

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift

**Band:** 30 (1920)

**Heft:** 4-5

**Artikel:** Das Wesen der Gymnasialbildung und die Reformvorschläge Barth's

**Autor:** Tièche, Edouard

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-789193>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 08.11.2024

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

# DAS WESEN DER GYMNASIALBILDUNG UND DIE REFORMVORSCHLÄGE BARTH'S

VON DR. EDOUARD TIÈCHE.

Il reste à savoir si l'enseignement secondaire doit avoir pour unique objet l'utile.

Non, le beau nom d'humanités qu'on lui donna longtemps nous éclaire sur sa véritable mission; il doit former des hommes et non point telle ou telle espèce d'hommes; il doit enseigner à penser. La sagesse est de se tenir satisfait s'il y réussit et de ne pas lui demander beaucoup d'autres choses en plus.

*Anatole France.*

Wenn Fichte sagt, dass es vom Charakter des Menschen abhängt, welche Philosophie er hat, so weiss ich nicht, ob der Satz in dieser absoluten und uneingeschränkten Fassung gültig ist. Aber wenn er geschrieben hätte, dass es vom Charakter des Menschen abhängt, was für eine Theorie der Erziehung er hat, so würde ich ihm ohne weiteres recht geben. Denn nur so kann ich mir die erstaunliche Erscheinung erklären, dass die Anschauungen über die Grundfragen der Gymnasialerziehung immer noch so stark von einander abweichen, so dass man oft den Eindruck gewinnt, als ständen einer Versöhnung dieser Gegensätze unüberbrückbare Hindernisse im Wege. Unsere Bildungsideale sind so sehr von allen möglichen subjektiven Momenten bedingt, sie wurzeln so tief im Charakter und im ganzen festen Gefüge der Persönlichkeit, dass der Kampf der pädagogischen Konfessionen wohl nie ein Ende nehmen wird. Und es ist gut so. Denn auch in unserem Reich ist der Krieg der Vater aller Dinge, und es schadet nichts, wenn ab und zu ein kräftiger Windstoss an den Stämmen unserer alten Bäume rüttelt. Das klärt die Luft, und manchmal fegt es auch die dürren Blätter weg. Und wenn sich jetzt wiederum ein solcher Wind erhoben hat, so soll uns dies nicht anfechten. Die Vorzeichen sind günstig. Denn trotz der scharfen Gegensätze, die nun einmal nicht aus der Welt zu schaffen sind, weil ihre Ursachen in uns selbst liegen, trotz der Verschiedenheit unserer Denkart, unserer Neigungen und Temperamente stehen wir dieses Mal vor der ebenso ungewöhnlichen wie erfreulichen Tatsache, dass die grosse Mehrheit der Mitglieder des schweizerischen Gymnasiallehrervereins in gewissen fundamentalen Schulfragen einig geht. Ihren Ausdruck hat diese

Einmütigkeit in den Leitsätzen gefunden, die der Gesamtverein im Herbst 1916 in Baden durchberaten und in denen er endlich bestimmt und klar zu den Hauptproblemen des Gymnasialunterrichtes Stellung genommen hat. \*)

Ich werfe zunächst einen flüchtigen Rückblick auf die Entstehungsgeschichte der Bewegung. Der Anstoss zu der Badener Kundgebung kam von innen und von aussen. Von innen, weil wir Gymnasiallehrer es ja schon lange wussten und empfanden, dass unsere Schule in mancher Hinsicht der Erneuerung bedürfe. Ein zunehmendes Unbehagen hatte sich unser bemächtigt, und dieses Gefühl bildete seit Jahren das Leitmotiv der Verhandlungen des Gymnasiallehrervereins. Aber die Bewegung war bis vor kurzem nicht lebenskräftig genug, um sich auch praktisch durchzusetzen. Das Gewicht des Bestehenden war zu schwer, die Widerstände schienen unüberwindlich. Und so hatte sich mancher von uns in stiller Resignation mit dem vorhandenen Zustande abgefunden, froh, wenigstens für sich und sein Fach gerettet oder gewonnen zu haben, was zu retten oder zu gewinnen war. Der Glaube, dass unserer Zeit der Sinn für eine grundsätzliche Lösung der Gymnasialfrage, ja sogar das Interesse am Gymnasium überhaupt unwiederbringlich abhanden gekommen war, trug zu dieser Entsagung bei. Im Mittelpunkte der Gegenwartsbewegungen standen die materiellen Gesichtspunkte, die schliesslich zu der grossen Weltkatastrophe der letzten Jahre führen mussten. Es schien, als ob im Getriebe dieser hastigen und gierigen Zeit für die stille Kulturstätte des Gymnasiums kein Platz mehr übrig sei. Viele glaubten, sein Stündlein habe geschlagen. Und um den aus unserer Mitte immer wieder auftauchenden Reformgedanken zum Durchbruch zu verhelfen, dazu fehlte vor allem der äussere Antrieb, ohne den kein Stein ins Rollen kommt.

Da entstand die Frage der nationalen Erziehung. Die furchtbare Zeit, die wir miterlebt, hat uns aufgerüttelt. Wir fühlen, dass wir an einem Wendepunkte stehen, wo altes weichen und neues kommen muss, und das zwingt uns zu einer strengen Überprüfung dessen, was wir bisher als gut, als notwendig und wertvoll angesehen haben. Zunächst war es natürlich unsere politische Gesinnung, die wir einer solchen Revision unterzogen. Das Ergebnis war betrübend, und bald erhob sich laut und nachdrücklich der Ruf nach einer vertieften vaterländischen Beeinflussung unserer Jugend. Die Anfänge der

\*) Abgedruckt im 45. Jahrbuch des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer, 1917, S. 53 ff., und bei Berth, S. 2 ff.

Bewegung lassen sich bis in die Zeiten vor dem Kriegsausbruch zurückverfolgen. Seit 1914 mehren sich die Stimmen. Auch der schweizerische Gymnasiallehrerverein tritt in seiner Jahresversammlung von 1915 an die Frage heran und beauftragt seinen Vorstand, „einen Ausschuss niederzusetzen, der nach Konsultierung der Fachverbände und mit Berücksichtigung der regionalen Interessen ein Gutachten über Reformvorschläge ausarbeiten und der Versammlung vorlegen soll“. Aus der Diskussion, die der Beschlussfassung voranging, ergab sich schon damals mit aller Bestimmtheit, dass ein staatsbürgerlicher Unterricht in der Form eines besonderen Faches nicht wünschbar ist, dass vielmehr die nationale Erziehung den gesamten Lehrplan des Gymnasiums als ein pädagogisches Prinzip durchdringen soll. Denn darüber war man sich von Anfang an klar, dass es nicht in erster Linie auf politische Kenntnisse ankommt, sondern auf die Tüchtigkeit des Charakters und auf geistige Reife; dass also an Stelle eines nationalen Unterrichts eine nationale Erziehung zu treten habe, die den ganzen Menschen ins Auge fasst. Hier setzt der Reformgedanke ein und bricht sich Bahn. Die Frage der nationalen Erziehung leitet über zur Frage der Neugestaltung des Gymnasialwesens überhaupt, und den längst vorhandenen, aber bisher zurückgedämmten Gymnasialbestrebungen ist damit ein Weg gewiesen, der zu grossen und unverhofften Entwicklungsmöglichkeiten führt.

Schon im Frühling des folgenden Jahres kommt der Gegenstand in den schweizerischen Rektorenkonferenzen und den Zusammenkünften der kantonalen Erziehungsdirektoren zur Verhandlung, und auch hier überwiegt die Ansicht, dass die stärkere Betonung des vaterländischen Gedankens nicht in Gestalt einer katechisierenden Staatskunde zu erfolgen habe, sondern durch Erfüllung des ganzen Unterrichtes mit nationaler und sozialer Gesinnung, dass also das Übel an der Wurzel zu fassen und durch eine Erneuerung der bestehenden Unterrichtsformen zu bekämpfen sei.

Auch der Gymnasiallehrerverein blieb nicht müssig. Mit Eifer ging der vom Vorstand bestellte, 19 Mitglieder zählende Ausschuss ans Werk, um den an der Jahresversammlung geäusserten Gedanken und Anregungen eine bestimmte Fassung zu geben. Eine engere Kommission, der auch Albert Barth angehörte, übernahm die Vorarbeit. Die von ihr aufgestellten Leitsätze wurden dann vom weiteren Ausschuss in vier grossen Sitzungen in Bern durchberaten und in bereinigter Form der folgenden Jahresversammlung des Gesamtvereins im Herbst 1916 unterbreitet. Wer damals der Tagung bei-

gewohnt hat, erinnert sich wohl mit Vergnügen der klaren, tiefgründigen und geistvollen Ausführungen Barths, in denen er die Thesen des Ausschusses darlegte und eingehend erläuterte.\*) Ein frischer, belebender Hauch ging durch den alten Badener Konzertsaal, und in gehobener, tatenfroher Stimmung begab man sich nach dieser Tagung auf den Heimweg. An Stelle der auseinanderstrebenden Einzel Tendenzen und Einzelforderungen, wie sie so oft im Laufe der letzten Dezennien die allgemeinen Gesichtspunkte zurückgedrängt hatten, war es endlich einmal zu einer grundsätzlichen Auseinandersetzung über das Wesentliche unseres Bildungsideales gekommen, über das, was wirklich not tut. Ein gemeinsamer starker Wille gab sich kund, rückhaltlos war der Blick auf das Ganze gerichtet, und mit erdrückendem Mehr wurden die Thesen in nur wenig veränderter Gestalt angenommen. Zu einem Gegenantrag an die Behörden kam es nicht, weil die Opposition — eine solche gab es ja natürlich, denn absolute Eintracht kennt die Schulgeschichte nicht — zu schwach und zu wenig einheitlich war, um sich als Minderheit zusammenschliessen zu können.

