Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 33 (1923)
Heft: 9

Artikel: Die Reform des höheren Unterrichtswesens in Deutschland
Autor: Muthesius, Karl
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-788455

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

sein heute bestehendes Stottern auf die damalige Angst zurückführen; die Angst und das Minderwertigkeitsgefühl, die als seelische Ursachen dem Stottern zugrunde liegen, bestehen heute anderen Dingen gegenüber, indem der junge Mensch auf irgend eine Weise sich den Anforderungen des Lebens nicht gewachsen fühlt.

Schritt für Schritt geht das Kind im Laufe seiner Entwicklung weiter ins Leben hinein und erobert sich nach und nach ein Stück Wissen um das Leben. Das Keimen der Sexualität und verbunden damit die sexuelle Neugierde und die Onanie, die Frage nach der Entstehung des Menschen und die Art und Weise, wie das Kind sein Wissen in Fragen der Sexualität erhält, all dies kann Anlass geben zu seelischen Konflikten und zu daraus entstehenden Störungen des psychischen Gleichgewichts, zu Angstzuständen und anderen neurotischen Erscheinungen.

Es möge noch auf die Rolle hingewiesen sein, welche die Phantasietätigkeit im Seelenleben des Kindes spielt. Sie tritt deutlich in seinen Spielen zutage. Ein Holzklotz kann alles sein: Automobil, Tram, Pferd usw.; das Kind selbst ist: Lokomotive, Dampfschiff, Räuberhauptmann, Soldat, Mutter, Vater, Lehrer usw. Im Spiele ist alles, was sich nur ausdenken lässt, möglich. Normalerweise weiss jedoch das Kind zwischen Spiel und Phantasie einerseits und Wirklichkeit andererseits zu unterscheiden. Doch können u. U. Gebilde der Phantasie den Sinn für die Wirklichkeit überwuchern: das Kind lebt sich in eine Phantasie so hinein, dass es sie wie eine Wirklichkeit empfindet, oder es phantasiert sich in eine Rolle hinein, die die Augen der Umgebung bewundernd auf es ziehen soll; es erzählt die unglaubwürdigsten Dinge: ein krankhaftes Lügen tritt auf. Auch diese seelische Störung möge in der Folge erörtert werden.

(Fortsetzung folgt.)

Die Reform des höheren Unterrichtswesens in Deutschland.

Von Karl Muthesius.

Als schwersten Mangel in der Organisation des deutschen Bildungswesens empfanden wir den scharfen Trennungsstrich, der es in zwei ohne jeden Zusammenhang nebeneinander stehende Teile schied. Zwischen Volksschulen und höheren Schulen war eine grosse Kluft befestigt, „dass die da wollten hinabfahren zu euch, könnten nicht, und auch nicht von dannen zu uns herüberfahren“.

Die Bildung, die die beiden Schularten vermitteln, wurde als grundsätzlich und wesentlich — nicht etwa nur dem Grad nach —

verschieden hingestellt, in der Bezeichnung „höhere“ und „niedere“ Schulen sollte die absichtlich und nachdrücklich betonte Wertunterscheidung deutlich zum Ausdruck kommen Als gebildet im eigentlichen Sinne galten nur die fünf bis sieben v. H., die eine höhere Schule durchlaufen hatten, und ganz nach der alten Wahrheit: „Sei im Besitze, und du wohnst im Recht“ wachten sie eifersüchtig darüber, dass die abgesteckten Grenzen genau eingehalten wurden Die Masse des Volkes aber fühlte sich entrechtet; denn mehr und mehr war ihr zum Bewusstsein gekommen, dass Bildungsgut seinem eigentlichen Wesen nach Freigut sei wie Licht und Sonnenschein.

Diese im schlimmsten Sinne unsoziale Organisation des Bildungswesens hat die innerpolitischen Zustände Deutschlands unheilvoll beeinflusst. Es zeigte sich immer deutlicher, wie zutreffend der Satz Schmollers war, dass Bildungsunterschiede schärfer sozial trennend wirken als Unterschiede des materiellen Besitzes.

