

Die  
Fragen der Schulreform.

---

Zwölf Vorlesungen

von

**Dr. Theobald Ziegler**

Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Straßburg.

---

Stuttgart.

G. J. Göschen'sche Verlagsbuchhandlung.

1891.

Druck von Carl Neubold in Heilbronn.

Herrn Geh. Hofrat

**Dr. Gustav Wendt**

Oberschulrat und Direktor des Gymnasiums

**in Karlsruhe**

freundschaftlichst

der Verfasser.



## Verehrtester Freund!

Daß Ihr Name auf der ersten Seite dieses Büchleins steht, ist für Sie eine Überraschung, die Sie hoffentlich freundlich aufnehmen, von meiner Seite aber nicht nur ein Akt persönlicher Freundschaft, sondern zugleich auch ein Zeichen der Dankbarkeit für vielfache und reiche Anregung, die mir in allen die Schule berührenden Fragen durch Sie geworden ist —, geworden nicht bloß im persönlichen Verkehr mit Ihnen oder durch die Lektüre Ihrer Schriften, sondern vor allem auch durch meine mehrjährige Zugehörigkeit zum badischen höheren Schulwesen, dessen erfreuliche Gestaltung, im wesentlichen Ihr Werk, für mich so lehrreich gewesen ist. Überdies darf ich für die Fragen, welche ich hier behandle, und für die Antworten, die ich dafür habe, bei Ihnen jenes feine Verständnis voraussetzen, welches auch da versteht, wo es anders denkt und meint; daß ich recht viele solche Leser finde, dafür möge mir Ihr an der Spitze stehender Name zugleich ein gutes Omen sein.

Noch darf ich Ihnen, ehe Sie an die Lektüre selbst gehen, sagen, daß das Buch wirklich nichts ist als der Abdruck

## VI

von Vorlesungen, die ich in diesem Sommer an der Kaiser-Wilhelms-Universität zu Straßburg gehalten habe. Ob immer wörtlich so, wie sie hier gedruckt vorliegen, weiß ich freilich nicht, da ich frei zu sprechen pflege; doch wird in der Hauptsache nicht viel daran geändert sein; auch der behaglich sich gehen lassende Ton und Stil mündlicher Rede, der auch Wiederholungen und Abschweifungen nicht vermeidet, ist beibehalten. Nur wenn Sie beim einen oder andern denken sollten, das gehöre nicht in den Hörsaal, so nehmen Sie bitte an, daß gerade hier die Niederschrift vom mündlichen Vortrag abweicht. Daß die Veröffentlichung dieser Vorlesungen nicht unzeitgemäß sei, werden Sie mir gerne zugestehen; und daß ich kein Blatt vor den Mund nehme, sind Sie an mir gewöhnt.

Seien Sie mir nicht böse ob der ungefragt über Sie verhängten Widmung, und bleiben Sie freundschaftlich zugehan wie bisher

Ihrem

Königsfeld, 12. August 1891.  
im Schwarzwald.

Theobald Ziegler.

## Inhaltsübersicht.

	Seite
Erste Vorlesung: Klagen und Anklagen. Die Berliner Konferenz . . . . .	1—13
Zweite Vorlesung: Erziehen und Unterrichten . . . . .	14—25
Dritte Vorlesung: Der Sturm auf die klassischen Sprachen	26—36
Vierte Vorlesung: Bildungs-Einheit oder Mannigfaltigkeit? . . . . .	37—48
Fünfte Vorlesung: Das Realgymnasium und das Gymnasialmonopol . . . . .	49—60
Sechste Vorlesung: Die Realschule und der Einjährig-Freiwilligen-Schein . . . . .	61—72
Siebente Vorlesung: Der staatliche Lehrplan und die Freiheit der Bewegung. Konzentration und Überbürdung . . . . .	73—85
Achte Vorlesung: Geschichte und Deutsch . . . . .	86—98
Neunte Vorlesung: Turnen und Spielen . . . . .	99—110
Zehnte Vorlesung: Schule und Haus . . . . .	111—122
Elfte Vorlesung: Das Abiturientenexamen und der Schulrat . . . . .	123—134
Zwölfte Vorlesung: Lehrerbildung und Lehrerstellung. Schluß . . . . .	135—161
Anhang: I. Die der Berliner Konferenz vorgelegten Fragen . . . . .	162—165
II. Fragen Seiner Majestät des Kaisers und Königs . . . . .	165
III. Zusammenstellung der Beschlüsse der Schulkonferenz . . . . .	165—176



## Erste Vorlesung.

---

### Klagen und Anklagen. Die Berliner Konferenz.

---

Meine Herrn!

