

Pädagogisches.

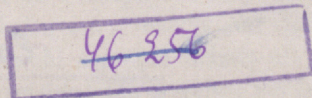
P. S. T. N 1216.
E. a.

Zur Revision des Lehrplans unserer Gymnasien



Dr. Gustav Teichmüller,

Professor der Pädagogik an der Universität Dorpat.



Dorpat.

Verlag von C. Mattiesen.

1881.

Von der Censur gestattet. — Dorpat, den 24. März 1881.

Est. A
Tartu Riikliku Ülikooli
Raamatukogu

24759

Druck von C. Mattiesen in Dorpat 1881.

V o r r e d e.

Das augenfälligste Privilegium, welches dem Menschen vor allen anderen Geschöpfen verliehen worden ist, besteht in der Möglichkeit, die erworbenen Schätze der Cultur auf die folgenden Geschlechter zu übertragen. Von diesem Vorrechte machen wir einen öffentlichen und geregelten Gebrauch durch die Organisation der Schulen. Es ist darum einleuchtend, dass der in den Schulen zu tradirende Lehrstoff eine veränderliche Grösse sein muss. Würde man das Lehrprogramm der Schulen längere Zeit hindurch unverändert lassen, so hiesse das auf dieses Privilegium der Menschheit verzichten. Nun ist aber die Menschheit nicht so geartet, dass alle ihre bei fortschreitender Zeit statthabenden Veränderungen in Ansichten und Sitten auch ohne Weiteres für Fortschritte erklärt werden könnten. Darum darf man den modernsten Zeitstempel nicht gleich officiell der Schuljugend aufprägen wollen. Gegen die einseitigen Liebhabereien, welche auf der Tageswelle schwimmen, soll der wohl erprobte Schatz alt ererbter und sicherer Geistesbildung nicht dahin gegeben werden. Man muss sich auch erinnern, dass nicht alle Bildung veränderlich ist. Die zehn Gebote gelten uns noch heute und die Kirche will über die Apostel gar nicht hinausstreiten. Kann man jetzt gebildeter und schöner erzählen als Homer? Wer wagte auch nur, die Dialoge von Solger oder Schelling mit denen von Plato zu vergleichen oder sie ihnen vorzuziehen? Und doch ist die Menschheit seitdem um zwei Jahrtausende fortgeschritten. Ein zweites Privilegium des Menschen ist

desshalb auch die Kritik. Er braucht nicht alles Moderne tradiren zu wollen; er kann wählen, das Erprobte festhalten und dafür kämpfen.

Wie nun die herrschenden Leidenschaften und die Kritik in dem allgemeinen Leben der Gesellschaft kämpfen, das ist Jedermann erkennbar; der einschneidendste und weittragendste Kampf liegt aber nicht so an der Oberfläche; er betrifft die Ordnung der Schulen, deren Principien und Gesetze nur Wenigeren recht verständlich sind. Nachdem nun die Schulfrage schon lange in Deutschland ohne endgültigen Ausgang mit Leidenschaft und mit Besonnenheit verhandelt ist, werden jetzt auch unsere Provinzen davon ergriffen. So kam es, dass ich von der Redaction der Rigaschen Zeitung veranlasst wurde, mich über diese Frage zu äussern. Die in jenem Blatte vom 13. Jan. bis 11. Febr. dieses Jahres veröffentlichten Artikel sind hier etwas umgearbeitet und vermehrt wieder abgedruckt. Wie diese zweite Veröffentlichung auf den Wunsch von Schulmännern erfolgte, so wünsche ich wiederum, dass die praktischen Pädagogen ihre eigene Meinung und Erfahrung hier ausgesprochen fänden.



Die Aufgabe.

Unser früherer Curator, gegenwärtig Minister der Volksaufklärung, hat unter vielen anderen grossen Wohlthaten, die er unseren Provinzen geleistet, vor Allem auch dadurch die Erziehung und den Unterricht einer neuen Epoche zugeführt, dass er zuerst die Idee von Lehrerversammlungen in's Auge fasste und in diesem Sinne eine Conferenz von Delegirten aller Gymnasien in Mitau tagen liess. Damit war die Idee gegeben, dass die Ordnung der Schulen nicht als ein blosser Befehl von oben kommen, sondern dass die beteiligten Kreise, welche in diesen Ordnungen zu leben haben, selbst gehört werden sollten. Es war die Freiheit gegeben und die Pflicht wachgerufen, selbst über das Beste zu denken und zu rathen, damit allen Bedürfnissen und Kräften Rechnung getragen werden könnte und damit der Curator und sein curatorisches Conseil als Grundlage aller Entscheidungen die Kenntniss der Fachmänner und die pädagogische Einsicht des Landes gewinnen möchte.

Auf der Conferenz in Mitau stellte es sich nun heraus, dass eine Revision des Lehrplans unserer Gymnasien von allen Seiten als erwünscht oder als nothwendig betrachtet wurde. Da aber für das Gelingen der Erziehung und des Unterrichts nichts bedenklicher oder nachtheiliger ist, als ein häufiger Wechsel der das Ganze tragenden Ordnung, so verfügte Ssaburow in echt staatsmännischer Weisheit, dass keine grundlegenden Aenderungen vorgenommen werden sollten, ehe nicht auf mehreren Conferenzen, die in mehreren Jahren zu wieder-

holen wären, das Urtheil sich geklärt und die Nothwendigkeit der Reform allgemeine Anerkennung gefunden hätte. Den Conferenzen der Delegirten der Gymnasien sollten demgemäss auch immer noch Conferenzen in jedem Gymnasium vorangehen, damit die pädagogische Berathung möglichst reif und von allen Kräften instruiert vor sich gehen könnte.

Ich weiss, dass Manche nun der Meinung sind, die Fragen und Projecte, um die es sich dreht, müssten jetzt innerhalb der Wände der Conferenzen verhandelt werden, und es wäre noch immer früh genug, wenn das Publicum nach dem Schluss der nächsten Delegirtenconferenz mit den Resultaten der Verhandlungen bekannt gemacht würde. Allein diese Auffassung ist zu engherzig und stimmt nicht zu dem Sinn und Geist, von dem die ganze Bewegung ausgegangen ist. Die Schulfrage ist ein Interesse für Jedermann. Mithin ist jede darauf bezügliche Mittheilung dankenswerth und die Presse hat die Pflicht, alles dahin gehörige Material vor den Augen der Oeffentlichkeit zu untersuchen. Da nun die Conferenzen gewöhnlich einem ihrer Mitglieder den Auftrag ertheilen, die Grundlage für ihre Berathungen auszuarbeiten, so können wir dem Herrn Director Hugo Lieven, dem diese Aufgabe in Pernaу zugefallen war, nur in hohem Grade dafür erkenntlich sein, dass er für gut gehalten hat, sein Votum zugleich der Oeffentlichkeit zu übergeben. Denn wenn auch die Lehrer die Nächstbetheiligten zu sein scheinen, so möchte es doch fraglich sein, ob nicht die Eltern, die ihre Söhne den Gymnasien anvertrauen und die Mittel dafür opfern, noch näher interessirt sind. Wir begrüssen daher sympathisch die Schrift Lieven's („Die Revision des Lehrplans der Gymnasien des Dorpater Lehrbezirks“. Riga, Kymmel. 1880), die auf wenigen (46) Seiten in edler Sprache uns einen gründlich motivirten Plan vorlegt und die Mängel der gegenwärtigen Einrichtungen einer besonnenen Kritik unterzieht.

Es wird demgemäss unsere Aufgabe sein, zuerst den Inhalt dieser Schrift in kurzer Uebersicht darzulegen und darauf die wichtigsten Punkte ausführlicher zu besprechen. Die Lehrer

aber brauchen nicht zu glauben, dass wir in Dingen, die ihres Amtes seien, pfuschen wollten; vielmehr denke ich, dass es für sie auch von Nutzen sein wird, die Stimme der Presse über diese Frage zu vernehmen; denn es handelt sich um Angelegenheiten, die das Heil der ganzen Gesellschaft und der leitenden Kreise insbesondere angehen, und die nur gut erledigt werden können, wenn die Beschlüsse der Zustimmung der öffentlichen Meinung theilhaftig geworden sind. Darum soll man, der Wichtigkeit und dem Ernste der Sache eingedenk, die Eröffnung pädagogischer Debatten mit Freude begrüssen und den Wunsch und die Hoffnung aussprechen, dass sich recht Viele an der Erörterung der Grundlagen unserer ganzen Bildung betheiligen möchten. Denn es ist noch keine bessere Methode entdeckt worden, um die Wahrheit zu finden, als die vom Apostel Paulus empfohlene, Alles zu prüfen und das Richtige festzuhalten. *Πάντα δὲ δοκιμάζετε τὸ καλὸν κατέχετε.* (1 Thess. 5. 21.)

Die Vorschläge Lieven's.

Es handelt sich nun zuerst darum, uns den Gedankengang der Schrift des Director Lieven zur kurzen Uebersicht zu bringen.

Lieven stellt das Problem, das er zu lösen gedenkt, klar auf. Allgemein nämlich klage man über die Ueberbürdung der Schüler, da sie 6—7 Stunden täglich in den Gymnasien festgehalten und dann noch mit häuslichen Arbeiten für die Schule in Anspruch genommen würden. Nur die vielen Feiertage, die Ferien und die Nachlässigkeit in den häuslichen Arbeiten retteten die Schüler vor Schädigung ihrer Gesundheit. Auf der anderen Seite wolle man dagegen durch Verschärfung des Abiturientenreglements die Forderungen an die Schüler noch steigern; auch hielte das Publicum die Gymnasialbildung für lückenhaft und einseitig und verlange Aufnahme noch anderer Unterrichtsgegenstände, besonders

Pflege der Naturwissenschaft. Diese entgegengesetzten Forderungen bilden das pädagogische Problem. Man soll die Arbeit der Schüler vermindern und man soll sie steigern. Wie lässt sich dieses Problem lösen?

Natürlich muss Lieven zu diesem Zwecke alle einzelnen Unterrichtsgegenstände durchgehen; denn die Verminderung oder die Steigerung der Arbeit wird sich auf das eine oder das andere Fach, oder auch auf alle erstrecken. Vorher aber gilt es, einen Leitfaden zu finden, einen Gesichtspunct festzustellen, nach dem wir uns orientiren können, um die einzelnen Fächer und ihre Behandlungsweise ihrem Werthe nach richtig zu messen. Dieser Gesichtspunct besteht in der Unterscheidung veränderlicher und unveränderlicher Forderungen. Unveränderlich sei die Forderung des Staates, dass die Bürger mit leitenden Stellungen in der Gesellschaft Religiosität, Patriotismus und geistige und körperliche Gesundheit besitzen müssen; veränderlich das Mass des Wissens. Mithin könne man viel Unwesentliches, d. h. „eine grosse Masse von Detailwissen“ über Bord werfen und dafür Wichtigeres in den Lehrplan aufnehmen und so einerseits die Arbeitslast der Schüler vermindern, andererseits ihre Leistungen steigern. Die Frage ist nun, wie nach diesem Princip bei den einzelnen Unterrichtsfächern vorgegangen werden solle.

1) Das Lateinische. Lieven hebt nun zunächst hervor, dass das Lateinische nicht so betrieben werden dürfte, „als wäre die Erlernung dieser alten Sprache Selbstzweck und als müsse jeder Schüler zum classischen Philologen herangebildet werden.“ Man hätte die grammatische und stilistische Seite dieses Unterrichts übertrieben betont, und müsse jetzt „verzicht auf die Sicherheit und Fertigkeit des Schülers im eigenen Gebrauch der lateinischen Sprache als auf etwas Unerreichbares“ und man solle nicht hinausgehen über das Mass dessen, was im Staatsinteresse und im Interesse der allgemeinen Bildung geboten sei. Es sei genug, wenn der Abiturient durch Vergleichung der Muttersprache mit der latei-

nischen und durch grammatisches und ästhetisches Verständniss der Autoren eine grössere Herrschaft über die Muttersprache gewinne, die Sprachgesetze beobachten lerne und Geschmack und Kritik bei Lectüre und Production erworben habe. Wenn man aber erst die praktische Handhabung der lateinischen Sprache nicht mehr als Ziel betrachte, so würde viel Arbeitszeit, die jetzt auf grammatische und stilistische Uebungen verwandt werde, gespart werden können.

2) Russische Sprache. In dem Unterrichte der russischen Sprache, die aus praktisch-politischem Gesichtspunkte betrieben werden müsse, könne eine gewisse Erleichterung der Arbeit durch Vergleichung der russischen mit den alten Sprachen eintreten.

3) Mathematik. Hier will Lieven eine bedeutende Erleichterung schaffen durch Ausscheidung der „Reihen, der Combinationslehre, des binomischen Lehrsatzes, der Reihenentwicklung zur Berechnung der Logarithmen und goniometrischen Functionen, der sphärischen Trigonometrie und analytischen Geometrie.“ Das Lehrpensum solle der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Schüler besser angepasst werden, damit sich das mathematische Denken wirklich sicher und fest ausbilden liesse.

4) Religion. Wie hoch Lieven auch die Religiosität als das wichtigste Element der Bildung anschlägt, so sehr ist er gegen die vorherrschend „gedächtnismässige und systematische“ Betreibung des Religionsunterrichts, wodurch „eine theologische Abrichtung des Verstandes auf Kosten des religiösen Gefühls und religiöser Indifferentismus in gefährlicher Weise befördert werde.“ Er will deshalb das Hauptgewicht auf Lectüre und Interpretation der Bibel legen und die christliche Moral mehr betonen.

5) Muttersprache. Auch den Unterricht in der Muttersprache will Lieven beschränken, da sie ja wie der

Magen in der Fabel des Menenius Agrippa für alle Fächer arbeite und in jedem Fache indirect Nahrung empfangen, weil aller Unterricht in dieser Sprache ertheilt werde. Die Grammatik solle sich der Schüler unter Leitung des Lehrers aus der Lectüre selbst zusammenstellen und die freien Aufsätze, die leicht Phrasenhaftigkeit beförderten, sollten wegfallen, wogegen die Kunst guter Auszüge aus Classikern und das Verständniss der mittelhochdeutschen Literatur gepflegt werden müssten.