Da kam die staatliche Umwälzung und schien die Hoffnungen und Bestrebungen, die seit einem Jahrhundert und länger fortschrittlich gesinnte Politiker und die vorwärts gerichtete Erziehungswissenschaft erfüllt hatten, zur Reife zu bringen. Nach der neuen Reichsverfassung gehört zu den „Grundrechten der Deutschen“ die „organische“ Ausgestaltung des öffentlichen Schulwesens. Das mittlere und höhere Schulwesen soll sich auf „einer für alle gemeinsamen Grundschule“ aufbauen. Für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sollen „seine Anlagen und Neigungen, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung der Eltern“ massgebend sein.

Zugleich wollte die Verfassung die einzelstaatliche Zersplitterung des Schulwesens, die bisher vielfach die Weiterentwicklung gehemmt hatte, beseitigen. Bildung und Schule wurden in die gesetzgeberische Befugnis des Reiches aufgenommen, wenigstens insofern, als es im Wege der Gesetzgebung dafür „Grundsätze“ aufstellen kann.

Mit einem durch die neuen Ziele beschwingten Eifer ging man alsbald an die Durchführung. Im Reichsministerium des Innern wurde zu diesem Zwecke eine besondere Abteilung gebildet, und zur gründlichen Durchberatung aller in Frage stehenden Aufgaben wurde im Sommer 1920 eine grosse Reichsschulkonferenz einberufen. Gesetzgeberisch hatten sich schon vorher Reichsregierung und Volksvertretung betätigt in der Schaffung des Gesetzes, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen.

Einen weiteren Schritt zur inneren Vereinheitlichung des Schulwesens hat allerdings bisher die Gesetzgebung nicht getan. Wer ein schnelleres Tempo in der Durchführung der Reformen erwartet hatte, hatte nicht mit der Macht des Ewiggestrigen gerechnet. Eine kürzlich vom Reichsministerium des Innern veröffentlichte Denkschrift gewährt einen Einblick in die Schwierigkeiten, die sich gegen eine rasch zugreifende entschiedene Reform auftürmten. Sie lässt erkennen, dass die Verteidigung des Bestehenden je länger je mehr Boden gewann. Zunächst war es eine keineswegs leichte Aufgabe,

die gesetzgeberischen und verwaltungsrechtlichen Befugnisse des Reichs gegenüber denen der Länder sachgemäss und bestimmt abzugrenzen. Der Reichsschulausschuss, eine beim Reichsministerium des Innern geschaffene Vertretung der Unterrichtsverwaltungen der Länder, sollte das Organ eines fruchtbaren Zusammenarbeitens zwischen Reich und Ländern werden. Aber seine Tätigkeit wird gehemmt durch ein tiefeingewurzeltes Misstrauen der Länder gegen eine zu weitgehende Zentralisation des Schulwesens. Die noch junge Organisation der Schulabteilung im Reichsministerium des Innern hat keinen leichten Stand gegenüber den Schulverwaltungen der Länder. Und wenn auch eine ganze Anzahl von ihnen von einem entschiedenen Reformwillen getragen wird, so huldigen doch andere mehr oder weniger dem Beharrenden, und ganz im allgemeinen beugt sich die festgefügte Bürokratie der Länderschulverwaltungen nur schwer der Autorität einer Reichsschulverwaltung. Gewisse Schwierigkeiten ergeben sich weiter in der Haltung der Berufsverbände, in denen sich die Lehrerschaft an den höheren Schulen zusammengeschlossen hat. Sie huldigen zwar durchschnittlich keineswegs rückschrittlichen Neigungen, aber sie sind durchdrungen von der Überzeugung, dass das deutsche höhere Schulwesen sich bewährt habe, dass es von dem Vertrauen des Volkes getragen werde und im Ausland lebhafte Anerkennung geniesse. Derartige Behauptungen haben gewiss ein gut Teil Wahrheit für sich, sie bergen aber doch die Gefahr, das Bestehende zu überschätzen und den Blick für die neuen Anforderungen einer von Grund aus veränderten Gegenwart zu trüben.