Man kann darüber streiten, ob Zeit- und Streitfragen zum Gegenstand akademischer Vorlesungen gemacht werden sollen. Der Lärm des Tages, so sagt man, dürfe die Höhe und Würde, die Ruhe und Stille wissenschaftlicher Studien nicht stören; und uns Philosophen speziell hat einer unserer großen Meister die Arbeit angewiesen fern von der Gegenwart und dem die Farbe des Lebens gebenden Lichte des Tages. „Wenn die Philosophie“, so sagt Hegel in der Vorrede zur Rechtsphilosophie, „ihr Grau in Grau malt, dann ist eine Gestalt des Lebens alt geworden, und mit Grau in Grau läßt sie sich nicht verjüngen, sondern nur erkennen; die Gule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug“.

Allein wenn sie es je war, heutzutage jedenfalls ist die Wissenschaft nicht mehr so aristokratisch vornehm, nicht mehr so weltverloren und weltabgezogen, daß sie nicht ihren Blick richtete auf das, was um sie her vorgeht und Stellung nähme zu dem, was ihren Interessenkreis berührt. Und gewisse Fächer haben ohnedies mehr als andere eine solche Fühlung mit dem Leben: denken Sie an die Medizin, und an die Stimmen für oder wider

Noch gerade aus den Hörsälen und Kliniken unserer Universitäten heraus, oder an die soziale Frage als den Gegenstand nationalökonomischer und ethischer Vorlesungen. Und zu diesen der Praxis zugewandten Fächern gehört auch die Pädagogik, zumal für einen, der in ihr mehr eine Kunstlehre als eine Wissenschaft sehen zu müssen glaubt. Gerade darum hat sie auch vor anderen das Recht, sich hinsichtlich der die Praxis und die Zeit bewegenden Fragen auf dem Laufenden zu erhalten und ihnen kritisch prüfend gegenüber zu treten.

Doch was wir dürfen, das sollen wir in diesem Falle auch thun. Vielleicht in keinem Augenblick ist ein solches ruhiges Prüfen und kritisches Abwägen nötiger gewesen als in dem jetzigen. Dazu will sich aber inmitten des Kampfes der Geister, auf Versammlungen und in Vereinen, in der Presse und in Streitschriften die Ruhe nicht einstellen, die uns hier im Hörsaal beschieden ist. Und auch der Zeitpunkt ist günstig: nach dem Sturm des vergangenen Jahres ist auf die Berliner Schulenquete hin eine Pause eingetreten — vielleicht die Pause und Stille vor einem neuen Sturm, wer kann das wissen? Aber immerhin eine Pause: mit einer gewissen Objektivität kann man zurücksehen auf das, was ist und geworden ist, mit einer gewissen Ruhe und Unbefangenheit die Möglichkeiten erörtern, die zu hoffen oder zu fürchten sind. Denn noch wissen wir nicht, ob das, was ich Ihnen zu sagen habe, eine Leichenrede sein soll für ein dem Untergang bestimmtes Altes oder eine Taufrede für ein sich verjüngendes Neues oder am Ende gar nur der Epilog und die Parabase zu einer Komödie, die den Titel zu führen hätte: Es bleibt alles beim Alten!

Und übrigens handelt es sich ja um unsere eigene Sache; denn von dem Gymnasialunterricht ist der Universitätsbetrieb abhängig und vielleicht noch mehr umgekehrt jener von diesem; und so ist meine feste Überzeugung die, daß gleich hinter der Schulreform die Frage der Universitätsreform auf die Tagesordnung kommen wird; und das von Rechts wegen!

