



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme

Karsen, Fritz

Leipzig, 1923

I. Die organisatorischen Schulversuche:

[urn:nbn:de:hbz:466:1-63132](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:466:1-63132)

Deutsche Schulversuche der Gegenwart.

I. Die organisatorischen Schulversuche.

1. Mit der Gründung des Deutschen Reiches nach dem siegreichen Krieg von 1870/71 beginnt ein gewaltiger Aufschwung der kapitalistischen Industrie in Deutschland, der trotz mancher Rückschläge bis zur Gegenwart angehalten hat. Damit zugleich aber gewinnt diejenige Klasse, die durch die kapitalistische auf Massenproduktion eingestellte fabrikmäßige Arbeitsweise emporkommt, immer mehr an Macht und auch ihr Aufstieg hat sich trotz aller Bekämpfung besonders in der Ära Bismarcks, trotz aller Drangsalierung durch Polizei und Sozialistengesetz, trotz des Einflusses wirtschaftlicher Depressionen mit der wirtschaftlichen Entfaltung zusammen gleichsam mit Naturgesetzlichkeit vollzogen. Einen guten Maßstab für das Wachsen der Arbeiterbewegung gibt die Zahl der sozialdemokratischen Reichstagsabgeordneten. Der erste Reichstag zählte nur 2, 1874 werden es bereits 10. 1875 erstarkte die Bewegung durch die in Gotha vollzogene Einigung der Lafalleaner und Eisenacher, und so waren 1877 bereits 13 Abgeordnete gewählt. Als so gefährlich wurde da bereits die Bewegung der unteren Klassen von der herrschenden Gesellschaft empfunden, daß Bismarck, um besondere Gesetze gegen sie erlassen zu können, den ersten Reichstag, der sie nicht bewilligte, auflöste und das bekannte Sozialistengesetz von dem neu gewählten Parlament beschließen ließ.

So stark also waren in dieser Zeit die Kräfte, die eine neue soziale Gesellschaftsordnung im Kampf gegen die herrschende kapitalistische erstrebten. Darin liegt zweifellos der Grund, daß damals zuerst tatsächlich ein Schritt zur Vereinheitlichung des deutschen Schulwesens gemacht wurde. Ebenso sicher aber liegt der Grund dafür, daß alle früheren dahinzielenden Vorschläge nicht praktisch werden konnten, in dem Fehlen einer solchen autonomen gesellschaftlichen Strömung.¹⁾ Von Comenius an bis zu den Entwürfen des Ministers von Massow und dem Entwurf des Unterrichtsgesetzes von Süvern (1817) hatte es nicht an solchen Plänen gefehlt; aber die Zeit war noch nicht erfüllt. Der Realschuldirektor Ostendorf aus Altona,

¹⁾ Für den Abschnitt über die Reformschulen vgl. Lexis: Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle 1902. Darin Karl Reinhardt über die Reformanstalten.

der in der preussischen Schulkonferenz von 1873 einen Einheitsaufbau unserer Schule vorschlug, hatte sicher kein Bewußtsein von der inneren Berechtigung, die er durch die soziale Entwicklung jener Tage hatte. Und auch Bonitz, der spätere vortragende Rat im Ministerium, setzte sich im Gegensatz zu den versammelten Männern der höheren Schule nur deswegen für Ostendorf ein, weil er den „Kern des Planes, Unterricht im Französischen vor dem Lateinischen und so einen wirklich gemeinsamen Unterbau für Gymnasien und Realschule“ für einen Versuches an einer geeigneten Stelle für wert hielt. So blieb schon jetzt infolge dieser Einstellung von dem Gesamtplan nur der Teil übrig, der sich auf die höhere Schule bezog: Anstatt wie bisher Trennung der Kinder nach 3jährigem Schulbesuch in die verschiedenen Typen der höheren Schule ihre Vereinigung auf weitere 3 Jahre durch die Einführung des Französischen als erster Fremdsprache, die weitere zweijährige Vereinigung (in U III und O III) der Gymnasiasten und Realgymnasiasten auf der Grundlage des Lateinischen und daran anschließend mehrere Gabelungen in den letzten 4 Jahren. Ein bedeutsamer Fortschritt war das allerdings; denn nun brauchte nur die Volksschule für ihre begabten Schüler — wie es z. B. Sickingen in Mannheim später in dem Begabtenzug tat — eine Fremdsprache einzuführen, so konnten alle Schüler geradlinig die gesamte Schule durchmachen. Ostendorf selber plante die VI, V und IV, die jetzige gemeinsame Unterstufe der Reformanstalten, als allgemeine Mittelschule.

