

Von dem Rechte und dem Werthe

der

Gymnasialbildung.

5A

1882

Philosophische Studien

von

Wilhelm Tiling.

Homo sum: humani nil a me alienum puto.

Terent: Heav. Tim. 1, 25.

№: 51, 622



Riga.

Berlag von Alexander Sotda.

1881.

~~~~~  
Von der Censur erlaubt. — Riga, den 11. April 1881.  
~~~~~

Est A

10002

Vorwort.



Die Frage nach der möglichst besten Bildung und demgemäß nach dem möglichst besten Schulunterricht, nahe verwandt mit der Erziehungsfrage und in dieser mit enthalten, ist eine so bedeutsame, daß sie eigentlich zu jeder Zeit von pädagogischen Autoritäten untersucht, und von der urtheilsfähigen Gesellschaft in ihrem eigenen Interesse betrachtet wird. Aber erst in Zeiten der Krisis des Bildungslebens, oder in solchen Zeiten, welche innere und äußere Schäden an den sittlichen, bürgerlichen und privaten Zuständen offenbaren, gewinnt dieselbe Frage eminent vitale Bedeutung. In einer solchen Zeit leben wir. Wer weiß als gebildeter Mensch jetzt nicht etwas von den immer entschiedener auftretenden Fragen nach den richtigen Bedingungen, Mitteln und Zielen einer heilsamen Erziehung und eines bildenden Unterrichts unserer Jugend? Doch ist die Frage nicht bloß eine allgemeine; sie sondert sich hinsichtlich der Schulbildung, je nachdem wir an die verschiedenen Stufen und Zwecke des Unterrichts denken, in eine elementare, eine reale und eine gymnastale. Das Gymnasium, welches auf Grund reformatorisch-humanistischer Erkenntnisse als eine Vorschule für das Universitätsstudium entstand, und in Folge dessen seit seinem Ursprünge eine reiche Geschichte inneren Lebens erfahren hat, wurde im vorigen Jahrhundert von Interessen der andern motivirten erzieherischen Strebungen in eine Krisis hineingezogen, die es

IV.

zu seinem Heile, selbst bereichert, bestanden hat. Heute steht es mitten in einer neuen Krisis, nachdem etwa seit einer Generation die Bildungsrichtung aufgekommen ist, welche als realistische den Anspruch geltend macht, das gymnastiale Unterrichtssystem durch ein anderes ersetzen — oder wenigstens neben jenem ein eigenes gleichberechtigtes aufstellen zu können. Zugleich werden von der Gesellschaft, in Betracht gewisser Schwächen und Fehler des **Jugendlebens**, Forderungen gestellt und Anklagen erhoben, die in erster Stelle bekunden, daß man für den natürlichen und sittlichen Bestand unseres Geschlechts von einer Reorganisation der Schulanstalten und ihres Unterrichts, insbesondere des Gymnasiums, das wirksamste Heilmittel erwartet.

So ist denn ein zwiefacher Grund für die Krisis vorhanden, in welcher wir uns befinden. Während sonst wol innere Differenzen und Schwierigkeiten ein Leben in Gefahr bringen, sind für unser gymnastiales Bildungsleben jetzt wichtige, tiefgehende und weitgreifende, und zwar von außen herantretende Ursachen einer erneuerten Selbstentscheidung gegeben. Unter solchen Umständen hat man sich zunächst dessen zu vergewissern, daß der Bildungsweg, welcher die männliche Jugend der Universität zuführt, schon 3—400 Jahre lang dem Kern und Wesen nach sich gleich geblieben ist; indem das Gymnasium sein System treu bewahrt, und stetig fortschreitend entfaltet hat. Sodann hat man sich zu vergegenwärtigen, daß in Folge der, seit den 30er und 40er Jahren unseres Jahrhunderts, entstandenen Gährung im Bildungsleben der Völker schon Jahrzehnte hindurch außerhalb unserer Heimath ein ernster, gründlicher Kampf gekämpft wurde: um die Erziehung und Bildung im Allgemeinen, sowie um die gymnastiale und realistische Schulung im Besondern. Namentlich in Deutschland, dem Lande und Volke typischer Pädagogik sind alle einschlagenden Haupt- und Nebenfragen in mannigfachster Weise, nach den verschiedensten Richtungen, von allen möglichen Voraussetzungen aus, aufgeworfen und eingehend beantwortet worden, indem dieselben, sei es durch Wort und Schrift, sei es

durch Thatbeweise, welche letztere in neuen Anordnungen und Einrichtungen, ja vielfach in neuen Schulanstalten bestehen, entschieden wurden. Während dort der Gegenstand reichlich besprochen, berathen und beschrieben wurde, so daß die aufgetretenen Gegensätze in allen interessirten Berufskreisen der Schule und der Wissenschaft, namentlich unter den Gymnasial-Pädagogen, untersucht und beurtheilt wurden, haben wir theils daran uns genügen lassen ruhig und eifrig fortzuarbeiten, theils bei Berathungen der Behrercolliegen und im privaten Austausch der Fachgenossen die ernstesten schwierigen Pflichten uns vergegenwärtigt, welche eben uns — den berufenen Lehrern obliegen, und uns für den gedeihlichen Unterricht verantwortlich machen. Dabei haben sich uns im Laufe der Zeit freilich manche Divergenzen bemerkbar gemacht, und zwar besonders: erstlich die zwischen den Grundsätzen der Schulbildung und den Ansichten der Gesellschaft, zweitens die zwischen den Aufgaben des Schulunterrichts und den Forderungen der Erziehung, drittens die mehr schieblich-friedlich constatirte Divergenz zwischen dem idealen Bildungszwecke und den realen Schulzielen, viertens die zwischen dem unserem Gymnasium zu Grunde liegenden System und den vielseitigen Velleitäten oder Neigungen mancher Pädagogen (Erzieher und Lehrer). Auf Grund dessen, daß unsere Schulobrigkeit mit dem Thema der Revision des Lehrplanes die Lehrfragen unseres Schulwesens sachverständigen Pädagogen zur Erwägung und Berathung anheimgestellt hat, wozu schon die erste Versammlung von Gymnasial-Pädagogen reichlich Anlaß und Anregung gab, ist nun der Lehrplan unserer Gymnasien das Object einer Prüfung geworden, welche alsbald auf die Grundverhältnisse aller in Betracht kommenden Probleme der Pädagogik, des Unterrichts und der Erziehung sich erstreckt hat — einer der eigentlichen Revision vorausgehenden Prüfung, welche richtige Resultate und ein Einverständnis unter Gefinnungsgenossen nur dann erzielen kann, wenn Allen zuvor gewisse Voraussetzungen klar gelegt, bestimmte Vorfragen möglichst erkannt und beantwortet werden.

VI.

Denn weil ein Lehrplan nicht mehr und nicht weniger als die Formel des Lehrsystems enthält, und weil das System aus der Erkenntniß der Ideen erwächst, und durch die Erfahrung sich bewährt, so reflektiren sich in dem Lehrplan alle Vorzüge und Mängel des Unterrichts, und werden auf ihn alle Wünsche und Forderungen, mögen sie berechtigt oder unberechtigt sein, gerichtet, indem er den gegensätzlichen Ansichten und Erfahrungen entweder zur Stütze dient, oder ihnen zum Anstoß gereicht, oder endlich selbst hier und da zu dem inzwischen fortentwickelten Unterricht im Widerspruch sich befindet.

Während also in Deutschland die Gedanken sich geklärt haben, die Wünsche und Forderungen gesichtet worden sind, und dort das Urtheil sich in den Lagern aller Parteien so ziemlich ausgereift hat, sehen wir als Erzieher oder Lehrer jetzt ein, daß eine Prüfung und Feststellung der Gründe, der Mittel und der Zwecke unserer gymnastischen Schulbildung allerdings auch unter uns noth thut, sei es zuvörderst im Interesse einer tiefern, allseitigen pädagogischen Einsicht! Darum konnten viele Schulmänner jüngst nicht umhin ihr Urtheil öffentlich abzugeben, indem sie das vorhandene Thema zur Diskussion stellten.

Nachdem wir bisher, wie gesagt, unter uns keine Ursache hatten, die Sache anders als auf den nächstliegenden Wegen der privaten Besprechungen und der officiellen Berathungen zu betrachten, sind wir nunmehr durch die Schriften der Direktoren Lieven*) und Seesemann — wie vollenbds die kritische

*) Anm. „Die Revision des Lehrplanes der Gymnasien des Dorpater Lehrbezirks nach ihren allgemeinen Gesichtspunkten“ erörtert von Hugo Lieven, Direktor des Gymnasiums zu Parnau.“ In Betracht derselben Schrift erinnere ich an die zahlreichen Artikel, welche zu Anfang dieses Jahres in verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften veröffentlicht wurden, und verweise namentlich auf die mir bekannten: in der Zeitung für Stadt und Land — von H. Westermann (1880 Nr. 304), von J. R. (1881 Nr. 1 u. 3), von N. von Klot (Nr. 2), von Fr. Wachtsmuth (Nr. 12), und vom Verfasser (Nr. 4 und 14); ferner eine Besprechung

Recensionen, namentlich der erstern Broschüre, unter diesen besonders die Abhandlung des Prof. Dr. Reichmüller es beweisen: — genöthigt worden auf einen gründlichen, öffentlichen Austausch durch die Presse einzugehen, und hierdurch den letzten entscheidenden Berathungen und Beschlüssen in Sachen der Revision vorzuarbeiten.*)

Schon die bisherigen Rundgebungen in der Presse legen es uns nahe, von der gesammten Revisionsarbeit zunächst den Erfolg zu erwarten, daß das Wesen der gymnastischen

in der Neuen Ztg. f. St. u. L. von R., eine von E. Schneider in der Neuen Dörptschen Zeitung, zwei in der Petersbürger Zeitung, eine in der Baltischen Monatschrift — von H. Seeemann; endlich die umfassendste Arbeit in der Rigaschen Zeitung von Prof. Dr. Reichmüller.

*) Anm. Im Hinblick auf die vorzüglich durch die Schrift des Directors Lieven hervorgerufene Literatur, bin ich genöthigt im entschiedenen Widerspruch zu einigen Erklärungen des Directors H. Seeemann, welche im 3. Heft des XXVIII. Bandes der Baltischen Monatschrift — Programme der baltischen Gymnasien im J. 1880 — (siehe p. 248/6 und 247) veröffentlicht worden sind, meinerseits Folgendes zu bemerken:

- 1) Mit mir halten auch andere Pädagogen den Lehrplan für den Religionsunterricht, welcher im Gouvernements-Gymnasium zu Riga gilt, für ungleich „systematischer und durchsichtiger“, so wie für „vollständiger und folgerichtiger“, als den alten Lehrplan desselben Faches.

Ob im Religionsunterricht dadurch, daß den Gymnasten gestattet wurde, beim alten Lehrplan zu beharren, oder den von mir vorgeschlagenen neuen einzuführen, eine „Verschiebung“ stattgefunden hat, mögen die Conferenzen und besonders die Religionslehrer beurtheilen, welche wissen, wie verschiedenartig schon vor 1879 dieser Unterricht erteilt wurde, und wie sehr Berücksichtigungswerthe Wünsche betreffs seines Entwicklungsganges vorhanden waren und zum Theil noch sind.

(Man vergleiche übrigens die Darlegung des Directors Seeemann a. a. O. mit meiner kleinen Schrift: „Der gymnastische Religionsunterricht.“ Riga 1881.)

- 2) In unseren Gymnasien kann die Lektüre des neuen Testaments nach dem neuen Lehrplane in extensiverer und intensiverer Weise ausgeführt werden, denn nach dem alten. In Folge dessen sind gemäß dem erstern durchaus nicht bloß einzelne Capitel der neuest-

VIII.

Schulbildung den Vertretern derselben wieder voll und ganz zum Bewußtsein kommen werde. Dann würden wir in den Stand gesetzt zu erkennen, daß unser Unterrichtssystem im Ganzen sich so sehr aus sich selbst rechtfertigt, daß dasselbe mit einer Revision, welche nach gymnastial-pädagogischen, sowohl in der Geschichte, als in der Idee beruhenden Grundsätzen unternommen wird, sich als begründet und berechtigt erweisen kann. Wenn die Revision hierfür den Beweis liefern, sie dieses im voraus wahrscheinliche Resultat zu Wege bringen

Schriften in griechischer Sprache gelesen worden, vielmehr umfaßte dieselbe Lektüre im Jahre 1879 Cap. 1—13 des schwerwiegenden Römerbriefes und Cap. 1—7 des Evang. Lucae (20 R. oder 78½ S.), im Jahre 1880 in Secunda: Evang. Luc. Cap. 8—18 und Evang. Joh. Cap. 1—11, außerdem in Prima die Reden Jesu nach Johannes, und Jacobus Cap. 1—3 (Luc. war ein Druckfehler), so daß für das letzte Jahr sich eine zusammenhängende Lektüre ergibt von 25 Capiteln oder 119 Seiten, wozu noch die Reden Jesu mit circa 40 Seiten hinzukommen! Dies abgesehen von nicht aufgegebenen loci aus dem Neuen Testament, welche gelegentlich für die Religionslehre herangezogen wurden. Da der Direktor Seesemann von den Lehrern in einem andern Unterricht zusammenhangsvoll verwendeten Schriftstellen nichts wußte, konnte er hinsichtlich der Lektüre des Neuen Testaments, wie sie im Rig. Gouv.-Gymnasium geübt wurde, auch von disjecta membra überhaupt nicht reden, und vollends nicht für den Druck schreiben!

Das angeführte Ergebnis der zwei letzten Jahre aus unserem Gymnasium (im Jahre 1879 vollzog sich indessen erst der Uebergang vom alten zum neuen Lehrplane) steht nun selbst in quantitativer Beziehung nicht nach — dem Resultat des gleichen Unterrichts von 1880 aus den nachstehenden Gymnasien: zu Reval — Brief an die Philipper und ausgewählte Stellen aus den Evangelien; zu Dorpat — die Bergpredigt, die letzten Reden Jesu, I. Brief Petri und I. Brief Johannis (16 C. oder 48 S., falls die letzten Reden Jesu C. 14, 15, 16 des Evang. Joh. begreifen); zu Mitau — von 1879 (da das Programm des Jahres 1880 für die hier nur in Secunda geübte Lektüre der neutest. Schriften keine näheren Angaben enthält) — I. Sem. Evang. Matth. Cap. 5—7, Evang. Joh. Cap. 1, 1—18, Cap. 3—5, und Cap. 14—16 (die Abschiedsreden des Herrn an seine Jünger), (9½ C. oder 37½ S.); II.

sol, bedarf sie offenbar allseitiger Vorarbeiten, welche ihrer entscheidenden Aufgabe nicht vorzugreifen, vielmehr dieser die Wege zu bereiten haben. Sodann wird schließlich die officielle Redaktionsarbeit von neubegründeten Gesichtspunkten aus manche Divergenzen überwinden, und manchen aus geschichtlicher Erfahrung und aus gereiftem Urtheil resultirenden Bedürfnissen Rechnung tragen.

Als ein Beitrag zu jenen erwünschten und nöthigen Vorarbeiten möge meine nachstehende Studie aufgenommen wer-

Sem. Secunda A — Röm. Cap. 1—9 (9 R. oder 29 $\frac{1}{2}$ S.), neben Secunda B — Gal. 1—6 (6 C. oder 18 $\frac{1}{2}$ S.), also zusammen im Jahre 18 $\frac{1}{2}$ Capitel oder 67 Seiten, resp. 15 $\frac{1}{2}$ C. oder 54 S.; zu Goldingen — I. Brief an die Corinthier und die längeren Reden Jesu nach dem Evang. Matth.; zu Bernau — Evang. Matth. Cap. 13—21; Stadtgymnasium zu Riga — die zwei Briefe Pauli: an die Philipper und an Philemon. Diese kurze statistische Uebersicht beweist evident, daß in keinem der genannten Gymnasien, welche meist nach dem alten Lehrplane sich richten, dem Umfange nach Größeres oder dem Zusammenhange nach Vollständigeres geboten wurde, als im Rigaschen Gov.-Gymnasium — vielmehr in allen weniger, denn hier.

Dagegen ist aus dem Programm des Gymnasiums zu Fellin — das ja seinen eigenen Lehrplan hat — ersichtlich, daß dort zwar gelesen wurde: in Secunda einstündig im Jahrescursum (circa 37 Wochen) das Evang. Matth. und die Apostelgeschichte (die beiden längsten Schriften des Neuen Testaments — 56 C. oder 241 S.), und in Prima zweistündig im Herbstsemester (circa 18 Wochen) die Briefe Pauli: I. und II. Tess., Gal. 1—4, I. Cor. Cap. 1—4 und Cap. 11—15, Röm. Cap. 1—11, ferner die Briefe des Jacobus und der I. des Petrus (42 C. oder 92 $\frac{1}{2}$ S.); demnach wurden im Ganzen 98 Capitel oder 333 $\frac{1}{2}$ Seiten gelesen in einem Schuljahre, d. i. in 37 Wochen, durchschnittlich zu je 2 Stunden in der Woche, also zusammen in etwa 74 Stunden, — oder circa 4 $\frac{1}{2}$ Seiten in einer Unterrichtsstunde. Aber in welcher Weise diese Lectüre stattgefunden hat, mögen philologische und theologische Pädagogen aus dem Verhältnisse der Unterrichtszeit zum gegebenen Stoffe, insbesondere dem der heiligen Schrift, aus welcher oft ein Satz, ein Wort im Gewissen und Sinn des Schülers schwerer wiegt, als 10 Seiten des Cäsar im Gedächtniß, selbst erschließen! Wahrscheinlich geschah sie cur-

den. Da meine zwiefache Amtsthätigkeit mich sonst ganz in Anspruch nimmt, bitte ich zu berücksichtigen, daß ich für Darlegung meiner Gedanken nur Zeitsplitter und Kraftreste einiger Wochen verwenden konnte — daraus erfolgte eine unnöthige Weite in der Ausführung des Gegenstandes. Dieser Umstand wird indessen das sachliche Urtheil nicht beeinträchtigen, denn wir Alle uns unterstellen wollen. Zugleich sehe ich mich im Rückblick auf die bisherige Behandlung des Themas zu der Erklärung veranlaßt, daß ich selbst das Urtheil über die von

forisch. Wenn in Tertia, der vorausgehenden Klasse, die Bibeltunde in der Weise ausgeführt wird, daß die Schriften des alten und namentlich des neuen Testaments in deutscher Sprache gelesen und richtig, fruchtbar erläutert werden, so daß die Secundaner mit dem Hauptinhalt der Bibel im Ganzen vertraut sind, so folgt, daß in Secunda und Prima die Lektüre der neutest. Schriften in der Grundsprache eine andere Methode verlangt und einen andern Zweck hat, während eine cursorische Lektüre der Bibel in der Schule überhaupt nicht angemessen ist. Unser neuer Lehrplan bietet einen zusammenhängenden Unterricht in der heiligen Schrift als Bibeltunde den Schülern in Tertia, nachdem der geschichtliche Inhalt der Bibel zusammenhängend in Quinta und der Lehrgehalt derselben zusammenhängend in Quarta dargereicht worden ist; endlich gründet sich die systematische Religionslehre der Prima wieder auf die ganze heilige Schrift. Unter Voraussetzung der vorhandenen Unterrichtszeit und Stundenzahl für das Lehrfach der Religion könnte wohl kaum mehr für den Zusammenhang geleistet, und schwerlich das ganze neue Testament in griechischer Sprache gelesen werden; es sei denn, daß andere nothwendige Momente des Religionsunterrichts dabei vernachlässigt werden! Oder es müßte der Religionslehrer im Interesse des Neuen Testaments einige Stunden des griechischen Sprachunterrichts übernehmen — was jedoch weder zu verlangen ist, noch als nothwendig erscheint!

Welcher gymnasiale Religionslehrer wünschte indessen nicht, daß das neue Testament in den obersten Klassen mehr, als jetzt möglich, gelesen werden könnte! Wenn wir aber die gewährte Zeit richtig verwerthen, thun wir einfach, was wir sollen.

Aus dem allerdings vorhandenen, bedeutenden Unterschied in der Behandlung der Lektüre des griechischen Neuen Testaments, welcher zwischen dem Fellenier Gymnasium und den anderen be-

mir hier besprochenen principiellen Vorfragen keineswegs für abgeschlossen erachte.

Es sei mir noch ein bittendes Mahnwort gestattet: Im Verlauf dreier Jahrhunderte haben vorherrschend Theologen als klassisch gebildete Pädagogen die gymnasiale Schulanstalten zu dem gemacht, was sie wurden und bisher waren. Die Art und Weise ihres Fortbestandes hängt nun zumeist von Philologen ab — mögen sie dafür Sorge tragen, daß das theure, edle Lebensgut des Geistes der Väter unsern Kin-

steht, und oben nachgewiesen ist, welcher jedoch keineswegs auf Rechnung des einen oder des andern Lehrplanes der Gouv.-Gymnasien kommt, oder gar zu Ungunsten unseres neuen verzeichnet werden darf — folgere ich jedenfalls, daß derselbe Unterricht in der Schule Fellins nach einem toto genere verschiedenen Princip betrieben wird, als in den übrigen Gymnasien des Lehrbezirks, namentlich in dem Rig. Gouv.-Gymnasium. In keinem Falle wiegt ein solcher Lehrgegenstand nach dem Gewicht seiner stofflichen Masse, während kaum die Lektüre des Ovid so schnell abgehandelt werden kann, oder in der gleichen Zeit so viel ergiebt, wie die Lektüre des Neuen Testaments nach dem Felliner Programm v. J. 1880.

NB. Selbstverständlich sind im Obigen die Seiten stets nach demselben Exemplar einer Ausgabe gezählt, und zwar benutzte ich zu dem Zwecke: Const. Tischendorf's *Novum Testamentum graece, editio academica ex triglottis stereotypa quinta*. Lipsiae MDCCCLXII.

- 3) Mir ist in zuverlässiger Weise bekannt, daß sehr viele Gymnasial-Pädagogen, die allzumal zur Sache Stellung genommen haben, den „Reformvorschlägen“ des Direktors Lieven besondes im Princip, und meist auch in den Ausführungen, nicht zustimmen, so daß dieselben Personen mit seiner Schrift, und demgemäß auch mit der günstigen Besprechung, welche seine Reformvorschläge seitens des Direktors Seesemann im I. Heft der Balt. Monatschrift d. J. erfahren haben, nicht einverstanden sind.

Aus demselben Grunde meine ich ferner constatiren zu sollen, daß der vom Direktor Seesemann im III. Heft derselben Zeitschrift gebrauchte Satz, betreffs der „Sache“ und der „Form“ jener in der Zeitung für Stadt und Land veröffentlichten Recensionen und Kritiken, offenbar bloß individuell den persönlichen Gesichtspunkt dieses Beurtheilers anzeigt und kund thut. Denn Jeders

bern anangetastet und unverletzt hinterlassen, und anvertraut werde! Wie die Kirche dann nicht am wenigsten leidet, wenn Theologen in ihrer Obherrschaft übermüthig werden, so droht eine nicht geringe Gefahr den Gymnasien, wenn Philologen in der Pädagogik sich selbst überbieten, und bei dem gesicherten Besitze solche Momente übersehen oder freigeben, in welchen jedes pädagogischen Wirkens Kraft ruht.

W. G.

Riga, den 25. März 1881.

mann, der den pädagogischen Gegenstand kennt und den sprachlichen Ausdruck versteht, konnte sich beim erstmaligen Lesen alsbald davon überzeugen, daß zunächst die fünf Artikel sachlich sehr ungleichartige Urtheile enthielten, und sodann formal in einem sehr verschiedenartigen Style abgefaßt waren.

Ich bin nicht geneigt vom subjektivem Ermessen irgend Jemandes, oder selbst von der gelegentlichen Fassung, in welcher z. B. wahre Gedanken in für Tagesblätter geschriebenen Artikeln dargestellt werden, den Werth einer Sache abhängig zu machen; demzufolge überlasse ich es, nächst den übrigen Verfassern der betreffenden Recensionen und Kritiken (in der *Ztg. f. St. u. L.*), allen andern sachkundigen Lesern, darüber zu urtheilen, ob der bezeichnete Satz des Direktors Seefemann — „es lasse sich leider von den zahlreichen in der *Ztg. f. St. u. L.* veröffentlichten Auslassungen weder der Sache, noch der Form nach sagen, daß durch diese die Lievenischen Reformvorschläge eine anregende und pädagogisch bedeutsame Besprechung erfahren haben“ — der Wahrheit, in Betreff des Inhalts und der Gestalt jener Artikel, irgendwie gerecht wird, oder ob derselbe Satz auch nur den Gegenstand irgendwie zutreffend charakterisirt!

Während ich durch diese Bemerkungen in obigen drei Punkten den Erklärungen des Verfassers jener Arbeit über die Programme zu widersprechen verpflichtet und berechtigt bin, enthalte ich mich zunächst jedes Urtheils über den übrigen Inhalt derselben Arbeit, weil ich mich darauf beschränke da Antwort zu geben, wo sie von mir gefordert wird, indem ich Unrichtigkeiten zurechtstelle, die als solche wider mich zeugten, obgleich der wirkliche Sachverhalt für meine angefochtene Lehrweise spricht.

„Unusquisque sua noverit ire via.“

Propertius, lib. III, 20, 38.

NB. Soeben sind die in der *Rig. Ztg.* vom 13. Januar bis 11. Februar d. J. veröffentlichten Artikel des Prof. Dr. Reichmüller „etwas umgearbeitet und vermehrt“ in Gestalt einer Brochüre neu ausgegeben worden, und zwar unter dem Titel: Pädagogisches, zur Revision des Lehrplanes.

In Anlaß einer bevorstehenden Revision des Lehrplanes unserer Gymnasien sind in letzter Zeit, sowol aus der Mitte der gebildeten Gesellschaft, als insbesondere seitens mancher berufener Pädagogen, verschiedene Zweifel an der Richtigkeit und Zweckmäßigkeit des gegenwärtigen gymnasiale Lehrsystems theils privatim, theils öffentlich aufgetreten und verlaublich worden.

Wenn der Gymnasialpädagoge sich die gymnasiale Schulbildung vergegenwärtigt, so kann er von seinem Standpunkte die bisher erhobenen Bedenken auf drei Grundfragen zurückführen:

- a) Entspricht die gegenwärtige Schulung den Bedingungen, welche in den geistlichen Kräften des Menschen, insbesondere des Knaben und Jünglings, liegen?
- b) Entspricht sie den gerechten Anforderungen, welche seitens des modernen gesellschaftlichen Culturlebens an unsere Schulen gestellt werden?
- c) Entspricht sie ihrem Zwecke, d. i. der Aufgabe, welche den klassischen Gymnasien hinsichtlich der Bildung unserer männlichen Jugend zukommt?