Wenn ich aber gehofft habe, Hörer zu finden, die sich für

die Fragen der Schulreform interessieren, so habe ich mich ja darin nicht getäuscht. Es werden wohl vor allem solche sein, welche jetzt oder künftig der Schule näher stehen und in ihren Dienst eintreten wollen, und für welche es darum nicht ganz ohne Wert sein dürfte, zu erfahren und in einem derartigen Überblick zusammenzuschauen, um was denn eigentlich gekämpft und gesritten wird. Diejenigen unter Ihnen aber, die lediglich als Gebildete mit diesen Dingen sich bekannt machen möchten, — nun Sie haben ja alle ein Gymnasium besucht und kennen gelernt, und sind zwar freilich deshalb noch lange keine Wissenden und Eingeweihten, da man bekanntlich nie berechtigt ist, aus Einem Fall auf das Ganze und auf alle übrigen zu schließen; aber Sie haben gewisse einseitige Erfahrungen gemacht, die es Sie eben verlangt in ein Ganzes und Umfassendes eingereiht zu sehen und an dem Ganzen zu messen und zu prüfen.

Aus diesem zuletzt Gesagten mögen Sie aber zugleich auch ersehen, daß ich Ihnen nicht bloß von der Schulreform zu erzählen, sondern daß ich die Reformgedanken und Reformvorschläge zu prüfen und Ihnen meine eigenen Gedanken zur Schulreform zu geben beabsichtige. Daß diese recht konservativer Natur sind, werden Sie im weiteren Gange der Vorlesungen bemerken, — konservativ freilich nicht in dem Sinn, daß ich mich auf den bornierten Standpunkt eines „Sint ut sunt“ stellen möchte oder Vergängliches und Bleibendes in unseren Schuleinrichtungen nicht zu unterscheiden wüßte; im Gegenteil, gerade um eine solche Scheidung wird es mir im Folgenden zu thun sein. Der Nachweis dessen, was bleiben mag und bleiben soll, wird nur zu gewinnen sein durch kritische Ausschcheidung dessen, was wir als Vergängliches in unseren Schulen entbehren können und deshalb auch vergehen lassen sollen. Und nun zur Sache!

Oskar Jäger hat irgendwo gesagt, man habe „der Nation den ungeheuren Bären aufgebunden, daß sie mit ihrem Schulwesen unzufrieden sei und eine radikale Umgestaltung desselben verlange“, und der „man“, der dieses „groteske Verlangen“ schließlich zu einer

Massenpetition verdichtet habe, sei der sogenannte Realschulmännerverein gewesen. An dieser rationalistischen Erklärung der Reformbewegung ist gewiß viel Richtiges, recht menschlich ist es bei der Anfackung des Agitationssturms zugegangen; aber die Anfänge der ganzen Bewegung sind doch älter und ihre Ursachen liegen tiefer. Lassen Sie mich zunächst mit zwei Worten im geschichtlichen Gang unseres Schulwesens diese Gründe suchen.

Im sechzehnten Jahrhundert hatten wir die lateinische Schule der Humanisten, in der die Erlernung des Lateinischen zum Behuf des Sprechens und Schreibens die Hauptsache war, das Griechische nicht ganz fehlte, alles Ubrige dagegen, mit Ausnahme der Religion, so ziemlich gleich Null war. Im siebzehnten Jahrhundert zerfiel diese humanistische Schule unter den Stürmen des dreißigjährigen Kriegs; ein anderes Bildungsideal forderte neben der verknöcherten Gelehrtenschule andere Lehranstalten, — die Ritterakademie für den galant homme und bald auch die Realschule für den Bürgerstand, der Schulen brauchte für das praktische Leben. Das achtzehnte Jahrhundert bringt dann in seiner zweiten Hälfte die Erneuerung des Humanismus. Humanität, Menschenbildung wird das Ziel, und als das beste Mittel dazu erscheint die Einführung in das klassische Altertum, wobei aber nun die Griechen den Vortritt erhalten; denn das Bildungsideal des Neuhumanismus wurzelt in dem neu gewonnenen Verständnis und in der neu entfachten Verehrung des Griechentums. Diesem Zweck die Schule dienstbar zu machen war dann in unserem Jahrhundert die Aufgabe und das Werk des Reformators und Reorganisors des preussischen Gymnasialwesens, Johannes Schulze, der und solange er unter Altenstein vortragender Rat im Ministerium war.