1878 wurde der Versuch vom Ministerium genehmigt, aber nur als Versuch eines gemeinsamen Unterbaues für Realgymnasium und Realschule, Ostern 1884 fand die erste Schulprüfung der Schüler statt, die erst in U III mit Lateinisch begonnen hatten; das Ziel des Realgymnasiums wurde völlig erreicht. Praktische Bedürfnisse der Hafenstadt hatten allerdings den Ostendorfschen Entwurf zum „Altonaer Plan“ gemacht, der Französisch in VI, Englisch bereits in IV und Latein in U III anfangen läßt.

So galt der nächste organisatorische Versuch nicht etwa grundsätzlich Neuem, sondern erst der Eroberung des wenigstens in seiner Tragweite für die höheren Schulen wiederhergestellten Ostendorfschen Planes: gemeinsame Unterstufe für Gymnasium, Realgymnasium und Realschule und Einsprachigkeit in dieser. Trotzdem die Schulkonferenz von 1890 sich gegen die gemeinsame Unterstufe unter Einfluß auch des Gymnasiums ausgesprochen hatte, genehmigte das Ministerium den Versuch und zwar in Frankfurt a. M. In

organische Verbindung traten: „die eine Abteilung des städtischen Gymnasiums (seit 1897 Goethegymnasium), das Realgymnasium Mustererschule, die eine Abteilung des Realgymnasiums Wöhlerschule und als Oberrealschule die Klingerschule“. Ostern 1892 begannen die neuen Klassen, Ostern 1901 war das erste Abiturium. Über den Ostendorffschen Entwurf hinaus legt der Frankfurter Plan die Gabelungen in den letzten 4 Jahren auf Englisch in U II für das Realgymnasium, auf Griechisch für das Gymnasium fest.

Trotz der günstigen Erfahrungen faßte die Schulkonferenz von 1900 einen immer noch sehr zurückhaltenden Beschluß. Aber der kaiserliche Erlaß vom 26. XI. 1900 hat die Erprobung der neuen Schulform ungehemmt freigegeben.

Dieser uns heut ziemlich klein erscheinende Fortschritt des organischen Aufbaus der höheren Schulen hat 22 Jahre seit dem ersten Versuch bis zu seiner amtlichen Anerkennung gebraucht, und man sollte es nicht glauben, daß heute noch ernsthaft darum gerungen wird. Solange man freilich die Angelegenheit rein pädagogisch behandelt, dürfte sich ebensoviel dafür wie dagegen anführen lassen; ist es doch überhaupt nicht möglich, im Gebiet des bloßen Denkens und im Spiel der Gründe und Gegengründe eine sichere Entscheidung zu finden. Tritt man aber vor das Forum der Geschichte, sieht man, wie die neuen gesellschaftlichen Faktoren nach Anerkennung, Gleichberechtigung und gleicher Bildungsmöglichkeit drängen, so kann es nicht zweifelhaft sein, daß der Sieg demjenigen Schulaufbau gehören muß, der einen Schritt zur Vereinheitlichung unserer Schule bedeutet. Der Wert, den die Gestaltung nach dem Frankfurter Plan in dieser Hinsicht hat, liegt so klar, daß er nicht mehr im einzelnen aufgewiesen zu werden braucht. Interessant ist daher die Begründung in dem angeführten „Allerhöchsten Erlaß“: „Durch den die Realschulen mit umfassenden gemeinsamen Unterbau bietet sie (die Einrichtung von Schulen nach den Altonaer und Frankfurter Lehrplänen) zugleich einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil.“ Die Wichtigkeit des sozialen Elements wird hier anerkannt; aber nur in der Beschränkung auf die Realschulen, die Schulen des bürgerlichen Mittelstands. Daß die Bedeutung der neuen Schulform sozial viel weiter griff und erst von hier aus dem Ostendorffschen Plane gemäß ihre Rechtfertigung empfing, sahen der Kaiser und seine Ratgeber noch nicht. Man bedenke, daß wir im Jahr 1900 sind; im Jahre 1890 war das Ausnahmegesetz gegen den 4. Stand gefallen, das seinen Aufstieg nicht hatte hindern können, alle Be-