6) Geschichte. Wenn man sich, sagt Lieven, die Geschichte der Menschheit um 100,000 Jahre verlängert dächte, wie viel würde dann ein Lehrer von unserem jetzigen Lehrstoff in der Geschichte mittheilen? Jahrescourse müssten in einer Stunde absolvirt werden. Darum soll die Geschichte auf den unteren Stufen paränetisch, anspornend und abschreckend wirken, auf den höheren aber vor Allem die Formen des politischen und socialen Lebens der Völker lehren, damit wir die Richtungen der Gegenwart verstehen. Also will Lieven eine Beschränkung des Stoffes und eine Betonung des Wichtigeren in der Geschichte. Das griechisch-römische Alterthum, der Kampf zwischen Kaiserthum und Papstthum, die Reformation und die neueste Epoche seit der französischen Revolution, das wäre der hauptsächlichliche Stoff, den der Schüler in sicheren Besitz nehmen könnte.

7) Geographie. Dass hier die blosse Receptivität des Schülers noch mehr herrsche, als in der Geschichte, dass die gedächtnismässigen Detailkenntnisse hier ganz unfruchtbar wären, dass die geographischen Lehrbücher zu viel zum Lernen und zu wenig zum Nachschlagen enthielten, das wird von Lieven stark hervorgehoben und zugleich mit der Beschränkung des Stoffes eine Berücksichtigung der Geologie empfohlen.

Das sind nun die Schulfächer, bei denen Lieven in der angegebenen Weise eine Entlastung der Schüler für rathsam

hält. Die dadurch gesparte Zeit und Arbeitskraft soll zum Theil freigegeben, zum Theil für die Naturwissenschaft gewonnen werden, da zu einer allgemeinen Bildung, welche das Gymnasium verspreche, doch auch klare Begriffe, Anschauungen und elementare Kenntnisse in der Geologie, Anatomie, Physiologie und Chemie gehörten.

Deshalb verlangt Lieven nun zwar keine Verlängerung der Lernzeit, aber eine Vermehrung der Lernstufen. Durchschnittlich nämlich würden die 7 Klassen des Gymnasiums in 9 Jahren durchgemacht. Wenn man sich nun dem System des Dorpatschen Gouvernementsgymnasium anschliesse, in welchem das Pensum des Lehrplans auf 15 Halbjahre vertheilt ist, so könnten die einzelnen Stufen viel leichter absolvirt werden. Lieven wünscht deshalb eine Lernstufe für die übrigen Gymnasien noch zu gewinnen, eine erste Klasse, was praktisch ohne grosse Schwierigkeiten durchführbar sei.

Der Schrift ist noch eine sehr übersichtliche Tabelle zur Vergleichung der gegenwärtigen Vertheilung der Lehrstunden mit der hier projectirten beigegeben und die Resultate der ganzen Schrift sind auch noch in 16 Thesen gedrängt formulirt.

Principien.

Wenn man eine Revision der Schulordnungen beabsichtigt, so ist die wichtigste und nächste Aufgabe, sich völlig über die Ziele, die man erreichen soll, klar zu werden; denn es giebt keinen anderen Massstab, nach welchem alle angewendeten Mittel und alle Leistungen gemessen und beurtheilt werden könnten. Manche sprechen zwar von Erfahrungen, die sie gemacht, und von Bedürfnissen, die sich herausgestellt hätten, und glauben dadurch gebildet und zur Kritik befähigt und berechtigt zu sein; allein die Erfahrungen können sich nur auf Vorkommnisse beziehen, die als Mittel für stillschweigend vorausgesetzte Zwecke betrachtet werden, wobei daher diese Zwecke selbst ungeprüft bleiben,

und die Bedürfnisse können aus falschen und zu bekämpfenden Zeitrichtungen hervorgegangen sein. Der wahre Pädagoge wird deshalb dergleichen mit Nachdruck betonte Erfahrungen und Bedürfnisse wohl berücksichtigen, aber Alles erst der Kritik unterwerfen, die ausschliesslich von der Erkenntniss des Zweckes aller Erziehung ihr Licht und ihre Kraft erhält. So führen einige ihre Erfahrung an, dass die Abiturienten nicht lateinisch sprechen und fehlerfrei schreiben könnten, und verlangen, indem sie dies beklagen, eine Vermehrung der lateinischen Uebungsstunden. Aber vielleicht wird hier eine richtige Erfahrung auf etwas bezogen, was gar nicht der Zweck der Gymnasialbildung sein soll. Andere constatiren das Bedürfniss und die verbreiteten Wünsche, dass die Gymnasiasten Gewandtheit in den neueren Sprachen erreichen sollten. Wir wissen aber, dass die Kaufleute wohl geschwind für die Waaren sorgen, nach denen sich ein Bedürfniss kund gegeben hat, dass der Staat jedoch durch die Schulen eine bevormundende Stellung ausübt und sich nicht beeilt, allen Bestrebungen und Wünschen genug zu thun und alle scheinbar berechtigten Bedürfnisse zu befriedigen. Die Schule bemüht sich, viele Wünsche zu meistern und die Gesinnung der Gesellschaft zu erziehen; denn der Staat ist nicht bloss ein Organ für die jeweiligen sogenannten Bedürfnisse der Gesellschaft, sondern besitzt, wenigstens in nicht ganz demokratischen Verfassungen, eine göttliche Autorität, die aus der Erkenntniss der wahren Ziele des Lebens stammt und allein das Recht hat, unbedingt zu gebieten.

Nun besteht der Staat aus sehr Vielen, welche gehörchen und nur unter Leitung Anderer arbeiten können, und aus Wenigeren, welche die Leitung der Handlungen und Arbeiten verstehen. Dieser Gegensatz der Wenigen und der Vielen bleibt in allen Verfassungen, selbst in denen, wo ungerechter Weise den Wenigen der ihnen gebührende Vorzug durch das Verfassungsrecht nicht gewährleistet wird. Mithin wird es auch für jede dieser beiden Klassen der Gesellschaft eine

andere Bildung geben müssen. Wir nennen die eine die Volksbildung, die andere die gelehrte Bildung. Jede von beiden hat eine unermessliche Wichtigkeit für die Gesellschaft und den Staat. Mit der Volksbildung aber haben wir uns hier nicht zu beschäftigen, da wir die Revision des Lehrplans der Gymnasien in's Auge fassen wollen, und es sei nur die Bemerkung gestattet, dass auch die Ziele und das Wesen der Volksbildung zu definiren und das Mass der Unterrichtsmittel für dieselbe demgemäss zu bestimmen ausserordentlich schwer ist. Daher kann auch von der Bildung, welche die Realschule gewähren soll, hier nicht weiter die Rede sein; denn wir müssen auch diese als einem anderen Lebensberuf zugehörig von der Erörterung der Gymnasialbildung ausschliessen. (Vergl. darüber den Schluss dieser Schrift).

Die höheren Stände der Gesellschaft aber müssen eine gelehrte Bildung erhalten, die man nach zwei Richtungen in Humanität und Fachbildung zerlegen kann. Was unter Fachbildung zu verstehen, ist Jedermann klar, da die Arbeiten und Handlungen der leitenden Glieder der Gesellschaft vielfach getheilt sind und jeder Beruf einen verschiedenen Kreis von Geschäften umfasst. Mithin muss die specielle Bildung für eines dieser Fächer von der Bildung für ein anderes Fach verschieden sein. Darum wird die Fachbildung von verschiedenen Facultäten auf den Universitäten und den anderen Fachschulen überliefert und es kann keine Bildung geben, welche alle Fächer in sich umfasste. Mit der Fachbildung beginnt deshalb die Theilung des Unterrichts, die Wahl des Lebensberufes und die Absonderung der leitenden Kreise der Gesellschaft von einander in verschiedene Gruppen.

Der Begriff der Humanität ist aber schwieriger. Wenn man nach der Etymologie bloss das Menschliche darunter verstände, würde man der geschichtlichen Entwicklung der Bedeutung nicht Rechnung tragen. Eine menschliche Bildung, um den Zweck des Menschen würdig zu erreichen, muss auch die Volksschule gewähren, und das Christenthum hat uns gelehrt, in dem Volke auch unsere Brüder zu er-

kennen und sie als Menschen, wie wir, zu lieben und zu achten. Es handelt sich deshalb noch um die verschiedenen Pfunde, welche Gott den Menschen hier mehr, dort weniger anvertraut hat. Der Begriff der Humanität in historischem Sinne aber bezieht sich nur auf diejenigen Menschen, welchen mehr anvertraut ist und welche zur Leitung Anderer berufen sind. Als Humanität bezeichnen wir deshalb die höhere Ausbildung des Geistes, welche uns befähigt, nicht bloss zu verstehen, zu glauben, zu folgen und nachzumachen, sondern selbst zu forschen und zu erkennen, Kritik zu üben, zu befehlen und nach eigener Initiative zu entscheiden. Diese höhere Ausbildung des Geistes ist ihrem Wesen nach untheilbar und darum eine und dieselbe in allen Fächern. Dies ist der Grund, weshalb alle leitenden Stände der Gesellschaft vor ihrer Absonderung zu speciellen Berufsstudien eine gemeinsame Bildung empfangen können. Die Lehranstalt, welche diese humane Bildung gewähren will, nennen wir das Gymnasium, und die Summe der Mittel, die man anzuwenden gedenkt, um den Geist zur Humanität zu entwickeln, findet sich in dem Lehrplan aufgezeichnet.

Wenn es sich also um die Revision des Lehrplans der Gymnasien handelt, so bedürfen wir vor Allem einen ganz klaren und festen Begriff von dem Wesen der höheren geistigen Bildung, die wir durch die im Lehrplan geforderten Mittel erreichen wollen. Denn aller Streit kann sich nur darum drehen, dass man entweder ein anderes Ziel in's Auge fasst oder dass man für das zugestandene Ziel andere Mittel für geeigneter hält.

Wenn wir nun das Wesen der höheren geistigen Bildung, welche das Gymnasium gewähren soll, zu definiren haben, so finden wir uns gleich dadurch zurecht, dass die Fachbildung ausgeschlossen ist. Mithin kann es sich nicht drehen um Gegenstände oder Realien, die wir zu erkennen und uns anzueignen hätten. So bleibt denn das Subject, der erkennende Geist selbst übrig, der später alle Fächer durchdringen soll. Die Aufgabe des Gymnasiums kann daher nichts anderes sein,

als allgemein den erkennenden Geist in den Besitz seiner selbst zu bringen. Dabei wird nun vorausgesetzt, dass nicht jeder durch das Aelterwerden von selbst in den Besitz seiner geistigen Kräfte komme. Diese Voraussetzung wird aber auch durch alle Erfahrung bestätigt; denn die Blume entfaltet sich zwar von selbst unter den gewöhnlichen Lebensbedingungen, welche die Jahreszeit bietet; der Geist des Menschen aber kommt ohne Schulung, ohne die Arbeit der Cultur, ohne die Tradition der geschichtlich angesammelten lebendigen Kraft des Geistes nicht von selbst zu einer vollkommenen und erwünschten Entwicklung. Und doch handelt es sich nicht darum, uns von Aussen fremden Gedankenstoff zuzuführen, sondern nur darum, dass unsere eigene geistige Kraft eine Sollicitation erfahre und dass wir uns unseres Thuns bewusst werden. Denn unter Geist verstehen wir eben die höchste Entwicklungsstufe des Seelenlebens, die das Eigenthümliche hat, nicht dann schon vorhanden zu sein, wenn sie, wie schon im Kinde, thätig wirkt, sondern erst dann, wenn sie sich dieser ihrer Thätigkeit bewusst geworden ist.

Nun besteht die Thätigkeit des Geistes in der Anwendung der sogenannten Kategorien und Ideen, nach denen wir alle Dinge in der Welt auffassen und beurtheilen und über ihre Zusammenhänge Schlüsse machen. Mithin kann die Aufgabe des Gymnasiums in nichts Anderem bestehen, als alle die Sollicitationsmittel anzuwenden, wodurch der Geist zu diesen Thätigkeiten genöthigt wird, und zwar in der Art, dass er dabei zugleich sich dieser seiner Thätigkeit bewusst werde. Die so gewonnene geistige Bildung nennen wir die formale Bildung, weil es sich nicht um einzelne Sach- und Fachkenntnisse handelt, sondern um die allgemeine oder formale Kraft, wodurch wir in Zukunft jedes beliebige Fach leicht ergreifen und nach kurzer Eingewöhnung es wissenschaftlich in Besitz nehmen können, da das Wissenschaftliche in jeder Wissenschaft nichts Anderes als gerade diese formale Bildung ist.

Wenn wir aber die Kategorien und Ideen zum Bewusstsein bringen wollen, so bemerken wir sofort, dass dies nicht ohne einen Stoff, nicht ohne anschauliche Objecte möglich ist. So können z. B. die Kategorien der Quantität, die Zahlen und Gleichheit oder Ungleichheit uns nicht bewusst werden, wenn wir uns nicht erst Dinge vorstellen, die wir zählen, wie die Kinder etwa an den Fingern zu zählen lernen, und wenn wir nicht anschauliche Gegenstände vergleichen, die wir dann als gleich oder ungleich auffassen. Ebenso sind die Ideen, z. B. die Idee der Gerechtigkeit, der Freiheit, der Knechtschaft u. s. w. nicht klar zu machen, ohne dass wir Beispiele unseres eigenen Lebens oder der Geschichte vor Augen haben. An Salomon's und Aristides' Handlungen etwa erkennen wir die Gerechtigkeit, an der römischen Geschichte etwa die Idee von Knechtschaft, Freiheit und Herrschaft. Daraus ergibt sich der für das Programm des Gymnasiums folgenschwere Satz, dass der Lehrplan Realien und zwar diejenigen aufnehmen muss, welche am meisten geeignet zur Sollicitation des geistigen Vermögens und zur Entwicklung der formalen Bildung sind. Zugleich folgt, dass die Philosophie, deren ganzes Geschäft in der reinen Erkenntniss der Kategorien und Ideen besteht, für das Gymnasium nicht geeignet ist, weil nach dem natürlichen Entwicklungsgange des Geistes vor der reinen Erkenntniss eine Erfassung der Vernunftbegriffe in und an dem Concreten vorangehen muss. Nur mit diesem letzteren hat das Gymnasium zu thun.