Die Leitsätze in ihrer endgültigen Fassung sind bekannt. Ich gehe daher im einzelnen nicht darauf ein und begnüge mich damit, nur die wichtigsten Punkte herauszuheben, die für die Neugestaltung unseres Schulwesens massgebend sind und die Grundlage geliefert haben für Barths Buch über die Reform der höheren Schulen in der Schweiz. Den Ausgangspunkt bildet die nationale Erziehung. Das hängt mit den Ursprüngen der ganzen Frage zusammen, von denen ich bereits gesprochen habe. Dann heisst es weiter: „Die genannte Aufgabe (d. h. die Erziehung zu tüchtigen Staatsbürgern) ist nicht durchführbar ohne eine Anzahl allgemeiner Reformen im Mittelschulwesen.“ Und nun folgen die einzelnen Sätze. Der Schüler soll geistig arbeiten lernen. Um dies zu erreichen, soll jede Schulgattung ein zentrales Arbeitsgebiet schaffen, wie es ihrem besondern Charakter entspricht. Als Schulgattungen wurden aufgestellt: 1. das altsprachliche Gymnasium; 2. das noch nicht verwirklichte neu-sprachliche Gymnasium; 3. das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium; 4. das Realgymnasium mit Latein, aber ohne Griechisch. Die verschiedenen Typen sollen gleich hohe Anforderungen an die Schüler stellen; und ihre Maturitätsausweise sollen in gleichem Masse und ohne Einschränkung zur Zulassung an die Universitäten und die Technische Hochschule berechtigen.

\*) 45. Jahrb. d. Vereins schweiz. Gymn., 1917, S. 24 ff.

Das sind die Hauptpunkte der Thesen, die nun an die eidgenössischen und kantonalen Erziehungsbehörden weitergeleitet wurden. Bald darauf erhielt Albert Barth vom schweizerischen Departement des Innern den Auftrag, ein Gutachten über die eidgenössischen Maturitätsvorschriften auszuarbeiten. So ist das Buch entstanden, an welches diese Erörterung anknüpft. \*)

Wozu nun eine Einmischung des Bundes in unsere rein kantonalen Schulangelegenheiten? Der Bund ist in doppelter Hinsicht an der Gestaltung der schweizerischen Gymnasien interessiert. Er regelt die Zulassung zur Eidgenössischen Technischen Hochschule und zur Ausübung der ärztlichen Berufsarten. Diese Kompetenzen gestatten ihm ein mittelbares Eingreifen in die Schulverhältnisse, auf denen die Vorbildung zum technischen und medizinischen Studium beruht. Eine Gymnasialreform ist somit undurchführbar ohne die Mitwirkung des Bundes; ja man kann sagen, dass der Bund in erster Linie dazu berufen ist, die Reform zu ermöglichen und zu fördern, weil der Einfluss, den er durch seine Prüfungsverordnungen auf die Entwicklung unserer Gymnasien auszuüben vermag, für diese von allergrösster Tragweite gewesen ist und auch in Zukunft bleiben wird. Über eines jedoch hat, seitdem die Diskussion über die Gymnasialreform im Gange ist, nie der leiseste Zweifel geherrscht. Ein eidgenössisches Mittelschulgesetz, das die Organisation unserer Gymnasien in die Zwangsjacke einer starren einheitlichen Norm pressen wollte, widerspricht so sehr der föderativen Eigenart unseres Staatswesens, dass der Gedanke von keiner Instanz jemals im Ernste erwogen worden ist. Die Einleitung zu den Badener Leitsätzen stellt ausdrücklich fest, dass der Verein schweizerischer Gymnasiallehrer ein Eingreifen des Bundes in die kantonale Unterrichtshoheit nicht für nötig erachtet; und selbstverständlich bleibt auch Barth in seinem Gutachten bei diesem Grundsatz. Es kann sich somit für den Bund einzig und allein um eine Neuordnung des Prüfungswesens handeln, soweit dieses in seinem Machtbereiche liegt. Ich wiederhole aber, dass ihm damit ein Werkzeug von einschneidender Wirkung in die Hand gegeben ist. Denn die Prüfungsfrage hängt aufs engste mit der Zielfrage des Gymnasiums zusammen, mit der Frage des Bildungs-ideales, dem wir nachstreben und für das wir unsere Kräfte einsetzen. Über diesen wichtigsten Punkt muss volle Klarheit herrschen, wenn wir fruchtbare Arbeit leisten und nicht auf halbem Wege stehen bleiben

\*) Dr. Albert Barth, Rektor der Töchterschule Basel, Die Reform der höhern Schulen in der Schweiz. Basel 1919.

wollen. Wir müssen uns wieder auf das besondere Bildungsziel besinnen, das dem Gymnasium als eigenartiger Schulgattung gesteckt ist. Denn ein solches besonderes Bildungsziel muss unsere Schule haben, wenn sie ihre Daseinsberechtigung bewahren soll.

Meine Frage lautet: Ist das Gymnasium weiter nichts als eine Fortsetzung der Primar- und Sekundarschule, eine Art Fortbildungsschule mit quantitativ höheren Lernanforderungen, dazu bestimmt, unsere Jugend mit einem möglichst grossen Vorrat an Wissen und positiven Fachkenntnissen auszurüsten, deren sie zum sogenannten „Leben“, namentlich aber zum späteren Hochschulstudium bedarf? Oder ist das Gymnasium eine Schule, die neben diesen praktischen und äusseren Zwecken und zwar in erster Linie ihr Bildungsziel in sich selbst trägt und ein Erziehungsideal verfolgt, das sie von andern Unterrichtsanstalten, namentlich von allen Berufs- und Fachschulen unterscheidet?

Nun ist mir sehr daran gelegen, dass der erste Teil meiner Frage nicht missdeutet werde. Wenn ich die Volksschule erwähne, so geschieht das nicht, um sie herabzusetzen. Gerade die Volksschule hat ihr Gesetz in sich selbst und sucht mit ihrem Ideal der Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit den Entwicklungsgang des heranwachsenden Kindes in eine ganz bestimmte Bahn zu lenken und zu einer Stufe emporzuführen, von der es aus eigener Kraft und gefestigt die Wanderung ins harte Leben antreten kann. So wenigstens hat sich der grosse Schweizer, der vor mehr als hundert Jahren dem Volksschulunterricht den neuen Odem eingehaucht hat, das Ziel seiner Schule gedacht, und auf seinen Pfaden wandeln wir heute weiter. Die Volksschule führt zu einem Abschluss und will ein Ganzes bieten. Aber gerade deshalb drängt sich die Frage auf: Wozu ein Gymnasium? Welches sind die Bildungswerte, die es der Volksschule beizufügen hat? In welchem Sinne ist es Fortsetzung und Ergänzung des Volksschulunterrichts?

Die gewöhnliche Antwort auf diese Frage ist folgende: „Das Gymnasium ist die Vorschule der Universität. Sein Ziel heisst Maturität.“ Und unter diesem Worte versteht man meistens nicht Lebensreife, sondern Befähigung zum Universitätsstudium, Universitätsreife. Was aber bedeutet Universitätsreife? „Universitätsreife“, antwortete mir einmal ein Freund, mit dem ich mich über dieses Thema unterhielt, „Universitätsreife bedeutet doch einfach Reife für die Universität!“ Und ich muss gestehen, diese Antwort war mir noch lieber als jene andere so oft gehörte: „Der Schüler ist reif, wenn er alle Vor-



rung der Haupt- und Nebenfächer, das Streben nach quantitativer Vollständigkeit auf allen Gebieten leistete solchen Tendenzen Vorschub. Was das Gymnasium in seiner Totalität nicht mehr zu erreichen vermochte, die Abrundung und Vertiefung, suchte ein jeder von uns wenigstens in seinem Fache so gut es ging zu verwirklichen. Das war an sich sehr aner kennenswert, aber für das Ganze war es doch ein Nachteil. Der organische Bau der Schule geriet dadurch aus den Fugen, ihr Rahmen wurde gesprengt, an Stelle eines geschlossenen Lehrplanes entstand jenes fatale Nebeneinander und Durcheinander, das alle Einheitlichkeit des Bildungsganges aufhob und eine richtige Konzentration des Unterrichts nicht aufkommen liess.

So haben die Anforderungen des Fachwissens, sei es dass sie von aussen an das Gymnasium herantraten oder aus unserer eigenen Mitte stammten, vielfach zersetzend auf die Schule eingewirkt. Ein Mangel an Grundsätzlichkeit und innerer Gesetzmässigkeit trat ein, den Lehrer und Schüler trotz aller Teilerfolge bewusst oder unbewusst empfinden mussten.

Und auch die Hochschule musste ihn empfinden. Sie hat zwar nie den Versuch gemacht, der wachsenden Zersplitterung des Gymnasialunterrichtes entgegenzutreten; aber es ist mir nicht bekannt, dass irgendwo und irgendeinmal eine schweizerische Fakultät ihrer besondern Befriedigung über die Leistungsfähigkeit des modernen Gymnasiums Ausdruck gegeben hätte. Nie habe ich einen Hochschul-lehrer sagen hören, dass der Abiturient von heutzutage mit seinen zahlreichen Fachkenntnissen im Studium Tüchtigeres leiste als der Gymnasiast von ehemals. Charakteristisch ist in dieser Hinsicht ein Ausspruch von Professor Sahli, den ich bei Grossmann, Nationale Forderungen an die schweizerische Mittelschule 1915, angeführt finde. Sahli schrieb 1914 in einem Aufsatz über den Einfluss der Naturwissenschaften auf die moderne Medizin\*) „dass nicht die mindesten Anzeichen dafür vorliegen, dass die vielgerühmte, mehr ins Realistische gehende Reform des Gymnasialunterrichtes uns etwa Mediziner von besserer naturwissenschaftlicher Vorbildung lieferte als früher. Eher ist das Gegenteil der Fall. Die Lateiner und Griechen sind erfahrungsgemäss merkwürdigerweise unter den Abiturienten noch diejenigen, welche dann später in der Klinik auch in den Naturwissenschaften die beste Vorbildung mitbringen. Es wäre interessant, den Ursachen dieser paradoxen Erscheinung nachzugehen.“ Ich zitiere diesen

---

\*) Verhandlungen der schweiz. naturforsch. Gesellsch., 1914, 2. Teil, S. 31 f.