Die beiden ersten Fragen lassen sich unter dem Gesichtspunkt des natürlich-socialen Faktors sehr wol zusammenfassen. Denn der Naturboden und die jeweiligen socialen

Interessen unseres Culturlebens berühren sich in allen Stücken. Es giebt kaum eine Anlage oder Eigenschaft unserer Natur, die nicht schon culturfähig gemacht wäre; wie es kein Interesse der Cultur giebt, das nicht schon unsere menschliche Natur in Anspruch genommen hätte. Die Cultur trägt gleicherweise positiv Bildung und negativ Verbildung in sich; sie entwickelt, fördert, steigert das Naturleben — sei es zum Verderben, sei es zum Wohlergehen; sie rechnet und operirt hierbei ebensowohl mit den leiblichen, wie mit den geistigen Potenzen des an sich einheitlichen Menschenlebens.

Je nach dem Stande der Cultur zeigt sich daher von diesem Gesichtspunkte aus eine sehr verschiedene Anschauung vom Menschen, von der menschlichen Gesellschaft, von dem Schul- und Bildungswesen. Denn die sittlichen, aesthetischen, nationalen, politischen, materiellen Strebungen werden die Frage nach der Bildung, je nach ihren Voraussetzungen verschieden stellen und beantworten. Darum bietet dieser allgemeine Culturboden nur mannigfache, steter Wandlung unterliegende praktisch-rationale Ansichten von Schule und Bildung, welche als Kinder der jeweiligen Zeitrichtung zu Feinden einer normalen Bildung werden, wo man ihren Tendenzen auf die Schule Einfluß gewährt, während dieselben Richtungen doch wieder seitens der Vertreter einer normalen Bildung beständiger Beachtung gewürdigt werden müssen. Namentlich verdient stete Berücksichtigung das natürliche und sociale Leben des jedesmaligen zeitgenössischen Geschlechts, wenn die Schule — und mit ihr die Bildung — nicht in spiritualistischer und idealistischer Weise sich auflösen, verflüchtigen soll.

I.

Unsere Schüler und die Erziehung.

Entspricht unsere gymnastische Schulfang den Bedingungen, welche in den geist-leiblichen Kräften des Menschen, insbesondere des Knaben und Jünglings, liegen?

In unserer geist-leiblichen Organisation und Constitution liegen von vorn herein die konstituierenden Momente jeder Entwicklung, und demnach die natürlichen Bedingungen jeder Bildung. Es kommen hierbei, wie der Körper als besetzter Leib, so die geistige Seele mit allen ihren physischen, psychischen und pneumatischen Eigenschaften in Betracht. Weil der Mensch selbst nach beiden Seiten die erste Voraussetzung für die richtige Beurtheilung dessen ist, was überhaupt Bildung heißt, so wird die Erkenntniß seiner geist-leiblichen Kräfte maßgebend sein für die Bestimmungen über die ihm zukommende Bildung. So schwierig eine darauf bezügliche, vom pädagogischen Standpunkte unternommene Untersuchung wäre, so einfach beantwortet sich die uns gestellte Frage. Denn an sich ist's ja eine Aufgabe der Wissenschaft — sowohl der Physiologie, Psychologie, und Anthropologie in naturgeschichtlichem und philosophischem Sinne, als auch der Geschichte und der Theologie — den stets sich vervollständigenden Nachweis zu liefern, wessen der Mensch fähig und wozu er beanlagt ist, was er durch Erziehung, Übung und Unterricht zu werden im Stande ist. Aber die Pädagogik hat die in Betracht kommenden Resultate jener wissenschaftlichen Forschungen angewendet, und dieselben in ihrem eigenen Berufsgebiete durch Erfahrung geprüft und erprobt — soweit jene wahr sind, bewähren sie sich wirklich durch die Pädagogik.

gogik. Daher fragt sich's in diesem Falle blos, ob die Gymnasial-Pädagogik, welche zwar ihren Sinn und Eifer für die Gesundheit, für die Pflege und Ausbildung des Leibes und der Seele reichlich bewiesen hat (z. B. durch Einführung des Turnunterrichts, durch die Auswahl und Ordnung der Zeit für den Unterricht zc.) etwa in neuerer Zeit dieses wichtige Interesse außer Acht gelassen haben sollte? Es fragt sich ferner, ob sie etwaige neue Aufschlüsse über das Wesen, die Natur, die Geschichte des Menschen, welche die Wissenschaft und die Cultur ihr darreichten, nicht genügend oder nicht mehr berücksichtigt haben sollte? Es könnte ja die moderne Cultur Fähigkeiten entbedekt, Kräfte entfesselt haben, die noch ihrer Ausbildung harren! Sagen wir es offen: gegenüber der stark zunehmenden Verbildung und der gefahrdrohenden Verkehrung des Menschenlebens unter dem Einfluß der fortgeschrittenen Cultur, sowie des überhandnehmenden Intellektualismus, hat allerdings die Schule eine sehr bedeutende Bildungsenergie zu entfalten, damit unsere Jugend vor schlechten, falschen Einflüssen einer verdorbenen und verbildeten Gesellschaft bewahrt und geschützt werde; es hat die Schule ein außerordentliches Gegengewicht auszuüben, und namentlich alle sittlichen Faktoren eines wahren, guten Bildungslebens wirken zu lassen!

In neuester Zeit klagt die Gesellschaft vornehmlich darüber, daß unsere Gymnasiasten überbürdet werden und fordert sie folgerichtig, daß die Schule ihre Schüler im Unterricht und in der häuslichen Vorbereitung möglichst entlaste! Diese Frage ist nach wie vor eine offene geblieben, obgleich die Schrift des Direktors Lieven aus der Voraussetzung der Ueberbürdung hervorgegangen zu sein scheint, und demgemäß durch die Tendenz einer Entlastung bedingt ist.

Auffallen wird es indessen bei ernstem Nachdenken über die Sache, daß die Gesellschaft im Interesse der Schul-

jugend, gleichzeitig über zu viel Arbeit und über zu viel freie Zeit klagt.¹⁾

Man sagt und schreibt im Interesse der Bildung darüber, daß die Ferien, besonders im Sommer zu lang ausgedehnt, daß zu viel Feiertage im Lauf der beiden Schulsemester berücksichtigt würden u. s. w. Dabei bedenkt man nicht, daß erstlich unsere verhältnißmäßig kurzen Sommer gerade eine geeignete Zeit zur gründlichen Erholung und Stärkung an Leib und Seele, zur freien Sammlung und Beschäftigung gewähren. Auch sollen ja die Schüler in den Ferien die für sie selbst fruchtbare und heilsame Gemeinschaft des Familienlebens mehrmals im Jahr unbehindert und vollständig an sich erfahren — hierzu eignet sich ebenfalls die Sommerzeit.

In Betreff der vielen Feiertage vergißt man gar leicht einerseits, daß sie gesetzmäßige Geltung haben, andererseits, daß sie gerade willkommene Unterrichtspausen bringen, die außerordentlich zweckmäßig von Schülern und Lehrern im Interesse der Schulbildung benutzt werden können und sollen. Wichtig verwendete, dazwischen eintretende einzelne Feiertage sind glückliche Arbeits- und Studientage, sie beugen dem vor, daß die Lehrenden und Lernenden Menschen zu mechanisch arbeitenden Maschinen werden. Selbst unsern Hausthieren gönnen wir vorbedacht und absichtlich solche Ruhetage, wenn wir ihnen sonst regelmäßig ein volles Maß von Arbeit zumuthen. Besonders der Mensch, welcher noch in der Zeit der Entwicklung, des Wachstums steht, bedarf solcher freien Monate, Wochen, Tage und Stunden, falls er nicht an Leib und Seele verkümmern und verkommen soll. Hiemit will ich übrigens nicht in Abrede stellen, daß es zweckmäßig wäre einige von den

¹⁾ Während man überdies zugleich verlangt, daß die Schule ihren Unterricht noch erweitern und vermehren, auf Gegenstände ausdehnen möge, die seither zum Theil außerhalb des Kreises der eigentlichen gymnastischen Lehrfächer liegen. Darüber siehe II und III.

semesterlichen Feiertagen in Schultage zu verwandeln, und daß es an sich richtiger wäre die Sommerferien etwa um eine Woche zu verkürzen, und dafür in die Mitte des Herbstsemesters eine freie Woche eintreten zu lassen — entsprechend den Osterferien des Frühjahrssemesters.

Jedenfalls ist die gleichzeitige Klage über zu großen Aufwand von Zeit für die Arbeit, wie für die Ruhe (Erholung) und Freiheit ein theoretisch-praktisches Symptom dafür, daß nicht eigentlich in dem Schulwesen die Ursachen und Anlässe solcher Unzufriedenheit zu suchen sind. Thatsächlich muthet das Gymnasium heute unserer Jugend nicht mehr Arbeit zu, als im Laufe der letzten Generation, fordert es von ihr keine längere Zeit für den Unterricht und die häusliche Vorbereitung, kein längeres Sitzen und Stehen, als sonst gefordert wurde.¹⁾ Dagegen haben eine rationelle Didaktik und Methodik sich bestrebt den Aufwand an Kraft und Zeit besser zu verwerthen, so daß die vorhandene Masse von Kenntnissen leichter angeeignet, und das gegebene Maß an Erkenntniß richtiger erworben werden kann. Die Schulverwaltung hat sich angelegen sein lassen die Schulräume zweckmäßiger einzurichten, die Utensilien der Schule zu vervollkommen, die Mittel des Unterrichts zu vereinfachen; sie hat ferner für eine entsprechendere Ordnung in der Bewegung und Uebung von Leib und Seele möglichst gesorgt. Die Schulobrigkeit hat dahin gewirkt, daß die Lehrer gleichmäßiger gebildet und tüchtiger vorbereitet in ihren Beruf eintreten und in demselben sich bewähren; sie hat dafür Sorge getragen, daß eine gewisse einheitliche Leitung nach bestimmten Grund-

¹⁾ Man vergleiche sich doch nach Deutschland oder England, und lasse sich davon überführen, daß auswärts die Schule der männlichen Jugend nicht weniger, sondern mehr Arbeit zuspricht, und daß die Leistungen demgemäß dort auch bedeutendere sind als bei uns. Freilich sind dort die schulpflichtigen Kinder berufsmäßig nicht mehr, und nicht weniger, als eben Schüler!

sagen der Willkür im Unterricht vorbeugt, oder dieselbe überwindet.¹⁾ Wenn trotzdem unsere Schüler die Ordnungen und Verpflichtungen des Schullebens als eine Last empfinden, wenn die Eltern und Erzieher meinen, daß ihre Zöglinge als Gymnasiasten überbürdet würden, und ein vermeintliches Uebermaß von Schularbeit schädliche Einflüsse üben auf die Entwicklung des Leibes und des Charakters, so können solche Aeußerungen der Unzufriedenheit, oder des Protestes, nur dann einigermaßen begründete genannt werden, wenn man zugleich erklärt, daß die jüngere Generation der ältern an körperlichen und geistigen Kraftentfaltung, an Fähigkeit zu tragen und zu leisten, nachstehe. In gewissem Sinne darf dies zugestanden werden: denn wir werden scheinbar immer epigonenhafter, unsere Schüler scheinen schwächer zu sein, als ihre Väter waren; zwar nicht alle, wohl aber im Durchschnitt. Sieht man davon ab, daß eine derartige Erscheinung sich an ganzen Geschlechtern, Ständen und sogar Völkern nachweisen läßt, so übersehe man nicht, daß wir im Verhältniß zu unserer Bevölkerungszahl gegen frühere Zeiten mehr Gymnasien, und diese bedeutend mehr Gymnasiasten haben, während die letztern meist Kinder aus solchen Berufskreisen sind, welche nicht von Anbeginn durch die häusliche Erziehung für das Gymnasium vorgebildet werden, und denen überdies für die nöthige Kraftentfaltung, für die Arbeit und die Leistungen, noch häufig die entsprechenden Mittel einer leiblichen Ernährung und geistigen Anregung abgehen. Man berücksichtige auch den Umstand, daß das Gymnasium durchaus nicht eine allgemeine Bildungsstätte für alle Knaben ist, denen auf irgend eine Weise die Kenntnisse

¹⁾ Freilich mangelt uns noch ein Pädagogikum oder eine pädagogische Uebungsanstalt, in welcher die natürlich beanlagten und wissenschaftlich ausgebildeten Candidaten des Lehramtes sich praktisch für ihre Berufsthätigkeit vorbereiten. Die Lehrercollegien und die Universität haben sich stets dafür erklärt und es befürwortet.

einer bestimmten gymnasiellen Klasse mitgetheilt werden; denn den Bildungsweg des Gymnasiums können und sollen wirklich verhältnißmäßig nur wenige Schüler einschlagen: nur solche, die in ihren geistigen Anlagen, in ihrem Charakter und in ihrem Streben diejenigen Bedingungen und Bürgschaften besitzen, welche zur Aneignung der gymnasiellen Bildung und zum dereinstigen Universitätsstudium befähigen und berechtigen. Für anders geartete Schüler ist das Gymnasium nicht da, und dieses für jene nicht verpflichtet! Daher sollen alle Eltern und Erzieher, welche von irgend welchen Vorurtheilen oder Neigungen sich verleiten lassen, ungeeignete Knaben dem Gymnasium zu übergeben, immer auf's neue sich sagen lassen, daß sie hierdurch ihren Söhnen Unrecht thun, und zugleich das Gymnasium ungerechter Weise belasten. Es ist ganz angemessen, daß Knaben den gymnasiellen Bildungsweg aufgeben, sobald ihre Lehrer erkennen, daß sie für einen wissenschaftlichen Lebensberuf sich nicht eignen; es wäre noch angemessener, wenn Erzieher in Folge vorurtheilsfreier Prüfung solche Knaben vom Gymnasium fern hielten, und sie rechtzeitig andern Schulen zuführten.

Man beachte ferner, welche unberechenbare Schädigung das jugendliche Leben vieler Schüler durch eine willkürliche Lektüre erfährt; wie sehr manches Gift aus schlechten falschen Büchern und Zeitschriften, oder aus vorzeitigem, verkehrtem Gebrauch an sich nützlicher in die jungen Seelen übergeht; viele Irrthümer, viele Fehler eines überspannten oder abgestumpften Wesens haben ihre Quelle in solcher verführerischen, verderblichen Lektüre. Man beachte endlich, wie das vielfache Nehmen und Geben von Privatstunden, die meist unnütz sind, oder deren Nutzen oft in keinem Verhältniß zum Nachtheile steht, manche unserer Schüler beeinträchtigt und sie als solche überbürdet. Hiergegen sollten gemeinsam die Autoritäten des Hauses und der Schule handelnd eintreten, indem sie nur in dringenden Fällen, welche

keine Gefahren in sich bergen, einen außerordentlichen Privatunterricht gestatten.

Allerdings muß außerdem die Schule bestätigen, daß die Kraft, die Elasticität und Festigkeit des natürlichen, leiblichen und seelischen Lebens in allen Schichten der Gesellschaft vorzeitig schwächenden und zersetzenden Einwirkungen ausgesetzt sind. Nervosität und Mattigkeit des Körpers, Zerfahrenheit und Ueberspanntheit des Geistes bringen in Folge dessen die Kinder in die Schule mit; ihrem Gemüthsleben mangelt häufig die unmittelbare Frische, ihrem Verstande die Unbefangenheit des Wahrnehmens und Denkens. Hierher gehört auch die Thatfache, daß unsere gegenwärtige Jugend ein schlafferes Gedächtniß, eine überreiztere Phantasie, schwächere Sinnesorgane etc. hat, als die vorausgegangenen Geschlechter.¹⁾

¹⁾ Eine sehr beherzigenswerthe Schrift ist soeben erschienen: „Der Elementar-Unterricht. Eine ärztliche Betrachtung zur Beherzigung für Eltern und Erzieher. Von Dr. B. Holst.“ Ich kann dem geehrten Verfasser in den meisten Punkten ganz zustimmen; um so mehr, als das Urtheil und der Einfluß von Eltern und Erziehern für Schüler und Schülerinnen, sowie für den Unterricht der Elementarstufe vielmaßgebender sind, denn für das Gymnasium, während dieses aus dem Elementar-Unterricht seine Schüler erhält.

²⁾ Ich kann nicht umhin, einen Vortrag zu berücksichtigen, der von Dr. Clever gehalten, in der Nevalschen Zeitung, Nr. 47, 48, 49 d. J., veröffentlicht wurde, mir jedoch erst später zukam. Herr Dr. Clever geht bei seiner Beschreibung der an Schülern sich zeigenden Krankheits- und Schwächezustände (Kurzsichtigkeit, Verkümmungen der Wirbelsäule, Blutarmuth, Nervosität) von der unbewiesenen Voraussetzung aus, daß eben die Schule eine solche Misere veranlasse und steigere, indem er jene betrübenden Merkmale eines jämmerlichen, elenden Menschenlebens sogar einfach „Schulkrankheit“ nennt. Zugleich hält er die vielfach citirte Schrift des Irrenanstalts-Directors Dr. B. Hasse immer noch für beweiskräftig genug, um sie für seine Ansichten in's Feld zu führen, obgleich Dr. Hasse erstlich selbst keine begründeten Nachweise dafür vorbringen konnte, daß die Schule den Irrensin veranlasse, resp.

So scheint allerdings diesem minus an geistleiblichen Potenzen ein plus an geistleiblichen Strebungen und Zielen gegenüber zu stehen. Vor einer Abfahrt auf schiefer Ebene, oder gar vor dem Wan-

ausbilde — denn unter 8 Beispielen von irrsinnigen Schülern gab es 3 mit erblicher Disposition, 3 andere aus geschlechtlichen Ursachen, und 2 unbestimmbare Fälle — und zweitens die Behauptungen desselben Irrenarztes schon längst (im November-December 1880) durch statistische Erhebungen des preussischen Kultusministeriums beseitigt worden sind. Wenn Director Lieven im December 1880 auf Dr. Hassé hinwies, war es erklärlich, obzwar die Schrift jenes Mannes keine Ursache dazu bot, wenn aber Dr. Clever noch im Februar 1881 sich auf dieselbe stützt, um die Schule anzuklagen und verantwortlich zu machen, so thut er Unrecht! Herr Dr. Clever stellt die Pädagogen in Gegensatz zu den Ärzten, indem er an den Schülern den krankhaften Zustand des zeitgenössischen Geschlechts constatirt, unter welchem die Schule, mehr als die sich nicht selbst rechtfertigende, noch auch selbst anklagende Gesellschaft, schwer leidet. Aber die Genesis solchen Thatbestandes wird bei objectiver Beurtheilung der Sache als ein der Anschauung des Dr. Clever entgegengesetzte sich herausstellen. Denn kurzsichtige, nervöse und s. f. Kinder empfängt die Schule, um sie doch noch, so viel es angeht, zu bilden, unter möglichster Berücksichtigung der vorhandenen Mängel, Fehler und Schwächen; dabei fördert sie dieselben Kinder nicht bloß geistig durch den Unterricht, sondern verhilft sie ihnen auch an Leib und Seele zu größerem Wohlfsein — was an unzählbaren Beispielen von anfangs schwächlichen, hernach geträchtigten Schülern ersichtlich und nachweisbar ist. Indessen wird dieselbe Schule, welche um ihres bestimmten Zweckes willen normale physische und psychische Kräfte voraussetzen muß, sowie die bestmögliche Beantagung und Vorbereitung verlangt, es wird das Gymnasium stets beflissen sein, die zu gering befähigten und zu schwach ausgerüsteten Kinder dem Hause oder andern Schulanstalten zuzuweisen, mögen diese nun für Schwerhörige, Kurzsichtige, Blutarmer, Gekrümmte und Verküppelte gestiftet sein, und noch mehr eingerichtet werden! Indem jedoch Dr. Clever bei Beobachtung und Feststellung der thatsächlichen, innormalen Zustände, welche kein Mensch zu leugnen unternimmt, auf die Schule, gleichwie auf Bergwerke und Fabriken — sie! als auf ein Operationsgebiet und Prüfungsobject sich selbst und uns an-

querott, bewahrt uns jedoch nicht eine Verminderung der Arbeit, eine Verringerung der Anstrengung, sondern zunächst eine Besinnung auf die erziehlichen Aufgaben vornehmlich des Hauses und der Gesellschaft, eine Um-

weist, hat er in den hier wahrgenommenen Erscheinungen eines solchen mangelhaften Lebensbestandes auch gleich die Beweise für seine Ursachen gesucht, und diese in der Art und dem Umfange der Schularbeit gefunden! Uns scheint es, als wenn er hiermit einen falschen Schluß gezogen und seine Schlußfolgerung als selbstverständliche Thatsache hingestellt hat, indem er die Ursachen und Gründe statt der Wirkungen und Bestätigungen des Thätbestandes setzte, an die Stelle der letztern treten ließ, und jene mit diesen verwechselte. Allerdings offenbart und beweist sich immer und überall die jeweilige physische und psychische Beschaffenheit des Menschen, tritt sie mit ihren Symptomen und Folgen zu Tage in seiner Beschäftigung, in seiner Arbeit und Leistung — so auch die Beschaffenheit der Jugend in der Schule. Aber nicht die Art und Weise des Unterrichts verdirbt und schädigt die Jugend, sondern bei der Schularbeit zeigt sich's, falls sie schlecht geleistet und ertragen wird, daß unter andern auch solche Kinder die Schule besuchen, welche wegen ihrer unzureichenden Constitution, Pflege und Erziehung besser den normalen Schulanstalten fern bleiben sollten.

Dagegen gebe ich gern zu, daß wir in Betracht eines solchen Zustandes bei nicht wenigen Gliedern des zeitgenössischen Geschlechts nicht bloß die Erziehung des Hauses und die Gesellschaft verantwortlich zu machen haben, vielmehr schließlich auf einen tatsächlichen Defekt an natürlichen, und vor Allem an seelisch-sittlichen Kräften hingewiesen werden; denn wo im Allgemeinen ein Zurückgehen und eine Mangelhaftigkeit des physischen Lebens sich breit macht, sind die Gründe zunächst im psychischen Leben zu suchen. Darum wird die Schule es den Ärzten und Seelsorgern danken, wenn sie mit aller Energie dafür eintreten, daß unsere Jugend leblich und sittlich erstarke möge, und daß die dazu gegebenen Mittel wieder ganz zum Bewußtsein kommen, wieder vollständig, treu und gewissenhaft gebraucht werden mögen, indem namentlich die Eltern, und überhaupt die Erzieher, mehr an sich selbst und an den ihnen anvertrauten Kindern in geistlicher und hygienischer Hinsicht arbeiten lernen. In diesem Sinne haben wir die oben angeführte Schrift des Dr. B. Holst mit Sympathie und Freude begrüßt.

kehr zu den Sitten und Grundjäten der Väter für die Erziehung der Kinder; hierbei vor allen Dingen eine Beherrschung der Vergnügungssucht und eine Beschränkung des eigentlichen Müßiggangs bei den Kindern, welche Schüler sind. Dürften und könnten wir es feststellen, wie wenige Eltern oder deren Stellvertreter, im Vergleich zu frühern Zeiten, sich wirklich pädagogisch ihrer Kinder annehmen, so müßten wir erschrecken. Die Willkür und der Leichtsinns auf diesem Gebiete hat dermaßen zugenommen, daß, freilich keine prophetische Divination dazu gehört, um mit einer gewissen Prognose dem nachkommenden Geschlechte eine noch stärkere Abnahme an natürlichen Kräften vorauszusagen zu können, falls wir nicht Halt und Kehrt machen in der Erziehung. Das vorzeitige und oft auch unmäßige Tanzen, Spielen, Rauchen, Trinken, Bummeln, ein anticipirtes und emancipirtes Gebahren und Benehmen, nach Art von Erwachsenen, die Lust und Gewohnheit natürliche und künstliche Bedürfnisse des Fleisches, der Sinne und der Phantasie beliebig zu befriedigen, — was daraus entsteht und darauf folgt: Abgestumpftheit und Blasirtheit, unreife Selbstständigkeit u. s. w. Dies sind Schwächen und Fehler unserer Jugend, welche ihr keineswegs seitens der Schule angebildet oder angepöndelt werden, vielmehr neben manchem Guten, Wahren, Edlen und Schönen, ihr aus der sie privatim und öffentlich umgebenden Gesellschaft imputirt werden. In der Schule leiden schlechte Schüler darunter, daß sie schlechte Kinder sind, während die Schule unter der Hypertrophie oder der Verkümmernng des leiblichen und seelischen Lebens derjelben Kinder leidet. Wenn solche Knaben und Jünglinge gegenüber den Arbeitsaufgaben zu kurz kommen und zurückbleiben, so erliegen sie lediglih unter der Last ihrer Lust, und verderben sie an den Folgen ihrer Fehler. Diese Urtheile ergehen durchaus nicht über alle Gymnasien, aber sie treffen eben diejenigen, um deren willen

gerade seitens der Gesellschaft an den Bestand des gymnastialen Schulwesens besondere, auf Entlastung zielende Ansprüche und Klagen erhoben werden! Ueberdies gewährt die sittlich = sociale Beschaffenheit der Schüler verschiedener Gymnasien, beziehungsweise der Zustand der Gesellschaft, aus welcher die Gymnasiasten hervorgehen und welcher sie angehören, selbst an den verschiedenen Orten auch ein verschiedenes Bild — je nach dem Stande der häuslichen und gesellschaftlichen Erziehung. Es giebt wirklich eine nicht unbedeutende Anzahl von Gymnasiasten, welche ohne übermäßige Anstrengung oder Schädigung die ganze gymnastiale Schulung durchmachen, und schließlich an Leib und Seele gesund als reife Abiturienten entlassen werden. Diese Thatfache spricht an und für sich schon gegen die behauptete Ueberbürdung und geforderte Entlassung; dergleichen beweisen so manche nicht außerordentlich befähigte, aber tüchtige Gymnasiasten, daß eine gleichmäßige Vorbereitung und eine stetige Theilnahme am Unterricht nicht schwächt, noch irre macht.¹⁾ Indessen möchte ich schon hier einer größern gewährleisteten, nicht usurpirten Freiheit in der Schularbeit das Wort reden, damit die

¹⁾ Es würde der Erfolg die Mühe lohnen und wäre das Resultat in dieser Frage entscheidend, wenn man statistisch in Zahlen nachweisen würde, wie viel von den für den gymnastialen Unterricht körperlich und geistig disponirten Knaben etwa im letzten Jahrzehnt die ihnen zukommende Schulung an sich erfahren haben, ohne vorzeitig erlahmt oder schließlich geschädigt entlassen worden zu sein. Es müssen jedoch bei einem solcher Nachweise viele Nebenumstände berücksichtigt und manche Schwierigkeiten überwunden werden; denn mit Feststellung und Rubricirung der betreffenden Zahlen ist noch wenig erreicht. Vielmehr kommt es dann erst auf Untersuchung der einzelnen Fälle an, wobei es sich darum handeln wird: ob dieser und jener Schüler die erforderliche geist-leibliche Anlage und Vorbereitung besaß, ob die Bedingungen der Schule, oder andere Verhältnisse eine vorhandene Kraft lahm legten; aus welchen Gründen ferner manche Schüler, die sonst Abiturienten geworden wären, früher — besonders aus den mittleren Klassen — das

ethische und intellektuelle Entwicklung allseitig fortschreiten, und dieselbe zugleich den persönlichen individuellen Anlagen gerecht werden möge. Deshalb hat der Unterricht auf Grund unseres Systems möglichst viel zu leisten — die Maturitätsprüfung möglichst wenig zu fordern, indem sie die Resultate aller Fächer mit einem mittlere Maße bemißt, und jeden höhern Grad des gewonnenen Wissens und Könnens von Fach zu Fach anerkennt.

