 209 ff.).
- Sturm, R. F.: Die nationale Einheitschule (Leipzig, Klinckschardt 1913).
- Bagel: Brauchen wir eine neue Form der höheren Schulen (Unterhalt.-Beil. d. Täglt. Rundschau 1913, Nr. 21 S. 82/83).
- Rein: Die nationale Einheitschule (Osterwieck, Bickfeldt 1913).
- Lieg: Die deutsche Nationalschule (Leipzig, Voigtländer, 1911). Besprechung von Grünwald in Monatschr. f. höh. Schulen X, 1911 S. 323 ff.).



# Ist die Behandlung der Geschichte und Kultur des Klassischen Altertums auf den realistischen Anstalten notwendig?

## Vorbemerkungen.

Der Allerhöchste Erlaß vom 26. Nov. 1900 sagt über die höheren Schulen „Bezüglich der Berechtigungen ist davon auszugehen, daß das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufszweige noch besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittlung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben dieser Anstalt gehört. Dementsprechend ist auf die Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten Bedacht zu nehmen. Damit ist zugleich der Weg gewiesen, das Ansehen und den Besuch dieser Anstalten zu fördern und so auf die größere Verallgemeinerung des realistischen Wissens hinzuwirken“.

Der Erlaß betont im Anschluß daran, daß „durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten die Möglichkeit geboten wird, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen“.

Dieser Erlaß faßt die Ergebnisse der Schulkonferenz vom Juni 1900 zusammen, auf der die Freunde der drei Schulgattungen zu Worte gekommen waren, sowohl Universitätslehrer, Schulmänner als auch Männer, die im praktischen Leben standen. Den Gedanken der Gleichberechtigung der drei Anstalten und der stärkeren Betonung der Eigenart einer jeden hatte Cauer bereits 1890 betont und kurz begründet in der Schrift: „Unsere Erziehung durch Griechen und Römer“ (1890 S. 4). Dieser Forderung suchten die Lehrpläne von 1901 Rechnung zu tragen.

Damit hätte eigentlich der „Kampf um die Schulreform“, der schon einige Jahrzehnte getobt hatte, in dem Männer wie H. v. Treitschke, Cauer, Jäger, Müßfeld, Geßfen besonders hervorgetreten waren, zu Ende sein sollen, da auf der Schulkonferenz auch die Freunde der Gymnasien sich für die Gleichberechtigung der realistischen Anstalten ausgesprochen hatten und S. M. die Gleichwertigkeit der realistischen Bildung so entschieden betont hatte. Doch es verstummten nicht die Stimmen, die den Gymnasien als nicht mehr zeitgemäßen Anstalten das Lebenslicht ausblasen wollten und die realistische Bildung als die allein zeitgemäße hinzustellen sich bemühten. Da mußten die Kämpfer für das alte Gymnasium und den Wert der Bildung an Griechen und Römern wieder auf den Kampfplatz treten. Wenn man die Äußerungen der Vorkämpfer auf beiden Seiten unvoreingenommen

betrachtet, so muß man anerkennen, daß die Vertreter der klassisch-humanistischen Bildung bei aller Betonung des Wertes derselben doch auch der realistischen Bildung ihren Wert zugestehen, während die Vertreter der neuzeitlich realistischen Richtung meist die humanistische Bildung in früheren Jahren nicht bloß für unzeitgemäß, sondern auch geradezu für schädlich, als aus der Gegenwart in die abgestorbene leblose Vergangenheit entrückend hinstellten. In den letzten Jahren hat dies sich geändert: da erkennt man den Wert der alten Kultur wohl an, hält die Einführung in diese an den realistischen Anstalten aber für überflüssig.

Übertreibungen in einseitiger Weise sind auf beiden Seiten vorgekommen, und ein völliger Ausgleich der Gegensätze ist noch nicht eingetreten.

Daneben ist nun eine neue Reformbewegung entstanden, die ihre Vertreter in Güßfeld, L. Gurlitt, A. Bonus, Ostwald, Kerschsteiner, Paul Förster, Artur Schulz, Bölsche, Schmidt-Hanau, die auf den deutschen Erziehungstagen ihre Gedanken zu entwickeln pflegen, und im Goethe-Bunde wie auch in H. Liez hat. Diese stehen mehr oder weniger fest auf dem Standpunkt, daß unsere Schulen ein ganz verfehltes Erziehungssystem haben und einer Reform von Grund aus bedürfen. Selbst die realistischen Schulen, wie sie jetzt ausgebaut sind, finden vor ihren Augen keine Gnade.

Und das Allheilmittel für unsere Schulbildung soll eine neue deutsche Einheitschule werden; aber man ist sich noch nicht darüber klar, wie sie ausgestaltet werden soll. Die Vorschläge, die von dem einen oder anderen gemacht worden sind, haben noch keine allgemeine Billigung gefunden.

Soweit sich deren Wünsche und Vorschläge auf die Unterschule, die Elementar- oder Volksschule, beziehen, stimmen sie mit den Äußerungen von vielen Gelehrten und Schulmännern von Comenius, Pestalozzi, Fichte an bis Natorp, Diesterweg, Paulsen, Wundt, Rein überein und verdienen sie Beachtung und Zustimmung; aber in Beziehung auf die Weiterbildung auf den höheren Schulen gehen die Ansichten besonders der letztgenannten Gelehrten auseinander, weil infolge der Mannigfaltigkeit der Anforderungen der Gegenwart eine Verschiedenheit der Weiterbildung als notwendig erscheint. Da werden Fachschulen, Fortbildungsschulen und die drei Arten der höheren Schulen als nötig angesehen.

In neuester Zeit hat R. F. Sturm in der Schrift „Die nationale Einheitschule“ (Leipzig bei Klinkhardt) die Notwendigkeit einer Einheitschule nachzuweisen gesucht, und Rektor F. Bagel in Charlottenburg will (Unterhaltungsbeilage der „Tägl. Rundsch.“ Nr. 21 1914) die neue höhere Einheitschule auf das Lehrerseminar aufgebaut wissen. Sehr beachtenswert sind die Vorschläge von W. Rein, die er in einer Schrift „Die nationale Einheitschule“ (Osterwieck bei Zickfeldt, 1913) macht. Ich werde im letzten Teile der Arbeit noch kurz auf diese eingehen.

Den Herren, die auch hier eine vereinheitlichende grundsätzliche Umgestaltung wünschen, wäre vorzuschlagen, wie es ja Liez schon mit mehreren Anstalten versucht hat, Schulen nach ihren Vorschlägen einzurichten, und es wäre ihnen die finanzielle Unterstützung nicht bloß von Privatleuten, sondern auch aus öffentlichen Mitteln von Staaten und Gemeinden zu wünschen. Finden die Schulen Beifall, so werden ihnen auch Schüler in großer Zahl zugeführt werden, gewiß aus den Volkskreisen, die über den Unterrichtsbetrieb und die Unterrichtsstoffe auf unseren höheren Schulen, wie sie jetzt sind, schelten, und dann können sie ja zeigen, was sie leisten, und ob die Bildung, die sie vermitteln, auch genügt, um die von ihnen gebildeten jungen Leute so für das Studium oder für das wirkliche Leben so vorzubereiten, daß sie den Kampf ums Dasein bestehen können.

Außerdem hat sich ein Bund für Schulreform gebildet, zu dem sich Dozenten der Universitäten und Lehrer der höheren wie der niederen Schulen zusammengeschlossen haben, um die Grundfragen des Unterrichts und der Erziehung gemeinsam zu besprechen und dadurch zu einem gemeinsamen Ziele zu gelangen.

Ich will mich mit diesen Andeutungen und Bemerkungen begnügen, da ein näheres Eingehen auf diese, ich gebe zu, in manchen Punkten wohlwollende Prüfung verdienenden, gutgemeinten Vorschläge und die Bestrebungen des Bundes für Schulreform überhaupt, mich von meiner Absicht, zu untersuchen, ob auf den realistischen Anstalten die Behandlung der Alten Geschichte und der altklassischen Kultur notwendig ist, zu weit abführen würde. Soweit es aber für meine Aufgabe erforderlich ist, werde ich sie berühren.

Ich stehe auf dem Standpunkte, daß die drei Gattungen höherer Lehranstalten, die wir zurzeit haben, eine jede auf ihrem besonderen Wege den jungen Leuten eine Bildung vermittelt, die sie zum Studium oder zum Eintritt in eine höhere Lebensstellung befähigt. Die Wege, die sie einschlagen, sind einer so berechtigt wie der andere. In geschichtlicher Entwicklung hat sich an die alte Schule, das Gymnasium, das Realgymnasium angeschlossen und neben diesen auch die Oberrealschule sich die Gleichberechtigung erkämpft und auch schon bewiesen, daß sie diese voll verdient.

Daß diese Schulen so, wie sie sind, und mit dem, was sie lehren, nicht allen Schülern, die ihnen zugeführt werden, das bieten können, was ihre Eltern oder die Schüler selbst wünschen, was ihnen gerade zusagt, ist nur natürlich; daß einem, der für Sprachen veranlagt ist, die Mathematik nicht behagt, oder umgekehrt, daß einem Schüler, der für Mathematik eine besondere Veranlagung hat, die Sprachen eine Dual sind, läßt sich nicht leugnen, aber auch nicht ändern. Daß Männer, wie Ostwald an einigen Beispielen, die er für seine Zwecke besonders ausgewählt hat, zeigt, „große Männer“ geworden sind im Gegensatz zu dem Unterricht, den sie getroffen haben, beweist nichts gegen unsere Schulen und den Schulbetrieb auf ihnen. Die Schulen so auszugestalten, daß jeder Schüler gerade in den Fächern, die er liebt, besonders gefördert werden kann, ist eine Unmöglichkeit. Wenn dies möglich sein sollte, so müßte es beinahe so viel Schulen geben, als es Schüler gibt; mindestens dürften die Klassen nicht mehr Schüler zählen, als daß es gerade noch möglich wäre, die Schüler einen jeden nach seiner besonderen Eigenart zu behandeln.

Das mögen die oben genannten Reformen erwägen. Vielleicht kommen sie damit zu greifbaren und ausführbaren Vorschlägen und wirklichen Versuchen. Mit dem bloßen Reden und Nörgeln kommt man nicht weiter. Doch im allgemeinen wird wohl als Grundsatz aufgestellt werden können, daß die Fachschulen erweitert und vermehrt werden könnten, ihrer Art und Zahl nach, damit die Eltern von vornherein die Wahl haben. Wie es Gewerbeschulen, Handelsschulen, Landwirtschaftsschulen und technische Schulen gibt, so könnten noch andere für zeitgemäße Bedürfnisse eingerichtet werden. Für die gewöhnlichen Bedürfnisse werden die Fachfortbildungsschulen genügen. Mittelschulen sind außerdem ja auch schon vorhanden.

Die höheren Schulen haben alle den Zweck, den Schülern eine höhere Bildung zu geben, die zum Studium befähigt. Die Dreiteilung ist eine Notwendigkeit: daß alles, was etwa im Leben später gebraucht werden kann, auf einer einzigen Schule geboten werden sollte, ist bei der Ausdehnung, die alle Wissensgebiete in den letzten 50 Jahren gewonnen haben, eine reine Un-

möglichkeit, und darum ist auch eine Einheitschule, die über das elementare Wissen hinausführen soll, ebenso unmöglich.

Ehe ich mich nun meiner obengenannten Aufgabe zuwende, muß ich der Frage näher treten, was unsere höheren Schulen den Schülern bieten sollen, auch die Oberrealschule, auf die ich mich beschränken will. Die Realschulen können, wenn sie mehr sein sollen, als was sie früher waren, Mittelschulen in etwas erweitertem Grade, nur in Betracht kommen als Vorbereitungsschulen für die Oberrealschulen, wenn auch der Lehrstoff in O III und U II so ausgestaltet und behandelt werden kann, daß den abgehenden Schülern einige nützliche Kenntnisse für das Leben übermittelt werden. Die Realschulen brauchen daher nicht besonders behandelt zu werden.

Die höheren Schulen sollen, das sagt schon dieser Name, eine höhere Bildung geben; sie müssen mehr sein als solche Anstalten, die die geistige Vorbildung für einen bestimmten Beruf geben sollen, nämlich die schon oben genannten Fachschulen; die Bildung, die die höheren Schulen bieten sollen, muß auch eine umfassende sein, aber nicht eine solche, die aus vielen Kenntnissen sich zusammensetzt, sondern die diese unter einem höheren Gesichtspunkte zusammenfaßt.

Und wohl die Mehrzahl der Eltern, die ihre Söhne diesen Schulen zuführen, sind sich dessen wohl auch bewußt, viele aber tun es nur darum, um ihren Söhnen die Möglichkeit zu verleihen, das Zeugnis zum einjährigen Militärdienst zu erlangen. Aus diesem Streben heraus werden den höheren Schulen viele Zöglinge zugeführt, die besser eine andere Schule besuchten, auf der sie eine für einen praktischen Beruf geeignete, mehr für diesen Zweck abgerundete Bildung erlangen könnten. Für die höheren Schulen aber sind viele von ihnen ein Ballast, der das zielbewußte Fortschreiten in den Klassen erschwert; andererseits kann bei dem Unterrichte nicht so viel Rücksicht auf diese Schüler genommen werden, wie es für den Lebensberuf, dem sie sich nach ihrem Abgang zuwenden, erforderlich wäre. Es müßte, was so viel schon gewünscht worden ist, im Interesse der höheren Schulen den Mittelschulen und Fachschulen in weiterem Maße die Berechtigung, Zeugnisse für die wissenschaftliche Befähigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst auszustellen, gewährt werden.

Die höheren Schulen sollen, wie gesagt, keine Fachbildung geben, sondern eine höhere Bildung. Diese besteht aber nicht in dem Besitze von umfangreichen Kenntnissen auf den verschiedensten Wissensgebieten, sondern darin, wie Paulsen, Harnack, Cauer und andere dargelegt haben, daß der Geist des jungen Menschen in der Weise ausgebildet wird, daß dieser mit Hilfe der Kenntnisse, die die höheren Schulen übermitteln, befähigt wird, eine Stellung über den Dingen zu gewinnen, in allen Lebenslagen und gegenüber allen Verhältnissen sich ein selbständiges Urteil zu bilden, die Verhältnisse richtig zu beurteilen und in seinem besonderen Berufe, dem er sich zuwendet, sich erfolgreich zu betätigen.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, möchte ich ausdrücklich betonen, daß ein gewisses, eher zu großes als zu kleines Maß von sicheren und feststehenden Kenntnissen auf allen Wissensgebieten von den Schülern erworben werden muß. Denn diese Kenntnisse bilden die Grundlage, auf der sich die höhere Bildung aufbaut, mit deren Hilfe das selbständige Urteil jederzeit wieder gebildet werden kann, ohne die aber andererseits alle Bildung wie ein Kartenhaus zusammenfällt. Je mehr die Kenntnisse auch nach der Schulzeit erweitert werden, um so sicherer und selbständiger wird das Urteil werden.

Das Ziel, den Schülern eine höhere Bildung zu vermitteln und sie zu

selbständig urteilenden Charakterfesten Persönlichkeiten heranzubilden, verfolgen alle drei Schularten. Die Unterrichtsstoffe und die Wissensgebiete bilden nur die Unterlage, auf Grund deren und mit denen diese Ausbildung der Schüler erstrebt wird. Wie weit und bis zu welchem Grade dieses Ziel bei den Schülern erreicht wird, hängt noch mehr als von den Unterrichtsstoffen davon ab, wie weit sich die Schüler zur Selbständigkeit führen lassen. Die Wege zu dem Ziele sind verschieden, sie müssen bei dem Umfange, den alle Wissensgebiete namentlich seit den letzten 50 Jahren gewonnen haben, und bei der Verschiedenheit der Begabung der Schüler für die eine oder andere Art der Unterrichtsstoffe es auch sein, wie Paulsen es in dem Vortrage über die Gleichwertigkeit der höheren Schulen in der ersten Sitzung der Schulkonferenz vom Juni 1900 ausgeführt hat. Denn sonst würden eben bei vielen Schülern gerade die Seiten ihrer natürlichen Veranlagung nicht zur vollen Entwicklung kommen oder sogar mehr oder minder verkümmern. Andererseits wäre es, wie Cauer in dem Aufsatze über „Allgemeine Bildung“ darlegt, ein ungeheuerlicher Gedanke, daß aus der Welt des Wissens ein knapper Auszug ein für allemal festgestellt würde und für alle verbindlich gemacht werden solle; die Auswahl aus dem Wissenswerten müsse sich immer mehr auf das Notwendigste von dem Notwendigen beschränken. Und dieses müsse dann noch getrennt und besonders abgemessen auf die verschiedenartigen Anstalten verteilt werden, wie es nun tatsächlich geschehen ist.

Ergibt sich daraus eine Verschiedenheit in der Ausbildung der Schüler, so ist das Gleichartige, was auf den drei Anstalten dem Unterricht zu Grunde gelegt wird, wie Cauer darlegt, noch immer groß genug, um nicht das Volk durch die Verschiedenartigkeit der Bildung auseinanderzureißen: „Wir alle“, sagt er, „sind als Kinder in derselben Religion unterwiesen“ (das muß eingeschränkt werden insofern, als die Erziehung in der katholischen Religion doch, abgesehen von dem allgemein Christlichen, wesentlich andere Ziele und Aufgaben verfolgt, als die in der evangelischen Religion oder gar der dissidentischen oder der abgeblaßten Morallehre); „wir sind deutsche, die dieselbe Sprache reden, die Werke unserer großen Dichter wenden sich an einen jeden unter uns gleich vernehmlich; gemeinsame geschichtliche Erinnerungen erfüllen unser Herz; gemeinsame politische und soziale Aufgaben lenken unser Streben in die Zukunft“. Wenn auch dabei noch leichte Einschränkungen in der Gegenwart zu machen wären, so muß doch gelten, was Cauer fortfahrend als Schluß hinzufügt: „Da ergibt sich als notwendig: bewußte Entwicklung zur Mannigfaltigkeit, Schutz und Pflege einer lebensvollen Eigenart; denn die geht inmitten eines umfassenden Gebietes, wie es unser öffentliches Leben ist, gar zu leicht verloren. Die Mächte, die uns einander ähnlich zu machen streben, sind doch keineswegs alle heilsamer Natur.“ Das ist, wie ein Oberdeutscher in der Schrift „Unsere nationale Erziehung“ zeigt, das große Schema, in das alle Glieder des Staates eingezwängt zu werden in Gefahr sind, daß gar zu häufig eine Schablone vorgeschrieben wird, im staatlichen wie im gesellschaftlichen Leben, die auch dem Betriebe in unseren Schulen droht. Ich möchte dies im einzelnen hier nicht weiter ausführen, sondern nur sagen: Das Ziel, das zu erstreben ist, muß gesteckt werden, dann dem einzelnen Freiheit gelassen werden, die Mittel ausfindig zu machen und anzuwenden, die das Ziel zu erreichen geeignet sind. Darum haben unsere höheren Schulen, die drei Normalanstalten wie auch die von der allgemeinen Norm abweichenden sogenannten Reformanstalten, die Aufgabe, auf den verschiedenen Wegen die Schüler nach ihren besonderen Natur-

anlagen in dem gezogenen Rahmen zu dieser Selbständigkeit des Urteils auszubilden, daß sie in ihrer weiteren Berufsausbildung die rechten Wege zur Weiterbildung selbst finden und sich im späteren Leben betätigen können. Um ein Beispiel anzuwenden; sie müssen Glieder und Räder in den verschiedenen Lebensorganismen werden, die zuerst ihre besonderen Aufgaben erfüllen und dann wieder alle zusammen zum Gedeihen des allumfassenden Volks- und Staatsorganismus beizutragen haben.

Für die allgemeine Bildung des Geistes, sagt Paulsen in der Eröffnungsrede der Juni-Konferenz, werden die „humanistischen“ Fächer, der Unterricht in Sprachen und Literatur, in Geschichte und Religion allezeit an erster Stelle stehen. Die drei Anstalten haben gemeinsam den sogenannten Gesinnungsunterricht, Religion, Deutsch und Geschichte. Von diesen entfallen auf die alten Gymnasien 62, auf die Realgymnasien alter Art 64, auf die Oberrealschulen 71 Stunden, dazu kommen auf den Gymnasien 9 Stunden Erdkunde, auf den Realgymnasien 11, auf den Oberrealschulen 14 Stunden. Auf den fremdsprachlichen Unterricht entfallen auf dem Gymnasium 124 Stunden, auf den Realgymnasien 96 Stunden, auf den Oberrealschulen 72 Stunden. Auf Mathematik und Naturwissenschaften kommen auf dem Gymnasium 52, auf dem Realgymnasium 71, auf den Oberrealschulen 83 Stunden.

Ein Vergleich dieser Stundenzahlen miteinander ergibt, daß die drei Anstalten in dem sogenannten Gesinnungsunterricht nur wenig von einander abweichen, wobei für die Oberrealschulen das Mehr von 9 Stunden bis auf eine auf das Deutsche entfällt, d. h. also die Gesinnungsbildung auf den Oberrealschulen steht der auf den Gymnasien voran.

Die Verschiedenheit im Wesen der Anstalten tritt in dem fremdsprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht hervor. Die Erdkunde leitet schon dazu über. Denn den 9 Stunden auf dem Gymnasium stehen 11 auf dem Realgymnasium und 14 auf der Oberrealschule gegenüber.

Von dem fremdsprachlichen Unterricht der Gymnasien entfallen 104 auf die alten und 20 auf die neueren Sprachen, fast ausschließlich auf das Französische. Auf dem Realgymnasium sind 49 Stunden Lateinisch und 47 Stunden Französisch und Englisch. Es steht dadurch dem Gymnasium nahe, wie es durch die 19 Stunden, die es mehr mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht hat, sich dadurch den Oberrealschulen und der Bildung auf ihnen nähert. Auf den Oberrealschulen überragt die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung nach der Stundenzahl die sprachliche.

Damit ist die Verschiedenheit der Wege gekennzeichnet, auf welchen die verschiedenen Anstalten ihren Zöglingen die Bildung vermitteln: das Gymnasium im wesentlichen auf dem der alten Sprachen, es vernachlässigt aber auch nicht die Bedürfnisse der neueren Zeit; das Realgymnasium gewährt den neueren Sprachen und dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichte mehr Raum, während die Oberrealschule die neuzeitliche Anstalt ist, die der neuen Zeit in ihrem Unterrichte mehr Raum gewährt durch Ausschheidung des Lateinunterrichts und bedeutend verstärkten neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Aber dabei tritt der sprachliche Unterricht hinter dem letzten zurück. Während beide anderen Anstalten nur einen Pol, den sprachlichen, haben, sind hier 2 Pole vorhanden, eine Spaltung in den sprachlichen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht.