Passus nicht, um Wasser auf die altphilologischen Mühlen zu leiten. Er scheint mir vor allem deshalb wichtig, weil so deutlich daraus hervorgeht, dass Universitätsreife eben nicht von allen möglichen Fachkenntnissen abhängt, sondern an ganz andere Bedingungen gebunden ist. Diese Überzeugung hat in den letzten Jahren auch jenseits unserer Grenzen an Ausdehnung gewonnen. In Deutschland, wo mit dem Weltkrieg auch der Kampf um die höhere Schule mit erneuter Heftigkeit entbrannte, setzten sich die Fakultäten, gerade auch die medizinischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen, sehr energisch für die Daseinsberechtigung und Daseinsnotwendigkeit des Gymnasiums ein, und was ihre Kundgebungen kennzeichnet, ist wiederum die Tendenz, den Standpunkt der Gymnasialbildung nicht im Spezialwissen zu suchen, sondern in ihrem allgemein erzieherischen Wert. Durchweg tritt eine weitgehende Toleranz gegenüber denjenigen Schulgattungen zutage, die nicht in der speziellen Richtung der betreffenden Studienbereiche liegen.

Einen ähnlichen Standpunkt sehen wir schliesslich auch in dem bekannten Bericht der Zwanzigerkommission unserer Technischen Hochschule vertreten. \*) Die Kommission befürwortet „eine absolute Entlastung der Lehrpläne durch ein verhältnismässiges Zurücktreten der zur fachlichen Vorbildung gehörigen Fächer zugunsten der Muttersprache, in zweiter Linie der Landessprachen, der Geschichte und Geographie“. Mit andern Worten: Die Realschule soll nicht bloss eine technische Vorschule für die spätern Berufsstudien sein, sondern sie soll ihr Augenmerk auf eine mehr allgemeine Ausbildung der Jugend richten. Und die nämliche Auffassung ergibt sich aus dem Resultat der Rundfrage, die im August desselben Jahres an die Mitglieder der Gesellschaft ehemaliger Polytechniker erging. \*\*) Der Forderung nach vorwiegender Pflege der allgemein bildenden Fächer, nach einer Abkehr von der eingetretenen allzu technischen Orientierung des Realschulunterrichts und nach Anerkennung der Gymnasialmaturität durch die Technische Hochschule wurde mit überraschendem Mehr zugestimmt.

Barth spricht von einer „Selbstbesinnung“, die in weiten Kreisen eingesetzt habe, und ohne Zweifel ist in den letzten Jahren eine Klärung der pädagogischen Begriffe zu erkennen, die in erfreulicher Weise um sich greift. Wie weit der Weltkrieg, der uns über so viele

\*) Bericht an den Schulrat vom Februar 1916.

\*\*) Veröffentlicht 1917 von der Gesellsch. ehem. Polytechniker.

Dinge die Augen geöffnet hat, an dieser Entwicklung beteiligt ist, lässt sich schwer ermessen; aber sicher hat auch er mitgewirkt. Das Interesse am Gymnasium ist wieder erwacht, und man fängt an, sich seines besondern Erziehungszieles endlich wieder bewusst zu werden.

Haben wir aber wirklich das Recht, von einem besondern Erziehungsziel des Gymnasiums zu reden? Über diese Frage ist ja unendlich viel geschrieben worden, und man wird, wenn auch ich mich hier damit befasse, keine neuen Offenbarungen von mir erwarten. Was ich sagen will, sind alte, tausendmal schon geäußerte Gedanken. Aber es tut doch gut, sie von Zeit zu Zeit wieder auszusprechen. Sie gehören in diesen Zusammenhang, und es ist mir ein Bedürfnis, mich einmal dazu zu bekennen.

Es mag vielen aufgefallen sein, dass in den Badener Leitsätzen zwei Begriffe nicht ausdrücklich in Worte gefasst sind, die doch bis jetzt zum ständigen Wort- und Gedankenvorrat aller Gymnasialpolemik gehört haben. Ich meine den Terminus „allgemeine Bildung“ und den Terminus „humanistisch“ oder „Humanität.“ Und doch stehen die Thesen ihrem Inhalte nach ganz offenkundig auf dem Boden der allgemeinen und humanistischen Bildung. Aber diese Ausdrücke sind ja im Lauf der Zeit zu blossen Schlagwörtern herabgesunken, von denen die wenigsten Leute noch wissen, was sie eigentlich bedeuten; und der Ausschuss, der die Thesen formulierte und für die Reformgedanken eine möglichst unzweideutige und exakte Fassung suchte, konnte deshalb mit solchen abgeschliffenen Münzen nicht viel anfangen. „Bildung“ ist eben nicht ganz leicht zu definieren. Mit Recht sagt Barth in seinem Badener Vortrage, dass sich der Begriff leichter negativ als positiv bestimmen lasse. An mannigfachen Definitionsversuchen fehlt es nicht, und auch hier findet sich die alte Wahrheit bestätigt: *quot homines, tot sententiae*. Nur über eines scheint man sich einigermassen im Klaren zu sein, dass der Begriff nicht ohne weiteres mit dem des blossen Wissens zusammenfällt, dass er auch ethische Momente in sich schliesst. Als gebildet bezeichnen wir einen Menschen, dessen gesamtes Wesen den Stempel einer allseitigen geistigen Kultur an sich trägt, einer Kultur, die sich durchaus nicht ausschliesslich auf seinen Intellekt erstreckt, sondern die sein ganzes Denken, Wollen, Handeln und Sein beherrscht.

Aber sobald von „allgemeiner Bildung“ die Rede ist, verschiebt sich meistens der Begriff. Man legt unwillkürlich das Schwergewicht auf das Attribut, und dann liegt es so nahe, dabei an allgemeine Kenntnisse zu denken. Das hängt wiederum mit dem Cha-

rakter unserer modernen Kultur zusammen, mit der quantitativen Erweiterung der Wissenschaften, mit der vorherrschenden Stellung, welche die Technik im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts eingenommen hat. Die Zeit verlangte vom Gebildeten, dass er sich der Errungenschaften dieser Technik nicht nur zu bedienen wisse, dass er sie auch verstehe und erklären könne. „Ist es nicht unerhört,“ sagte mir einmal ein Physiker, „dass es heutzutage noch Menschen gibt, die gebildet sein wollen und vom Gesetz und Wesen des Telefons, jenes so ausserordentlich wichtigen Verkehrsmittels, keine Ahnung haben, obschon sie täglich ungezählte Male damit umgehen?“ „Das ist allerdings ein Beweis grauenerregender Ignoranz“, gab ich zur Antwort; „aber was halten sie von all den Leuten, die sich gleichfalls etwas auf ihre Bildung zugute tun und dabei vom Wesen der menschlichen Sprache, jenem doch auch ganz unentbehrlichen Verkehrsmittel, von ihrem organischen Wachstum, von den darin wirkenden Naturgesetzen nicht den blassesten Hochschein haben?“

Tatsache ist, dass angesichts der ungeheuren Stoffmassen, welche die moderne Wissenschaft angehäuft hat, eine innere Aneignung und Verarbeitung des gesamten so unendlich verzweigten Wissensstoffes zu einem Ding der Unmöglichkeit geworden ist. Wer heutzutage bei unserer Jugendbildung das Schwergewicht auf allgemeines Wissen legt, der gibt das Beste preis, was die Schule der Jugend zu bieten vermag; er opfert die seelische Vertiefung und das eigentliche Können; und was er erreicht, ist Scheinwissen und geistige Verflachung, statt Bildung Einbildung. Nicht umsonst sind Kulturproletariat und Bildungsphilisterium Erscheinungen gerade des 19. Jahrhunderts, in welchem es die Menschheit „so herrlich weit gebracht“, und nicht ohne Grund hat man diesem Zeitalter vorgeworfen, dass es weniger wirkliche Kultur besitze, als irgendeine andere Kulturperiode zuvor. Darunter hat auch die Schule leiden müssen. Professor Grossmann spricht in seinen „Anregungen zum Problem der nationalen Erziehung“\*) von der „heute beliebten allzu reichhaltigen Platte von Hors d'œuvres variés, an der sich die Jugend übersättigt.“ Und gewiss hat er nicht ganz Unrecht. Denn wir essen, um zu leben; und der Mensch lebt nicht von dem, was er isst, sondern von dem, was er verdaut. Mommsen hat das einmal in die derben Worte gefasst, die auch Barth in seinem Buche anführt: „Unser ganzer Jugendunterricht ist ruiniert worden und wird noch weiter ruiniert werden durch das Zu-

\*) 44. Jahrb. des Vereins schweiz. Gymn., 1916, S. 74 ff.

viel. Wenn man die Gänse nudelt, statt sie zu füttern, werden sie krank. Vereinfachung sollte das erste und letzte Wort jedes Pädagogen sein.“