Zweierlei ist bemerkenswert an dieser Reform. Einmal bleibt bei aller Vorliebe für das Griechische das Lateinische dennoch in der Schule dominierend; und fürs zweite war diese Neugestaltung eine ausschließlich staatliche: mit Hilfe des seit 1787 eingeführten Abiturientenexamens konnte es gelingen, diese Verstaatlichung des

Gymnasialwesens durchzuführen und die Einheitlichkeit herzustellen. Dazu kommt dann aber noch ein drittes: neben den klassischen Sprachen drängt sich allmählich ein anderer Wissenskomplex, der mathematisch-naturwissenschaftliche in die Gymnasien herein, erobert sich im Unterrichtsbetrieb seinen Platz und nimmt mehr und immer mehr Raum, Zeit und Kraft für sich in Anspruch. Das hing natürlich zusammen mit dem Aufschwung der Naturwissenschaften in unserem Jahrhundert überhaupt; je mehr sie die Geister zu beschäftigen und zu beherrschen anfangen, desto größer sollten auch die Konzessionen ausfallen, welche ihnen seitens der Schule gemacht wurden. Und so bedeutet zuerst die Schöpfung der Realgymnasien, dann die Gestaltung der preußischen Lehrpläne vom Jahre 1882 ein entschieden siegreiches Vordringen derselben auf Kosten der klassischen Sprachen.

Zugleich ist aber auch unsere Stimmung dem klassischen Altertum gegenüber im Laufe des Jahrhunderts eine andere geworden: zu Anfang desselben war es eine fast religiöse Verehrung für das Griechentum, das mit seinen Idealen das Leben unserer Nation, vor allem in Kunst und Poesie mächtig beeinflusste; heute hat diese Griechenverehrung einer kühleren und nüchterneren Stimmung Platz gemacht. In dem Zeitalter des Realismus, in dem wir leben, ist es vielmehr der historische Gesichtspunkt der Kontinuität, durch die wir unsere Kultur mit der griechisch-römischen verknüpft wissen, und fast gar gilt derjenige für einen übeln Schwärmer, der heute noch von der unversiegbaren Quelle des Idealismus im Griechentum zu reden wagt. Wer aber das Land der Griechen mit der Seele sucht, wird über die Berechtigung und Notwendigkeit des klassischen Altertums anders denken, als der, der nur den geschichtlichen Zusammenhang gewahrt wissen will.

In jener Verdopplung der Aufgaben, in jener Vereinigung von Humanismus und Realismus auf dem Boden der Schule lag nun aber eine Gefahr, auf welche schon zur Zeit von Johannes Schulze hingewiesen wurde, die Gefahr der Überbürdung. Zuerst wurde dieselbe mehr pädagogisch formuliert von Friedrich

Thiersch, der der neuen Lehrweisheit in Preußen vorwarf, daß sie durch gleichmäßige Steigerung des klassischen und des realistischen Unterrichts die Jugend überlade, überspanne, überbiete und so die Blüte der Regsamkeit zerdrücke und die Sammlung des Geistes störe. Und bald darauf kam dann derselbe Angriff von ärztlicher Seite: der Medizinalrat Lorinser suchte 1836 nachzuweisen, daß die preussischen Gymnasien durch zu viele Schulstunden, zu viele häusliche Aufgaben und Unterrichtsgegenstände die geistige und leibliche Gesundheit ihrer Schüler schädigen. Ist nun auch inzwischen gezeigt worden, wie dieser aus Oesterreich eingewanderte Katholik sich in das preussische Wesen mit seiner strammen staatlichen Organisation und seinem protestantischen Geist nicht hat finden können und seine Klagen zum Teil unbegründet und nicht genügend substantiiert waren, so ist doch seit jener Zeit die Überbürdungsfrage nie mehr ganz von der Tagesordnung verschwunden und namentlich zu Anfang der achtziger Jahre mit großer Leidenschaft und Hefigkeit — wie überall so auch hier in Straßburg — verfochten worden.