Durch beliebige Befriedigung willkürlicher Neigungen, natürlicher und gesellschaftlicher Triebe gelangt unsere Jugend dahin, daß sie minder leistungs- und tragfähig wird, als das Geschlecht ihrer Eltern und Voreltern. Einfachheit, Ordnung, Stetigkeit in der Beschäftigung und

Gymnasium verlassen. Falls alle derartige Fragen möglichst beantwortet werden würden, könnte sich leicht ergeben, daß in der Regel alle geeigneten Schüler des Gymnasiums dieses mit Erfolg durchmachen konnten, und daß die Schule für andere nicht verantwortlich gemacht noch beschuldigt werden darf, die nicht in der Lage oder im Stande waren den angewiesenen Weg bis an's Ziel zu verfolgen. Auch ließ es sich wahrscheinlich auf diesem Wege beweisen, daß die vorgeschriebene Schulzeit von 7½ Jahren dem mittleren Maß von Befähigung und Energie ziemlich entspricht, so daß wiederum nicht etwa das Programm mit seinen Aufgaben und Anforderungen, sondern eben eine mangelhafte und fehlerhafte Lebensweise, nicht selten auch ungenügender Lebensunterhalt und unbefriedigende Führung — also Bedingungen, die von der Schule unabhängig sind — es verschulden, wenn gleichartig befähigte Schüler nicht gleichmäßig fortschreiten, und in stetigem Fortschritt nach dem Programm Abiturienten werden. Man täusche sich nicht: das physisch und sittliche Vermögen zu entwickeln und zu pflegen, welches von der Schule verlangt und beansprucht wird, ist in jedem Falle eine verpflichtende und verantwortliche Aufgabe der Erziehung, während freilich jedes Deficit hierbei gerade durch das Verhältniß des Kindes zur Schule aufgebedt und constatirt, keineswegs von der Lehrern veranlaßt wird. Denn die Schule allein besitzt eine allgemeine, möglichst richtige Norm — wer ihr nicht entspricht oder sie nicht erträgt, hat den Mangel dort zu suchen, wo er entsteht und heimisch ist.

in der Arbeit, in der Bethätigung überhaupt fördern, entwickeln, stärken die in Anspruch genommenen Fähigkeiten — wie z. B. das Gedächtniß zunimmt in dem Maße als es gebraucht wird, wie der Körper erstarrt in dem Maße als er geübt wird, wie der Verstand sich erweitert in dem Maße als wir geordnet denken, wie die Vernunft sich vertieft in dem Maße als wir Probleme in uns aufnehmen, um sie zu lösen.

Darum antwortet die Schule auf jene Klagen und Ansprüche der Gesellschaft zunächst mit dem Gegenruf: Erzieheth Eure Kinder — namentlich die Knaben — besser, dann wird das Gymnasium sie besser bilden können, und werden die Gymnasiasten nicht mehr ein Zubiel an Arbeit empfinden, vielmehr während der Schuljahre Zeit und Neigung für freiwillige Arbeit finden, nach der Schulzeit alsbald in befriedigender Weise ihren Studien sich widmen, und in ihrem spätern Berufsleben freudig und dankbar von dem aus dem Hause und der Schule gewonnenen Kapital der Bildung leben!

Sorget Ihr Eltern und Erzieher dafür, daß unsere Knaben mit reinem Gewissen, mit lauterer Gesinnung, mit kindlichem Charakter Schüler werden, und also bleiben; sorget dafür, daß unsere Knaben nächst der Zucht des Gehorsams und der Liebe zur Wahrheit, einen gesunden, wie im Sitzen, Stehen, Gehen, so im Hören und Sehen geübten Leib mitbringen zur Schule, nach dem Maß ihrer Anlagen und ihres Alters — so werden unsere Gymnasiasten mit Ruhe, mit Befriedigung und mit Erfolg den Weg gehen, welchen die Schule sie führt! Ein kindlicher, natürlicher, sittlicher und idealer Sinn soll erhalten und gepflegt werden, dann werden die Gymnasiasten ihre jugendliche Kraft außerhalb der Schule nicht einbüßen, vergeuden und verlieren, sondern es werden aus unserer gymnastischen Schuljugend Männer werden — etwa nach dem Vorbilde derer, welche z. B. das erste Decennium unseres

Jahrhunderts uns in so reicher Fülle vorführt: gesund an Leib und Seele, jung bis in's Greisenalter und bis zum letzten Athemzuge!¹⁾

Es liegen also die schlimmsten Schäden unseres gegenwärtigen Bildungswesens auf dem Gebiete der Erziehung. Wo Schulen mit Internaten verbunden sind, ist das, was von der häuslichen Erziehung verlangt wird auf das Schulhaus zu übertragen, wobei freilich Mängel und Schäden der Gesellschaft und der Familie gar leicht auf das Internat übergehen, und neue Gefahren entstehen. Sonst darf die Schule nicht in erster Stelle für die Erziehung verantwortlich gemacht werden, während sie mit den Mitteln des Unterrichts und der Disciplin innerhalb der Unterrichtszeit ihre Schüler nicht zu dem machen kann, was sie, abgesehen von der Schulbildung, werden sollen. Zwar vermag der bildende Einfluß der Schule unberechenbar viel in pädagogischer Hinsicht zu wirken, aber wie bei Abstimmungen die Majorität den Ausschlag giebt, so entscheidet meist über die geist-leibliche Entwicklung der Schüler natürlich der häusliche und gesellschaftliche Einfluß, weil demselben das ursprüngliche und unmittelbare Leben des Kindes unterstellt und anheimgegeben ist; darum wirken

¹⁾ Einer einreißenden, überhand nehmenden und sich verbreitenden Entfittlichung des Menschen, welche genugsam in letzter Zeit durch manche traurige Symptome, sowie durch erschütternde Thatsachen sich beweist, kann allerdings die Schule allein nicht vorbeugen; wenngleich sie beständig durch ihre ideal-ethischen Motive und Mittel dem Menschenleben geistige Kräfte zuführt, indem sie die Jugend stetig bildet. Wo Wirkungen und Folgen eines gewissenlosen, sittenlosen, rechtlosen Wesens zu Tage treten und einen Abgrund von Verbildung aufdecken — vorherrschend in breiter und naiver Weise in den niederen Schichten, dagegen mit furchtbarer Tendenz, in überlegter und consequenter Weise unter sog. Gebildeten — da haben wahrlich das Haus und die Gesellschaft sich zu fragen, ob sie nicht die einfachsten Pflichten einer christlichen Erziehung vernachlässigen, indem sie es versäumen die heilsamen Kräfte derselben auszuüben und zu beweisen.

die im Hause und in der Gesellschaft sich geltend machen-
den Mächte naturgemäß viel directer und stärker, als im
Allgemeinen die Mittel der Schule — ganz abgesehen
davon, daß das gesammte natürliche und sociale Leben des
Schülers, und zwar in einer weit überwiegenden Zeit, den-
selben Mächten angehört.

Obgleich das quantitative Maß des Einflusses der
Schule auf das physische, sociale und sittliche Leben der
Schüler bedeutend geringer ist, als das, welches dem
Hause und der Gesellschaft vermöge vielfacher Beziehungen
und Verhältnisse zusteht, will doch die Schule kein
ihr zu Gebote stehendes Mittel versäumen das
Leben ihrer Schüler zu fördern. Gerade weil sie
reichlich erfährt, wie das Sprüchwort *meus sana in cor-
pore sano*, im negativen wie im positiven Sinne, sich im-
mer auf's Neue bestätigt, liegt ihr sehr viel an einem
normalen Zustande des leiblichen Lebens. Darum will ich
es auch nicht unterlassen ernstlich daran zu erinnern, daß
unsere Jugend allerdings, mehr denn vorausgegangene
Geschlechter, einerseits auf Luft und Licht Anspruch machen
darf, andererseits verlangt, daß ihr's gewährt werde zweck-
mäßig zu sitzen, zu stehen und sich zu bewegen. Immer
werden Schulmänner großen, hellen, hohen Schulräumen
(mit gehöriger Temperatur und Ventilation) das Wort
reden, weil sie aus steter Erfahrung wissen, wie in erster
Stelle für ihre Schüler, in zweiter für sie selbst alle Er-
folge des Unterrichts durch die physische und moralische
Gesundheit bedingt sind. Nie werden Schulmänner gegen
Turnhallen und Spielplätze im Freien Einsprache thun,
weil ihnen viel darauf ankommt kräftige und frische Schü-
ler für den Unterricht zu gewinnen und zu behalten. Des-
halb soll allerdings betont werden, daß die Schule, so-
weit ihre Autorität reicht, für jede durch normale Bewe-
gung des Leibes zu gewinnende Ausbildung einzutreten
hat. Einstehen kann sie freilich nur für die Zeit, in welcher

die Kinder als Schüler ihr anheimgegeben sind; aber anregen kann sie zu gehörigem Gebrauche der von geistiger Arbeit freien Zeit, sowie der disponiblen Leibeskräfte, indem sie neben dem schulmäßigen Turnen, das ja der Natur und der Kunst gleicherweise gerecht wird, auch eine möglichst ausgiebige Uebung im Marschiren, Schwimmen, Fechten, Spielen (Gesellschaftsspiel im Freien), namentlich jeden erfrischenden Aufenthalt der Schüler im Freien fördert.

Vertreten hat es die Schule immerzu, und erhebt sie noch heute den gerechten Anspruch, daß die Klassen unserer Gymnasien, mögen sie Stammklassen, getheilte oder Parallelklassen sein, keine solche Ueberzahl an Schülern haben, wie wir sie jetzt in fast allen unsern Schulen konstatiren können. Wohin soll es führen, wenn Lehrer aus Mangel an mittlern Schulanstalten genöthigt werden durchschnittlich 50—60 und darüber Schüler in einer Klasse zu unterrichten? Welch ein minus an Erfolgen des Unterrichts und der Disciplin ergiebt sich nothwendigerweise in allen Fällen, wenn mehr als 30—40 Knaben vollends in einer höhern Schule gemeinsam gebildet werden sollen? In dieser Hinsicht könnte freilich die Schulobrigkeit im Verein mit der Gesellschaft noch besser das Schulleben versorgen: erstere, indem sie die erfahrungsweise festgestellte Normalzahl von 30 Schülern für die Klasse nicht überschreiten ließe; letztere, indem sie die Schulverwaltungen durch ihr Bitten und Drängen nicht nöthigte, mehr Schüler aufzunehmen und zu behalten, als zweckmäßig ist; beide zumal sündigen, indem sie es unterlassen für Gründung neuer Schulen, sowie für Erweiterung bestehender und für den Ausbau alter Schulgebäude zu sorgen. Denn dies zu thun, ist ja Pflicht des Staates und nicht minder des bürgerlichen Gemeinwesens. Während dieselben Instanzen solcher wichtiger Interessen der Schule sich mehr als bisher annehmen sollten, darf man immerhin anerkennen, daß

es bei uns viele Lehrer giebt, die nicht nur im Unterricht Erfolge erzielen wollen, sondern auch dessen sich bemüht sind, daß sie in ihren Schülern Menschen zu bilden haben. Denn jeder Lehrer, der dazu befähigt ist, und dem dazu Mittel und Wege gegeben sind, wird bereit und geneigt sein, nach Möglichkeit sowie nach seinen Kräften das physische, sittliche und geistige Wohl der ihm anvertrauten Jugend zu pflegen.

Sehen wir uns die vorliegende Frage noch vom Standpunkte der Bildung an, so lautet die Antwort, daß die Schule in dem Falle den Stoff und die Zeit ihres Unterrichts zu beschränken hätte, wenn sich ergeben sollte, daß sie über die Grundsätze und Grenzen ihrer Aufgabe hinausgegangen sei. Da werden wir also auf die im Wesen unserer gymnastischen Schulbildung begründeten Gesetze angewiesen, welche mit innerer Nothwendigkeit das gebieten, was wir zu thun oder zu lassen haben. Die Betrachtung der Sache von diesem höhern Gesichtspunkte aus bleibt einem andern selbstständigen Theile unserer Untersuchung vorbehalten. Bisher haben wir eingesehen, daß die sociale Frage, ob unser gegenwärtiger gymnastischer Unterricht rücksichtlich seines Umfanges, seiner Ordnung und seiner Richtung dem geist-leiblichen Naturleben unserer Schüler gemäß ist, keinesfalls zur Revision des Lehrplans auffordert — dagegen eine bessere Erziehung und sorgsamere Pflege unserer Jugend seitens der Gesellschaft, und die Beschaffung möglichst vollkommener Einrichtungen des äußern Schulwesens seitens der Schulverwaltungen nahe legt. Daß wir veranlaßt oder genöthigt sind, unsere Gymnastiken zu entlasten, hat sich hieraus nicht ergeben; wenngleich erst die Prüfung unseres Unterrichtssystems feststellen kann, ob etwa mit innerer Nothwendigkeit aus der gegebenen Aufgabe manche Erleichterungen gefolgert werden dürfen. Daher ist's eine übrigbleibende, aber in diesem Zusammenhange nicht zu erörternde Frage, ob die

Anordnung der im gymnasialem Unterricht dargebotenen Bildungsmittel nicht noch vereinfacht, und hierdurch der Erfolg intensiv gesteigert werden sollte. Dies könnte erreicht werden vor Allem durch Verringerung der Schülerzahl jeder Klasse bis auf die ursprüngliche Normalzahl von 30—40; sodann durch stärkern gegenseitigen Anschluß aller Lehrfächer an einander, besonders betreffs der häuslichen Arbeit; ferner durch einen methodisch bessern Unterricht, der den Schwerpunkt der Arbeit überhaupt mehr in die Unterrichtsstunden fallen ließe; endlich durch Feststellung eines höchsten Maßes der täglichen Unterrichtszeit für alle Schüler, die ja als Gymnasiasten nicht bloß an dem obligatorischen Unterricht der Schule, sondern auch noch an dem fakultativen derselben theilnehmen, und außerdem gar leicht einem Nebenunterricht sich ergeben oder solchen ertheilen. Doch hängt der letztere Umstand wieder von der Stellung ab, welche die Erzieher zum Schüler des Gymnasiums einnehmen, wobei es fraglich bleibt, ob die Schulobrigkeit Recht und Macht hat einer außerhalb der Schulkreises liegenden Willkür Schranken zu setzen.

Doch kann ich diese Erörterung nicht beschließen, ohne darauf aufmerksam zu machen, daß zu allen Zeiten die Schule in unrechter Weise beschuldigt und für außerhalb ihres Wirkungskreises entstehende und sich festsetzende Fehler verantwortlich gemacht wurde; während gleichfalls zu allen Zeiten und ganz besonders in der Gegenwart gerade die Schule, soweit sie nach festen, sittlichen Grundsätzen ihr Wesen hat und aus sichern sittlichen Beweggründen dasselbe bewahrt, einen starken Hort unseres gesammten socialen Lebens bildet. Selbst wenn die Familie und die Gesellschaft noch so sehr aufgelöst und zerfetzt erscheinen sollte — die Schule ist diejenige Institution, welche mit ihrer Ordnung und Zucht, mit ihrem bestimmten Unterricht unserer Jugend wenigstens die Mittel einer menschenwürdigen Bildung bietet. Diesen hoch bedeut-

famen Beruf der Schule im Allgemeinen, und des Gymnasiums im Besondern, wolle man doch vollends in unserer Zeit ja nicht übersehen oder gar mißachten! So verschieden geleitet und beeinflusst die Kinder sonst sein mögen — in der Schule findet die Gesellschaft im Ganzen ein wirksames, heilhaftes Remedium für viele Schäden und Schwächen ihres eigenen, nach allen Richtungen divergirenden Lebens. Denn nach meiner Ueberzeugung eignet der Christlichen Schule etwas von der Felsennatur der Gemeinde Christi, weil jene ein rechtes Kind dieser ist — so lange sie es sein will und sich als solches bewährt. Darum gleicht das, was die Schule bietet, dem Leben spendenden Wasser — sei es eines Baches oder Flusses, — das über verschiedenes Erdreich dahinströmend, mannigfache Ufergelände befruchtet, indem es aus allen zu Gebote stehenden Quellen wesentlich sich gleich bleibende, und zugleich stets neue Lebenskräfte herbeiführt. So trägt die Schule der verschieden gearteten Jugend jeglicher Familien- und Berufskreise ihren Unterricht zu, der richtig aufgenommen, segensreiche Früchte bringt.

II.

Unsere Gymnasien und die Realschulen.

Entspricht unsere gymnasiale Schulung den gerechten Anforderungen, welche seitens des modernen gesellschaftlichen Culturlebens an die Schule, insbesondere das Gymnasium, gestellt worden?

Eine zweite Forderung, welche von der heutigen Gesellschaft an das Bildungswesen gestellt wird, trägt unserm classischen Gymnasium bereitwilligst den realistischen Unterricht an. Es macht sich immer mehr die Thatsache geltend, daß die moderne Cultur und das praktische Lebensinteresse der Neuzeit einen scheinbar neuen Weg der Bildung, und hiermit auch des Schulwesens, aus sich haben hervortreten lassen. Dieser Weg kennzeichnet sich selbst als der realistische. Offenbar sind ja die neuen Berufs-Aufgaben, welche die tiefer begründeten, weitergreifenden Erkenntnisse aus den Gebieten der Mathematik und der Naturkunde dem gebildeten Menschen verleihen — man denke an die vielfachen Disciplinen, Methoden und Mittel der höhern Arithmetik und Mathematik, sowie an deren Anwendung auf die Technik und Mechanik, auf die Physik, Physiologie, Chemie, Geologie, Astronomie zc. Offenkundig sind desgleichen unsere reichhaltigen Culturproducte, welche zur Befriedigung der bedeutend verstärkten Lebensbethätigung, der bedeutend gesteigerten Bedürfnisse und Genüsse auch entsprechend geschulte Menschen unseres modernen Geschlechts verlangen; man beachte die gegenwärtigen Erfolge in der Herstellung, im Gebrauche und Austausch aller Mittel der Cultur und Kunst, ferner den gegenwärtigen Apparat der privaten und öffent-

lichen Oekonomie (Volkswirthschaft, Statistik, Militair- und Geniewesen etc.)!

Es ist nicht zu verkennen, daß gemäß solchem Bestande der rasch zunehmenden Cultur ein besonderer Bildungsweg eröffnet und gebahnt wurde: zur Erlangung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einsichten aus dem ganzen vielseitigen Bereiche der realen Wissenschaften, welche die Größen, Gestalten, Stoffe, Formen und Kräfte der natürlichen Welt zum Gegenstande haben. Jedenfalls nehmen wir Alle mehr oder weniger an dem heutigen überaus vorgeschrittenen Culturleben Theil, so daß wir der mannigfachen Dinge gar nicht mehr entzathen können, welche wir uns mit Hilfe der fortgeschrittenen realen Leistungen und Forschungen in der Welt, in welcher wir uns befinden, selbst geschaffen haben.

Und zwar hat diese Richtung schon jetzt, wie ersichtlich, eine niedere und eine höhere Stufe der zu bietenden und zu erlangenden Schulbildung bereitet — d. h. je nach dem gesteckten Ziele giebt's in dieser Richtung schon ein zweifaches System des Unterrichts. Denn z. B. dem Techniker und Maschinisten genügt die Aneignung eines begrenzten Wissens und einer mit jenem verbundenen äußern Uebung, während der Ingenieur nicht nur einer weitergehenden Schulung, sondern auch einer selbstständigeren Erfassung seiner Wissensobjekte bedarf. Dagegen werden freilich gelehrte Vertreter der mathematischen und natürlichen Wissenschaften kaum im Stande sein, ihre Aufgabe zu erfüllen, wenn sie den Gegenstand ihrer Studien und Forschungen nicht zugleich auf Grund der klassischen Schulbildung betrachten, sei es, daß sie Männer der Schule, des Staates, oder der Wissenschaft selbst sein wollen.

• Nun stellen wir die Frage: ob es eine lebensvolle Periode der christlichen Culturgeschichte gegeben hat, in welcher der sogenannte Mittelstand nicht stets eine für ihn charakteristische und ausgeprägte Bildung beanspruchte, und

verhältnißmäßig auch besaß? Ich erinnere z. B. an das Mittelalter, an die Reformationszeit, an das vorige Jahrhundert! In den bezeichneten Zeitaltern waren die Vertreter der Wissenschaft, des Staates, der Schule, der Kirche auf andere Bildungszwecke, und demgemäß auf einen entsprechenden andern Bildungsweg angewiesen, als der Handwerker, der Kaufmann zc. Daß aus den neu begründeten klassischen Gymnasien des Zeitalters der Reformation sämmtliche Schul-, Staats- und Kirchmänner, sowie alle Gelehrten hervorgingen, ist selbstverständlich und genugsam bekannt. Waren etwa die Dom- und Klosterschulen, oder gar die Hoffschulen des Mittelalters, sodann die Schulen der Brüder gemeinsamen Lebens und der Humanisten Bildungsstätten für das Gewerbe und die Industrie, für den Handel und den Verkehr? Oder hatten die Heroen unserer Literatur, sowie die Männer, welche uns so große Güter der Kunst und Cultur, des Rechts und der Wissenschaft als ein werthvolles Erbe hinterließen und anvertrauten, ihre Bildung etwa den Schulen und Werkstätten der Künste zu verdanken? Man befrage doch die Pädagogen, die Staatsmänner, die Gelehrten aus dem Ende des vorigen und dem Anfang unseres Jahrhunderts, und lasse sich von hervorragenden Männern der Bildung irgend eines Gebietes die Antwort darauf geben, welche Schule ihrem sittlichen und intellectuellen Leben den Grund, die Richtung verliehen hat! Es waren durchweg die Bildungsmittel nach dem System des klassischen Gymnasiums. Der Unterschied des klassischen und realistischen Schulweges hat immer bestanden, indem je und je jener sein Ziel in der wissenschaftlichen Aufgabe der Universitätsstudien, dieser sein Ziel in den technischen und mechanischen Aufgaben der Culturarbeit fanden. Doch hat die realistische Schulung sich mehr und mehr entfaltet, und ist diese neben der andern zu einer parallelen Stellung gelangt, indem sie jener nachwuchs und

gegenüber trat; als eben aus den großartig vermehrten und verstärkten Culturserfolgen das reale Gebiet vielseitige praktische Berufsthätigkeiten herausförderte. Zu einem Gegensatz verschärft sich indessen der Unterschied, soweit eine realistische Geistesrichtung wegen ihrer bedeutend fortgeschrittenen Wissenschaft entweder ihre realistisch geartete Schulung der klassischen zu substituiren, oder — was dasselbe Resultat herbeiführen würde — die letztere Schulbildung in eine realistische umzusetzen trachtet!¹⁾

¹⁾ Darum protestiren alle Vertreter der gymnastischen Bildung, besonders die früheren Schüler und gegenwärtigen Lehrer des Gymnasiums gegen Ansichten, welche behaupten, unsere gymnastische Bildung sei deshalb „lückenhaft und einseitig“, weil unsere Schule eine Anstalt sei, „welche sowohl für die höchsten Lehranstalten, wie für den unmittelbaren Eintritt in das Berufsleben vorbereiten soll.“ cf. Lieven a. a. O. pag. 7. Denn weder darf das praktische „Berufsleben“ es fordern, daß das Gymnasium in seinen Dienst übergehe, noch darf dieses in die Richtungen des „Zeitalters“ aufgehen. Wie dürfte unser Gymnasium sich selbst aufgeben um deswillen, daß ein Mangel andersgearteter Schulen, oder der Ehrgeiz und das Vorurtheil von Erziehern ihm Schüler aufdrängt, die nicht berufen noch beanlagt sind, vermöge der gymnastischen Schulung Führer und Versorger der Gesellschaft in Sachen der Bildung zu werden? Geben wir das Gymnasium den Interessen, Richtungen, Strömungen der Zeit preis, so giebt's bald keine Männer mehr, welche die Zeit beherrschen oder überragen, bestimmend auf ihre Zeitgenossen einwirken. Das Interesse und das Bedürfnis des spätern durch das Gymnasium und die Fachwissenschaft gebildeten Berufsmannes, wird es ihm an die Hand geben, und sein Verständnis wie sein geschulter Sinn werden es ihm ermöglichen, sich nebenbei so viel anzueignen „von den Fortschritten der Technik, der exakten Wissenschaften, den Produkten der zeitgenössischen Philosophie,“ als er für gut findet und nöthig hat. Ja, auch den geographischen Horizont seiner Heimath zu erweitern und ein entsprechendes Maß der Menschen- und Völkerkunde zu erlangen, wird einem Jünger irgend welcher Fakultät nicht schwer fallen, wenn er als Schüler des Gymnasiums so gebildet wurde, wie bisher — auch für den Fall, daß seine „Reiselust“ unbefriedigt bleibt, und er selbst nicht in die Lage kommt „Entdeckungsreisen“ zu unternehmen, oder „auf

Als die Chemie, Zoologie zc. noch in den Windeln lag, oder einem embryonischen Chaos gleich, konnten die Gelehrten, welche sich mit ihnen befaßten, für Zauberer angesehen werden, während jetzt die einfachsten Gärtner und Landwirthc mehr davon wissen müssen und wirklich verstehen, als jene. Als man noch auf ungebahnten Wegen meist zu Fuß und zu Pferde reiste, und zur See bloß mit Segelböten fuhr, konnte man die Kenntnisse und Fertigkeiten nicht beanspruchen, welche die Resultate der mathematischen Erd- und Naturkunde uns für Technik, Mechanik, Geniewesen liefern. So lange alle Produkte, die wir für unsere Behausung, Bekleidung zc. gebrauchen, das Werk der Arbeit kunstgeübter Hände waren, bedurfte man