Die Krankheit, von der hier die Rede ist, kennen wir zur Genüge. Sie äussert sich in Überdruß und geistiger Ermattung. „Der Gymnasiast von heute ist nach bestandener Maturität im allgemeinen unselbständig, voll theoretischen Wissenskrams, mehr oder weniger ziellos und oft teilnahmlös für alle Ideale.“ Der Satz steht in der kleinen Denkschrift, welche die Abiturienten des Berner Gymnasiums letzten Herbst der Lehrerschaft überreicht haben, und uns Lehrern liegt es sicherlich ferne, über diese Kundgebung in schulmeisterlicher Selbstgerechtigkeit die Achseln zu zucken oder sie als Meinungsäusserung unreifer Knaben mit Stirnrunzeln zurückzuweisen. \*) Wir haben ihnen ja selbst das Reifezeugnis erteilt. Sollten wir sie da nicht ernst nehmen? Und wir müssen uns doch gestehen, dass die Mängel, die sie an ihrer Gymnasialerziehung aussetzen, auch von uns als solche empfunden werden. Positiv gefasst würden ihre Begehren etwa folgendermassen wiederzugeben sein: „Wir wünschen Erziehung zur Selbständigkeit im Denken und Wollen, Erlösung von dem uns aufgezwungenen Vielerlei des Fachwissens, Hinleitung auf ein klarumschriebenes, menschlich wertvolles Bildungsziel, Anregung zu etwas Höherem, Idealerem, also Erziehung zum Menschen im edelsten, geistigsten Sinn des Wortes, zur Humanitas.“ Oder kürzer gesagt: „Man gebe uns mehr allgemeine Bildung.“ Denn diese Forderung verbirgt sich hinter der spontanen, vielleicht etwas unbeholfenen, etwas stammelnden, aber doch durchaus gesunden Äusserung unserer Schüler. Bildung nicht im Sinne des möglichst ausge dehnten Stoffwissens, sondern im Sinne einer allseitigen und harmonischen Entfaltung der geistigen Fähigkeiten. Denn das ist es doch und nichts anderes, was unter Allgemeinbildung zu verstehen ist und was das Gymnasium seinen Zöglingen vermitteln soll. Die geistigen und sittlichen Kräfte des Menschen soll es freimachen und entwickeln.

Diese Kräfte wachsen ja nicht von selbst; sie bedürfen harter Schulung, um zu voller Ausbildung und Festigkeit zu gelangen. Nur durch unermüdliche Geisteszucht erwerben wir die Sicherheit des logischen Denkens, die niemandem angeboren, sondern immer das

\*) Denkschrift der Oberklassen des Städtischen Gymnasiums Bern. September 1919.



überwindung zu besiegen. Sie lehrt ihn jene Selbstlosigkeit des geistig Arbeitenden, der nicht nach einem äusseren Nutzzweck fragt, sondern in der Erfüllung der gestellten Aufgabe um ihrer selbst willen seine volle Genüge findet. Sie flösst ihm innere Bescheidenheit ein und jene Demut, die denjenigen auszeichnet, der die Schwierigkeiten seiner Aufgabe und zugleich auch die Grenzen seines eigenen Könnens klar erkennt. Sie erfüllt ihn mit Ehrfurcht vor allem ernstem wissenschaftlichen Streben. Sie verleiht ihm die Tugenden unerbittlicher Exaktheit, Peinlichkeit und Gewissenhaftigkeit. Sie weckt seinen Forschungstrieb, indem sie ihn selbständig suchen und selbständig finden lässt. Sie erzieht ihn aber auch zur Wahrheitsliebe; denn sie macht ihn misstrauisch gegen seine momentanen Einfälle und Meinungen und zwingt ihn, seine Vermutungen mit allen nur erreichbaren Mitteln zu prüfen; sie beseelt ihn mit einem starken Gefühl der Verantwortlichkeit für die Präzision seiner Feststellungen und Folgerungen; sie gewöhnt ihn an jene kühle Objektivität, die ihm allein die Kraft verleihen wird, den schweren geistigen Kampf mit seinen persönlichen Voreingenommenheiten und Vorurteilen zu bestehen; sie lässt ihn nicht ruhen, bis er den Dingen auf den Grund gegangen ist; mit einem Wort, sie leitet ihn zur strengsten Ehrlichkeit des Denkens an.

Die Wahrheitsliebe jedoch, ist sie nicht unsere sicherste Führerin, wenn es gilt, die Welt um uns und in uns zu erkennen. Sie ist es ja, die uns zu jener Selbstprüfung und Selbsterkenntnis leitet, ohne die eine innere Klarheit und ein daraus entspringendes zielbewusstes und tüchtiges Handeln undenkbar ist. Die Welt erkennen, die Menschen natur verstehen, um sich selbst zu verstehen, um auf dem Wege der Selbsterkenntnis zur Selbsterziehung fortzuschreiten und jenen Zustand geistiger und seelischer Reife zu erreichen, der uns erst dazu befähigt, in diesem Leben für uns und die Mitwelt etwas Rechtschaffenes und Fruchtbringendes zu wirken, ist dies nicht das höchste und vornehmste Ziel jener Bildung, die man die humanistische nennt? Hier vereinigen sich die beiden Begriffe der allgemeinen und humanistischen Kultur in einem gemeinsamen Brennpunkt, der sie unlösbar verbindet. Wilhelm von Humboldt, der Begründer des neuhumanistischen Gymnasiums, hat diesen Zusammenhang mit klarem Blick erfasst. In einem seiner Unterrichtsentwürfe steht der Satz: „Als öffentliche und allgemeine werden diejenigen Schulen und Erziehungsanstalten anerkannt, die die allgemeine Bildung des Menschen an sich und nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu besondern

Berufsarten bezwecken.“\*) Hier ist die Aufgabe des Gymnasiums in kurzen Worten scharf umrissen.

Die Überzeugung, dass diese Auffassung den Kern der Sache trifft, bricht sich auch heute wieder Bahn, und gerade wir Schweizer haben allen Grund, uns dieser Tatsache zu freuen. Bedeutet sie doch nichts geringeres als die bewusste Rückkehr zu Pestalozzis höchstem Erziehungsideal, zu jenem Grundgedanken seiner Pädagogik, für den Gruner in seinen Briefen aus Burgdorf den klassischen Ausdruck der „intensiven und formalen Bildung“ geprägt hat. Auf diesem Prinzip baut sich Humboldts Schule auf. Und auch das Gymnasium der Zukunft, wie es vom schweizerischen Gymnasiallehrerverein und von Barth gefordert wird, gründet sich auf dieses Fundament. Denn der wahrhaft tüchtige Mensch, der seine geistigen Kräfte zu freier Entfaltung gebracht hat und sie sicher und einsichtsvoll zu nützen weiss, der besitzt die beste Vorbildung nicht nur für das Hochschulstudium, er besitzt sie auch für seinen späteren Beruf, für die Aufgabe, die er sich selbst und den Mitmenschen gegenüber zu erfüllen hat, also auch für seine Betätigung im Staate. „Der Deutsche ist kein rechter Deutscher mehr, wenn er aufhören will, ein menschlicher Mensch zu sein.“ Diese Worte, die Wilamowitz an Humboldts Gedächtnisfeier gesprochen hat,\*\*) sind auch für uns beherzigenswert, wofern wir „deutsch“ durch „schweizerisch“ ersetzen. Auch wir müssen darauf bedacht sein, menschliche, d. h. geistig und sittlich tüchtige, innerlich reife und gute Persönlichkeiten heranzubilden, wenn wir unsere Jugend zu brauchbaren Staatsbürgern erziehen wollen. Steht doch unser vaterländisches Ideal dem Humboldt'schen Gedanken der Humanität und des Weltbürgertums näher als irgendein anderes Staatsprinzip. Wir kennen keine Rassenideale. Uns kümmert weder der „gotische Mensch“, wie er gegenwärtig wieder von deutschen Kulturphilosophen so laut gepredigt wird, noch glauben wir an die unbedingte Überlegenheit des „Génie latin.“ Unser demokratisches Staatsideal ist ein Ideal gegenseitiger Duldung und gegenseitigen Verstehens. Es verlangt vom Einzelnen, dass er sich in die Ideenwelt der Andern einlebe, sowohl der politisch Andersgesinnten als der völkisch Andersgearteten, — unter Wahrung natürlich seiner eigenen politischen Überzeugung und seiner besonderen Stammeseigentümlichkeit; es verlangt von ihm, dass er fremde Denkprozesse und fremde

\*) Süverns Lehrplanentwurf vom Jahre 1819.

\*\*\*) „Von der Universität. Erreichtes und Erhofftes.“ Rede zur Gedächtnisfeier des Stifters der Berliner Universität, 3. Aug. 1916, S. 17.

Gefühlswerte mitdenke und mitempfinde, dass er fremde Ideale rückhaltlos als solche gelten lasse, auch wenn er sie selbst nicht zu teilen vermag. Deshalb brauchen wir eine Schule, die unserm Lande klare Köpfe gibt, eine Schule der Logik, welche die Urteilskraft stählt, welche zu strenger Objektivität und zu eindringlichem Verstehen erzieht, welche Menschen heranbildet, menschliche Menschen, die das unschätzbare Gut geistiger Zucht besitzen. Kerschensteiner hat das Wesen dieser Eigenschaft trefflich in folgenden Satz zusammengefasst: „Derjenige Mensch, der unter allen Umständen und in jeder Lage gar nicht anders kann, als für jede Frage, die ihm der Beruf, das Amt, das Leben, der Verkehr, die eigene Entwicklung stellt, auf das sorgfältigste und gewissenhafteste die bestmögliche Antwort zu suchen, der besitzt geistige Zucht.“\*) Und so ist die Universitätsreife, die das Gymnasium zu erzeugen bestrebt ist, zugleich auch politische Reife; sie ist Lebensreife und Ausbau der Persönlichkeit.