kämpfung der Sozialdemokratie, der Vaterlandsfeinde, durch Wilhelm II., hatte ihre mit geschichtlicher Notwendigkeit wachsende Macht nicht brechen können. 1908 wird sie mit 81 Mandaten in den Reichstag einziehen. Bei der Durchführung und Durchsetzung dieser Reform war die Arbeiterklasse aktiv überhaupt noch nicht beteiligt. Fragen der höheren Schule, wie die vorliegende zu sein schien, hatten für sie kein Interesse. Wer nur äußerlich hinblickt, wird daher glauben, den inneren Einfluß ihres bloßen Daseins ableugnen zu können.

2. Erst 17 Jahre später, zu Michaelis 1917, sehen wir dann wieder einen ganz entscheidenden Versuch organisatorischer Vereinheitlichung der Schule, nämlich die Errichtung der 6stufigen **Begabtenschule** am Kölnischen Gymnasium und Realgymnasium und der 3stufigen Begabtenschule an der Kaempff-Realschule in Berlin. Kinder, die die 7jährige Volksschule durchgemacht haben, finden hier direkten Anschluß an die höhere Schule.¹⁾ Freilich sind ungeheure Schwierigkeiten zu überwinden. Das Gymnasium und vor allem das Realgymnasium sind derart mit Stoffmassen überladen, daß der für durchschnittlich Begabte neunjährige Lehrgang erforderlich erscheint, wenn es nicht gelingt, den Stoff zu verkürzen oder qualitativ zu verändern. Diese letzte Möglichkeit war nicht gegeben. Die begabtesten Berliner Gemeindegymnasialschüler, die nach dem Vorschlag der Rektoren und durch die psychologische Prüfung ausgelesen werden, haben also, um nur dies eine zu erwähnen, das Ziel des sprachlichen Unterrichts in 6, anstatt in 9 Jahren zu erreichen. Es beginnt an der zuerst genannten Anstalt im ersten Schuljahr das Lateinische, im zweiten das Französische, im dritten Griechisch, bzw. Englisch und auf dem Gymnasium wahlfrei im 4. Jahr Englisch oder Hebräisch. „Und dabei haben die Knaben, deren Intelligenz zwar erprobt ist, ihre Begabung für die Erlernung fremder Sprachen noch nicht beweisen können“ (Wolff a. a. O., S. 23). Im allgemeinen haben allerdings die Schüler, wie die Berichte der Schulleiter sagen, den Anforderungen genügt; allerdings werden die Leistungen von ihnen nur als genügend (a. a. O., S. 3 u. S. 12) und dem Durchschnitt der normalen Klassen entsprechend bezeichnet. Das Bedenken der plötzlichen Stoffüberlastung fällt nicht ins Gewicht bei den gleichzeitig in Berlin für

¹⁾ Zu den Berliner Begabtenschulen vgl. vor allem Moede-Piotrkowski-Wolff: Die Berliner Begabtenschulen . . . Langensalza, Beyer und Söhne 1918. Ferner: Zwei Jahre Berliner Begabtenschulen. Erfahrungen ihrer Schulleiter. Verlag S. Hirzel in Leipzig 1920.