## Die altklassische Kultur in der Oberrealschule.

Der Oberrealschule ist die Gleichwertigkeit der von ihr vermittelten allgemeinen Geistesbildung mit der der anderen Anstalten zugesprochen worden. Sie ist damit als höhere Lehranstalt, die eine höhere Bildung zu verleihen vermag, anerkannt worden. Sie darf darum eben nicht als eine Fachschule, auch nicht im höheren Sinne als die anderen Fachschulen, angesehen werden. Sie muß eine gleichwertige höhere Bildung ihren Schülern vermitteln. Wie die Oberrealschule dies erreichen soll und kann, hat W. Parow in der Schrift *Res, non verba* (Braunschweig bei Sattler) nachzuweisen gesucht. Besonders kommen in Betracht die Seiten von 33 ab.

Daher erhebt sich die Frage: Kann sie dieses mit den Unterrichtsstoffen, die sie als Grundlage dazu benutzt, leisten, ohne daß sie die Stoffe, die dem Altertum angehören, alte Geschichte und altklassische Kultur, in den Kreis ihres Unterrichts hineinzieht?

Die Vertreter der „lateinlosen Schulen“, der Oberrealschulen bejahen diese Frage zum Teil ohne weiteres. Von den Vertretern der alten Gymnasien wird dies zwar nicht rundweg bestritten, aber doch angezweifelt und betont, daß die Oberrealschule das, wie ich schon andeutete, nur leisten könne, wenn sie in humanistischer Weise eine allgemeine Geistesbildung zu gewähren suche, aber nicht bloß praktischen Forderungen der Gegenwart gerecht zu werden, utilitaristischen Zwecken zu dienen suche, und es wird weiter behauptet, daß sie die Geisteskultur des klassischen Altertums nicht entbehren könne, wenn sie jene Aufgabe voll erfüllen wolle. Diese Ansicht vertritt auch Parow in der oben angeführten Schrift. Er hält die Oberrealschule aber mit einer geringen Erweiterung des Lehrplans für die Anstalt, die allen Anforderungen einer höheren Bildung am besten dienen könne. Dazu sei die Bekanntheit mit dem klassischen Altertum unbedingt erforderlich. Diese müsse gewonnen werden durch die Lektüre wichtiger antiker Literaturdenkmäler, griechischer in Übersetzungen, lateinischer im Urtext. Zu dem Zwecke müsse Lateinunterricht für die 3 oberen Klassen mit je 2—3 Stunden in den Lehrplan aufgenommen werden. Außerdem seien aber, um eine mannigfaltige Wechselwirkung zwischen den einzelnen Lehrfächern zur Ergänzung, Ordnung und Befestigung der gewonnenen Erkenntnisse zu erreichen, alle Unterrichtsstoffe in enge Beziehung zu einander zu setzen, sodaß sie sich gegenseitig befruchten könnten; und der deutsche Unterricht sei es, der die Anregungen der übrigen Fächer wie in einem Brennpunkt zusammenzufassen habe; und die philosophischen, an die Einzelfächer angeknüpften Erörterungen hätten dann alles Einzelwissen unter einem gemeinsamen Gesichtspunkte zu vereinigen.

Parow nähert sich mit den Ansichten über die Notwendigkeit der Benutzung altklassischer Stoffe an den Oberrealschulen den Verfechtern des althumanistischen Bildungsideals wie Cauer, Böhlmann, Zielinski und anderen, die den Bildungswert des klassischen Altertums und die Bedingtheit unserer neuzeitlichen Bildung durch dasselbe hervorgehoben haben. Andererseits haben auch außer Parow die anderen Vorkämpfer für die Geistesbildung durch die lateinlosen Anstalten sich mit der Frage, ob man die Stoffe aus dem Altertum entbehren könne, beschäftigt und erörtert.

Es sind da zu nennen, die Oberrealschuldirektoren, darunter besonders Knabe, Wehrmann und andere. Sie haben es getan auf den Neuphilologentagen, den Versammlungen der Oberrealschuldirektoren und in Aufsätzen in der Zeitschrift für die lateinlosen höheren Schulen.

In diesen Erörterungen bleibt der Unterricht in Religion außer Betracht, da er auf allen Anstalten in gleicher Weise vorhanden ist und behandelt wird; auch der Unterricht in Erdkunde findet kaum Beachtung, trotzdem die Oberrealschulen 5 Stunden mehr Unterricht haben und dabei eine Erweiterung und Vertiefung des Unterrichts nach der physischen und wirtschaftlichen wie anthropologischen Seite hin gewähren können. Größerer Wert für die allgemeine Geistesbildung wird dem Unterricht im Deutschen und in der Geschichte beigemessen. Was in dieser Beziehung die Geschichte betrifft, so hat die Oberrealschule nur 1 Stunde mehr, und zwar in der IV. Das Mehr an Stunden des Deutschunterrichts entfällt zu je 1 Stunde auf alle Klassen von VI bis OI. Und es ist in der Tat in den 3 wöchentlichen Stunden, die die Oberklassen der Oberrealschulen mehr haben, als die Gymnasien, möglich, das Stoffgebiet zu erweitern und zu vertiefen, aber ein sehr wesentlicher Unterschied für die Bildung wird daraus nicht hervorsprechen.

Unter den Realschulmännern ist es besonders Knabe, der den Wert des geschichtlichen und deutschen Unterrichts für die Bildung an den realistischen Anstalten besonders ins Auge faßt und im einzelnen nachweist. Seine Ansichten legt er dar in einem Aufsätze über das Wesen unserer Oberrealschule (Zeitschr. f. d. lateinlosen Unterricht 1904 S. 109 ff. und in einem Vortrage, den er auf der Oberrealschuldirektoren-Versammlung 1912 gehalten hat (Zeitschr. f. lateinl. höh. Schulen Jahrg. 24 S. 198 ff.).

Er führt an erster Stelle (S. 115) aus: an den Oberrealschulen müßten Deutsch und Geschichte neben Religion sowohl der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung wie der fremdsprachlichen Seite übergeordnet sein, um eine nationale Allgemeinbildung zu erreichen. Daher müßte in der Reifeprüfung in diesen 3 Fächern jeder Abiturient mindestens genügende Leistungen aufweisen, während die beiden anderartigen Fachgruppen sich gegenseitig ausgleichen könnten.<sup>1)</sup> Nur so werde das Ziel, die ihnen anvertraute Jugend im Sinne des nationalen Humanismus zu erziehen, erreicht werden, nämlich, daß sie zu echten deutschen Männern heranwachsen, die ernstes Arbeiten gelernt und eine wissenschaftliche Grundlage erlangt haben, auf der sie weiter wirken können. Ich möchte dem gegenüber halten, was ja Knabe wohl nicht außer acht läßt, was aber in diesem Zusammenhange nicht zum Ausdruck kommt, daß das „ernste Arbeiten“ und die „wissenschaftliche Grundlage“ nicht bloß an diesen Unterrichtsstoffen gelernt werden kann, sondern daß dazu eben die Art, wie in diesen Fächern gearbeitet wird, aber noch mehr die Arbeit in den anderen wissenschaftlichen Fächern der Oberrealschule beitragen muß.

Knabe hebt dann weiter hervor, daß die Bildung des geschichtlichen Sinnes nicht nur auf die Kenntnis der Antike sich beschränke und angewiesen sei.

<sup>1)</sup> Dasselbe sagt Matthias in dem Aufsätze „On revient toujours à ses premières amours“ (Zeitschr. f. lateinl. höh. Sch. 25. Jahrg. S. 5): „Deutsch und Geschichte müssen auf den Oberrealschulen eine Machtstellung einnehmen, wie sie früher die Gymnasien den alten Sprachen zuwiesen. Die neueren Fremdsprachen und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer mögen daneben in aller Bescheidenheit ihren hervorragenden Platz behaupten, aber sie sollen sich nicht so geltend machen, daß die Oberrealschulen die Fachbildung auf Kosten der Allgemeinbildung irgendwie in den Vordergrund stellen.“ (Er ist ein Freund der Oberrealschulen wie Knabe Direktor einer solchen.)

Freilich genüge der Unterricht in der Geschichte allein nicht, und wenn er noch so vorzüglich sei, dazu sei die Stundenzahl zu klein. Das jugendliche Gemüt müsse sich in andere geschichtliche Verhältnisse vertiefen und einleben können, um klare und haftende Vorstellungen zu gewinnen. Zu dem Zwecke werden Quellenschriften herangezogen, im deutschen, französischen und englischen Unterricht historische Lektüre in Poesie und Prosa getrieben. Und gerade die Sprachen der größten und auswärtigen Kulturstaaten böten so reiche Stoffe dazu, um die Schüler mit geschichtlichem Sinne die Jetztzeit auffassen und verstehen zu lehren.

Er will aber die geschichtliche Betrachtung der alten Welt, d. h. der griechischen und römischen, nicht ausgeschlossen wissen, sondern hält sie für die Real- und Oberrealschulen für notwendig, schon weil unsere Kultur so viel Elemente daraus in sich aufgenommen habe; denn wir würden manches Werk der bildenden und redenden Künste wenig oder gar nicht verstehen, wenn wir nichts von der alten Geschichte wüßten.

Darum dürfe man den Unterricht in der alten Geschichte durchaus nicht fallen lassen, wenn er auch isoliert stehe und keine Anlehnung an irgend ein Fach habe.

Halfmann will ihn in der IV fallen lassen, aber nicht in der O II, in der ersten Klasse darum, weil dadurch mehr Zeit für die deutsche Geschichte bis U II gewonnen werde. Für die O II seien dann allerdings die Tatsachen, die die Grundlage für die pragmatische Behandlung bieten, nachzuholen. (Monatschr. f. höh. Schulen 1902 S. 164.)

Nachdem Knabe die Notwendigkeit der alten Geschichte auch in IV trotz seiner Isolierung behauptet hat, fährt er fort: aus dieser Isolierung müsse der Unterricht in der alten Geschichte dadurch befreit werden, daß der deutsche Unterricht ihm zu Hilfe komme, indem in diesem Abschnitte aus Herodot und anderen lateinischen und griechischen Schriftstellern in einer der Klassenstufe entsprechenden Uebersetzung gelesen würde, ja auch Abschnitte aus Homer in durchaus moderner Uebersetzung in deutschem Versmaße oder vielleicht lieber in Prosa.

Die Lehrpläne schreiben das Lesen von Abschnitten aus den Homerischen Epen für die O III vor. Was ist mehr geeignet, mit den Lebensverhältnissen der verschiedensten Art des Altertums bekannt zu machen als die Odyssee? Die Kenntnis der da geschilderten einfachen Lebensverhältnisse sind nicht nur für die alte Geschichte notwendig, sondern auch für das Verständnis der ältesten deutschen Geschichte; sie bilden eine vortreffliche Unterlage für diese und fordern ohne weiteres zu einem Vergleiche mit unseren heutigen, vollkommen veränderten Verhältnissen heraus.

Für O II fordert Knabe dasselbe, nämlich was ja auch in den Lehrplänen vorgesehen ist, daß im deutschen Unterricht klassische Stoffe gelesen und behandelt werden. Er hat selbst für diesen Zweck ein klassisches Lesebuch („Aus der antiken Geisteswelt“) herausgegeben; es sind auch noch einige andere solcher Lesebücher erschienen. (Wolfs „Klassisches Lesebuch“; Wilamowitz-Möllendorf: griechisches Lesebuch; Michaelis: Meisterwerke der griechischen Literatur.) Eine prächtige Zusammenstellung klassischer Dichtungen meist heiterer Art hat Direktor Eskuche unter dem Titel „Hellenisches Lachen“ herausgegeben.

Knabe berichtet, daß in seiner Anstalt mit behördlicher Erlaubnis den Stoffen aus dem klassischen Altertume ein weiter Raum gewährt wird. Es werde gelesen: Sophokles' König Oedipus und im Anschluß dann Schillers

Braut von Messina, Antigone und die Perser von Aeschylus, Iphigenie von Euripides und womöglich auch noch daran anschließend Goethes Hermann und Dorothea; man fragt, warum nicht die Goethesche Iphigenie, da ein Vergleich doch recht belehrend wäre für den Unterschied des griechischen und des deutschen Dramas wie der griechischen und der deutschen Lebensanschauung.

Außerdem werden einzelne Verse von Simonides, Solon u. a. gegeben, außerdem wird auch Prosa gelesen, so besonders die Schilderung der Pest von Thucydides und wenn möglich auch etwas von Plato. Die lateinischen Schriftsteller kommen dabei etwas dürftig fort: es werden einige Abschnitte aus Livius, aus den Katilinaren Reden des Cicero und aus der Germania des Tacitus gelesen. Für Dichter wird die Schillersche Uebersetzung von Vergil benutzt und einiges aus Horaz, dann noch Grillparzers Sappho und Medea geboten.

Das ist eine recht reichliche Auswahl, und man fragt sich nur, wie das alles bewältigt werden soll in den zur Verfügung stehenden vier Stunden, wobei doch die deutsche Literatur auch noch mehr, als hier angegeben ist, berücksichtigt werden sollte; oder wird in den Primen nachgeholt, was in O II hat versäumt werden müssen?

Der Vortrag auf der Oberrealschuldirektoren-Versammlung wiederholt im wesentlichen dasselbe. Nur fügt er da noch hinzu, daß der Nichtachtung der Vergangenheit, die die Zöglinge der Oberrealschule zeigen, dadurch entgegen gearbeitet werden muß.

Diese Ansichten, die Knabe hier vorgetragen hat, beruhen sicher nicht bloß auf dem Wunsche, die Schüler mit den Kulturschätzen des klassischen Altertums bekannt zu machen, sondern auf einer wohlbegründeten Ueberlegung. Dieser muß man, wenn man sich ein unbefangenes Urteil bewahrt hat, unbedingt beitreten.

Ich möchte aber noch einiges andere anführen, was von einzelnen deutschen Geschichtslehrern und geschichtlich gebildeten Schulmännern hervorgehoben worden ist, in erster Linie von Treitschke, Jäger und Neubauer, auch von philologisch gebildeten Männern, wie von Cauer und Böhlmann u. a., in Beziehung auf die Alte Geschichte.<sup>1)</sup>

Es würde für diese Abhandlung, die für den Jahresbericht der Schule bestimmt ist und darum nicht zu umfangreich werden darf, zu weit führen, wenn ich alle Stellen, die ich benutzt habe, wörtlich anführen oder auch nur zitieren wollte. Außerdem dürfen die meisten Stellen nicht aus dem Zusammenhange herausgenommen und für sich allein betrachtet werden.

Zunächst ein Wort über die Ffotolierung der alten Geschichte in IV. Knabe hat schon gesagt, wie sie durch den deutschen Unterricht etwas aus dieser Einsamkeit befreit und mehr gestützt und befestigt werden kann. Sie findet meiner Ansicht nach noch eine bodenständige Stütze in der Erdkunde, die in IV ja die europäischen Länder behandelt und mindestens die Hälfte der Zeit auf die Land-

<sup>1)</sup> Der ganze Stoff ist dargelegt in: Baumgarten-Poland-Wagner „Die hellenistische Kultur“ 2. Aufl. Leipzig, Teubner 1908; „Die hellenistisch-römische Kultur“ ebenda 1913; v. Wilamowitz-Möllendorf: „Staat und Gesellschaft der Griechen und Römer“ (Teubner, 1910); kurz zusammengefaßt von Cauer: „Das Altertum im Leben der Gegenwart“ (Teubner 1912); Böhlmann: „Die soziale Frage und der Sozialismus im Altertum“ und „Das klassische Altertum und seine Bedeutung für die Erziehung des modernen Staatsbürgers“; Cauer: „Unsere Erziehung durch Griechen und Römer“; Jäger: „Die Zukunft des Geschichtsunterrichts“; Neubauer: „Der Unterricht in der Geschichte“; Treitschke: „Die Zukunft des deutschen Gymnasiums“.

schaften verwendet, die den Schauplatz der alten Geschichte bilden: Balkan-Halbinsel, Italien, Spanien, Frankreich, Schweiz, Oesterreich-Ungarn und Großbritannien; Deutschland ist schon in V behandelt. Wenn da auf die früheren Bewohner etwas Rücksicht genommen wird, so ist das auch eine Stütze für die alte Geschichte. Außerdem ist in V ja die fagenhafte Geschichte des Altertums nach Persönlichkeiten behandelt und damit der Boden vorbereitet. So schwebt die alte Geschichte garnicht so sehr in der Luft, wie angenommen wird. Und daß bei Realschülern kein Interesse für alte Geschichte vorhanden sei, muß auch bestritten werden. Die wissensdurstigen Schüler der IV, die lieber abenteuerliche Geschichten und Reisebeschreibungen lesen als moralisierende Erzählungen, bringen den Helden der alten Geschichte ebensoviel Interesse entgegen. Was sie stört, sind nur die vielen fremden Namen und die Tatsache, daß sie viel davon sich einprägen und behalten sollen. Außerdem sind die einfachen Lebensverhältnisse bei Griechen und Römern in der ältesten Zeit ihnen noch leichter verständlich zu machen als die aus der Geschichte der alten Deutschen (s. S. 15). Dort sind die Verhältnisse einfache, hier treten ihnen schon entwickelte und verwickeltere Verhältnisse entgegen. Und wenn die Schüler erst die ersten Begriffe der Staatsentwicklung kennen gelernt haben, so fällt es ihnen auch nicht allzu schwer, die Weiterentwicklung zu begreifen. Natürlich müssen die führenden Persönlichkeiten in den Vordergrund gestellt werden, und von den sachlichen Verhältnissen darf ihnen nur das Einfachste, ihrem Fassungsvermögen Entsprechende übermittelt werden. Belehrungen über „Kulturelles und bildende Kunst“, die Knabe schon in IV geboten wissen will, sind für IV zu hoch. So wird der Unterricht in der alten Geschichte kein frucht- und nutzloser sein. Die Schüler der IV fragen noch nicht danach, ob es deutsche oder nichtdeutsche Geschichte ist.

Und was wichtig und warum die alte Geschichte notwendig ist, ist dieses, daß so vorbereitete Schüler der deutschen Geschichte, die in U III beginnt, nun schon ein gewisses Verständnis entgegenbringen und die etwas verwickelten deutschen Verhältnisse leichter verstehen und begreifen und dem Gange dieses Unterrichts leichter folgen können.

Diese einfache alte Geschichte in IV bildet erst recht eine Grundlage für die pragmatisch zu behandelnde Geschichte des Altertums in O II. Wenn gesagt worden ist, daß alles vergessen sei bis zu dieser Klasse, so muß ich dem entgegenreten. Zwar sind viele Einzelheiten, namentlich Zahlen, vergessen, aber ich habe gefunden, daß Andeutungen genügen, um das „hinter die Schwelle des Bewußtseins Getretene“ den Schülern wieder in das Bewußtsein zu rufen und daran anknüpfen zu können, so daß nun den kulturellen Verhältnissen, der bildenden Kunst, dem pragmatischen Zusammenhange der Ereignisse, der geschichtlichen Fortentwicklung ein breiterer Raum eingeräumt werden kann.

Hier wissen die Schüler wohl zu unterscheiden, daß es außerdeutsche Verhältnisse, in der Geschichte über 2000 Jahre und mehr zurückliegende Ereignisse und Entwicklungen sind, die ihnen zum Verständnis gebracht werden. Ich habe aber gefunden, daß die Schüler diesen Dingen mit mindest ebendemselben Interesse folgen, wie etwa der Entwicklung des deutschen Geschlechterstaates zum Stamm- und Volksstaat, den Kämpfen der Fürsten mit den Stämmen zur Bildung und Erhaltung des Einheitsstaates, den Kämpfen der deutschen Stände, oder gar, um in die neueste Geschichte überzugreifen, der Bildung der Verfassungsstaaten, den Verfassungen oder den Versicherungsgesetzen. Nicht

erwähnt habe ich die Abschnitte, denen die Schüler überhaupt mehr Interesse entgegenzubringen pflegen, der Reformation, dem dreißigjährigen oder siebenjährigen Kriege oder der begeisterten Erhebung Preußens, den Kämpfen um die deutsche Einheit von 1864—1871, der landesväterlichen Fürsorge der brandenburgischen und preußischen Fürsten für ihren Staat und ihr Volk, der Gewinnung der Kolonien und der Bildung der deutschen Flotte zum Schutze des deutschen Welthandels.

Für vollkommenen Wegfall der alten Geschichte in O II tritt Schöhl in dem Aufsätze „Ein Reformvorschlag für den Geschichtsunterricht an der Oberrealschule“ (Zeitschr. f. lateinlose höh. Schulen 25. Jahrg. S. 156 ff.) ein und er meint, es würde genügen, den Gang der griechischen und römischen Geschichte zu Beginn der Obersekunda in großen Umrissen zu entwickeln. Das wäre ein so dürftiger Nothbehelf, der die staatliche, wissenschaftliche, gesellschaftliche und soziale sowie geistige Entwicklung nicht so zur Anschauung bringen könnte, daß sie von Wert für die alte Kulturentwicklung wäre; darum wäre dies auch überflüssig, nur unnütze Zeitvergeudung. — Daß damit Zeit gewonnen würde für eine gründlichere Behandlung der deutschen und ausländischen neuzeitlichen Geschichte und Vertiefung des Verständnisses wie zu staatsbürgerlicher Erziehung, wäre recht wünschenswert, aber es fehlte zu dieser Erziehung eben das Stück, an dem sich die politische, wirtschaftliche, soziale und rechtliche Entwicklung an einfachen Verhältnissen am leichtesten gewinnen läßt. Die Zeit für eingehendere staatsbürgerliche Belehrung und Erziehung muß auf andere Weise gewonnen werden dadurch, daß die Kriege nur flüchtig behandelt, aber mehr Kulturgeschichte getrieben wird.

Ich will noch kurz andeutend zeigen, warum die alte Geschichte in O II beibehalten werden muß.