Das sind ja freilich grosse Worte, darüber gebe ich mich keinen Täuschungen hin. Kerschensteiner selbst gesteht zu, dass der Mensch, wie er ihn eben geschildert hat, nicht existiert, dass er ein Idealgebilde ist. Die Schule, auch die beste Schule, kann keine abgeschlossenen Persönlichkeiten hervorbringen. Und ich bin mit Barth durchaus einverstanden, wenn er in seinem Badener Referate schreibt, dass die Schule nur ein Instrument ist, wenn es sich darum handelt, auf die gesamte Gedankenwelt und Lebenshaltung des Schülers Einfluss zu gewinnen. Die Schule schafft auch keine neuen Kulturen und Lebensformen, sondern bleibt immer nur ein Teil davon; und wenn der Mensch die Schule verlässt, fängt er erst an zu lernen. „Die höchsten Formen des menschlichen Denkens und Schaffens sind nicht Produkte der Schule, sondern Früchte des Lebens.“\*\*)

Aber der Schule fällt die entscheidende Rolle zu, dem jugendlichen Geist die Richtung zu geben, in welcher er unabhängig von Lehrer und Unterricht fortschreiten kann; sie lehrt ihn, wie er lernen soll; sie liefert ihm das Rüstzeug für seine geistige Weiterentwicklung. Deshalb ist es so ausserordentlich wichtig, dass sie sich ihrer Aufgabe klar bewusst werde und in ihrem Wirken den Weg auf das eine grosse Ziel nicht verfehle. Denn die Früchte des Lebens werden schöner und voller reifen, wenn dem jungen Baume die Pflege zuteil wird, die sein natürliches Wachstum am sichersten fördert.

\*) A. a. O. S. 21.

\*\*\*) E. Schwartz, Gymnasium und Weltkultur. Frankfurter Zeitung Nr. 116 vom 28. April 1917.

Wie ist nun aber eine Vereinfachung und Vertiefung des Gymnasialunterrichtes möglich, wenn sich das Stoffwissen der Gegenwart immer mehr ausdehnt und immer grössere Anforderungen an unsere Schule stellt? Ich glaube, denkbar ist sie nur dann, wenn wir ein für allemal eine reinliche Scheidung vornehmen zwischen dem Begriff des Wissens und dem Begriff der Bildung. Nur wenn wir den letzteren als dynamisch anerkennen und ihn von dem Bildungsstoffe, mit dem er an sich nichts zu schaffen hat, vollkommen abtrennen, wird uns eine Lösung des scheinbar so widerspruchsvollen Problems gelingen. Solange wir aber an dem Axiom festhalten, dass eine bestimmte Summe des Wissens für die Erzielung wahrer Bildung unentbehrlich ist, solange wir behaupten, dass der Gymnasiast unbedingt dieses oder jenes „gehabt haben müsse“, um Anspruch auf geistige Reife erheben zu dürfen, solange wir also den Begriff der Bildung statisch fassen, bleibt unsere Schule den Mehranforderungen, die von aussen auf sie eindringen werden, rettungslos preisgegeben. Denn ein Ende ist hier nicht abzusehen. Die Wissenschaft kann den Weg, den sie gegangen ist, nicht rückwärts gehen. Die Spezialisierung, der sie nun einmal verfallen ist, wird sich in Zukunft noch schärfer ausprägen. Wer aber wird die Grenzen ziehen, die für das Gymnasialwissen massgebend sein sollen? Wer wird sagen, welche Materie wissenswert und welche überflüssig ist? Die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte zeigen mit erschreckender Deutlichkeit, dass die Faktoren, die in diesen Dingen den Ausschlag geben, mit den Lebensbedürfnissen der Schule wenig oder nichts zu schaffen haben.

Jetzt aber stehen wir am Scheidewege. Wir müssen ins Klare kommen über die Richtung, die wir einschlagen wollen. Wir müssen wissen, ob wir es halten wollen wie die Schildbürger, von denen Tieck in seiner lustigen Satire berichtet, dass es bei ihnen „keine einzige Wissenschaft gegeben habe, über die nicht etwas Weniges wäre gelehrt worden und von der die Schüler nicht etwas begriffen hätten,“\*) oder ob Geisteszucht unser Lehrziel ist. Eine Schule der Geisteszucht jedoch kann das Gymnasium nur werden, wenn wir endlich einmal entschlossen mit den Traditionen des Enzyklopädismus brechen, wenn wir uns auf den Standpunkt stellen, dass Bildung nicht an die Quantität des Wissens gebunden ist, sondern einzig und allein von der Intensität und Gründlichkeit abhängt, mit welcher sich der Lernende in irgendein Stoffgebiet versenkt. Dann werden wir aber

\*) Denkwürdige Geschichtschronik der Schildbürger, Kap. 17.

auch zugeben, dass unsere Schule in mancher Hinsicht der Erneuerung bedürftig ist; und wir werden vor der Arbeit und den Opfern nicht zurückschrecken, die eine vernünftige und massvolle Reform unserer Gymnasialverhältnisse uns auferlegt.

Auf die Reformvorschläge, wie sie in Barths Schlussätzen niedergelegt sind, kann ich hier im einzelnen nicht eingehen. Ich will mich darauf beschränken, nur die wesentlichen Gesichtspunkte ins Auge zu fassen, soweit dies in den Rahmen dieser allgemeinen Betrachtung gehört.

Da kann ich mir's nun nicht versagen, den leider schon allzu zahlreichen Zitaten, die ich auf dem Gewissen habe, noch zwei weitere folgen zu lassen. Ich weiss, vieles Zitieren ist ein Stilfehler. Aber um die Sache ist es mir hier zu tun, nicht um den Stil. Und ich möchte deshalb einen Mann zu Worte kommen lassen, dessen Name nicht ungenannt bleiben darf, wo von Gymnasialbildung die Rede ist. „Reduktion ist notwendig“, fordert Georg Finsler in einer 1886 im Gymnasiallehrerverein gehaltenen Rede, „aber sie soll nicht die Qualität der Fächer betreffen, sondern die Quantität. Das Ideal des Gymnasiums der Zukunft ist die einheitliche Erziehung zu gereiften Menschen, die nach Absolvierung des Maturitätsexamens imstande sind, zu beginnen, was sie wollen. Das Gymnasium soll eine beschränkte Anzahl von Fächern lehren, aber diese gründlich bis zur möglichsten Abrundung.“\*) In ähnlichem Sinne, nur mit andern Worten, äussert sich Otto Reichwein in einem kürzlich erschienenen gehaltvollen Aufsatz über den Sinn der Schule im Kultursystem.\*\*\*) Er schreibt: „Je mehr die Kultur zu einer vielseitigen Arbeitsorganisation sich verzweigt, je mehr sie sich in der Differenzierung verstofflicht und versachlicht, je mehr sie sich daher von der Seele aus zentrifugal bewegt, um so mehr bedarf sie der entgegengesetzten Bewegung der Verinnerlichung, Sammlung, der rücksichtslosen Wertauslese.“

Eine solche Wertauslese aus der überreichen Masse des gegebenen Bildungstoffes hat auch dem schweizerischen Gymnasiallehrerverein vor Augen gestanden, als er in seinen Leitsätzen die Forderung des zentralen Arbeitsgebietes erhob. Barth hat den Gedanken in seinem Buche weiter verfolgt und ihm festere Gestalt verliehen, indem er uns zeigt, wie er sich praktisch verwirklichen lässt. Selbstverständlich will er seine Ratschläge und Anregungen nicht als bindende Normen

\*) 19. Jahresheft des Vereins schweiz. Gymn., 1887, S. 2.

\*\*) Neue Jahrbücher 1919, 2. Abtlg., 9. und 10. Heft, S. 209 ff., S. 249 ff.

aufgefasst wissen — die Idee einer eidgenössischen Schablone liegt ihm ebenso ferne wie uns allen — er will nur an einem wohldurchdachten, bis ins Einzelne ausgearbeiteten Beispiel zeigen, in welcher Richtung unser schweizerisches Gymnasialwesen entwickelt und ausgebaut werden sollte, um seinem inneren Zweck so gut als möglich zu entsprechen. An eine rücksichtslose Umwälzung bestehender Verhältnisse ist dabei nicht gedacht. Bei vielen höhern Schulen der Schweiz liefert schon die alte Form eine Grundlage, auf der ohne durchgreifende Änderung des Vorhandenen weitergebaut werden kann. Eine Neuerung im Sinne Barths und unserer Leitsätze hätte einfach zur Folge, dass einzelne Fächer, die schon jetzt als Hauptfächer bei Promotion und Examen entscheidend ins Gewicht fallen, noch bestimmter in den Mittelpunkt des Lehrplanes gerückt und zum eigentlichen Zentrum des Unterrichtes zusammengefasst würden. Es wären dies an allen vier Typen die Muttersprache und Mathematik, am altsprachlichen Gymnasium ausserdem noch Griechisch und Latein, am neusprachlichen die zweite Landessprache und Englisch, bzw. die dritte Landessprache, am mathematisch-naturwissenschaftlichen die Naturgeschichte und Physik, am Realgymnasium die zweite Landessprache und das Latein.

Durch eine solche Auslese wird für die Schüler ein Gebiet von relativer Einheit abgegrenzt, auf welchem sie sich wirklich intensiv betätigen und dem Spiel der Kräfte freien Lauf lassen können. Hier soll die Vertiefung stattfinden, wie sie das Gesetz der allgemeinen Bildung erheischt. Hier soll der Schüler jene Technik der geistigen Arbeit erlernen, die ihn weit besser zum Hochschulstudium und zu seinem spätern geistigen Berufe befähigen wird, als eine noch so gleichmässige und noch so vollständige „Übersicht“ über alle nur denkbaren Wissensgebiete. Hier wird er imstande sein, den Stoff selbständig zu erarbeiten, seiner Herr zu werden, während er bei oberflächlicher Behandlungsweise nur sein Sklave bleibt und bei einem enzyklopädischen Unterrichtsbetrieb dem erdrückenden Vielerlei und Kunterbunt erliegt, das wie eine unerträgliche Fremdherrschaft auf ihm lastet. Er wird den Stoff erleben, weil er Besitz davon ergreifen kann; denn nur durch die Arbeit am Stoff entsteht jene innere Verbindung mit dem Stoff, die wir Interesse nennen.