Ausstellungen Studien“ anzustellen (cf. Lieven pag. 28 und 30) — wenngleich jeder vernünftige Mann unter den Zeitgenossen dem zustimmen wird, daß jedem Gymnasiallehrer zu gönnen und zu wünschen ist, er könne und möge nicht gar zu selten Erholungs- und Bildungsreisen ausführen! Doch treffen ja solche Ausstellungen und Vorwürfe, welche unsere gymnastiale Bildung tabeln, desgleichen Forderungen, welche der gen: Vorf. bei seiner Betrachtung des Unterrichts in der Geschichte und Geographie, sowie im Anschluß hieran erhebt (cf. Lieven pag. 31—32) gerade den Punkt, welcher einfach in die Frage sich auflöst, der sonst reichlich erörtert wird: ob die vorhandene Sonderung der klassischen und der realistischen Bildung auf der Schule vollständig durchgeführt, oder aufgehoben werden soll, resp. darf? Sollen wir mischen oder sondern? Ersteres zu thun bemüht sich der Direktor Lieven, letzteres wollen die Gegner seiner Bestrebungen und Erklärungen. Ist es überhaupt möglich (im Sinne der Kultur und der Bildung) den immer zunehmenden äußern Zwiespalt — welcher innerhalb der gymnastialen Bildung nicht aufgekommen ist, noch aufkommen darf — durch Versuche und Experimente zu überwinden; sind die Realschulen und Gymnasien im Stande gegenseitig sich zu nähern durch Concessionen, und wäre die Erreichung eines so problematischen, singirten Zieles für die beiderseitigen Lebensaufgaben von erwünschtem Erfolge gekrönt? Warum hat der Direktor Lieven eine principielle Untersuchung dieser wichtigen, von ihm unter uns inangurirten Schulfrage unterlassen, wenn ihm so viel daran lag, der realistischen Culturwelt

betretet Maschinen und Fabriken, die wieder Menschenverlungen, welche eine fachgemäße Schulung besitzen. Solche Vergleiche lassen sich betreffs aller Selter unseres gegenwärtigen Culturlebens anstellen. Wer demnach als Jünger klassischer Bildung es verhindern oder beklagen wollte, daß ein großer Theil der männlichen Jugend — sagen wir es offen: nothwendigerweise eine weit überwiegende Mehrzahl derselben — den alten gymnastischen Schulweg unberücksichtigt läßt, um den eröffneten gebotenen Weg einer Realschule, oder einer technischen Fach- und Vorschule zu betreten, der übersieht, daß er hiermit die Culturzustände der Neuzeit abweisen oder beseitigen möchte!

und den rationalen Ansichten möglichst ausgiebig Rechnung zu tragen? Hätte er es versucht, eine principielle Antwort zu finden und zu geben, so wäre er in ein Dilemma gerathen, daß sich wie ein klassischer Gegensatz zwischen seine Grundüberzeugungen und seine wohlmeinende Conivenz gegen alles, was die realistische Richtung offerirt, aufthut. Wenn ein Philologe jene Fragen in principiemäßiger Weise stellt, kann er nicht umhin entweder vom idealen Standpunkte der Gymnasialbildung auszugehen, oder diesen entschieden zu verleugnen. Den Consequenzen dieser Alternative ist Lieben in seinen praktischen Operationen leider nicht ganz entgangen, wenngleich die Principienstellung für ihn doch noch ein residuum oder refugium blieb. Mißgründen der Nützlichkeit, sowie mit praktisch-rationalen Wünschen und Bedürfnissen, ist bei einer Erörterung über Aenderung des gymnastischen Lehrplans nichts gewonnen, vielmehr hat Lieben hierdurch die Grundlage verlassen, das Ziel verschoben, die Sache in eine schiefe Lage gebracht und die Fragen verwirrt. Falls er wirklich ernstlich verlangte, daß das Unterrichtssystem des Gymnasiums zu Gunsten der culturellen und rationalen Interessen seine bisher geltenden Principien aufgeben möge, so hätte er sich nicht damit begnügen sollen bloß interessante Ausflüge und verlockende Streifzüge auf das andere Gebiet zu machen. Da seine Schrift, welche die Revision des gymnastischen Lehrplans erklären und motiviren will, die Sache nur unter die Gesichtspunkte der Arbeitsentlastung, der realen Interessen und der Staatsmaximen stellt, hat er thatsächlich das Lehrsystem angetastet, und die principielle Grundlagen der gymnastischen Bildung in Frage gestellt.

Es ist also die unabweishbare Nothwendigkeit zu constatiren, daß Realschulen mannigfacher Art unbehindert neben dem klassischen Gymnasium von den Fortschritten und Erfolgen der Cultur gefordert werden, weil die entstandenen und vorhandenen realen Aufgaben unseres modernen Lebens eine entsprechende Schulung voraussetzen.

Dennoch erübrigt, wie angedeutet, die eigentlich erst durch den Fortschritt der Bildungsgeschichte zu entscheidende zwiefache Frage:

- 1) Wäre es zweckmäßig und heilsam, wenn Personen, welche Vertreter der Mathematik und der Naturkunde in der Schule, dem Staat und der Wissenschaft werden, nur eine realistische Schulbildung erhielten;
- 2) ist es ersprießlich, ja nothwendig, daß das klassisch-gymnasiale Bildungswesen, sei es aus Rücksicht auf die unter 1. erwähnten Personen, sei es wegen seines eigenen Bildungszweckes jenen Wissenschaften insoweit Rechnung trägt, daß es aus denselben sich so viel assimilirt, als eben mit der durchaus selbstständigen Bildungsaufgabe unserer Gymnasien vereinbar ist?

In Betreff der ersten Frage, deren Beantwortung zunächst den Vertretern der realen Wissenschaften selbst zusteht, schließe ich mich denjenigen Männern der Gegenwart an,¹⁾ welche erklären und nachweisen, daß das Stu-

¹⁾ Ich verweise dafür auf drei hervorragende Vertreter der realen Wissenschaften: 1) Lorenz in Wien. Ueber Gymnasialwesen, Pädagogik und Fachbildung.

2) A. W. Hofmann in Berlin (Rectoratsrede vom 15. October 1880): „Die Idealität des akademischen Studiums, die selbstlose Hingabe an die Wissenschaft als solche, die freie Uebung des Denkens, zugleich Bedingung und Folge dieser Hingebung, treten in dem Maße mehr und mehr zurück, als der Vorbildung für die Hochschule der klassische Boden unseres Geisteslebens entzogen wird, wie ihn das Gymnasium

dium und die Verwerthung der Medicin, der Naturkunde, der Astronomie, der Oekonomie u. wesentlich beeinträchtigt wird, seine Bedeutung verliert, falls die Jünger dieser Wissenschaften allein mit den Mitteln des realen Schulwesens gebildet würden. Wenn nun klassisch gebildete Männer die nachkommenden Geschlechter auch in den Realwissenschaften und in dem Culturleben dermaßen gefördert haben, wie vermag man zu behaupten, daß der Bildungsweg der Realschule den des klassischen Gymnasiums für irgend eine Fakultätswissenschaft ersetzen könne, falls es sich um gelehrte Erkenntniß, oder deren Vertretung in der Gesellschaft handelt! Deshalb muß ich vorherrschend im Interesse der Wissenschaft und der menschlichen Gesellschaft die erstere Frage einfach verneinen. Dagegen läßt sich die andere Frage leicht im Princip bejahen, zumal bis jetzt einerseits fast alle Jünger der realen Erkenntniß ihre Schulbildung den klassischen Gymnasien verdanken, andererseits dieses selbst, schon seit Generationen der Naturkunde, und namentlich der Mathematik, einen bedeutenden Platz in seinem Unterrichtssystem zugestanden hat. Konnte unsere klassische Bildung seither es nicht bloß ertragen, sondern zu ihrem eigenen Besten verlangen,

vorbereitet.“ — „Niemals habe ich einen vom Gymnasium kommenden Studirenden den Wunsch äußern hören, er wäre lieber auf einer Realschule erzogen worden; wie oft bin ich dagegen mit jungen Leuten zusammengetroffen, welche auf der Realschule vorbereitet, es schmerzlich empfanden, der Gymnasialbildung nicht theilhaftig geworden zu sein.“ Derselbe Verfasser — Professor der Chemie — führt eine Erklärung des Direktors „einer hochangesehenen Gewerbeschule“ an: „Die Realschullehrer sollen, wie die Gymnasiallehrer, die Wissenschaft als Mittel der Erziehung benutzen, und müssen deshalb, wie diese, eine gelehrte Bildung erhalten, d. h. durch Gymnasium und Universität für ihren Beruf vorbereitet werden.“

- 3) E du Bois-Reymond in Berlin (Kulturgeschichte und Naturwissenschaft): „Wo die Naturwissenschaft ausschließlich herrscht, verarmt, wie nicht zu verkennen, leicht der Geist an Ideen, die Phantasie an Bildern, die Seele an Empfindung u. s. w.“

daß ganze Disciplinen der Arithmetik und Mathematik, auch manche Elemente der Naturkunde den Schülern unserer Gymnasien mitgetheilt wurden, kam dies dem gymnastialen Bildungszweck wirklich zu gute, dann ist nicht einzusehen, warum bei einer erwünschten oder veranlaßten Reform desselben Systems, — denn eine solche setzt sich leicht an die Revision des Lehrplans an — den realen Schulfächern nicht mindestens das bisherige Recht gewährt werden sollte? Dem klassischen Pädagogen steht fest, daß es einer Anleihe gleich kommt, wenn die Realschule z. B. das ihr fremde Element der lateinischen Sprache mit ihrem System verbindet, während es ein bewährtes und begründetes Recht des klassischen Systems ist, dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht so viel Einfluß zu gewähren, als es sein Bildungswesen verlangt. Wenn die Realschulen ihren beschränkten Unterricht in der lateinischen Sprache ausscheiden, verlieren sie nichts Eigenes; wenn dagegen das Gymnasium sein Unterrichtssystem revidirend, oder gar dasselbe reformirend, demjenigen Gliede seines Organismus, welches aus der Mathematik und der Naturkunde besteht, ausgiebigere Methoden zuspricht und fruchtbare Aufgaben zuerkennt, kann es durch bessere Verwaltung seines Eigenthums nur gewinnen. Ein lebensvolleres Zusammenwirken beider Wissensgebiete im Gymnasium würde herbeigeführt, wenn die genuin klassischen Bildungsmittel — die sogenannten Geisteswissenschaften — von den realen sich gerade so viel organisch assimilirten, als sie zur Ergänzung und Unterstützung in der gemeinsamen Bildungsaufgabe brauchen; dahin rechne ich namentlich das organische Naturleben (Botanik und Zoologie). Aber die Erörterung dieser Verhältnisse gehört nicht hierher und komme ich hernach auf die Sache zurück.

Weil die neueren Sprachen, einerseits abgesehen von der russischen Reichssprache, andererseits diese einbegriffen, bei uns nicht als maßgebende Bildungsmittel des

einen oder des andern Lehrsystems aufgestellt sind, und sie daher auch von der modernen Gesellschaft nicht so sehr dem gymnasiellen Unterricht aufgenöthigt werden, brauchte ich sie an dieser Stelle eigentlich nicht zu berücksichtigen. Doch bilden sie, schon nach der bisherigen Anschauung, ein mehr oder minder nützlichcs Accidens der Schulbildung auch unserer männlichen Jugend, während sie für das Gymnasium entbehrlich sind, der Realschule dagegen einen zweckmäßigen Ersatz bieten für die ihr heterogenen alten Sprachen, und deshalb hier besser gepflegt werden sollten! Die neueren Sprachen — zunächst die englische, sodann die französische u. s. w. — kommen also in principieller Weise für die Realbildung bis jetzt nicht in Betracht, obgleich ohne Zweifel schon die deutsche Unterrichtssprache ein klassisches Bildungsmittel zu sein vermag; es ist aber sachlich begründet, daß die Realschulen sie stärker betonen als das Gymnasium, obgleich es in dem Bestande der lebenden Sprachen liegt, daß sie durch die praktische Methode des Austauschcs der Rede richtiger und schneller erlernt werden, als durch den Schulunterricht. Der Sprachunterricht des Gymnasiums legt für jede beliebige Aneignung neuerer Sprachen einen ergiebigen und normativen Grund, während die Realschulen in dem Maße, als sie einen solchen nicht bieten können, auf schulmäßige Mittheilung der lebenden Sprachen ausgegangen sind und ausgehen sollen — und zwar im Sinne der Bildung selbst, wie im Interesse der Ziele, welchen das reale Schulwesen dient. 4)

1) Es gehört nicht viel Erfahrung zu der Einsicht, daß aus diesen Gründen unsere Gymnasien neben der deutschen Unterrichtssprache höchstens noch eine der lebenden Sprachen in ihr Unterrichtssystem aufnehmen können. Da nun bei uns das Russische schon übermäßig diesen Platz einnimmt, darf außer dieser Sprache unter den obligatorischen Lehrfächern von einer andern nicht die Rede sein. Weil ferner unsere Gymnasiasten, wie gesagt, auf Grund des alt-klassischen Sprachunterrichts, sowie mit Hilfe der eigenen Muttersprache,

Anders steht es mit dem Verhältniß der gymnasiellen Schulbildung zu den künstlerischen Anlagen und Strebungen unseres Geschlechts. So wünschenswerth an sich jede befriedigende ästhetische Bildung für die Gesellschaft ist, und so sehr es eine Pflicht der verantwortlichen Erzieher ist, die natürlichen Talente der ihnen anvertrauten Jugend zu entfalten, kann das Gymnasium doch nicht eine Stätte, noch auch ein Weg zur Ausbildung von Musikern, Malern, Bildhauern u. s. w. sein. Dichterisch begabte Naturen werden es im Interesse der Dichtkunst niemals bereuen, tüchtige Gymnasiasten gewesen zu sein.¹⁾

Wir haben bisher erkannt, daß im Ganzen zwei Ziele der nothwendigen realistischen Schulung zu unterscheiden sind: das eine wird gesetzt durch das Gewerbe, den Verkehr, den Handel, die Industrie, die Technik und Mechanik — das andere steht da für das irgendwie selbstständig sich bethätigende realistische Wissen und Können. Auf der letzten, zweiten Stufe treffen zwar die Ziele der realen Bildung scheinbar mit dem der gymnasiellen zusammen; aber die letztere hat selbst einzutreten, sobald es nicht bloß auf Anwendung und Ausübung von Resultaten der Mathematik und Naturkunde ankommt, sondern auf eine geistig-sittliche Verwerthung selbst dieser Wissenschaften im socialen und staatlichen Leben. Es sind eben die Repräsentanten der Pädagogik und der Politik, sowie aller Wissenschaft, welche ohne gymnasielle Schulung kaum gedacht werden können.

in der günstigen Lage sich befinden, jede moderne Sprache, sei es theoretisch, sei es praktisch, gar leicht sich aneignen zu können, sollte auch von dem fakultativen Unterricht in der französischen, oder besser der englischen Sprache, nicht mehr als billig erwartet werden.

¹⁾ Für die freien Künste kann das Gymnasium wol anregen durch seinen Unterricht im Zeichnen und im Turnen. Doch zeigen wir nicht viel Begabung, und noch weniger Geschmack für eine klassische Darstellung dieser Künste. Auch das Fechten stützt sich auf das Turnen.

Vergegenwärtigen wir uns nun das gesammte Schulwesen der Gegenwart, mit Einschluß der Volksschulen im engern Sinne, so stellt sich folgendes Bild dar: Die großen Massen oder die unteren Schichten des Volkes, welches den Boden darreicht für jede weitere und höhere Bildung, werden in begrenzter Weise, unterrichtet in den Elementarschulen des Landes und der Städte. Dieselben Schulen verleihen allen den Kindern, welche in höhere Schulen übergehen, die gleiche fundamentale Bildung. Die Culturstaaten der Neuzeit haben nun diese Elementarbildung in Folge der christlich-reformatorischen Erkenntniß, daß jeder Mensch, wie auf Gewissensfreiheit, so auch auf eine gewisse Bildung ein Anrecht hat, zum Princip der Volkswohlfahrt gemacht, und hat sich dieser Grundsatz in manchen Völkern nahezu vollständig in Wirklichkeit umgesetzt. Auf solcher Grundlage ruhet und erhebt sich nunmehr theils die altbewährte gymnasiale Schulbildung, welche ihrerseits die Elementarbildung mit jenem Principe erzeugt hat, theils auch jede mit physischer und culturgeschichtlicher Kraft sich durchsetzende neuere Realbildung — mag diese das besondere Gepräge der technischen, gewerblichen, militairischen u. s. w. Fachschule, oder den allgemeineren Character der anderen Uebergangsschulen haben, welche jene erweiterte Schulung erzielen, die für höhere Culturaufgaben erforderlich ist, und eine Verwerthung der realen Wissenschaften durch das polytechnische, oder akademische Studium verschiedenster Art ermöglicht. So ist ersichtlich, daß die realistische Richtung weniger vom klassischen Bildungswege sich abgezweigt, als auf dem gegebenen elementaren Boden, hinsichtlich vieler im Dienste der Cultur beanspruchten Kenntnisse und Fertigkeiten, ihre Art ausgeprägt hat, indem sie gewisse in der Elementarbildung liegende Tendenzen weiter ausführte.¹⁾

¹⁾ Hieraus resultirt die Frage, ob die elementare Schulung für beide Richtungen eine gleiche sein und bleiben soll, oder ob das Gymnasialbildung, Von dem Rechte etc.

Während das generelle Ziel der realen Schulwege durchweg auf praktische Lebensbethätigungen sich richtet, blieb der Zweck des gymnastialen Schulweges nach wie vor das Universitätsstudium aller Fakultäten. Die gymnastiale Schule ist nun genöthigt, im Hinblick auf diese höchste (gelehrte) Bildungsstufe, ihrer Selbstständigkeit und der ihr eigensten Bildungseinheit sich wieder ernstlich bewußt zu werden, da die Wissenschaft ihrem Wesen nach nur eine ist, und die Universität deshalb eine einheitliche, zugleich mannigfache, weil umfassende Vorbildung verlangt. Demnach sollen die Bildungsmittel, welche zum Universitätsstudium vorbereiten, auf dem Gymnasium eine organisch-systematische Einheit eingehen und darstellen, damit sie gemeinsam den einen Bildungszweck einer wissenschaftlichen Vorschule erfüllen, indem sie Schüler ausbilden, welche sodann wieder im Studium der Wissenschaft nach den Fakultäten sich unterscheiden. Dieser gut begründete Thatbestand ist gar leicht zu erkennen, aber er erweist sich als berechtigt nur denjenigen, welche ihn verstehen und anerkennen!

Wenn ich also jeder unorganischen Vermischung beider gekennzeichneten Richtungen widerspreche, und allen Real-schulen — mögen sie selbst Realgymnasien heißen und etwas Latein in ihrem Unterricht conserviren — das Vermögen abspreche, eine für das Universitätsstudium irgend welcher Fakultät geeignete Vorbildung beschaffen zu können, bin ich doch nicht geneigt, sofern die Schul-Autoritäten und die Pädagogen nur zu bestimmter Begrenzung, sowie zu laterer Anerkennung der verschiedenen Aufgaben der beiderseitigen Schulen gelangen, eine aus solchem Thatbestande für das Bildungswesen der Gesellschaft folgende Gefahr zuzugeben. Denn die Gefahr, welche nach

stium doch wieder eine vervollständigte Elementarbildung voraussetzt? das erstere ist jedenfalls in Betracht einer fundamentalen Einheit vorzuziehen.

Bei Meinung mancher Vorkämpfer, aus der principieell durchgeführten Sondernng des realen und des gymnastalen Bildungsweges zu erwachsen droht, kommt gar nicht auf, so lange die Gesellschaft nach wie vor dem Gymnasium voll und ganz die ihm gebührende Stellung zuerkent, oder wenigstens dieses selbst die seltzige behält und beweist. Dann werden fortan, wie von Anbeginn, die eigentlichen wissenschaftlichen Vertreter und Führer der Gesellschaft ihre Bildung auf dem Gymnasium sich erworben haben; dann wird folgerichtig dasselbe, je und je sich selbst treu, immer selbstständig aus allen Gebieten des Wissens sich das aneignen, was es nöthig hat, und dieses so verwenden, wie es nöthwendig ist. Dann werden hervortretende Gegensätze und Einseitigkeiten immer wieder überwunden werden vermöge des Kapitals gymnastaler und wissenschaftlicher Bildung, das durch seinen Gehalt und Werth von jeher die Führer der menschlichen Gesellschaft ausgezeichnet hat, und stets auszeichnen wird. Hierbei kommt es wenig auf ein Quantum, mehr auf die Qualität der Bildung, ebensowenig auf eine Majorität, vielmehr auf die Bedenkung der Gebildeten an! *)

Die mannigfach gegliederte und geordnete Gesellschaft kann sonder Fehl anerkennen, daß, trotz der gewaltigen Zunahme von Mitteln, Zielen und Stätten realistischer Bildung, ungeachtet des anwachsenden Drängens und Strebens sich dieser Richtung zu ergeben, die gymnastale Schulbildung in intensiver und extensiver Progression ihren vollen Einfluß übt auf das zeitgenössische Geschlecht, so daß, bei der Annahme eines Gegenfazes, das agens und

*) Dann wären die gymnastal geschulten, wissenschaftlich gebildeten Männer eine gewisse Aristokratie des Geistes? Gewiß! Denn solcher Geistesaristokraten bedurft das Menschengeschlecht zu jeder Zeit und sie werden es sein, welche immerzu mit der Leuchte der Erkenntniß vorangehen, und beständig auf den Bestand und die Geschichte der Bildung einwirken.

das reagens sich reichlich aufwiegen und ergänzen. Werden doch vorherrschend die Gymnasien, welche thatsächlich in allen Landen noch bedeutend das Uebergewicht haben, überfüllt mit Schülern, und erhält doch die Geistes Herrschaft eben aus ihnen reiche Schaaren ihrer Zeugen und Bürger. Die Männer der Schule, des Staates, der Kirche, der Wissenschaft überhaupt sind, abgesehen von einer geringen Zahl realistischen Wortführer noch Zeugen und Bürger dafür, daß die gebildete Gesellschaft sich durchaus nicht von der schlechtfinnigen Vorzüglichkeit der realistischen Bildung überführen oder überzeugen läßt; daß gesunde Urtheil der Sachverständigen wird, soweit die Zukunft erschaut werden kann, sich keineswegs so leicht und so bald verleiten lassen, das Gymnasium zu Gunsten der Realschule zu abrogiren, oder jenes in diese zu verwandeln. ¹⁾

¹⁾ Es giebt jetzt noch angeichts verschiedener zur Wahl stehender Realschulen (sei es, daß sie Kreis-, Stadt-, Bürger-Vorschulen heißen oder Realgymnasien genannt werden) so manche hervorragende Männer, nicht wenige verständige Väter, welche sogar für eigentlich reale Berufsarten, z. B. für die militairische Laufbahn, das Gymnasium den Fachschulen vorziehen. Obgleich ich diese theils aus der Tradition theils aus einem tieferen Sinn sich erklärende Neigung verstehe, kann ich eine solche Vorliebe nicht in allen Fällen anerkennen; schon deshalb nicht, weil sie, wie oben gezeigt wurde, unsere Gymnasien mit Schülern belastet, welche anders wohin gehören. Dennoch geben solche Stimmen aus der urtheilsfähigen Gesellschaft ein bereytes Zeugniß dafür ab, daß eine wesentlich humane Bildung allein auf dem Wege des Gymnasiums zu erlangen sei. Man soll eben nicht vergessen, daß es sowol den Personen selbst, als ihrer Umgebung zum Vortheil gereichte, wenn z. B. Militaire und Staatsmänner durch ihre gymnasiale Schulung befähigt waren zu werden, was sie geworden sind. Stein und Gneisenau, Bismarck und Moltke, — wer kann sie alle nennen oder gar zählen — die vielen, vielen Männer der Vorzeit und der Gegenwart beweisen dies zur Genüge. Andererseits soll zugestanden werden, daß eine fachgemäße Schulung sowol von Kriegern, Ingenieuren, Künstlern zc., als von Gewerbtreibenden, Handwerkern

Das Resultat unserer Betrachtung des zu bildenden Menschen, nach Seiten seiner Natur und seiner Cultur wäre demnach Folgendes:

Der fortgeschrittene Thatbestand unseres Culturlebens fordert mit Recht auf Grund der Elementarbildung für die vielfachen praktischen Berufsarten der Gegenwart eigenartige reale Schulen mittlerer Ordnung, von zweifacher Stufenfolge, während der fortgeschrittene Thatbestand der realen Wissenschaften es nahe legt, daß das Gymnasium um seiner eigenen Aufgabe willen dasjenige Glied seines Unterrichtsorganismus methodisch besser ausbildet, welches die Realien vertritt, und welches unbeschadet des feststehenden selbstständigen Charakters unserer gymnasiale Bildung, schon einen Platz einnahm, und zukünftig vielleicht ihn besser einnehmen kann oder soll.

Die Frage, ob die Art des gymnasiale Unterrichts den geist-leiblichen Kräften unserer männlichen Jugend angemessen ist, konnte soweit die Schule zu antworten hat, bejaht werden, während das zwischen Schule und Haus bestehende Pflichtverhältniß für Mängel und Fehler in der Erziehung die Familie und die Gesellschaft verantwortlich macht.¹⁾

2c. die meisten Personen, besonders die von mittelmäßiger Begabung, in den Stand setzt, mehr zu werden und Besseres zu leisten, als ihre Vorgänger bei mangelhafter Entwicklung der realen Schulwege leisten konnten.