Denn in der Geschichte der Griechen tritt die Entwicklung der Staaten von der Monarchie bis zur ausgelassensten Demokratie an viel einfacheren Verhältnissen viel deutlicher entgegen wie an den deutschen Verhältnissen oder etwa in der englischen oder französischen Geschichte, die außerdem bei der geringen Zeit nur recht knapp und dürftig behandelt werden kann, auch Darstellungen der englischen und französischen Literatur vermögen immer noch kein vollständiges und immer verständliches Bild davon zu geben. Andererseits bietet die römische Geschichte ein viel einfacheres und durchsichtigeres Bild von den Ständekämpfen bis zu Augustus, ebenso von der Entwicklung vom Bauernstaate zum Bürger- und Volksstaate, vom Stadtstaate zum Landstaate, zum italischen Reiche und zur Weltmacht, dabei aber auch durch den zunehmenden Reichtum die Uppigkeit, Verschwendung und Verweichlichung und das Schwinden der Vaterlandsliebe gegenüber der Eigenliebe, der Geld- und Genußsucht; die Vernichtung des Bauernstandes durch die Einfuhr billigen Getreides aus den Kolonien und durch Aufkauf von Bauerngütern durch reiche Leute und die Latifundienbildung; Geburtenrückgang und Abnahme der Wehrfähigen; ferner die Entstehung des Proletariats und der sozialen Fragen.<sup>1)</sup> In der griechischen Geschichte tritt z. B. an dem Hervortreten einzelner Männer, wie des Perikles,

<sup>1)</sup> Wolf: „Zum staatsbürgerlichen Unterricht“ in Monatschr. f. höh. Schulen 1913 S. 362 ff. und Pöhlmann: „Geschichte der sozialen Frage und der Sozialismus im Altertum“ S. 516 ff. und „Das Klassische Altertum und seine Bedeutung für die Erziehung des modernen Staatsbürgers“ in „Altertum und Gegenwart“ S. 1 bis 50.

dann aber besonders bei dem Auftreten Philipps und Alexanders von Makedonien die Bedeutung der Monarchie deutlich hervor; noch beherrschender treten in der römischen Geschichte alles überragende Staatsmänner und Feldherren hervor; auch hier bringen Männer wie Cäsar, Augustus, das dem Untergang geweiht scheinende Staatsschiff wieder in ruhiges Fahrwasser und leiten es sicher durch Klippen und aus diesen heraus und führen es sicher weiter. Und es ließe sich noch vieles andere anführen für die Vorzüge der alten Geschichte vor der neuzeitlichen und die Notwendigkeit der Behandlung derselben auch auf den Oberrealschulen.

Noch ein anderer Vorzug der alten Geschichte kommt hinzu.<sup>1)</sup> Während in der Behandlung der neueren Geschichte und besonders in der neuesten Geschichte, selbst bei der Behandlung der englischen und französischen Geschichte, darüber dürfen wir uns nicht täuschen, es sehr schwer fällt, die Geschichte völlig objektiv zu behandeln, ist die alte Geschichte ein völlig abgeschlossenes neutrales Gebiet, an das mit ruhigem Urteil und ruhiger Ueberlegung herangetreten werden kann. Und dann können die Schüler selbst Klarheit gewinnen über politische und wirtschaftliche Entwicklung und, wenn ich so sagen darf, Entwicklungsgesetze. Dadurch erhalten die Schüler ein Urteil über alle die einschlägigen Verhältnisse, wie es aus der neueren Geschichte nur schwer gewonnen werden kann und die Möglichkeit zur ruhigen, überlegten Auffassung und Beurteilung unserer, selbst der ganz neuzeitlichen Verhältnisse des Verfassungsstaates sowohl wie der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse. Und dies ist nötig für jeden Bürger, der in unserer Zeit, sei es bei der Wahl seine Stimme abgeben oder das Volk belehren und aufklären oder sich in irgend einer im Staate leitenden Stelle betätigen soll. Ich weise hin auf ein Wort von Parow: „Die Gefahr sozialistischer Propaganda“, ich füge hinzu, jeder einseitigen Propaganda für einen bestimmten Zweck, auch der der Parteien, „liegt hauptsächlich in dem Mangel an historischem Sinne der führenden Klassen“. Um nun ein Beispiel aus der allerneuesten Zeit anzuführen: wie verließ doch bei der Zaberner Angelegenheit die meisten Volksvertreter ihr Urteil, wie ließen sie sich von den parteiischen Meldungen zu ihrer Stellungnahme drängen, und wie wenige hatten nach der Belehrung den Mut, ihre Irreführung zuzugeben. Nur ruhig erwägende Männer, die erst fragten, ob dies alles so geschehen sein müsse, wie berichtet worden war, oder ob die Verhältnisse nicht doch etwas anders liegen könnten, nicht Schuld auf beiden Seiten vorliege, blieben ruhig in ihrem Urteil. Welche Männer leiteten denn den Staat am sichersten, diejenigen, die die Verhältnisse ruhig zu beurteilen imstande waren, die geschichtliche Bildung besaßen, ich erinnere nur an Friedrich den Großen und Bismarck, oder solche, die eine nicht so tiefgehende verständnisvolle Kenntnis der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungsgesetze hatten und sich zu sehr vom Gefühl oder theoretischen Ableitungen bestimmen ließen?

Führt uns nun aber die alte Geschichte ab von der Gegenwart, macht sie uns weltfremd? Wer unvoreingenommen urteilt, wird dies nicht behaupten können. Gewiß mag es einige Leute geben, die für die alten Verhältnisse, auch für die gute alte Zeit schwärmen, aber diese können an den Fingern hergezählt werden.

<sup>1)</sup> Ich beziehe mich in diesem Punkte auf Jägers Aufsatz über „Die Zukunft des Geschichtsunterrichts“ (Humanist. Gymnasium 1905 bes. S. 19 ff.)

Und wie wird denn die alte Geschichte heute behandelt? Immer mit Ausblicken und Hinweisen auf unsere neuzeitlichen Verhältnisse bis auf die allerneueste Zeit. Wolfs „Angewandte Geschichte“ gibt in ganz vortrefflicher Weise dafür viele Fingerzeige. Aber die Beziehungen, die sich ungesucht bieten und benutzt werden, sind noch viel mannigfaltiger Art. Außerdem entfallen neben zwei Jahren, die auf die alte Geschichte kommen, 5 Jahre auf die deutsche und sehr nebenbei die ausländische Geschichte, besonders die der Franzosen und Engländer. Diese Zeit würde, auch wenn bei der alten Geschichte die Beziehungen zur neuen Geschichte nicht benutzt würden, vollkommen ausreichen, um ein mehr als genügendes Gegengewicht zu schaffen.

Wenn es auch wünschenswert wäre, daß mehr Zeit auf die deutsche Geschichte verwendet werden könnte, so ist die Zeit, die auf die alte Geschichte verwendet wird, um ihres hohen erzieherischen Wertes willen, wie oben schon angedeutet ist, nicht verloren, sondern recht nützlich angewendet.

Um es noch einmal zu wiederholen, die Behandlung der alten Geschichte ist auf den realistischen Anstalten notwendig, und dies um so mehr, da hier die neueren Sprachen auch der neueren Geschichte mit dienen.

Ich möchte an dieser Stelle noch hinweisen auf Neubauers Worte, die er auf der Schulkonferenz vom Juni 1900 über die Aufgabe des Geschichtsunterrichts gesprochen hat (Reform des höheren Schulwesens S. 228 ff), ferner auf Cauer „Unsere Erziehung durch Griechen und Römer“ S. 36 ff, wie auf Böhlmann (an den bereits oben angegebenen Stellen) und andere, auch Treitschke. Sie stellen fast übereinstimmend fest, daß nach den Worten Neubauers ein tieferes Verständnis unserer Kultur ohne die Antike undenkbar ist und darum auf der Oberrealschule eine eingehende Behandlung verdient.

Diese Männer, besonders aber Neubauer, betonen ausdrücklich, daß der Geschichtsunterricht überhaupt auf der Oberrealschule eine besondere Aufgabe zu erfüllen hat, das ist die Bildung des geschichtlichen Sinnes. Allerdings müsse die Geschichte des deutschen Volkes in erster Linie stehen, aber auch die außerdeutsche Geschichte müsse herangezogen werden, soweit sie einen unmittelbaren oder mittelbaren Einfluß auf sie ausgeübt habe; besonders auf der Oberstufe müsse der Blick auf das große Ganze der menschlichen, insonderheit der politischen, wirtschaftlichen, sozialen und Kulturentwicklung, auch der geistigen Entwicklung im engeren Sinne, gerichtet werden. Und dabei wird dann besonders hervorgehoben, daß alle Entwicklungsformen des modernen politischen Lebens klargelegt werden müßten.

Selbstverständlich müssen in der deutschen Geschichte die Zustände des deutschen Altertums eine gründliche Behandlung erfahren und muß gezeigt werden, wie aus den einfachsten Verhältnissen heraus im Laufe der Zeit sich unsere gegenwärtigen verwickelten Verhältnisse des staatlichen, wirtschaftlichen, sozialen, rechtlichen und kulturellen Lebens gestaltet haben. Dazu ist an sich die Geschichte des Altertums nicht notwendig, aber zur ruhigeren und sachlichen Beurteilung und zum leichteren wie auch tieferen Verständnis derselben ist die Kenntnis der alten Geschichte recht förderlich. Wenn wir aus dem Altertum wissen, daß da der Staat bei den Griechen sowohl wie bei den Römern im Mittelpunkt des Interesses der Bürger stand, nicht Sonderinteressen, so kann das unser politisches Pflichtbewußtsein nur stärken, wie andererseits das Sinken des Staatsbewußtseins und der vaterländischen Gesinnung das Sinken der Staaten herbeiführten, wie die sozialen Mißstände den Bestand der Staaten

gefährdeten, so kann uns das zur Warnung dienen. Wenn wir auch aus unserer deutschen wie aus der französischen und englischen Geschichte daselbe lernen können, so hilft uns doch die alte Geschichte zu leichterem Verständnis der neuzeitlichen Verhältnisse und Entwicklungen.

Wenn von solchen, die die alte Geschichte für unser politisches Verständnis gering schätzen, gesagt worden ist, wir brauchten sie nicht, wir könnten alles aus der Geschichte des deutschen Volkes lernen, so wird unser politisches Verständnis durch die Kenntnis der alten Geschichte doch ohne Zweifel auf breitere Grundlagen gestellt. Laster und Fehler der Alten verführen uns nicht, sondern sind für uns recht notwendige Warnungen.

Hier möchte ich noch hervorheben, daß wir für die ersten acht Jahrhunderte unserer Zeitrechnung überhaupt keine deutschen Quellen für die deutsche Geschichte haben. Was darüber geschrieben ist, stammt von Römern oder Geistlichen und Mönchen und ist so dürftig, daß viel Nachhilfe nötig ist, um ein einigermaßen anschauliches Bild über die ältesten Zustände bei den deutschen Germanen zu erhalten. Spätere Quellen sind größtenteils auf den dürftigen Nachrichten aus der ältesten Zeit aufgebaute künstliche Rekonstruktionen und Zusammenfassungen.

Als Aufgabe des geschichtlichen Unterrichts wird die Erziehung der Schüler zum geschichtlichen Denken von allen, die diese Frage behandeln, hingestellt. Während die meisten Gelehrten den Wert der Alten Geschichte in Verbindung mit den alten Sprachen für diese Aufgabe hervorheben, stellt Lambek die Frage auf: Wie können die Realgymnasien und Oberrealschulen auch ohne Berücksichtigung der alten Sprachen für die Erziehung zum geschichtlichen Denken wirksam sein? und behandelt sie in einer sehr eingehenden Weise.

Während Cauer, Treitschke, Jäger und andere darauf hinweisen, daß nur das uns fernliegende Altertum mit seinen einfachen Verhältnissen als neutrales Gebiet uns eine unbefangene, unparteiische Stellungnahme zu den politischen Fragen und Verhältnissen ermöglicht, während Weber in dem Aufsatz „Der Unterricht in der älteren deutschen Geschichte“ (Monatsschr. f. höh. Sch. 1912 S. 238) außer diesen Gesichtspunkten noch den hervorhebt, daß die ältere deutsche Geschichte des Mittelalters uns fremdartiger und unverständlicher ist nicht nur als die der neueren Zeit und der Gegenwart, sondern auch als die des griechischen und römischen Altertums, daß aber doch für das Verständnis der Gegenwart die Kenntnis der Verhältnisse des Mittelalters notwendig ist. Demgegenüber weist Lambek darauf hin, daß eine völlig unparteiliche Betrachtung der Verhältnisse des Altertums so wenig möglich sei, wie die Betrachtung der Verhältnisse der neuesten Zeit, nicht bloß der unseres Volkes, auch der der Franzosen und Engländer, daß wir alles mit der Brille unserer Zeit betrachteten.

Ich meine aber doch, daß, wenn auch eine vollkommen objektive, sachliche Betrachtung keinem Menschen, auch dem Lehrer nicht, der sich darum ernstlich bemüht, möglich ist, so können wir doch die Verhältnisse des Altertums, das uns so fern liegt, viel ruhiger, unbefangener und sachlicher betrachten als die Verhältnisse der letzten drei oder vier Jahrhunderte und darum an jenen unser geschichtliches Denken viel sicherer bilden, viel leichter ein sichereres Urteil zur Beurteilung auch unserer Verhältnisse gewinnen als an der neuesten Geschichte, der wir nicht so ruhig und sachlich gegenüber treten können.

Lambek gibt dies auch zu, indem er sagt, die uns näherliegenden Epochen bereiten der Auffassung weit größere Schwierigkeiten als die weit entfernten,

1) „Erziehung zum geschichtlichen Denken“. (Monatsschr. f. höhere Schulen 1907 S. 109 ff.)

eben weil die einander gleichenden oder ähnlichen Dinge weit schwerer auseinander zu halten seien als solche, die sich wesentlich von einander unterscheiden.

Ich frage, warum zieht L. nun nicht den Schluß daraus, daß wir uns das geschichtliche Urteil an den Stoffen bilden, die die auch von ihm gewünschte Eigenschaft der großen Verschiedenheit haben, nämlich an den Verhältnissen des griechischen und römischen Altertums. Er meint, wir könnten uns nicht so lebhaft in die Vergangenheit versetzen.

Darum will er alle Mittel herangezogen und ausgenutzt wissen, die den Schülern eine konkrete Auffassung der letzten Jahrhunderte zu erleichtern vermögen.

Der deutsche Unterricht soll dabei im Mittelpunkte stehen. Es sollen in den oberen Klassen soweit als irgend mit dem Verständnisse der Schüler möglich, die Literatur und Kunst in geschichtlicher Folge behandelt werden; dazu sollen dann, die alte Geschichte eingeschlossen, die Werke französischer und englischer Schriftsteller wie die deutsche Geschichte in ausgiebigstem Maße nach einem von ihm aufgestellten Lehrplan herangezogen und verwertet werden.

Gewiß ist eine solche Art geschichtlich fortschreitenden, in engstem Zusammenhange mit einander stehenden Unterrichts in den sprachlichen und geschichtlichen Stoffen, in vortrefflicher Weise geeignet, das Verständnis und Interesse für das geschichtliche „Werden, den geschichtlichen Sinn zu wecken und zu fördern“; es ist dieser Gang des Unterrichts für die oberen Klassen auch der richtigste und notwendige.

Aber das schließt meiner Ansicht nach doch nicht aus, daß die alte Geschichte, die dabei auch behandelt werden soll, in gebührender Weise für die Bildung des geschichtlichen Sinnes verwertet wird, hebt deren Wert dafür nicht auf, sondern läßt ihn gerade, nach den vorher angezogenen Äußerungen Lambecks, stärker hervortreten.

Doch ehe ich das Gebiet der Geschichte ganz verlasse und mich dem deutschen Unterricht völlig zuwende, möchte ich auf solche Stoffe hinweisen, die im deutschen Unterricht gewiß kein Deutschlehrer missen möchte, die aber gleichzeitig zeigen, daß die Behandlung der alten Geschichte schon in IV wünschenswert ist. Es sind die geschichtlich-lyrischen Balladen Schillers und anderer Dichter, die Stoffe aus der alten Geschichte behandeln. Und wie viele Dramen und belehrende Abhandlungen unserer Dichter von der deutschklassischen Zeit bis in die neueste Zeit haben ihre Wurzeln in der alten Geschichte! Welche Schwierigkeiten würden sich ergeben, wenn den Schülern die Beziehungen erst in abgerissenen, aus dem Zusammenhange der Verhältnisse ihrer Zeit losgelösten Erläuterungen gegeben werden müßten!

Für die Notwendigkeit, sie zu behandeln, spricht der sittliche Wert dieser Stoffe, die formvollendete Darstellung besonders der Balladen Schillers, ferner auch, was allerdings nicht so sehr ins Gewicht fällt, aber doch beachtenswert ist, die Handhabung der Metrik und Rhythmik, auch der sprachliche und ästhetische Wert der Dichtungen; oder was wäre so geeignet wie Windelmanns Geschichte der Kunst des Altertums, die von Herder und Goethe gewürdigt worden ist, oder Lessings Laokoon, Schriften, die außerordentlich anregend gewirkt haben, die Schüler in das Kunstverständnis, das Verhältnis von bildender und darstellender Kunst einzuführen! Wer kann Goethes Tasso verstehen ohne Kenntnis der italienischen Kunst, wer dessen Stalienische Reise verstehen ohne diese Kenntnis und die der griechischen Kunst, die in den alten Kunstschatzen Roms und Staliens vor unsere Augen tritt! Ich erinnere ferner an Goethes Iphigenie oder Schillers

Bräut von Messina: Beide setzen eine Kenntnis des griechischen Dramas, dessen Aufbau, dessen Entstehung und der Leitgedanken (Schicksalsidee) in ihm voraus. Und die Schicksalsidee spielt ja überhaupt in Schillers Dramen, in den Dramen Grillparzers und denen vieler anderer Dichter eine solche Rolle, daß man in der Erläuterung und bei der Notwendigkeit, sie den Schülern voll zum Verständnis zu bringen, auf das griechische Drama zurückgehen muß. Das gilt auch von den Dramen Shakespeares, nicht bloß den aus der griechischen Literatur oder der römischen Geschichte entnommenen Stoffen, sondern auch von den andern, von den Dramen Racines und Molières und sehr vielen andern englischen und französischen Werken der klassischen Zeit. Alle diese Stoffe müßten von der Behandlung ausgeschlossen werden, oder, wenn nicht, so wären sie nur mit ziemlichen Schwierigkeiten den Schülern zum vollen Verständnis zu bringen.

Es sind dies ja die Stoffe, die nicht bloß mit Vorliebe behandelt werden, sondern die die wertvollsten Schätze des Unterrichtsstoffes bilden.

Wenn Knabe die obengenannten Stoffe aus der griechischen und römischen Literatur zur Stützung und Erläuterung der alten Geschichte für notwendig hält und von der Unterrichtsbehörde die Erlaubnis zur entsprechenden Ausgestaltung des deutschen Unterrichts erhalten hat, so ist andererseits die alte Geschichte nebst der Geisteskultur der Griechen ebenso notwendig zur Stützung und zum Verständnis der von mir angedeuteten Unterrichtsstoffe, die wohl auch niemand von den Schulmännern, die dem Altertum weniger freundlich gegenüberstehen als Knabe, wird missen wollen.

Für den deutschen Unterricht und die Stoffe, die in ihm behandelt werden, kommt, wie schon aus den eben gegebenen Andeutungen hervorgeht, weniger die Geschichte der Alten in Betracht, als die Geisteskultur des Altertums. Die Kunst möchte ich dabei übergehen, wenn auch, wie v. Altesch in der Einleitung zur Renaissance in Italien gezeigt hat, die bildende Kunst und Malerei der Renaissance durch den veredelnden Einfluß der Kunst des Altertums in ganz hervorragender Weise bestimmt worden ist, ja überhaupt ihre wesentlichste Eigenart erhalten hat, weil die Behandlung der Kunst auf der Oberrealschule nur ganz nebenbei berührt wird. Ich will mich auf die Schriftwerke beschränken.

In dieser Beziehung hat Cauer außer in dem Aufsatz „Unsere Erziehung durch Griechen und Römer“ in dem trefflichen Büchlein „Das Altertum im Leben der Gegenwart“ (Leipzig bei Teubner 1911) alles kurz zusammengestellt, worin das Altertum in der Gegenwart noch fortlebt; Zielinski hat in dem Buche „Die Antike und wir“ (Leipzig bei Theodor Weicher 1911) dieselben Fragen in systematischer Weise behandelt und nacheinander den Bildungswert, der Antike, den Kulturwert der Antike und die Wissenschaft von der Antike seinen Hörern in Petersburg vorgeführt, dabei aber ausdrücklich betont, daß die Antike nicht die Norm bilden darf, die mehr oder weniger streng nachgeahmt wird, sondern den Samen abgibt, der sich in den selbständigen Geistern, wie z. B. in Goethe und Shakespeare, selbständig entwickelt, ihre Werke verklärt und zu einer idealen Höhe emporgehoben hat. Dieselben Gedanken hat Immisch in der Schrift „Das Erbe der Alten, sein Wert und sein Wirken in der Gegenwart“ (Berlin bei Weidmann 1911) ausgeführt; auch andere haben die Geisteskultur in ihrem Werte für die Gegenwart behandelt. Es ist in dieser Abhandlung nicht möglich, auf den Inhalt dieser Schriften näher einzugehen. Meinem

Zwecke dient mehr und in kürzerer Weise der Aufsatz Noethes über „humanistische und nationale Bildung“ (Berlin bei Weidemann, 1906), schon darum, weil er gerade die Einflüsse des Altertums auf die Sprache und Literatur der Germanen-Deutschen wie ihrer Kultur im allgemeinen nachweist.