begabte Mädchen eingerichteten Mittelschulklassen, die ebenfalls den direkten Aufstieg zur höheren Schule ermöglichen. Aber der Versuch, der ja ähnlich auch in andern Orten gemacht worden ist, hat nicht die grundsätzliche Bedeutung des ersten, der den unmittelbaren und geradlinigen Aufbau der Schule bringt. Mag sich ferner auch die psychologische Auslese im allgemeinen als richtig erwiesen haben, so bleiben gegen sie eine Fülle von Bedenken, die auch z. B. von den Schulleitern (a. a. O., S. 7) ausgesprochen werden. Diese sind wissenschaftlicher und praktischer Natur. Denn einmal gelingt es keiner noch so feinen psychologischen Analyse — und die in Berlin angewandte Methode hat in mehr als einer Hinsicht Einwendungen erfahren —, das wesentlichste Element des werdenden Menschen, das des Willens zu erfassen, das ewig irrational bleibt; sie ist daher in dieser Ausschließlichkeit vom Übel. Und zweitens ist eine derartige Spezialuntersuchung bei einer weiteren Ausbreitung dieses Schulaufbaus nicht mehr durchführbar. Sie wird dann in sehr beschränktem Maße nur neben andern Methoden der Auswahl ihre Bedeutung haben.

Für die Einschätzung dieser neuen Form ist ihre Entstehungsgeschichte sehr wichtig. Es war mitten im Weltkrieg, der eine Fülle von Intelligenzen aus dem Bürgertum vernichtete. Da galt es, alle Kräfte im ganzen Volke zu mobilisieren, da man wußte, daß man sie für die ungeheuren Aufgaben nach dem großen Krieg brauchen würde. So entstand das Schlagwort von dem „Aufstieg der Begabten“; um die Gewinnung von Intelligenzen handelte es sich, die „aufsteigen“ könnten aus der Masse, um bestehende Werte zu erhalten und weiterzubilden. Es war der bürgerliche liberale Abgeordnete Cassel, der 1916 den Antrag einbrachte, die Staatsregierung möge in jeder Provinz Einrichtungen treffen, derart, daß Schüler, welche die Volksschule durchgemacht haben, in eine höhere Schule aufgenommen werden und dort nach fünf bis sechs Jahren das Reifezeugnis erhalten können (Wolff a. a. O., S. 10). Bei der ersten Lesung des Kultusetats am 16. März begründete er den Antrag mit dem Hinweis auf den Aufstieg der Begabten und auf die Vorteile für die Bevölkerung der kleinen Städte oder des Landes. Und wieder war er es, der bei der Beratung der Stadtverordnetenvorlage am 21. Juni 1917 es aussprach, daß ein Gesamtinteresse vorliege, jeden auf den richtigen Platz zu bringen; so richtig das war, so schloß er daraus ganz falsch — nach unsrer heutigen Auffassung —, aber ganz im Sinne der Auffassung des bestehenden Bürgertums, das für

den Aufstieg der armen Kinder „Opfer“ brachte, auf das Recht, gerade bei diesen armen Schülern zu prüfen, ob sie dieser „Wohltat“ teilhaftig werden sollten. Es ist daher nur konsequent, wenn ein Schulleiter, Geheimrat Trendelenburg, sich wundert, daß nur „verschwindend wenige“ ein Gefühl der Dankbarkeit zeigen (a. a. O., S. 11). Die Art des Wohlwollens, die er seinen Zöglingen entgegenbrachte, wird trefflich durch seinen von sozialem Verständnis nicht beschwerten Vergleich charakterisiert: „Auf Kartoffelland wächst eben kein Weizen.“ Das Kartoffelland ist für ihn das proletarische Elternhaus.