Es waren in der Hauptsache zwei Beweggründe, die nach einer durchgreifenden Reform des höheren Schulwesens drängten: ein sozialer und ein im engeren Sinne pädagogischer und bildungstechnischer. In den Stürmen der Revolution war der Gedanke geboren, dass das höhere Bildungsgut künftig nicht mehr das Vorrecht einer kleinen bevorzugten Bevölkerungsschicht sein dürfte, dass man dementsprechend den Schülern der Volksschulen einen geraden Weg zur höheren Bildung und damit zur Hochschule eröffnen müsse, ohne den für sie zeitraubenden Umweg über die bisher vorhandenen höheren Schulen. Und mit diesem sozialen Beweggrund berührte sich der bildungstechnische. Man empfand, dass die scharfe Trennung zwischen Höhergebildeten und dem Volk vor allen Dingen auch dadurch herbeigeführt worden sei, dass die höhere Bildung bisher das deutsche Bildungsgut nicht ausreichend verwertet habe, dass sie stark an Überfremdung leide. Daraus entstand das Bedürfnis nach einem neuen Schultyp, der die Deutschkunde, d. h. nicht lediglich Sprache und Literatur, sondern den Gesamtumfang des deutschen Geistesgutes, in den beherrschenden Mittelpunkt stellt. Der deutsche Germanistenverband, der sich nach dem Kriege in Erweiterung seiner Ziele zu einer „Gesellschaft für deutsche Bildung“ ausgestaltet hatte, war schon seit einigen Jahrzehnten der Träger dieser Reformbewegung gewesen.

Mit diesen beiden Beweggründen kreuzten und verwoben sich

eine Reihe anderer Gedankengänge, von denen hier nur zwei herausgehoben sein mögen. Nachdem das Grundschulgesetz die Grundschuldauer ausnahmslos auf vier Jahre festgesetzt hatte, entstand die Schwierigkeit, dass dadurch unter Umständen die Gesamtdauer für die höheren Schulen um ein Jahr verlängert wurde; denn die bis dahin in einzelnen Ländern bestehenden Vorschulen hatten die Kinder in drei Jahren für den Eintritt in die unterste Klasse der höheren Schulen vorbereitet. Es drängte sich die Frage auf, ob der bisher allgemein übliche Lehrgang der höheren Schulen nicht abgekürzt werden könne. Weiter hatten Psychologie und Erfahrung es mehr und mehr als Mangel erscheinen lassen, dass die höheren Schulen ohne jede Rücksicht auf die besonderen Neigungen und Fähigkeiten allen alles lehrten. Es enstand das Bedürfnis, Einrichtungen zu schaffen, die den differenzierten Fähigkeiten Rechnung tragen. In dem Stichwort vom „elastischen Oberbau" verdichteten sich die darauf gerichteten Bestrebungen.

Es stellte sich alsbald heraus, dass die Probleme, die in diesen Gedankengängen liegen, nicht vereinzelt behandelt werden konnten; sie sind so eng miteinander verflochten, dass sie nur im Zusammenhang, als Ganzes, einer Lösung entgegengeführt werden können Die erwähnte Denkschrift gibt ein Bild der langwierigen Verhandlungen, in denen der Reichsschulausschuss und vom Reichsministerium des Innern wiederholt einberufene Sachverständigenkonferenzen der Sache Herr zu werden versuchten. Diese Verhandlungen im einzelnen zu verfolgen, würde zu weit führen. Es mögen in möglichst knapper Form nur die Ergebnisse zusammengestellt werden.

