

Direktor Dr. Wehrmann:

## Die Oberrealschule und ihre Aufgaben als humanistische Bildungsstätte.

Vortrag, gehalten auf der Versammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens in Gummersbach am 8. Oktober 1911.

In einer Versammlung wie der heutigen möchte ich nicht näher über Einzelheiten der Arbeit, welche mein Lebensberuf ist, sprechen, sondern Ihnen Gedanken vortragen, welche von allgemeinem Interesse sind. Ich spreche in dieser Versammlung in erster Linie nicht zu Fachleuten, sondern zu Frauen und Männern, welche ein natürlich menschliches Interesse an den Fragen der Erziehung nehmen. Jeder von uns ist ja Erzieher, nicht allein wir, deren Beruf es ist, die Jugend zu erziehen, sondern auch jeder, der als Vater oder als Mutter sich um seine Kinder bekümmert oder der sonstwie auf die jüngere Generation zu wirken hat. Denn keiner von uns lebt für sich; keine Generation eines Volkes schafft und wirkt und kämpft für sich selber, sondern immer für die nächstfolgende Generation. Auf dieser einfachen natürlichen Wahrheit beruht der Fortschritt jeder Kultur und jeder Zivilisation.

Die Oberrealschule ist das jüngste Glied in dem Organismus der höheren Schulen Deutschlands; wir haben für unsere Arbeit noch nicht die festen Traditionen wie unsere älteren Geschwister; wir müssen oft neue Wege suchen und uns mit Mühe diese Wege bahnen, während die anderen Schulen schon seit langer Zeit in eingefahrenen Gleisen sich bewegen können. Und wenn ich eins für unsere Schulen wünsche, dann ist es dies, daß eine gründliche und sorgfältig ausgearbeitete Realschulpädagogik geschaffen werde, welche, von einem entschlossenen Glauben an die geistbildenden Kräfte unserer Lehrfächer ausgehend, die Richtlinien für die Erziehung und Bildung, wie sie unsere Schulen darbieten wollen, festlegt. Es ist ein großer Mangel, daß wir noch nicht eine solche Realschulpädagogik haben, um so mehr als die meisten größeren Werke über die Erziehung und den Unterricht unserer höheren Schulen, wie die von Schrader, Matthias, Schiller, aus den Erfahrungen des Gymnasiums hervorgegangen sind und die dort entwickelten Gedanken oft gar nicht für unsere Schulen passen. Wer eine solche Realschulpädagogik schreiben will, der muß durch seine Studien und seinen Unterricht den beiden großen Gruppen unserer Lehrfächer, den philologisch-historischen wie den mathematisch-naturwissenschaftlichen gleich nahe stehen. Und solcher Männer gibt es nur wenige; diese wenigen aber sind meistens Männer der praktischen Arbeit in der Erziehung und nicht solche der Feder; sie wissen, daß in der Erziehung das Schreiben und Reden füglich das Letzte und das Tun das erste sein soll. Aber notwendig ist diese Arbeit gerade in unserer Zeit, da wir an unseren Schulen doch jetzt die Kräfte nach innen lehren wollen, um die Schulen zu wahrhaft humanistischen Bildungsstätten zu machen, wo Knaben und Jünglinge zu tüchtigen Menschen herangebildet werden sollen. Sie würde auch manchem ernst denkenden Manne, der noch immer den realen Anstalten, den realgymnasialen und lateinlosen, mit Mißtrauen gegenübersteht, die Augen öffnen. Besonders aber würde dieses Werk, das alle realen Anstalten umfassen müßte, von reichem Nutzen für die vielen jungen Lehrer sein, die, auf Gymnasien vorgebildet, im Anfang ihrer Lehrtätigkeit bei uns wirken und denen so oft

ein freies natürliches Vertrauen auf den Erfolg ihrer Arbeit fehlt. Im Verlaufe der Jahre, wenn sie an unseren Schulen gearbeitet haben, schwindet ja stets dieses Mißtrauen, so daß es nur sehr wenige Lehrer gibt, die nicht von ganzem Herzen und aus innigster Überzeugung arbeiten und an den erzieherischen Wert unseres Unterrichts glauben, daß auch er ganze Menschen zu bilden vermag.

Was würde nun eine solche Realschulpädagogik als den grundlegenden Unterschied zwischen den lateinlosen höheren Schulen und Realgymnasien einerseits und den Gymnasien anderseits bezeichnen? Sie würde zuerst feststellen, daß wir nicht wie die Gymnasien in den alten Sprachen ein Zentralfach haben. Wir haben kein Zentralfach. Und die Frage wird mancher aufwerfen: Ist es nicht ein Mangel, wenn hier nicht ein Zentrum oder eine Achse existiert, um die sich alles dreht? Schon dieses Bild von der Achse, das mir unwillkürlich in die Feder geflossen ist, zeigt uns, daß es kein Fehler ist. Ist denn der Mensch ein Mechanismus, ein Uhrwerk, bei dem sich alles um einen Mittelpunkt dreht? Weder sein Körper noch sein Geist sind von Natur aus so einseitig veranlagt, daß sie sich um irgend etwas als einen Mittelpunkt regelmäßig bewegen. Schon die Theorie Herbarths von den vielseitigen Interessen und deren Pflege im erziehenden Unterricht fordert, daß die Jugenderziehung nicht einfach einen Mittelpunkt habe, um den sich die ganze Arbeit dreht. Die Erziehung und Bildung der Jugend soll sein wie eine Symphonie, in der bald diese, bald jene Stimme mehr oder weniger deutlich hervortritt, in der sich aber alle harmonisch zu vereinigen haben. Der Schüler in den ersten Schuljahren, in denen seine Welt noch das Spiel und das ganze Leben in der Heimat ist, der am liebsten Sagen und Märchen liest, will anders gebildet sein als der Primaner, dessen Geist kräftige Nahrung und ernste zusammenhängende Arbeit verlangt oder als der rasche und wilde Tertianer, der genug damit zu tun hat, seine körperlichen Triebe zu bemeistern. Eine Realschulpädagogik, welche das Ziel echter humanistischer Ausbildung im Auge hat, muß sich auf psychologischer Grundlage aufbauen, und sie wird manche alte hergebrachte Anschauung aufgeben. Das an und für sich gesunde Prinzip einer einseitig gelehrten Bildung darf nicht auf Kinder in ihren ersten Schuljahren und auf Knaben in den Flegeljahren angewendet werden. Gleich wie die klassischen Philologen in ihrer besten Zeit Humanisten waren und den ganzen inneren Menschen bilden wollten, so daß eine Wiedergeburt, eine Renaissance, in ihm stattfand, bei der die edelsten Kräfte im Menschen geweckt und gepflegt wurden, so werden auch wir Vertreter der modernen höheren Schulen nach einer solchen Ausbildung des ganzen geistigen Menschen streben müssen, um so an unserem Teil an einer Renaissance des Menschen unserer Zeit beizutragen. Absolvieren und Einlernen der vorgeschriebenen Lehraufgaben, Erreichung der Beförderung und Bestehen der Prüfungen sind bei dem jetzigen Zustand die Hauptziele aller Arbeit; die tieferen Aufgaben jeder ernstesten männlichen Erziehung treten dahinter zurück.