In jener Anschuldigung, wie sie namentlich Thiersch formuliert hatte, steckt aber noch ein Anderes. Nicht nur die Wirkung der Organisation auf den Einzelnen wird angefochten, sondern die Organisation selbst, die Verstaatlichung, die Vereinheitlichung und Uniformierung des Schulwesens erregt Bedenken. Dabei ist eine eigentümliche Ironie des Schicksals bezeichnend. Derjenige, welcher noch vor Altenstein und Schulze diesen Verstaatlichungsprozeß eingeleitet hat, ist Wilhelm von Humboldt. Dieser aber ist der Verfasser einer Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staats, in welcher der Satz zulesen ist, „daß der Staat sich schlechterdings alles Bestrebens, direkt oder indirekt auf die Sitten und den Charakter der Nation anders zu wirken, als insofern dies als eine natürliche, von selbst entstehende Folge seiner übrigen schlechterdings notwendigen Maßregeln unvermeidlich ist, gänzlich enthalten müsse, und daß alles, was diese Absicht befördern kann, vorzüglich alle besondere Aufsicht auf Erziehung,

Religionsanstalten, Luxusgesetze u. s. f. schlechterdings außerhalb der Schranken seiner Wirksamkeit liege“. Altenstein und Schulze waren Freunde und Geistesverwandte Humboldt's, und dennoch haben auch sie jenen von ihm gegebenen Anstoß nur noch mehr verstärkt und die Verstaatlichung der Schule durchgeführt, und ebenso haben Schulze's Nachfolger im preussischen Kultusministerium in derselben Richtung weiter gearbeitet. Darunter nicht zum wenigsten auch Ludwig Wiese: kaum war aber dieser vom Amt ab- und in den Ruhestand zurückgetreten, als er nun anfang, seinerseits über die Uniformierung der Schule durch den Staat zu klagen und eine individuellere Gestaltung und freiere Bewegung auf dem Gebiete des Schulwesens zu verlangen, wobei man freilich ihn gerade an das Wort erinnern möchte: quis tulcrit Gracchos de seditione querentes? Und heute, im Zeitalter eines immer wachsenden Staatssozialismus, mehren sich die Stimmen, welche unter ausdrücklicher Berufung auf Wiese und Wilhelm von Humboldt das Penelopegewand, das der Staat, nicht zum wenigsten gerade auch durch die Hände dieser beiden, so emsig gewoben hat, wieder aufgetrennt wissen möchten. Und der geistreichste Vertreter dieser Rufer im Streit gegen die Staatsschule ist Paul Cauer, der Enkel des ersten Herausgebers jener Humboldt'schen Schrift.

Nun verstehe ich die Klagen über Schablone und Uniformierung in unserem Schulwesen recht wohl; aber — das sei schon hier vorausbemerkt — merkwürdig bleibt doch und ist höchstens aus persönlicher Unkenntnis dieser mitten in protestantischer Umgebung lebenden Männer zu erklären, daß sie nicht auf der andern Seite bedenken, wem die Loslösung der Schule vom Staat in erster Linie zu gute kommen müßte. Das Beispiel Belgiens kann zeigen, daß nicht der freie Geist individuellen sich Bewegens und Gestaltens, sondern daß der Ultramontanismus der Erbe der herrenlos gewordenen und vom Staat sich emanzipierenden Schule sein würde. Und daß auch die protestantische Kirche von solchen Herrschafts- und Oberaufsichtsgelüsten nicht frei ist, das haben

uns wiederholte Äußerungen ihrer Vertreter auf der Berliner Konferenz deutlich genug verraten.