Noethe sagt im allgemeinen: „Wer unseres Volkes innerste Geschichte kennen lernen will, und das klassische Altertum ist ihm verschlossen, der muß auf der Schwelle Halt machen. Der formspröde Stamm der Germanen entwickelt in der Schule der Antike eine Fähigkeit des Lernens und Werdens, in der er schließlich allen Genossen der großen Schule, ja deren Meister selbst über den Kopf zu wachsen scheint. Aber er braucht immer wieder die Fühlung mit diesem ihm wahrhaft mütterlichen Boden, und wie er sie verliert, da tauchen die natürlichen Triebe zur Verwilderung immer wieder auf.<sup>1)</sup> Bei allem Großen, was wir vollbracht (nach Harnack, die Notwendigkeit der Erhaltung der alten Gymnasien in der modernen Zeit), sind die Alten dabei gewesen. Die Sieger lernten von den Besiegten. Die künstlerische Frucht dieser großen Zeit ist der Heldenepos, von dem wir leider wenig mehr wissen. Der Priester, der Mime, der Kaufmann haben Kultur eingeschleppt. Von einer reinen deutschen Art vor antiken Einflüssen wissen wir auf dem Kontinent so gut wie nichts.“

So Noethe. Ich möchte das letzte einschränken. Die vorgeschichtlichen Funde der letzten Jahre, die bis in das vierte Jahrtausend unserer Zeit zurückreichen, zeigen aber doch, daß z. B. Töpferei, Holzarbeit, selbst Erzschnitzerei und Herstellung von Waffen, Werkzeugen und Schmuckgegenständen auf einer ganz außerordentlichen Höhe gestanden haben, ja daß die Germanen, als solche dürfen wir jene Bewohner unserer Gegenden doch ansprechen, selbst das Leben durch Gesang und Musik mittels der Luren verschönt haben, daß sie also auf einer recht hohen Kulturstufe gestanden haben müssen. Die Sammlungen der Altertumsmuseen zeigen aber auch, daß die Germanen etwa vom Jahre 1000 vor unserer Zeitrechnung von dieser Kulturstufe herabgesunken sind, wahrscheinlich infolge der fortdauernden Kämpfe mit den vordrängenden Slaven auf der einen, mit den im Westen und Süden des Deutschen Reiches sitzenden Kelten auf der anderen Seite. So mußten die Germanen sie denn von den Völkern, die in dieser Zeit des friedlichen, wenn auch durch Kriege unterbrochenen Verkehrs mit den Nachbarvölkern, die ebenfalls auf einer für die damalige Zeit hohen Kulturstufe standen, sich auf eine außerordentliche Kulturhöhe aufschwangen, den Griechen und den dann von ihnen in der geistigen Kultur beeinflussten und gehobenen Römern, erst wieder lernen. Wohl infolge des fehlenden Verkehrs und Handels sind die Germanen nicht dazu gelangt, ihr Runenalphabet zu einer Schriftsprache auszubilden, so daß sie die Schrift wie die Ausdrucksformen von den Griechen und später von den Römern, weil ihr Verkehr mit diesen wuchs, ja sich fast nur auf diese beschränkte, entlehnen mußten.

Außer der Bibelübersetzung des Wulfila in das Gotische und den Merseburger Zauberprüchen sind alle literarischen Neußerungen in germanisch-deutscher Sprache, die von Karl dem Großen gesammelt worden sind, verloren gegangen. Solche sind sicher vorhanden gewesen, da dieser große Germanen-

<sup>1)</sup> Das zeigt sich wiederholt in der Geschichte des deutschen Volkes, aber erst recht in der deutschen Literatur im Laufe der Geschichte, in der neuesten Zeit nicht weniger als z. B. im Mittelalter: Gedankenreichtum und schöne Form tritt nur bei den Dichtern, Schriftstellern und Gelehrten hervor, die eine tiefere Bildung besitzen und sich außer an den deutschen und französischen und englischen Meistern auch an den Meistern des klassischen Altertums gebildet haben.

könig die germanische Sprache redete, deutsche Monatsnamen kannte und von den Geistlichen verlangte, daß sie den Germanen in ihrer Sprache predigen sollten. Sie sind, wie gesagt wird, von dem römisch gefinnten fanatischen Ludwig dem Frommen vernichtet worden.<sup>1)</sup> Wir sehen, wie in den deutschen Volksrechten die lateinische Sprache angewendet wurde, weil die Verfasser die deutsche Sprache nicht kannten oder nicht beherrschten, und wie römische Rechtsätze für geistliches und weltliches Recht eindringen. Daß aber germanische Sprache damals schon nicht bloß gesprochen, sondern wohl auch geschrieben worden ist, beweist uns die isländische Prosa und nordische Poesie der Zeit, die Edda. Wenn die ältere Edda auch frühestens im 9. Jahrhundert abgefaßt ist, so liegen ihr wahrscheinlich ältere Quellen zugrunde. Ein wie ganz anderes Gewand hat nun die auf deutschem Boden sich bildende neue deutsche Sprache erhalten, deren ersten Niederschlag wir bei den Eiden erhalten, die Ludwig der Deutsche und Karl der Kahle 842 in Straßburg einander schworen. Von dieser Zeit an beginnt sich erst die deutsche Sprache auszubilden. Und von da ab werden Denkmäler der deutschen Sprache nach und nach zahlreicher.

Was wir über die älteste Zeit der Deutschen wissen, ist alles in lateinischer Sprache geschrieben, von Cäsar an; die Geistlichen, die es uns erzählen, schrieben in lateinischer Sprache.<sup>2)</sup> Und erst in den späteren Rechtsbüchern, dem Sachsen-Spiegel, Schwabenspiegel, Spiegel der Deutschen, tritt uns zuerst die deutsche Sprache entgegen, bald darauf in schon vollendeterer Form bei den Minnesängern und in den großen Epen aus dem 11. und 12. Jahrhundert.

Ein Vergleich dieser deutschen Sprache mit der der isländischen Sprache zeigt, wie die deutsche Sprache mittels der lateinischen Ausdrucksformen besonders für die Anwendung der Zeiten und Modi gebildet worden ist, wie unendlich viele neue Worte der lateinischen Sprache entlehnt und in deutsche Form gekleidet worden sind (man vgl.: Seiler „Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnworts“), wie selbst die sinnvollen deutschen Personennamen mehr und mehr von lateinischen oder biblischen Namen verdrängt wurden.

Roethe weist weiter nach, wie die romanischen ritterlichen Sitten aus Frankreich nach Deutschland eindringen und unsere Sprache beeinflussen in einer uns Deutsche beschämenden Weise. Das einzige rein germanische Epos ist

<sup>1)</sup> Daß es alte Gesänge (jedemfalls Götter- und Heldenlieder) gegeben hat, dafür ist Tacitus Zeuge, wenn er vom Harditus, mit dem die Germanen in die Schlacht zogen, geschrieben hat; das beweist auch der Gothe Jordanes, wenn er von Schlacht- und Klage Liedern der Ostgothen spricht. Wahrscheinlich sind diese aber nicht aufgezeichnet gewesen, sondern haben sich nur von Mund zu Mund verbreitet. Ich schließe das auch daraus, daß es „weise Frauen“ gab, wie auch daraus, daß das Recht nur von den „Wissenden“ gesprochen wurde. Aus der Zeit vor Karl d. Gr. ist uns ein kleiner Rest deutscher Heldendichtung aus dem Hildebrandsliede erhalten geblieben. Auch die christlichen Gedichte, wie das Lied vom Weltgericht, das „Wesserbrunner Gebet“ und der „Heliand“ lassen auf uralte deutsche Dichtungen schließen. Sonst sind aus dem 8. Jahrh. in deutscher Sprache Zaubersprüche, Abschwörungen, Taufgelübde und Glaubensbekenntnisse vorhanden.

<sup>2)</sup> Auch um diese Quellen in der Sprache der Verfasser lesen zu können, ist, und damit ergänze ich Barows Ansicht, die Kenntnis der lateinischen Sprache auch für das Verständnis der ältesten deutschen Geschichte notwendig. Wie ich bei meinem Studium der Geschichte selbst wahrgenommen habe, ist z. B. die Auslegung der Lex salica oder verfassungsrechtlicher Fragen, wie geschichtlicher Vorgänge, ganz ins Ungewisse gestellt ohne eine gründliche Kenntnis der lateinischen Sprache. Wie für die Geschichte, so gilt das erst recht für diejenigen, die neuere Sprachen oder die Rechte oder Theologie studieren. Selbst Aerzten und Naturwissenschaftlern würde die Kenntnis der lateinischen Sprache ebenso nützlich sein. Ebenso ist natürlich für Literaturwerte der neueren und neuesten Zeit die Kenntnis der neueren Sprachen, besonders des Englischen und Französischen notwendig, um zu den Quellen, den Urschriften, vordringen und sie verstehen zu können.

das Nibelungenlied, aber es ist in seiner im 12. Jahrhundert entstandenen Gestalt eine deutsche Kunstdichtung mit römisch-kirchlichen Einschlägen. Gudrun hat schon etwas nordisch-normännischen Charakter, Beowulf ist nach Inhalt, Kunst und Stimmung angelsächsischer Sonderentwicklung. Mönch Eckhart schreibt den Waltharius mit deutschem Inhalt in lateinischer Sprache, ebenso hat ein Conrad den Untergang der Helden germanischer Vergangenheit in der Form eines lateinischen Epos geschildert. Walthar und Wolfram schreiben in Eisenach, sagt Roethe, wo damals antike Stoffe, wie Heinrich von Veldeke mit seiner Eneit beweist, im Schwange waren; Heinrich von Morungen kannte Ovid, auch bei dem Dichter des Grafen Rudolf sind lateinische Einflüsse unverkennbar, trotz der deutschen Gesinnung, die besonders Walter pflegt. Wolframs Parzival enthält eine ganze Anzahl römischer und griechischer Namen, wie ja auch der Stoff nicht deutsch war. Doch es ist ein deutsches Meisterwerk, in dem die christlichen, spanischen und englischen Bestandteile mit deutscher Gründlichkeit zusammengearbeitet und mit deutschem Geiste durchtränkt worden sind. Darauf folgte der Verfall. Erst der Humanismus übte eine neue Befruchtung aus. Reuchlin, Erasmus und Kopernikus wie andere sind des Zeugen. Luther und Hutten zeigen den Wandel vom Humanismus zum Deutschtum; damals gerade wurden des Tacitus Germania und Annalen gefunden, die von den alten Germanen Kunde geben. Auf diesem Wege gelangt Hutten aus dem Gegensatz gegen die römische Zwingherrschaft zu seiner deutschen Gesinnung. Wimpfeling schrieb: „Elsaß deutsch, der Rhein nicht Deutschlands Grenze“, in Frischlin bricht der ganze jubelnde Stolz der großen deutschen Nation gegenüber dem unterliegenden Rom hervor. Fischart besingt das Lob des deutschen Vaterlandes in Hexametern, um zu zeigen, daß die Deutsche Sprach wie das Griechische springen könnte. Roethe sagt, auch die nationale Gesinnung des 17. Jahrhunderts sei humanistischer Herkunft bei Opitz und den andern, nur daß sie auch deutsch schrieben, um die deutsche Sprache zu bilden. In Klopstock und Wieland setzt sich diese nationale Gesinnung fort, erst recht in Lessing, dem „letzten großen Humanisten unseres Volkes“.

Nun tritt die griechische Kultur beeinflussend in die deutsche Literatur ein. Man geht nach Rom, um die griechische Kunst und andere Kulturdenkmäler kennen zu lernen. Winckelmann enthüllt die Entwicklung hellenischer Kunst, das Geheimnis geschichtlicher Wunder. Bei Schiller, der griechische Quellen, aber nur in Übersetzungen, kennen lernte, schwindet der Widerspruch von Natur und Kunst, Wahrheit und Schönheit. Seine Schrift über ästhetische Erziehung beweist uns das. Und wie zeigt sich erst Goethe durch seine Reisen nach Italien von dem griechische Geiste beeinflusst, nicht bloß im Tasso und Iphigenie, sondern auch in seinen andern nach in dieser Zeit verfaßten Werken. Wie mild abgeklärt voll menschlicher Harmonie ist nun alles, was er schreibt und wie er sich äußert. Freilich sie waren „Kosmopoliten“: „Zur Nation auch zu bilden, das hofft ihr Deutsche vergebens, bildet, ihr könnt es, zu freien Menschen euch aus“, ruft Goethe den nationalen Dichtern der Zeit zu. Aber Schiller weiß doch neben dem Weltbürgertum, besonders im „Tell“ und der „Jungfrau von Orleans“, auch die Rechte der Völker zu würdigen. Hölderlin sah für die Deutschen die hohe Aufgabe aufstauen, der Griechen ebenbürtige Nachfolger in der Führung der Menschen zu werden, wie es auch Klopstock schon früher ausgesprochen hatte „es soll am deutschen Wesen noch einmal die Welt genesen“. Noch die Romantiker wurzeln in ihren Anfängen in hellenistischer Kultur, wenn sie sich dann auch in das deutsche Altertum versenkten. Und W. v. Humboldt schuf das

humanistische Gymnasium, trotzdem damals die englische und französische Sprache schon in klassischer Vollendung vorlagen, weil er die Bildung der Deutschen an Griechen und Römern für viel befruchtender hielt als die an Franzosen und Engländern, nicht im Gegensatz zu diesen.

Koethe fügt folgende Sätze hinzu (S. 78): „An Kraft hat's den Deutschen nie gefehlt, aber sie bedarf der Form, damit sie zur schaffenden Tat werde. Die Form und die Idee, die durch die humanistische Bildung vertreten wird, die Freiheit des Geistes und das Vertrauen zum Geiste hat sich überall bewährt. Die Straße zur Bildung des Deutschen, die sie zum Bewußtsein ihres Selbst, zur Höhe ihres Könnens geführt hat, führt nun einmal über Hellas und Rom. Und römische Geistesucht, hellenische Freiheit leben in jedem Atemzuge unseres nationalen Denkens. Rom und Hellas bergen die Schlüssel zur nationalen Selbsterkenntnis.“

Diese letzten Sätze werden heute nicht mehr allgemein anerkannt oder vielfach bestritten. Es sei aber hier denen gegenüber, die eine andere Stellung einnehmen, die Frage zur Beantwortung vorgelegt, ob sie glauben, daß die Bildung ohne die Griechen und Römer allein durch die neueren Sprachen und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer dieser Freiheit des Geistes erlangt werden kann, ob nicht vielmehr, wenn gerade das Französische und Englische die ganze Bildung der realistischen Anstalten beherrschte, die Gefahr der Verengländerung und Verfranzöselung unserer Jugend vorliegt. Hier muß das Deutsche im Mittelpunkte des Unterrichts stehen und ihm die deutsche Geschichte, wie oben schon angedeutet, ebenbürtig zur Seite treten und die neueren Fremdsprachen müssen, wie Lambeck gefordert und auch Matthias betont hat, diesen Fächern unter- und eingeordnet werden.

Von dem Werte der neueren Fremdsprachen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer spreche ich später noch; hier kam es zunächst darauf an, im Anschluß an Koethe zu zeigen, wie weit die deutsche Literatur und die deutsche Bildung, wie sie uns an den großen Geisteshelden entgegentritt, von dem Geiste der alten Völker beeinflusst worden ist. Eben darum habe ich diese Gedanken Koethes für meine Erörterung so ausführlich herangezogen und in der Weise, wie ich dieser Frage gegenüber stehe, verarbeitet und verwertet.

Dieser gewaltige Einfluß auf die Bildung unseres Volkes und unserer Dichter, Schriftsteller, Gelehrten und Staatsmänner geben auch fast alle Schulmänner und Gelehrten, die sich mit der Bildung durch unsere Schulen beschäftigen, unumwunden zu, aber es stehen doch viele von ihnen auf dem Standpunkte, daß zwar unsere deutschen Vorbilder den klassischen Geist in sich aufgenommen, aber so verarbeitet und uns die Stoffe so gestaltet haben, daß wir unsere Jugend, ohne auf das klassische Altertum zurückgehen zu brauchen, allein an der Geschichte des deutschen Volkes und unserer Kultur, wie sie von Anfang an gewesen und sich im Laufe der Zeit fortgebildet hat und seit etwas über 100 Jahren geworden ist, bilden könnten, ja daß die nationale Erziehung unseres Volkes darunter leide, daß wir auf die Kultur der Griechen und Römer zurückgingen, daß wir unsere Jugend dadurch zu Griechen und Römern, zu weltfremden Menschen erzögen. Diese Gefahr liegt für die Oberrealschulen in keiner Weise vor, wenn auch die Geschichte der Griechen und Römer behandelt wird oder wenn die altklassische Kultur zur Bildung mit herangezogen wird; hier könnte m. A. n. viel mehr die Gefahr vorliegen, daß unsere Jugend zu Franzosen und Engländern erzögen würde.

Diese Gefahr könnte eintreten: erstens, wie die Lehrer des Französischen und Englischen den früheren Aufstieg dieser Völker zu einer klassischen Literatur wie einer höheren Geisteskultur zu sehr betonten, die Vorzüge besonders des Französischen vor der deutschen Sprache, für das 17. und 18. Jahrhundert, wo die deutsche Sprache noch nicht so weit in Ausdrucksfähigkeit und Geschmeidigkeit ausgebildet war, zu sehr hervorkehrten; zweitens, wenn die Lehrer des Deutschen bei dem Nachweise, wie die deutsche Literatur und Geisteskultur in dieser Zeit von der französischen und englischen beeinflusst worden ist, nicht ausdrücklich darlegten, wie die großen deutschen Geisteshelden sich zwar an der fremden Kultur gebildet haben, aber doch nicht bloße Nachahmer geblieben sind, sondern eigene geistige Werke und Werte geschaffen und uns eine ihrem Wesen nach durchaus deutsche klassische Literatur, die den fremden Literaturen mindestens ebenbürtig, wenn nicht überlegen ist, geschenkt und unsere Sprache bis zur Vollkommenheit ausgebildet haben, und wenn sie nicht hinzufügten, daß nicht die Geisteskultur der Franzosen und Engländer allein ihnen diesen Aufschwung ermöglicht hat, sondern daß die Vertiefung in die große deutsche Vergangenheit ihre deutsche Gesinnung beflügelt und die Versenkung in die altklassische Geisteskultur ihre Gedanken verklärt und ihnen den Schwung verliehen hat, der sie weit über ihre neuzeitlichen Vorbilder hinausgetragen hat; drittens, wenn die Geschichtslehrer bei der Betrachtung der Entwicklung der neuzeitlichen Staatsverfassungen nicht zeigten und betonten, daß, trotzdem Engländer und Franzosen darin den Deutschen vorangegangen sind und mannigfache Einflüsse auf die Entwicklung der deutschen Verhältnisse ausgeübt haben, doch diese sich nach den deutschen Vorbedingungen selbständig entwickelt und gebildet haben.

Solche Anschauungen könnten nur Lehrer, welche Franzosen oder Engländer sind und in ihren Volksanschauungen leben, verbreiten. Deutsche als Lehrer, die tiefer in die Verhältnisse eingedrungen sind und sich gründliche Kenntnisse davon erworben haben, können es nicht tun. Darum dürfen nur Deutsche als Lehrer der Fremdsprachen verwendet werden. In neuester Zeit, wo das deutsche Bewußtsein durch die Dichter der Befreiungskriege und die Einigung Deutschlands gehoben worden ist, wo die deutsche Kultur sich den andern Kulturen gegenüber immer mehr durchzusetzen beginnt, wo außerdem der politische Gegensatz, in dem Franzosen und Engländer zu uns stehen, sich verstärkt, ist die Gefahr, daß unsere Schüler zur Ueberschätzung des Fremden und Geringschätzung der deutschen Kultur durch den fremdsprachlichen Unterricht geführt werden könnten, so gut wie ausgeschlossen.

Daß auf den Gymnasien unsere Jugend zu Griechen und Römern erzogen würden, ist dadurch ausgeschlossen, daß trotz der großen Stundenzahl, die dem altsprachlichen Unterricht zufällt, dem Unterrichte in Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Französisch und Mathematik und den Naturwissenschaften immerhin ein weites Feld geöffnet ist. Soll überhaupt eine gediegene Bildung erreicht werden, so müssen gewisse Fächer ein Übergewicht haben, die den Kern des ganzen Unterrichts bilden, sonst tritt eine Zersplitterung ein, die nur schädlich wirken kann. Die Gefahr der Zersplitterung liegt auf den Oberrealschulen vor, da hier den neueren Sprachen die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer gleichberechtigt zur Seite stehen. Sie tritt ein, wenn sich nicht die Sprachen dem Unterrichte in Deutsch und Geschichte ein- und unterordnen. Und die Zersplitterung würde wohl zu einer Verbreiterung der Bildungsgrundlage führen, aber der Vertiefung der Allgemeinbildung nicht förderlich sein.

Nach diesen Zwischenbemerkungen kehre ich zu der Frage zurück: Genügt die deutsche Sprache und Kultur allein für die Erziehung unserer Jugend?

Unter den Männern, die diese Frage behandeln, nenne ich nur Wehrmann,<sup>1)</sup> Panzer,<sup>2)</sup> Bojunga und Sprengel. Sie stehen auf dem Standpunkte, daß nur das Deutsche es sein kann, welches den Anspruch erheben darf, das Haupt- und Zentralfach unseres Bildungswesens zu sein, Wehrmann fügt ausdrücklich hinzu, in Verbindung mit den neueren Sprachen und der Geschichte, während Panzer den völkischen Boden für den Unterricht etwas stärker betont und hervorhebt, daß bei allem Werte, den die Antike auf die deutsche Sprache und Kultur ausgeübt hat, und deren Geist noch in dieser fortlebt, doch die Jugend viel mehr als bisher über unser Volk und unseren Staat unterrichtet werden müsse.

Bojunga stellt als Ziele des deutschen Unterrichts auf: 1. Er will in die wichtigsten Seiten des deutschen Volkstums einführen, sowohl in ihre Eigenentwicklung wie in ihre wechselseitigen Beziehungen. 2. Er will herzliches Verständnis für die Einheitlichkeit, die Eigenart und den Wert dieses Volkstums heranzubilden. 3. Er will den Willen zu tatkräftiger Mitarbeit an der Läuterung, Vertiefung und Entfaltung des deutschen Volkstums wecken. Um dieses Ziel zu erreichen, muß er einen zweifachen Weg gehen: 1. Er muß die Bedingungen und Außerungen des deutschen Lebens in ihrem Wesen, Wachsen und Wandel eingehend behandeln und zwar besonders: Sprache, Schrifttum und Kunst; Sitte, Weltanschauung und Recht; Stammesart, Volksart und Staat. Landschaft, Wirtschaft und Wohnung. 2. Er muß die fremden Einwirkungen fremden Volkstums auf das Deutschtum aufdecken und dies als ein Glied in der westeuropäischen Bildungseinheit verstehen lehren; dazu ist besonders herauszuarbeiten der Einfluß Griechenlands, Roms, des Christentums, Frankreichs, Italiens, Englands.

Diese Leitsätze zeigen, daß die Germanisten die Einflüsse des klassischen Altertums auf das deutsche Volkstum nicht ableugnen, im Gegenteil es für nötig ansehen, daß sie ausdrücklich herausgearbeitet werden müssen, damit das Deutschtum in seiner Bedingtheit durch diese Einflüsse wie in seiner Fortentwicklung zu einer eigenartigen Kultur klar erkannt wird, daß aber andererseits auch die Einflüsse durch die neuzeitlichen Kulturen ebenso zu ihrem Rechte gelangen müssen.