Wenn die Schule endlich einmal gegen die verhängnisvolle „Seuche des Überblicks“, wie sie Kerschensteiner nennt, energisch reagiert, wenn sie den Willen zur Vereinfachung und Konzentration wirklich in Tat umsetzt, dann wird sie die Schüler auch vor jener

andern Krankheit befreien, über die fast alle unsere Gymnasiasten klagen, von der Krankheit der Übersättigung und Überbürdung. Denn das steht für mich fest: Die vielgeschmähte Überbürdung, die dem Gymnasium so gerne zur Last gelegt wird, ist durchaus nicht eine Folge der intensiven Arbeitsleistung an sich, die es dem Schüler auferlegt; sie ist vielmehr das Resultat der viel zu grossen Zersplitterung und Rastlosigkeit dieser Arbeitsleistung. Weil wir unsere Schüler auf keinem Gebiete richtig zu Atem kommen lassen, weil wir sie von Fach zu Fach peitschen, ohne ihnen einen starken Mittelpunkt zu geben, an dem sie sich festhalten, auf dem sie ruhen können, deshalb entsteht bei ihnen jenes Gefühl der Beklemmung, welches so manchem jungen Menschen die Gymnasialzeit zur Qual macht, so dass ihm die Erinnerung an seine Schuljahre später wie ein Alldruck auf der Seele liegt.

Es hat einmal eine Schule gegeben, die nichts von dieser Art der Überbürdung wusste und die den Gedanken der Vereinfachung und Einheitlichkeit mit aller Konsequenz verwirklicht hatte. Humboldts Gymnasium war Arbeitsschule im vollsten Sinne, und seine Aufgabe als lebendiger Kulturfaktor hat es deshalb wie kaum irgendeine andere höhere Schule zu erfüllen vermocht. In der Muttersprache, den alten Sprachen und der Mathematik besass es ein zentrales Arbeitsgebiet, das bei einer Gesamtzahl von 32 Wochenstunden nicht weniger als 25 Lektionen für sich in Anspruch nahm. \*) Bei einer so ausgesprochenen Konzentration liess sich etwas erreichen. Aber der Vorwurf zu starker Einseitigkeit war hier doch nicht ganz unbegründet. Humboldts Unterrichtsverfassung versties gegen ein Naturgesetz, dem sich die moderne Schule unterordnen muss, wenn sie nicht die Fühlung mit der Wirklichkeit verlieren will. Sie übersah die Vielgestaltigkeit der geistigen Veranlagungen, die es mit sich bringt, dass die zentrale Fächergruppe nicht für alle Schüler dieselbe sein darf. Schon aus diesem Grunde ist die Idee einer Einheitsschule mit allem Nachdruck abzulehnen. Zudem ist die vielseitige Entfaltung unseres Geisteslebens eine Kulturtatsache, mit der sich die Schule gleichfalls abzufinden hat. Es wäre deshalb ein unverzeihlicher Irrtum, wollten wir unserer Zeit ein einseitiges Lebensideal aufzwingen, das die Vergewaltigung anderer vielleicht nicht weniger wertvoller Bildungsgebiete voraussetzt. Die Periode des Neuhumanismus, die an den alleinseligmachenden Wert des Griechentums glaubte, ist vorbei.

---

\*) Süverns Lehrplan vom Jahre 1812.

Die Antike ist uns heute nicht mehr Norm und Vorbild, wie sie es für Winckelmann und die deutschen Klassiker, zum Teil auch noch für die Romantiker gewesen. Wir sehen neben dem im edelsten Sinne Menschlichen auch das Allzumenschliche, das ihr anhaftet. Aber trotz der tiefen Schatten, die da und dort das lichte Bild verdunkeln, bleibt sie uns nach wie vor die Welt, der wir das Köstlichste verdanken, was wir an geistigem Eigentum besitzen, die Welt, in der uns der Menscheng Geist in seiner sprühenden Frische und schöpferischen Ursprünglichkeit entgegentritt, eine Welt, die in ihrer verhältnismässig noch ungliederten und leicht zu erfassenden Struktur gerade dem jugendlichen Intellekte seelisch näher gebracht werden kann, als die unendlich verzweigte und unendlich komplizierte moderne.

Deshalb muss es auch heute noch eine Schule geben, die wenigstens einen Teil unserer Jugend zu den Quellen hinanführt, aus denen unser modernes Geistesleben geflossen ist. Dass dies durch intensives Studium der Originalwerke, also durch eine gründliche Beschäftigung mit den alten Sprachen zu geschehen hat, nicht durch das Surrogat der Übersetzungen und das Blendwerk eines bloss darstellenden Literatur- und Kulturunterrichtes, erfordert das Prinzip der Arbeitsschule, die einzig imstande ist, die Geisteskräfte anzuregen und den Stoff zum Erlebnis zu gestalten. Und überdies sind die formal erzieherischen Werte, die der altsprachliche Unterricht in sich schliesst, von solchem Reichtum, er bietet eine so ungemein fruchtbare Bildungsmaterie, dass sich das Gymnasium eines seiner wirksamsten Werkzeuge entäussern würde, wollte es ganz auf dieses Gut verzichten.

Aber den Anspruch auf Alleinherrschaft erhebt die altsprachliche Schule ja schon lange nicht mehr. Sie will denen den Weg nicht versperren, die an andern Wissenstoffen ihre geistigen Fähigkeiten ausbilden möchten. Und da kann ich mir nun einen neusprachlichen Unterricht denken, der in mancher Hinsicht zu den gleichen Ergebnissen zu führen vermöchte, wie der altsprachliche, und ich weiss, dass der Wille zu einem solchen Unterricht an unseren Schulen auch besteht. Was bis jetzt gefehlt hat, war die nötige Bewegungsfreiheit namentlich in den obern Klassen. Man übersieht nur allzu leicht, dass der Unterricht in einer fremden Sprache, wenn er geistbildend wirken und nicht auf der Stufe eines bloss mechanischen Lernbetriebes stehen bleiben soll, über ein sehr beträchtliches Zeitmass verfügen muss, sonst verfehlt er seinen Zweck. Er hat ja die Aufgabe, den Schüler durch das Mittel der Sprache in die gesamte Geisteswelt des fremden Volkes einzuführen, ihn mit dessen Eigenart vertraut zu

machen, die Kultur- und Erkenntniswerte auszuschöpfen, die in seinem Schrifttum eingeschlossen sind. Das wird erst möglich, wenn eine gewisse Stufe des Könnens, der relativen Sprachbeherrschung erklimmen ist. Ich will nicht behaupten, dass nicht schon der reine Grammatikbetrieb äusserst kostbare Bildungswerte enthält. Namentlich bei den alten Sprachen ist dies ganz zweifellos der Fall. Das Eindringen in die krystallklaren Systeme der griechischen Formenlehre oder der lateinischen Syntax, jener „besten angewandten Logik“, wie sie F. A. Wolf genannt hat, ist wahrlich keine schlechte Denkschule. Aber die modernen Sprachen lassen die Durchsichtigkeit und Geschlossenheit des Sprachbaues, wie sie den klassischen eigentümlich ist, doch sehr vermissen. Hier ist der Grammatikbetrieb in viel höherem Grade Lernbetrieb, die Struktur der Formen und Sätze lässt sich nicht so leicht wie dort nach logischen Gesichtspunkten entwickeln, eine mechanische Aneignung, ein gedächtnismässiges Auswendiglernen ist unvermeidlich. Deshalb braucht eine Sprache Zeit, um von der Stufe des Lernunterrichtes zu derjenigen des Arbeitsbetriebes emporzusteigen, und zwar beträchtlich mehr Zeit, als ihr bisher an unseren Obergymnasien eingeräumt war.

Das ist der Grund, weshalb der Gymnasiallehrerverein und Barth ein neusprachliches Gymnasium fordern, eine Schule, an welcher zwei moderne Fremdsprachen die nämliche Vorherrschaft behaupten dürfen, wie sie am altsprachlichen Gymnasium dem Griechischen und Lateinischen zukommen soll. Die Forderung ist übrigens nicht neu. Schon Professor O. von Greyerz hatte 1903 in einem Aufsatz des Zentralblattes des Zofingervereins eine ähnliche Anregung gemacht und die Schaffung eines „literarisch-historischen“ Gymnasiums vorgeschlagen, für welches er die Gleichberechtigung mit den vorhandenen Schultypen verlangte. Eine solche Schulgattung existiert noch nicht. Aber dass sie einem Zeitbedürfnis entspricht, scheint mir gewiss. Barth glaubt sogar, sie werde sich allmählich den Vorrang vor den übrigen Gymnasien, namentlich vor dem klassischen, erobern. Wie dieses wird sie ja ein humanistisches Gymnasium sein, dem altsprachlichen aber an Zugkraft überlegen, weil die praktische und unmittelbare Verwendbarkeit ihres Bildungsstoffes eine grössere ist, und vielleicht auch — das dürfen wir uns nicht verhehlen — weil sie verhältnismässig die leichteste unter den Schulgattungen sein wird.