Dieselbe Weite des Gesichtskreises, wonach sich uns die Schulfragen im Zusammenhang zeigen mit Grund- und Machtfragen unseres öffentlichen und nationalen Lebens überhaupt, tritt uns noch in zwei anderen Vorwürfen entgegen, von denen der eine, soviel ich weiß, erstmals auf der Berliner Schulkonferenz vernommen, der andere dort wenigstens in so autoritativer Weise ausgesprochen worden ist, daß wir uns sehr ernstlich mit ihm werden auseinander zu setzen haben. In der Eröffnungsrede Seiner Majestät des Kaisers lesen wir: „Wenn die Schule das gethan hätte, was von ihr zu verlangen ist — und Ich kann zu Ihnen als Eingeweihter sprechen, denn ich habe auch auf dem Gymnasium gelesen und weiß, wie es da zugeht —, so hätte sie von vorn herein von selber das Gefecht gegen die Sozialdemokratie übernehmen müssen. Die Lehrerkollegien hätten alle miteinander die Sache fest ergreifen und die heranwachsende Generation so instruieren müssen, daß diejenigen jungen Leute, die mit Mir etwa gleichaltrig sind, also von etwa 30 Jahren, von selbst bereits das Material bilden würden, mit dem Ich im Staate arbeiten könnte, um der Bewegung schneller Herr zu werden. Das ist aber nicht der Fall gewesen.“ So lautet der eine Vorwurf; und der andere reiht sich unmittelbar daran an, wenn es weiter heißt: „Der letzte Moment, wo unsere Schule noch für unser ganzes vaterländisches Leben und für unsere Entwicklung maßgebend gewesen ist, ist in den Jahren 1864, 1866—1870 gewesen. Da waren die preußischen Schulen, die preußischen Lehrerkollegien Träger des Einheitsgedankens, der überall gepredigt wurde. Jeder Abiturient, der aus der Schule herauskam und als Einjähriger eintrat oder ins Leben hinausging, Alles war einig in dem einen Punkte: das deutsche Reich wird wieder aufgerichtet und Elsaß-Lothringen wieder gewonnen. Mit dem Jahr 1871 hat die Sache aufgehört. Das Reich ist geeint, wir haben das, was wir erreichen wollten, und dabei ist die Sache stehen geblieben. Jetzt

mußte die Schule, von der neugewonnenen Basis ausgehend, die Jugend anfeuern und ihr klar machen, daß das neue Staatswesen dazu da wäre, um erhalten zu werden. Davon ist nichts zu merken gewesen, und jetzt schon entwickeln sich in der kurzen Zeit, seit der das Reich besteht, centrifugale Tendenzen.“

Meine Herrn! Das sind schwere Vorwürfe. Doch kann ich den zweiten — in aller geziemenden Ehrfurcht glaube ich das gleich hier aussprechen zu dürfen — nach meinen Beobachtungen in verschiedenen deutschen Ländern nicht für berechtigt halten, und so wäre hiegegen ab *imperatore male informato ad imperatorem melius informandum* zu appellieren. Und was das erste — den Kampf gegen die Sozialdemokratie — anlangt, so werden wir das nächste Mal sehen, wie gefährlich es sein und werden müßte, wenn hierin über gewisse allgemeine Aufgaben seitens der Schule hinausgegangen würde. Denn an diesem Punkte handelt es sich in der That um eine ganz allgemeine und prinzipielle Streitfrage, um den Beitrag, den die Schule zur Erziehung ihrer Schüler giebt und geben kann, um die Frage: unterrichten oder erziehen? können oder kennen? oder wie man ihn sonst formulieren mag, diesen unseren Schulen gegenüber neuerdings so oft wiederholten Vorwurf, daß sie zu einseitig nur unterrichten, zu wenig erziehen, daß sie zu sehr nur an den Intellekt und zu wenig an den Charakter denken. Wenn man aber von unserer Zeit im allgemeinen urteilen sollte, es fehle ihr an Charakter, so läge dann freilich eine wichtige Aufgabe für die Schule vor, nach dieser Seite hin auch ihrerseits an der Hebung und Verfüllung unseres nationalen Geistes mitzuarbeiten; allein die Frage bliebe doch, ob denn die Schuld an jenem Mangel in erster Linie der Schule aufzubürden sei, und ob sie nicht vielmehr bereits bisher schon in ihrer Weise und mit ihren Mitteln Hand ans Werk gelegt habe?

Den Anlaß zum Ausbruch des in den letzten Jahren mit so großer Erbitterung geführten Streites um die Schule gab aber — darin hat Oskar Jäger mit seiner rationalistischen Erklärung doch das Richtige getroffen — die Frage der Berechtigungen.