In einem solchen Vortrage kann ich natürlich manches nur streifen, an anderem muß ich ganz vorbeigehen; von den allgemeinen Aufgaben, die jeder Schule zufallen, kann ich nur einzelne Gedanken andeuten. Das aber haben wir doch nun alle, die in der Arbeit der Erziehung stehen, erkannt, daß der Unterricht als solcher, das Wissen und Lernen in unseren deutschen Schulen viel zu sehr im Mittelpunkt der ganzen Arbeit steht. Unsere ganze deutsche Jugendbildung leidet darunter, daß sie in erster Linie eine Buchbildung, daß die deutsche Schule von der Volksschule bis zur Hochschule zu sehr Lernschule ist. Die Jugend aber soll in Zukunft mehr als bisher in der Welt heimisch werden, in der sie lebt, und sie soll sie durch wirkliche Arbeit kennen lernen. Learning by doing ist der Gedanke, unter dem das ganze Schul- und Erziehungswesen aller andern germanischen Völker, besonders der angelsächsischen, steht. Das sind Ideen, die von deutschen Männern ausgesprochen sind, von Goethe, Pestalozzi, Fichte und Fröbel, die bei uns, besonders wegen des politischen Streites um die Volksschule sich nicht haben verwirklichen lassen, auf die

man aber jetzt in Deutschland anfängt, sich zu besinnen. Das moderne Bildungsideal kann an diesen Ideen nicht einfach vorbeigehen; es muß sie mit den älteren, überbrachten in Einklang bringen. Gewissenhafte praktische Arbeit bildet den Geist der Jugend in ihrer Art ebenso sehr wie gelehrte Bildung, die in ihrer Einseitigkeit nicht mehr bestehen bleiben kann. Wir haben in den realen Anstalten praktische Übungen, welche die Hand ausbilden, im Zeichnen und Modellieren, im botanischen Garten, in der Chemie, in der Physik und in der Biologie. Und deren Wert darf nicht gering angeschlagen werden; ein wohl-gelungenes Experiment, selbständig ausgeführt, besonders wenn es mehrfach mißglückt ist, gibt unseren Jungen oft mehr Kraftgefühl als die Erkenntnis einer rein geistigen Wahrheit. Das rein geistige Wissen soll in der Jugenderziehung nicht verdrängt werden, bewahre; praktische Betätigung von Auge und Hand aber gibt auch dem Geist eine bestimmte Richtung. Das alte Bildungsideal, bei dem die körperliche Arbeit geradezu verachtet wurde, muß und wird aus unseren Schulen schwinden; die alte Lernschule aber wird nicht durch die Arbeitsschule ersetzt, sondern ergänzt werden; denn die neuere Zeit verlangt neben rein geistigen Bildungselementen auch die Betätigung der körperlichen Fähigkeiten. Eins nur möchte ich hier betonen und das besonders unserer erziehungs- und bildungs-wütigen Generation gegenüber hervorheben, die jeden neuen Vorschlag als schulreforma-torisch betrachtet und ihn in übertriebener Weise wertschätzt und die alles, aber auch alles von der Erziehungsarbeit der öffentlichen Schulen erwartet, daß die beste und natürlichste werktätige Arbeitsschule stets das Haus und die Familie ist: die Betätigung der Kinder, ihre Mithilfe bei den kleinen Arbeiten im Haushalt, in Haus und Hof, im Keller und Garten, in dem, was Vater und Mutter in ihrem eigenen Wirkungskreise tun. Das wird heutzutage von vielen Eltern, die ja am liebsten sich gar nicht mehr um die Erziehung ihrer Kinder kümmern und alles, alles der Schule überlassen möchten, gar nicht mehr beobachtet. Ein Junge, der während seiner Schulzeit zu Hause mithilft und fest zugreift, wird stets ein praktischer Mann werden und sich in Lagen durchhelfen, wo der rein theoretisch Gebildete unbeholfen dasteht.

In zwei großen Gruppen bieten sich an der Oberrealschule in natürlicher Ordnung die Fächer dar, durch welche die geistigen Kräfte der Jugend gebildet und entwickelt werden sollen. Zuerst ist es die sprachlich-historische Gruppe mit Religion, Deutsch, Geschichte, Französisch und Englisch, dann die mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppe mit Mathematik, Naturwissenschaft, Zeichnen und Geographie. Beide Gruppen sind als durchaus gleichwertige anzusehen. Wenn einige begeisterte Mathematiker soweit gehen, daß sie die Oberrealschule zu einem mathematischen Gymnasium machen wollen, in dem die Mathematik das Zentralfach in demselben Sinne bilden soll, wie früher die klassischen Sprachen am Gymnasium, so bekenne ich mich als Gegner dieser Ansicht. Ebenso verwerfe ich das Bestreben, aus unseren Schulen neusprachliche Gymnasien zu machen. Ich verwerfe für die Oberrealschule jede einseitig sprachliche, wie jede einseitig mathematische Ausbildung. Die fast genau gleiche Stundenzahl für jede der beiden Gruppen, die auch so äußerlich einander das Gleichgewicht halten, weist deutlich auf die Eigenart unserer Schule hin.