Ich weiss, dass die Meinungen über den formal bildenden Wert der modernen Sprachen sehr geteilt sind. Aber ich kann nicht so weit gehen wie Kerschensteiner, der ihnen diese Fähigkeit entschieden

abspricht. Dadurch, dass sich der Schüler in eine fremde Geisteskultur mit ganzer Seele einleben muss, lernt er doch auch beobachten und denken, verstehen und erkennen. Und ich bin überzeugt, dass sich mit der gründlichen Lektüre der modernen Klassiker sehr erfreuliche Bildungserfolge erzielen lassen. Dabei dürfte man sich natürlich nicht auf die Dichter beschränken; auch die Historiker und Philosophen müssten in den Bereich der Schullektüre gezogen werden, wie dies in den alten Sprachen geschieht und wie es z. B. Bohnenblust in seinem lehrreichen Vortrag über die philosophische Lektüre am Gymnasium\*) für den Deutschunterricht vorgeschlagen hat. Und was die Dichter betrifft, so ist doch sicher das statarische Lesen eines Stückes von Shakespeare oder Molière oder eines Epos wie Miltons *Paradise Lost* in mancher Beziehung nicht weniger fruchtbar als die Behandlung einer griechischen Tragödie oder der *Äneis*, wofern man es nicht auf ein bloss ästhetisches Schwelgen in den künstlerischen Qualitäten des Dichtwerkes absieht, sondern auch die Denk- und Erkenntniswerte zu heben sucht, die darin enthalten sind. Denn für Denkübungen bietet sich da ein weites Feld. Auch bei modernen Autoren kann man die Kunst des Interpretierens erlernen, die Fähigkeit des richtigen Erfassens und der genauen Feststellung eines im Originaltext vielleicht nicht immer ganz augenfälligen Gedankens oder Zusammenhanges. Immerhin muss gesagt werden, dass die Denkschwierigkeiten, die man dabei zu überwinden hat, im allgemeinen geringere sind als bei griechischen oder lateinischen Schriftstellern. Aber was der Schüler an logischer Geistesschulung vielleicht entbehren muss, das wird bis zu einem gewissen Grade durch die reichen humanistischen Erziehungswerte aufgewogen, die jeder gründlich betriebene Sprach- und Literaturunterricht erschliesst. Und was die formale Bildung betrifft, so liesse sich ein Ausgleich wohl dadurch am besten erzielen, dass die Mathematik an diesem Typus etwas stärker betont würde, als Barth in seinem Lehrplanbeispiel annimmt. Jedenfalls glaube ich, dass auch das neusprachliche Gymnasium den Namen einer humanistischen Schule, den ihm Barth gegeben hat, durchaus verdient, vorausgesetzt, dass es vom richtigen Geiste beseelt ist und über Lehrer verfügt, die mit weitem Blick und mit der nötigen streng wissenschaftlichen Vorbildung und streng wissenschaftlichen Denkweise an ihre Aufgabe herantreten.

Als humanistische Schulen sind aber nicht nur die sprachlichen

---

\*) 43. Jahrb. d. Vereins schweiz. Gymn., 1914, S. 53 ff.

Gymnasien gedacht. Auch das mathematisch-naturwissenschaftliche soll von humanistischem Geiste getragen sein, indem es in erster Linie die Bildung des Menschen, die Schulung seiner geistigen Fähigkeiten bezweckt. Dass es dazu imstande ist, braucht uns nicht erst Kerschensteiner zu lehren, der meines Wissens als erster die Schaffung einer solchen Schulgattung in reiner Form gefordert hat. Über den formal bildenden Wert der Mathematik sind ja keine Worte zu verlieren; er ist unbestritten und unbestreitbar. Und was die Naturwissenschaften betrifft, so genügt es, an das reizvolle Lehrverfahren zu erinnern, durch welches Goethe seinen Eckermann in einige Gesetze seiner Farbenlehre einweiht. \*) Wie der alte Herr den gelehrigen Famulus ganz väterlich zum wissenschaftlichen Denken erzieht, wie er ihn vermuten und experimentieren, dann von neuem vermuten, noch einmal experimentieren und endlich selbständige Schlüsse ziehen lässt, um ihm die Ursachen eines optischen Phänomens so recht verständlich zu machen, das ist wohl die hübscheste Lehrprobe, die zu Nutz und Frommen aller Gymnasiallehrer jemals ausgedacht worden ist. Dass der naturwissenschaftliche Unterricht in diesem Sinne aufgefasst zu einer unübertrefflichen Schule geistiger Zucht werden kann, sieht auch der Laie ein. Kerschensteiner hat die Denkfunktionen, die dabei in Tätigkeit treten, aufs genaueste zerlegt und besprochen. Er zeigt uns, wie die vier Denkstufen, auf die es z. B. bei der Interpretation altsprachlicher Texte immer wieder ankommt, die Observation, Synthese, Analyse, Verifikation, auch für das naturwissenschaftliche Denken massgebend sind. Ferner hebt er die literarischen und philosophischen Erkenntnismöglichkeiten hervor, die der naturwissenschaftliche Unterricht bietet; er denkt dabei an den naturwissenschaftlichen Aufsatz, an präzise schriftliche Berichterstattungen über vorgenommene Experimente, an die Schullektüre der Klassiker der Naturforschung. Und was er sonst noch von den erzieherischen Eigenschaften seines Faches zu sagen weiss, von der Entwicklung des Geistes der Gesetzmässigkeit, von der Anleitung zu exakter Begriffsbildung und Begriffsformulierung, vom reinen Gedankenexperiment, vom Beobachten, das alles ist so schlagend und überzeugend, dass wohl keiner, der dieses Buch zur Hand nimmt, an dem geistbildenden Wert einer solchen Schule zweifeln kann. Hauptbedingung ist allerdings auch hier eine entschiedene Konzentration, eine rücksichtslose Auslese des Wesentlichen, und dann innerhalb des abgegrenzten Stoff-

---

\*) Eckermann, Gespräche mit Goethe, hrsg. von Bartels, I. Bd., S. 232 ff.

gebietes, das keineswegs alle naturwissenschaftlichen Disziplinen zu umfassen braucht, gründlichstes Durcharbeiten und möglichste Abrundung.

Ich weiss, dass mancherlei Bedenken gegen die Idee des zentralen Arbeitsgebietes laut geworden sind. Ich habe den Einwand gehört, dass durch eine so starke Betonung einer bestimmten Fächergruppe einseitige Spezialisten gezüchtet würden, Leute mit geistigen Scheuklappen, weltfremde Sonderlinge. Aus allem, was ich bis jetzt gesagt habe, geht wohl mit genügender Deutlichkeit hervor, weshalb ich diesen Glauben nicht zu teilen vermag. Aber hier stehen sich zwei so grundverschiedene Anschauungen vom Wesen der Bildung gegenüber, dass eine Verständigung kaum zu erhoffen ist. Es hat daher auch keinen Sinn, bei dieser Kontroverse länger zu verweilen. Nur auf einen Punkt möchte ich noch hinweisen. Es fällt doch in die Augen, dass die Zusammenstellung des Zentralgebietes, wie sie für die einzelnen Schultypen vorgesehen ist, schon an und für sich gegen eine übertriebene Spezialisierung schützt. Überall steht ja die Muttersprache mit ihrem reichen Schatz an universalen Bildungsgütern im Vordergrund, und überall bildet die Mathematik als zentrales Fach ein starkes Gegengewicht gegen ein befürchtetes Überhandnehmen des sprachlichen oder naturgeschichtlichen Elementes. Und dann hält sich überhaupt der Flächenraum, der den Zentralfächern zugewiesen ist, in den denkbar bescheidensten Grenzen. Barth hat ihn in seinem Stundenplanbeispiel wirklich auf ein Mindestmass zugeschnitten. Das zeigt z. B. ein Vergleich mit den alten Humboldt'schen Stundenplänen. Wenn wir konstatieren, dass am neuhumanistischen Gymnasium Preussens dem altsprachlichen Unterricht genau das Doppelte der Stundenzahl eingeräumt war, die Barth am Typus A für Latein und Griechisch ansetzt, so kann doch wahrhaftig von einer altsprachlichen Reaktion, einer Berufsschule für klassische Philologen im Ernste nicht gesprochen werden. Und entsprechend liegen die Dinge an den beiden andern Gymnasien.

Ferner darf man nicht vergessen, dass ja auch die übrigen Fächer zu ihrem Rechte kommen und immer noch einen sehr beträchtlichen Teil des Stundenplanes für sich in Anspruch nehmen. Auch sie sind dazu bestimmt, vor Einseitigkeit zu bewahren und, wie es in den Leitsätzen heisst, „Einblicke in die Arbeitsweise und die Hauptaufgaben der übrigen Wissensgebiete zu gewähren, soweit dies notwendig ist, um den Grund zu legen zu einer persönlichen Lebens- und Weltanschauung.“ Nur sollen sie nicht überwuchern, sollen sich nicht,

wie Barth im Badener Referate sagt, „wie ein Ölfleck allmählich über das zentrale Arbeitsgebiet der Schule ausbreiten oder es in den Hintergrund drängen“. Ihre Existenzberechtigung spricht ihnen also niemand ab. In einem wichtigen Punkte freilich werden sie sich den Zentralfächern unterordnen müssen. Zu einem richtigen Arbeitsbetrieb reicht es bei ihnen nicht, weil dafür die nötige Musse fehlt. Die Methode wird hier eine wesentlich andere sein. Es wird sich hauptsächlich darum handeln, Durchblicke zu ermöglichen, auf Probleme hinzuweisen, gewisse Grundbegriffe zu vermitteln. So kann eine Fülle von Anregung und Belehrung von diesen Fächern ausgehen, ohne dass sie doch die Kräfte des Schülers aufsaugen und ihn vom Schwerpunkte seiner Arbeit ablenken.

Es scheint mir also auch aus diesen äussern Gründen ausgeschlossen, dass die Ausprägung der Schultypen eine Entartung in blosse Fachschulen zur Folge haben könnte.

Und nun wird man sich vielleicht darüber wundern, dass ich in meiner kurzen Besprechung der einzelnen Schultypen das Realgymnasium übergangen habe, das in den Leitsätzen und bei Barth als vierte Gattung neben den andern bestehen bleibt. Ich habe es absichtlich bis jetzt nicht erwähnt, weil es eine Sonderstellung einnimmt. Es ist eine Art Zwitterwesen, weder Fisch noch Fleisch, ein künstliches Gebilde, das seine Existenz hauptsächlich der Medizinalmaturität mit ihrer Forderung des obligatorischen Lateins verdankt; und zu dem Grundgedanken der Gymnasialreform steht es insofern in einem gewissen Widerspruch, als seinem zentralen Arbeitsgebiet die Einheitlichkeit fehlt, die den übrigen Schulgattungen eigentümlich ist. Eine innere Berechtigung besitzt er nur für die romanische Schweiz, wo das Latein die Grundlage der Muttersprache ist und mit dieser ein organisches Ganzes bildet.