Hier ist es augenscheinlich, daß diese neue Schulform nicht von den Vertretern der Massen geschaffen wurde, die damals doch gewiß schon von ausschlaggebender politischer Bedeutung waren, daß sie — äußerlich betrachtet — nur das Objekt einer Wohltat gewesen sind. Aber ebenso augenscheinlich ist, daß nur ihre wirklich vorhandene Macht unbewußt für die Handelnden bei dieser Neugründung wirksam war. Denn die weitere Entwicklung vollzieht sich jetzt vor uns im vollen Lichte der Gegenwart. Die Begabtenschule ist zur Aufbauschule geworden, und diese ist, wenigstens dort, wo sie nicht Seminarerjahr ist, nur der Erfolg der auf ihre Einrichtung dringenden, ihren Zukunftswert sehenden Arbeiterklasse. Sie entsteht meist nach dem Typus der deutschen Oberschule, also mit $1\frac{1}{2}$ fremden Sprachen und vermeidet so die eine Klippe, die der Stoffüberlastung; sie ist keine Anstalt zur Ausziehung intellektuell höchstbegabter — aus dem Proletariat!, während für die anderen auch bei mittlerer, ja geringer Begabung die 9jährige höhere Schule offen steht —, sie ist allgemeine Schule für die Fähigen eines gleichberechtigten Gesamtvolkes und vermeidet damit die andre Klippe, auf die das „Wohlwollen“ der einen gegen die andre Klasse notwendig führen muß. Man braucht kein Prophet zu sein, um dieser verkürzten Form der höheren Schule, hinter der die werdende Gesellschaft steht, eine günstige Zukunft vorauszusagen. Nur im Hinblick auf diese — vorläufige! — Erfüllung organisatorischer Wünsche kommt dem Berliner Versuch der Begabtenschulen seine historische Bedeutung zu. Ein geradliniger Aufbau der Gesamtschule bis zur Hochschule ist geschaffen: die 7jährige deutsche Volksschule als Grundschule, in der die Möglichkeit einer inneren Differenzierung jederzeit, auch ohne besondere Einrichtung, gegeben ist, daran anschließend eine 6jährige Oberschule.

3. Wieder auf dem Gebiet der höheren Schule, daher wieder von dem bewußten Bürgertum getragen, aber richtig verstanden von nicht geringer

sozialer Bedeutung als der eben genannte Versuch, ist jene neue Organisation der **Oberstufe**, die man als **Bewegungsfreiheit** oder auch als Gabelung bezeichnet. Denn bildet sich eine Grundschule oder Grundstufe auf der Basis der sozialen Gleichberechtigung des Gesamtvolkes, so führt die soziale Forderung weiter zur Differenzierung in der Betätigung der Gleichberechtigten im gesellschaftlichen Arbeitsprozeß. Integration und Differenzierung sind auch auf diesem Gebiet des geschichtlichen Werdens selbstverständlich sich ergänzende Erscheinungsweisen desselben Stromes. Es ist doch sonderbar und dabei von der schon in der Einleitung charakterisierten Eigenart historischen Geschehens aus wiederum selbstverständlich, daß diese neuen Versuche, soweit ich sehen kann, wesentlich mit sekundären Gründen gestützt werden. Es wird der individualistische, man könnte sagen, menschenfreundliche Standpunkt eingenommen, daß den jungen Menschen Gelegenheit gegeben werden müsse, ihre eigenartige Begabung zu entwickeln, anstatt sie mit einem Allerlei verschiedenster Stoffe zu belasten und so die Lernfreude und Lebensfreude bei ihnen zu unterdrücken; und von hier aus wird nebenbei der soziale Vorteil entwickelt; es wird als weiterer ernsthafter Beweggrund zu dem Versuch die erziehlische Notwendigkeit angeführt, die Schüler auf die freie Wahl des Studiums auf der Hochschule und die dortige freie Art der Arbeit vorzubereiten. Aber die Tatsache, daß diese Versuche heut nicht mehr einzelt bleiben; sondern eine immer größere Ausbreitung gewinnen, die über kurz oder lang auch über die sehr engen Grenzen amtlicher Bestimmungen hinausführen werden zu viel, viel freierer Gestaltung, weist hin auf die Macht der sozialen Tendenz, der allein auch die Schulbewegung treibenden Bedürfnisse der gesellschaftlichen Arbeit mit ihrer vielfältigen Differenzierung.