Wir brauchen deshalb jetzt nur die Kategorien und Ideen einzutheilen, um sofort das ganze Gebiet der Lehrfächer geordnet überblicken zu können. Ich will mich aber nicht auf eine logisch-metaphysische Deduction einlassen, sondern einfach die historische Sonderung der philosophischen Disciplinen als Leitfaden für diese Eintheilung benutzen. Da man nun Metaphysik, Logik, Ethik, Physik und Aesthetik unterscheidet, so werden die Gymnasialfächer als concrete Vehikel der zugehörigen Ideen und Kategorien danach zu bestimmen sein. 1) Die metaphysischen oder religiösen Ideen fallen dem

Religionsunterrichte zu. 2) Die logische Ausbildung liefert vor Allem der Sprachunterricht. 3) Die ethischen und politischen Ideen entwickelt die Geschichte. 4) Die physischen Kategorien werden durch die Mathematik und Naturwissenschaft ausgebildet. 5) Die ästhetischen Ideen endlich kommen uns in den Künsten zum Bewusstsein, also im Turn-, Gesang- und Zeichenunterricht und in der Lectüre der schönen Litteratur, wozu die entsprechenden Uebungen im Declamiren und Componiren gehören. Die Schulfächer sind aber nicht so scharf voneinander getrennt, wie ihre coordinirten philosophischen Disciplinen. So wird z. B. in den Sprachunterricht auch die Lectüre der Schriftsteller gezogen und deshalb bald die ästhetische, bald die logische Bildung der Schüler gefördert. Es ist aber immerhin gut, sich an die principielle Sonderung zu erinnern, um zu verhüten, dass nicht die eine oder die andere dieser wesentlichen Sphären des geistigen Lebens unbearbeitet gelassen werde. So theilt sich z. B. auch der Religionsunterricht bei uns in der Art, dass ein nicht unbeträchtliches Pensum desselben der Geschichte zufällt. Man thut daher gut, die ganz verschiedenen Aufgaben des dogmatischen Katechismusunterrichts und der biblischen Geschichte nicht aus den Augen zu verlieren, wenn sich auch beide Gebiete, wie überhaupt alle Schulfächer, möglichst unterstützen sollen. Die Moral muss desshalb im Katechismusunterricht immer nur religiös, d. h. als Folge der ganzen christlichen Lehre von Gott und Welt aufgefasst werden. So liesse sich Vieles über die Verknüpfung dieses oder jenes Kreises von Vernunftbegriffen in den einzelnen Schulfächern bemerken; es kommt aber hier nicht auf diese Detailbetrachtung an, sondern auf den Grund, wesshalb überhaupt alle diese Schulfächer auserlesen sind für den Lehrplan des Gymnasiums. Und nach diesem Gesichtspunkt muss gerade in jedem Fache mit einer gewissen einseitigen Strenge die bestimmte Sphäre des Vernunftlebens angewiesen werden, welche speciell durch ein jedes Schulfach vertreten ist, weil sich nur durch die Ausschliess-

lichkeit, mit der eine Vernunftsphäre auf ein gewisses Fach angewiesen ist, seine Aufnahme im Lehrplan rechtfertigen lässt. Darum mag man gern als zugestanden hinnehmen, dass jedes Fach auch noch eine weitere und umfassendere Bedeutung habe, wenn man nur die hier betonte Vertretung der bestimmten Gebiete der Ideen und Kategorien nicht aus den Augen verliert. Denn in dem Bewusstsein dieser Vernunftthätigkeiten besteht die formale Bildung des Geistes, welche das Ziel des Gymnasiums bildet.

Wollte man nun fragen, welche von diesen Lehrfächern die wichtigsten wären, so würde man in einen üblen Streit verwickelt, ungefähr, wie wenn man gefragt würde, ob man lieber sehen als hören wollte. Man will eben weder blind, noch taub sein und so fordern wir alle jene Lehrfächer zur Bildung. Wer sich eins davon nicht angeeignet hat, dessen geistige Bildung hinkt. Wenn man aber durchaus wählen müsste, so würde wohl die Religion und der Sprachunterricht zuerst gesucht werden. Ohne eins jener Fächer missen zu wollen, können wir aber in allen einen Unterschied hervorheben, nach dem sich eine gewisse Stufenfolge des pädagogischen Werthes bestimmen lässt. Wir verhalten uns nämlich in allen Lehrfächern sowohl *receptiv*, als *activ*. *Receptiv*, sofern wir für die Anschauung einen Stoff haben müssen, der durch die Kategorien und Ideen beurtheilt wird; *activ*, sofern wir gerade diese Beurtheilung, dieses eigentliche Denken vollziehen. Nun ist sofort klar, dass diese beiden Seiten der Sache in verschiedenem Verhältnisse gegeben sein können, und dass diejenigen Lehrfächer, in welchen die formale Seite die materiale Seite überwiegt, für den Zweck des Unterrichts gewisser Massen wichtiger und werthvoller sind. Alle Lehrfächer übertrifft in dieser Beziehung die Mathematik; denn die materiale Seite, nach welcher wir uns *receptiv* verhalten, ist hier ganz unbedeutend. Z. B. müssen wir beim Rechnen dergleichen Stoff *recipiren*, wie dass ein Arbeiter für einen Tag so und so viel Lohn erhielt und dass es sich nun um den Lohn von etwa 16 Arbeitern für eine Woche handelt.

Nun erfolgt aber eine freie Denkhätigkeit, das Rechnen, welches durch die gedächtnissmässig festgehaltene Aufgabe gar nicht gehindert, sondern nur in bestimmter Richtung sollicitirt wird, so dass sich alles *Recipirte* in quantitative Begriffe umsetzt. Dagegen ist in den Sprachen, in der Geschichte und Geographie und in der Naturgeschichte die materiale Seite überwiegend, wodurch unser Gedächtniss mehr als unser Verstand in Frage kommt. Denn dass die Wortstämme so und nicht anders lauten, dass solche und keine andere Flexionen gebraucht werden und für diese und jene verschiedene Begriffe eben nur ein und dasselbe Wort vorhanden ist und dergl., das löst sich niemals in das Denken auf und wir müssen uns *blos receptiv* verhalten und wacker arbeiten, um diesen an sich werthlosen Stoff im Gedächtniss zu behalten. Man darf aber die *receptive* Seite auch nicht ganz geringschätzen; denn die formale Bildung soll und kann sich auch überhaupt nicht von dem Stoffe, der die gegebene wirkliche und zu erkennende Welt ist, losmachen. Die Bildung wird eben dadurch gediegen, dass die materiale Seite ganz durchdrungen ist von dem Denken.

Deshalb kann ich nicht ganz mit Lieven übereinstimmen, der S. 24 seiner Schrift behauptet, „der Geist des Schülers verhalte sich dem Geschichtsunterrichte gegenüber wesentlich nur *receptiv*.“ Ich kannte einen Lehrer aus einer deutschen Bürgerschule, der von allen Liedern des Gesangbuches die Nummern wusste und nach den Nummern immer gleich das Lied angeben konnte. Da nun zwischen Nummer und Lied kein begrifflicher Zusammenhang besteht, so war seine Kunst werthlos. In der Geschichte auf der Schule aber kommt es nicht auf Kunststücke solcher Art, also nicht auf *bloss receptives*, gedächtnissmässiges Einprägen von Zahlen und Namen an; sondern für die unteren Stufen gilt es, die sittlichen Ideen und Tugenden zum Bewusstsein zu bringen und Bewunderung und Liebe dafür zu erwecken, für die höheren Stufen der Reife aber die politischen Ideen, Verfassung, Recht, Politik deutlich zu machen. Dadurch wird

dem Denken, der Activität des Schülers schon eine sehr grosse Betheiligung zugemuthet und wer sich nur receptiv verhalten wollte, würde eben auch nicht die Geschichte kennen lernen. Lieven denkt wohl hauptsächlich an die historische Kritik und Quellenuntersuchung, die in der Schule fehlen; allein dergleichen ist nicht Geschichte, sondern Geschichtsforschung und es kommen dabei viele Erfahrungen und logische Operationen in's Spiel, deren Handhabung auf der Schule nur andeutungsweise zu zeigen ist, während die Auffassung des geschichtlichen Stoffs nach den psychologischen Kategorien und nach den sittlichen, politischen und religiösen Ideen sehr wohl erreicht werden kann. Wo dies wegen zu grosser Complication der geschichtlichen Beziehungen unausführbar erscheinen sollte, da muss man eben das Detail beschränken und sich in der Vogelperspective halten. Dadurch wird alles sofort einfacher und übersichtlicher und man verliert nichts von dem Wissenswürdigen. Die Geschichte muss aber niemals als blosser Gedächtnisstoff, sondern immer als Wissenschaft gelten, d. h. sie muss nur soweit mitgetheilt werden, als man dabei etwas denken, begreifen, urtheilen und schliessen kann. Der Geschichtslehrer kann auch, ebenso wie der Lehrer der alten Sprachen und der Mathematik, die Combinationskraft und den Scharfsinn des Schülers üben, wenn er die Resultate nicht gleich erzählt, sondern blos die nöthigen Data vorlegt. Der Schüler wird dann schon nach den gegebenen Verhältnissen finden, wie die Charaktere handeln und welche Völker zusammengehen oder sich befehden werden, welche Folgen mit Nothwendigkeit und welche mit Wahrscheinlichkeit aus einem Siege oder einem Friedensschlusse abfliessen und ob diese oder jene Verfassungsformen sich bilden müssen u. s. w.

Nach dieser Erörterung der Principien können wir nun auf die einzelnen Lehrfächer übergehen.

Der Religionsunterricht.

Man darf Lieven wohl zustimmen, wenn er die Zahl der Religionsstunden in allen Klassen auf zwei in der Woche beschränken will. Auch die Gymnasien in Deutschland begnügen sich mit diesem Mass. Allein in der Motivirung dieses Vorschlags und in der Kritik des herkömmlichen Religionsunterrichts finde ich einige Gedanken, mit denen ich mich auseinandersetzen möchte.

Lieven ist der Meinung, dass die gedächtnismässige und systematische Betreibung des Religionsunterrichts das religiöse Gefühl abstumpfe und den religiösen Indifferentismus befördere. Er will keine theologische Abrichtung, sondern eine heuristische Methode bei der Lectüre der Bibel und eine Betonung der christlichen Moral.

Was nun den Tadel einer „gedächtnismässigen Einprägung des Stofflichen“ betrifft, so könnte man wohl durch eine Unterscheidung sich verständigen. Die Bibelsprüche, die Gesangbuchverse und die Lehren des Katechismus müssen durchaus wörtlich auswendig gelernt werden; denn jede Veränderung des Wortlauts verdirbt nicht bloss den festgestellten Rhythmus und die nicht von Ohngefähr ausgewählte Form der Rede, sondern kann auch den Gedankeninhalt und Sinn der Lehre auf das Bedenklichste verkehren. Wie der Schüler mit Respect und strengster Correctheit die Verse von Göthe und Schiller sich aneignet, ohne sich zu erlauben, in unordentlicher Weise nach seinem Belieben zu ändern: so muss in viel höherem Grade, weil es sich um die höchste Lebenswahrheit handelt, gewissenhafte Treue und gedächtnismässige Genauigkeit im Ausdrücke für jene Lehrstoffe des Religionsunterrichts gefordert werden. Aber auf die gedächtnismässige und buchstäbliche Einprägung der biblischen Geschichten und auch der exegetischen Umschreibungen der Katechismussätze kann ich keinen Werth legen. Wenn Lieven an diese zweite Gattung des Lernstoffes gedacht haben sollte, so müsste man ihm zustimmen, wenn er meint, dass dadurch eine gewisse Ab-

stumpfung des religiösen Gefühls eintrete. Dies lässt sich nämlich psychologisch leicht beweisen. Denn die einzelnen Vorstellungen und Gedankengänge, in denen wir wirklich leben und die uns überzeugen und unser Gefühl erregen, sind nothwendig *i n d i v i d u e l l* und in jedem Menschen *v e r s c h i e d e n*. Wenn wir nun nicht bloß die einheitlichen und normgebenden Grundgedanken, die in allen Menschen die gleichen sein sollen und sein können, gedächtnissmässig befestigen, sondern auch den ganzen Kreis von Vorstellungen, der durch jene beseelt und durchdrungen werden soll, in festen Wortformeln krystallisiren lassen, so erstarrt das ganze individuelle Seelenleben, weil das Element der Freiheit in der Gedankenbewegung und damit die individuelle Aneignung und eigenthümliche Ausdrucksweise verloren geht. Der gute Lehrer muss es daher nicht bloß dulden, sondern sich darüber freuen, wenn die Kinder die biblischen Geschichten nicht alle in der stereotypen Form des Lehrbuchs aufsagen, sondern in freier Weise erzählen und auch die Sätze des Katechismus ein Jeder in seiner eigenen Ausdrucksweise erklären; denn diese Verschiedenheit bezeugt die *i n d i v i d u e l l e A n e i g n u n g*. Vorausgesetzt natürlich, dass die Antworten richtig sind. Ein und derselbe richtige Gedanke kann aber auf die verschiedenste Weise ausgedrückt werden.