Panzer hebt nun mehr die Momente der Selbständigkeit der deutschen Kultur hervor und ihren Einfluß auf die Erziehung der Jugend zu einem Deutschbewußtsein, nationalem Pflichtgefühl und Stolz, Begeisterung und Opferfreudigkeit für das deutsche Volk und Vaterland, er weist hin auf unsere trotz vielfacher Schwächen ruhmreiche Vergangenheit, unsere gesamte völkische Überlieferung und unsere Sprache, vom Gothischen ab über das Alt- und Mittelhochdeutsche zum Neuhochdeutschen, ferner auf die Literaturschätze, Kunst und auch unser Land. Dabei müsse aber gezeigt werden, welche Kultur die Germanen ohne äußere Einflüsse zu erringen imstande gewesen sind Von der Literatur müßten neben der klassischen Literatur der Neuzeit auch die der neuesten Zeit herangezogen werden.

Hülfsen weiter Geographie und Geschichte den deutschen Unterricht ergänzen, Hülfe die Religion durch „Beschreibung“ des Christentums ihn vertiefen, suchten

<sup>1)</sup> Zeitschr. f. lateinl. höh. Schulen. 13. Jahrg. S. 9 ff. und 18, S. 105 ff.

<sup>2)</sup> Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht. Ergänz. Heft 7, S. 14 ff.

die klassischen Studien durch Betonung der römisch-germanischen und der griechisch-deutschen Beziehungen Fühlung mit ihm, so müsse daraus eine Deutschkunde entstehen, die mehr als fähig sei, die Stellung einzunehmen, die man an humanistischen Gymnasien der Antike zuwies. Ebenso sei an den realistischen Anstalten der französische und englische Unterricht auf den deutschen zu beziehen. So werde aus dem Unterrichte eine wahrhafte Bildung deutscher Art herauswachsen.

Wenn hier auch auf die Selbständigkeit der deutschen Kultur besonders hingewiesen wird, so wird doch zugegeben, was Roethe nachgewiesen hatte, daß viele Einflüsse des klassischen Altertums vorhanden sind, deren Nachweis zum vollen Verständnis der deutschen Kulturentwicklung notwendig ist. Diese Ansicht vertritt auch Löwisch, Direktor der Oberrealschule in Weizenfels: „Ein Nachteil unserer, der Oberrealschule, würde es sein, wenn man über Kraft und Stoff, über Zahl und Maschinen, über politischen und sozialen Begriffen, die ideale Kultur vergäße, wenn der Blick so einseitig auf die Gegenwart gerichtet wäre, daß der Zusammenhang mit der Vergangenheit darüber zerrissen würde. Die Griechen und Römer haben auch Platz in unserem Lehrplan, direkt in der Geschichte, indirekt in Religion und im Deutschen (Homer, Plato, griechisches Drama in Uebersetzungen). (Zeitschr. f. lateinl. höh. Sch. 1907 S. 210/11.)

Wehrmann steht etwas weiter abseits: er meint, daß auch ohne altsprachlichen Unterricht (er meint, wie es scheint, auch ohne besonderes Eingehen auf die altklassischen Kulturgüter) sich eine edle, tiefe, menschliche, also wahrhafte humanistische Bildung erlangen lasse, d. i. eine solche, die sich auf den edelsten und gediegensten Bildungselementen unserer eigenen Zeit aufbaue, die sich auf die modernen Elemente gründe. Er nennt dann als solche Goethe, Schiller, Lessing, Fichte, Mirabeau, Montesquieu, Hume und Stuart Mill und von Historikern Taine, Guizot und Macaulay; aber auch andere Historiker und Philosophen der Engländer und Franzosen seien heranzuziehen.

Im übrigen äußert er sich ähnlich wie Lambeck.

Ganz gewiß ist auf dem Wege, den Lambeck, Wehrmann, Panzer und Bojunga vorschlagen, eine sehr gediegene Bildung zu erlangen und den Schülern zu vermitteln, auch ohne Heranziehung der Bildungstoffe des klassischen Altertums. Aber man wird nicht bloß bei der Behandlung der deutschen Literatur und Kunst wie der deutschen Kultur im allgemeinen, wie schon oben, besonders im Anschluß an Roethes Ausführungen, gezeigt worden ist, sondern erst recht nicht bei der Behandlung einzelner Literaturstücke der deutschen, nicht darum herumkommen, auf das Altertum zurückzugehen<sup>1)</sup>, ebenso wie die Literatur der Franzosen<sup>2)</sup> und Engländer unbedingt herangezogen werden muß. Darauf möchte ich aber hier nicht näher eingehen, sondern nur bemerken: Sollen die neueren Sprachen aber für die geistige Bildung der Schüler voll ausgenutzt werden, so muß es in der Weise geschehen, wie Lambeck und Wehrmann es für notwendig ansehen, darf der neusprachliche Unterricht nicht zu sehr darauf angelegt werden, den Schülern

<sup>1)</sup> Collischonn geht in dem Aufsatz „Hands off“ (Ztschr. f. lateinische Schulen 23 S. 378), wo er die Gefahren einer Erziehung, welche die griechische Kultur vollkommen ausschaltet und ganz und gar auf die modernen Sprachen und Deutsch, bes. die neueste Literatur, gründet, sachlich, aber noch mehr in der Form zu weit.

<sup>2)</sup> Die französische Sprache ist überhaupt, das kann niemand bestreiten, aus der lateinischen Sprache heraus erwachsen.

nur eine etwas oberflächliche Kenntnis dieser Sprachen und Sprechfertigkeit zu vermitteln, die diejenigen, die sie im Leben brauchen, durch einen verhältnismäßig kurzen Aufenthalt im Auslande leicht erlangen können. Ich meine, es kommt darauf an, die neueren Sprachen in der Weise zu behandeln, wie es mit den alten Sprachen geschieht, daß die Schüler in den Stand gesetzt werden, die Werke der Franzosen und Engländer zu lesen und zu verstehen und sich dadurch mit den Kulturschätzen dieser Völker bekannt machen und sie sich aneignen zu können. Und je umfassender und tiefer diese Bildung wird, um so besser ist es für die damit Begabten für das Leben, um so mehr werden sie sich in allen Verhältnissen des neuzeitlichen Lebens zurechtfinden, sich betätigen und selbst weiterbilden können.

Natürlich gehört allerdings dazu auch noch eine möglichst tiefgehende Einführung in die Erdkunde, die Naturwissenschaften und Mathematik; worauf ich später noch kurz eingehen möchte.

Hier sei zum deutschen Unterricht noch kurz angedeutet, daß Bäsecke (Charlottenburg) in einem Aufsätze „Die deutsche Mittelschule“ (Monatschr. f. h. Sch. 1911 S. 481 ff) dafür eintritt, daß der deutsche Unterricht in VI mit dem Gothischen beginnen und von V ab mit dem Althochdeutschen zusammen dann bis zur O I durchgeführt werden soll, um eine vollkommene deutsche Bildung den Schülern zu geben und sie zu wirklichen Deutschen zu bilden. Daneben soll der neuhochdeutsche Unterricht mit etwas beschränkterer Stundenzahl von unten herauf hergehen. Von U III an soll lateinischer, von U II an griechischer Unterricht dazu treten für Gymnasien, (über die anderartigen Anstalten gibt er keinen Stundenplan). Bäsecke hat nur Widerspruch für seinen Plan gefunden. Auch die Germanisten, die doch ebenfalls einen verstärkten, weiter und tiefer gehenden deutschen Unterricht fordern, haben öffentlich nicht zu diesen Plänen Stellung genommen. So werden wohl Bäseckes Gedanken einstweilen bloße Pläne bleiben. Es ist ein Plan, der zwar das Deutsche ganz selbständig behandeln und zur geistigen Schulung und völkischen Bildung benutzen will, aber doch das Lateinische und Griechische hinzutreten läßt als neue Fächer, die dann durch das Deutsche befruchtet werden sollen; es ist also ein Weg in umgekehrter Richtung, wie er heute üblich ist, es ist kein leichter als der übliche, im Gegenteil ein schwierigerer, weil im Gothischen und Althochdeutschen verfaßte Schriften der Zeit bis zum 11. Jahrhundert in zu geringer Zahl vorhanden und zu dürftig sind, als daß der Unterricht darauf aufgebaut werden könnte. Es müßten erst Lehrbücher und Schriften dafür geschaffen werden, und diese hätten nicht den Wert der Urschriften. Die Einführung in das Gothische, Althochdeutsche und Mittelhochdeutsche kann wie jetzt in O II geschehen, nur müßte dafür mehr Zeit zur Verfügung gestellt werden, als heute diesem Unterricht eingeräumt ist.

Darauf, daß das Lateinische für die Erlernung der romanischen Sprachen die Grundlage bildet, möchte ich nicht weiter eingehen, da ja die Oberrealschulen wie viele Reformanstalten mit dem Französischen beginnen und dieses auch ohne diese Vorbildung mit Erfolg betreiben; doch leichter, rascher und größer würden die Fortschritte sein, wenn die Kenntnis der lateinischen Formenlehre wie der lateinische Wortschatz vorher im Besitze der Schüler wäre. Außerdem kann ich davon absehen, den Unterricht im Französischen und Englischen noch im besonderen zu besprechen und seinen Wert für die Bildung zu würdigen, da ich das schon im Anschluß an die Besprechung der Betrachtungen von Lambeck und Wehrmann getan habe.

Nun aber ist noch zu erwähnen der Unterricht in der philosophischen Propädeutik, der in neuester Zeit immer mehr als für die höheren Schulen, auch für die Oberrealschule, notwendig angesehen wird, namentlich von Johs. Quandt in dem Aufsätze „der Unterricht in der philosophischen Propädeutik“ (Zeitschr. f. lateinl. Schulen, 16. 1905 S. 85 ff.) Er hält einen besonderen Unterricht für erforderlich an den Oberrealschulen, weil die abgehenden Schüler in das Leben hinaustreten und dann keine Zeit oder Gelegenheit mehr finden, diesen Mangel auszugleichen. Eine Schwierigkeit sieht er darin, daß den Schülern die philosophische Terminologie unverständlich ist. Wie die Bekanntheit damit gewonnen werden soll, sagt er nicht. — Sie kann nur aus der Philosophie der Griechen, die sie geschaffen haben, gewonnen werden. Wo gibt es da bessere Mittel als die Philosophie der Griechen, besonders Platos, und die philosophischen Schriften Ciceros? Die erörternde Form der Dialoge Platos ist die beste Methode zur Einführung in das philosophische Denken. Von Platos Dialogen kämen in erster Linie in Betracht die Apologie (Vergleich auch mit Xenophons Memorabilien), ferner Phädon, Eriton, Eutyphron, Laches, Gorgias, auch das Symposion und das erste Buch vom Staate, wie Xenophons Kyropädie. In den genannten Dialogen Platos werden ethische oder auch ästhetische, wie in dem „Staate“ auch politische Fragen erörtert und darin die wahre Weisheit der Alterweisheit oder falschen Meinungen gegenübergestellt. Xenophons Kyropädie ist eine Erziehungslehre für einen Herrscher. Die Philosophie des Aristoteles ist für Schüler zu schwer. Hier sei hingewiesen auf die Ausführungen von Barow in der Schrift Res, non verba (Braunschweig bei Sattler 1903 S. 55 ff.) Er hält es im allgemeinen für ausreichend, daß die philosophische Propädeutik durch gelegentliche Erörterungen im Anschluß an den übrigen Unterrichtsstoff stattfinden soll; er führt das im einzelnen aus; er wünscht aber dazu außer deutschen Unterrichtsstoffen auch die Heranziehung fremdsprachlicher Dichter und Prosaisker, zumeist englischer Philosophen, darunter Descartes, Bacon, Locke, Hume, Spencer, von französischen Voltaire und Rousseau, aber aus dem Altertum auch Plato. Gewiß ist dieser Weg der philosophischen Propädeutik an der Oberrealschule wünschenswert, aber der über Plato und die von mir genannten griechischen Philosophen der am leichtesten zum Ziele führende. Auch Stellen aus andern griechischen Schriftstellern und Dichtern können zum Vergleiche und zur Förderung der philosophischen Belehrung herangezogen werden. Es wird die Behandlung solcher Schriften für die Oberrealschulen in den Lehrplänen ja auch vorgeschrieben; natürlich können nur gute Uebersetzungen in Betracht kommen. Ferner verlangen die Lehrpläne ja auch das Lesen der Odyssee und von Teilen der Ilias wie die Behandlung einiger Dramen des klassischen Altertums.

Das ist wichtig für die Behandlung vieler Werke der deutschen und fremdsprachlichen Literatur, wie oben schon angedeutet ist, wie überhaupt zur Einführung der Schüler nicht bloß in die Geisteskultur des Altertums, sondern in die Geisteskultur überhaupt.

Der Unterricht in der Religion, der auch zu den gemeinsamen gesinnungsbildenden Unterrichtsfächern der drei Schulgattungen gehört, wird nur von Zange für die Realgymnasien,<sup>1)</sup> von Ad. Matthias für alle Anstalten behandelt.<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Realgymnasium und Gymnasium gegenüber den Aufgaben der Gegenwart (Gotha, Schöbmann 1895).

<sup>2)</sup> Der Religionsunterricht in „Erlebtes und Zukünftiges“ (Berlin, Weidmann, 1913) S. 169 ff.

Dieser Unterricht hat in besonderer Weise die Aufgabe, die Schüler sittlich zu bilden und zu erziehen und ihnen dazu zu verhelfen, daß sie eine Weltanschauung gewinnen, die ihnen in den Widerwärtigkeiten des Lebens sittlichen Halt und innere Zufriedenheit verleiht; so ist der Religionsunterricht der beste Weg, den Schülern mit der sittlichen Weltanschauung am sichersten die für das Leben notwendige sittliche Charakterfestigkeit zu vermitteln. Die christliche Religion ist aber auch das einzige Mittel, den sozialen Frieden unter den Menschen anzubahnen. Manche Männer haben geglaubt, den Religionsunterricht aus den Unterrichtsstoffen der Schulen, der niederen wie der höheren, ausscheiden zu sollen, die einen, weil sie den Religionsunterricht überhaupt für überflüssig ansehen, die andern, weil sie ihn den Kirchengemeinschaften zurückgeben zu müssen glauben. Demgegenüber betont Matthias mit vollem Rechte ausdrücklich, daß die Religion ein wesentliches Element unseres Kulturlebens, organisch mit diesem verbunden ist, und daß darum die Schule die Pflicht hat, sich auch die Pflege der Religion angelegen sein zu lassen; keine anderen Kulturwerte und Bildungstoffe reichen an den Wert der Religion für Bildung des Geistes heran. In aller geistlichen wie geschichtlichen Entwicklung sind religiöse Einflüsse, meist zustimmender, aber auch verneinender Art, vorhanden, wie Zange S. 24 näher dargelegt hat. Ich muß es mir versagen, näher darauf einzugehen.

Katholische wie evangelische Religion beruhen auf einer Grundlage, dem Christentum, wie es Jesus und seine Apostel gelehrt und vorgelebt haben. Während aber dem Katholiken die Kirche die Verbindung mit Gott vermittelt, muß der evangelische Christ persönlich sein Verhältnis zu Gott zu gewinnen suchen. Und der Religionsunterricht auf der Schule hat die Schüler auf den Weg zu führen, auf dem sie zu Gott und zum Frieden gelangen können. Zu diesem Zwecke sind die Schüler nicht bloß mit der Glaubens- und Sittenlehre, sondern auch mit der geschichtlichen Entwicklung der christlichen Religion bekannt zu machen. Um sie zu einem vollen und gründlichen Verständnis dieser Entwicklung zu führen, ist nicht bloß die jüdische Grundlage des Christentums, besonders das Prophetentum, den Schülern begreiflich zu machen, sondern sind, wie Wendland in seinem Buche „Hellenismus und Christentum“ dargelegt hat, alle die Verhältnisse und Einflüsse des Altertums, die heidnischen Religionen, die griechische Philosophie, die Kulturverhältnisse der Zeit, in der das Christentum in die Erscheinung trat, sogar die sozialen und wissenschaftlichen wie die äußerlichen politischen Verhältnisse jener Zeit mit in den Kreis der Betrachtung zu ziehen. Die Ausbreitung des Christentums, die Erziehung der Christen zur christlichen Gesinnung, die Bildung und Ordnung der Gemeinden, die Auseinandersetzung der Apostel, der apostolischen Väter und Kirchenlehrer mit dem Heidentum, die Scholastik, Dinge, die aus der christlichen Religionslehre nicht ausgehoben werden können und dürfen, setzen eine gründliche Kenntnis der Geschichte und Geisteskultur des Altertums voraus.

Aus diesen Gründen ist es für die Oberrealschulen eine unabwiesbare Notwendigkeit, ihre Schüler mit der Geschichte und Geisteskultur des Altertums in ausreichender Weise bekannt zu machen, da ihnen sonst außerordentlich viel fehlen würde, was zur Einsicht in die Entwicklung der Religion und in die Ausbildung der Glaubenslehre unentbehrlich ist, was ihnen auch dazu helfen kann, Stellung dazu zu nehmen und ein selbständiges richtiges Urteil und eine religiöse, eine christlich-sittliche Weltanschauung zu gewinnen.

Nun zu den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern. Auch sie haben nicht bloß die Aufgabe, den Schülern Kenntnisse zu übermitteln, sondern sie auch allgemein geistig zu bilden.

Zu den Naturwissenschaften leitet hinüber die Erdkunde. Sie steht einerseits noch auf dem Boden der Geschichte, in dem sie den Schauplatz der geschichtlichen Entwicklung und der geschichtlichen Ereignisse behandelt, und, indem sie die Bodenverhältnisse und die Beschaffenheit der Länder betrachtet, die Abhängigkeit der Bewohner davon erörtert, die daraus sich ergebenden wirtschaftlichen Verhältnisse mit den Erwerbszweigen, dem Austausch der Waren zwischen den Bewohnern, den Völkern und Erdteilen, wie die Verkehrswege erwägt. Damit berührt sie schon die naturwissenschaftliche Seite der Erdkunde und wendet sich ihr noch mehr zu, indem sie die zoologischen Verhältnisse der Erde, die durch die Natur selbst hervorgerufenen Veränderungen auf der Erdoberfläche, z. B. durch Erdbebewegungen, Wasser, Wind und dazu die Bedingungen für das Pflanzen- und Tierleben betrachtet, auf die meteorologischen und die astronomischen Erscheinungen im allgemeinen eingeht und so fort.<sup>1)</sup>

Bei der Erdkunde können nicht übergangen werden die Anschauungen, die bei den alten Aegyptern, Griechen und Römern über die Gestalt und Größe der Erde, über Naturerscheinungen und die Stellung der Weltkörper zu einander und ihre Bewegung im Weltenraume herrschten, und die geographischen Forschungen und Reisen der Alten. Es muß erörtert werden, besonders weil das zur Bildung der Ansichten über die Erde und ihre Stellung unter den Weltkörpern beigetragen hat, und weil die ersten Beobachtungen der Schüler denselben Gang nehmen. Also hier ist diese Seite der antiken Kultur nicht zu umgehen. Ich nenne Herodot, Thales, Sokrates, Pythagoras, Aristoteles, Pytheas, Anaximander, Eratosthenes, Strabo, Agrippa.<sup>2)</sup>

So führt die Erdkunde zu den Naturwissenschaften, der Betrachtung der Gegenstände der Natur im einzelnen (Pflanzen, Tiere, Mensch, Gesteine) und der in ihnen beim Wachsen und deren Veränderungen durch die in ihnen liegenden Kräfte und Eigenschaften des Wassers, der Gase, des Lichtes und der Wärme wie des Schalles und so fort.

Diese Wissenschaft führt den Menschen in die Natur, nötigt ihn, sie zu beobachten und dabei die wesentlichen Eigenschaften von den zufälligen zu trennen und schließlich die Gesetze der Entwicklung zu suchen und durch Vergleichen und durch Versuche (Experimente) zu prüfen. Dabei tritt die Erkenntnis zutage, daß die gefundenen Gesetze nur immer für eine bestimmte Art von Erscheinungen gelten, aber nicht ohne weiteres auf andere Erscheinungen übertragen werden dürfen, daß die Gesetze nur unter bestimmten Bedingungen gelten. Insofern gibt sie dem Schüler eine hohe geistige, aber doch bis zuletzt immer noch an Erscheinungen haftende Schulung (vgl. Kerschensteiner: Erziehungswert der Naturwissenschaften in Monatschrift f. d. naturwissenschaftl. Unterricht 1913 S. 497 ff. und Cauer: Unsere Erziehung durch Griechen und Römer S. 26 ff.) Sie gewöhnt außerdem, wie beide, auch Paulsen in dem schon wiederholt angezogenen Vortrage, hervorheben, zu gewissenhafter, auf ein Ziel gerichteter Arbeit und ist daher für die Erziehung der Jugend sehr wichtig. Darauf weist auch Richert in der schon bei der Erdkunde angezogenen Rede (S. 147) hin,

<sup>1)</sup> Ueber den Wert der Erdkunde für die höhere Bildung vgl. Richert: „Die Ideale der Oberrealschulbildung“ (Ztschr. f. lateinl. höh. Schulen 25. Jahrg. S. 147).

<sup>2)</sup> Troels Lund: Himmelsbild und Weltanschauung im Wechsel der Zeiten (Leipzig bei Teubner 1891).

indem er betont, daß der Lehrer bis zu den Prinzipien dieser Wissenschaften zurückgehen und sie philosophisch vertiefen und die geistigen Werte herausarbeiten müsse.

Auch die Naturwissenschaften führen in ihren Anfängen in die Zeit des griechischen Altertums zurück bis auf Thales und die ionischen Naturphilosophen und Demokrit, Empedokles und Aristoteles. Auf deren Anschauungen muß zurückgegangen und an sie angeknüpft werden, weil auch die Schüler bei der Betrachtung der Natur zuerst zu denselben etwas kindlichen Anschauungen kommen und an diese bei der Fortführung des Unterrichts angeknüpft werden muß. Wenn dies zu erwähnen unterlassen wird, so ist das m. A. n. ein Fehler. Hier liegen nicht bloß die ersten Anfänge der Naturwissenschaften überhaupt, sondern auch die philosophischen Grundlagen dafür, wie Richert ausführt. Wie sehr heben sich dem gegenüber nun die Erkenntnisse der letzten 40 Jahre ab! Wenn dies den Schülern angedeutet wird, so erhalten sie eine überwältigende Ahnung von den Fortschritten unserer Zeit.