Ich betrachte zuerst die Fächer der sprachlich-historischen Gruppe. Das Deutsche und die Geschichte in Verbindung mit einem edlen Gedankeninhalt aus der Literatur der beiden modernen Kulturvölker, der Franzosen und Engländer, sind es, auf die sich die Bildung stützt, welche ich die modern-humanistische nennen möchte. In Goethe und Schiller, in Shakespeare und Molière finden wir die Höhepunkte dieser Bildung. Diese Männer, wie die anderen großen Dichter der modernen Kultur sollen die Erzieher unserer Jugend zu edler Menschlichkeit sein; wenn sie es nicht werden, so tragen die Lehrer selbst die Schuld daran. Hier in der Poesie, da finden wir die Herzensteine

unserer Erziehung, ohne die jede Erziehung wie ein klingendes Erz, wie eine tönende Schelle wäre; hier werden Empfindungen und tiefe geistige Kräfte edelster Art gepflegt, hier haben wir ideale Bildungselemente, welche für unsere Schüler von höchster Bedeutung sind. Bei dem sprachlichen Unterricht tritt nicht allein die ästhetische Seite in ihr Recht, auch die streng wissenschaftliche Seite ist von Bedeutung. Die Verstandeskraft unserer Schüler wird in dem sprachlichen Unterricht in ernster Weise geschult. Der ganze Unterricht in den drei oberen Klassen einer Oberrealschule soll unter dem Zeichen wissenschaftlicher Propädeutik stehen, dergestalt, daß er für unsere Schüler als eine Art Vorstufe zu späterer selbständiger wissenschaftlicher Arbeit auf der Universität gelten kann. In den sprachlichen Fächern bietet sich diese Forderung ganz von selber dar. Wenn ein Lehrer in unserer Prima eine philosophische Abhandlung Schillers, im Englischen ein Drama Shakespeares, eine Abhandlung von John Stuart Mill oder Macaulay, im Französischen Guizot oder Taine liest, so werden da geistige Anregungen ernstester und fruchtbarster Art gegeben

Noch viele große Schätze sind in der Literatur der Deutschen, Franzosen und Engländer verborgen, die noch immer nicht in ihrem vollen Werte für die Erziehung und im engeren Sinne für die wissenschaftliche Vorbildung der Jugend erkannt und gewürdigt sind. An uns Lehrern ist es, diese Schätze zu heben und sie nutzbar zu machen. Was am Gymnasium im altsprachlichen Unterricht ein Plato, ein Demosthenes, ein Cicero, ein Tacitus ist, das ist bei uns ein Schiller, ein Lessing, ein Fichte, ein Mirabeau, ein Taine, ein Macaulay und ein John Stuart Mill. Welche wunderbare Fülle, welch ein Reichtum an tiefen Gedanken liegt hier vor! Der Lehrer wird nach der Eigenart seiner persönlichen Studien die Schriftwerke auswählen; aber doch ist es wünschenswert, daß von diesen einige bestimmte Werke als standard works gelten, auf deren sprachliche und inhaltliche Durchdringung eine größere Anzahl Lehrer ihre Kraft richten, um sie voll auszuwerten für die Bildung unserer Jugend. Durch das Studium dieser Schriften kann man Jünglinge bis an die Grenze ihrer Fassungskraft führen und sie zum Bewußtsein dessen bringen, was sie überhaupt zu leisten imstande sind; hier an edlen Stoffen können sie ihre Kräfte üben und ausweiten; in solchen Studien haben wir in der Tat eine echte wissenschaftliche Propädeutik. Vor der Lösung dieser Fragen sollten in unseren Tagen alle Fragen der Methodik und Kleinarbeit zurücktreten. Ich hebe dieses ausdrücklich hier hervor, weil im neusprachlichen Unterricht eine Richtung existiert, welche das wichtigste Ziel dieses Unterrichts in der äußeren Sprachbeherrschung sieht und so dazu beiträgt, die tieferen Fragen der Förderung der allgemeinen Geistesbildung und des wissenschaftlichen Denkens, von der im Grunde doch die völlige und allgemeine Anerkennung der realen und höheren Lehranstalten abhängt, beiseite zu schieben. Man mag die Fähigkeit, eine fremde Sprache frei zu sprechen, noch so hoch einschätzen, für sehr viele ist sie kein hinreichender Beweis und kein Maßstab für gründliche wissenschaftliche Vorbildung. Aber den Gedanken muß man gelten lassen, daß, wenn unsere Schüler unter der Leitung wissenschaftlich gebildeter Männer einige der erwähnten Schriften gründlich durchgearbeitet haben, sie auch zu höheren Studien fähig und gebildet sind. Ich selbst kann aus meiner eigenen Erfahrung nur dieses bestätigen: wenn die Lehrer mit den Primanern einer Oberrealschule Werke gemeinsam durchstudiert haben, wie Schillers Abhandlung über das Naive und Sentimentalische (das vollkommenste Meisterwerk einer Abhandlung!), ferner wie Stuart Mills On Liberty und Taines Bonaparte, wenn die Schüler die Gedanken solcher Werke in ihrem Zusammenhang klar erfaßt, sie in sich aufgenommen und verarbeitet haben, dann haben sie ein deutliches Bewußtsein von dem, was sie auf einem geistigen Gebiete können, und ein noch deutlicheres für das, was sie noch nicht können und nicht verstehen. Das aber nenne ich wissenschaftliche Schulung, wissenschaftliche Propädeutik im ernstesten Sinne des Wortes.