Das sogenannte Gymnasialmonopol wurde in Anspruch genommen, und die Zulassung der Realgymnasiumsabiturienten zum Universitätsstudium, speziell zu dem der Medizin begehrt und erstrebt. Das war eine praktische Forderung, das war ein geeignetes Kampfobjekt: hier war direkt Erfolg oder Mißerfolg, Sieg oder Niederlage zu gewinnen, und als Gründe dafür oder dawider ließen sich dann allerlei prinzipielle Fragen anknüpfen. Namentlich darüber mußte man sich klar zu werden suchen, ob die Einheit oder eine gewisse Mannigfaltigkeit der Bildungswege für unsere Nation das Wünschenswertere sei, wobei man freilich fast immer überjah, daß die Schule doch nur Vorbildung zu geben, nur den Grund zu legen habe. Und überdies verengte sich die große Bildungsfrage meist rasch genug in die ganz praktische Nützlichkeits-erwägung, daß ein gemeinsamer Unterbau Eltern und Söhnen gestatten würde, die Berufswahl möglichst lange hinauszuschieben. Ernsthafter war die nach oben hin sich anschließende Ansicht nach einem Hilfsmittel gegen die erschreckende Überfüllung der Gymnasien und Universitäten, gegen die Überproduktion von Gebildeten und die Erzeugung eines sogenannten Abiturientenproletariats. Und wenn Sie vollends das Danaergeschenk des der Untersekunda gewährten Rechtes zur Ausstellung des Einjährig-Freiwilligen-Scheins hinzunehmen und das dadurch den höheren Schulen angehängte Bleigewicht aller derer in Rechnung bringen, welche *invita Minerva*, lediglich um dieser Berechtigung willen Latein und Griechisch lernen, so haben Sie das, was man nachgerade ohne Übertreibung den Unfug des Berechtigungswesens nennen kann.

Das Bedenlichste aber ist, daß auch die Position der Träger des ganzen Systems, der Lehrerschaft in ein gewisses Schwanken geriet und sich erschüttert zeigte. Ich rede nicht davon, daß aus den Reihen der Gymnasiallehrer selbst dem Gymnasium die heftigsten und gefährlichsten Gegner erstanden; so etwas kommt immer vor. Sondern ich denke dabei zunächst an zwei Vorwürfe, die ihnen gemacht werden. Einmal, es fehle ihnen zwar nicht am Wissen, aber am Können, am pädagogischen Geschick und Takt, an der

Technik und Kunst des Unterrichtens; ihre Methode wurde als eine ungenügende bezeichnet und das Thema der Lehrerbildung nicht immer in einem für sie wohlwollenden Sinn und Ton erörtert. Und noch schlimmer lautete der andere Vorwurf: wer erziehen wolle, müsse selbst erzogen sein; und auch das könne man von dem Lehrpersonal jetzt nicht durchweg behaupten. Unbestrittener aber als solche Anschuldigungen und Vorwürfe dürfte jedenfalls der so formulierte Satz sein: wer Kinder erziehen solle, der müsse zu allererst ein zufriedenes Gemüt haben. Gerade die Zufriedenheit aber ist unserer Lehrerschaft in dem letzten Jahrzehnt, — man wird wohl sagen müssen: durchweg, abhanden gekommen. Der Lehrer fühlt sich den anderen akademisch vorgebildeten Beamten gegenüber in doppelter Beziehung zurückgesetzt: zu wenig Geld und zu wenig Ehre! ungenügende Besoldung und nicht die ihnen gebührende äußere Anerkennung dessen, was sie sind und was sie leisten. Eine erst dumpfe, allmählich aber immer mehr laut werdende Gährung ist in der Lehrwelt vorhanden, und die Schritte, die sie im Kampf um ihre Besserstellung und Gleichberechtigung gethan haben, sind bis jetzt wenigstens noch nicht sonderlich erfolgreich gewesen.

So kam, wie Sie sehen, vieles, recht vieles zusammen, und in Broschüren und Journalartikeln, auf Versammlungen und in Parlamenten zeigte sich nachgerade eine wahrhaft babylonische Sprachverwirrung: man verstand sich nicht mehr und überbot sich, ohne nach der Möglichkeit und Ausführbarkeit lange zu fragen, in den seltsamsten und radikalsten Projekten. Der preussische Kultusminister von Goßler hatte schon 1889 von 344 verschiedenen Reformvorschlägen erzählen können, die ihm vorliegen, und seither hat sich die Zahl derselben natürlich noch erheblich vermehrt. Aus diesem Chaos einen Ausweg zu finden, sei es nun, daß man das Alte neu stabilisieren oder ein Neues schaffen wollte, dazu sollte nun eben die Berliner Schulkonferenz dienen. „Behufs Beratung einer Reihe wichtiger, das höhere Schulwesen in Preußen betreffender Fragen,“ wie es in dem Einladungsschreiben heißt,