Die nebenher laufenden Probleme vorausgenommen: an der neunjährigen Schuldauer ist festgehalten worden, auch auf die Gefahr hin, dass dadurch unter Umständen die Gesamtschuldauer von durchschnittlich zwölf auf durchschnittlich dreizehn Jahre verlängert wird. Die psychologischen, wirtschaftlichen und bevölkerungspolitischen Gründe, die für eine Verkürzung des Lehrgangs auf acht Jahre ins Feld geführt wurden, überzeugten den Reichsschulausschuss nicht. Auch der Hinweis auf Österreich, wo die höheren Schulen nur eine achtjährige Dauer haben, und die Schweiz, wo die Maturität u. U. in noch kürzerer Frist erlangt werden kann, verfehlte seine Wirkung. Der „Deutsche Ausschuss für Erziehung und Unterricht" hatte sich lebhaft für eine Abkürzung der Schuldauer eingesetzt, pädagogische Autoritäten und namentlich auch hervorragende Männer der Praxis und der Technik waren hier darin einig, dass die Abkürzung ohne Schädigung des Bildungszieles möglich sei. Von letzteren wurde mit Nachdruck betont, dass jetzt die Menschen im ganzen nicht jung genug von der höheren Schule abgehen, dass eine einseitige Verschulung ihre geistige Beweglichkeit und Biegsamkeit vermindert hat und ihnen dadurch das Einleben in die Anforderungen des praktischen Berufslebens erschwert wird. Diese Gründe wurden ebenso wenig anerkannt wie der wirtschaftliche, dass in der Zeit furchtbarster materieller Not eine weitere Verteuerung der Schulbildung

auf alle Fälle vermieden werden müsse. Die Gegenseite verfocht mit Nachdruck und Erfolg die Meinung, dass eine Verkürzung auf alle Fälle auf Kosten der Bildungshöhe gehen würde, dass aber gerade diese keinesfalls preisgegeben werden dürfe, da die wissenschaftliche Bildung fast das einzige Gut sei, das Deutschland aus dem Zusammenbruch gerettet habe und in ihr eine der wesentlichsten Bedingungen für den neuen Aufbau liege. Mit einer schwachen Majorität wurde schliesslich zugestanden, dass die Länder an einzelnen besonders dafür geeigneten Anstalten Versuche mit dem achtjährigen Lehrgang unternehmen könnten. Hamburg macht von diesem Zugeständnis Gebrauch.

Die Verhandlungen über den elastischen Oberbau führten zu einem befriedigenden Ergebnis. Auf der Reichsschulkonferenz hatte der „Bund entschiedener Schulreformer" mit der ihm eigenen Lebhaftigkeit den Vorschlag verfochten, die starre Klassengliederung auf allen Stufen der höheren Schulen, also bereits von der Sexta an, zu beseitigen und an ihre Stelle ein reichhaltiges System wahlfreier Kurse zu setzen, die sich um eine Anzahl von Kernfächern gruppieren, eine Form also, wie sie z B. in den Hamburger Versuchsschulen Leben gewinnt. Diese Anträge sind bereits in dem betreffenden Ausschuss der Reichsschulkonferenz abgelehnt und später nicht wieder zur Erörterung gestellt worden. Dagegen ist der Vorschlag, den Unterricht auf der Oberstufe zu differenzieren, und dadurch den Sonderbegabungen und -Neigungen der Schüler entgegenzukommen, siegreich vorgedrungen. In Preussen waren bereits seit 1905, in Sachsen seit 1907 Versuche mit einer derartigen Gruppenbildung oder „Gabelung" gemacht worden; die Ergebnisse führten in Sachsen 1919 zu einer Verordnung, nach der in allen Gymnasien und Realgymnasien die Gabelung auf der Oberstufe durchgeführt werden sollte. Im Reichsschulausschuss fanden diese Pläne Zustimmung. Sie machten natürlich eine andere Gestaltung der Reifeprüfung notwendig. Durch Vermittlung des Reichsministeriums des Innern ist dann unterm 19. Dezember 1922 eine neue, die Oberstufengabelung berücksichtigende Vereinbarung der Länder über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse der höheren Schulen zustande gekommen. Es ist dies der einzige praktische, sich auf sämtliche deutsche Länder erstreckende Erfolg, den die Arbeit des Reichsschulausschusses bisher gehabt hat; denn in der Hauptsache, in der Schaffung eines neuen Schultyps, ist es leider bisher nicht zu einer durchgehenden Einigung gekommen.