1) Allerdings fordert eine normale Behandlung und Beurtheilung der physischen und psychischen Constitution unserer Schüler, daß angestanden werde, die Pädagogik habe die Erkenntnisresultate der den Menschen betreffenden Wissenschaften sich wahrhaft angeeignet, und dieselben durch ihre Erfahrung wirklich erprobt. Es wird indessen kaum Jemand bezweifeln, daß eben die Pädagogik dazu berufen und befähigt ist, jede wissenschaftliche Einsicht in das geist-leibliche Wesen, sowie in das natürlich-sittliche Personleben des Kindes — hier des Knaben und Jünglings — auf ihre Richtigkeit und ihre Bedeutung zu prüfen; daß ferner die Pädagogik um ihrer selbst willen alle gewonnenen Erfahrungen stets ver-

Eine richtige Einsicht verwehrt es jedenfalls der Gymnasialpädagogik, den Menschen vorherrschend als *ψαν-
φυσικόν*, oder *τεχνικόν*, *δραστηκόν* und *πολιτικόν* (als Natur-,
Fach-, Geschäfts- und Gesellschafts-Menschen) zu nehmen
und ihn allein als solchen zu behandeln, weil sie ihn
central und allseitig begreift. Solche bizarre Einseitig-
keiten bleiben überhaupt den Bildnern der Jugend fern,
so lange sie ihren Beruf verstehen und ihre Aufgabe zu
erfüllen vermögen! Und zwar empfangen Pädagogen
die leitenden Principien und die motivirenden Ideen
ihrer Einsicht weder von der Wissenschaft im Allgemeinen,
noch durch die Intentionen und Interessen der Gesell-
schaft, sondern aus der pädagogischen Erfahrungswissen-
schaft selbst. Von diesem unserem Centrum aus können
wir gleichsam an der Hand der Radien die von mir
bisher behandelten Fragen, sofern sie sich nicht gerade
auf die Erziehung beziehen, nur als peripherische
betrachten. Wenn wir gymnasiale-pädagogisch die Bil-
dungsfrage in's Auge fassen, können wir die socialen Zu-
stände der menschlichen Cultur und Natur wohl berücksich-
tigen, ohne uns von Vorurtheilen betreffs unseres physi-
schen und psychischen Lebens für eine Verlehrung oder
Vereinsseitigung des gymnasiale Unterrichts einnehmen zu
lassen. Ja, noch mehr: so wenig die Beweggründe des
Menschenlebens in erster und letzter Stelle allein aus

werthet hat, und dies auch gegenwärtig nach Möglichkeit thut.
Nach Möglichkeit — denn die Grenzen und Schranken, welche
namentlich in den materiellen Bedingungen zu suchen und zu setzen
sind, werden hier Vorzonen, die nur einmal ernstlich besonnen das
Verhältniß des pädagogischen Wollens, Wissens und Könnens zu
den vorhandenen Bedingungen sich vergegenwärtigt haben, nicht
unbekannt und unerkannt geblieben sein. So lange das Budget
der Staaten und zum Theil auch der Communes — manche Stände
und Corporationen machen rühmliche Ausnahmen — einen so geringen
Satz für das Bildungswesen enthält, leistet unter solchen Umstän-
den die Pädagogik unbenhältnißmäßig Vieles und Großes.

solchen jeweiligen Zuständen sich ergeben, so wenig geht die Gymnasialpädagogik in die Beachtung der in ihnen liegenden Momente und Merkmale unserer Bildung auf. Die Grundlage allen gymnasial-pädagogischen Wirkens ruht vielmehr in dem alsbald zu charakterisirenden Ideal des Menschen, welcher nach seiner Idee aufgefaßt und behandelt sein will. Weil der Naturmensch nur in sofern und in soweit wie ein Culturmensch sich bewährt, als er ein Ideal Mensch ist und sich als solcher erweist, können die Motive und Principien der vollkommenen Bildung überhaupt, und vorzüglich für das Gymnasium nur ideale sein.

III.

Die Bildungsaufgabe des Gymnasial- Unterrichts.

Entspricht der gymnasiale Unterricht seinem Zweck, d. i. der Aufgabe, welche dem Gymnasium hinsichtlich der Bildung unserer männlichen Jugend zukommt. ¹⁾

Ueber uns das Heilige, unter uns das Gemeine, in uns der Widerstreit beider mit dem Anspruch auf Freiheit, Wahrheit, Vollkommenheit — welche Bildung vermag in uns das Ideal zu verwirklichen?

Diese Frage will aus dem Wesen der Bildung beantwortet werden. ²⁾ Sobald wir nach dem Grunde dieser fragen, handelt es sich um die einheitlich pädagogische Aufgabe, deren Gegenstand der Mensch selbst ist, und zwar als solcher mit allen seinen leiblichen, geistigen und seelischen Fähigkeiten. Weil jedoch das gesammte Menschenleben in seinem persönlichen Geiste weseht, von diesem Centrum aus beherrscht und bestimmt wird, so ist des Menschen geistiges Seelenvermögen das eigentliche Objekt der Bildung.

¹⁾ Vergl. hierzu Prof. Dr. Leichmüller: die Revision des Lehrplans unserer Gymnasien III., IV. und XI. (Nig. Zeitung 1881).

²⁾ Von vorn herein habe ich zu erklären, daß es mir nicht darauf ankommt beliebige Bildungsarten zu schildern, deren eigenthümliche, zweckmäßige Sonderberechtigung ich gelten lasse, sondern darauf: das Wesen einer vollkommenen Menschen- oder Mannesbildung zu beschreiben, und zu zeigen, wie weit die gymnasiale Schulbildung mit einer solchen zusammen fällt, oder von ihr abweicht. Denn mögen auch noch so verschiedene Richtungen, Arten und Grade der Bildung mit ihren Schulen bestehen und entstehen — eine bestimmte Bildung soll es doch zu jeder Zeit geben, welche beanspruchen darf, die im centralen Sinne normative zu sein, welche sonach stets die Bildung an sich zu vertreten und zu beweisen ver-

Wir werden gebildet durch das Zusammenwirken der beiden pädagogischen Potenzen: der Erziehung und des Unterrichts. Während die sittlich geartete Aufgabe der erstern darin besteht, daß unser Empfinden, Wahrnehmen, Wollen, Handeln gefördert, also die Entwicklung unseres Charakters und Verhaltens, unserer Gesinnung, durch Vorbild, Beispiel, Gewöhnung, Uebung und Zucht angeregt und geleitet wird, — hat der intellektuell geartete Unterricht die Aufgabe: das Denken, Gedenken, Erkennen durch Lehre zu befruchten und auszuwirken. Demnach wird vernünftige Wahrheitserkenntniß mit der geistigen Befähigung in ihr sich zu bewegen und zu bethätigen, Zweck des Unterrichts sein. Hierbei ergänzen sich das erziehende und das unterrichtende Wirken derart, daß für dieses, wie für jenes, die unmittelbaren Selbstzwecke der einen Aufgabe zu angewandten Mitteln der andern werden. Denn wir erziehen mit Hilfe der Erkenntniß, wir unterrichten mit Hilfe der Gesinnung u. s. f. Dennoch bleibt der Unterschied bestehen, daß die Erziehung immer den Boden bereitet und die Gestalt verleiht, während der Unterricht die Motive und den Inhalt desselben Geisteslebens darreicht — obgleich kein richtiger Unterricht ohne erziehliche Thätigkeit ausgeübt, keine rechte Erziehung ohne unterrichtende Mittheilung ausgeführt wird. Auf die Erziehung als solche haben wir jetzt nicht einzugehen, weil wir es mit dem Unterricht, und zwar dem der Schule zu thun haben. Doch müssen wir es fortan für die durch den Unterricht zu beschaffende Bildung als eine diesen stets begleitende Bedingung voraussetzen, und ausdrücklich annehmen, daß die Erziehung in normaler Weise mitwirkend an der Bildungsaufgabe theilnimmt — auch abgesehen von dem indirekten erzieh-

mag; denn sonst dürfte alles was Bildung heißt, sich gar bald nach rechts und links verlieren. Nach einer wesentlich normalen Bildung verlangt uns, und will ich es versuchen anzugeben, worin eine solche besteht, was sie bedeutet und bezweckt.

lichen Einfluß, welchen der Schulunterricht jederzeit hat. Denn diesem eignet glücklicherweise das in der Erkenntnisenergie ruhende Vermögen so viel auf den zu bildenden Menschen einzuwirken, daß schädliche Folgen der privaten häuslichen, sowie der öffentlichen gesellschaftlichen Erziehung in einem gewissen Maße aufgehoben, dagegen Mängel und Fehler, die von den erziehenden Mächten veranlaßt werden, bis zu einem gewissen Grade beseitigt, resp. durch gegentheilige Eigenschaften ersetzt werden können. Ueberdies steht der Schule, wie bekannt, in der sog. Disciplin ein Erziehungsmittel zu Gebote. Dieses geheimnißvolle, pädagogische Mittel kommt jedoch nur im Dienste des Unterrichts, und zwar für die tägliche Unterrichtszeit in Betracht. Nie selbstständig angewendet noch wirkend, nie über den Anlaß und Bereich des Unterrichts hinausgehend, kann die Disciplin, gehandhabt von der Schulautorität, und während seines Unterrichts von jedem Lehrer, indessen nicht mehr leisten, als die Unterweisung selbst zu leisten hat. Dies geschieht, wenn die Disciplin jedes Hinderniß und Hemmiß, das den Unterricht aufhält oder beschränkt, zu überwinden trachtet. ¹⁾

Sobald wir die gegebene Voraussetzung gelten lassen, indem wir aus dem Begriff der Bildung die selbstständige Aufgabe des Unterrichts lösen und, nach Abgrenzung der ihrerseits selbstständigen erziehlchen Aufgabe, uns in den Bereich des Unterrichts begeben, erhellt, daß dieser ganz und gar auf das bewußte Geistesleben sich bezieht: richtiges Denken, wahres Erkennen mit der entsprechenden Befähigung des Willens, der Phantasie, des Gedächtnisses, insbesondere des Gewissens, sind die gebildeten Eigen-

¹⁾ Es beruht daher nach meiner Ansicht auf einer falschen Auffassung dessen, was die Schule soll, wenn die Disciplin für das Gymnasium besondern Erziehern oder Aufsehern anvertraut wird.

schaften eines unterrichteten Menschen.¹⁾ Wenn wir nun im Sinne des Unterrichts von der Bildung des Menschen, oder genauer von der des männlichen Geschlechts reden, haben wir ihre wesentlichen Merkmale zu finden. Dabei können wir selbstverständlich nur darauf ausgehen für den normalen Menschen ein normales Bildungsgesetz zu suchen. An dem menschlichen Subjekte, in welchem eine normale Bildung Gestalt gewonnen hat, so daß sie sein Eigenthum ist, wird sich zeigen was Bildung ist, und

¹⁾ In zweiter Ordnung läßt sich auch von einem Unterricht reden, der in der normalen Ausbildung des leiblichen Lebens besteht; in zweiter Ordnung — weil jedes das Leibesleben betreffende Lehren und Lernen nur durch Vermittlung des geistigen Personlebens vollziehbar ist. Unter solcher Bedingung werden sich denn allerdings die für die Geistesbildung festzustellenden Grundsätze auf die Ausbildung des Leibes übertragen lassen. Denn in der Einheit von Seele (mit dem Geist) und Leib hat jene die Norm für das gemeinsame und das leibliche, sowie für ihr eigenes Leben weil der Leib unter der Herrschaft des Geistes zu stehen und sich zu bethätigen hat. So kommt denn im Dienste des Seelenlebens die entsprechende Leibesbildung, allein nicht unabhängig von jenem, sehr wol in Betracht. Doch führen wir füglich den auf unsern Leib sich erstreckenden normalen Unterricht nicht weiter aus, da einerseits dieses Gebiet gehörigen Orts bereits besprochen wurde, und andererseits aus der natürlichen Kunst des Leibes bestimmte Ideen und Principien der Geistesbildung nicht gefolgert werden können. Aber es schließen sich die Mittel unseres zu bildenden leiblichen Organismus jedenfalls als ein notwendiges Complement der Bildung überhaupt an. Auch wird es immer der Beachtung werth bleiben, daß bei den alten Griechen ursprünglich der Schwerpunkt aller Bildung in das leibliche Gebiet fiel, so daß bekanntlich unsere Bildungsstätten von der Gymnastik des Leibes ihren Namen — Gymnasium — erhalten haben. Weil in jener Auffassung gewisse Momente einer natürlichen und ästhetischen Wahrheit liegen, die, wenn vernachlässigt oder übersehen, sich folgenschwer an dem Seelenleben rächen, sollen unsere gymnastischen Schulen durch ihren Namen an die Pflege und Bucht, an die Gymnastik des Leibes stets sich erinnern lassen.

vor Allem, welche Ideen seines Geistes nothwendige Kennzeichen seiner Bildung sind. Deshalb gilt es aus dem Bewußtsein des gebildeten Menschen zunächst solche generelle Ideen zu erheben, welche in geschichtlicher Erfahrung zu Axiomen der Selbsterkenntniß geworden sind. Wir an Seele und Geist gebildete Menschen sind uns dessen bewußt, daß die Ideen des Guten, Wahren, Rechten, Schönen, Edlen u. s. f. im Prozesse der sich verwirklichenden Bildung nothwendige Motive, und als solche auch Merkmale des echten und rechten, des vollkommenen Menschenlebens geworden sind und immer aufs Neue werden, sich selbst Anerkennung und Annahme verschaffen. Denn ein erzogener und unterrichteter Mensch, welcher die Wahrheit erkennt und das Gute liebt, so daß er danach handelt im Streben, Denken, Reden und Thun, bezeugt sich uns selbstverständlich als Ideal des Menschen überhaupt. Sehen wir die geistig-sittliche Persönlichkeit als Grundidee desselben Menschen, so stimmt auch hiermit das Urtheil derer, welche den Menschen erkennen und lieben, indem sie anerkennen, daß der sich seiner und seines Nächsten vollbewußte, selbständig wollende und denkende, selbstthätig handelnde, für sein Wollen, Denken, Reden, Thun verantwortliche, nach seinem Lebensgesetz gesinnte und sich verhaltende Mensch, wirklich ein gebildeter ist. Hierin ruht vor allen Dingen die Idee eines vollkommen gebildeten Menschen. Die Idee des Persönlichen sondert sich alsbald einerseits auf dem Gebiete des sittlichen Wollens und Handelns in die Idee der Freiheit und Abhängigkeit, andererseits auf dem intellektuellen Gebiete in die Ideen des Selbst, der Welt und Gottes, welche in dem Bewußtsein von sich, von der Welt und von Gott Gestalt gewinnen. Denken wir nunmehr die Idee der Freiheit personificirt ohne das Correlat der Abhängigkeit oder Bedingtheit, so erhalten wir subjektive Willkür. Bergegenwärtigen wir uns das Selbstbewußtsein an sich ent-

wickelt und ausgeprägt, ohne ein entsprechendes Weltbewußtsein, so sehen wir einen Idioten (ἰδιώτης), oder Egoisten, mindestens ein Original, einen Sonderling; ohne entsprechendes Gottesbewußtsein haben wir einen Gottlosen, oder die verkörperte Selbstvergötterung vor uns. Der Mensch ferner, welcher mit seinem Personleben in das Weltbewußtsein aufgeht, wird zum thierischen Affen oder zum modernen Laffen.¹⁾ Sogar das ausschließlich betonte und überspannte Gottesbewußtsein führt zu Einseitigkeit des deistischen Fatalismus und Fanatismus, der pantheistischen Schwärmerei und Selbstvernichtung.

Die erste durch unser Bewußtsein sich stets selbst begründende Voraussetzung ist demnach, daß des Menschen Leben ein persönliches ist, und daß in seinem Geisteswesen Ideen vorhanden sind als Postulate eines normalen menschlichen Personlebens. Wenn nun dieselben Ideen Axiome unseres Geistes sind, werden sie auch als Zwecke unserer Bildung zu betrachten sein, so daß der Mensch ein gebildeter ist, welcher die in ihm ruhenden Ideen selbst erfäßt und darstellt. So wird das zu bildende Subject schon hiernach im höchsten Sinne des Wortes zum Objecte seiner selbst.²⁾

¹⁾ Dies sind abnorme Produkte der Cultur, welche ja das sinnliche und stoffliche Weltleben fördert; beide Abnormitäten sind, nach dem Erfahrungsätze *les extrêmes se touchent*, nahe verwandt und reichen sich die Hand; wobei zu beherzigen ist, daß solche Uebercultur nicht etwa in einen glücklichen Naturzustand zurückführt, sondern eine Unterkultur hebeiführt, die soviel bedeutet, als das Abgelebtein des Menschen. Die modernen Richtungen und Gestaltungen des Naturalismus, Materialismus, Rationalismus, Pessimismus, Nihilismus steuern alle dem Ziel der Entmenschung zu, bewegen sich schon in dem Element derselben.

²⁾ Ich begreife eine Idee, in der Totalität der Kategorien unseres logischen Denkens, als den wahren Inbegriff des Erkennens. (Vergl.: Prof. Dr. Joh. Ed. Erdmann — Logik.)

Weil aber die volle und ganze Idee vom Menschen; welche wir in uns tragen; eine einheitlich harmonische Darstellung aller nothwendigen Ideen beansprucht, müssen zur Erreichung einer solchen Bildung, sichere Ausgangs- und Anhaltspunkte gesucht werden, von welchen alle uns bewußten, Ideen sich begreifen, und aus welchen die leitenden Principien derselben Bildung sich erklären. Denn wollen wir unsere eigenen Ideen verwirklichen, indem wir bilden, so müssen wir principielle Direktiven haben, nach welchen wir uns richten. Diese ergeben sich aus der geistigen Anlage und Bestimmung des Menschen — auf diese beiden Pole, zwischen denen sich die Bildung bewegt, werden wir mit unserem Urtheil angewiesen. Vergewärtigen wir uns unsere Natur, so finden wir alle nothwendigen Ideen mehr oder weniger in der Be- anlagung eines jeden nicht ganz abnormen Menschen, zu- gleich aber zeigt sich's, daß unsere Fähigkeiten — falls unser Leben sich natürlich, d. i. allein aus sich selbst, spontan entwickelt, zunächst scheinbar unwillkürlich, alsbald willkürlich sich bethätigt — dieselben Ideen nicht anders, als in verkehrter, mangelhafter und einseitiger Weise zum Ausdruck bringen, während die jenen Ideen entgegengesetzten Triebe, zunächst die des Schlechten, Falschen, Häßlichen, Gemeinen, sich natürlicherweise stärker als jene geltend machen. Dieser Zustand reflektirt sich in unserem Gewissen, oder dem unmittelbar sichern Weltwissen von uns selbst. (συνείδησις — conscientia), und beweist sich thatsächlich in der Erfahrung jedes Menschen, wie in der Geschichte des Menschengeschlechts. Wer sich davon nicht überführen läßt, ist eben kein gewissenhafter Mensch und einem solchen fehlt wieder der richtige d. i. normale Standpunkt zur Beurtheilung seiner selbst und der Menschen überhaupt. Die gegensätzliche Anlage in unserem natürlichen Zustande giebt erfahrungsgemäß den thatsächlichen Bestand an, welcher die nächste Voraussetzung jeden Unterrichts

und jeder Erziehung ist, obgleich er im Einzelnen als ein so verschieden individualisirter Thatbestand sich erweist, wie ein Menschenleben von dem andern sich unterscheidet. Hierin liegt der eine Gesichtspunkt, den wir der Natur des Menschen entnehmen, und der uns das sittliche Princip der Menschenbildung gewährt. Es ist unsere natürliche Beschaffenheit, als eine bedürftige und verlangende Anlage, welche nur so viel hat, als ihr gegeben wird und nur so wird, wie sie sich selbst bestätigt, im steten Widerstande und Kampfe gegen jede Schwächung und jede Verirrung, die sonst unser Leben verkehren und verderben.¹⁾

Auf dieser principiell sittlichen Voraussetzung des in der Natur jedes Menschen anfangs unbewußt, demnächst bewußt vorhandenen Widerstreits entgegengesetzter Factoren, beruht jedes erziehende Wirken. Die Pädagogik kennzeichnet sich auf Grund dessen als „die Kunst den Menschen sittlich zu machen, indem sie ihn als natürlich betrachtet und den Weg zeigt“ — auf diesen verfehrt und auf demselben leitet — „ihn wiederzugebären, seine erste Natur zu einer zweiten, geistigen umzumandeln“ (Hegel). Wenn wir mit dieser Kunst unsere Kinder auf dem Gymnasium unterrichten, so wollen wir, daß unsere Schüler das geistige Vermögen erlangen, sich selbst so zu erfassen und zu bethätigen, wie die Idee eines vollkommenen Menschen es verlangt, und das Ideal desselben ihn uns vorstellt. Zu dem Zweck sollen sie in das ihnen eignende und gebührende Geistesleben eingehen, und dasselbe in sich

¹⁾ Sobald wir diese Grundthatfache unseres natürlich sittlichen Lebens leugnen oder alteriren, gerathen wir in einen Grundirrtum, der sich durch mannigfaltige, hypothetisch aufgetretene Erklärungen für die sittliche Werthschätzung des Menschen kennzeichnet, sei es, daß man das neugeborene Kind a priori für rein und unschuldig, befähigt allein für's Gute hält, sei es, daß man a posteriori die Menschen sondern zu dürfen meint, indem man solche, die gut sind von solchen, die schlecht sind scheidet.

aufnehmen, indem sie von sich ausscheiden und in sich selbst Alles aufgeben, was irgend dem Bessern, höheren und wahren Leben widerstrebt.

Aus dem Wesen des Menschen, läßt sich der zweite Gesichtspunkt erheben, welcher durch die Einsicht in seine Bestimmung oder seinen Lebenszweck festzustellen ist. Thatsächlich werden freilich aus dem, so oder so vorausgesetzten Wesen des Menschen sehr abweichende Vorstellungen von seiner Bestimmung abgeleitet — je nach dem Standpunkte, auf welchem man selbst steht, oder je nach der Lehrmeinung, welche unsere Auffassung beherrscht. Führt man seine eigene Genesis, oder den Ursprung des Menschen, bloß auf den Embryo oder die Zelle zurück, so folgt aus einer solchen naturalistischen Anschauung, daß unsere Bestimmung derjenigen der Pflanze und des Thieres wesentlich gleichartig ist, mithin die menschliche Bildungsaufgabe von einer Pflege der Pflanzen, oder einer Zucht der Thiere nur graduell sich unterscheiden soll. Betrachtet man den Menschen allein vom geschichtlichen Standpunkte als die Species eines Gattungslebens, welches im Fortschritt der Ausbreitung und Entwicklung zu sich selbst kommt, so folgt, daß der Stützpunkt, den wir für seine Bestimmung suchen, erst aus dem vollendeten Proceß unserer Cultur-, Sitten- und Bildungsgeschichte resultiren würde. Sieht man dagegen im Einzelmenschen bloß ein Individuum für sich, das wie ein *deus ex machina* in der Welt erscheint und aus ihr verschwindet, so ergibt sich, daß das gesuchte Princip als allgemeines nur in abstracto begrifflich construirt werden kann, während in concreto jeder Mensch nach seiner eigenen Bestimmung bemessen, als ein unlösbares, eigenthümliches Räthsel behandelt werden müßte. Hält man ferner die Menschen bloß für Wellen eines Meeres, die in sich selbst keine Existenzberechtigung haben, denen kein selbstständiges Sein eignet, so folgt, daß wir darauf zu verzichten hätten, nach einer

Bestimmung des Menschen, nach einem Grunde und Zweck seiner Bildung zu fragen. Es soll eben nicht geleugnet, sondern zugegeben werden, daß selbst unter den Besten der Gebildeten — den Aristokraten der Bildung — gewisse fatalistische und atomistische, neuerdings auch wieder naturalistische Grundanschauungen viele halbbewußte Anhänger haben. Es ließen sich übrigens auch bei der Frage nach dem Ursprung und Verbleib des Menschenlebens — $\pi\acute{o}\delta\epsilon\nu$ $\kappa\alpha\iota$ $\pi\acute{o}\tau\iota$ (woher und wohin) — etliche differente metaphysische Ansichten registriren.

Aus einem solchen Wirrwarr oder Labyrinth sich widersprechender, unbefriedigender, hypothetischer Behauptungen rettet uns nur diejenige Erkenntniß, welche aus dem christlichen Lebensgeiste stammt, und im geschichtlichen Leben der Christenheit bis auf den heutigen Tag sich bestätigt hat.

Die Grundbestimmung des Menschen ruht als ewiger Rathschluß des Herrn unseres Lebens in Gott, sie erfüllt sich nach dem göttlichen Willen durch freie Selbstbestimmung des Menschen in seinem Ideale, dem wir die begrifflich erkannte, fort und fort sich verwirklichende Idee entnehmen. Nur von dieser Voraussetzung aus läßt sich überhaupt ein allgemein gültiger, ein einheitlicher, weil ewig wahrer, so wie mannigfacher, weil geschichtlich wirklicher Grundsatz — ein Standpunkt für die Beurtheilung und demzufolge auch für die Bildung des Menschen gewinnen. Weil es objective Thatsache ist, daß Gott uns alle bilden will zur vollkommenen Darstellung des uns natürlichen und uns mitgetheilten Lebens, indem er uns nach seiner Idee zum Ideale erzieht, wird es auch immerzu eine, freilich stets angefochtene und bezweifelte Wahrheit bleiben, daß die wesentliche Aufgabe unserer Pädagogik darin besteht, die Jugend solcher göttlichen Bestimmung gemäß zu bilden.

Wie also unser natürlicher geschichtlicher Zustand verlangt, daß wir nach einem sittlichen Princip gebildet werden, so fordert unser Wesen, daß unsere Bildung aus idealem Beweggrunde vollzogen werde. Jede pädagogische Thätigkeit, welche absichtlich oder willkürlich uns in Widerspruch setzt zu jener göttlichen Idee, die unser Wesen ausmacht und unser Leben bestimmt, widerspricht zugleich der sittlichen Beschaffenheit des Menschen; sie kann folgerichtig nicht bilden, indem sie verbildet. Ein in der Idee begründetes, aus der Anlage sich entwickelndes, darum auch sittlich normirtes Geistesleben, charakterisirt den Menschen, welcher eine ideale Bildung des Herzens und der Vernunft besitzt und in derselben zunimmt; denn auch hier bestätigt sich's, daß wir nicht im Sein, sondern im Werden leben. Wer solchergestalt gebildet wird und sich bildet, findet sich selbst, kommt zu sich selbst, indem er sich entspricht, und in ein vollkommenes, befriedigtes Menschenleben hinein wächst. Auf diesem Wege werden wir uns selbst das Object unserer Bildung, indem alles das geistig in uns sich realisirt, was wir unserer Idee nach sind und dem Ideale nach sein sollen, und werden können, wenn wir es wollen. Diese idealen und ethischen Grundbestimmungen geben jedenfalls die Normalität und Qualität der Menschenbildung an, indem sie den eigentlichen Werth unseres persönlichen Wesens bezeichnen.