Was dann die Lectüre der Bibel und die heuristische Methode betrifft, welche Lieven empfiehlt, so wird Niemand etwas dagegen einwenden können, vorausgesetzt erstens, dass der Lehrer diese schönste und schwierigste Methode zu handhaben versteht, und zweitens, dass diese Methode nicht die einzige sein soll. Ich will nun gar nicht daran zweifeln, dass unsere Religionslehrer alle die nöthige *B e g a b u n g* besitzen, um diese Methode zu beherrschen; aber zwischen *B e g a b u n g* und *F e r t i g k e i t* liegt eine sehr grosse Kluft, die so leicht nicht übersprungen wird. Ohne dass vorzügliche Lehrbücher vorlägen, in denen diese Methode gelehrt und an vielen Beispielen sorgfältig demonstrirt wäre, würde ich es daher für unthunlich halten, eine so schwierige Kunst, die so viel Vor-

bereitung für jede Stunde erfordert, von dem Lehrer zu verlangen. Ausserdem ist dann doch auch in *Secunda* oder spätestens in *Unterprima* Kirchengeschichte und Dogmengeschichte zu lehren, wobei eine *i n d u c t i v e* und *h e u r i s t i s c h e* Methode nicht gut verwendbar ist.

Lieven scheint aber überhaupt der *D o g m a t i k*, auf dem *Gymnasium* natürlich, nicht hold zu sein; er will die *M o r a l* bevorzugen. Die *M o r a l* ist nun zwar eine recht schöne Sache, aber im *Christenthum* doch so völlig unabtrennbar von dem Glauben und den Glaubenslehren, und sie wird auch durch diese ihre Wurzel so einfach und lebendig, dass ich keinen erziehlichen Vortheil davon ersehe, sie systematisch abzutrennen oder *casuistisch*, wie etwa in den *Jesuitenschulen*, zu behandeln. *Moralische Fragen*, von der Glaubenslehre getrennt, führen ausserdem auch sofort zur *Sociologie* und *Staatslehre*, da die Handlungen der Menschen immer zugleich in irgend einer Weise die Gemeinschaft betreffen. Es wäre aber gegen die Aufgabe des Religionsunterrichts, wenn er die *Staatswissenschaft* und die *Rechtslehre* und *Politik* zum Gegenstand nähme.

Um aber über die pädagogische Bedeutung des systematischen und dogmatischen Religionsunterrichts zu urtheilen, muss man sich an die oben erörterten Principien erinnern. Die formale Bildung verlangt eine *Sollicitation* der religiösen Ideen, welche zugleich die sogenannten *metaphysischen Principien* sind. Dies kann auf dem *Gymnasium* nur durch den Religionsunterricht geschehen und nur durch die dogmatische und systematische Behandlung. Ich bin also so weit davon entfernt, diese Art des Unterrichts zu tadeln, dass ich ihn vielmehr für den bildendsten und wichtigsten halte, um die höchsten Kräfte der Vernunft zu entbinden und die in bevorzugtem Sinne gemeinte *Humanität* zu gewähren. Denn welches andere Unterrichtsfach beschäftigt sich mit diesen tiefsten Fragen der menschlichen Vernunft, mit der Gottheit, der Welt überhaupt, der Menschheit überhaupt, dem Zwecke der Welt, dem Ursprung des Bösen, dem Verhältniss von Gott und

Mensch, der Erlösung und allen diesen Ideen, deren Bewusstsein den Menschen erst zum Menschen macht und deren wissenschaftliche Erkenntniss und Discussion nur den zur höheren Bildung gereiften Naturen möglich ist? Die Vernunft kommt zu diesen Ideen nicht durch den Sprachunterricht, nicht durch das Rechnen und die Physik und nicht durch die Geschichte und Geographie. Nur der Religionsunterricht vermag den Schüler so zu erheben, dass er sich mit den höchsten Gedanken beschäftigt, deren die menschliche Natur fähig ist. Ich sehe darum nicht, weshalb Lieven glaubt, dass durch die dogmatischen Unterrichtsstunden „religiöser Indifferentismus“ befördert werde. Indifferentismus wird erzeugt, wenn uns durch genauere Erklärung eines vorher für wichtig und werthvoll gehaltenen Gegenstandes dargethan wird, dass derselbe für die Ziele und Interessen unseres Lebens ohne Einfluss und gleichgültig sei. Sollte der Religionsunterricht diese Aufgabe oder diese Wirkung haben? Die Kirchengeschichte und die Dogmatik zeigen doch, dass scheinbar geringfügige Abänderungen in der Formulirung der Dogmen die Völker in furchtbare Kriege gestürzt, Könige entthront, Familienbande zerrissen, die bürgerliche Gesellschaft entzweit und bis auf den heutigen Tag die wichtigsten Sorgen der Staatsmänner gebildet haben. Man sieht daraus, dass selbst einige subtilere Fragen der Theologie nicht etwa ein müssiges und gleichgültiges Geschwätz sind, sondern an der Spitze aller unserer Lebensinteressen stehen. Und wenn schon Astronomen wegen verhältnissmässig untergeordneter Fragen, z. B. wie man am Besten die Bewegungserscheinungen in unserem Planetensysteme erklären könne, zu Märtyrern ihrer Hypothesen haben werden wollen, wie viel begreiflicher ist es, dass die viel höheren Fragen über die Gottheit und die Erlösung der Seele die Menschen begeisterten und zum Märtyrertum entflamnten. Da nun die Jugend des Gymnasiums nicht zu einem technischen Berufe erzogen wird und nicht etwa die Präparation einer neuen Schmiere für die Räder der Waggonen für wichtiger halten möchte, als die höchsten Fragen der Vernunft: so kann

auch, wie ich glaube, der dogmatische Religionsunterricht keinen Indifferentismus erzeugen. Mir zeigte daher auch die Erfahrung, dass die einigermaßen tüchtigen Religionslehrer ihre Classen immer zu regem Antheil erhoben und durch eifrige Fragen der Schüler belohnt wurden. Nur diejenigen Schüler, deren Erziehung vernachlässigt wurde oder die auf das Niedrige und Rohe gerichtet waren, blieben indifferent bei der Erörterung der Glaubens- und Sittenlehre. Als natürlich aber und normal muss überall das höchste Interesse für diese Fragen angenommen werden; denn wie sollte die Vernunft, wenn sie sich entwickelt, gleichgültig sein für die Fragen und Betrachtungen, in denen das Leben der Vernunft besteht!

Von Vielen wird aber seltsamer Weise die Religion mit der Religiosität verwechselt und man empfiehlt den Religionsunterricht in der Erwartung, dass er Religiosität oder Frömmigkeit verbreite. Wer nun solcher Verwechslung sich schuldig macht, beweist, dass er kein aufmerksamer Zuhörer in dem Religionsunterrichte gewesen ist; denn die Religiosität oder Frömmigkeit kann nicht von dem Schüler gelernt und nicht von dem Religionslehrer gelehrt werden, weil sie keine Wissenschaft ist. Wir haben uns vielmehr daran zu erinnern, dass zwar Alle zur Religiosität berufen, aber nicht Alle auserwählt sind, dass zweitens der Wille und das Gemüth und also die Erziehung, die absichtliche und die unabsichtliche, massgebend sind für die Frömmigkeit, und dass in dritter Linie dann die Erkenntniss hinzukommen muss, die gelehrt und gelernt werden kann. Durch blosse Lehre wird niemand religiös und die Religionslehrer sind deshalb keine Frömmigkeitsfabrikanten. Wenn sie z. B. das Wesen der Busse erklären, so wollen sie nicht Busstimmung hervorbringen, sondern müssen die geistliche Erfahrung dieser Stimmung bei dem Schüler voraussetzen, und wenn sie bei dem Unterrichte fragen, so wollen sie nicht als Antwort ein Seufzen des Herzens, sondern eine vernünftige Erklärung in Begriffen. Der Religionsunterricht hat gar nicht die Aufgabe, sich blos an die Gefühle und das Gemüth zu wenden, als wenn nach einer Religionsstunde die

Schüler mit gut gesottenen und heiss gebrühten Herzen die Klasse verliessen oder verlassen sollten. Das Gemüth soll in der Schule immer nur indirect bewegt und gebildet werden, direct aber wendet sich jeder Unterricht an den Verstand und die Vernunft, und der dogmatische Religionsunterricht hat in erster Linie mit der Vernunft des Schülers zu thun. Zur Entwicklung der Vernunft dient aber vielleicht nichts so sehr als die Dogmatik und die Dogmengeschichte, welche durch Berücksichtigung der Häresien die höchsten Ideen in Discussion zieht und sie dadurch ihrem Inhalte nach genauer analysirt, distinguirt und deducirt. Man muss dies aber nicht so verstehen, als sollte der Religionsunterricht bloss eine gegen den Inhalt der Erkenntniss gleichgültige dialektische Uebung der Vernunftkräfte geben. Ein solcher Einwand schon würde beweisen, dass man das Wesen der Vernunft nicht gehörig versteht; denn rechnen z. B. kann und muss man so lehren, dass es gleichgültig ist, ob die Zahlen Pfunde oder Ellen bedeuten; die Vernunftideen sind aber nicht Abstractionen von beliebigem Erfahrungsmaterial, sondern enthalten zugleich immer einen ganz bestimmten Inhalt, welcher die Wahrheit ist. So ist z. B. die Idee Gottes keine Abstraction, ebenso wenig die Erlösung; sondern die Erfassung dieser Ideen giebt zugleich dem Denken einen Gehalt an Wahrheit, entsprechend der Klarheit und Richtigkeit der Erfassung; denn der Inhalt dieser Ideen ist eben die Wahrheit und die Wirklichkeit, die uns darin zum Bewusstsein kommen. Es handelt sich also nicht um eine blosser Gymnastik des Geistes, sondern um das Innewerden des Inhalts des Geistes selbst, und darum möchte ich diesem Unterrichtsfache, dem einzigen in dem ganzen Lehrplane, welches sich direct mit der Entwicklung der speculativen Vernunftkräfte beschäftigt, nichts abrechnen, sondern kann nur den Rath geben, die Wichtigkeit und die Ehre, in diesem Fache sich tüchtig zu zeigen, den Schülern in's Licht zu setzen. Dass freilich auch die schönste Aufgabe mittelmässig und schlecht gelöst werden wird von einem mittelmässigen und schlechten Lehrer, versteht sich von selbst.

Die Pädagogik muss aber bei der Ordnung des Unterrichts immer einen guten Lehrer voraussetzen.

Die Sprachen.

In der Sprache wendet der Mensch unbewusst alle Kategorien an, wodurch alle Dinge benannt, aufgefasst, beurtheilt und in ihren Beziehungen bestimmt werden. Der Sprachunterricht hat deshalb nothwendig eine logische Seite, sofern die von der Sprache gebrauchten Denkformen uns zum Bewusstsein gebracht werden sollen, z. B. wenn wir das Plusquamperfectum vom Perfectum unterscheiden, oder den Conjunctiv vom Optativ und Indicativ, oder die Bedeutung der Präpositionen bestimmen, oder die sogenannten Redetheile und Satzglieder und Constructionen feststellen u. s. w. Ueberall handelt es sich dabei um das Bewusstsein von der bestimmten Form des Denkens, welche die Sprache unbewusst gebraucht. Mithin gewinnen wir durch diese Seite des Unterrichts unfehlbar ein logisches Bewusstsein, indem wir uns beim Sprechen, Schreiben und Lesen der logischen Kategorien bewusst werden, nach denen das Material der Sprache bald diese, bald jene Form annimmt. Denn willst du die Absicht ausdrücken, so kannst du nur diese oder jene Conjunction und nur diesen Modus brauchen und musst anders sprechen, wenn du eine Thatsache melden willst. Der Ort, die Zeit, die Art und Weise, der Zusammenhang, die Eigenschaft, die Quantität, das Thun, das Leiden, der Besitz u. s. w., alle diese Kategorien werden durch bestimmte Flexionen und Formwörter und Wortstellungen ausgedrückt. Wer aber im Gebrauch dieser Formen geübt ist, hat nur dann eine logische Bildung gewonnen, wenn er darüber Rechenschaft geben kann und sich also auch der Gründe seines Thuns bewusst ist. Dieses Bewusstsein wird durch die Grammatik ausgesprochen.

Wollte man nun einwenden, dass sehr viele grammatische Regeln doch nicht auf logische, sondern nur auf psycholo-

logische Motive zurückführen, z. B. die Attractionen, wobei die Form eines im Sinne gehaltenen Wortes ein anderes Wort aus seiner logischen Verknüpfung löst und zur Anpassung bestimmt: so wird man dies gern zugeben und doch den logischen Charakter der Grammatik, wie bisher, betonen dürfen. Denn erstens ist es gerade die Grammatik die das Unlogische solcher Constructionen bemerkt und also das logische Bewusstsein vertritt, und zweitens bilden auch alle die psychologischen Regeln eine gewisse Entwicklungsstufe des Denkens, welches ja überhaupt in der Sprache nicht zu seiner reinen Form gelangen kann. Wie wir in den bloss psychologischen, sich von selbst bildenden Vorstellungsformen zuerst eine Auffassung der gegebenen Erscheinungen der Welt gewinnen, so drücken sich diese Formen auch getreu in der Sprache ab und die Grammatik liefert uns deshalb ein Bewusstsein von den natürlichen Bewegungen des Gedankens und ihr eigentlicher Gegenstand ist kein fremdes Object, sondern der Verstand selbst, sofern er sich in den Sprachformen die Auffassung der Dinge zurechtgelegt hat.

Es kann daher keinen anderen Unterrichtsgegenstand geben, der in höherem Masse eine logische oder formale Bildung gewährte, als die Grammatik. Die Grammatik ist das Fundament, der Eckstein, die Säule, die Krone des Gymnasiums, und höher Gebildete unterscheiden sich vom Volke hauptsächlich dadurch, dass sie mit grammatischem Bewusstsein sprechen, d. h. dass sie nicht bloß unbewusst denken, sondern das Denken selbst zum Gegenstande des Denkens gemacht haben, soweit dies durch die Sprache und ihre Formen möglich ist. Selbst die Mathematik steht als Bildungsmittel in dieser Beziehung weit zurück, da sie nur eine einzige Kategorie, die Quantität, in den Formen ihrer Anwendung zum Bewusstsein bringt, während die Sprache alle Kategorien umfasst.