Wie an den philosophischen Werken ersten Ranges, so wird auch an den Werken unserer großen deutschen, französischen und englischen Historiker der Sinn für wissenschaftliches Erkennen geübt; dann aber auch, was für unsere Zeit so notwendig ist, durch ernste Lektüre dieser Schriften ebensowohl allgemeines politisches Verständnis, als auch ein richtiges Erfassen der Eigenart der beiden großen Kulturvölker, mit denen wir durch so viele Beziehungen ideeller wie auch materieller Art verknüpft sind, angebahnt werden. Wie auf dem Gymnasium an der Geschichte der alten Völker, so wird bei uns an der Geschichte der Franzosen und Engländer und deren Vergleich mit der unsrigen geschichtliches Verständnis erarbeitet. Die Eigenart dieser Völker liebevoll zu erkennen, in sie einzudringen, das ist jetzt für uns die edelste Aufgabe des neu sprachlichen und geschichtlichen Unterrichts. Heute sehen sich die großen Völker trotz oder vielleicht gerade wegen des steigenden äußeren Verkehrs viel fremder gegenüber als zur Zeit Friedrichs des Großen und Goethes; ja noch als zur Zeit der fünfziger und sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts; seitdem das Nationalitäts- und Rassenprinzip immer schärfer anerkannt und durchgeführt wird, sondern sich die Völker geistig immer mehr von einander ab. Vielleicht erkennt man heute nur die äußere Eigenart und die äußeren Gegensätze der einzelnen Völker; es muß aber und es wird wieder eine Zeit kommen, in der die Völker sich innerlich näher stehen und sich als Glieder einer großen Völkerfamilie betrachten. Hier erwächst den Vertretern der neueren Sprachen eine wahrhaft humanistische Aufgabe edelster Art; wer fremde Sprachen und den Geistesinhalt, der in denselben niedergelegt ist, wirklich kennt, der kennt die Eigenart des fremden Volkes und vermag so vergleichend sein eigenes Volk und die fremden Völker richtig zu beurteilen.

Beruhet nun der sprachliche Unterricht auf einer exakten grammatischen Unterweisung, in der das System der sprachlichen Erscheinungen den Schülern in seiner ganzen Ausgestaltung klar vor Augen geführt wird, in dem ferner einzelne Kapitel mit der größten logischen Schärfe und wissenschaftlichen Gründlichkeit durchgearbeitet werden, in dem endlich ein deutliches Bewußtsein der Unterschiede der Muttersprache von der fremden Sprache durch Lehre wie vor allem durch Übung erzielt wird, so haben wir hier eine formal-logische Schulung, die sich kühnlich jeder ähnlichen Schulung in den alten Sprachen an die Seite stellen kann. Dazu haben wir noch den Vorteil, daß wir die Schüler bis zu einem gewissen Grade zum bewußten freien Schreiben und Sprechen der fremden Sprachen anleiten können, und wir besitzen eben darin eine der wichtigsten Übungen der früheren humanistischen Ausbildung; denn es gehört nun einmal dazu, daß man eine Sprache, die man in jahrelangem Bemühen erlernt, auch sprechen kann, wenigstens dieses freie Sprechen und freie Schreiben ernstlich erstrebt hat. Es liegt ferner in der Hand der Lehrer, die Schwierigkeiten in diesen sprachlichen Übungen in einer Weise zu steigern, daß auch hier die geistigen Kräfte der Primaner bis zum höchsten Grade angespannt werden. Es ist nichts als ein Vorurteil, das mit besonderer Vorliebe von denen ausgesprochen wird, deren Urteil durch keinerlei Kenntnis der neueren Sprachen getrübt wird, die niemals an einer realen höheren Schule durch eigene Erfahrung den Unterricht kennen gelernt haben, daß bei diesem Unterricht der Geist nicht die genügende Schärfung und Spannung erfahre. — Wenn jetzt die beiden Fächer Religion und Geschichte nach Deutsch, Französisch und Englisch genannt werden, so geschieht das, weil jene die eigentlichen Arbeitsfächer sind, in denen wir unsere Jugend an ernstes Arbeiten, das vor Schwierigkeiten nicht zurückschreckt, gewöhnen wollen. Der Unterricht aber in Religion und Geschichte wird mehr darauf ausgehen, Herz und Gemüt der Schüler zu bilden; die Aneignung von Kenntnissen tritt hier zurück; der Lehrer hat das Recht, den Unterricht nach seiner Ueberzeugung freier zu gestalten und bei uns vor allem das Leben der modernen Völker in den Kreis seiner Betrachtungen zu ziehen.

Es ist daher dringend erforderlich, daß der Historiker an den realistischen höheren Schulen eine sehr eingehende Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der modernen Kulturvölker und ihrer Sprache und Literatur hat, um so diese Völker, deren Eigenart und Werdegang mit dem deutschen vergleichen zu können; wie der Historiker am Gymnasium meist zugleich klassischer Philologe ist, so sollte der Historiker bei uns zugleich Lehrer der neueren Sprachen sein; nur so kann er wirken, wie es wünschenswert ist und es das Wesen unserer Schule verlangt.

Wenn ich an dieser Stelle solche Ansichten ausspreche, so geschieht es deshalb, um denjenigen, die unsere Schulen nicht aus eigener Erfahrung kennen und doch durch ihre Lebensstellung in die Lage kommen, sich ein Urteil über dieselben bilden zu müssen, Aufschluß zu geben.

Wende ich mich zu der Gruppe der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, so ist von vornherein festzuhalten, daß diese Fächer mit absoluter Notwendigkeit zu dem Ganzen der modernen humanistischen Bildung gehören, wie wir sie erstreben. Das modern-humanistische Ideal der Erziehung kann nicht mehr wie das von ehemals ein rein literarisches sein; unsere Zeit verlangt gebieterisch gründlichste Vertiefung in mathematische und naturwissenschaftliche Erkenntnis, sie verlangt ferner ein eingehendes Studium der geographischen Fragen und Verhältnisse, wozu uns jeden Tag die Weltpolitik der großen Völker Europas auffordert, sie verlangt endlich noch ein durch Zeichnen und praktische Arbeiten geübtes Auge und geschulte Hand, da durch diese Tätigkeit erst die wirkliche, objektive Beobachtung der Natur und der Umgebung erzielt werden kann.

Wenn ich das Ganze des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts betrachte, so fühle ich mich verpflichtet, zuerst zu bekennen, daß ich als Philologe ein Gefühl — ich finde leider kein anderes Wort — des Neides empfinde, wenn ich die enge Geschlossenheit des Wissensstoffes dieser Fächer in sich selber, wie auch die natürliche, feste Verbindung der einzelnen Fächer unter sich betrachte. Hier bilden tatsächlich große, unzerstückte, fest verbundene Gedankenmassen, die allein erziehllich wirken können, den Inhalt des zu Lehrenden; hier sehen wir das vorhanden, wonach wir in der Lektüre der neueren Sprachen noch so eifrig suchen, nämlich, daß der ganze Gedankeninhalt des Unterrichts eine geschlossene Einheit bildet. So sind die Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaft denn auch meist im Vergleich zu den Lehrern der philologisch-historischen Gruppe in der günstigeren Lage, daß sie nach dem Gang ihrer Studien diese Fächer im ganzen vollkommener beherrschen und daher auch überall allgemeine mathematische und naturwissenschaftliche Bildung in ihr Recht treten lassen können.