Auch in sittlicher wie in religiöser Beziehung sind die Naturwissenschaften von außerordentlichem Werte, weil der Schüler erkennen lernt, wie unendlich schwach und hilflos der Mensch, und wie weit er trotz seiner Fortschritte doch noch entfernt ist von der Erkenntnis der letzten Ursachen alles Seins und der wunderbaren Gesetzmäßigkeit in der Natur wie in der Welt überhaupt (Dubois Reymond: *ignoramus, ignorabimus*). Darin spricht sich besonders der Wert der Naturwissenschaften für die Gewinnung der Weltanschauung aus.

Und nun zu den mathematischen Fächern (Mathematik, Geometrie, Stereometrie).

Auch für diese Wissenschaften haben die Griechen den Grund gelegt. Ich erinnere nur an Pythagoras, Aristoteles und Archimedes. Schon die nach ihnen benannten Lehrsätze fordern dazu auf, darauf einzugehen, wie sie zu diesen Erkenntnissen gekommen sind, und bei Pythagoras auf die Lehre von der Harmonie wie auch seine Anschauung vom Weltall und seine sittlichen Anschauungen hinzuweisen.

Die Mathematik arbeitet mit Maß und Zahl und ist die einzige Wissenschaft, die lückenlos streng logisch fortschreitet, nur kommt das logische Denken, zu dem sie den Schüler zwingt und an das sie ihn gewöhnt, der Entwicklung des geistigen und geschichtlichen Lebens nicht in vollem Maße zugute, weil in der Welt des geistigen Lebens infolge der Willensfreiheit der Menschen, wenn diese auch durch die gegebenen Verhältnisse etwas eingeschränkt ist, sich nur wenig so logisch entwickelt und fortschreitet, wie der Schüler durch die mathematischen Schlüsse zu denken gewöhnt ist; aber außerordentlich wichtig bleibt die mathematische Schulung trotzdem für den Menschen. Das gibt auch Döhlemann in seinem Vortrage „über den Bildungswert der reinen Mathematik“ (Zeitschr. f. d. lateinl. Unterricht 25 S. 77 ff) zu, wenn er sagt, daß sie geradezu zur Einseitigkeit verleite und sich leicht vergrabe in dem Gebiete der weit ausgedehnten mathematischen Spekulation; aber doch erschließe die Mathematik allein das volle Verständnis für die Gesetzmäßigkeit sowohl der Zahlen und Raumformen, als auch der Vorgänge in der Natur, also wie ich noch einmal wiederhole, nicht für das geistige Leben der Menschheit.

Zum Schlusse möchte ich noch hinzufügen, daß auch die Gemeinsamkeit der höheren Bildung, welche alle drei Anstalten bieten sollen, es mindestens wünschenswert macht, daß die Oberrealschule alle diese Fäden benutzt, die zu

der altklassischen Geisteskultur, welche die beiden anderen Anstalten als einen wesentlichen Teil für ihre Bildungsziele ansehen und verwerten, hinüberführen, damit die Bildung, die sie vermittelt, nicht eine ganz andersartige wird. Die Benutzung dieser Beziehungen kommt nicht bloß der größeren Einheitlichkeit der Allgemeinbildung zugute, sondern dient auch der Vertiefung der von ihr gewährten Bildung, erhebt diese von der Alltagsbildung zur Höhe der allgemeinen Menschenbildung.

In den obigen Darlegungen glaube ich, wenn ich mich auch in dem engen Rahmen einer Abhandlung für den Jahresbericht unserer Anstalt meist mit flüchtigen Andeutungen begnügen mußte, gezeigt zu haben, daß alle wissenschaftlichen Unterrichtsstoffe der Oberrealschule nicht bloß Beziehungen zu dem klassischen, besonders zu dem griechischen Altertum haben, sondern daß sogar ihre Wurzeln, ihre ersten Anfänge, in der griechischen Geisteskultur ruhen. Daraus ergibt sich von selbst die Möglichkeit, diese Wurzeln im Unterrichte zu benutzen; die Möglichkeit wird zur Notwendigkeit, weil die wissenschaftliche Erkenntnis, soweit sie mit den Schülern der höheren Schulen, auch der Oberrealschule, erstrebt werden kann, nur durch Begehen des Weges, den die politische und geistige Entwicklung, beide im umfassendsten Sinne genommen, von Anfang an bis zur Gegenwart zurückgelegt hat, weil ein volles Verständnis für die Erscheinungen bis zur Gegenwart nur auf diesem Wege erreicht werden kann. Für die Geisteskultur, die geistigen Wissenschaften, gilt dies unbedingt, für die staatlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse insofern, als dadurch die Vorkenntnisse für das Verständnis der Verhältnisse der Gegenwart in ruhiger, sachlicher, vorurteilsloser Weise erworben und den Schülern vermittelt werden können. Nun wird allerdings von vielen bestritten, daß ein Zurückgehen auf das Altertum oder, wie alle die Erscheinungen des Altertums zusammenfassend benannt werden, die Antike, notwendig sei, und behauptet, daß die Unterrichtsstoffe unmittelbar mitgeteilt und zur Verständlichmachung nur das Nächstliegende herangezogen zu werden brauche. Das ist n. U. n. ein Weg, der zwar kürzer ist als das Heranziehen auch der ersten Anfänge, der aber nur ein mehr oder weniger oberflächliches Verständnis ermöglicht, ein Halb- und Scheinwissen erzeugt und nicht zur vollen Selbstständigkeit des Urteils führen kann, der nur eine Halbbildung den Schülern vermittelt. Der Schüler bleibt da genau auf dem Standpunkte stehen, als wenn er nur ein Wissen erworben hat, mit dem er nichts anfangen kann, an dem er haftet, ohne weiter fortschreiten und sich selber weiter bilden zu können. Zu einem selbständigen Urteile kommt er nicht, die Dinge des Lebens zerren ihn wie ein schwankendes Rohr hin und her, er wird den Verhältnissen meist hilflos gegenüberstehen, ohne Festigkeit und Charakterschwach oder gar charakterlos. Die höheren Schulen haben eben die Aufgabe, durch Ausnutzung aller ihrer Bildungsmittel den Schülern zu einer Bildung zu verhelfen, die diese Mängel ausschleidet, sie, wie oben gesagt, zu selbständigen, urteilsfähigen, harmonisch gebildeten, charakterfesten Jünglingen heranzubilden, die in allen Verhältnissen, in die sie im Leben kommen, ihren selbständigen Weg zu finden und sich zu behaupten wissen. Dieses Ziel verfolgt und kann auch erreichen die Oberrealschule, wenn sie ihre Unterrichtsstoffe in der zweckentsprechenden Weise,<sup>1)</sup> am besten unter Mitteilung genügender Kenntnisse in der lateinischen Sprache, wie Parow nachgewiesen hat, behandelt.

<sup>1)</sup> Vgl. Richter „Die Ideale der Oberrealschulbildung“.

## Die Oberrealschule und die Einheitlichkeit der höheren Bildung.

Im Anschlusse hieran habe ich noch einigen Fragen näher zu treten, die oben schon gelegentlich flüchtig berührt worden sind, nämlich:

1. Wird nicht dadurch, daß die drei Schularten als gleichberechtigt neben einander stehen und verschiedene Wege der Bildung gehen, die Einheitlichkeit der Bildung der führenden Kreise des deutschen Volkes gefährdet? und wie kann diese Einheitlichkeit wieder hergestellt werden?
2. Ist die höhere Bildung, wie sie die höheren Schulen geben müssen, nicht eine zu allgemeine, weltbürgerliche? Muß sie nicht eine national bestimmte, eine deutsche, sein?
3. Ist die Oberrealschule in ihrer gegenwärtigen Verfassung so ausgestaltet, daß sie diesen Erfordernissen der Gegenwart genügen kann?

Diese drei Fragen stehen in einem gewissen Zusammenhange mit einander und werden auch von denen, welche sie erörtern, nicht vollkommen gesondert beantwortet.

Mit der Beantwortung der ersten Frage, soweit sie die höheren Schulen betrifft, beschäftigen sich in beachtens- und erwägenswerter Weise Parow in den Schriften: „Res, non verba“ und „Die Notwendigkeit der Einheitschule“ und Lorenz in dem Artikel: „Humanisten und Germanisten im Kampfe um unsere höhere Schulbildung“ (Grenzboten 1913 Nr. 52 S. 589 ff.) von verschiedenem Standpunkte aus. Auch Rud. Lehmann, Ruft, Budde und Ad. Matthias haben die erste Frage erörtert: Lehmann in dem Aufsätze „Vielheit und Einheit im Bildungswesen“ (Lexis: Reform S. 361 ff.), Ruft in einem Aufsätze „Die Oberrealschule als humanistische Bildungsanstalt“ (Monatschr. f. h. Schulen 1903 S. 619 ff.) und Budde in dem Aufsätze „Die Zukunft der Oberrealschule“ (Zeitschr. f. lateinl. höh. Schulen 16, 1905 S. 75 ff.). Auf die Vorschläge und Gedanken von Artur Schulz, Paul Förster, Berthold Otto,<sup>1)</sup> R. F. Sturm<sup>2)</sup> und anderer gehe ich nicht ein, da sie sich oder soweit sie sich auf die Einheitschule für die niedere, die elementare, Bildung und Erziehung beziehen; soweit sie aber dann für die Weiterbildung eine Entfaltung und ein Auseinandergehen der Bildungswege nach besonderen Bildungszielen für notwendig halten, wie Paul Natorp, Wilh. Delthey, Theob. Ziegler, Wilh. Wundt, Friedr. Paulsen, Wilh. Rein<sup>3)</sup> und dementsprechend die höheren Schulen mit in Erwägung ziehen, sind ihre Gedanken schon oben mit beachtet worden; hier brauchen sie nicht mehr besonders besprochen zu werden, da ja jetzt die Frage nach der Einheitlichkeit der höheren Bildung kurz erörtert werden soll; es sei ihnen nur entgegengehalten, daß sie damit die höheren Schulen zu Fachschulen in höherem Sinne herabwürdigen, was sie nicht sein und nicht werden dürfen, auch nicht, wie oben schon hervorgehoben worden ist, die Oberrealschule.

<sup>1)</sup> Die letzten Äußerungen sind auf dem „10. Allgemeinen Tag für deutsche Erziehung“ (Pfungsten 1913) gefallen.

<sup>2)</sup> „Die nationale Einheitschule“ (Leipzig, bei Klinckschardt, 1913)

<sup>3)</sup> Die in Frage kommenden Stellen sind in Sturms Buche zusammengestellt.

Ich schließe meine Erörterungen an die Ausführungen von Parow und Lorenz an, weil sie beide die Frage am eingehendsten und in systematischer Weise behandeln. Lehmann sieht in einer Einheitschule geradezu eine Gefahr für die nationale Bildung. Uniformierung des geistigen Lebens und Erstarrung liegt dicht bei einander, und zumal der deutsche Charakter verlangt seiner Eigenart nach eine gewisse Freiheit für die Entwicklung der individuellen Anlagen. Die gemeinsamen Lehrfächer der drei Anstalten (Erdkunde, Mathematik und Naturwissenschaften eingeschlossen) beugten der Zersplitterung durch die Vielheit der Fächer vor. Bildung zum Verständnis der Welt und der Menschen, zu sittlicher Gesinnung und praktischer Tätigkeit, Kenntnis vergangener Epochen im Dienste der Gegenwart und des nationalen Lebens, anstelle rhetorisch-formaler Bildung sachliches Können sei „der gemeinsame Geist der höheren Schulen nach der Neuordnung“. (Lexis: Reform 366.)

Parow wie Lorenz sind der Ansicht, daß bei der Gleichberechtigung der drei Anstalten und der Herausarbeitung der besonderen Eigenart einer jeden ein Miß durch die ganze Erziehung unserer Jugend gehe und dadurch eine Zerreißung unseres Volkes nach den Lebensanschauungen der führenden Kreise hervorgerufen werde, den man wieder zu schließen versuchen müsse. Über den Weg, auf dem dieser Übelstand beseitigt werden kann, gehen ihre Ansichten auseinander.

Parow betont, daß die Vertreter verschiedener Berufsarten sich in ihren Anschauungen unverständlich geworden sind und sieht die Möglichkeit zur Beseitigung dieses schwerwiegenden Übelstandes nur in einer gemeinsamen Bildungsanstalt, einer Einheitschule, und als solche wünscht er eine reformierte Oberrealschule.

Das Gymnasium könne den neuzeitlichen Ansprüchen nicht mehr genügen, weil es, wie er in der Schrift „Res, non verba!“ nachgewiesen zu haben glaubt, noch zu sehr in dem formalistischen „verbalen“ Betriebe stecke, ja sogar durch die ihm wieder gestattete Betonung seiner Eigenart wieder mehr dazu hingelenkt worden sei und den neuzeitlichen Bildungsbedürfnissen zwar Rechnung zu tragen suche, aber diese reale Dinge behandelnden Fächer nur mit innerem Widerwillen mitschleppe, ohne sie recht zur Geltung kommen zu lassen. Daher habe es in unserer Zeit überhaupt keine Existenzberechtigung mehr (S. 11). Die Mittelanstalt, das Realgymnasium gewähre zwar den neuzeitlichen Unterrichtsstoffen mehr Raum, aber beruhe doch zu sehr auf einem Kompromisse, sodaß es zwischen beiden Polen, dem humanistischen und realistischen, hin und her schwanke, um wirklich eine allen Ansprüchen genügende Bildung geben zu können. Das ergäbe sich weiter daraus, daß das Realgymnasium sich in Methode und Lehrstoff möglichst dem Gymnasium zu nähern bestrebt sei; daher werde es auch dem neu sprachlichen Unterricht ein formalistisches Gepräge geben und betone es die realistischen Fächer so wenig wie das Gymnasium. Daher bleibe nur die Oberrealschule übrig als die Anstalt, die diese Anforderungen erfüllen könne, aber nicht in seiner jetzigen Gestalt, sondern in einer reformierten. Sie trüge schon den neuzeitlichen Bildungsbedürfnissen, welche das praktische Leben an die Ausbildung in den exakten Naturwissenschaften und in der Beherrschung der neueren Sprachen stelle, vollkommen Rechnung. Aber dieses allein genüge nicht für die vollkommene, allgemeine, höhere Bildung, wie sie das Leben fordere, es müsse zu dieser realen Seite die humanistische Bildung hinzukommen (S. 19), aber nicht eine solche, die auf der althumanistischen Bildung beruhe, sondern eine solche, die sich auf den deutschen und geschichtlichen Unterricht und den in den neueren Sprachen gründe und darauf aufgebaut

werde. Die neueren Sprachen dürften zu dem Zwecke aber nicht formalistisch sprachlich betrieben würden, sondern müßten den in ihnen ruhenden Bildungstoff und Ideengehalt möglichst auszuschöpfen suchen. (In diesem Punkte stimmen Budde und Rust im wesentlichen überein. Um die Bildung noch zu vertiefen und auf breitere Grundlage zu stellen, müßten dazu auch noch die Bildungsschätze des Altertums, des griechischen durch Übersetzungen, des lateinischen durch Vermittlung der lateinischen Sprache, herangezogen werden. Der deutsche Unterricht müsse im Mittelpunkt des Lehrplanes stehen und den Ideengehalt der Meisterwerke vaterländischer (gemeint ist „deutscher“) Dichtung bieten. An diese deutsche Lektüre habe sich die Einführung in die westeuropäische Kultur, die der Franzosen und Engländer, aus der sich das um so viel jüngere deutsche Geistesleben der Neuzeit nährte und bildete, durch Quellenlektüre anzuschließen; die Kultur der Engländer bilde eine geradezu klassische Vorschule für alle Gebiete des öffentlichen Lebens, nicht bloß auf dem Gebiete einzelner nützlicher Erfindungen und praktischer Einrichtungen, sondern auch der politischen, sozialen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Bestrebungen.<sup>1)</sup> An die deutsche, französische und englische Geschichte seit der Reformation habe sich drittens das Altertum anzuschließen, weil in dieses das moderne Geistesleben mit seinen tiefsten und kräftigsten Wurzeln hineinreiche; keine höhere Schule dürfe es unberücksichtigt lassen, da erst durch eine Jahrtausende überblickende Geschichtsbetrachtung die erhabene Vorstellung einer einheitlichen Menschheitsentwicklung lebendig werde. (Dies betonen auch Matthias und Lehmann.)

Was nun den Wissensstoff betreffe, so komme es nicht darauf an, diesen außerordentlich zu erweitern, sondern der Unterricht solle überall nur die Elemente der einzelnen Wissenschaften zur Aneignung darbieten, eine brauchbare Grundlage herstellen und durch Erweckung eines lebendigen Interesses für die Hauptrichtungen der Erkenntnis die Möglichkeit zur selbständigen Weiterbildung schaffen (S. 7) und so ein selbständiges Geistesleben bei den Schülern zu erwecken suchen (S. 8).

Die höhere Schule solle keine Rücksicht auf den künftigen Beruf nehmen, sondern nur eine allgemeine Bildungsanstalt sein, die eine allen höheren Berufsarten gemeinsame Grundlage gebe, nicht aber die für bestimmte Fächer erforderlichen besonderen Kenntnisse (S. 9); sie habe in den Schülern die Eigenschaften zu entwickeln und zu befestigen, die zu einer Führerrolle befähigen, nämlich das Verständnis des lückenlosen und mannigfaltigen Zusammenhanges der unendlichen Fülle der Erscheinungen und deren Beherrschung.

Dann würdigt er den Wert der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer für die Geistesbildung und hebt schließlich hervor, daß der mathematische und der grammatische Unterricht auf der Mittelstufe ihren Schwerpunkt haben, aber auf der Oberstufe mit ihrem formal bildenden Werte als selbständige Fächer hinter den reale Werte bietenden Unterrichtsstoffen zurücktreten müßten. (Einheitschule S. 20.)

Die Erziehungsweise müsse ethisch und intellektuell sein und darauf gerichtet sein, in den Jünglingen Sinn und Verständnis für das Leben und die darin herrschenden Kräfte zu wecken, sie mit den Aufgaben bekannt zu machen, die ihnen in diesem Leben zufallen, und die Kraft und den Willen in ihnen zu erzeugen, diese Aufgaben zu erfüllen, mit anderen Worten: eine organische

<sup>1)</sup> Den höheren Bildungswert der englischen Kultur gegenüber der französischen hebt Rust sehr ausdrücklich hervor.

Weltanschauung und historisches Bewußtsein den Schülern zu übermitteln. Dazu müßten alle Unterrichtsstoffe zusammenwirken, indem sie in die innigste Beziehung zu einander gesetzt und gegenseitig befruchtet und mit philosophischem Blick überschaut und zu einer Einheit zusammengeschlossen würden.

Der Oberrealschule ständen für fast alle Elemente höherer Bildung bessere Mittel zur Verfügung als dem Gymnasium. Sie vermag, sagt Parow („Res, non verba“ S. 62), eine bessere naturwissenschaftliche Bildung zu geben, auch eine bessere historische Bildung, weil sie außer genügender Erschließung des Altertums auch in umfangreicher Weise die englisch-französische Ideenwelt erschließt und so einen tieferen Einblick in die Entwicklung der deutschen Kultur gewährt. Sie vermöge bessere Grundlagen einer philosophischen Bildung zu geben, weil ihr dafür ein reichlicheres Material und eine angemessenere Methode zu Gebote stehe. Sie vermöge eine bessere nationale Bildung zu geben, weil durch sie die Elemente des deutschen Wesens mit größerer Kraft und in größerer Fülle in das Gemüt ihrer Zöglinge drängen. Sie vermöge endlich auch die Bildung des Charakters in höherem Grade zu beeinflussen, weil sie ein größeres Maß von Selbsttätigkeit wachrufe und nicht nur dem Denken, sondern auch dem übrigen Seelenleben freiere Gestaltung gewähre. — Darum bezeichnet Parow die Oberrealschule in der von ihm gewünschten Gestalt als „neuhumanistisches Gymnasium“.

Überblicken wir diese Gedanken Parows, die ich, weil sie sich mit der Umbildung der Oberrealschule zu einer vollkommenen Einheitschule für die höhere Bildung beschäftigen, möglichst ausführlich wiedergegeben habe; so würde eine so umgestaltete Oberrealschule mit der angegebenen Unterrichtsweise eine Idealschule sein. Ist ihre Verwirklichung auch möglich?

Ich möchte diese Frage bejahen, aber kann doch Zweifel nicht unterdrücken. Meine Zweifel gehen daraus hervor, daß, wie ich schon sagte, die Bildungsstoffe der Oberrealschule nach zwei ganz von einander verschiedenen Polen auseinandergehen: Die mathematisch-naturwissenschaftlichen und die fremdsprachlichen Stoffe. Beide behaupten ihre Selbständigkeit für sich; jedes der beiden Unterrichtsgebiete möchte den Vorrang vor dem anderen haben, und wenn das Streben nicht soweit geht, doch dem anderen völlig gleichberechtigt sein; und damit ist eben die Einheitlichkeit des Unterrichts an den Oberrealschulen schon gefährdet, wenn nicht aufgehoben. Dazu kommt nun ferner noch die dritte Gruppe der Unterrichtsstoffe, die der sogenannten Gesinnungsstoffe: Religion, Deutsch und Geschichte. Von diesen trägt die Religion schon die Spaltung in sich durch die konfessionellen Unterschiede; und diese überträgt sich bei allem Streben der Lehrer nach Unparteilichkeit doch mehr oder weniger auch auf die beiden anderen Gebiete. Diese Stoffe gelten als Nebenfächer, worin schon ausgesprochen liegt, daß sie gegenüber den beiden ersten Gruppen geringer gewertet, also als ihnen untergeordnet betrachtet werden.