Neben dieser formalen oder logischen Seite hat die Sprache aber noch ein materiales Element, welches bloß unser Gedächtniss und unsere Receptivität in Anspruch nimmt, und deshalb keine logische Bildung gewähren kann. Nach

dieser Seite hin bedürfen wir einer copia verborum, um uns leicht ausdrücken zu können, und müssen alle die Absonderlichkeiten einer Sprache in der Bildung der Wörter, die oft bloß auf gewissen anatomisch und physiologisch begründeten, nationalen Eigenthümlichkeiten der Sprachorgane beruhen, und alle Unregelmässigkeiten und Ausnahmen, die auf zufällige historische Umstände in der Entwicklung der Völker hinweisen, auswendig lernen, ohne dass wir für all Dieses immer auch vernünftige Gründe angeben könnten. Soweit dieses durch die vergleichende Sprachwissenschaft möglich ist, soweit kann auch hierdurch eine logische Uebung geleistet werden; im Ganzen aber ist dies die Achillesferse des Sprachunterrichts; denn diese materiale Seite der Grammatik macht eben dem Schüler die grösste Mühe und erfordert die längste Zeit zur Aneignung und die meisten lästigen Uebungen für Lehrer und Schüler.

Nun ist aber längst klar und ich brauche kein Wort darüber zu verlieren, dass die ganze logische Bildung, welche die Grammatik gewähren kann, am besten durch die alten Sprachen und wegen der historischen Entwicklung unserer Cultur vorzüglich durch das Lateinische und nicht durch die Muttersprache oder die neueren Sprachen vermittelt wird. Den Unterricht im Griechischen hat Lieven auch, offenbar weil er mit der Ordnung dieses Faches zufrieden war, gar nicht erwähnt.

Was nun Lieven's Vorschläge betrifft, so will er von unseren Abiturienten im schriftlichen Gebrauch des Lateinischen nicht mehr eine „Sicherheit in der Grammatik und einige stilistische Gewandtheit“ verlangen (S. 11). Er streitet gegen die „einseitige Betonung der grammatischen und stilistischen Seite dieses Unterrichts“, weil „nicht jeder Schüler zum classischen Philologen herangebildet werden sollte“ und die „Sicherheit und Fertigkeit des Schülers im eigenen Gebrauch des Lateinischen unerreichbar wäre.“

Ogleich ich mit dem Sinn und den Motiven dieser Meinungsäusserung einverstanden bin, so möchten sich doch einige

Bedenken gegen missverständliche Auslegungen seines Vorschlages einstellen, die eine ausführlichere Uebersetzung erfordern.

Erstens nämlich kann in der Sprache das logische Element von dem materialen und historischen auf keine Weise abgetrennt werden, und diese Verschmelzung ist gerade der Grund, weshalb man die Grammatik und nicht die reine Logik auf Gymnasien als Lehrmittel benutzt. Die beiden Seiten der Grammatik können deshalb nur in abstracto unterschieden, aber nicht in concreto gesondert behandelt werden. Hat z. B. ein Schüler das Object zu den Verben *uti, frui, fungi etc.* nicht in den Ablativ gesetzt, so ist das kein Fehler gegen die reine Logik, weil die Sprachwissenschaft noch in der Forschung darüber begriffen ist, weshalb der Sinn und die Bedeutung dieser Verben mit logischer Nothwendigkeit den Ablativ fordern; gleichwohl hat der Schüler einen Fehler gegen die concrete Logik der Grammatik begangen. Ebenso ist es nicht leicht logisch zu beweisen, weshalb die Wörter *amnis, anguis, axis* u. s. w. keine Feminina sind, und doch ist es ein Verstoss gegen die concrete Logik der Grammatik, wenn die Congruenz des adjectivischen Attributs nicht auch durch das männliche Geschlecht ausgedrückt wird. Da also (denn wir können auf weitere Beispiele verzichten) die logische und materiale Seite der Grammatik ganz verschmolzen sind, so darf man, wie ich glaube, nicht gegen die Betonung der grammatischen und stilistischen Seite des lateinischen Unterrichts streiten, um nicht, wie man populär zu sagen pflegt, das Kind mit dem Bade auszuschütten. Die grammatische und stilistische Seite ist der Nerv und Zweck des ganzen lateinischen Unterrichts; denn die Realien, die Antiquitäten und der Inhalt des Schriftstellers würden uns auf andere Weise, durch Uebersetzungen z. B., viel bequemer und reichlicher zugänglich werden.

Die zweite Bemerkung schliesst sich an diese erste an. Wir sehen nämlich, dass Lieven auch gar nicht die Grammatik verdrängen will, sondern nur eine gewisse Limitirung

wünscht. Allein dadurch kommt man in das Unbestimmte und kann das Ziel des lateinischen Unterrichts auf dem Gymnasium nicht mehr deutlich und sachgemäss definiren. Denn das natürliche und sachgemässe Ziel des Sprachunterrichts wird doch immer der richtige, mündliche und schriftliche Gebrauch der Sprache sein. Wenn man dieses Ziel fallen lässt, so giebt es keinen Halt mehr, um die Methode und das Wesen des lateinischen Unterrichts zu schützen und in seiner Kraft und Ehre zu wahren. Welches Ziel soll der fleissige Schüler sich als Ideal vorhalten und nach welchem Massstabe seine Fortschritte messen, als allein nach dem sicheren und richtigen Verständniss und Gebrauch der Sprache! Und die mündlichen und schriftlichen Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische bilden Controle und Experiment für die Aneignung der Gesetze der Sprache und sind von dem Analysiren und Interpretiren des Lateinischen ebensowenig zu trennen, wie das Ausathmen vom Einathmen. Wenn der Schüler soweit gekommen ist, dass er gestützt auf seine Grammatik, als auf sein Gesetzbuch, die Richtigkeit seiner Uebersetzung logisch demonstriren und Jeden widerlegen kann, der da meinen sollte, es müsse die gegebene Stelle anders construirt und erklärt werden, dann wird er sich auch freuen, seine Sicherheit und Fertigkeit durch eigenen synthetischen Gebrauch des Lateinischen zu documentiren.

Diese beiden Bemerkungen sind nun ebenso praktisch wie theoretisch. Drittens muss aber einem nicht didaktischen Gesichtspunkte Rechnung getragen werden, und hier treffe ich ganz mit dem Sinn und den Motiven von Lieven's Meinungsäusserung zusammen. Es handelt sich nämlich um die vom Staate festzustellenden Bedingungen für Zulassung zur Universität oder zu anderen Fachschulen. Ich meine nun, dass die Schüler, wenn sie von Septima bis Prima sieben bis neun Jahre hindurch die sprachlichen Uebungen durchgemacht haben, diejenige Stufe der Ausbildung erreicht haben müssen, zu welcher sie nach ihrer eigenthümlichen Begabung über-

haupt fähig sind. Dass diese Stufe aber nicht für Alle die gleiche sein kann, ist natürlich, weil die Begabung für die Sprachen nicht eine allgemeine menschliche Eigenschaft, sondern ein specielles Talent ist, wie ein solches auch für die Mathematik angenommen wird. Der Grund hierfür liegt in der materialen Seite der Sprache; denn diese ist ohne eine besondere, von der Natur verliehene Ausbildung des Gehörsinns und des Gedächtnisses und ohne zugehörige cerebrale Grundlage nicht bis zu der erforderlichen Fertigkeit zu bewältigen, wie denn ja auch sonst ausgezeichnete Menschen häufig selbst in ihrer Muttersprache nicht die Leichtigkeit und Freiheit des Gebrauches erlangen, welche Anderen wie eine Gabe der Natur zufällt. Deshalb würde ich zwar dem Ideal und natürlichen Ziele des lateinischen Unterrichts nichts abbrechen wollen, dennoch aber wünschen, dass alle Diejenigen, welche den Cursus der Prima durchgemacht haben, als reif betrachtet würden, auch wenn sie die nöthige Norm des sicheren Gebrauches der Sprache nicht erreichen, wenn sie nur dafür nach einer anderen Richtung lobenswerth sind. Denn dass sie die erwünschte und unentbehrliche logische Ausbildung gewonnen haben durch den Sprachunterricht, wird durch ihre Aufnahme in die Prima genügend dargethan; dass aber nicht alle Abiturienten Philologen werden sollen, hat Lieven hinreichend in Erinnerung gebracht. Er fordert mit Recht, dass die historisch-philologische Facultät für die Philologen Uebungen anstellt, wodurch die speciell fachmässigen Fertigkeiten erworben werden können. Will man aber verlangen, dass diese Fertigkeiten schon auf dem Gymnasium von allen Schülern erreicht würden, so muss man dafür sorgen, dass die Natur keine mittelmässig oder einseitig begabten Kinder mehr zur Welt kommen lässt.

Wenn wir deshalb nicht mit Lieven eine Verminderung der praktischen Uebungen im Lateinischen wünschen können, so werden wir doch die Schüler und Lehrer gern durch eine bessere Methode entlasten. Man gebe weniger umfangreiche Aufgaben. Die können dann gründlicher und besser

gearbeitet werden. Wenige genau durchdachte Beispiele sind immer nützlicher, als viele flüchtig und auf's Gerathewohl hingeschriebene, bei denen die Correcturen des Lehrers auch nicht einmal mit Sorgfalt von dem Schüler erwogen zu werden pflegen. Ueberall Weniges gut und nicht Vieles flüchtig machen, sei die Losung der Schule.

Das Lernen ist ein Glück und eine Auszeichnung, welche immer nur den Wenigen zukommt, die das Gymnasium zu besuchen die Ehre haben. Sie geniessen einen Vorzug vor der grossen Masse des Volkes. Folglich darf das Lernen weder zu einer Slaverei und Zwangsarbeit werden, unter welcher die Schüler und ihre Aufseher zu stöhnen hätten, noch auch zu einem Spiel, bei welchem kindische Laune gebietet. Das Lernen ist eine edle Arbeit, die nur in Musse und mit Freiheit des Geistes vollzogen werden kann. Wenn nach diesem Gesichtspunkte die Aufgaben der Schüler abgemessen werden, so kann von einer Ueberbürdung nicht mehr die Rede sein. Das Mass lässt sich aber nicht in Zahlen genau ausdrücken, weil das Material der Schüler und ihre Anzahl in einer Klasse grosse Unterschiede hervorbringen; der Tact des Lehrers und die überwachende Fürsorge des Directors muss in dem gegebenen Falle entscheiden.

Sofern dieser eine Gesichtspunkt nicht hinreicht, muss die von Lieven mit Recht geforderte Vermehrung der Klassenstufen hinzukommen, von der wir noch zu reden haben.

Für das Russische will Lieven, da diese Sprache durch praktisch-politische Gesichtspunkte in unserem Lehrplan eine bestimmte Stellung einnimmt, eine Methode, durch welche die Schüler zu eigenem praktischen Gebrauch der Sprache befähigt werden. „Ein wenig Erleichterung“ glaubt er für die Arbeit der Schüler zu gewinnen „durch gelegentliche Vergleichung der russischen und der alten Sprachen.“

Man könnte diese zutreffenden Bemerkungen Lieven's vielleicht noch dadurch unterstützen, dass man die Methode genauer bestimmte. Im Gegensatze zu den alten Sprachen, wo

die Grammatik Alles ist, darf hier nämlich das Grammatische nur als Hilfsmittel auftreten. Von Anfang an aber müssen kleine, aus den besten Schriftstellern ausgewählte Stücke prosaischer und poetischer Art vorgelegt, erklärt und dann von den Schülern vollständig auswendig gelernt werden. Wenn eine gewisse Reihe solcher kleinen Stücke ganz zum Eigenthum des Schülers geworden, so schliessen sich daran Uebungen im Schreiben und Sprechen durch Bildung von einer Menge neuer Sätze, die sich aus dem gewonnenen Vocabelschatze mit ein wenig nachhelfender Grammatik und nach Analogie mit dem Gegebenen leicht und zur Befriedigung der erworbenen Kraft herstellen lassen.

Auf den höheren Stufen kommt dann die Grammatik und Stilistik, welche die sichere Bekanntschaft des Schülers mit vielen Mustern schon vorfindet und deshalb überall aus seinem Gedächtniss durch Beispiele belegt werden kann. Natürlich wird sich zugleich eine nicht bloss gelegentliche, sondern durch die schon gewonnene classische Schulung erforderliche Vergleichung mit der Grammatik der alten Sprachen von selbst einstellen; denn der durch etymologische Vergleichung des Lateinischen, Griechischen und Deutschen geübte Sinn des Schülers verlangt mit psychologischer Nothwendigkeit dieselben Gedankenwege auch für das Russische und ebenso bringt die Uebereinstimmung und der Widerspruch in der Syntax der verschiedenen Sprachen eine Vergleichung von selbst mit sich. Die vergleichende Sprachwissenschaft ist überhaupt nicht entbehrlicher Luxus, sondern ein sich gebieterisch aufdrängendes Bedürfniss, und wenn sich der Lehrer innerhalb der Grenzen des Feststehenden und Gültigen hält, so ist die comparative Grammatik überall als nothwendiges Ingrediens des Sprachunterrichts zu fordern.