Wie weit stehen wir?¹⁾ Die Versuche der Gabelung oder Gruppen-, die vielleicht besser als Typenbildung zu bezeichnen wäre, sind älteren Datums. Nimmt man die Reformschulen aus, bei denen die letzte Gabelung in U II erfolgt, so wurde wohl der erste Versuch, die Oberstufe noch zu gliedern, am Gymnasium zu Strasburg in Westpreußen gemacht. Die Ab-

¹⁾ Vgl. vor allem: Selig Behrendt: Zur freieren Gestaltung des Unterrichts ... im Zentralblatt für die ges. Unterr.-Verw. in Preußen Heft 2, S. 28. Philologenblatt vom 8. VI. 21 und Deutsche Allg. Ztg. vom 25. III. 21 (Wilmar). Philologenblatt Festschrift vom Mai 21 (Bolle). Elternzeitung der Lichtwarkschule Nr. 7/8, April-Mai 21.

weichung vom Normallehrplan bestand in dem Erlaß von 2 Stunden Latein für die mathematisch-naturwissenschaftlich und entsprechend von 2 Stunden Mathematik für die sprachlich-historisch befähigten Schüler. Ähnliche und weitergehende Gabelungen finden wir in den nächsten Jahren vielfach, namentlich in Sachsen; die Normalstundenzahl wird eingehalten und die Normalpläne werden ziemlich genau beachtet. Der bisher freieste Versuch dieser Art wird seit Ostern 21 in dem Ref.-Gym. und O.-R. Friedrichsfelde-Karlsborst durchgeführt. Der Aufbau ist folgender:

A. Grundfächer:	B. Sonderzüge mit Ergänzungsfächern		
	1. sprachlicher	2. mathematischer	3. chemisch=biologischer
R. 2 St.	£. (S.) . . 5 St.	M. 5 St.	M. 2 St.
D. 4 "	£. (L.) . . 2 "	Ph. 3 "	Ph. 3 "
G. 3 "	M. 2 "	Ch. 2 "	Ch. 3 "
Ch. 1 "	Ph. 2 "	Blg. 1 "	Blg. 3 "
En. 4 "	Ch. 1 "	£. (St.) . . 2 "	£. (L.) . . 2 "
	Blg. 1 "		
14 St.	13 St.	13 St.	13 St.

C. Wahlfreie Fächer.

Gr. 4 St. (für Lateinkurs), 2 St. £. oder Frz. oder Span. Ferner eine ganze Anzahl verschiedener Zusatz- und Ergänzungsfächer nach Wunsch. Erstere behandeln neue Fächer, die zweiten vertiefen die planmäßigen.

Die Herstellung der neuen Typen B, 2 und B, 3 wird mit einer wurzelhaften Verschiedenheit der abstrakt-mathematischen und der anschaulich-naturwissenschaftlichen Denkweise und der entsprechenden Begabungen begründet. Selbstredend wird nicht in Abrede gestellt, daß sie trotzdem in einer Person verbunden sein können.

Eine nicht eben erhebliche Abweichung davon bedeuten die Versuche der Bewegungsfreiheit; ist doch auch hier von den Schülern letzten Endes eine Festlegung auf bestimmte Typen gefordert, wenn auch nur die Trennung in Kern- und Kursunterricht im Plan erscheint. In Betracht kommt der Versuch am Ref.-Gym. und Gg. im Grunewald und der an der Lichtwarkschule in Hamburg. An der ersten Anstalt ist die Bewegungsfreiheit auf die Prima beschränkt.