Für die deutsche Schweiz dagegen hat eine Lateinschule ohne Griechisch eigentlich kein Daseinsrecht. Hier muss ein Lateinbetrieb, dem das natürliche Komplement der hellenischen Sprache fehlt, notgedrungen etwas Halbes bleiben. Die Ursprünge unserer Geisteskultur liegen im Römertum nicht mehr so klar zutage wie bei den Griechen; die Einsichten, die aus der lateinischen Literatur zu gewinnen sind, gehen weniger tief. Das Lateinische ist ja nur das Strombett, über welches die griechische Geistesflut in die späteren Jahrhunderte hinübergeleitet wurde; es ist nicht die lebendige Quelle selbst.

Trotzdem würde ich es bedauern, wenn das Realgymnasium verschwinden müsste. Das Latein ist eben ein so ausgezeichnetes Gym-

nasialfach, es ist ein so unvergleichliches Instrument der Geisteszucht, dass es sich ganz ähnlich wie die Mathematik in den Rahmen jeder beliebigen formal bildenden Fächergruppe einfügen lässt. In diesem Sinne bildet es also auch am Realgymnasium mit den übrigen Zentralfächern eine Einheit. Und so lange das Bedürfnis nach einer Schule vorhanden ist, die wenigstens diese eine klassische Sprache intensiv betreibt, sollten wir am Realgymnasium nicht rütteln. Ich glaube auch, wir dürfen das Prinzip der stofflichen Konzentration in diesem Falle nicht auf die Spitze treiben. Wir dürfen nicht sagen: Weil du nicht nach Griechenland willst, lassen wir dich auch nicht nach Rom! Nur eine Bedingung sollten wir an die Beibehaltung des Realgymnasiums knüpfen, damit auch dieses den übrigen Anstalten als vollwertige Bildungsschule an die Seite gestellt werden kann. Wir dürfen verlangen, dass es sich seines organischen Defektes, der fehlenden Homogenität seines zentralen Arbeitsgebietes, in Zukunft klarer bewusst werde als bisher und diesen Mangel dadurch einigermaßen auszugleichen suche, dass es das Latein noch bestimmter in den Mittelpunkt des Unterrichtes rückt. Denn mit der relativ knappen Stundenzahl, über welche dieses Fach an der altsprachlichen Schule verfügt, kommt ein tüchtiger Lateinbetrieb am Realgymnasium nicht aus, weil er hier völlig auf sich selbst angewiesen ist und die so ausserordentlich wertvolle Ergänzung durch das Griechische mit seiner durchaus analogen Arbeitstechnik vermissen muss. Daher wird er den Charakter des Fragmentarischen nur dann ablegen können, wenn ihm volle Bewegungsfreiheit zugestanden wird, wenn wir die Nachteile, die mit einer isolierten Behandlung des Lateins verbunden ist, durch möglichste Vertiefung wettmachen und dem Schüler innerhalb der verhältnismässig engen Fachgrenzen etwas Ganzes und Abgerundetes bieten.

Also entweder ein Realgymnasium mit gründlichem Lateinbetrieb oder, wenn dies nicht möglich ist, lieber der völlige Verzicht auf eine Schulgattung, die in ihrer innern Beschaffenheit zum Enzyklopädismus neigt und Gefahr läuft, in Ermangelung eines eigentlichen Schwerpunktes völlig darin aufzugehen.

Das Realgymnasium wird nun allerdings seinen stärksten Rückhalt verlieren, wenn einmal die geforderte Gleichberechtigung der Maturitätsausweise aller Schultypen eingeführt ist. Dies ist ja die materielle Grundbedingung, von welcher der Erfolg der ganzen Reformbewegung abhängt. Nur wenn jede Schulgattung ohne Unterschied und ohne Einschränkung zu jeglichem Studium an Universität

oder Technischer Hochschule berechtigt, ist an eine Verwirklichung der neuen Bestrebungen zu denken. Hier ist die Stelle, wo der Bund einzugreifen hat und wo er der Reform zum Siege verhelfen kann. In unsern Nachbarländern Frankreich und Deutschland besteht diese Freizügigkeit schon seit bald zwanzig Jahren. Adolf Harnack hat einmal im Hinblick auf die Gleichberechtigung der drei preussischen Gymnasialtypen an Nathans Gleichnis von den drei Ringen erinnert. \*) Mat hat ihm natürlich sofort vorgehalten, dass sein Vergleich hinke, weil ja doch nur einer der drei Ringe der echte gewesen sei. Aber wenn die Bildungsidee, die mir vorschwebt, kein Trugbild ist — und ich habe den festen Glauben, dass sie es nicht ist — wenn jeder Stoff, jedes geistige Arbeitsgebiet Bildungskräfte in sich trägt, die bei richtiger Ausnützung und Verwertung geistige Reife hervorbringen können, dann dürfen wir doch zuversichtlich sagen: Alle Ringe sind echt.

Dann hat aber auch die Universität die Pflicht, uns zurückzugeben, was sie uns in einseitiger Auslegung des Begriffs der Universitätsreife zum Teil genommen hat, unser Recht zu organischer und harmonischer Entwicklung, zu scharfer und folgerichtiger Ausprägung der Eigenart, die jedem Schultypus seine besondere Kraft und Leistungsfähigkeit verbürgt. Es ist unserer Technischen Hochschule sehr hoch anzurechnen, dass sie zuerst den Bann gebrochen hat. Mögen die Universitäten ihrem Beispiel folgen. Und möge so durch das Zusammenwirken aller Kräfte die wahre Einheitsschule zustande kommen, wie wir sie brauchen, ein Gymnasium, das trotz seiner äusseren Differenzierung auf einem erzieherischen Einheitsprinzip beruht, auf dem Gedanken der allgemeinen Bildung in dem besonderen Sinne, den ich diesem Worte geben möchte; ein Gymnasium, das überall und in all seinen Spielarten dem gleichen Ziele zustrebt, aber nicht durch das Mittel gleichartiger Organisation, wie sie in Deutschland von den Aposteln der starren Einheitsschule gefordert wird, sondern durch den einheitlichen Willen, der es beseelt.

Das setzt jedoch voraus, dass die verschiedenen Schultypen einander auch darin gleichen, dass sie alle ihre Bildungsaufgabe mit dem nämlichen unerbittlichen Ernste auffassen, dass sie also, wie es die Leitsätze verlangen, gleich hohe Anforderungen an die Schüler stellen. Das Gymnasium soll eine schwere Schule sein, in der die Spreu sich von dem Weizen scheidet. Von keinem der vier Typen darf es heissen, „dass die Fähigen dort nichts lernen dürfen, damit es so aus-

\*) Bei welcher Gelegenheit weiss ich nicht. Ich finde den Ausspruch zitiert von Wrede im „Humanistischen Gymnasium“ 1917, S. 29 f.

sieht, als lernten die Dummen etwas“, wie Wilamowitz vor einigen Jahren die moderne Schulpädagogik verspottet hat. \*) Es lässt sich nun allerdings nicht leugnen und ich habe bereits darauf hingewiesen, dass es gewisse Stoffgebiete gibt, die schwerer sind als andere und sich deshalb schon an und für sich zur Geistesschulung besser eignen. Allein damit ist nicht gesagt, dass die andern Fächer leicht sind. Es handelt sich hier um blosse Gradunterschiede, und es ist Sache des Lehrers, durch die Art der Behandlung diese Unterschiede auszugleichen. Kein Fach ist leicht, wenn man es mit der erforderlichen Gründlichkeit betreibt. Auf diese kommt es eben immer und überall an, sie allein führt zum Ziel. Deshalb wird auch das neusprachliche Gymnasium, wenn der Wille dazu da ist, eine schwere Schule sein, in der gerade die Fähigen etwas lernen können.

Ich glaube also, dass Barth in seinem Buche einen Weg gewiesen hat, der das Gymnasium seiner wahren Bestimmung näher bringen kann als die in den letzten Jahrzehnten eingeschlagene Richtung; und ich glaube auch, dass es ein gangbarer Weg ist. Ich gebe ja zu, dass manches in seinem Gutachten zur Kritik herausfordert. Manches in seiner Schulreform ist selbst reformbedürftig. Einige Punkte der Schlussätze stehen sogar in direktem Widerspruch zu den Badener Thesen. Über den Abbruch der zweiten Landessprache vor dem letzten Schuljahr, wie er für Typus A und C vorgesehen ist, lässt sich sicher streiten; ebenso über die Herabsetzung der Wochenstundenzahl auf eine strikte Norm von nur 30 Lektionen. Barth hat seinen Lehrplänen dadurch sehr enge Fesseln angelegt. Aber das sind Nebensachen; es sind Fragen rein organisatorischer Natur; den Kern der Sache berühren sie nicht. Um diesen aber war es mir allein zu tun, und so habe ich mich denn bewusst nur auf das Allgemeine und Grundsätzliche eingelassen, das ja auch hier wie in allen Dingen das Ausschlaggebende sein muss. Denn letzten Endes handelt es sich ja doch um die Frage, ob Lernschule oder Arbeitsschule unsere Lösung ist, ob wir Wissen oder Bildung als unser Ziel betrachten, ob wir vor dem Enzyklopädismus und dem blossen Nützlichkeitsgedanken die Waffen strecken oder uns endlich wieder darauf besinnen wollen, dass wir Menschen sind und Menschen zu erziehen haben. Was auf dem Spiele steht, ist im Grunde nichts geringeres als Pestalozzis altes und doch niemals veraltendes Erziehungsideal. Und weil Barth so offen und überzeugt für dieses Ideal eingestanden ist, nenne ich sein Buch eine tapfere und befreiende Tat.

\*) Sonntagsbeilage der Vossischen Zeitung vom 27. Juni 1915.