Der Unterricht in der Muttersprache soll nach Lieven erleichtert werden durch inductive Behandlung der Grammatik und durch Abschaffung der freien Aufsätze, an deren Stelle „Auszüge“ treten müssen. Was die Methoden-

frage betrifft, so stimme ich Lieven gern zu; nur scheint mir, dass die inductive und heuristische Behandlung nicht bloss bei der Muttersprache angewendet werden müsste und dass man auch andererseits wieder eine Restriction dieser These fordern sollte. Sobald die Schüler einen lateinischen oder griechischen Schriftsteller lesen, wird es sofort thunlich, einen grossen Theil der Syntax heuristisch durch die Combinationen der Schüler entwickeln zu lassen. Dies ist schon aus dem Grunde überall, wo es möglich ist, empfehlenswerth, weil die Grammatik ihrem Ursprunge und Wesen nach nur auf diesem Wege erkannt und geschätzt werden kann, während sie sonst wie ein Despot und deus ex machina erscheint. Für die Syntax sowohl wie für die Formenlehre aber würde die inductive Methode in ausschliesslicher Anwendung, wie ich bis jetzt noch glaube, sowohl für die fremden, als für die Muttersprache unthunlich sein, weil der Zeitverlust dabei zu gross werden würde; denn die grammatischen Auffassungsformen z. B. Object, Attribut, Conditionalis, Modus u. dergl. können ja nicht inductiv gefunden werden, sondern müssen durch synthetisches Denken zum Bewusstsein kommen. Für die Muttersprache müsste man daher die Bekanntschaft mit der grammatischen Terminologie schon voraussetzen oder wäre gezwungen in ungeordneter Weise, je nachdem das gegebene Lesestück es mit sich bringt, bald diesen bald jenen grammatischen Begriff zu erklären. Dann bliebe aber noch immer die Aufgabe übrig, die disjecta membra der Grammatik nachher doch wieder systematisch zu ordnen, um eine wissenschaftliche Uebersicht des Ganzen dem Schüler zu verschaffen. Ich glaube daher, dass es genügt, wenn der Lehrer sich von der Wichtigkeit der Induction gehörig überzeugt und demgemäss die Lectüre überall benutzt, um dem Schüler die Gelegenheit zu einer inductiven Controle für das systematisch Vorgetragene darzubieten. Es steht ja auch nichts im Wege, den systematischen Vortrag sofort heuristisch anzulegen. Man braucht ja nicht gleich zu definiren und den Schüler mit Allgemeinheiten zu begiessen. Wenn man zuerst inductiv

eine Reihe von Beispielen vorlegt und den Schüler nach der Analogie andre derselben Art noch hinzufügen lässt, so kann der Lehrer nach heuristischer Methode, wenn er durch Angabe der systematischen Gesichtspunkte dem Schüler zu Hülfe kommt, diesen leicht veranlassen, den grammatischen Begriff oder das Gesetz selber aufzufinden. So wird die unentbehrliche systematische Betrachtung mit der freien inductiven Thätigkeit fruchtbar verknüpft.

Was Lieven zur Kritik der freien Aufsätze bemerkt, ist gewiss sehr treffend; auch sein Vorschlag, aus guten Schriftstellern Auszüge machen zu lassen, sehr annehmbar. Nichtsdestoweniger möchte ich freie Aufsätze fordern. Wir müssen immer auf die pädagogischen Principien zurückgehen. Der Zweck aller Erziehung ist aber, unsere Kräfte zu entwickeln. Welche Kräfte sind es nun, die durch Anfertigung von Auszügen geübt werden? Offenbar lernen wir dadurch Verstehen, Aufmerksamkeit, nachbildendes Denken, auch vielleicht Kritik: im Ganzen aber ist immer der gegebene Schriftsteller das active Princip, welches den Geist des Schülers in Schwingung versetzt. Davon gänzlich verschieden ist die Forderung, dass der Geist des Schülers selbst die Initiative einer Gedankenbewegung leiste, dass er nicht passiv, sondern productiv sei. Da nun dies die höhere und zur Herrschaft berufene Kraft des Geistes ist, so muss sie auch geübt werden. Nun finde ich, dass auf den Gymnasien recht häufig keine glückliche Wahl der Aufgaben stattfindet. Man wählt nämlich mit Vorliebe poetische Stoffe, die metrisch oder in poetischer Prosa dargestellt, beschrieben oder erzählt werden sollen, oder man fordert kleine Abhandlungen über ein Sprüchwort, eine Gnome u. dergl. Beides dient aber, wie Lieven mit Recht sagt, sehr leicht „zur Anerziehung von Phrasenhaftigkeit.“ Dagegen habe ich kaum bemerkt, dass man das werthvolle Musterbild der Griechen hier angezogen hätte. Bei den Griechen war die Fertigkeit der freien Rede vorzüglich ausgebildet und die Lehrer der Beredtsamkeit wählten ihre Aufgaben nützlicher aus dem praktischen Gebiete der drei

bekanntem Redegattungen, die das öffentliche Leben eines freien Volkes beherrschen. Dies würde ich auch empfehlen; denn auch für uns ist die Zeit gekommen, wo der Bürger mit zu berathen, zu richten und zu beurtheilen hat. Demgemäss könnten die Aufgaben aus dem Gebiete der consultativen, judicialen und demonstrativen Beredtsamkeit gewählt werden und sich auf das Zurathen und Abrathen, auf das Anklagen und Vertheidigen, auf Loben und Tadeln beziehen. Die Stoffe hierfür würden reichlich durch den Geschichtsunterricht und durch die Lectüre der alten und nationalen Schriftsteller geliefert werden. Beispiele und Vorbilder solcher Reden schweben dem Schüler, der Livius, Thucydides, Cicero und Cäsar, Lessing, Schiller und Goethe gelesen, immer vor Augen; durch sein eigenes Leben hätte er ausserdem von dieser Art von Reden Erfahrung und alle schon selbst, wenn auch nur privatissime, mündlich und kunstlos angewendet; denn jeder Knabe hat sich schon in vielen Stücken zu berathen gehabt hat schon sich und Andre angeklagt oder vertheidigt, gelobt oder getadelt. Es käme also blos darauf an, dass der Lehrer die Gesichtspunkte, nach denen alle solche Gedankenbewegungen geschehen, und die Disposition aller solcher das praktische und sittliche Leben beherrschender Reden an classischen Beispielen deutlich erklärte, damit die Schüler sofort die von ihnen selbst gemachten Erfahrungen sich zum Bewusstsein brächten und durch die Aufsätze eine Uebung als formale Bildung gewöhnen, die für ihr ganzes persönliches, staatsbürgerliches und Berufsleben von wesentlichster Bedeutung wäre.

Da ich die vergleichende und geschichtliche Sprachwissenschaft schon wegen der logischen Ausbildung, die sie durch Enträthselung der sogenannten Anomalien und theilweise Bewältigung der materialen Seite der Sprache gewährt, überall nach Kräften für den Schulunterricht empfehle, so versteht es sich von selbst, dass ich auch für Heranziehung des Mittelhochdeutschen eintreten muss. Es bedarf, um das Nibelungenlied zu lesen, gar keiner besonderen Gram-

matikstunden, da die Sprache mit ein wenig Nachhülfe des Lehrers ohne Weiteres verständlich ist. Mit statarischer Methode anfangend, gewöhnt der Lehrer seine sofort mit überraschendem Eifer angreifenden Schüler leicht an die Vergleichung der alten und neuen Formen und den geschichtlichen Wandel der Bedeutung der Wörter. Dabei wird eine für die wissenschaftliche Auffassung aller anderen Sprachen wichtige formale Bildung gewonnen und zugleich durch Inhalt, Form und Composition dieses Epos ein Vergleichungspunkt festgelegt, der für die ästhetische Beurtheilung der Werke der classischen und aller übrigen Völker kaum entbehrt werden könnte.

Die französische und englische Sprache, die zu einer vollständigen Bildung gegenwärtig ohne alle Frage gehören, muss das Gymnasium leider dem Privatfleisse überlassen, weil das Russische die dafür anzusetzende Zeit absorbiert und keines der übrigen Lehrfächer den neueren Sprachen zum Opfer fallen darf. Denn die neueren Sprachen constituiren nicht die Humanität, welche das Ziel des Gymnasiums bildet, sondern gehören bloß als Element in die moderne Bildung, wie sie durch die historischen Verhältnisse modificirt wird. Das Allgemeine und Wesentliche muss aber dem Particulären und Veränderlichen vorangehen.

Geschichte und Geographie.

Die Betrachtungen Lieven's über den Geschichtsunterricht sind sehr beachtenswerth. Er verwirft die Masse unnützen Gedächtnisstoffes, der doch bald wieder verloren ginge, ohne eine allgemeine Bildung und Uebung der geistigen Kräfte erzeugt zu haben. Lieven will deshalb als besonnener Pädagoge „nur Weniges und Wichtiges in sicheren Besitz“ bringen.

Allein es scheint mir, als wenn Lieven in seiner Beurtheilung des Geschichtsunterrichts über den berechtigten Tadel

des Unnützen hinaus fortschritte zu einer Geringschätzung des pädagogischen Werthes dieses Faches. Er meint nicht bloß, worüber ich schon oben S. 15 gesprochen, dass der Schüler sich bei diesem Unterrichte „wesentlich nur receptiv“ verhalte, sondern er hält es auch für zugestanden, dass „dieses Fach (die Geschichte) eine für vielseitige Uebung des Geistes der Schüler wenig ausgiebige Natur“ habe (S. 25). Es ist deshalb wohl erlaubt, diese These etwas ausführlicher zu untersuchen, um nicht bloß Meinung gegen Meinung zu setzen. Einem so ausgezeichneten Schulmann, wie Lieven, würde ich nicht widersprechen wollen, ohne mein etwas abweichendes Urtheil durch Rückführung auf die Principien zu rechtfertigen.

Nun haben wir schon gesehen (S. 12), dass die formale Bildung, welche das Gymnasium gewähren will, ein Bewusstsein von den sittlichen Ideen fordert. Das sittliche Leben schließt aber in sich die Kenntniss des natürlichen Lebens der Seele, d. h. die Psychologie, und erweitert sich andererseits zu dem Staatsleben, so dass auch die allgemeine Staatslehre oder Politik in dieselbe Gruppe der Erkenntniss gehört. Da es nun klar ist, dass einerseits diese drei Disciplinen, d. h. Psychologie, Ethik und Politik auf dem Gymnasium nicht gelehrt werden können, andererseits ohne ein Bewusstsein über die darin allgemein erörterten Begriffe und Ideen eine höhere geistige Bildung nicht möglich ist, so folgt, dass das Gymnasium dies Bewusstsein durch Erkenntniss des Abstracten an und in dem Concreten entwickeln muss. Welches von allen Unterrichtsfächern kann nun in Rechnung kommen? Ich brauche die übrigen Fächer nicht einzeln abzuweisen, sondern kann sofort affirmativ die Geschichte als denjenigen anschaulichen Unterrichtsstoff bezeichnen, der allen unseren dahin gehenden Wünschen allein vollständig genügen kann.

Die Geschichte kann nur dann einen wissenschaftlichen Charakter haben, wenn sie die Handlungen der Menschen psychologisch entwickelt, d. h. in die Seele der Han-

delnden eingeht, uns die Affecte und Leidenschaften, die Tugenden und Laster, die Verblendung und die Einsicht derjenigen Menschen zeigt, welche der Erinnerung würdig geworden sind. Diese Aufgabe hat die Geschichte sowohl auf der untersten biographischen Stufe, als auch bei dem Unterrichte in der Prima, wo die allgemeinen Zusammenhänge der Völker und ihrer Entwicklung dargestellt werden; denn auch hier sind es immer einzelne hervorragende Männer, in denen sich das allgemein Gewollte persönlich zusammenfasst. Die äusseren Verhältnisse und die psychologisch nachweisbare Disposition der Einzelnen der Gesellschaftsgruppen und der Völker bilden die Causalität, deren Erkenntniss die Geschichte wissenschaftlich macht. Auf den untersten wie auf den höchsten Stufen des Unterrichts müssen aber auch die sittlichen Ideen bei Betrachtung der Handlungen und Ereignisse geweckt werden, und ich kann Lieven nicht zugeben, dass der paränetische Charakter nur „in den vorbereitenden Stadien des Geschichtsunterrichts“ zur Geltung komme. Die sittlich belehrende, paränetische, „anspornende und abschreckende“ Seite der geschichtlichen Darstellung ist auch in den vornehmsten Werken der Historiker überall zu spüren und die politischen Ideen, wie sie in den Verfassungsformen der Staaten und in den völkerrechtlichen Beziehungen hervortreten, sind ja auch sittlichen Ursprungs und gewähren uns eine Besinnung über die Ziele, die auch wir durch unsere Handlungen, durch unsere Hingebung oder unsere Tapferkeit erstreben oder abwehren sollen. Es kann die Geschichte nie als eine Summe gleichgiltiger Thatfachen aufgefasst werden, sondern alles Geschehene erregt immer Lob oder Tadel, Bewunderung oder Verachtung. Der Geschichtsunterricht wird zwar die Nothwendigkeit der Ereignisse unter den gegebenen Verhältnissen zeigen, aber doch auch ersehen lassen, dass die Charaktere durch ihre löblichen oder schlechten Eigenschaften diese Nothwendigkeit herbeiführten. Dass die Geschichte auch religiöse Ideen erweckt, wenn sie das Schicksal der Menschen und der Völker vor Augen führt, brauche ich kaum

zu erwähnen; diese Seite enthält ja den Grund, weshalb man auch für den Geschichtslehrer so sorgfältig eine bestimmte Confession fordert; denn wie die Geschichte unseren sittlich-politischen Standpunkt erzeugt oder beeinflusst, so erscheinen auch alle Ereignisse anders, je nachdem sie von diesem oder jenem ethischen, politischen oder religiösen Standpunkte aus aufgefasst werden.