In der Mathematik haben wir ein Gebiet, das wie kein anderes geeignet ist, den Schülern in einem begrenzten, eng in sich geschlossenen Gebiete das Bild einer vollkommen ausgebildeten Wissenschaft zu geben; aus wenigen grundlegenden einfachen Begriffen und Vorstellungen erhebt sich ein stolzer Bau, der sich auf einem absolut sicheren und festen Fundament erhebt und sich bis in die höchsten Höhen menschlicher Abstraktion erhebt. Daß hier eine logische und philosophische Schulung des Geistes geboten werden kann, die ihresgleichen sucht, ist keine Frage; daß ferner diese mathematische Schulung zu einer vollkommen modern-humanistischen Bildung notwendig gehört, ist ohne Zweifel; und daß endlich die Oberrealschule in diesem Gebiete der Bildung mehr in die Breite und zugleich in die Tiefe gehen kann, als die andern höheren Schulen, ist selbstverständlich. In ähnlicher Weise werden die Naturwissenschaften immer mehr zu einer Quelle geistiger und philosophischer Schulung, bei der das rein Stoffliche sich großen erziehllichen Gesichtspunkten unterzuordnen hat. Wo könnten wohl anderswo die Übungen des Beobachtens, des Vergleichens, des Schließens, des Zusammenfassens so vollkommen angestellt werden wie hier? Wo kann so die höchste und edelste wissenschaftliche Fähigkeit geübt werden, sich bescheiden der Wahrheit unterzuordnen, die man gefunden und erkannt hat, auch wenn sie dem, was man vorher vermutet oder gewünscht hat, geradezu entgegensteht! Hier tritt

auch die notwendige Forderung einer modern-humanistischen Ausbildung in ihr Recht, welche die Liebe zur Natur erwecken und pflegen will, nicht die schwärmerische, sentimentale Liebe zur Natur, sondern die ruhige, dauernde, die sich auf unser inneres Empfinden wie auf unser verstandesmäßiges Erkennen stützt; die Liebe zur Natur, die in ihr das ruhige Wirken aus sich selbst, die innere Notwendigkeit und Einheit mit sich selbst erkennt. Hier haben wir einen Unterricht, in dem die Schüler an philosophisches Denken, Schließen und Urteilen gewöhnt werden, ohne daß man viele Worte darüber macht, das aber den Schülern gleichsam in Fleisch und Blut übergeht.

So sehen wir, daß durch die Arbeit in den beiden großen Gruppen unserer Unterrichtsfächer, der sprachlich-historisch-ethischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen, die Kräfte des Geistes und des Gemüts wirksam gebildet werden, wenn anders es nur die Lehrer wollen. —

Daß zu diesen beiden Gruppen noch Turnen und Singen hinzutreten müssen, ist für jeden klar; ohne sie ist eine deutsche Erziehung nicht zu denken. Im deutschen Liede offenbart sich am ergreifendsten die wunderbare Tiefe des deutschen Gemütslebens; eine Erziehung zu edler Menschlichkeit ist in deutschen Landen ohne Pflege des Gesanges undenkbar; darin liegt eine Kraft, die in einer echt menschlichen Jugenderziehung nicht vernachlässigt werden darf, und es ist mit Freuden zu begrüßen, wenn dem Gesang jezt mehr liebevolle Pflege gesichert erscheint. Welche inneren Wirkungen das deutsche Lied in der Schule erzielen kann, davon ein Beispiel. In den siebziger Jahren studierte ich in Straßburg; ein Freund von mir war Schulinspektor und er hatte große Mühe bei seiner Arbeit, besonders in den Schulen auf dem Lande: nur widerstrebend fügten sich die Lehrer und noch mehr die Eltern und die Schüler in die neue Ordnung. Da aber nahm er sich als besondere Aufgabe vor, die elsässische Jugend wieder unsere deutschen Volkslieder singen zu lassen, um sie so wieder mit dem deutschen Gemütsleben vertraut zu machen. Als er einst zu einem Lehrer auf dem Lande kam, dessen Schule in guter Ordnung war, da bat er ihn, die Schüler auch einmal singen zu lassen. „Ach nein“, sagte der Lehrer, „das geht nicht.“ — Warum denn nicht? — Die Antwort war: „Die Zeiten sind so schlecht.“ — Der Schulinspektor verstand den Mann und bat ihn dringend, doch ja unsere schönen Lieder singen zu lassen; das tat der Mann, bei dem man, wie gewöhnlich bei Lehrern mit ruhigem, ernstem Wollen mehr erreichte als mit schneidigem Drauflosgehen. Was geschah aber nach einiger Zeit, als der Schulinspektor die Schüler wieder besuchte? Da sah er bei den Kindern die helle Freude auf ihren Gesichtern, wie sie aus frischer Brust unsere lieben deutschen Lieder sangen. Und wie er dem Lehrer seine Anerkennung aussprach, da gab dieser die bezeichnende Antwort: „Ja, ja, sie singen uns deutsch.“

Ein Ähnliches wie vom Singen gilt vom Turnen. Das Turnen ist eine edle, deutsche Kunst, die, wenn sie im rein menschlichen Sinne geübt werden soll, gerade heute alles von sich fern halten muß, was nach Rekords und Höchstleistungen, was nach Uebertreibungen in den Wettkämpfen aussieht; bei dieser Richtung werden nur einige wenige ganz besonders ausgebildet, die von Natur aus schon körperlich stark und gewandt sind und eigentlich garnicht nötig hätten, von Schulwegen zu turnen, während die große Zahl derer, welche den Körper gewandt und stark machen müssen, zu wenig ausgebildet wird; und gerade sie haben es nötig. Im Turnen kann wie nirgendwo anders feste, beharrliche Selbstbehauptung und selbstgewollte Unterordnung unter ein Ziel, das man erreichen will, geübt werden. Das sind Tugenden, die gerade unser deutsches Volk, wenn es stark und unabhängig bleiben will, nicht entbehren kann. Aber auch das ästhetische Moment, das in keiner wahrhaft humanistischen Bildung fehlen darf, tritt hier in sein Recht; der Sinn für schöne Körperhaltung und rhythmische Bewegung, den man jezt endlich wieder pflegt und der der übertriebenen Kraft- und Gipselturnerei entgegenwirken soll, soll hier vorzüglich ausgebildet werden.