Soll nun eine Schule, also, wie Parow wünscht, die Oberrealschule, zur Einheitschule oder zur Normalschule ausgestaltet werden, so ist es zum mindesten unbedingt erforderlich, daß sie in sich geschlossen ist, eine vollkommen einheitliche Bildung gibt, d. h. also, daß alle Unterrichtsstoffe sich um einen Mittelpunkt gruppieren und auf diesen bezogen werden, daß also diejenigen Unterrichtsfächer, die auf den Oberrealschulen als gleichberechtigt angesehen werden wollen, die mathematisch-naturwissenschaftlichen und die neusprachlichen, sich bescheiden, wie Ab. Matthias ausgesprochen hat, und dem Mittel- und Kernfach oder dem

allgemeinen Unterrichtszwecke der Anstalt unterordnen. Sucht man nach einem solchen Fache, so kann es nur der deutsche Unterricht in Verbindung mit dem Geschichtsunterrichte sein, wie z. B. Matthias, Knabe, Parow, Lambek und die Germanisten (daß diese es auch tun, darf also nicht als Annäherung für ihr Fach angesehen werden) es betont haben. Wie steht es nun zur Zeit damit? Wo gibt es eine Schule, Gymnasium, Realgymnasium oder Oberrealschule, wo diesen beiden Fächern, die demselben Ziele, eine einheitliche Bildung den Schülern zu vermitteln, zustreben, diese Stellung oder auch nur die völlig gleiche Bewertung bei den Beförderungen oder der Reifeprüfung beigemessen wird, als den andern als Hauptfächer betrachteten Fächern oder gar, wie es sein sollte, eine besondere Bewertung beigemessen wird? Nur wenn Deutsch und Geschichte in ihrem erziehlischen deutschvölkischen Werte richtig eingeschätzt und als Kernstoffe des Unterrichts behandelt werden, läßt sich eine einheitliche Bildung, eine einheitliche Weltanschauung bei den Schülern erreichen. Nur so läßt sich, wie Parow besonders treffend dargelegt hat, ein einheitliches Bildungsziel setzen und dessen Verwirklichung erstreben und erreichen, eine Einheitlichkeit des Unterrichts der gesamten Schule ins Auge fassen. Nur durch die Gruppierung um jenes Kernstück, nur durch die Beziehung auf das allgemeine, einheitliche Bildungsziel, die Erziehung der Schüler zu selbstständig denkenden charakterfesten Persönlichkeiten mit einer organischen Weltanschauung und geschichtlichem Bewußtsein können die anderen Bildungstoffe die Bewertung finden, die ihnen in diesem Rahmen zukommen. Freilich werden dadurch bei allen drei Schularten, der Oberrealschule sowohl wie bei den beiden anderen Anstalten, die jetzt als Hauptfächer geltenden Fächer aus ihrer beherrschenden Stellung gedrängt und zu dienenden Fächern gemacht. Aber dieses Opfer muß gebracht werden, so schwer dieses auch den Vertretern dieser Fächer werden mag, im Interesse einer einheitlichen Bildung und Erziehung. Es können ja dann auf dem Gymnasium die alten Sprachen, auf dem Realgymnasium Latein wie neuere Sprachen und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, auf der Oberrealschule diese ohne oder, wie Parow befürwortet, auf den oberen Klassen auch mit Latein ihren formalen oder realen Bildungswert voll zur Geltung bringen, müssen ihn aber dem allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele unterordnen. Ich meine, diese Fächer verlieren dadurch gar nichts an ihrem Bildungswerte, gewinnen vielmehr dadurch, daß sie nicht jedes einen besonderen Weg gehen, nicht besondere, von dem andern Stoffe losgelöste, völlig selbständige, andersgeartete Ziele verfolgen, sondern daß ihre Ziele auf allgemeine Bildungsziele eingestellt werden und die realen, greifbaren, nicht bloß formal, sondern auch sachlich wertvollen Inhalte herausgearbeitet werden müssen. Parow hat für die Oberrealschule nachgewiesen, wie sie ganz besonders geeignet ist zu einer Bildungsanstalt im höchsten Sinne zu werden, wenn aller Unterricht auf das eine große Bildungsziel bezogen wird. Ich kann nicht so absprechend über die beiden andern Anstalten urteilen wie er, ich betrachte es aber auch nicht als meine Aufgabe, mich zu seinen Urteilen über diese zu äußern; ich möchte aber doch die Ansicht aussprechen, daß diese Anstalten ebenso wie die Oberrealschule, wenn auch ihre Unterrichtsstoffe anderer Art sind oder diese ihnen etwas anders zugemessen sind wie der Oberrealschule, doch ebensoviel für die allgemeine Bildung leisten können, wenn sie ebenfalls sich dessen bewußt werden und bleiben, daß das Bildungsideal, das sie zu verfolgen haben, kein altklassisches, auch kein rein reales, sondern ein nach den

Zeitverhältnissen bestimmtes, ein diesen völlig gerecht werdendes, ein, wie Parow es nennt, real-humanistisches sein muß.

Damit würde dann die Zerspaltung der führenden Kreise des Volkes und auch des Volkes nach verschiedenen Weltanschauungen wegfallen und die Bildung eine einheitliche oder wenigstens einheitlichere werden, auch eine Einheitschule, durch die alle Gebildeten gehen müßten, überflüssig werden. Eine solche halte ich nicht für nötig, halte sie auch nicht für möglich, weil die Wissensgebiete, welche die Grundlage für die Bildung sein müssen, so umfangreich geworden sind, daß sich nicht alle in gleicher Weise für die Bildung benutzen und ausnutzen lassen. Eine eindringliche, tiefgehende Bildung kann nur an einer beschränkten Zahl von Bildungsstoffen erzielt werden. Sonst muß sie oberflächlich bleiben und ergibt für den einzelnen die gediegene Durchbildung nicht, die unbedingt notwendig ist. Sonst bleibt es nur ein Rippen an den vielen Bildungsmitteln, und die so erzielte Bildung ist überhaupt keine Bildung im höheren Sinne. Parow spricht an einer Stelle (Einheitschule S. 8) fogar von einer Herabsetzung der Lehrziele an der Einheitschule (ähnlich wie Vieh u. a.), aber gleichzeitig von einer größeren Mannigfaltigkeit ihrer Bildungsmittel; ich verstehe nicht, wie dabei solche Bildung, wie er sie durch seine Einheitschule erzielen will, möglich sein soll.

Es würde mich zu weit führen, wenn ich noch den Wert der einzelnen Unterrichtsstoffe der Oberrealschule für die allgemeine Bildung in dem hier betonten Sinne abzumessen und zu den Kernfächern in Beziehung zu setzen versuchen wollte. Darum sehe ich davon ab. Auch möchte ich davon absehen, auf den Plan der höheren Einheitschule von Rektor F. Bagel (Unterhaltungsbeilage der Tögl. Rundsch. 1914, Nr. 21, S. 82/83) der sie auf das Lehrerseminar aufbauen will, einzugehen. Ich will nur bemerken, daß vorher, ehe dieser Aufbau möglich wäre, der ganze Unterrichtsbetrieb des Seminars wie sein Lehrplan umgestaltet werden müßte, um die zweckentsprechende Vorbereitung für die höhere Schule geben zu können. Das würde aber ein großer Schade sein für die Bildung der Lehrer, welche den großen Massen des Volkes die niedere Bildung zu vermitteln berufen sind. Die sonstigen Pläne, die die Einheitschule von Grund aus durchführen, die höhere Bildung durch die oberen Klassen dieser Schule vermitteln wollen, richten sich in zwei Richtungen von selbst, einmal weil es verfehlt ist, die elementare Bildung für die Massen des Volkes so zu gestalten und zu betreiben, wie es als Vorbereitung für die höheren Schulen notwendig wäre; andererseits, weil die Volksschulbildung, wenn sie so bleibt, wie sie jetzt ist, n. M. n. aber auch bleiben muß, um eine gründliche Elementarbildung zu bieten, allenfalls zur Aufnahme in die untere der Mittelklassen ausreicht, dazu aber die fremdsprachliche Schulung in einem oder zwei Fächern fehlt.

Wie schon oben S. 2 erwähnt, hat Rein in der Schrift „Die nationale Einheitschule“ sehr beachtenswerte Vorschläge gemacht. Er verlangt einen allgemeinen Unterbau für alle Schulen, die allgemeine Volksschule oder „Grundschule“ als Unterbau. Sie soll recht breit und tief angelegt sein, um eine frühzeitige Einengung des geistigen Horizontes zu vermeiden. Diese soll sechs-jährig sein. Darauf soll ein dreifacher Weiterbau folgen, der noch nicht eine spezielle Fachschule sein, aber für eine bestimmte Gruppe von Berufszweigen die Vorbildung geben, aber die Allgemeinbildung noch im Auge behalten soll. Neben dieser „allgemeinen Erziehungsschule“ dürften wirkliche Fachschulen stehen. Auf die allgemeine Mittelschule, die Rein Realschule nennt, könnten dann die

höheren Schulen mit den weiteren Bildungszielen aufgebaut werden, das Gymnasium mit den alten, die Oberrealschule mit den modernen Sprachen. Rein läßt in der Grundschule schon vom 4. Schuljahre ab eine Zweiteilung eintreten, indem die eine Abteilung für die Kinder, welche auf höhere Schulen übergehen wollen, Unterricht in französischer und englischer Sprache eingerichtet wird, während die andern Unterrichtsfächer gemeinsam bleiben. Es ist damit der Gedanke der völligen Einheitschule schon durchbrochen. Und die Spaltung schreitet dann mit dem Mittelbau weiter fort (S. 16, 17). Es ist also, was Rein vorschlägt, nur insofern etwas Neues, als in der Grundschule die Schüler (Knaben und Mädchen) in allen Unterrichtsfächern außer in den Fremdsprachen gemeinsam unterrichtet werden, also vereinigt bleiben; es ist aber nicht gesagt, was die nichtsprachliche Abteilung in der Zeit treibt, wo die andere Sprachunterricht hat. Nach dem Plane (S. 16) tritt mit dem 7. Schuljahre die Dreiteilung in die oberen Klassen der Volksschule, die Realschule und das Progymnasium, so läßt sich die dritte Schule am besten bezeichnen, ein. Im Oberbau fällt die Volksschule weg, und es bleiben Oberrealschule und Gymnasium übrig. Neben diesen Schulformen geht das niedere, mittlere und höhere Fachschulwesen her.

Wenn ich den Plan Reins kurz kennzeichnen soll, so ist das ein systematischer Aufbau des ganzen Schulwesens auf eine dreijährige Grundschule. Der Unterschied von dem Schulwesen, wie wir es jetzt haben, ist nur der, daß die Verzweigung in verschiedene Bildungsanstalten von Anfang an ins Auge gefaßt wird, während bisher die Fach- und höheren Schulen vollkommen selbständig neben einander standen und jede ohne Rücksicht auf die anderen ihre besonderen Lehrziele verfolgten und damit nicht bloß ein Nebeneinanderherlaufen der verschiedenen Bildungswege vorhanden ist, sondern auch ein Auseinanderstreben derselben, eine Zersplitterung der Bildung begünstigt ist. Insofern ist der Vorschlag Reins ein Versuch, die Einheitlichkeit der allgemeinen Bildung durch die Schulorganisation herzustellen. Diese kann aber ebenso leicht und ebenso sicher erreicht werden dadurch, daß, wie ich nun darlegen will, alle höheren Schulen mit den ihnen überlassenen Bildungsmitteln ein gemeinsames Bildungsziel zu erreichen streben. Eine Einheitschule ist darum nicht nötig, auch eher zum Schaden als zum Nutzen, weil die verschiedene Veranlagung der Schüler für die eine oder andere Art der Bildungstoffe verschiedene Bildungswege fordert. Darum will auch Rein, trotzdem er von einer Einheitschule spricht, doch in Wirklichkeit die verschiedenen Bildungswege bestehen lassen.

Wir haben gesehen, daß es besser ist, unsere höheren Schulen werden in der Form beibehalten, wie die Normalanstalten oder die Reformanstalten sind, aber sie müssen sich den neuzeitlichen Anforderungen in dem oben angedeuteten Sinne mehr anpassen als sie es schon getan haben, um eine einheitliche Bildung zu gewährleisten.

Auf diese Frage geht Lorenz in dem schon genannten Aufsatze „Humanisten und Germanisten im Kampfe um unsere höhere Jugendbildung“ näher ein.

Lorenz vermißt ein deutlich bezeichnetes gemeinsames Ziel, das jede der drei Schulgattungen auf dem Wege der Ausbildung ihrer Eigenart erweisen soll. Das sei weder in den Lehrplänen bezeichnet noch bei den Verhandlungen über die Grundfragen unseres höheren Schulwesens mit dem erforderlichen Nachdruck erörtert worden.

Nachdem Lorenz hervorgehoben hat, daß die modernen Humanisten als

die neuzeitliche Aufgabe der humanistischen Anstalten ansehen, der Jugend einen Einblick zu gewähren in die Aufgabe, die dem Hellenentum im Entwicklungsgange des Abendlandes zugefallen ist, führt er das bereits oben (S. 23) angegebene Ziel an, das die Germanisten aufgestellt haben (1913 in Marburg), ich wiederhole: herzliches Verständnis für die Einheitlichkeit, die Eigenart und den Wert des deutschen Volkstums, Weckung des Willens zu tatenfreudiger Mitarbeit an der Läuterung, Vertiefung und Entfaltung des deutschen Volkstums. Dort ist auch der Weg zu diesem Ziele angegeben. Lorenz fügt hinzu, daß alle künftig führenden Schichten unseres Volkes wissen müßten, welche Seiten unserer deutschen Volksart der Weiterbildung und Vertiefung bedürften, welche Einflüsse als hindernd zu bekämpfen, welche als fördernd aufzuzuchen und in der Aussicht auf organische Verschmelzung zu pflegen sind. Daraus leitet Lorenz dann das gemeinsame Ziel für die drei Gattungen unserer höheren Schulen ab: Wissenschaftlich begründetes Verständnis für die deutsche Gegenwart und ergänzend dazu: Entwicklung und Fähigkeit zur Weiterführung im Sinne unseres Volksgeistes. Und als die Fächer für die Aufstellung und Herausarbeitung dieses Zieles könnten nur zwei von den drei gemeinsamen Fächern in Frage kommen, das Deutsche und die Geschichte (Religion aus dem schon von mir oben angegebenen Grunde nicht) als nationale Kulturfächer wie es von den Germanisten, Lehmann, Lambeck, Paron, Wehmann und andern ebenfalls betont worden ist.

Wir hätten aus unserer Geschichte gelernt, besonders auch durch eindringende Vertiefung in die antike Kultur, daß ein Volk nur bestehen und sich behaupten wie die andern Völker beeinflussen und bereichern könne nur mit dem, was es als Eigenes habe; außerdem sei die deutsche Gegenwart nur zu verstehen, wenn man die Einflüsse anderer Völker auf die deutsche Kulturentwicklung beachte und die Eigenart der deutschen Kultur diesen Einflüssen gegenüberstelle.

Die Fassung des gemeinsamen Ziels bedeute nicht eine Einengung, Beschränkung oder gar einen Rückschritt, sondern statt der unerträglich gewordenen „Expansion“ und Zersplitterung die bitter notwendige Konzentration; denn das Erstarken des eigenen Volkstums mache ein Volk erst recht aufnahme- und gebefähig für die Welt. Bei jeder Art der höheren Jugendbildung müßten die gemeinsamen Grundzüge unseres Volkstums, im Unterschied von den Kulturen der anderen Völker, der neuzeitlichen wie der des Altertums, zu einem sicheren Besitze so herausgearbeitet werden, dürften nicht nebelhafte Vorstellungen bleiben, sondern müßten uns zu „stärkeren nationalen Instinkten“ fähig machen.

Um nun diesen Anforderungen gerecht zu werden, dürften sich die humanistischen Schulen (nach Lorenz) nicht darauf beschränken, auf Grund der Quellenkenntnis eine Vorstellung von der Vorbildlichkeit der Leistungen der Hellenen auf dem intellektuellen und ästhetischen Gebiete zu erwecken, sondern müßten auch die Wirkung dieser Leistungen auch für die Gestaltung der deutschen Verhältnisse im Laufe der geschichtlichen Entwicklung, zumal vermittels des Römertums, einsehen lehren und dabei einen Einblick eröffnen darein, daß die antiken Formen für den reichen Inhalt unserer Zeit nicht mehr ausreichen.

Die Sonderaufgabe der realen Anstalten werde es sein, nebst einer breiteren Einführung in die unsere heutigen Zustände bedingenden naturwissenschaftlichen Grundlagen, aus den Quellen diejenigen Einflüsse auf die deutsche Volkskultur kennen zu lehren, die von Frankreich und England ausgegangen seien.

Die Sonderaufgabe der Gymnasien, neben der Feststellung des Einflusses der Antike auf die deutsche Kulturentwicklung und der Grenzen dieses Einflusses auch die Einwirkung der neuzeitlichen Kulturen auf die deutsche kennen zu lehren, falle im wesentlichen dem Geschichtsunterrichte und der Behandlung der betreffenden deutschen Literaturwerke zu, bei den realen Anstalten habe umgekehrt Deutsch und Geschichte die Vermittelung auch der notwendigsten Kenntnisse vom Einflusse der Antike zu übernehmen.

Alle Schulgattungen aber würden das gemeinsame Ziel erreichen, wenn sie den Stoff so verarbeiteten, daß daraus eine lebendige innere Anschauung und Gesinnung erwachse, die in dem Handeln sich verwirklichen könne und sich zu verwirklichen strebe, die dabei aber auch die Wege und Mittel finde, mit denen dies möglich sei. Dies sei die Fähigkeit zur nationalen Selbstbestimmung. Diese zu erzeugen, danach müßten alle drei Schulgattungen das Verfahren zur Erreichung ihrer Sonderziele, ich möchte hinzufügen: auch das Verfahren bei der Behandlung ihrer anderen Unterrichtsstoffe, einrichten.

In der Tat, die Gedanken von Lorenz enthalten einerseits den Weg, auf dem die drei Schulgattungen trotz der Verschiedenheit ihrer Bildungstoffe und trotz der Wahrung ihrer Eigenart die höhere Bildung in dem „wissenschaftlich begründeten Verständnis der deutschen Gegenwart“ und der daraus hervorgehenden „nationalen Selbstbestimmung“ eine einheitliche höhere Bildung gewähren und die Übelstände der Volkszerreißung nach verschiedenen Weltanschauungen, die Parow durch die Einheitschule beseitigen will, ausgeglichen und auf ein ungefährliches Mindestmaß herabgedrückt werden können.

Mit seinen Vorschlägen ist Lorenz schon ganz entschieden dafür eingetreten, daß unsere höhere Bildung eine national bestimmte, eine deutsche, sein muß, nicht eine weltbürgerliche und hat damit auch schon die zweite der Schlußfragen beantwortet, im Anschluß an die Forderungen der Germanisten. Diese Ansicht vertreten die meisten Schulmänner und Universitätslehrer. Die Herren, welche auf den allgemeinen Tagen für deutsche Erziehung sich zu äußern pflegen (sie sind oben schon genannt), verlangen eine völlig auf deutschen Unterrichtsstoffen begründete Bildung und Erziehung: sie tun das meist in solcher Weise, daß sie alle anderen Stoffe, außer den altsprachlichen vielfach auch die neusprachlichen, abweisen. Jene wollen sie höchstens in Übersetzungen zulassen, für diese aber bleibt bei ihren Unterrichtsplänen sehr wenig Zeit übrig; außerdem ist die Volksschulvorbildung derart, daß es wirklich nicht lohnt, mit den neueren Sprachen anzufangen, weil die sprachliche Bildung in diesen nicht so weit gefördert werden kann, daß inhaltsschwere, belehrende und geistbildende Werke mit Verständnis gelesen und die darin niedergelegten Bildungsschätze erschlossen werden können. Darum schließen sie folgerichtig, daß solcher Unterricht auch wegfallen kann. Allerdings kann nun ein nur mit deutschen Stoffen sich beschäftigender Unterricht wohl eine deutsche Bildung geben, aber nur eine solche, die nicht weit über die Bildung durch die deutschen Mittelschulen hinausreicht, d. h. eine recht dürftige bleibt, die höchstens für mittlere Beamte oder für die mittlere gewerbliche Tätigkeit genügend ist, aber nicht derart ist, wie sie die führenden Kreise unseres Volkes oder die Leiter von großen industriellen Unternehmungen nötig haben. Eine so oberflächliche Bildung würde unser Volk, das politisch wie wirtschaftlich um seine Weltgeltung kämpfen muß, für diesen Kampf nicht genügend ausrüsten, müßte dazu führen, daß wir die Welt-

geltung auf diesen Gebieten wie auch die wissenschaftliche Anerkennung, die wir jetzt haben, an unsere Mitbewerber, unsere neidischen Nachbarn, verlieren würden. Darum müssen wir solche Reformpläne für unsere höhere Volksbildung und -Erziehung unbedingt abweisen; mögen diejenigen Volkskreise, die diesen Volksbeglückern zujubeln und hinter ihnen stehen, solche Schulen gründen und von ihren Söhnen besuchen lassen; die anderen aber, die unsere höheren Schulen, wie sie jetzt sind, oder wie sie nach einheitlichen Gesichtspunkten umgestaltet werden sollten, allerdings ohne etwas an den hohen Bildungszielen nachzulassen, zu schätzen wissen, werden ihre Söhne weiter diesen zuführen und durch sie zu führenden Stellungen ausbilden lassen.