I. Pflichtstunden.

Rel. 2 St.
 D. 5 „
 G. 3 „

<p align="center">Gymnasium</p> <p>Lat. 4 St. Gr. 8 „ Math. 2 „</p>	<p align="center">Realgymnasium</p> <p>Lat. 4 St.</p> <table border="0" style="width: 100%; margin-left: 20px;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Math.-nat.</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">neusprachl. Abt.</td> </tr> <tr> <td>Math. 5 St.</td> <td>Frz. 5 St.</td> </tr> <tr> <td>Ph. 3 „</td> <td>Erdk. 3 „</td> </tr> <tr> <td></td> <td>M. 2 „</td> </tr> </table>	Math.-nat.	neusprachl. Abt.	Math. 5 St.	Frz. 5 St.	Ph. 3 „	Erdk. 3 „		M. 2 „
Math.-nat.	neusprachl. Abt.								
Math. 5 St.	Frz. 5 St.								
Ph. 3 „	Erdk. 3 „								
	M. 2 „								

II. Wahlfreie Stunden.

Der Plan führt etwa 18 Fächer auf. Aber abgesehen von der allgemeinen Bindung, daß jeder Schüler mindestens 34 Wochenstunden einschließlich der technischen Stunden haben muß, sind auch diese wahlfreien Kurse mit einer ganzen Menge Zwangsbestimmungen für die Schüler dieser oder jener Gruppe behaftet. So mußte auch der ursprünglich im ersten Jahr bestehende Vorzug, daß für die mathem.-nat. Gruppe Lat. und Frz. und für die neusprachliche Mathematik fortfallen konnte, unter dem Druck der Prüfungsbestimmungen wieder aufgehoben werden.

Gewisse Vorteile bietet der Plan der Lichtwarkschule. Denn einmal beginnt hier die Trennung in Kern- und Kursunterricht in U II, in einem Fall sogar in U III (Französisch unter gleichzeitiger Herabsetzung der Stundenzahl im Englischen) und dann werden hier die wirklich und für alle wahlfreien Gruppen besonders aufgeführt und im Schulbetrieb auf den Nachmittag verlegt.

Klasse	Kernunterricht									Kursunterricht									
	Disch. Lit.	Geschichte	Englisch	Math.	Naturl.	Biologie	Erdkunde	Turnen	Sa. d. St.	Rekunde	Disch. Kde	Phil.-Pr.	Engl. Lit.	Französi.	Spanisch	Lateinisch	Math.	Praktika	Zeichnen
IIb	4	4	4	4	4	2	2	3	27	2	3	—	2	3	—	—	2	3	2
IIa	4	4	4	4	4	2	2	3	27	2	3	—	2	3	3	6	3	3	2
Ib	4	3	4	3	3	2	2	3	24	} 2	2	2	2	3	3	6	3	3	2
Ia	4	3	4	3	3	2	2	3	24										
	0.-R.	+	+	G.	G+	0.-R.	0.-R.							R.-G.	R.-G.	0.-R.	0.-R.		

dtshkd. Zug
fremdsprachlicher Zug
math.-nat. Zug

In IIb wählen die Schüler 5—7 Stunden Kursunterricht

„ IIa „ „ „ 5—8 „ „

„ I „ „ „ 6—8 „ „

Inzwischen hat der Reichsschulausschuß Vorschläge für eine Änderung der Vereinbarung der Bundesregierungen über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse gemacht, mit deren Annahme durch die Länder zu rechnen ist. Dadurch sind immerhin kleine Fortschritte erreicht, indem für jeden der vorhandenen Schultypen außer den deutschkundlichen und technischen Kernfächern nur einige Hauptfächer festgelegt sind, die keinesfalls fortfallen, aber ihrerseits wieder stärker oder schwächer betont werden dürfen und darüber hinaus eine gewisse Freiheit gelassen wird. Als solche Hauptfächer gelten beim Gymnasium: Lateinisch, Griechisch, Mathematik.

Realgymnasium: Lateinisch, Französisch oder Englisch, Mathematik.

Oberrealschule: Französisch oder Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften.

Für die Prüfung bleibt nur die Zahl, nicht die Zusammenstellung der Fächer allgemein vorgeschrieben.