Ich halte deshalb die Geschichte für ein Fach, das sehr ausgiebig für eine vielseitige Uebung des Geistes ist; denn unser ganzes praktisches Leben besteht theils in eigenen Handlungen nach unserem Urtheil, theils in Urtheilen über die Handlungen Anderer. Für diese Urtheile in beiden Fällen können wir aber keine reichere Uebung gewinnen, als durch die Geschichte, welche uns lauter Handlungen vorführt, die wir nach ihren Motiven und ihren Erfolgen richtig zu beurtheilen durch den Unterricht gewöhnt werden. Auf diesem grossen und so wichtigen praktischen Gebiete werden aber auch die zugehörigen logischen Kräfte bei gutem Unterrichte auf das Schönste geübt; denn wir lernen Hypothesen über den Verlauf der Dinge zu stellen, weit entlegene Verhältnisse in Rechnung zu ziehen als Mitursachen, ein Resultat durch Combination der verschiedensten Umstände zu bestimmen, wir lernen Quantitäten (z. B. die Heere, Einwohner u. s. w.) gegen Qualitäten (z. B. Disciplin, Bildung, Tugenden u. s. w.) abzuschätzen, lernen jeden Charakter und die Grösse jedes geschichtlichen Umstandes durch die Beziehungen festzustellen, das Analoge in verschiedenen Jahrhunderten zu begreifen u. s. w. Kurz, die logischen Functionen des Geistes werden sämmtlich, soweit sie auf dem praktischen Gebiete zur Geltung kommen, durch den Geschichtsunterricht auf das Mannigfaltigste geübt.

Wir müssen also annehmen, dass Lieven bei seinem ungünstigen Urtheil über den pädagogischen Werth des Geschichtsunterrichts nur an eine schlechte Methode, die Geschichte auf Gymnasien vorzutragen, dachte; denn nur in diesem Falle

würden wir ihm zustimmen können. Die Methode des Geschichtsunterrichts wird sich aber ganz von selbst durch die Aufgaben reguliren, die wir ihm zuerkennen; denn da die Geschichte uns psychologisch über die Beweggründe der Menschen orientiren, uns ethisch und politisch über das Lößliche und Schändliche der Handlungen und Zustände belehren soll, und da sie drittens uns die Vergangenheit darlegt, damit wir schliesslich alle die gegenwärtigen Verhältnisse verstehen, in denen wir selbst mitzuwirken berufen sind; so wird die Methode sowohl in der Auswahl des Stoffes, in der Kürze und Ausführlichkeit und in der Art der Behandlung selbst diesen Zwecken überall nachgehen müssen. Erreicht muss werden auf dem Gymnasium durch den Geschichtsunterricht erstens als formale Bildung die Fertigkeit, Menschen und Völker zu verstehen und ihre Handlungen und politischen Zustände zu beurtheilen; zweitens als reale Bildung die Orientirung über die Ursprünge, Zusammenhänge und Richtungen unserer gegenwärtigen Zustände.

Ehe ich nun auf die von Lieven normirte Stundenzahl für den Geschichtsunterricht eingehe, möchte ich die Stellung der Geographie auf dem Gymnasium berücksichtigen. Es scheint mir nämlich, dass Lieven hier wohl den Zweck des Unterrichtes (S. 28) nicht so sorgfältig angegeben hat. Dass man Reisen in's Ausland macht und Reisebeschreibungen gern liest und dergleichen, das klingt wie Humor: der Zweck der Geographie für die Gymnasialbildung aber wird dadurch nicht erläutert, sonst müssten doch gewiss die modernen Sprachen ein viel näheres Anrecht auf einen Raum im Lehrplan haben. So viel Treffendes und Schönes Lieven daher auch zwischendurch in seinen Bemerkungen über die Geographie ausspricht, so gelingt es ihm doch nicht, das Mass für den geographischen Stoff, der auf Gymnasien überliefert werden soll, zu bestimmen. Denn er fordert (S. 31) „nur das Wichtigste dem Gedächtniss einzuprägen.“ Was aber ist das Wichtigste? Wonach messen wir die Wichtigkeit einer geographischen Kenntniss?

Um dieses Unterrichtsfach im Zusammenhang der ganzen Gymnasialbildung zu würdigen, thun wir gut, es erst in seine Hälften zu zerschneiden, deren jede durch eine verschiedene Wissenschaft erkannt wird und die beide nicht aus innerer Nothwendigkeit mit einander vereinigt sind. Die politische Geographie ist sinnlos ohne die Geschichte, und die physische Geographie ist unwissenschaftlich ohne Naturlehre. Es ist nicht nothwendig, dass ein Lehrer beide ganz verschiedenartigen Aufgaben gut lösen könne. Darum würde ich dafür stimmen, den geographischen Unterricht zu theilen und die unglückliche und unnatürliche Ehe, in welcher seine beiden Partner gebunden sind, aufzulösen. Man gebe der Geschichte, was der Geschichte gebührt, und lasse der Naturwissenschaft, was sie allein leisten kann.

Die Geschichte wird ganz unverständlich, wenn der Schüler den Boden, auf dem sie spielt, nicht kennt. Das Interesse des Geographielehrers ist deshalb identisch mit dem des Geschichtslehrers. Darum ist es natürlich, beides in eine Hand zu legen. Keine Geschichtsstunde dürfte gegeben werden, ohne dass die Schüler den Atlas vor sich offen liegen hätten. Auf dem Atlas wird der Geschichtslehrer die Schüler erst orientiren müssen über die Völker, deren Handlungen er erzählen will. Er wird ihre Wanderungen und Wohnsitze, ihre Ausbreitung und vorzüglichsten Gründungen anzeigen. Auf diese Weise allein wird sich auch das Mass des geographischen Stoffes, der gelehrt werden soll, bestimmen lassen. Denn geographisch wichtig ist nur das, was historisch wichtig ist. Marathon z. B. oder Leuktra sind an sich unbedeutende Punkte und nicht durch grosse Fabriken und dergleichen ausgezeichnet; dennoch wird der Schüler sie behalten müssen. Die politische Geographie kann deshalb nur als Domaine der Geschichte in Frage kommen und hat ihre Nützlichkeit, Wichtigkeit und ihren Zweck in der Geschichte.

Wenn man nun diese beiden bisher getrennten Unterrichtsfächer vereinigte, so würde die Geschichte mit Geographie verbunden durch alle Klassen drei Stunden wöchentlich in

Anspruch nehmen können. Es würde dann auch der Fall niemals eintreten, der jetzt so häufig vorkommt, dass Geschichte erzählt wird, ohne dass die Schüler den Schauplatz derselben in der Geographie schon durchgenommen hätten. Der todte Gedächtniskram der Geographie wird durch das warm strömende Blut der geschichtlichen Ereignisse lebendig und gewinnt ein natürliches Interesse. Die Geographiebücher werden naturgemäss zu Nachschlagebüchern oder Hilfsmitteln bei der Repetition der Geschichte, ebenso wie der Atlas und die historischen Tabellen.

Die physische Geographie aber fällt ganz an die Naturwissenschaft und muss mit dieser zusammen ihrem pädagogischem Werthe nach untersucht werden.

Ich weiss, dass noch eine Menge von Fragen übrig bleiben, auf die ein Lehrbuch der Pädagogik ausführliche Antwort geben müsste. Hier aber kann es sich nur in aller Kürze um die leitenden Gesichtspuncte handeln, und ich will nur hinzufügen, dass die Vereinigung von Geschichte und Geographie auch den Vortheil bietet, die Aufmerksamkeit von selbst mehr auf die Culturgeschichte zu richten.

Die Mathematik.

Schon die ältesten und berühmtesten Pädagogen der Griechen, Pythagoras und Plato, wollten Niemandem zu der höheren Bildung Zutritt gewähren, der nicht in der Mathematik geübt wäre. Da durch diese beiden Männer alle späteren Schuleinrichtungen bis auf unsere Zeit hin direct und indirect beeinflusst wurden, so ist es natürlich, dass auch bei uns die Mathematik allgemein als unentbehrliche Bedingung der Bildung gilt. Wir dürfen aber nicht blind dem Herkommen folgen, sondern müssen uns der leitenden Gründe bewusst werden, um demgemäss auch das Mass für den Umfang dieses Unterrichtsmittels auf dem Gymnasium bestimmen zu können.

Zunächst könnte es nun scheinen, als wenn die Mathematik die Bildung nicht so sehr bereicherte, da sie sich ja nur mit einer einzigen Kategorie zu thun macht, mit der Quantität, und immer blos untersucht, welche Grössen kleiner, welche grösser und welche gleich sind. Man kann es daher wohl verstehen, dass unser erster Kirchenvater, der heilige Justinus, meinte, er könne auch ohne Mathematik zur Gotteserkenntniss gelangen und ein guter Mensch werden; denn die Mathematik lehrt ja nichts vom Menschen und von Gott und erklärt weder was gut und gerecht, noch was schön und erhaben und wirklich ist. Während der Mathematiker die Grössenbestimmungen in allen Dingen auf das Genaueste zu berechnen lehrt, kann er doch, soweit er bei seinem Fache bleibt, über keinen einzigen wirklichen Gegenstand der Natur, der Geschichte und des inneren Lebens der Seele Auskunft geben, sondern muss dafür immer ausserhalb seines Faches liegende Kenntnisse aus der Chemie, Physik, Zoologie u. s. w. voraussetzen. Die Mathematik erscheint so von allen Wissenschaften als die ärmste und unfruchtbarste. Wie soll sie also unentbehrlich zur Bildung sein?

Es giebt aber zwei Gründe, die uns sofort die hervorragende Bedeutung der Mathematik als Bildungsmittel vor Augen stellen. Erstens ist die Kategorie der Quantität eine Auffassungsform für alle Dinge in der Welt und es giebt keine einzige Wissenschaft, die ohne Zahlen und Rechnungen zu Stande kommen könnte. In jeder Wissenschaft ist also ein Element, das wir ohne mathematische Kenntnisse nicht verstehen. Theilen wir nun alle Wissenschaften nach ihrem Gegenstande in die Wissenschaft von der Natur und vom Geiste: so zeigt sich, dass die Naturwissenschaft erst durch Feststellung der Grössenbestimmungen, d. h. durch Mathematik, überhaupt wissenschaftlich wird. So hängt schon die Hälfte aller Wissenschaften ganz von der Mathematik ab; aber auch von den Geisteswissenschaften giebt es mehrere, deren wesentlichste Theile mathematischer Natur sind, wie z. B. die Statistik als Theil der Nationalökonomie, ferner die

Chronologie als Theil der Geschichte. Auch die Kunstlehren, wie die der Musik, der Poesie (Rhythmik, Metrik), der Baukunst, Malerei (Perspective) u. s. w. haben ihren mathematischen Theil. Mithin ist die Mathematik in der einen Hälfte der Wissenschaften allmächtig, in der anderen Hälfte theils constituirend, theils sehr einflussreich und in allen Wissenschaften überhaupt unentbehrlich, obgleich einige Wissenschaften nur einen geringen Grad mathematischer Ausbildung voraussetzen.

Dieser Grund würde nun schon hinreichen, der Mathematik eine ausgezeichnete Stelle im Lehrplan des Gymnasiums zu verschaffen. Der zweite Grund ist aber pädagogisch noch wichtiger. Wir suchen nämlich auf dem Gymnasium vor Allem eine formale Bildung zu geben, d. h. eine Uebung der Vernunftthätigkeiten, wodurch der Schüler zugleich ein Bewusstsein über diese seine Thätigkeit gewinnt und in den Besitz seiner geistigen Kräfte gelangt. Dazu ist nun die Mathematik besonders geeignet, weil sie eine rein *a p r i o r i s c h e* Wissenschaft ist und nicht von den Sinnen und der Erfahrung abhängt. Alle Wahrheiten, welche die Mathematik lehrt, werden von dem Geiste ganz für sich, ohne Hilfe von erfahrungsmässigen Daten, ohne Reiseergebnisse, ohne Mikroskop, ohne historische Quellen, anatomisches Messer u. dergl. vollzogen. Man soll nur denken, so findet sich Alles. Darum sagt Aristoteles mit Recht, dass selbst jüngere Leute es weit in der Mathematik bringen können, weil man dazu nur der Vernunftkraft und nicht der Erfahrung bedarf. Aus diesem Grunde, d. h. als reine Vernunftwissenschaft, hat die Mathematik auch die unumstössliche Gewissheit ihrer Lehrsätze und giebt damit ein Vorbild für die anderen Wissenschaften, die sich einer solchen *certitudo mathematica* nicht erfreuen. Alle Methode in den Wissenschaften ist zuerst nach dem Vorbilde der Mathematik gefunden. — Der zweite Grund für die pädagogische Wichtigkeit der Mathematik liegt also darin, dass sie den Schüler zum Bewusstsein der Kraft des Geistes bringt und das Denken und die Wege (Methode) des

Denkens in ihm zur Fertigkeit entwickelt. Es thut nichts zur Sache, dass hier das Denken nur in dem Gebiete einer einzigen Kategorie, in dem Gebiete der Grössenverhältnisse, geübt wird; denn die Mathematik soll einerseits ja nicht das einzige Unterrichtsmittel sein und andererseits ist die Vernunft nicht theilbar, so dass also die in einer Richtung geübte Kraft auch eine allgemeine Geistesübung vermittelt, wenn nur mit etwas Nachhilfe die Wege gezeigt werden, wie man die erworbene Kraft überall verwerthen kann. Es ist daher lehrreich zu bemerken, wie Diejenigen, welche keine mathematische Bildung genossen haben, auch das Zwingende in allen sonstigen Argumentationen gar nicht wohl begreifen. Sie sind gewohnt, sich über die Gegenstände ihrer Erfahrung irgend eine Meinung zu bilden, und sind damit zufrieden, dass Andere eine andere Meinung haben. Wenn man sie logisch zwingen will, ihre Meinung aufzugeben, so räumen sie nichts ein, weil ein Anderer eine Sache natürlich anders auffasse, ohne sich überzeugen zu können, dass auch für den Inhalt ihrer Ansichten eine objective Gewissheit, eine Richtigkeit, ein Beweis, eine Methode und ein Zwang zulässig sei. Das Denken mit seiner Methode (der Logik) hat sich in der Geschichte der Cultur an die Mathematik angelehnt, und dieser historische Gang wiederholt sich in der Bildungsgeschichte der Einzelnen. Die Mathematik ist deshalb für die allgemeine wissenschaftliche Ausbildung unentbehrlich und die alten griechischen Denker haben mit Recht jeden von ihrem Unterrichte als unvorbereitet ausgeschlossen, der nicht durch solche Schulung schon für die Exactheit in der Feststellung aller Behauptungen zugänglich geworden sei.