Die beiden eingangs erwähnten Beweggründe liessen die Idee einer „deutschen Oberschule" heranreifen. Auf diesen Namen einigte man sich schon im ersten Stadium der Erörterungen, nachdem vorher mehrfach die Bezeichnung „deutsches Gymnasium" aufgetaucht war. Zunächst vermischten sich in den Erörterungen die beiden Gesichtspunkte des Bildungsprogramms und des Schulaufbaues. Die deutsche Oberschule wurde gedacht als eine sich unmittelbar an die Volksschule anschliessende höhere Schule. Bald aber erfolgte eine Sonde-

rung der Motive und damit eine genauere Begriffsbestimmung. Deutsche Oberschule und „Aufbauschule“ wurden ihrem Wesen nach geschieden; das der Aufbauschule liegt auf organisatorischem, das der deutschen Oberschule auf bildungstheoretischem Gebiete. Die Aufbauschule ist die verkürzte, sich an die Volksschule unmittelbar anschliessende Form aller Arten der bestehenden und etwa noch zu begründenden höheren Schulen. Die deutsche Oberschule dagegen ist eine neue Art der höheren Schule, die, zunächst ganz unabhängig von der äusseren Schulgliederung, Deutschkunde und die deutschbetonten Fächer in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen will. Die Aufbauschule kann also auftreten in der Form des Gymnasiums, Realgymnasiums, der Oberrealschule und der deutschen Oberschule, alle diese Schularten sind in der „grundständigen“ Form und der verkürzten Aufbauschulform möglich.

Theoretisch mag es gewiss von Wert sein, dass die beiden Begriffe nach Inhalt und Umfang schärfer erfasst und auseinander gehalten worden sind; ob sich aber daraus praktische Folgerungen ergeben werden, erscheint zunächst zweifelhaft, da noch nicht zu übersehen ist, ob bei denjenigen Schultypen, die ihren Schwerpunkt in der fremdsprachlichen Bildung haben, eine Verkürzung zu der Aufbauschulform möglich sein wird. Tatsächlich handelt es sich bei der versuchsweisen Einrichtung von Aufbauschulen, die gegenwärtig in einer Reihe von Ländern vorgenommen wird, ausschliesslich um deutsche Oberschulen in der Aufbauschulform. Und das dürfte jedenfalls auch durchaus dem Wesen der Sache entsprechen, da die Aufbauschule dann die in der Volksschule gepflegte deutschbetonte Bildung bis zu wissenschaftlicher Durchdringung weiterführt. Vom bildungspolitischen, berufspsychologischen und sozialpolitischen Standpunkt aus bietet diese neue Schulform so viele Vorteile, dass zu wünschen und zu erwarten ist, die angestellten Versuche möchten zu einem befriedigenden Ergebnis führen. Zu solchen Versuchen sind die Länder ermächtigt nach der Vereinbarung vom 19. Dezember 1922. Nach ihr wird die Aufbauschule bestimmt als verkürzte Form der zur Hochschule führenden höheren Lehranstalten. Entsprechende Begabung wird ausdrücklich zur Bedingung des Eintritts gemacht, ausserdem der Abschluss des siebenten Schulpflichtjahres; der Lehrgang umfasst sechs Jahre.

Eine vollständige Einigung ist freilich nicht erzielt worden: Bayern hat sich der Vereinbarung nicht angeschlossen.