Aber eine solche Bildung kann nun gerade wegen der im Menschen liegenden sittlichen Gegensätze, und wegen der persönlichen Art seines Wesens, so wenig auf dem Wege eines aus dem Samen zur Frucht blos natürlich sich entwickelnden Pflanzenlebens vor sich gehen, als blos durch die formalen Mittel einer anregenden Sollicitation und leitenden Direction (geistigen Gymnastik) sich erfüllen.¹⁾

¹⁾ Man stelle sich als etwaige Erfolge einer geistigen Sollicitation und Gymnastik vor: z. B. Gewandtheit in der Kunst der Syllogismen, Genuß an der Speculation, Übung im Spiel der Phantasie, Fer-

Denn ein Unterricht, der nur Antriebe und Formen verleiht, vermag uns nicht zu bilden, weil unser Geist bei aller Auswirkung des Eignen zu seiner selbst Erfassung und Darstellung einer bestimmten positiven Mittheilung geistiger Gaben bedarf; unser Personleben kommt zu keiner befriedigenden Gestaltung und Erfüllung, wenn ihm der Inhalt seiner selbst nicht durch den Unterricht zugeführt wird. Von welcher Art diese Mittheilung ist, zeigt schon das, was man unter Unterricht versteht: es ist eine in's Wort gefaßte, vom Wort getragene, eine vorherrschend durch das gesprochene, doch auf hilfsweise durch das gelesene und geschriebene Wort sich vollziehende, an sich geheimnißvolle, weil eben durchaus persönliche Mittheilung geistigen Lebens. Was der Mensch empfindet, will und denkt, was er erkennt und als eine nothwendige Wahrheit seines Geistes sich vergegenwärtigt und nun dem Nächsten mittheilt — darin besteht in jedem Falle irgend welche Unterweisung. Diese ist im Schulunterricht eine schulgemäße, d. h. sowol eine geordnete, einfache und zusammenge setzte, als ein von den elementaren Anfangsgründen

tigkeit im Reden u. s. w. — wie sollen indifferente Einwirkungen und formale Anregungen, die derartige Gebilde geistiger Neigungen und Fähigkeiten veranlassen, eine wirklich bildende Wirkung haben, wenn sie eben nicht aus bestimmten sittlichen Motiven erfolgen, und mit einem bestimmten positiven Inhalt operiren? Sonst müßte jedes beliebige Lesen, Reden, Denken — oder selbst bei Aneignung eines gegebenen Stoffes ein beliebiges Lernen, Wissen u. s. w. — schon an sich bildenden Einfluß üben! Dagegen kommt es vor allen Dingen auf die Beweggründe und Zwecke, sodann auf die Sache, auf den Inhalt, und endlich auf die diesem entsprechende Art und Weise der Mittheilung und Aneignung an. In keinem Fall darf der Unterricht der Jugend nur neutral oder nur formal wirken; denn nicht, daß man dies und das leistet, noch auch, daß man viel oder wenig lernt und weiß, sondern was und wie, ferner warum und wozu man gelehrt wird und lernt — ist entscheidend für den Werth der Bildung resp. des Unterrichts (Vergl.: hiezu Prof. Dr. Reichmüller a. a. O.).

bis zum Eingang in das eröffnete, unbegrenzte Reich des Wissens stetig sich entfaltende Unterweisung. Es entspricht eben den Gesetzen unseres Denkens und Erkennens, welche sich ebenso in dem Nebeneinander der systematischen Ordnung, wie in dem Nacheinander der genetischen Entfaltung dokumentiren, daß der Unterricht in der Schule dieser grundlegenden Methode unseres Geistes Folge leistet. Bei dem Schulunterricht, wo erwachsene, zugleich gebildete und erfahrene Personen als Lehrer solchen Personen gegenüber stehen, welche erst durch die Mittheilungen jener Vertreter der Bildung zu gebildeten Menschen werden sollen, findet wesentlich eine gleiche Art der Mittheilung geistiger Güter statt, wie sonst bei jeder Unterredung und Belehrung, bei jedem Austausch des Wissens und der Erkenntniß, zwischen im Allgemeinen nebengeordneten, im Besondern dennoch vielfach unter- und übergeordneten Personen. Der Unterschied ist der, daß Schüler zunächst Kinder an Verstandniß und Einsicht sind, und es in dem Maße aufhören zu sein, oder geistig mündig werden, als sie eben das durch den Unterricht Dargebotene persönlich sich aneignen, indem sie hierdurch selbst zunehmen, wachsen und sich erfüllen. Wenn nun das Ideal innerhalb des menschlichen Personlebens sich vollzieht, da die Idee der Persönlichkeit die maßgebende Lebensform unseres Geistes ist, so geht jede Bewegung und Mittheilung des Letztern in dem unserm Personleben ganz entsprechenden Ausdruck des Wortes vor sich. Es ist das geistig concipirte und mündlich oder schriftlich producirte Wort der Sprache, welches im Unterricht alle Bildungsmomente vermittelt, und jede Gabe, wie überhaupt von Person zu Person, so auch vom Lehrer auf den Schüler überträgt — vor Allem ist es das gesprochene mündliche Wort. Freilich wird das Wort von dem Ton und der Miene, von dem Blick und der Geste begleitet, auch wird dasselbe Wort sich veranschaulichen und verdeutlichen an Zeichen und Bildern; allein die wirkende

Potenz, welche ein geistiges Gut von Einem auf den Andern überführt, ist eine rein geistige Macht. Zwar wird die Aufnahme des im Wort Dargebotenen bedingt durch das Hören und Sehen, sowie durch das bereite Interesse und Gedächtniß, durch eine entgegenkommende Neigung, das gehörte oder gelesene Wort nachzuempfinden und ihm nachzudenken, es so anzunehmen, daß es nunmehr zum Eigenthum dessen wird, der es aufnimmt; aber daß eben dieses geistige Gut auf den Andern übergeht, ein immer neues, sich reproducirendes und neugestaltendes, persönliches Eigenthum wird — dieses geschieht vermöge einer der ersten Geisteswirkung analogen geistigen Nachwirkung. So wird durch das Wort das geistige Vorbild des Lehrers im Schüler zum geistigen Nachbilde. Dabei wirken auch bei der Reception alle Kräfte des persönlichen Geisteslebens in activer Weise mit, indem sie sich bloß übergangsweise bei der aktuellen Aufnahme scheinbar passiv verhalten. ¹⁾

Wie nennen wir diesen in jedwedem Unterricht zu erkennenden Vorgang, und welches Princip der Bildung

¹⁾ Schon aus diesem Sachverhalt ist ersichtlich, daß der Sprachunterricht den hervorragendsten Antheil hat und den vorherrschendsten Platz einnimmt, wo irgend es sich um Menschenbildung, in specie um einen bildenden Unterricht handelt. Da ich von einer normalen Bildung des normalen Menschen rede, habe ich die Art und Weise des Unterrichts von Tauben und Stummen ebenso wenig zu berücksichtigen, als den von Blinden. Doch liegt's auf der Hand, daß einestheils ein derartiger besonderer Unterricht sich in seiner Beschränkung nach der Norm des allgemeinen richtet, und anderntheils auch bei jenem die im persönlichen Geistesleben des Menschen liegenden Principien zur Geltung kommen. Daß auf der ersten Stufe des Unterrichts die Anschauungsmittel von so großem Werthe sind, liegt eben auch daran, daß bei Kindern einerseits das Geistesleben zunächst noch an die sinnenfällige Wahrnehmung gebunden, von derselben abhängig ist, und andererseits durch die Anregung, Gewöhnung und Uebung der Sinnesorgane die freie Selbstbethätigung des Geistes ausgebildet wird.

erweist sich in demselben? Es ist, wie schon angedeutet, ein Vorgang des persönlichen Geistesaustausches, welcher bei dem Vollzuge jeder Geistesgemeinschaft stattfindet — mit der Eigenart, daß beim Unterrichte der eine Theil stets zu bewegen (motiviren) zu zeugen, zu geben hat, während der andere stets sich bewegen läßt, empfängt und entgegennimmt; wenngleich auch hier eine gewisse Gegenseitigkeit im Austausch ein Merkmal des fruchtbaren, und ein Maßstab des sich vertiefenden und aufsteigenden Unterrichts ist.

Die Potenz, welche in dem Proceß des Austausches oder der einfachen Mittheilung geistigen Gutes sich geltend macht, und aus welcher wir das maßgebende Princip für den bildenden Unterricht gewinnen, können wir die eminent logische (*λόγος*) nennen. Denn die geistige Mittheilung, welche durch die Selbstbezeugung, durch das Wort geschieht, läßt Geisteskräfte wirken, die nicht bloß Formen unseres Verstandes, in welche unsere Gedanken und Worte sich kleiden, zum Ausdruck bringen und wiedergeben, die auch nicht bloß Anlässe bieten und Triebe anregen, welche wieder gleichartige Wirkungen herbeiführen; vielmehr tragen dieselben Geisteskräfte den so oder so gearteten und beschaffenen Inhalt unseres verständigen und vernünftigen Geisteslebens in sich, indem sie diesen Inhalt mit der ihm eignenden Kraft übertragen als Samen, Reime und Pflanzungen eines andern gleichartigen Lebens. Somit ist in solcher Selbstmittheilung unseres persönlichen Geistes durch's Wort, wie sie dem Unterrichte (namentlich der Sprache, der Religion zc.) eignet, die eigentliche Potenz des genuin logischen Princip's gegeben. Und zwar liegt hierin sowohl die materiale Seite des logischen Princip's, welche die geistigen Gegenstände (die Begriffe und Ideen) unseres Denkens und Erkennens umfaßt, als auch die formale Seite desselben, welche das Wie der Sache (Kategorien des Denkens — Methode des Unter-

richts) kennzeichnet.¹⁾ Die einheitliche, bewegende und tragende Potenz des logischen Princips läßt sich am Besten für die logische Zeugungskraft des persönlichen Menschengeistes erklären.

So hat sich uns ergeben, daß der Unterricht eben sowohl sachlich und formal, als gemäß der religiösen Idee und dem sittlichen Motiv, in der logischen Kraft das zu leisten und zu liefern hat, was zu unserer Bildung gehört und wir nöthig haben. Das sittliche Motiv, welches in Betracht der Gegensätze unserer Naturanlage in der alles beherrschenden bestimmenden Idee ruht, und aus ihr hervorgeht, ist als die erste Potenz der Pädagogik, und in Folge dessen auch als das leitende Grundprincip des Unterrichts zu erfassen; weil sittlich neutrale, oder gar schlechte und falsche geistige Mittheilungen, oder Einwirkungen, consequenter Weise nicht bilden, sondern verbilden. Dieses pädagogische Princip gehört als solches der Ethik an. Der pädagogisch geartete Unterricht geht selbst in die Logik auf, indem er das logische Princip nach seiner materialen und formalen Seite in seinen Dienst nimmt, so daß letztere in jeder Gestaltung der Unterrichtsgegenstände, sowie in jeder Methode sich ausprägt, während erstere uns auf den Inhalt aller Unterrichtsgebiete anweist; denn das Material des Unterrichts giebt sich in jedem Lehrfache als dessen eigenthümlicher (geistiger) Stoff zu erkennen.

¹⁾ Das formal logische Princip wird von der Grammatik der Sprachen und von der Mathematik — von jeder in ihrer Weise vertreten; denn den Gesetzen unseres Denkens und Sprechens wird zunächst die Grammatik gerecht, während die Gesetze, welche wir durch unser Wahrnehmen und Anschauen von Größen, Formen und Stoffen der Sinnenwelt entnehmen und zu Vorstellungen erheben, in der Mathematik sich darstellen. Sodann ist selbstverständlich, daß durch meine Darlegung des Thatbestandes keineswegs die Behauptung des Anschauungs-Unterrichts beanstandet oder verleugnet werden, da ja dieser in jedem Falle nur in zweiter Stelle als begleitendes Hilfsmittel des normalen Wortunterrichts in Betracht kommt.

Allerdings begreift das logische Princip im oben erörterten, einheitlichen Sinne den ganzen Unterricht in sich; wobei die Kraft, der Inhalt und die Form des Gedankens, so wie die Art und Weise der Mittheilung und der Aneignung, einen vollständigen logischen Proceß darstellt. Doch müssen wir bei den Begriffsbestimmungen des ausgeführten Unterrichts, d. i. für den Vollzug des Lehrens von dem geistigen Gehalt und der geistigen Macht absehen, welche hier nicht näher zu bestimmen sind, indem wir das logische Princip auf die Momente beschränken, welche die Gestalt eines jeden Fachunterrichts constituiren, und nach gewöhnlichem Sprachgebrauch eben in der Logik liegen.

Wir haben erkannt, daß das ethische Princip, welches ja wesentlich in der Religion wurzelt und aus ihr erwächst, die ursprüngliche Idee der Bildung vertritt. Wir haben ferner grundsätzlich erkannt, daß das logische Princip, welches seinerseits mit der Metaphysik zusammenhängt und dieselbe beansprucht, den gesammten Unterricht wesentlich bestimmt, indem es den eigenthümlichen Lehrcharakter eines jeden Unterrichts enthält, so daß es die eigentlichen Lehrgegenstände Fach für Fach unterschiedlich gestaltet. Demnächst werden wir einsehen, wie diese beiden Principien — das ethische und das logische — in dem Unterricht selbst je nach dem Bildungszweck und dem Stoffe der Lehrfächer qualitativ und quantitativ verschieden sich geltend machen. Das ethische Moment, welches den normalen Unterrichts-Beweggrund, und das logische, welches seine Triebkräfte und Mittel ausmacht, beweisen nun zur Genüge, daß diejenige Schulbildung ihrem Wesen nach eine ideale ist, deren Unterricht zunächst von der obersten (objectiven) Idee des Menschen nach dem Bilde Gottes, sodann von der abgeleiteten (subjectiven) Idee der menschlichen Persönlichkeit, sowol in Betracht ihres ethischen als ihres logischen Werthes, sich principieell leiten läßt. Indem wir das Wesen der gymnasiellen Bildung

aus dem Verhältniß zu gewinnen suchten, in welchem der Mensch einerseits zu seiner Idee, andererseits zu seinem Ideal — rücksichtlich seiner Natur, so wie hinsichtlich seiner Bestimmung — steht, hat sich nun aus dem Bisherigen erwiesen, daß das Grundthema der normalen Bildung und demgemäß auch des Unterrichts, ein ideales ist, weil und sofern derselbe nach dem dreifachen Bildungsgesetze sich vollzieht, welches in der idealen, der ethischen und logischen Potenz des Menschengenies sich bezeugt, so daß die beiden letztern Potenzen dem erstern gemeinsam ein- und untergeordnet sind.¹⁾

Nachdem wir solchergestalt die Hauptbegriffe einer idealen Schulbildung festgestellt haben, können wir nunmehr dazu übergehen, in der Natur des Menschen, gemäß seiner ursprünglichen Anlage, diejenigen Fähigkeiten in ihrer Unterscheidung zu erfassen, welche als geeignete Geisteskräfte dem Unterrichte sich darbieten, und durch diesen ausgebildet werden sollen. Durch die normale Ausbildung seiner natürlichen geistigen Anlagen, wird dann der Mensch in den Stand gesetzt oder befähigt werden, seine Bestimmung zu verwirklichen — mit andern Worten: in der normalen Ausbildung seiner Fähigkeiten wird sich des Menschen Bestimmung erfüllen. Dann wird sich bei der nun folgenden Untersuchung herausstellen, in wiefern derjenige Unterricht, welcher auf der gegebenen idealen Grundlage die geistigen Fähigkeiten unserer Naturanlage ausbildet, eine humane und eine klassische Schulbildung erzeugt. Beobachten wir nun das Seelenleben des Menschen, wie es im Kinde sich entfaltet, so sehen wir, daß dieselben Fähigkeiten in folgenden Trieben allmählig hervortreten:

¹⁾ Denn der Unterricht, welcher ja allerdings selbst mit seiner Ausführung und Ausübung in das materiale und formale Princip der Logik ein- und aufgeht, wird nur in dem Falle bilden können, oder bildende Wirkungen haben, wenn er vermittelt des ethischen Princip oder unmittelbar ideal begründet ist.

zuerst der besondere Naturtrieb, sodann der Gemeinschaftstrieb, ferner der Sprachtrieb, endlich der Religionstrieb (Religiosität).

- a) Wie in der successiven Entfaltung des Kindeslebens gleich anfangs der Naturtrieb sich in der Befähigung äußert, die zur Lebenserhaltung zweckmäßige Nahrung zu verlangen und sie sich anzueignen, so entwickelt dieser Trieb sich bald, mit Hilfe der stetig nachwachsenden andern Triebe, zu der Neigung und dem Bedürfnis, die Welt der Umgebung durch die Sinne äußerlich zu erfassen und innerlich zu verwenden. Dieser Proceß begiebt sich schon im Zustande des unbewußten Personlebens, wobei indessen sowohl Willen als Verstand sich schon betheiligen, ein mitwirkendes agens sind. In dieser menschlichen Fähigkeit liegt die Aufgabe einer nicht bloß stofflichen, sondern auch geistigen Aneignung, Bearbeitung Benutzung und Durchdringung der Sinnenwelt.
- b) Es folgt auf's Innigste mit dem ersten verbunden, und in ihm sich entwickelnd der Gemeinschaftstrieb des Menschenkinde, welcher sich in der Neigung und dem Bedürfnis äußert an Menschen, zuerst an die Ernährerin und Mutter, sodann an die Erzieher oder Eltern u. s. f. sich anzuschließen. Im weitern Verlauf der Entfaltung dieser zweiten und jener ersten Fähigkeit zeigen sich einerseits alle in dem Gefühl, der Phantasie, dem Gedächtnis ruhenden Anlagen, andererseits alle natürlich ethischen. Inmitten des Entwicklungsprocesses, den der ursprüngliche Naturtrieb erfährt, sondert sich der Gemeinschaftstrieb in zwei Richtungen, die indessen wurzelhaft verbunden bleiben: es ergiebt sich nach der einen Seite die natürliche Befähigung für das Gesichtleben, nach der andern Seite die für das sittliche Gemeinschaftsleben — während beide Seiten vermöge der Sprach-

und Reliönsvermögens ihre normale, logische und sittliche Gestaltung erlangen, auf den dritten und vierten Theil angewiesen sind.

- e) Als bald suchen der Naturtrieb und der Gemeinschaftstrieb durch den dritten Trieb in der Befähigung zur Sprache sich zu befriedigen. Dieser Trieb entwickelt sich aus seiner eigenartigen geist-leiblichen Anlage, kommt indessen wieder nur vermittelt der vorbenannten zum Ausdruck. Das Wort des Geistes und des Mundes ist nahezu das höchste *donum naturale*, und als selbstständiges Produkt des menschlichen Seelenvermögens das eigenthümliche Kennzeichen seines Personlebens. Diese Befähigung weist uns auf die höhere Stufe des geistigen Wesens, welche im Bewußtsein liegt, denn mit den gedachten und geredeten Worten entfaltet sich das Bewußtsein, findet der Mensch sich selbst, indem er sich von anderen Personen und von den Dingen unterscheidet.
- d) Der Religionstrieb bedarf zu seiner Entwicklung der vorausgehenden Momente, indem er sich, nach Maßgabe einer normalen Ausbildung und mit Hilfe jener, seinerseits eigenartig ausgebildet. Die aus der Bejahung des Gemeinschaftstriebes hervorgehende Pietät in dem Verhältniß des Kindes zu den Eltern oder Erziehern, ist vorherrschend der Boden, in welchem die Religiosität gedeiht und sich entfaltet, während die sociale Gemeinschaft mit Seinesgleichen reiche Anregungen und Aufforderungen für das Religionsleben ergiebt. Zugleich bringt auch das Verhältniß des Menschenlebens zu der dasselbe umgebenden Welt Anlässe zur Religiosität mit, wenn der Naturtrieb durch Vermittlung des Gemeinschaftstriebes von der idealen Richtung des Religionstriebes aufgenommen und angeeignet wird. Doch ist's erst der Redetrieb des geistigen und des lautbaren Wortes,

welcher die Religiosität ganz zu tragen vermag, indem die beiden letzteren Fähigkeiten dem centralen Leben des persönlichen Geistes angehören, und aus ihm sich herausbilden; obgleich allerdings der Mutter Schooß des Unbewußten gleicherweise die Triebe der Religions- und Redefähigkeit gebiert. Wie das Kind von redenden Personen reden lernt, so lernt es von betenden Personen beten; denn das Beten ist das erste Merkmal des irgendwie entwickelten Religionstriebes. Wie das Bilden von Begriffen, Schlüssen, Urtheilen aus der Redefähigkeit hervorgeht, so das Sichgestalten des Glaubens mit allen seinen sittlichen und intellektuellen Eigenschaften aus der Religionsfähigkeit.

Auf diese Weise sind in den natürlichen Anlagen des Menschen die einfachsten Grundlinien derjenigen Bildung gegeben, welche wir als eine ideale begründeten und nunmehr als eine humane zu verstehen suchen.

Nach dem Rechte der Geschichte bezeichnet das Wort „human“ eine ethisch-intellektuelle Art unseres Wesens, welche durch Verbindung des Christlichen mit dem Antiken geworden ist; in dieser Gemeinschaft stellt sich unser geschichtliches Leben voll und ganz dar. Dabei kann der Ton einerseits auf die entsprechende Ausprägung unseres geistigen Wesens fallen, so daß die humane Bildung des Verstandes (und der Vernunft) gemeint ist, andererseits auf die gleichartige Ausbildung des Gemüths. Letztere Seite drückt besonders das Substantiv Humanität aus; hiernach gilt derjenige Mensch für human, welcher von edlen — nicht rohen oder gemeinen — Empfindungen und Neigungen sich leiten läßt; ein solches Gemüthsleben wird selbst dann für human gehalten, wenn dem Geiste (Verstand und Vernunft) die entsprechende Erkenntniß fehlt. Obgleich meist die Ausdrücke human und Humanität in diesem Sinne gebraucht werden, daß eben der Mensch nach seiner

Gefinnung, seinem Charakter und Verhalten also bezeichnet wird, fordert doch sowohl das geschichtliche Recht, als die nothwendige Idee eines normalen Menschen, daß mit dem Worte human der Begriff nach beiden Seiten vollständig wiedergegeben werde. Gemäß dem richtig zu verstehenden Sage: *anima hominis naturaliter christiana* (Tertullianus) kennzeichnet daher der Begriff human im geschichtlichen Sinne diejenigen Menschen, welche als Christen einheitlich an Gemüth und Geist gebildet sind, indem sie nach der Norm des christlichen Lebensgeistes die Bildungsergebnisse der altklassischen Menschheit in sich aufgenommen und verarbeitet haben. Sodann hat jedoch das Wort human auch einen naturalen Sinn, dessen Werth allerdings wieder durch die Bildung in jenen geschichtlichen aufgeht. Denn es handelt sich in anderer Beziehung beim Begriff menschlich um alles das, was dem Menschen eigen und wessen er fähig ist. Sobald wir dafür das lateinische Wort setzen, erwarten wir, daß wir unter human nur an gute Eigenschaften und Fähigkeiten zu denken haben. In diesem Betracht gilt nun der Satz: *homo sum: — humani nil a me alienum puto* (Terentius), sofern der Mensch, welcher aller seiner Kräfte mächtig wird, auch im Stande ist, sich alles dessen, was irgend menschlich ist, anzunehmen. Vor allen Dingen weist der natürliche Sinn des Wortes uns auf unsere eigene menschliche Anlage an, und umfaßt der Begriff alle Kräfte unseres Seelenvermögens. Wenn sich endlich herausstellt, daß eine normale Ausbildung der im Menschen liegenden Fähigkeiten gerade diejenige Bildung bewirkt, welche als eine humane im obigen geschichtlichen Sinne sich kennzeichnet, so ergänzen sich die beiden Begriffsbestimmungen desselben Wortes, indem das, was im natürlichen Sinne human ist, durch den Vollzug der normalen Bildung zum Humanen im geschichtlichen Sinne wird.

Der Unterricht, welcher dies erzielt und erreicht, wird ein „humanistischer“ genannt; derselbe nimmt die natür-

lichen Anlagen des Menschen in Anspruch, wie er gleicherweise vom christlichen Lebensgeiste sich bestimmen läßt, indem er die Bildungsmittel der antiken Welt gebraucht und verwerthet. Dagegen verleugnet der Unterricht den vollen Bildungscharakter des Humanen, sobald er einseitig seinen Schwerpunkt in den Naturalismus, oder in den Klassicismus verlegt.¹⁾

Wir werden nun zu erkennen haben, wie aus jenen Grundlinien des menschlichen Personlebens der Organismus oder das System unseres gymnasialen Unterrichts folgt, und wie demgemäß die wesentliche Berechtigung der einzelnen Lehrfächer sich aus derselben Grundlage erweist. Doch mögen zur genaueren Begriffsbestimmung für die gewonnene Einsicht in die menschliche Beanlage zunächst nachfolgende Bemerkungen dienen: Vorausgesetzt, daß der Mensch normal beanlagt ist und normal gebildet wird, so ersieht man aus der Abzweckung, nämlich aus den Richtungen und den Resultaten jener vierfachen Fähigkeiten, daß dieselben zwar eine physische Seite haben, indem sie an dem organischen Leben des Leibes haften, aber zugleich erkennt man, daß sie wesentlich eine psychische Bedeutung haben, um deren willen die physische Unterlage als ein Medium vorhanden ist. Deshalb können wir dieselben Fähigkeiten der menschlichen Naturanlage auch Sinne der Seele nennen, welche die constituirenden Momente unseres Personlebens ausmachen. Sodann tritt bei der Beobachtung eines Kindeslebens klar zu Tage, daß die vier charakterisirten physischen Triebe oder psychischen Sinne zwar sich unterscheiden, weil sie nach einander sich bethätigen, und weil jeder von ihnen seine eigenthümliche

¹⁾ So verirrt sich z. B. der historische Humanismus mit denselben Bildungsmitteln in eine kunstfertige, aber inhaltsleere Reproduction des Antiken; so verliert das neuere überspannte naturalistische Streben die Potenzen und Kräfte einer wahren Bildung, sofern es das Wesen der geschichtlich-humanen Bildung mißachtet.

Fähigkeit und Richtung hat, sich eigenkräftig geltend macht; aber jenes zeitliche Nacheinander schließt naturnothwendig ein: daß Ineinander, Mit- und Füreinander ihres Strebens und ihrer Bethätigung. Deshalb ist ihr Sonderwerth dadurch bedingt, daß sie, von einander abhängig, auf einander sich beziehen, und in zusammenhangsvoller Verbindung sich gegenseitig unterstützen.¹⁾

Sehen wir nun die vier charakterisirten Fähigkeiten unter dem Gesichtspunkte unserer Bestimmung in das richtige Verhältniß zum bildenden Unterricht,²⁾ so kommen wir zu folgenden Resultaten:

- 1) (ad d) Der Religionsunterricht, motivirt durch die Grundidee menschlicher Bestimmung, vollzieht sich vermitteltst derjenigen Bildungselemente, welche der

¹⁾ Diese Gemeinschaft der vierfachen Fähigkeiten oder Bildungstriebe wurzelt und wächst in dem Verhältniß, in welchem die beiden Lebenscentren des Menschen, das Herz und das Gehirn zu einander stehen, sofern nämlich die Kräfte des Gemüths und der Vernunft (mit dem Verstande) sich nothwendig fordern, und in normaler Weise sich ergänzen sollen, da alles Leben sich zwischen diesen beiden Polen bewegt. Das Herz — im physischen und im psychischen Sinne — scheint freilich der eigentliche centrale Herd unserer innern und nach außen wirkenden Lebensbewegung zu sein, während durch den Verstand das Denken, durch die Vernunft das Erkennen des Ich — der Person — sich vollzieht.