So habe ich versucht, Ihnen das Wesen der humanistischen Bildung auf unseren Schulen in seinen Grundzügen darzustellen, vielleicht ist es mir gelungen, Ihnen einen Teil der Freude, welche ich immer wieder über das Ganze dieser Bildung empfinde, einzulösen. Nichts ist ja vollkommen, und auch unsere Erziehungspläne müssen sich weiter ausbilden; aber die Richtlinien sind gegeben, die wir verfolgen wollen bei dieser Arbeit.

Nunmehr sei es mir gestattet, auf einige der wichtigsten Aufgaben hinzuweisen, welche in unserer Zeit gleichsam als natürliche Folge der Entwicklung unserer Schulen sich eingestellt haben, die sie erfüllen müssen, um als allgemeine Bildungsanstalten sich noch weiter zu vervollkommen. Man spricht heutzutage oft von einem Abschluß der Reform der höheren Schulen oder der Schulen überhaupt. Möchte uns ein gütiger Himmel vor einem solchen Abschluß, vor einem solchen Stillstand bewahren! Möchte er uns davor bewahren, daß wir Lehrer jemals satt und selbstzufrieden mit unserer Arbeit sind! Einen Stillstand gibt es in unserem Schulwesen ebensowenig wie auf irgendeinem Gebiete, auf welchem denkende Menschen tätig sind. Es ist natürlich, daß man hier wie überall das rechte Maß halten muß zwischen dem Festhalten an dem bewährten Alten und dem besonnenen Fortschritt zu dem notwendigen Neuen hin. Wohl dürfen wir alle sprechen von einem Schulfrieden, der aber nicht ein Kirchhofsfriede sein darf, bei dem die Kräfte erstarren. Wenn auch die formelle Anerkennung unserer Schulart erreicht ist, so wissen wir doch wie viele Männer in maßgebenden Kreisen noch immer grundsätzlich mit Mißtrauen den jungen Leuten gegenüberstehen, welche von unseren Schulen kommen. Davon können die Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen, die auf gewisse Universitäten gehen, ein trauriges Liedlein singen; manche Dozenten, und meist die weniger fähigen, befolgen die Politik der kleinen Nadelstiche und rauben so den jungen Leuten das Vertrauen in die eigene Kraft, ohne das kein Studium wirklich gelingt. — Noch kürzlich haben wir es erleben müssen, um ein Beispiel für die Kampfesart unserer Gegner anzuführen, wie die Rede unseres Kaisers an die Primaner in Cassel, die von einer rührenden Anhänglichkeit an seine alte Schule zeugte, in der häßlichsten Weise mißdeutet wurde, als wenn unser Kaiser nicht nur ein ganz besonderer Anhänger des alten Gymnasiums wäre, sondern auch seine Bildung weit über die, welche auf den realen höheren Schulen geboten wird, stellte. Es wurde schließlich so schlimm, daß selbst die Norddeutsche Allgemeine die ungezogenen Stribenten in die Schranken zurückweisen mußte. Da zeigte sich auch wieder, wie ein großer Teil der Tageszeitungen einseitig Partei gegen unsere lateinlosen höheren Schulen nimmt, wo sie es nur können; es ist eine wichtige Aufgabe, hier Wandel zu schaffen und keine pädagogische Brunnenvergiftung auskommen zu lassen.

Jede Schulart hat jetzt freie Bahn, und jeder Schulart wie jeder einzelnen Schule ist nun die Aufgabe gestellt, ihre Eigenart auszubilden, wie sie durch die Grundzüge ihrer Lehrverfassung, aber auch durch die wissenschaftliche Bildung ihrer Lehrer und durch die Veranlagung ihrer Schüler bedingt ist. Auch das letztere ist von Bedeutung, was heutzutage gar nicht beachtet wird. Eine höhere Schule im Osten an der russischen Grenze hat ganz andere Aufgaben zu erfüllen als eine solche im Westen; es ist im Grunde doch eine eigentümliche Sache, daß alle höheren Schulen derselben Art in unserem großen vielgestaltigen Vaterland genau nach demselben Schema eingerichtet sind; da kann eine wahrhaft menschliche individuelle Ausbildung nicht gedeihen. Wenigstens in den oberen Klassen sollte jede Schule ein Leben für sich führen und freie Hand haben, die Ziele, die ihr gestellt sind, auf ihre Weise zu erreichen. Jeder ernste Versuch ist freudig zu begrüßen, der darauf ausgeht, die Lehrverfassung der oberen Klassen freier zu gestalten; der