Demnach kann beim Gymnasium Physik und Französisch, beim Realgymnasium Physik und Chemie oder eine neue Fremdsprache und bei der Oberrealschule Englisch oder Französisch zugunsten wahlfreier Fächer ausfallen. Auch durch die Schaffung des Typus der deutschen Oberschule ist eine neue Variationsmöglichkeit gegeben. Aber zugleich wird es ganz klar, daß die im ganzen unglaublich engen Bestimmungen für die Reifeprüfung, mit deren Fortfall leider in absehbarer Zeit nicht zu rechnen ist, jeden wahrhaft freien Aufbau der höheren Schule von sich aus unmöglich machen. Hier ist eben die **organisatorische Grenze der höheren Schule** als einer besonderen Schulart. Mit dieser Reifeprüfung steht und fällt sie. Der erlösende Anstoß zur völligen Umbildung des gesamten Schulaufbaus, in dem die jetzige höhere Schule als Sonderform nicht mehr bestehen kann, wird von außerhalb kommen, wird sich freilich gegen die geeinte Macht der höheren Schule und der alten Universität nur sehr schwer durchsetzen. Er wird kommen aus der Schule der werdenden Gesellschaft, als welche die Volksschule sich heut umzubilden beginnt. Die Nähe dieser Bildungsstätte zum gesellschaftlichen Leben, das ein Leben der Arbeit ist, wird zu einer Beweglichkeit der Bildungsmöglichkeiten führen, die ihre Umstellung auf die Bedürfnisse der gesellschaftlichen Arbeit leicht und schnell jederzeit vollziehen kann. Es ist

sinnlose Utopie, hierüber Pläne aufzustellen. Denn weder kennen wir die Beharrungsdauer des Alten und Gegenwärtigen, noch die Geschwindigkeit, mit der, oder gar die Art, in der die neue Gesellschaft sich durchsetzt. Nur das können wir sagen, daß die neue Bildungsweise durch eine ganz außerordentliche Mannigfaltigkeit der Bildungsgelegenheit alle planmäßig festgelegte, noch so schöne „Bewegungsfreiheit“ oder „Freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe der höheren Schule“ überwinden muß und wird.

Indem somit die organisatorischen Versuche aufgewiesen wurden, ist klar geworden: Sie entstanden unter dem real bestehenden, wohl gefühlten, aber in seinen Ursprüngen nicht verstandenen Druck der eine neue Gesellschaft wollenden Kräfte, mußten entstehen durch die wissende, bewußte Klasse des Bürgertums in seiner, der „höheren“ Schule, mußten aber nach innerem Gesetz auch in ihr selber — an der typisch bürgerlichen Berechtigung und ihren Stoffbedingungen — ihre Begrenzung auch dann finden, wenn man, wie in Hamburg, bis zu einem gewissen Grade um die Zusammenhänge wußte. Erst die von unten aus den Gegenwarts- und Zukunftskräften neuwerdende Schule wird auch die neue Organisation in Freiheit, die der Anpassung an das werdende Leben, schaffen. An dieser Stelle wird daher darauf eingegangen werden.

So treibt hier der Gedankengang über sich selbst hinaus. Von außen nach innen geht der Weg: Von den Neuerscheinungen der äußeren Organisation der Schule zu innerer Erneuerung, wie sie anhebt mit einer Neugestaltung der Methode.

II. Die methodischen Schulversuche.

Alle Elemente der neuen Methode sind sicher „schon dagewesen“: Das Prinzip der Anschauung bei Comenius, das Erlebnis bei Rousseau, die Selbsttätigkeit bei Fröbel und der soziale Gesichtspunkt bei Pestalozzi. Trotzdem aber sind sie für die Schule nicht praktisch geworden. Herbart's intellektuelle Unterrichtsmethodik wurde siegreich. Wenn irgendwo, so wird es hier klar, daß es eine abgetrennte Geschichte pädagogischer Ideen und ihrer Entfaltung nicht geben kann. In Männern, die ein tieferes, vorführendes Verstehen der kommenden Dinge, der inneren Wirklichkeiten der werdenden Zeit gehabt haben, sind sie entsprungen; aber zur Tat wurden sie erst, als diese inneren Wirklichkeiten als Massenbedürfnisse, als