²⁾ Ich unterlasse es nicht, hier wieder zu betonen, daß der Unterricht, bei aller Rücksichtnahme auf des Leibes Gesundheit und unter bestimmter Voraussetzung der durch die Erziehung zu bewirkenden Gemüths- und Charakterbildung, die vier bezeichneten Triebe oder Sinne insofern in Anspruch nimmt, als sie Functionen und Fähigkeiten des geistigen Seelenvermögens enthalten. Denn auf dieses richtet sich das bildende Wirken des Unterrichts, von dem wir reden; auch im Hinblick auf die angegebene vierfache Anlage wird der Unterricht in die Beschaffenheit einer persönlichen Erkenntniß aufgehen, vermöge deren allerdings wieder eine unserer Bestimmung gemäße normative Einwirkung auf die Gesinnung ausgeübt wird.

Unterricht in den Sprachen, der Geschichte und der Naturkunde beschafft. Dieses zwar deshalb, weil die persönliche Religion einen je nach dem Grade ihres Bestandes ausgebildeten Naturboden voraussetzt; weil sie ferner wie objectiv so subjectiv geschichtlichen Charakters ist; weil sie schließlich in dem Sprachvermögen ihr Lebenselement hat, und aus demselben ihre adäquate Gestalt sich bildet. Diesem Verhältniß des persönlichen Religionswesens zu den andern Fähigkeiten entspricht es, daß der ganze Mensch in allen seinen Eigenschaften von seiner Religion bestimmt wird. Demgemäß vertritt der Religionsunterricht in erster Stelle die ideale Potenz der Bildung, indem er selbst das ethisch-pädagogische Motiv in sich trägt, während er als Unterricht durch das logische Princip sich darstellt, so daß er den Stoff seiner selbst (sein Material) den anderen Lehrfächern, je nach ihrer nähern oder weitem Verbindung entnimmt.¹⁾ Wie sich hier jedes unberechtigte Ueberhandnehmen des

¹⁾ Denjenigen Personen, welche weder den intellektuellen, noch auch den pädagogischen Werth des Religionsunterrichts erfahren und erkannt haben, mag wegen dieses Umstandes derselbe Unterricht gleichsam wie eine Schmarozerpflanze erscheinen. Bei solchem Scheitern ist jedoch sofort ein einschneidender, unterscheidender Gegensatz zu constatiren: denn während der Parasit fremde Kraft aufsaugt und eigene Stoffe anhäuft, nimmt unser Unterricht bereitete Stoffe in sich auf, um sie für dasselbe Leben noch besser zu verwerthen, indem er bewegende und wirkende Kräfte entbindet, befreit und befruchtet. Wie sollte der Religionsunterricht dem Leben der Schüler, oder dem des Unterrichts etwas entziehen oder nehmen, wenn er aus der obersten, gemeinsamen Quelle, aus welcher das gesammte Menschenleben her stammt, Gaben und Güter von ewigem Werthe der Schulbildung zuführt. Darum ist allerdings die christliche Religion einem Sauerteige gleich, der nicht unser äußeres Leben ausmacht, sondern macht, daß wir ein inneres Leben haben, indem er aller irgend homogenen Dinge sich bemächtigt und sie durchbringt, um sie zu veredeln und zu heiligen.

logischen Princips durch verhängnißvolle religiöse Verirrungen des Denkens, Wollens und Handelns rächt, so beansprucht der ernste, kritische, heilige Gegenstand um so mehr, daß der Unterricht streng und scharf in logischer Gesetzmäßigkeit ausgeführt werde — und zwar so, daß die hierbei angewandte Logik alles zu leisten hat, wessen sie fähig ist, indem sie sich dadurch vor dem höchsten Forum der Erkenntniß bewähren soll.

- 2) (ad c) Schon aus der Bedeutung der Sprachfähigkeit folgt, daß der Sprachunterricht das allererste Mittel echter Geistesbildung ist; und zwar vor Allem in dem uns eigensten Geistesausdruck der Muttersprache, demnächst in den Sprachformen, in welchen das Geistesleben des Menschengeschlechts sonst möglichst vollkommen sich wiedergegeben hat. Deshalb werden nächst der eigenen diejenigen Sprachen normative Gegenstände dieses Unterrichtsgebietes sein, welche wie das Griechische und das Lateinische den Charakter unserer Bildungsgeschichte maßgebend und bleibend bestimmt haben.¹⁾

¹⁾ Der bleibende normative Bildungswerth der griechischen Sprache wird für ein vorurtheilsfreies, objectives Urtheil von ideal, geschichtlich und human gesinnten Bildnern der Jugend nie in Frage kommen oder in Zweifel gezogen werden; ob aber in dem Grade, als wir uns die Früchte der altrömischen und der mittelalterlich-lateinischen Geschichts-Entwicklung völlig aneignen, etwa der Bildungswerth der lateinischen Sprache in die neueren ausgebildeten lebenden Sprachen über- und aufgeht, — dies ist möglicherweise eine von der nächsten Zukunft zu beantwortende, bedeutungsvolle Frage. Solche Probleme lassen sich *bravi manu* weder durch die Macht traditioneller Gewohnheit abmachen, noch durch vorzeitige theoretische Urtheile entscheiden, sondern werden nur auf dem Wege ausgiebiger, reifer Erfahrungen befriedigend gelöst.

Gemäß der Art des Sprachsinnes herrscht in diesem Unterricht als dessen eigenstes, das logische Princip; doch wird dasselbe stets vom allgemein-pädagogischen, dem ethischen Princip getragen und geleitet, indem dieser Unterricht zum idealen Principe in einem durchaus freien Dienstverhältniß sich bewegt. Es wird also der Sprachunterricht, falls er richtig ausgeübt wird, mit seiner Unterordnung unter die Idee direct für ihr Verwirklichung im Ideale arbeiten, weil die Sprache das genuine Bildungsmittel des Menschengeistes ist. Aber jede Hintenansetzung der idealen Grundlage, und noch mehr jede Nichtachtung der ethischen Abzweckung, geben den Sprachunterricht einer formalen Logik oder einem willkürlichen Phantasienspiele preis, oder lassen ihn in seinem eigenen Stoffe untergehen. Denn je tiefer das Wesen einer Sache ist, desto schlimmer der Schein; je werthvoller ein Mittel ist, desto schädlicher der Mißbrauch; je edler und schöner das eigentliche Bild, desto gemeiner und häßlicher die Caricatur! Die Sprachen haben ihr eigenes Material, das unter jenen Bedingungen richtig verwerthet dem Baume der Menschenbildung seine Lebensgestalt verleiht. Den normativen Grundsprachen — der Muttersprache, falls sie wie die deutsche diesen Charakter hat und den beiden altklassischen — schließen sich je nach ihrer Bedeutung alle andern Sprachen an, sowohl die Ursprachen (z. B. das Sanskrit), als die im Bereiche der Schulbildung zu berücksichtigenden lebenden, soweit diese wegen ihres logischen und ethischen Werthes — weniger um ihres praktischen Nutzens willen — sonst im Unterrichtssystem Platz finden.¹⁾

¹⁾ Für den Sprachunterricht der Elementarstufe genügt eine entwickelte Muttersprache; die gymnasiale Bildung befriedigt sich durch den Unterricht in der deutschen (oder englischen, französischen, italienischen,

3) (ad b) Der Gemeinschaftstrieb zeigte eine zweifache Richtung, deren eine die natürliche Befähigung für das sociale, deren andere die entsprechende Abzweckung auf das geschichtliche Menschenleben aufweist. Wie die beiden Seiten dieses Sinnes wesentlich eine natürlich-sittliche Anlage bezeugen, so verlangt er eben eine Realisirung der Gemeinschaft in Familie, Gesellschaft, Volk, Staat und Kirche. Wir sehen hierin so recht eigentlich die Bildungsaufgabe des Geschichtsunterrichts, zunächst in der Gestalt einer umfassenden Geschichte des Menschengeschlechts und des Reiches Gottes in der Welt, sodann in der vielfältigen Verzweigung desselben Gegenstandes in eine Geschichte der Sitte, der Literatur, der Cultur u. s. f. Es ist auch gleich klar, daß dieser Unterricht vor Allem nach dem Princip der Ethik aufgefaßt und vermittelt des logischen Princips ertheilt werden soll; ferner, daß er gleich dem Sprachunterricht seinen eigenen Stoff hat und — weungleich von einem andern Gesichtspunkt aus — unter die Herrschaft des idealen Princips sich zu stellen hat, ja von selbst zu stehen kommt.¹⁾

So vielseitig die Geschichte als angewandtes Mittel der übrigen Lehrfächer erscheint, darf die Schule doch nicht darauf verzichten, den Unterricht in der Geschichte auch als ein selbstständiges Glied ihres Organismus zu betrachten, weil ja dieses Glied seinen eigenen Bildungszweck zu erfüllen hat, während es allein im Dienst des Sprach- und Religionsunterrichts nicht das bewirken kann, was ihm zukommt — was der Geschichtsunterricht soll. Die

russischen), in der griechischen und lateinischen Sprache, während die Realschule ihr Bildungvermögen, statt den alten Sprachen, vornehmlich dem Unterricht in klassisch ausgeprägten neuern Sprachen verdankt.

¹⁾ Denn „die Geschichte ist das Weltgericht“.

Selbstständigkeit dieses Vehrfaehes ruht daher in der Eigenartigkeit des Gemeinschaftsfinnes.

- 4) (ad a) Religion, Sprache und Geschichte geben offenbar noch nicht den Subegriff der Menschenbildung, da dieser dreifache Unterricht nicht zu leisten vermag, was der specielle Naturtrieb fordert. Unsere Bildung leidet demnach an einem Mangel, das System des Unterrichts hat eine Lücke, wenn die mathematische Naturkunde nicht als ein inhärenter Bestandtheil der Bildung dem gymnastialen Organismus einverleibt ist. Der Sinn für die sinnlich wahrnehmbare Welt der Umgebung findet nach seiner formalen Seite Befriedigung durch die Mathematik. (mit Einschluß der Arithmetik) nach seiner materialen durch die Naturkunde selbst; dies kann normal nur solcher-gehalt geschehen, daß die Mathematik zugleich zum Hilfsmittel der Naturkunde wird. Dieses Unterrichtsgebiet darf also erstlich nicht außerhalb eines lebendigen Zusammenhanges mit der obigen dreifachen Geistes- und Gemüthsbildung bleiben, damit der mathematische Unterricht nicht bloß dem in der Religion, in den Sprachen und in der Geschichte gleichsam parallel geht, während er diesem organisch sich anschließen und dem Ganzen sich eingliedern soll; zweitens darf in Folge dessen dieses Unterrichtsgebiet für den allgemeinen Bildungszweck nicht nur, auch nicht überwiegend die Mathematik hergeben, sondern dasselbe soll vermittelst einer, durch jene zu bewirkenden formalen Ausbildung des Verstandes, um so mehr bestimmte Gegenstände der Naturkunde — namentlich die drei Naturreiche (Mineralogie, Botanik, Zoologie) und der Physik — zur Ergänzung darreichen. Denn die Einsicht in die Naturanlage, sowie in das Leben des Menschen, spricht diesem Gebiete solche Unterrichtsaufgaben zu, ohne deren

Erfüllung der Mensch kein vollständig gebildeter sein kann. Und zwar gilt es hier nicht nur die Fähigkeiten der Sinnesorgane durch Beobachtung zu entwickeln, sondern gemäß dieser Übung die analogen Geisteskräfte auszubilden, und ihnen die Objecte der Naturwelt zuzuführen, zu eigen zu machen. Zu dem Zweck genügt jedoch eine ergiebige Behandlung der genannten Disciplinen. Der Unterricht in der Mathematik und Naturkunde ist mit seinen Methoden und Gegenständen zunächst auf die formale Seite des hier besonders bedingten logischen Princips angewiesen; sodann tritt jedoch dieses Unterrichtsgebiet durch das material-logische Princip der Naturbetrachtung in eine dem Unterricht in den Geisteswissenschaften coordinirte Stellung, während zugleich beim naturgeschichtlichen Unterricht die stofflichen Elemente, und zwar in bildender Weise, sich besonders geltend machen, ähnlich wie beim Sprachunterricht.¹⁾

Der mathematisch-naturgeschichtliche Unterricht gewinnt daher für die Bildung eine dem übrigen analoge Bedeutung, wenn er gerade in die Naturkunde ein- und aufgeht. Dann erfolgt von selbst auch eine Anwendung des ethischen Princips — aus dem Zweckbegriff sich ergebend, — und eine lebensvolle Rückbeziehung auf die ideale Grundlage der Bildung.

Zu 3 und 4. Es ist leicht einzusehen, daß die Geographie keine selbstständige Unterrichtsaufgabe hat, da sie

¹⁾ Was die sichtbaren Zeichen für die Kunst sind, z. B. auch die Buchstaben für das Lesen und Schreiben einer Sprache, das ist der durch die Sinne wahrnehmbare Stoff der Naturwelt für diesen Unterricht, aber hier in natürlichem Sinne mit unmittelbar lebensvollen Anregungen: so bieten z. B. eine Knospe, ein Blatt, eine Blüthe, eine Frucht, ein Same — oder ein organisches Glied des thierischen und menschen Leibes, etwa das Auge, die Hand u. s. f. reiche Lebensbilder; nicht minder, wenngleich in anderer Weise, umfaßt die Physik solche Objecte unmittelbarer Wahrnehmung.

keinem besondern Stune entspricht, während sie gleicherweise aus dem Gemeinschafts- und dem Naturtriebe sich ableiten läßt. Darum hängt der Unterricht in der Geographie einestheils von der Naturkunde ab (topische, physische und mathematische Geographie), und gehört er anderntheils zur Geschichte (politische und statistische Geographie). Diesem Verhältniß des gewöhnlich einfach gefaßten, und einem bestimmten Fachlehrer (dem Geschichtslehrer) übergebenen geographischen Unterrichts zu dem dritten und vierten Gebiete, sollte im Unterrichtssystem und bei der Darstellung der Geographie etwas Rechnung getragen werden. Je nachdem dieser oder jener Bestandtheil der Geographie in ein bestimmtes Gebiet fällt, wird bei dem geographischen Unterricht, welcher überwiegend stofflicher Art ist, das ethische, logische oder materiale Princip vorwalten. Doch kann und soll er mit der Geschichte und der Naturkunde auch unter die Herrschaft des idealen Motivs gestellt werden.

Die Ableitung der vier Unterrichtsgebiete, aus dem in unserer Naturanlage gegebenen vierfachen Seelenvermögen, welches uns dazu auffordert und nöthigt, den Menschen vermöge der entsprechenden Lehrmittel seiner Bestimmung gemäß zu bilden, giebt zu erkennen: sowol den Bildungswerth der vier Lehrfächer, als das Verhältniß, in welchem sie zu einander stehen.¹⁾ Wie jene Triebe oder

¹⁾ Die obige Betrachtung präjudicirt indessen gar nicht über den Aufwand von Kraft und Zeit für den Vollzug eines jeden gesonderten, noch auch des gesammten Unterrichts; dagegen wird das Mehr oder Minder an Stoff, welches dazu gehört, die in jedem Gebiete implicite, sowie die in jedem Triebe latent enthaltene Bildung zu bewirken, darüber entscheiden, welches quantitative Maß an Kraft und Zeit für jedes Lehrfach um seines nöthigen Erfolges willen anzunehmen ist, und erfahrungsgemäß zu gelten hat.

Zudem ergiebt sich aus den Vorbedingungen für jeden Pädagogen ganz von selbst die Wahrheit, daß im Sinne der Bildung oder des Unterrichtszweckes keines von den vier Lehrfächern auch

Sinne naturgemäß mit- und für einander gegeben sind, indem das Menschenkind bildungsfähig wird, so fordern sich gegenseitig nach dem analogen höhern Bildungsgesetze auch die hierdurch uns angewiesenen nothwendigen Unterrichtsgebiete. Daher wurzelt und weselet in dem harmonischen Zusammenwirken, oder in der mannigfachen und zugleich einheitlichen Gemeinschaft der vier Lehrgebiete, gleichwie in der gemeinsamen Ausbildung der vier Fähigkeiten, diejenige Bildung des Menschen, welche eine humane ist, und mit vollem Recht also genannt wird. Jede Bildungsrichtung oder Schulung, welche dieses grundlegende System antastet, von dem gemeinsamen Wege abweicht, ein oder das andere Gebiet zurücktreten oder vortreten läßt, entfernt sich um so viel, als das geschieht von dem Grundthema der humanen Bildung.¹⁾

nur graduell sich so sehr von den andern unterscheidet, daß es ein Haupt- oder Nebensach genannt, als solches beurtheilt und behandelt werden darf. (Vergleiche dagegen: Lieven — a. a. O.)

1) Je nach dem Bereich der menschlichen Lebensbethätigung giebt's verschiedene Arten der menschlichen Bildung. Erst wenn der Mensch central und allseitig sich selbst zum Objecte seiner Bildung wird, erhalten wir eine im vollen Sinne des Wort's humane Menschen- oder Mannesbildung. Gemäß dem Zwecke der allgemeinen Elementarbildung sind die Mittel dieser beschränkte, während auch sie nach den religios-sittlichen und logischen Principen, welche die eigene oder die Mutter- und Volkssprache, die Religion und die Arithmetik enthalten, ausgeführt wird — soweit für diese Stufe die elementare Kraft der Selbsterfassung und Selbstdarstellung reicht und nöthig ist; denn nicht diese ist hier Bildungszweck, sondern eine dem elementaren Verufe gemäße Verwendung von Bildungsmitteln, welche als solche der ideal-humanen Bildung angehören und dieser entlehnt werden.

Von gleicher Bildungsart, wie die elementare, ist die sog. realistische Bildung, welche in den Realschulen durch weitergehende mannigfache und vielseitige Verwendung derjenigen Mittel dargeboten wird, welche dem Gebiete der Mathematik und Naturkunde — also einem besondern Gliede des gymnasialen Unterrichtssystems — angehören, aber schließlich nicht in theoretisch-wissenschaftlichem,

Während aus dem organischen Zusammenwirken der angegebenen Faktoren die Humanität der gymnasiaken Bildung folgt, bezeichnet Klassicität das Maß derselben. Wenn unser Geisteswesen sich vollkommen und harmonisch ausprägt, indem sein Haben, Sollen und Können gleicherweise zum Ausdruck kommt, ist die Bildung eine klassische. Klassisch nennen wir vorherrschend diejenigen normalen Geistesprodukte, welche sich durch eine gewisse Vollkommenheit auszeichnen, die wieder darin besteht, daß Inhalt

sondern im praktischen Interesse zur Erreichung von Kenntnissen, Leistungen und Fertigkeiten gebraucht werden. Die realistische Schule trägt demnach den Charakter einer speciellen Fortbildung der elementaren Erkenntnisse an sich, indem sie durch die zu realisirenden, praktischen Aufgaben bedingt wird, nach praktischen Zielen sich bemißt. Eine der gymnasiaken Bildung zuneigende Richtung verfolgt freilich die Schulung der sog. Realgymnasien, welche indessen kein eigenes Princip haben, und in die Kategorie der realen Fachschulen fallen, da letztere auf Grund der Elementarschule wesentlich dieselben Mittel haben und dieselben Aufgaben erfüllen, wie ein Realgymnasium, indem sie beiderseits mit ihrer realen Tendenz eben im Dienst der Cultur und Kunst stehen.

Sofern die gebildete Gesellschaft um ihres geistigen Bestandes willen die klassisch-humane Schulbildung fordert, soll sie von dem Standpunkte, und mit dem Anspruch derselben, ebenso sehr gegen jede Verleugnung und Verwandlung des gymnasiaken Unterrichts sich erklären, wie auch einsehen, daß die realistische Schulung zur Vereinfachung der Bildung überhaupt verführt, sobald sie sich nicht an der Erreichung ihrer realen Ziele genügen läßt, sondern unter irgend welchem Vorurtheile oder Vorwande sich das Wesen jener gymnasiaken Schulung zuspricht, und gar den Anspruch erhebt, für die höchste Bildungsstufe der wissenschaftlichen Studien und Forschungen vorbereiten zu können. Es mag die Art der auf den realen Mittelschulen zu erlangenden Bildung eine partiell-humane genannt werden, während ihr, gemäß der sie bestimmenden Richtung die Eigenschaften und Merkmale der Idealität und der Klassicität ebenfalls nur in beschränktem Maße eigen sind.

Soviel zur Unterscheidung der Gymnasialbildung, welche vollkommen human sein soll, von jeder anders gearteten und anders gerichteten Schulbildung. (Vgl. hierzu das unter II. Gesagte.)

und Form sich wahrhaft und wirklich entsprechen. Da dies namentlich von der künstlerischen Schönheit unserer Worterzeugnisse in Prosa und Poesie gilt, fällt der Ton des klassischen auf den Sprachunterricht. Dennoch können wir die Klassicität für das Ganze unserer gymnasialeu Bildung in Anspruch nehmen, weil ohne Zweifel der Sprachunterricht an sich nicht im Stande ist, das zu leisten, was wir klassisch nennen, sondern derselbe Unterricht gerade das Medium bildet, durch welches der Menscheng Geist in den Stand gesetzt wird, in klassischer Art sich selbst wiederzugeben. Vollzieht sich der Unterricht in den klassischen Sprachen, zu denen jedenfalls die deutsche auch gehört, weil sie eine klassische Literatur hat, nicht aus idealen Motiven, läßt er sich vom ethischen Princip nicht leiten, wird er nicht in voller Kraft von dem Unterricht in der Religion und Geschichte begleitet, so ergiebt er keine klassische Bildung, sondern ein Wissen und Können, das in Kenntnissen und Fertigkeiten besteht. Auch die Mathematik und die Naturkunde nehmen in dem Maße an der Klassicität der Gymnasialbildung Theil, als sie zu der gesammten Bildungsaufgabe das Ihrige beitragen.¹⁾

¹⁾ Es dürfte um deswillen für denselben Bildungszweck zunächst noch in Frage kommen erstlich: ob etwa andere verwandte Lehrgegenstände desselben Gebietes die gegenwärtig geübten und bewährten zu ersetzen vermögen, und zweitens: in wiefern in unserm gymnasialeu Lehrsystem der Stoff eines Unterrichtsgebietes, sowol hinsichtlich der Gesamtaufgabe aller Fächer, als für die Einzelaufgabe eines jeden Faches richtig gewählt, begrenzt und gebraucht wird. Die erste Frage bezieht sich indessen keineswegs darauf, daß ein ganzes Gebiet um des ändern willen zurückgedrängt, oder gar an die Stelle des ändern gesetzt werden könne, vielmehr auf das Verhältnis der einzelnen Bestandtheile eines Gebietes zu einander, z. B. auf das gegenseitige der Sprachen und das der Mathematik zur Naturkunde. Die zweite Frage betrifft die Methoden und Programme des Unterrichts; desgleichen auch die Utensilien desselben, als: Handbücher, Karten, Bilder, Apparate etc.

Jedenfalls hat das principiell begründete organische System unserer gymnastischen Schulbildung sich geschichtlich als das möglichst Beste herausgestellt, und wenigstens bis jetzt bewährt, so daß wir auf die Frage, welche Bildung unter solchen Voraussetzungen geboten und verlangt werden kann, antworten: eine klassisch-humane, welche ihrem Wesen nach die ideale ist. Doch wird die ideale Humanität der Bildung nicht zur Geltung kommen, oder es wird der Mensch nicht nach seiner Idee zum Ideal gebildet werden, soweit die Schule mit den angegebenen Lehrmitteln etwa bloß praktische Ziele verfolgt, nicht den Menschen selbst zum Objecte des Unterrichts hat, oder soweit die Vertreter des Unterrichts selbst ihrer idealen Aufgabe sich nicht bewußt sind, diese nicht als ersten Grund und letzten Zweck ihres Wirkens erkennen, und mit der entsprechenden sittlichen Energie bethätigen.

Die ideale klassisch-humane Bildung der Schule macht diese — das Gymnasium — zur Vorschule der gelehrten Bildung, und befähigt ihre Schüler für die wissenschaftliche Erkenntniß, indem sie ihnen das Vermögen verleiht auf die Universitätsstudien aller Facultätswissenschaften einzugehen, deren Methode durchweg eine philosophische, d. i. allgemein-wissenschaftliche, ist. Also nicht eine allgemeine Bildung enthält und erzeugt der gymnastische Unterricht — eine solche bietet in einem Sinne die Elementarschule, giebt in dem andern Sinne, als eine fachwissenschaftliche, das philosophische Universitätsstudium. (Vgl. hiermit: Director Lieven und Prof. Dr. Teichmüller.) Vielmehr ist die auf der charakterisirten Grundlage gewonnene Bildung eine propädeutisch-wissenschaftliche, welche die Mitte hält zwischen jener allgemein-elementaren und dieser allgemein-philosophischen. Denn auf philosophischem Wege, mit der Methode der Philosophie, vollzieht sich das gelehrte Studium, wie die gelehrte Forschung und Erkenntniß jeder Facultätswissen-

schaft. — Indem das Gymnasium den Elementarschüler für die Universität bildet, erzeugt der gymnasiale Unterricht diejenige Bildung, welche den Menschen ebenso für die höchste wissenschaftliche Erkenntniß befähigt, wie sie in seiner Naturanlage beruht, dieselbe gleichmäßig entfaltet und erfüllt. Diese Stellung eignet dem Gymnasium seit den Anfängen seiner Geschichte, diese Aufgabe hat es bis heute erfüllt; deshalb wird es fortan seine Stellung bewahren und seine Aufgabe bewähren, auch gegenüber allen Angriffen und Ansprüchen, indem es sich mit anderen Bildungsrichtungen jederzeit auseinandersetzt, und sich selbst wesentlich gleich bleibt.¹⁾

¹⁾ Vor wenigen Jahren sprach ein Gymnasial-Director (Dr. Weniger, bisher in Eisenach, fortan in Weimar) bei Uebernahme seines Directors folgende Worte: „Bei alledem soll aber nicht verkannt werden, was die Hauptsache des Gymnasiums, namentlich bei der Durchführung des Unterrichts, sein muß, nämlich die Pflege der antiken Studien. Leider ist es in diesen Zeitläuften nöthig geworden, auch das noch ausdrücklich zu betonen, obgleich man meinen sollte, etwas, was durch drei Jahrhunderte sich bewährt hat, müsse so fest stehen, daß ein Antämpfen dagegen völlig verkehrtes Beginnen sei, ohne Aussicht auf irgend welchen Erfolg. Die Feinde der antiken (klassisch-humanen) Bildung erheben immer ihre Stimme und möchten uns gerne rauben, was uns am höchsten steht. Noch, glaube ich aber, ist eine nennenswerthe Gefahr von dieser Seite nicht zu fürchten.“

Schlußbetrachtung:

Zur Revision des Lehrplanes.