Wir haben in unseren Gymnasien die alten Sprachen, an den realistischen Schulen die neueren Sprachen als wichtige Unterrichtsfächer und wollen sie auch festhalten, weil wir wissen, daß uns durch die Erlernung dieser Sprachen die Bildungsschätze der Völker, die sie sprechen oder gesprochen haben, erschlossen werden und unsere Bildung dadurch auf eine breitere Grundlage gestellt und vertieft wird, auch die geistige Regsamkeit und Beweglichkeit gefördert wird. Einen Schaden haben wir bisher dadurch noch nicht erlitten, werden wir davon auch nicht haben, auch nicht für die Volksgesundheit. Zwar hat es Zeiten gegeben, wo die Beschäftigung mit dem Lateinischen und Griechischen und den lateinischen und griechischen Kulturschätzen Gebildete dem deutschen Wesen entfremdete, wie z. B. in der Zeit des Humanismus. Aber da gab es doch immer Männer, die ein deutsches Herz hatten und die erlangte Bildung dem deutschen Volke dienstbar machten; ich erinnere an Luther, Melancthon, Gutten. Und wenn später seit dem dreißigjährigen Kriege französisches Wesen, französische Sitten und noch mehr Unsitten und die französische Sprache in unser Vaterland und unser Volk eindringen und sich überbreiten machten, so war das einmal eine Folge davon, daß durch diesen unglücklichen Krieg das deutsche Volk nicht bloß zu mehr als der Hälfte vernichtet, sondern auch seine Kultur vollkommen gebrochen worden war, so daß man die hochentwickelte französische Kultur als überlegen empfand und annahm. Da wiederholte sich der Vorgang, der sich in Rom seit den Scipionen abspielte, der uns an den in die römischen Provinzen eingedrungenen Germanen entgegentritt, der sich in dem Zeitalter der Kreuzzüge in dem Rittertum wiederholt hatte: die höhere Kultur siegte über die Völker, die auf niederer Kultur standen. Aber da erhoben sich doch deutsche Männer, die gegen diesen Unfug eiferten: Martin Opitz, die „fruchtbringende Gesellschaft“, Schottelius, Haller, Hagedorn, Gottsched, Klopstock und andere. Dann traten als Vertreter deutscher Gesinnung und deutschen Handels auf der Große Kurfürst, („Gedenke, daß du ein Deutscher bist!"), Friedrich Wilhelm I. mit seiner Abneigung gegen alles Undeutsche und mit seinem Worte: „Meinen Kindern will ich Pistolen und Degen in die Wiege geben, damit sie die fremden Nationen aus Deutschland helfen abhalten“, Friedrich der Große trotz seiner Begeisterung für die französische Sprache und Literatur mit seiner kerndeutschen Gesinnung sprach das Wort „Wohl dem, der für sein Vaterland arbeiten kann“, und so fort. Aber die staatlichen und politischen Verhältnisse waren so zerfahren und verrottet (ich benutze von hier an Witz „Weltbürgertum und Nationalgefühl“, (Pädag. Archiv 55. Jahrg. 1913 S. 1 ff), das Interesse an politischen Dingen so gering, daß auch Friedrichs d. Gr. Plan eines deutschen Fürstenbundes nicht zustande kam und daß sich die gebildeten Kreise, auch unsere großen Dichter in das Reich der „Ideale“ flüchteten und weltbürgerliche Gesinnung hegten

und für ein allgemeines Menschentum eintraten. Die „Menschenrechte“ umnebelten uns, den Deutschen, die Sinne. Doch Lessing, Kant, Schiller, Goethe waren trotz ihrer weltbürgerlichen Gesinnung und Äußerungen doch durch und durch Deutsche. Indem sie die klassische deutsche Literatur schufen und die deutsche Sprache bildeten, schufen sie deutsche Güter, die das deutsche Volk wenigstens in Sprache und Kultur als eine Einheit erscheinen ließen. Dann kamen die Romantiker, die in die deutsche Vergangenheit hinabstiegen und die Schätze deutschen Volkstums und deutscher Eigenart heraufholten und dazu beitrugen, das Gefühl auch völkischer Zusammengehörigkeit, deutscher Gesinnung, deutschen Fühlens und Denkens zu wecken; auch Schiller fand in der „Jungfrau von Orleans“ und im „Tell“ treffliche Worte für nationale Pflichten, nachdem er vorher schon geäußert hatte, daß der Deutsche infolge seines unmittelbaren Verkehrs mit dem Weltgeiste berufen sei, die Schätze aller Zeiten und Jahrhunderte, die sich bei den Völkern fänden, nach ihrem Werte zu sichten, zu sammeln, zu verarbeiten und aufzubewahren und so die Weiterentwicklung der menschlichen Kultur in die Hand zu nehmen. Was Klopstock geäußert hatte: „Es soll am deutschen Wesen noch einmal die Welt genesen“, sprach Fichte aus mit den Worten: „Ihr seid es, in denen der Keim der menschlichen Vervollkommnung am unterschiedensten liegt und denen der Vorschritt in der Entwicklung aufgetragen ist.“ „Wenn ihr versinkt, so versinkt die ganze Menschheit mit, ohne Hoffnung auf Wiederherstellung.“ Nun begann sich mit dem Begreifen dieser hohen Aufgabe das Nationalbewußtsein zu regen. Der Haß gegen den Korpsen trat dazu und ließ alle Deutschen die Schmach der Knechtschaft empfinden. Die Freiheitsdichter weckten bewußt das Nationalgefühl. Es lebte im stillen fort, als die gewünschte und erhoffte nationale Einigung von außen hintertrieben wurde, in der deutschen Kunst und Wissenschaft, in der deutschen Musik, im deutschen Liede und in Sportvereinen, bis es endlich im Jahre 1870/71 seine politische Erfüllung fand. Nun aber begann die Jagd nach dem äußeren Glücke, äußeren Gütern; man wollte gewinnen und genießen und vernachlässigte mit den sittlichen Werten auch die nationalen. Zwar wiesen Männer wie Bismarck, Dahn, Wildenbruch und viele andere immer wieder auf die nationalen Pflichten hin, aber es scheint doch, als ob das deutsche Volk im großen und ganzen weiter schlummern und nur erwerben und genießen will und, ohne sich seines eigenen Wertes bewußt zu sein, wieder bei den Fremden die Ideale sucht, die ihm erstrebenswert scheinen. Die Worte Dahns „Wer seinem Volke am besten dient, dient der Menschheit am besten“, oder Paulsens: „Dem Deutschtum dienen, heißt der Menschheit dienen; deutsche Bildung ist Menschenbildung“ fanden kaum Beachtung. Worte, die Roosevelt im Mai 1910 in der Berliner Universität sprach: „Man muß zuerst ein guter Bürger in seinem Lande sein, ehe man ein Bürger der ganzen Welt werden kann“, konnten Mahnworte für uns Deutsche sein. „In politischen Dingen muß“, heißt es 1910 im „Dresdener Anzeiger“, „der nationale Egoismus das Wort führen und nötigenfalls das Schwert.“ Aber alles scheint vergeblich zu sein. Wer als Deutscher solche Worte äußert, gilt als Chauvinist und wird als solcher verachtet. Es müssen, das ist leider nur zu wahr, immer schlimme Zeiten kommen, äußere Feinde uns bedrängen, wenn das Volksbewußtsein sich regen, das deutsche Volk seine Zusammengehörigkeit fühlen und sich seiner völkischen Pflichten bewußt werden soll.

Das kann nur anders werden, wenn die Schulen, namentlich die höheren Schulen ihre Zöglinge dazu erziehen, national zu fühlen, zu denken und zu

handeln. Das können sie, indem sie sie lehren, was Deutsche geleistet haben, nicht allein auf rein wissenschaftlichem Gebiete, sondern auch auf dem praktischen. Die Schulen haben ferner die Pflicht, die Schüler namentlich mit der brandenburgisch-preussischen Geschichte, mit den Taten und der Gesinnung der großen Hohenzollern bekannt zu machen, mit der Denkungsart unserer großen Männer und geistigen Führer, unserer Dichter, unserer Künstler und Forscher, unserer Politiker und Heerführer, unserer deutschbewußten Kaufleute und Großfabrikanten, damit ihr Beispiel zur Nachahmung antreibt; sie müssen ihnen unter Bezugnahme auf die fremden Kulturen zeigen, daß die deutsche Kultur diesen nicht bloß ebenbürtig, sondern überlegen ist, die materielle sowohl wie die geistige; sie haben die Schüler belehrend wie durch den Augenschein mit der Schönheit des deutschen Vaterlandes und den Städten der deutschen Arbeit und des deutschen Handels bekannt zu machen, damit die Schwärmerei für das Fremde und das Herummäkeln an dem, was von Deutschen an großen und erhebenden Taten geleistet worden ist, aufhört; sie müssen ihnen auch einen Blick in die Zukunft eröffnen und zeigen, daß die Aufgabe, die das deutsche Volk in der Welt hat, noch längst nicht erfüllt ist, daß es für jeden einzelnen gilt, weiter zu arbeiten und rastlos tätig zu sein, um nicht zu erschlaffen, sondern vorwärts zu kommen, daß der einzelne nicht bloß für sich, sondern auch für das deutsche Volk arbeiten und dessen Wohl mit fördern muß. Die Schüler müssen lernen, die deutschen guten Eigenschaften und Tugenden, wie sie unsere Vorfahren gehabt und Großes damit geleistet haben, hochzuachten und selbst zu bewähren in Glück und im Unglück; die Schulen müssen in den Jünglingen den Arbeits-sinn erwecken und sie zu stammer Arbeit, zu Männern erziehen, die im Leben vor keiner Arbeit und keinen Mühen zurückschrecken. Zur nationalen Erkenntnis muß dann aber noch das nationale Wollen hinzukommen.

Dies ist die Aufgabe unserer Schulen in nationaler Beziehung. Die Unterrichtsstoffe aller unserer Schulen sind in diesem Sinne zu verwerten, aber nicht bloß die deutschen, auch die fremden sind dazu geeignet. Diese letzteren sind so zu behandeln, daß ihr besonderer wie allgemeiner Wert erkannt wird, daß aber auch ihre Beziehungen zu der deutschen Kultur hervortreten und dabei vollkommen deutlich wird, wie die Deutschen diese Kulturschätze übernommen, verarbeitet, mit deutschem Geiste durchdrängt und so die deutsche und die allgemeine menschliche Kultur gehoben haben. Geschieht dies, so ergibt dies eine deutsche Bildung, eine Bildung für das deutsche Volk, die das deutsche Volksbewußtsein hebt und es auf der Bahn der Kulturentwicklung für sich und die Menschheit weiter führt.

Können wir dabei die Bildungsstoffe, die uns die französische und englische Literatur gewährt, entbehren? Ich verneine es. Freilich bietet die deutsche Kultur und Geschichte Bildungsstoffe genug zu einer guten gründlichen Erziehung und Bildung; aber je weiter wir uns auch fremde Bildungsstoffe nutzbar machen, um so tiefer wird unsere eigene Bildung, um so mehr werden wir, und das ist auch nötig, fähig, einerseits auch die fremden Verhältnisse zu beurteilen und richtig abzuschätzen, dann aber auch, unsere eigene Kultur richtig zu beurteilen, ihren Wert zu erkennen und, wie es unsere deutschen Dichter und Denker, Forscher und Staatsmänner, unsere deutschen Geisteshelden getan haben, in deutscher Weise weiterzubilden. Bloße Nachahmer bleiben aber diejenigen, deren Bildung nicht groß genug ist, um selbsttätig weiter schaffen zu können. Unsere höheren Schulen haben eben die Aufgabe, eine Bildung zu

geben, welche dazu fähig macht. Und darum dürfen sie sich nicht ausschließlich auf deutsche Stoffe beschränken. Zwar würde die Nahrung an ausschließlich deutschen Stoffen eine ausschließlich deutsche Bildung schaffen und eine rein deutschvölkische Kulturentwicklung fördern können; aber das würde nicht eine Fortbildung der Weltkultur sein, an der wir Deutschen doch mitarbeiten müssen. Wir würden außerdem in der Bildung, auch in unserer Weltgeltung, hinter den Völkern zurückbleiben, die umfassendere Bildungsmittel verwenden. Nationale Abschließung ist nicht nötig, würde auch insofern gefährlich werden, als dadurch die nationalen Gegensätze verschärft und die Feindschaft der Völker gegeneinander verstärkt werden würde, wie wir es ja schon in der Gegenwart sehen, wo die besondere Nationalität von den meisten Völkern scharf betont wird. Wir Deutschen wollen unsere nationale Eigenart zwar hochhalten, sie so stark als möglich betonen, aber darum doch nicht vergessen, daß wir nicht allein auf der Welt sind, daß wir mit den andern Völkern in Wettbewerb stehen und auch bleiben müssen, daß wir die Aufgabe haben, in friedlichem, geistigem wie wirtschaftlichem, Kulturwettbewerb mit den anderen Völkern zu bleiben und uns zu behaupten haben und dadurch die Weltkultur fördern müssen, daß wir die hohe Kultur, die wir haben, nicht bloß beibehalten müssen, sondern sie durch möglichst hohe Bildung noch steigern und darin den andern Völkern überlegen bleiben müssen und nur so diese auf eine größere Kulturhöhe heben können. Wir müssen uns auch dessen bewußt sein oder werden. Die Duldung und Nachsicht, die wir andern Völkern gegenüber üben, ist auch eine deutsche Eigenart. Sie wollen wir beibehalten, aber dürfen sie nicht soweit treiben, daß wir Fremde und Fremdes mehr achten als uns selbst und unser Eigengut; aber erziehen wir auch die andern Völker zu dieser Duldung uns gegenüber, damit sie neidlos schätzen lernen, was wir ihnen bieten können.

Dieses müssen unsere höheren Schulen den Schülern auch zum Bewußtsein bringen. Eine solche deutsche Bildung und Erziehung ist für uns wie für die Welt segensreich.

In einer solchen Bildung sieht Matthias (Zukunftsfragen S. 318) das Ideal, welches die Zukunftsschule zu erstreben hat. Sie muß, sagt er, ihre Bildungsgrundlagen in unserer eigenen Kultur sehen, in der deutschen Geistesentwicklung auf religiösem und geistigem Gebiete, in der deutschen Vergangenheit und dem deutschen Staats- und Wirtschaftsleben, wobei die Einführung in die Kulturwelt der Alten und in die unserer westlichen Nachbarn oder unserer angelsächsischen Vettern, ebenso die Schulung durch die Mathematik und Naturwissenschaften und die Pflege aller technischen und körperlichen Fähigkeiten durchaus zu ihrem Rechte kommen sollen, aber nicht vor jener nationalen Bildung, sondern neben und nach ihr.

Damit bin ich schon in die Beantwortung der dritten Frage eingetreten, nämlich die, ob die Oberrealschule in ihrer gegenwärtigen Verfassung so ausgestaltet ist, daß sie den Erfordernissen der Gegenwart genügen kann. Sie kann es durch die Bildungsstoffe, die ihr zugemessen sind. Sie hat außer den sogenannten Gesinnungsstoffen, Religion, Deutsch und Geschichte, die neueren Sprachen und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Deutsch und Geschichte bieten den Schülern die geistige und politisch-wirtschaftlich-soziale Kultur und das Verständnis dafür in deutsch-bestimmter Richtung; die neueren Sprachen vermitteln ihnen die Kenntnis derselben Verhältnisse bei den Franzosen und Engländern wie deren Einflüsse auf die deutsche Kultur und deren Wert-

inhalt. Bei aller Anerkennung der Leistungen dieser Völker auf den verschiedenen Kulturgebieten werden die Schüler, wenn der Unterricht in deutschem Geiste erteilt wird, weder zu Franzosen noch zu Engländern erzogen werden, sondern sich bewußt werden und bleiben, daß beide Sprachen nur Bildungsmittel für uns, nicht Selbstzweck sind. Freilich dient die Kenntnis der Fremdsprachen auch dazu, mit diesen Völkern in persönlichen Verkehr zu treten, aber sie dürfen in diesem Verkehr nur angewendet werden, wenn eine Verständigung durch die deutsche Sprache unmöglich ist, besonders in dem fremden Lande selbst. Die naturwissenschaftlichen Stoffe machen die Schüler mit der Natur, ihrem Leben und den in ihnen waltenden Kräften und Gesehen und ihrer Bedeutung für das menschliche Leben und der Beherrschung und Verwertung der Gaben der Natur bekannt und befähigen sie, im Buch der Natur zu lesen und die Gaben der Natur für sich und die Menschheit zu verwerten. Die mathematischen Fächer beschäftigen sich mit Raum- und Größenverhältnissen, haben also mehr formal bildenden Wert, dienen also mehr der reinen Geistesbildung, als der deutsch-völkischen Bildung.<sup>1)</sup>

Alle diese Unterrichtsstoffe zusammen vermitteln den Schülern die Bildung, die sie befähigt, ihr Menschentum gegenüber allen diesen Dingen und Verhältnissen zu behaupten und selbständig sich einen Weg zu wählen und ihn zu gehen und im Leben nach der gewonnenen Weltanschauung sich so zu betätigen, wie es für sie selbst, für das deutsche Volk und die Menschheit förderlich ist. Je größer die gewonnene Durchbildung nach allen diesen Seiten ist, um so größer wird die Selbständigkeit im Leben, die Charakterfestigkeit allen Verhältnissen und Fährlichkeiten des Lebens gegenüber sein, um so größer wird auch der Nutzen für das allgemeine Wohl sein, wenn der so erzogene Mensch die Erkenntnis gewonnen hat, daß er nur ein kleines Mädchen in dem Gesamtorganismus des Volkes, des Staates und der Menschheit ist, und danach sein Handeln einzurichten hat.

Die Unterschiede der Bildung der Oberrealschule gegenüber der der andern Anstalten werden nur unwesentliche sein, wenn bei der Bildung und Erziehung die gemeinsamen Unterrichtsstoffe in den Mittelpunkt gestellt und wenn, wie oben gesagt, die Unterschiede, die in den verschiedenartigen Unterrichtsstoffen liegen, nicht hervorgekehrt, sondern die Fäden, die diese mit einander verbinden, aufgesucht und in genügender und die Einheitlichkeit der Bildung fördernder Weise benutzt werden.

<sup>1)</sup> Vgl. Ziehen: Über Volkserziehung im nationalen Sinne S. 7. „Findet die Oberrealschule zur Einführung in das Verständnis des heimischen Volkstums die richtigen Mittel und Wege, so gewinnt sie in dem Gesamtsystem unseres höheren Schulwesens eine Bedeutung, die nicht hoch genug angeschlagen werden kann; denn sie trägt in breite Schichten unseres Volkes alsdann ein Element nationaler Kräftigung hinein, das von unserer Schulleitung von jeher beabsichtigt war, aber der Natur der Sache nach erst nach langer planmäßiger Bearbeitung mit dem rechten Erfolge in die Schule eintreten konnte. Wenn ich von der Oberrealschule rede, so geschieht es deswegen, weil sie ihrem Lehrplane nach (mit stärkerem deutschen Unterricht) auf diesem Gebiete am ehesten die Führung übernehmen kann; selbstverständlich will ich die anderen Schularten, jede nach Maßgabe ihres Lehrplanes und ihrer Lehrziele, von diesen Bestrebungen nicht ausgeschlossen wissen.“ Dies ist auch meine Ansicht, wie aus meinen Darlegungen deutlich genug hervorgehen wird für jeden, der sie unbefangen betrachtet.

### Schlußbemerkung.

Wenn ich mir die behandelte Aufgabe gewählt habe, so habe ich es getan, weil ich aus der Literatur über die Gestaltung der höheren Schulen wie über unser Schulwesen überhaupt, die ich seit vielen Jahren mit Aufmerksamkeit verfolgt habe, gesehen hatte, daß eine Unruhe herrscht, ein Kampf tobt über die Frage, welche unserer höheren Schulen die für unsere Zeit nötige Bildung gewährt, daß der Friede, der durch den Kaiserlichen Erlaß herbeigeführt werden sollte, nicht eingetreten ist, daß ein Streben hervortritt, für unser gesamtes Schulwesen eine neue Organisation zu gewinnen, die alle unsere heutigen Schuleinrichtungen als völlig unzweckmäßig und verkehrt über den Haufen werfen soll. Kampf bedeutet Leben; aber in diesem Falle bedeutet der Kampf nicht ein Freude weckendes Leben, sondern eine fortgesetzte Beunruhigung, die auch in den Betrieb unserer Schulen übergegriffen hat. Man erstrebt einen Frieden durch eine Einheitschule, die, wie gesagt, aber bei der Verschiedenartigkeit und Mannigfaltigkeit wie dem Umfange der Bildungstoffe, die in den Schulen behandelt werden müssen, eine Unmöglichkeit ist, und immer neue möchte man hineinziehen, ohne doch vorhandene ausscheiden zu können. Die Radikal-Reformer wollen allerdings eine Ausscheidung vornehmen oder die Bildungstoffe so beschneiden, daß diese viel von ihrem bildenden Werte verlieren würden. Es scheint mir das Beste, wenn man an den bewährten Schuleinrichtungen, auch der Oberrealschule, die eine neuzeitliche Notwendigkeit war und nun als gleichberechtigte und auch gleichwertige, möchte ich hinzufügen, Anstalt anerkannt worden ist, festhält und es denen, die eine andere Schulorganisation und einen anderen Unterrichtsbetrieb wünschen, überläßt, sich solche Anstalten, wie sie es wünschen, zu schaffen und zu beweisen, daß die Bildung, die sie vermitteln, den Anforderungen, die der Staat und die Gesamtheit zu stellen berechtigt ist, genügt.

Ich war mir bewußt, daß es im Rahmen einer Programmabhandlung unmöglich war, die Aufgabe erschöpfend zu behandeln. Ich habe mich daher auf die Oberrealschule beschränkt und im wesentlichen nur die Frage über die Notwendigkeit der altklassischen Kultur in ihrem Betriebe beantwortet, dabei aber die Frage der Einheitlichkeit der höheren Bildung und ihr Wesen nur gestreift. Was ich erstrebt habe, ist gewesen, einerseits nachzuweisen, daß die Oberrealschule in allen Fächern Beziehungen zu der altklassischen Kultur hat und sie benutzen muß, um sich nicht zu weit von dem alten Gymnasium zu entfernen und die Einheitlichkeit der höheren Bildung zu gefährden, andererseits zu zeigen, daß der Unterricht an den Oberrealschulen selbst ein einheitlicher werden muß, indem die beiden auseinanderstrebenden Pole, die neueren Sprachen und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, zu den Kernfächern, die allen drei Schulgattungen gemeinsam sind, die die geistige Bildung gewähren und die Gesinnung bilden, Deutsch und Geschichte (Religion mußte wegen der konfessionellen Scheidung zurücktreten) in engere Beziehung gesetzt werden. Was ich geboten habe, das ist mir bewußt, ist noch keine völlige Lösung der Frage, ich denke aber, wenigstens ein Anfang dazu; und ich bin erfreut, mit vielen von den Gelehrten und Schulmännern, die sich mit den Fragen der Gestaltung unseres höheren Schulwesens und der Erziehung unserer Jugend zu charakterfesten deutschen Männern mit gediegener Bildung beschäftigt haben, in der einen oder anderen Hinsicht übereinzustimmen.

So möge denn diese Arbeit hinausgehen in die Welt, um eine Anregung zur Lösung der Frage unserer höheren Bildung zu geben. Möge sie bald ihre Lösung finden zum Heile des höheren Schulwesens, unserer Schüler, unseres Volkes und Vaterlandes!

---

### Nachschrift.

Ich möchte die verehrten Leser und Beurteiler bitten, über stilistische Unebenheiten hinwegzusehen, da es mir bei der Eile, mit der die Arbeit geschrieben und gedruckt werden mußte, nicht möglich war, alle Unebenheiten und Härten auszumerzen.

---

So möge denn die  
zur Lösung der Frage  
Lösung finden zum Heil  
Volkes und Vaterlands

um eine Anregung  
möge sie bald ihre  
Schüler, unseres

Ich möchte die v  
ebenheiten hinwegzuseh  
und gedruckt werden n  
auszumerzen.

über stilistische Un-  
e Arbeit geschrieben  
heiten und Härten