Noch erheblich geringer ist die Übereinstimmung, die über das Bildungsprogramm der deutschen Oberschule erreicht worden ist. Es war die Frage des fremdsprachlichen Bestandteils der höheren Bildung, die die Geister sowohl im Reichsschulausschuss, wie in den Sachverständigen-Beratungen schied. Als die Idee der deutschen Oberschule auftauchte, bestand kein Zweifel darüber, dass die Eigenart des neuen Bildungstyps gerade in einer ganz wesentlichen Einschränkung des fremdsprachlichen Elements bestehen solle, war doch die in weiten Kreisen des Volkes als Mangel empfundene Überfremdung

der deutschen höheren Bildung der Ausgangspunkt der ganzen Bewegung und ihre stärkste Triebfeder. So bildete sich zunächst unter allseitiger Zustimmung der Plan einer höheren Schule aus, die lediglich eine fremde Sprache als Pflichtfach betreiben sollte. Die Möglichkeit, in den oberen Jahrgängen noch anderen fremdsprachlichen Unterricht als wahlfrei zuzulassen, wurde offengehalten, da niemand daran dachte, der Kenntnis mehrerer Fremdsprachen den praktischen Wert abzustreiten. Aber in der Unterscheidung von Bildungsziel und Nutzziel der Fremdsprachen fanden die Bestrebungen zur Einschränkung auf eine Fremdsprache gerade eine wertvolle Stütze.

Diese Form der deutschen Oberschule hatte die Zustimmung der Reichsschulkonferenz erhalten, und auch der Reichsschulausschuss hatte zuerst auf dieser Grundlage über sie verhandelt. Da erstand dem Plan ein gefährlicher Gegner in den Universitäten. Der „Verband deutscher Hochschulen", der für die Behandlung von Fragen des höheren Schulwesens einen Unterrichtsausschuss gebildet hatte, erklärte auf das bestimmteste, dass einer Schule mit nur einer Fremdsprache auf keinen Fall die Berechtigung zum Hochschulbesuch verliehen werden könne, unerlässliche Voraussetzung dafür seien „mindestens" zwei fremde Sprachen. In dem daraufhin einsetzenden Kampfe haben die Universitäten einen Rückhalt an vielen Vertretern des höheren Lehrerstandes erhalten, und selbst die ursprünglich eifrigsten Verfechter der Idee in der Gesellschaft für deutsche Bildung sind ihr untreu geworden. Denn tatsächlich bedeutet es ein Aufgeben der Idee der deutschen Oberschule, wenn sie mit zwei pflichtmässigen Fremdsprachen belastet wird. Es ist den Befürwortern dieses Vorschlages nicht möglich gewesen, den Unterschied zwischen einer solchen neuen Schule und der bereits bestehenden Oberrealschule klar herauszustellen. Eine deutsche Oberschule mit zwei pflichtmässigen Fremdsprachen gleicht in der Tat der Oberrealschule wie ein Ei dem andern. Das Bedürfnis nach einer neuen Schule dieser Art besteht keinesfalls. Ihre Einrichtung bedeutet keine Bereicherung des deutschen Bildungswesens, sie zersplittert es, das an sich schon vielgestaltig genug ist, nur noch weiter.

Eine höhere Schule ohne Zuerkennung der Hochschulreife ist in Deutschland nicht denkbar. Es dedeutet aber geradezu eine Vergewaltigung der Idee, das Bildungsprogramm einer höheren Schule ganz ausschliesslich auf die Anforderungen der Universitäten einzustellen. Es mag hier unerörtert bleiben, ob die Ansprüche der Universitäten an sich berechtigt sind oder nicht; ich habe mich an anderer Stelle dazu geäussert (vgl. Päd. Blätter 1922, „Deutsche Oberschule und Hochschulreife", sowie die im Anschluss daran a. a. O. veröffentlichten „Stimmen" dazu von zehn Pädagogen und Hochschullehrern). Dass aber in den Erörterungen eine Tatsache von ausschlaggebender Wichtigkeit ganz beiseite geschoben worden ist, soll wenigstens angedeutet werden. Die höheren Schulen, namentlich das humanistische Gymnasium, haben früher den ausgesprochenen und fast ausschliesslichen Zweck gehabt, auf das Universitätsstudium