Direktor und das Lehrerkollegium müßten das Recht haben, ihre Ansichten auch in der Stundenzahl und den Unterrichtsfächern zum Ausdruck zu bringen. Aber wir sind schon so weit gekommen, daß die meisten Lehrer kaum noch ein Gefühl dafür haben, wie sehr sie in ihrem pädagogischen Schaffen durch die Organisation der höheren Schulen beengt sind; die meisten jüngeren Lehrer sind selbst auf höheren Schulen zu einer Zeit ausgebildet, als der Geist der preußischen Korrektheit der bestimmende war. Ich habe aber schon einmal darauf hingewiesen, wie früher jede unserer höheren Schulen ein Leben für sich führte, wie damals ein Geschlecht von Lehrern wirkte, das oft so weltfremd und so eigentümlich war, das aber still und ruhig seinen Weg ging und es gerade dadurch verstanden hat, die mutigen und starken Männer heranzubilden, die unser Vaterland zu dem gemacht haben, was es geworden ist. — Wie ich es mir denke, wie die einzelnen Schulen ihre Eigenart ausbilden sollen, um so ihre humanistische Bildung auszugestalten, das sei im folgenden an einem Beispiel gezeigt. Ich kenne beispielsweise aus meiner eigenen Tätigkeit die Schüler in der südlichen Rheinprovinz und die in der westfälischen Mark: ich weiß daher, wie die Anlagen und Neigungen dieser Schüler von Natur aus so grundverschieden sind. Wer längere Zeit Schüler aus dem fränkischen Stamme und aus dem niedersächsischen Stamme unterrichtet hat, der weiß ganz genau, wie sich die ersteren für alles, was mit Sprachen, Literatur, Geschichte und Kunst zusammenhängt, sehr lebhaft interessieren und daher hier sehr Tüchtiges leisten, während die niedersächsischen Schüler nüchterne, aber sehr klar und scharf denkende Köpfe sind, die sich besonders gern an logischen Problemen versuchen. Allein es sind nicht bloß Stammesunterschiede, die unsere Schulen berücksichtigen sollten; es kommen noch andere hinzu: der lebendige, witzige, aufgeweckte Schüler einer modernen Großstadt wie Frankfurt, Cöln oder Berlin will ganz anders angefaßt sein als der stille, ruhig beobachtende Schüler eines einsamen Städtchens im Sauerland und in der Eifel, der ganz in seiner Heimat wurzelt und sich langsamer, aber im späteren Leben sehr oft auch viel besser entwickelt als jener. Darnach muß sich die ganze Bildung und Erziehung gestalten. — Wollen wir aber Freiheit haben für solche wahrhaft humanistische Bildung, dann müssen wir immer wieder die alte Forderung erheben für die oberen Klassen: weniger wöchentliche Stunden, weniger Hauptfächer in der Prüfung! Das ist schon so oft und so eindringlich begründet worden, daß man kaum versteht, daß hier noch kein Wandel geschaffen ist. Die wenigen Hauptfächer sollten aber dann in ihrer Bedeutung noch mehr hervortreten, als das jetzt geschehen kann; in diesen muß ernsthaft und gründlich gearbeitet werden in der Schule wie auch besonders zu Hause; es sollten aber nicht mehr Fächer sein, als auch ein Mann in einem wissenschaftlichen Lebensberufe zu umfassen vermag. Dann möge das Provinzialschulkollegium öfters, als es jetzt geschieht, selber Aufgaben für die schriftliche Reifeprüfung stellen, schon um Vergleiche ziehen zu können; wenn es aber zur Norm werden sollte, daß die Aufsichtsbehörde stets die schriftlichen Prüfungsarbeiten stellte, so würde die wichtigste Aufgabe unserer höheren Schulen leiden: die Erziehung der Schüler zu selbständiger, geistiger Arbeit, wie sie aus ihren eigenen wissenschaftlichen Bestrebungen und denen ihrer Lehrer hervorgehen soll. Daß dies bei jeder Schule, bei jedem Lehrer, ja bei jedem Schulrat und jedem Direktor eine andere ist, liegt auf der Hand.

Sind aber für die oberen Klassen die beiden Forderungen: weniger Stunden, weniger Prüfungsfächer! erfüllt, so werden wir auch die Schüler wieder mehr zu eigener wissenschaftlicher Tätigkeit erziehen können; dann wird die Poesie der stillen häuslichen Arbeit wieder in ihr Recht treten, die jetzt bei den Klassenarbeiten und der ewigen Kontrolle des Wissens und Könnens verloren geht; dann wird mancher Primaner wieder die Arbeit in seinem Studierstübchen lieb gewinnen, die ihm jetzt durch

die Fülle der verschiedensten Arbeiten, die er pflichtgemäß anzufertigen hat, so oft verleidet wird. Dann brauchen wir keine Kurztunden, die doch auch nur ein Mittel sind, um gegen den Uebelstand der vielen, allzu vielen Unterrichtsfächer anzukämpfen. Möge doch endlich in unserer Unterrichtsverwaltung ein willensstarker Mann erstehen, der das Uebel der zu vielen Fächer und Stunden an der Wurzel faßt und hier gründlichen Wandel schafft. Das deutsche Volk wird es ihm danken.

Ruhe in der Arbeit! Vertiefung in wenige große und würdige Wissensgebiete! Selbständige, selbstgewollte, nicht vorgeschriebene, ernste Arbeit darin: das ist es, was uns not tut; allerdings können die Resultate dieser Arbeit nicht leicht durch Prüfungen kontrolliert werden. Dafür aber werden die Schulen wirkliche humanistische Bildungsstätten, wie sie unsere Zeit verlangt, sein. Und je mehr man davon absteht, die Resultate der Arbeit an den deutschen Schulen durch Prüfungen, durch Revisionen, durch Besetzungen festzustellen und sie äußerlich zu konstatieren, um so besser für die ganze Erziehung; wenn unsere Schüler später im Leben sich als tüchtige Männer beweisen, so ist das besser, als wenn sie schon in der Jugend gute Leistungen zeigen, die man auf Verlangen bei Revisionen oder sonstwo vorzeigen kann. Es ist ja erklärlich, daß jeder, der die Aufgabe hat, eine Schule zu revidieren, bestimmte, greif- und sichtbare Resultate sehen will; aber es wäre höchlichst zu bedauern, wenn das Ganze der Erziehung und des Unterrichts darnach bestimmt würde.

Die Schule und das ganze Erziehungswerk war und bleibt immer ein Abbild des Lebens selber, wie es die jeweilige Zeit gestaltet hat. Die Hast und Unruhe des modernen Lebens spiegelt sich in unsern Schulen wieder in der Fülle der Fächer und der Buntscheckigkeit des ganzen Wissensstoffes. Daher haben wir die ernste Pflicht, jedes neue Lehrfach, und mag es noch so wichtig sein, und mag es noch so ungestüm um Einlaß bitten, ruhig und bestimmt abzuweisen. Wir haben des Lehrstoffes und der Lehrfächer übergenug. Unsere Pflicht ist es, wenige Hauptfächer in den oberen Klassen innerlich auszuarbeiten nach ihrem erzieherischen Werte. Sehr leicht tritt an unseren höheren Schulen in den oberen Klassen eine bedenkliche Zersplitterung und Kraftzerstäubung ein, wenn dort fünf, sechs oder gar sieben energische und tüchtige Fachlehrer auf die Jugend einarbeiten und jeder das Höchste in seinem Fache leisten will. Wie selten liegen mehrere Fächer dort in einer Hand! Wie schießt da der böse Spezialismus ins Kraut! Gott sei Dank, daß die Jugend widerstandsfähig ist und viele Eindrücke von sich abgleiten läßt, wie die Wassertropfen von einem Entenflügel abfließen; aber ob die schlimmen Folgen sich nicht oft genug später im Leben zeigen, das kann niemand wissen. —