Das Thema „Revision des Lehrplanes“ nimmt wie bekannt, unter den Fragen, welche für die nächste Versammlung von Gymnasial-Pädagogen vorerst den Conferenzen unserer Gymnasien zur Begutachtung gestellt worden sind, ohne Zweifel einen hervorragenden Platz ein. Die Vorlage enthält, wenn man will, implicite nicht weniger als alle theoretischen und practischen Fragen des gymnastischen Bildungswesens, weil ja jeder Lehrplan des gesammten Unterrichts gesetzmäßige Ordnung darstellt. Diese hat als solche eine wahrhaft normative Bedeutung, da sie das alles umfassende Resultat von Bestimmungen bietet, welche wieder die Entscheidung über jede den Unterricht betreffende Frage in sich schließen, indem sie das reife Urtheil über die Sache in allen Punkten voraussetzen. Weil also eine Revision des Lehrplanes unserer Gymnasien schon an sich eine vollständige Erkenntniß, oder eine eingehende Untersuchung, der dem gymnastischen Schulwesen zu Grunde liegenden Voraussetzungen forderte, und weil überdies die bekannt gewordenen öffentlichen Besprechungen des Themas unzweideutig gezeigt haben, wie nothwendig unter uns eine Prüfung jener Vorbedingungen erscheint, konnte ich nicht umhin, das vielfach bezeugte Interesse an der Sache auf solche Vorfragen selbst zu lenken.

Wir und vielleicht auch Anderen liegt viel daran, daß das Recht derjenigen Bildung erkannt werde, welche in Folge der bisherigen Bildungsgeschichte nach dem bestehenden Lehrplane in unseren gegenwärtigen Gymnasien, bei Annahme eines normalen Bestandes derselben, dargeboten

und gewonnen wird. Wenn nun meine in den Grundzügen ausgeführte Untersuchung, sowohl rücksichtlich der erörterten alten und neuen Bedenken, als hinsichtlich der der gymn. Bildungsaufgabe, einigermaßen erklärt und gezeigt hat, worauf es ankommt: daß nämlich unsere gymnastiale Schulbildung als eine ideale, human-klassische in ihrem vollen Werthe zurecht besteht, indem sie ihren Zweck erfüllt, so erübrigt doch noch eine Beantwortung der Frage: inwiefern das Verhältniß des Unterrichts zum Lehrplane von 1862 eine Revision veranlaßt? Diese aus dem Bestande unseres Schulwesens einfach resultirende gesetzlich-pädagogische Frage lautet genauer: welche Anlässe zur Revision des Lehrplanes haben sich im Laufe der Zeit aus dem gegenseitigen Verhältniß des Unterrichts und des Lehrplanes, das ist — aus dem gesetzlichen Bestande des letztern und der fortschreitenden Entwicklung des erstern ergeben?

Wir haben es mit der geschichtlichen Wahrheit zu thun, daß eine festgesetzte Ordnung ihre maßgebende Bedeutung, und hiermit zugleich ihre Existenzberechtigung, so weit und so lange behält, als sie in praxi durch die bei ihrer Anwendung stets stattfindende Prüfung nach wie vor sich bewährt. Dieselbe Ordnung ist dagegen alsbald einer Prüfung in thesi zu unterziehen, wenn aus der Erfahrung sich erweist, daß das zeitweilig geltende Reglement nach dieser oder jener Seite denjenigen Zwecken nicht entspricht, oder gar widerspricht, welche dem Organismus des Lebens eigen sind, das eben an demselben Reglement seine leitende und ordnende Norm haben soll. In solchen Fällen liegen dann thatsächlich Differenzen vor zwischen Idee und Wirklichkeit, sei es zwischen der Aufgabe und dem Gesetze, sei es zwischen den Haupt- und Nebenbestimmungen des letztern. Derartige Differenzen nöthigen einerseits dazu, von dem gegebenen Reglement abzuweichen, nach Einzelvorschriften, oder auch ohne solche — was nicht wünschens-

werth ist, andererseits fordern sie dazu auf, die gesetzliche Ordnung gemäß den sachlichen Bedürfnissen einer allgemeinen Revision zu unterziehen, und sie soweit nöthig zu ändern. Eine derartige Revision kann sich nun nicht bloß auf die äußerliche Formulirung, auch nicht bloß auf besondere schon durch die Praxis, oder durch Vorschriften abrogirte und modificirte Einzelbestimmungen beziehen, sondern richtet sich nothwendigerweise auch so viel auf die Grundsätze und Hauptgedanken des Lehrplanes, als etwa erkennbar wird, daß die bestehende Norm der Sache nicht genügend gerecht wird, oder daß sie die von ihr bestimmte Lebensaufgabe beeinträchtigt, oder endlich, daß das gesetzliche Reglement und das normirte Leben, beide zumal einer erneuerten Rechtfertigung und Begründung bedürfen. Denn sobald ein Reglement, welches in centraler oder in peripherischer Beziehung nicht mehr als das gilt, wofür es gelten, oder nicht mehr das ist, was es sein soll, dessen ungeachtet in unveränderter oder unrevidirter Gestalt seine Geltung durchsetzt, schädigt es das von ihm normirte Leben, während es im entgegengesetzten Falle seine autoritative Bedeutung einbüßt. Hierbei ist zu beachten, daß solche Ordnungen, weil sie systematischer Art sind, nur ihren vollen Werth bewahren können, wenn sie anerkanntermaßen im Ganzen und Einzelnen einheitlich das Gepräge der Ordnung an sich tragen, indem sie sowol der theoretischen Erkenntniß, als dem praktischen Bedürfniß Genüge leisten. Weil nun stets die Erkenntniß der Principien mit dem Fortschritt der Erfahrung zunimmt, sich vertieft und vervollständigt, ergiebt es sich deutlich und klar, daß alle Reglements nach zeitweiliger Geltung veralten, und daß sie in Folge dessen sowol eine rechtzeitige Neubegründung und Rechtfertigung, als eine rechtzeitige Modification und Neugestaltung beanspruchen.

Fassen wir das Gesagte zusammen: die geschichtliche Continuität jedes bestimmten Lebens birgt in sich — sowol

das beständige Sein einer in sich ruhenden Stellung, als das stetige Werden einer geschichtlichen, meist durch den Gegensatz bedingten Bewegung. Also strebt, wie das Leben eines jeden Organismus, so auch das des gymnasialen Unterrichts bei uns nach Neubegründung, und um deswillen auch nach Neugestaltung im Einzelnen. Hierin liegt der allgemeine Anlaß zur Revision unseres gymnasialen Unterrichts und seines Lehrplanes. Die aus diesem geschichtlichen oder genetischen Anlasse hervorgehende Revision wird nun aber reichlich Ursache haben, sich auf dem gegebenen ebenfalls geschichtlichen, und zwar bewährten Boden unserer Gymnasien zu stellen; sie wird dann reichlich Ursache haben, das feststehende ideale human-klassische System unserer gymnasialen Schulbildung nicht bloß vorauszusetzen, vielmehr in vollem Bewußtsein, mit ganzer Energie sich von Neuem anzueignen. Nur auf dem sich selbst rechtfertigenden, erkannten geschichtlichen Grunde unserer Gymnasialbildung kann und darf der Lehrplan einer Revision unterzogen werden, die das gymnasiale System annimmt und den thatächlichen Unterricht berücksichtigt. Soll die Revision unter dieser festen, sichern Voraussetzung vor sich gehen, so wird sie von Nutzen sein, keinen Schaden bringen. Wenn vor allen Dingen die betheiligten, urtheilsfähigen und sachverständigen Personen durch die Vorarbeiten, durch die Beschäftigung mit der Sache in rechter Weise sich wieder vergewissert haben, auf welchem Boden die Gymnasien stehen, was sie bezwecken und wie sie ihre Aufgabe zu erfüllen haben, so wird die Revision, welche den Principien der Gymnasialbildung entspricht, nur dazu verhelfen, daß der Unterricht sich möglichst vollkommen erweisen kann. Eine solche Revision wird nun diejenigen Momente zu beachten haben, welche im Bereiche des gymnasialen Schulwesens als Differenzpunkte seines Unterrichts sich ergeben haben. Alle revisionsbedürftigen Momente, mögen sie auch zunächst Einzelheiten des Unter-

rechts angehen; gehören doch schließlich in die gesetzliche Vorschrift, weil diese die resultirende Summe des reifen Urtheils aufnimmt. Deßhalb berührt jede Frage, sei es eine des Programmes, der Fächer und der Methode des Unterrichts, sei es eine des Reglements für die Unterrichtsaufgabe der Lehrer, sei es endlich eine des gegenseitigen Verhältnisses der Lehrgegenstände im Unterrichts-Organismus, in letzter Stelle die Norm selbst, so daß jedes Moment als Object der Revision mit der Bestätigung, oder der Aenderung des Lehrplans zum Austrag gebracht wird.

Nachdem ich mehrere Bedenken, die sowol seitens der Gesellschaft, als auch von Repräsentanten der Pädagogik gegen die Richtigkeit und Zweckmäßigkeit des bestehenden Lehrsystems erhoben worden sind, in den vorausgehenden Betrachtungen beleuchtet, und meinerseits den Werth der Gymnasialbildung dargelegt habe, ist es nun meine Pflicht zum Schluß diejenigen restirenden Punkte anzudeuten, auf welche sich die Revisionsarbeit zu richten hat, weil dieselben theils als unfragliche, theils als fragliche Differenzen dastehen. Nach meinem Dafürhalten sind es folgende:

- 1) Eine sachgemäße Beurtheilung des Lehrplanes zeigt, daß die Festsetzungen desselben dem bestehenden, erfahrungsgemäß ausgebildeten und anerkannten Unterricht nicht überall genau entsprechen, während die Formulierungen des Lehrplans theils zu allgemein, theils zu speciell gefaßt erscheinen. (Vergl. Schlußbetrachtung.)
- 2) Die Geschichte beweist, daß nicht wenige einzelne Anordnungen des Lehrplans einerseits wirklich verschiedenartig ausgeführt wurden, andererseits durch nachfolgende curatorische Rescripte, durch bestätigte Conferenzbeschlüsse, und letztlich durch die Berathungen der ersten

Versammlung von Gymnasial-Pädagogen abrogirt und modificirt wurden. (Vergl. Schlußbetrachtung und die Akten seit 1862.)

- 3) Es bekunden die Abweichungen mancher zu demselben Lehrbezirke gehöriger Gymnasien von dem für die Gouvernements-Gymnasien vorgeschriebenen Lehrplane, daß entweder die Bestimmungen der erstern, oder die der letztern, oder beider zumal den für unsern Lehrbezirk begründeten Anforderungen nicht allseitig, oder nicht vollständig gerecht werden — obgleich allerdings uniforme Identität gesetzlicher Ordnungen gerade nicht im Lebensinteresse des Schulwesens liegt. (Vergl. Schlußbetrachtung und die Lehrordnungen der Gymnasien unseres Lehrbezirks.)

Bemerkung zu Pkt. 3. Es sind hierbei neben den Gouvernements-Gymnasien des Dorpater Lehrbezirkes die folgenden Gymnasien mit ihren Lehrplänen und Programmen zu beachten: die Ritter- und Domschule Revals, das Stadtgymnasium Rigas, das I. Livländische Landesgymnasium zu Fellin, und das neue Gymnasium in Dorpat. Liegt die Annahme nicht nahe, daß diese verschieden organisirten, zumeist freilich neuen gymnasialen Schulen, gegenüber den Gouvernements-Gymnasien theils Vorzüge theils Nachtheile aufweisen?

- 4) Es fragt sich, ob die Erfahrung es erwiesen hat, daß die lateinische zur griechischen Sprache, die Mathematik zur Naturkunde, sowie die beiden letztern Fächer gemeinsam zum Gesamtunterricht in ein angemesseneres Verhältniß zu treten haben, und gestellt werden sollen. (Vergl. II und III.)

Bemerkung zu Pkt. 4. Sehen wir von dem fakultativen Unterricht ab, bei welchem vielleicht die englische

Sprache vor der französischen ein Vorrecht beanspruchen dürfte, so muß doch jeder klassisch gebildete Pädagoge immer wieder sich fragen, warum der griechischen Sprache in gleichem Maße, als die lateinische ihr im Unterrichte vorausgeht, so daß sie in den unteren Klassen vorherrscht, nicht ein entsprechendes Uebergewicht über die lateinische in den oberen Klassen zugestanden wird, indem man eben hier die lateinischen Autoren zu Gunsten der griechischen zurücktreten läßt?

Sodann erscheinen ja Ort und Art der bisherigen Betreibung der Naturkunde mindestens unmotivirt, während dabei nicht einzusehen ist, warum im klassischen Gymnasium die Mathematik mit besserer Methodik zu Gunsten der Naturkunde (Botanik, Mineralogie, Zoologie und Physik) sich nicht zusammenfassen könnte — was entschieden dem Zusammenhange dieses zwiefachen Unterrichtsgebietes mit dem Unterricht in den sog. Geisteswissenschaften, und gleicherweise der ganzen einheitlichen Bildungsaufgabe des gymnastialen Unterrichts zu gut käme!

5) Es fragt sich, ob manche Lehrfächer im Interesse ihres Unterrichtszweckes, namentlich die Mathematik und die Naturkunde, die lateinische Sprache und die Religion nicht einer bessern Organisation, und demgemäß auch eines zweckmäßigeren Programmes bedürfen. (Vergl. III.)

Bemerkung zu Pkt. 5. Die I. Versammlung von Gymnasial-Pädagogen hat für den Unterricht in der lateinischen Sprache und in der Mathematik eine Aenderung ihrer Lehrpläne angeregt; die oben ange deuteten Voraussetzungen, unter welchen die lateinische Sprache auf die griechische, die Mathematik auf die Naturkunde Rücksicht nehmen sollte, bringen weitere Beweggründe für eine Umgestaltung des Lehrplanes derselben beiden Fächer bei.

Die zwiefache Thatsache, daß der Religionsunterricht selbst in den Gouvernements-Gymnasien auf mannigfache

Weise erteilt wird, und daß der alte Lehrplan dieses Faches (für dieselben Gymnasien) unzweifelhaft große Mängel hat, begründen die Revision auch des Lehrplanes für den Religionsunterricht; wenngleich eben dieses Lehrfach innerhalb bestimmter Grenzen, und unter sicheren persönlichen Vorbedingungen, wol eine gewisse Freiheit für seinen Unterricht beanspruchen darf.

- 6) Es fragt sich bei jedem Fache, ob der Umfang seines Stoffes für das Gymnasium, die Vertheilung desselben auf die einzelnen Klassen, die Ordnung und der Entwicklungsgang seines Unterrichts der Lehraufgabe entsprechen — mit andern Worten: ob die Programme und die Methoden aller Lehrfächer den Grenzen und dem Zweck der gymnasialen Bildung gemäß sind.¹⁾ (Vergl. III.)
- 7) Es fragt sich, ob einsichtige Pädagogen erkannt haben, daß die einheitliche pädagogische Bildungsaufgabe, die wesentliche Gemeinschaft aller Schulfächer und das fruchtbare Zusammenwirken aller Lehrer, im Hinblick auf die Schüler, eine nothwendige Beschränkung des Fachlehrersystems und eine mögliche Bevorzugung des Klassenlehrersystems (in erster Stelle für die untern, in zweiter für die mittlern, in dritter für die obern Stufen des Gymnasialunterrichts) fordern, oder wenigstens nahe legen; — weil eben sonst jene zwecksekunden Momente darunter leiden und dadurch behindert werden, daß bei uns ein fast exclusives Fachlehrersystem vorgeschrieben ist und durchgeführt wird. (Vergl. III.)

¹⁾ Eine Vorarbeit über diese Frage liefert schon der Director H. Seesemann, siehe: Balt. Monatschrift Bd. XXVIII. Heft 3.

Bemerkung zu Pkt. 7. Diese Frage bedarf wirklich sehr eruster pädagogisch gerichteter Erwägungen und Berathungen, welche theils principiell hinsichtlich der Lehraufgabe und der Schüler, theils praktisch in Rücksicht auf die Befähigung der Gymnasiallehrer, sowie in Betracht eines Vergleiches zwischen den betreffenden Lehrbestimmungen unserer Gymnasien mit denen Deutschlands besonders, stattzufinden, und namentlich in unserer Zeit das pädagogische Motiv zu betonen haben — ohne das wissenschaftliche Moment hintenan zu setzen. Im Bereiche der Möglichkeit scheint doch Folgendes zu stehen: In den untern Klassen bis Quinta incl. sollte nächst jedem Philologen, der Theologe und der Historiker den deutschen, lateinischen und griechischen Sprachunterricht übernehmen können, während andererseits der Unterricht in der Geschichte, der Geographie, und meist auch in der Religion, von einem oder dem andern Philologen, wie vom Historiker und Theologen ertheilt werden könnte. Für dieselbe erste Stufe dürfte der Mathematiker (oder Naturhistoriker) außer seinem Fach auch die Wissensgebiete eines, oder mehrerer anderer Fächer sich aneignen können.

Dazu kommt, daß bei uns die wissenschaftlichen Lehrer befähigt sind, von zwei Seiten aus das ganze Unterrichts-Gebiet der untern Klassen zu umfassen.

In den mittlern (Quarta und Tertia), und desgleichen den obern Klassen (Secunda und Prima) sind Philologen im Stande, neben der von ihnen besonders erwählten Sprache auch die andern klassischen Sprachen (mit Einschluß der deutschen), so viel als es nöthig ist, zu beherrschen, während Theologen und Historiker im Stande sein müssen, noch in den mittlern Klassen sowol die deutsche, als die beiden alten Sprachen zu vertreten, sei es jener mehr die griechische, dieser mehr die lateinische. Erst in den obersten Klassen wird eine allgemeine *itio in partes* nothwendig, so daß nur unter den Philologen allein ein

Austausch in den genannten drei Sprachen stattfinden kann; es sei denn, daß auch der Theologe oder der Historiker Autoren der Alten richtig und anregend zu erklären vermag.

Wenn unter diesen, im Ganzen bei unserem Lehrpersonal zutreffenden Bedingungen — dem Klassensystem Rechnung getragen wird, so beugt man der sonst unvermeidlichen, unausbleiblichen Vereinfachung und Ueberspannung des Fachunterrichts der Lehrer vor, giebt diesen reichlich Anlaß und Grund ihre Schüler nicht bloß von einer Seite, sondern vollständig zu erkennen und demgemäß zu behandeln, indem man zugleich, was die Hauptsache ist, für die Schüler eine bessere Harmonie des auf sie einwirkenden vielseitigen Unterrichts gewinnt, der dann von um so größerem pädagogisch-bildendem Einfluß sein wird. Denn es ist viel heilsamer, daß die Schüler gleichzeitig in verschiedenen Fächern von einem Lehrer unterrichtet werden — und zwar, je jünger sie sind, desto mehr — als daß sie auf allen Stufen und durch alle Klassen in jedem Fache einen Lehrer haben. Für das letztere Princip, das aus specieller Fachinteresse, so wie um der wissenschaftlichen Theorie willen, bei uns gründlich ausgebeutet wird, ließe sich höchstens betreffs des Unterrichts in der Religion, und demnächst auch in der Geschichte, ein triftiger Grund anführen; nämlich der, daß es hier auf eine zusammenhängende und einhellige persönlich-fittliche Auffassung der Sache ankommt, von deren richtiger Erfassung ein sicher zunehmender Erkenntnißstand der Schüler abhängt, was bei dem Unterricht in den Sprachen und in der Mathematik nicht der Fall ist, wo der Schwerpunkt in der Sache selbst (in der Grammatik zc.) liegt. Die Einheit der Schulleitung und des Lehrsystems verbürgt sonst genügend die erwünschte und nöthige, einheitliche Gleichmäßigkeit im Fortschritt des Unterrichts, sowie in der Entwicklung der Bildung des Schülers von Klasse zu Klasse. Uebrigens giebt's ja auch Schulen, in

denen die Lehrer mit ihren Schülern durch die Klassen aufsteigend fortschreiten. Jedenfalls sind unsere Ordinarien, abgesehen von ihrer Stellung als Inspektoren der Klassen, nur Erinnerungszeichen der Klassenlehrer!

- 8) Es fragt sich, ob es nicht folgerichtig wäre, wenn in die oberste Stufe des Gymnasialunterrichts eine philosophische Propädeutik, insbesondere die Logik aufgenommen würde, sowohl in Rücksicht auf die Erkenntniß-Resultate des vielseitigen gymnasialen Fachunterrichts, als auch in Betracht des bevorstehenden wissenschaftlichen Universitätsstudiums. (Vergl. III.)

Bemerkung zu Pkt. 8. Es ist klar, daß das nothwendige gesetzmäßige Denken jetzt überhaupt nur fachgemäß, und zwar meist blos im Einzelnen, sowie in angewandter Weise gefordert und gefördert wird, so daß es auf keinem Wege zu einer zusammengefaßten selbstständigen Ausbildung gelangt, während dasselbe einerseits durch die deutsche Lehrsprache mit Hilfe des besondern Unterrichts in dieser eine grammatisch-literarische Begriffsentwicklung erfährt, andererseits durch den Religionsunterricht eine auch hier fachlich bestimmte Systematik erhält. Wenn der gesammte Unterricht aller Gebiete vermöge des logischen Princips sich vollzieht, wenn ferner jedes Fach so zu sagen seine eigene einseitige Logik producirt, und zwar bruchstückweise in angewandtem Sinne, wenn endlich allein der Religionsunterricht in seiner Dogmatik das ideal-religiöse, und in seiner Ethik das pädagogisch-sittliche Bildungsprincip logisch-systematisch ausprägt — darf da noch fraglich bleiben, daß die Schüler des Gymnasiums schließlich um ihrer eigenen Verstandesbildung willen einen abschließenden Unterricht in der Logik, der alle einseitigen Resultate und alle einzelnen Bruchstücke der verschiedenartigen Fachlogik zusammenfaßt, zu erwarten berechtigt sind, und daß die

Schule einen solchen logischen Unterricht in einfachster Form zu bieten verpflichtet ist?

Nachdem auf der Universität das grundlegende, vom Unterricht überführende Studium philosophisch-propädeutischer Disciplinen für die Studirenden der meisten Fakultäten aus verschiedenen Gründen stark zurückgegangen ist, hat das Gymnasium sich dieser Aufgabe, soweit möglich und nöthig, anzunehmen.

9) Es fragt sich, ob die Forderungen der Schule mit der Leistungsfähigkeit der Schüler und die Ziele des Unterrichts mit den Erfolgen desselben übereinstimmen; ob es daher im Verneinungsfalle rathsam wäre, den angewiesenen Schulweg oder die angenommene Lernzeit zu verlängern — falls es sich herausstellen würde: entweder daß nur solche Schüler, welche zugleich begabt, gesund und fleißig waren, das gymnasiale Schulziel in der angesetzten Zeit von $7\frac{1}{2}$ Jahren erreichten, oder daß die gymnasiale Schulaufgabe ein weiter gestecktes Ziel desselben Weges verlangt. (Vergl. I und III.)

Bemerkung zu Pkt. 9. Es mag beides zumal in mäßigem Grade — nicht in überspanntem Sinne — der Fall sein. Jedenfalls ist die Thatsache beachtenswerth, daß der aus dem praktischen Bedürfniß seit einer Reihe von Jahren erwachsene Wunsch einer Theilung der obersten Gymnasialklasse, und das entsprechende Verlangen nach Einrichtung einer besonderen Suprema oder Selecta sich allmählig verallgemeinert und gesteigert haben. Veranlaßt ist freilich ein solches Streben zunächst durch die zunehmende Ueberfülle von Schülern in den oberen Klassen mancher Gymnasien (bes. des Gouv. Gymnasiums zu Riga); und diese Anomalie bringt es wieder mit sich, daß die zu zahlreichen Schüler nicht so wirksam unterrichtet werden können, wie es nothwendig und bei einer normalen Anzahl möglich ist. Dabei ergibt

sich nun allerdings, daß nur eine gewisse Minderzahl den ganzen Gymnasial-Kursus in 7½ Jahren absolvirt, während die meisten Schüler 8—9 Jahre nöthig haben; was indessen auch unter dem bisherigen Ansatze der Klassenkurse thatsächlich die (langsamere) Ausbildung der Schüler nicht behindert. Doch wird das Streben nach einer weiteren obersten Klasse überdies bestätigt durch den Umstand, daß die Gymnasien, welche in unserer Heimath, und vollends auswärts, den Entfaltungsproceß ihres Unterrichts nach oben zu mehr ausgestaltet haben, befriedigende günstige Erfolge erzielen.

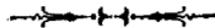
Aus dem 1½-jährigen Kursus der Prima sollte ein 1-jähriger werden, und dafür die Suprema mit einem 1-jährigen Kursus hinzukommen.

Wie ersichtlich, enthalten alle diese neun hervorgehobenen Momente ihre besonderen Motive zu Vorarbeiten für die Revision. Die bezeichneten Gegenstände sind nun theils mit Hilfe der Akten, der Programme und der Lehrpläne unserer Gymnasien, theils aus der Erfahrung nach gymnasialpädagogischen Principien, sowie nach dem Bildungsgesetze des gymnasialen Unterrichts der einzelnen Lehrfächer, und des ganzen Lehrsystems zu untersuchen.

Geht der Revision eine solche gründliche und allseitige Bearbeitung der vorhandenen Einzelthemata voraus, so wird schon diese letztere segensreich wirken, und vollends die Revision selbst von wahren Erfolge gekrönt sein.

„Πάντα δοκιμάζετε, τὸ καλὸν κατέχετε.“

I. Thess. 5, 21.



Nachtrag.

Berichtigte Druckfehler:

Seite,	Zeile,	{ von oben } { von unten }	— soll gelesen werden:
VII.	18	von oben:	p. 248/9
XI.	16	" unten:	Tischendorf
7	11	" oben:	körperlicher und geistiger
8	13	" "	auf's Neue
10	20	" "	als eine
12	4	" "	Müßigganges
12	9	" "	Gebiete haben
12	1	" unten:	um derer willen
17	14	" oben:	mens (statt meus)
29	3	" "	werden, ihre Bedeutung verlieren
36	18	" "	Bürger- und Vorschulen
37	14	" "	in derselben schon einen
40	6	" "	zukommt? ¹⁾
45	9	" "	zur Einseitigkeit
48	1	" unten:	verzichten haben
56	9	" "	des normalen Unterrichts
58	3	" "	Geschichtsleben
58	1	" "	vermöge des Sprach-
62	12	" oben:	sich auf derselben
66	9	" unten:	sowol die Ursprachen
69	3	" "	menschlichen Leibes
70	15	" oben:	das formal oder das material logische

NB. Außerdem sind noch einige Druckfehler bei der Interpunction zu berücksichtigen.