vorzubereiten. Hierin hat sich aber im Laufe des letzten Halbjahrhunderts eine entscheidende Wendung vollzogen, und gegenwärtig liegen nach Ausweis der amtlichen preussischen Statistik die Verhältnisse so, dass noch nicht der dritte Teil aller Reiflinge die Universität bezieht, fast die Hälfte überhaupt nicht studiert. Selbst von den Gymnasien, deren Lehrplan noch heute ganz überwiegend auf die Universitätsvorbereitung zugeschnitten ist, gehen nur zwei Fünftel der Reiflinge zur Universität. Berücksichtigt man weiter, dass wenig mehr als ein vom Hundert eines Jahrgangs der Bevölkerung das Reifezeugnis einer höheren Schule gewinnt, dass, wie eben erwähnt, von diesem geringen Bruchteil nur ein knappes Drittel, also kaum drei vom Tausend, sich gelehrten Studien auf der Universität zuwendet, so erhebt sich doch die Frage, ob zwingende Gründe dafür vorliegen, das gesamte höhere Schulwesen und jede neuaufstrebende Form desselben ganz ausschliesslich und einseitig nach den Ansprüchen der Universitäten einzurichten.

Der Einspruch der Universitäten hat zunächst im Reichsschulausschuss zersplitternd gewirkt. Preussen hat sich für die Einführung von zwei pflichtmässigen Fremdsprachen entschieden, auch Baden hat sich für diese Form erklärt. Sachsen hat die deutsche Oberschule in zwei Formen eingeführt, mit einer und mit zwei Fremdsprachen. Bayern verhält sich gegen diesen neuen Schultyp überhaupt ablehnend. Eine andere Gruppe von Ländern: Württemberg, Thüringen, Hessen und mehrere Kleinstaaten, unter ihnen auch Hamburg, sind dem ursprünglichen Plane treu geblieben und haben sich entschlossen, die deutsche Oberschule mit einer pflichtmässigen Fremdsprache unter allen Umständen, d. h. auch dann durchzuführen, wenn ihren Reifezeugnissen zunächst eine allgemeine Hochschulberechtigung für das ganze deutsche Reich nicht zuerkannt wird. Für ihre eigenen Hochschulen werden diese Länder der deutschen Oberschule mit einer Fremdsprache die Studienberechtigung verleihen und haben auch unter sich die Freizügigkeit der auf dieser Grundlage Studierenden vereinbart. Nachdem in Sachsen, wo zunächst nur dem Typus mit zwei Fremdsprachen die Hochschulberechtigung zuerkannt werden sollte, kürzlich auf Antrag der demokratischen Fraktion der Landtag beschlossen hat, die Anerkennung auch auf den Typ mit einer Fremdsprache auszudehnen, stehen den Reifeschülern dieses Typs fünf Universitäten und vier Technische Hochschulen für das Studium zur Verfügung.

Die bisherige Entwicklung der Angelegenheit zeigt handgreiflich, dass gerade im Bildungswesen die Macht der Überlieferung keineswegs durch die staatliche Umwälzung gebrochen oder auch nur geschwächt worden ist. Ebenso wie die realistischen Bildungsanstalten, Realgymnasium und Oberrealschule, nur nach jahrzehntelangen mühsamen Kämpfen sich die volle wissenschaftliche Anerkennung haben erringen können, wird auch die deutsche Oberschule einen harten Daseinskampf zu führen haben. Dass sie schliesslich in diesem Kampfe siegen wird, ist die Hoffnung aller, die auf die Gesundheit und Kraft des ihr zugrunde liegenden Bildungsgedankens vertrauen.