Einem Wunsche möchte ich hier noch Ausdruck geben. Möchten uns doch endlich einmal die Mittel zur Verfügung stehen, daß wir auch Oberrealschulen als Pflanzschulen in ländlicher Stille besäßen, wie sie das Gymnasium in Schulpforta und anderen Anstalten besitzt. Da könnte man in Wirklichkeit zeigen, was unsere Schulen in der Tat sein können. Das ist eine alte Lieblingsidee von mir, die ich schon in einer früheren Versammlung unseres Vereins vorgetragen habe. Vielleicht ersteht einmal auch unseren Schulen ein reicher Mann, der in treuer Dankbarkeit für seine Schule uns die Mittel zur Verfügung stellt, da der Staat hierzu nicht bereit ist. Solche Anstalten brauchen nur die Klassen Obersekunda und Prima zu umfassen und könnten so sich ganz den Aufgaben hingeben, welche an unsere Oberstufe, also an die eigentliche Oberrealschule gestellt werden; es sollen das aber durchaus nicht Schulen für ganz außergewöhnlich befähigte Köpfe sein. Diese mag man sich selbst überlassen; sie finden schon allein ihren Weg.

Und nun zum Schluß lassen Sie mich noch eine Aufgabe hervorheben, die nicht nur die Realanstalten, sondern das ganze Schulwesen, ja, unser ganzes deutsches Volk angeht. Ein Gedanke ist es, der mich schon seit dreißig Jahren, seit meinem Eintritt in die Erzie-

hungstätigkeit bewegt hat und wohl gerade deshalb, weil ich in den ersten Jahren meiner Arbeit im Nebenamt an einer Volksschule unterrichtet habe, an der Übungsschule des Seminars der Universität Jena unter Karl Volkmar Stoy; das war eine Art Armenerschule, denn wir hatten nur die Kinder der ärmsten Stände, die nicht in der Lage waren, Schulgeld zu zahlen; die das konnten, schickten ihre Kinder in die Bürgerschule, eine Art besserer Volksschule. Da habe ich gesehen, wie der Geist der Kinder gebildet werden konnte auch ohne fremde Sprachen. Heutzutage ist ja die Volksschulbildung in den drei bis vier ersten Jahren auch das Fundament der höheren Schulen, auf dem sie sich aufbauen; hier wird ein sicherer Grund gelegt für die spätere Arbeit der Erziehung; und Gott sei Dank hat man in Deutschland absolut kein Verständnis dafür, daß die Kinder schon in ganz frühen Jahren fremde Sprachen lernen. Solche arme Kinder! Die tiefsten Empfindungen, die das Kind mit der Sprache seiner Mutter in sich aufnimmt, können bei ihnen nicht feste Wurzeln fassen. Wie wäre es aber, wenn wir den Gedanken der fremdsprachlosen Bildung aufnahmen und diese nicht für drei oder vier Jahre, sondern für sechs Jahre forderten, derart, daß unsere Schüler erst mit zwölf oder dreizehn Jahren die erste fremde Sprache erlernten! Hier liegt eine wahrhaft nationale und soziale Aufgabe vor, welche ernstlich erwogen werden sollte: eine gemeinsame Erziehungs- und Bildungsgrundlage für die Volksschule und alle höheren Schulen; dann würde unsere deutsche Volksschule wirklich das werden können, wozu ihre Gründer sie bestimmt haben. Wir alle kennen ja die gewaltige soziale Bewegung, welche unser Volk durchzieht. Wer wollte sie leugnen? Es gilt, sie in die richtigen Bahnen zu lenken; aber nur gemeinsame Arbeit kann hier wirken, nicht Reden, nicht Zeitungsartikel, nicht Paragraphen von Gesetzen, ja auch nicht die bestgemeinten Wohlfahrtseinrichtungen können hier helfen. Das deutsche Schulwesen aber kann seinerseits zu einer Versöhnung beitragen, wenn es sich auf einer volkstümlicheren Grundlage aufbaut, als das heute geschieht; ein starker gemeinsamer Unterbau für alle Schulen würde so geschaffen; die Kinder, die Jungen wie die Mädchen, blieben länger in einer geistigen Gemeinschaft mit Vater und Mutter, als es heute der Fall ist, wo die philologische Bildung, welcher die Eltern doch innerlich fern stehen, so früh in das Leben der Kinder eingreift und eine Kluft zwischen ihnen und den Eltern bildet. Die Zukunft unseres Volkes hängt wahrhaftig nicht davon ab, daß unsere Kinder schon mit neun oder zehn Jahren fremde Sprachen lernen; das können sie übergenuß in späteren Jahren; aber die Zukunft und das Heil hängt davon ab, daß wir die Kreise, die jetzt allem Vaterländischen trotzig widerstreben, zur Mitarbeit an den Aufgaben unseres Volkes heranziehen. Geschieht das im Reiche der Erziehung mit ernstem, festem Willen, so erreichen wir es, daß auch die niederen Klassen als ihr erstrebenswertes Ziel wieder hinstellen: die Teilnahme an den geistigen Gütern unseres Volkes, und nicht bloß die Teilnahme an den materiellen Gütern, die heutzutage als das einzige Ziel erstrebt werden. Die niederen Klassen sind und bleiben gerade für ein Kulturvolk der Mutterboden, aus dem neue Kräfte erwachsen und den höheren Klassen zufließen müssen; sorgen wir dafür, daß dieser Mutterboden uns gesunde und starke Keime gibt. Das ist ein Ziel ernstlich zu erstreben; das ist der Mühe und des Schweißes der Edelen wert. Darum, ihr Männer, deren Lebensberuf es ist, Menschen zu erziehen, geht voran! An alle wende ich mich, an die Volksschullehrer, an die Lehrer der höheren Schulen, an die Lehrer der Universitäten, die in allen guten Zeiten die Führer des deutschen Volkes in geistigen und politischen Fragen waren und es jetzt leider nicht mehr sind, aber vor allem an die vielen Eltern, die ein Herz für ihre eigenen Kinder und für ihr ganzes Volk haben. Haltet das Banner einer echt deutschen und echt menschlichen Bildung für unsere Jugend hoch!