Aus diesen Betrachtungen ergiebt sich, weshalb die Grammatik und die Mathematik die beiden vornehmsten Unterrichtsmittel des Gymnasiums sind und in dem Lehrplan die meisten Stunden für sich in Anspruch nehmen müssen. Beide sind nämlich die abstractesten Unterrichtsmittel und gewähren am meisten eine formale Bildung, weil sie am meisten das Denken entwickeln und daher auch am meisten er-

müden. Zugleich zeigt sich aber auch, weshalb die Mathematik nur die zweite Stelle neben der Grammatik hat, weil ihr Gebiet ein einseitiges und beschränktes ist, während die Grammatik als concrete Logik der Sprache alle Kategorien in Gebrauch zieht und für alles Denken, auch für das mathematische Denken, welches ja der Sprache bedarf, massgebend ist.

Nach dieser für den Pädagogen durchaus unentbehrlichen Feststellung des Princips wenden wir uns nun zu den mehr praktischen Fragen. Es handelt sich nämlich darum, wie viel von dem gewaltig angewachsenen Körper der mathematischen Wissenschaft auf dem Gymnasium gelehrt werden soll. Lieven will eine ganze Reihe der wichtigsten und bildendsten Denkopoperationen streichen. Um mit ihm übereinzustimmen oder ihm Widerstand zu leisten, müssen wir überlegen, nach welchen Gesichtspunkten unser Urtheil fest werden könne. Nun wird das Mass durch zwei Forderungen bestimmt. Erstens nämlich (und dies ist der Gesichtspunct Lieven's) darf nicht mehr gelehrt werden, als gefasst und angeeignet werden kann, und man muss dabei an die Mehrzahl der Schüler und nicht blos an die besten und begabtesten denken. Zweitens aber werden wir fordern, dass diejenigen mathematischen Begriffe und Methoden dem Schüler zu Bewusstsein kommen, durch welche die anderen Wissenschaften zugänglich werden und welche die meiste formale Bildung gewähren.

Halten wir uns nun an den ersten Gesichtspunct und hören von Lieven und von vielen Anderen, die seine Aussage bestätigen, dass die Mehrzahl der Abiturienten wirklich keine sichere mathematische Bildung nach dem bisherigen Lehrplan gewinnt, so werden wir geneigt sein, mit Lieven den Umfang des Lehrstoffs bedeutend zu verkürzen und einige der wesentlichsten Disciplinen wegzuschneiden, um wenigstens für das Uebrigbleibende den Schülern eine Sicherheit der Erkenntniss und Fertigkeit in dem Gebrauche zu verschaffen. Denken wir aber an den zweiten Gesichtspunct, so können wir uns nicht entschliessen, solche Disciplinen zu opfern, die wie die

Goniometrie, die Combinationslehre, die sphärische Trigonometrie und analytische Geometrie die wichtigsten Denkopoperationen enthalten, die reichste Anwendung in den realen Fächern finden und den Geist zur Uebersicht des Stoffs und zum Bewusstsein seiner Herrschaft bringen. Wir befinden uns also in einem Dilemma; denn was wir nach einer der beiden Forderungen wollen, wird jedes Mal durch die andere Forderung verboten.

Es bleibt uns daher nichts übrig, als beide Forderungen zu befriedigen. Wie dies zu erreichen ist, will ich in der Kürze anzudeuten versuchen. Erstens nämlich könnte man langsamer gehen, um schneller fortzukommen; denn dies ist in der Mathematik die wichtigste Regel des Unterrichts. Mehr Uebungen und dadurch Sicherheit und Kraft zum Fortschreiten. Man darf sich nicht auf den häuslichen Fleiss verlassen. Ohne Sicherheit in den bedingenden Operationen fällt alles Uebrige in's Wasser. Zweitens könnte man innerhalb der einzelnen Disciplinen den Stoff einschränken. Man braucht nicht alle Folgesätze, die gefunden sind, mitzutheilen. Es kommt auf der Schule nicht auf systematische Vollständigkeit an, sondern auf die formale Bildung; der Schüler muss die grundlegenden Begriffe sicher verstehen und die Denkwege (Methoden) leicht einschlagen können, auf denen die Mathematik alle ihre Sätze gefunden hat. Ebenso wenig wie man auf dem Gymnasium alle Schriftsteller liest oder alle Bemerkungen der vergleichenden Sprachwissenschaft mittheilt, ebenso wenig braucht der mathematische Lehrer sein Fach zu erschöpfen. Das mathematische Denken soll geübt und ein Bewusstsein seiner Methoden erzielt werden. Dadurch wird die Kraft erworben, das Uebrige nach Bedürfniss leicht hinzuzulernen und sich in der Anwendung der Methoden sicher zu bewegen. So, glaube ich, könnte man Lieven's Forderungen gerecht werden, ohne doch den Zweck der Gymnasialbildung zu opfern. Ich möchte auch der anregenden und pädagogisch bedeutenden Actusrede von Arthur v. Oettingen gedenken und seine Forderungen noch in Erwägung ziehen.

welche die ganze Methode des mathematischen Unterrichts ändern sollen und dem Lehrplan noch neue Aufgaben von unleugbar wichtigem Charakter hinzufügen, wenn nicht für uns hier eine Grenze der Ausführlichkeit geboten wäre. Denn die Ideen Oettingen's würden erst dann eine praktische Bedeutung haben, wenn nach seinen Grundsätzen ein Lehrbuch für Schüler und eine Instructionsanleitung für Lehrer ausgearbeitet worden wären. Bis dahin empfehle ich jene Actusrede nur zum Studium der Mathematik-Lehrer, damit sie sich mit den Forderungen, welche die Physik auf der Universität an die mathematische Vorbildung stellt, vertraut machen und sich in die Motive und in die einheitliche Grundauffassung dieser neuen Theorie nachdenklich vertiefen, was gewiss schon jetzt für die mathematische Unterrichtsweise fruchtbar werden müsste.

Der Unterricht in den Naturwissenschaften.

Dass die Naturwissenschaften durch ihre glänzende Entwicklung unserer modernen Civilisation ihr Gepräge gegeben haben, ist unbestreitbar. Wer nun gar nichts begreift von den Erfolgen dieser Forschungen und sich denselben gegenüber verhält, als hätte er seine Bildung im sechszehnten oder siebenzehnten Jahrhundert empfangen, dem werden wir wohl sicher den Charakter moderner Bildung absprechen. Aber kann er nicht doch ein Gebildeter im Sinne der allgemeinen Humanität sein? Waren Hutten und Luther, Julius Cäsar und Demosthenes gebildete Männer? Sie konnten weder die Bewegung der Dampfschiffe erklären, noch über Spectralanalyse mitreden. Und doch würden wir wünschen, nur recht viele solcher Männer unter uns zu haben; wir würden sie auch für voll gelten lassen in der Gesellschaft, da sie uns auch schnell selbst dazu nöthigen würden; und in der kürzesten Frist würden sie sich auch das Nöthige von Kenntnissen in diesen Dingen angeeignet haben.

Wenn deshalb Lieven die Forderung stellt, das Gymnasium müsse der Naturwissenschaft die Thore öffnen, so werden wir unsere Zustimmung an die Bedingung knüpfen, dass die naturwissenschaftliche Bildung als constitutives Element der formalen Bildung, welche das Ziel des Gymnasiums ist, nachgewiesen werde. Die Gründe, welche Lieven anführt, genügen nun zwar reichlich für Diejenigen, welche schon von vornherein seiner Meinung sind und die Vernachlässigung der realistischen Bildung auf den Gymnasien beklagen; allein für die nicht unbeträchtliche Menge der Freunde und Vertheidiger einer formalen oder allgemeinen Bildung des Geistes ist Lieven in seinen Motiven doch wohl zu kurz gewesen. Dies ist auch der Grund, weshalb die Forderung Lieven's, auf dem Gymnasium Anatomie und Physiologie, Chemie und Geologie zu lehren, vielen Widerspruch erfahren wird, weil er nicht genauer gezeigt hat, was von diesen grossen Wissenschaften und in welcher Art es gelehrt werden soll, um den Besitz einer formalen Bildung zu gewähren. Denn, wenn man natürlich die Section von Leichen und die physiologischen Experimente an Thieren auf dem Schultische verwerfen und etwa nur die Resultate und grossen Erfolge der Naturwissenschaft erzählen will, so wendet man sich bloß an den Glauben der Schüler und füllt bloß ihr Gedächtniss mit den barbarischen terminis technicis dieser Wissenschaften an, ohne dass die Anschauung und eigene Erfahrung und wissenschaftliche Ueberzeugung der Lernenden dabei in's Spiel kämen, d. h. ohne eigentlich zu bilden. Ich bedauere darum, dass Lieven solchen ernstesten pädagogischen Einwendungen nicht vorgebeugt hat, und möchte, da ich im Ganzen mit seinen Forderungen einverstanden bin, die Lücke der Argumentation ausfüllen.

Um die Abneigung gegen eine Vermehrung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu verstehen, darf man nicht vergessen, dass unter der Flagge der Naturwissenschaft heutzutage die fadeften Schwätzer segeln, die zugleich möglichst grosses Geschrei machen und überall ausposaunen, es sei das

Ende aller anderen Wissenschaften gekommen, die Naturwissenschaft sei der rechtmässige Erbe, der die abgestorbene Religion und Ethik und Rechtslehre und Grammatik und kurz Alles, was nicht Naturwissenschaft sei, überlebe und beerbe. Und es ist nicht zu läugnen, dass recht viele Jünger der Naturwissenschaft, welche ihren Geist keusch erhalten haben gegen alle Einflüsse der classischen Bildung, desto mächtiger von dem Gefühl ihrer grossen Aufklärung ergriffen werden und nicht blos mit Spott, sondern auch durch ungebührliches Betragen Jeden zu kränken suchen, der noch an Gott und Geist und an eine Bildung des Gemüthes glaubt. Es ist darum ein Glück, dass die Schulen noch nicht merkantilische Speculation und Actienunternehmungen geworden sind, sondern unter der Autorität des Staates stehen, der diesem ochlokratischen Treiben Grenzen setzt und die höheren Güter des Lebens wahrt. Man kann ja aus der Fluth sogenannter naturwissenschaftlicher Schriften sehen, wie das Nachplappern heutzutage nirgends so verbreitet ist, als in diesem Kreise. Leute, die nicht im Stande wären, irgend ein Gesetz der Natur wissenschaftlich nachzuweisen, reden mit wahrhaft ungebildeter Dreistigkeit und Zuversicht auch von den unsichersten Hypothesen als von ausgemachten Wahrheiten, so dass in der That der Zelotismus und der blinde Glaube jetzt nirgends so zu Hause ist, als bei den Jüngern der sogenannten naturwissenschaftlichen Aufklärung, von denen mit Behagen verkündet wird, dass der Mensch ist, was er isst. Die grossen Naturforscher aber, wie namentlich der edle Genius, dessen wohlthuende Gegenwart unser Land jetzt leider zu vermissen hat, stehen weit ab von diesem Kreise der urtheillosen Nachsprecher und zeigen auch dem Gymnasium den richtigen Weg und die Grenzen dieses Unterrichtsfaches.

Wir müssen auf die Principien zurückgehen. Es handelt sich um die Bildung des Geistes, d. h. um die mit Bewusstsein ausgeübten Functionen des Geistes. Nun fungirt der Geist auch in dem Gebrauch der physischen Kategorien. Dies sind Ursache und Wirkung und die Coordina-

tionen nach Zeit, Raum und Bewegung, nach Zahl und Grösse überhaupt, wodurch für die Anwendung auf das Object sich noch die Idee der Entwicklung und des Gesetzes ergibt. Da nun, wie wir sahen, das Gymnasium nicht die reine Abstraction suchen, sondern das Abstracte an dem Concreten dem Schüler gewiss machen und die Fertigkeit in dem Gebrauch der Denkhätigkeit verschaffen soll, so ist auch Naturwissenschaft als Unterrichtsfach und Bildungsmittel auf dem Gymnasium zu fordern; denn es giebt für die physischen Kategorieen kein anderes Gebiet als die Natur. Dies ist auch der Grund, weshalb schon im Alterthum von den grossen Pädagogen überall Naturwissenschaft gefordert wurde, und man braucht sich nicht einzubilden, als wäre dies erst eine moderne Errungenschaft. Damals erkannten die Pädagogen mit Recht keine andere Naturwissenschaft als Wissenschaft an ausser der Astronomie, und so wurde die Astronomie auch später noch im Quadrivium gelehrt. Heute aber sind wir so glücklich, eine grosse Zahl wirklicher Naturwissenschaften zu besitzen und können deshalb mehr davon in den Lehrplan aufnehmen.

Da die Gymnasien nun ihre Schüler nicht zum Dienst in den Zuckersiedereien, chemischen Fabriken, nicht als Maschinisten und Feldscheerer und Förster u. s. w. entlassen wollen, sondern den Uebergang zur Universität als Ziel setzen, so dürfen sie auch keine vollständige Fachbildung suchen, sondern müssen es blos auf eine formale Bildung absehen, durch welche die Schüler einen gebildeten Geist gewinnen und sich leicht in jedem Fache zurechtfinden können. Daher handelt es sich bei dem naturwissenschaftlichen Unterricht auf dem Gymnasium um zwei Gesichtspunkte. Erstens müssen die Methoden der Naturforschung dem Schüler klar und geläufig werden. Es handelt sich also zunächst um die Analyse mit den zu ihr gehörenden allgemeinen Operationen. Die Mittel und Wege der Observation und die Vermehrung der Erkenntnisquellen durch Instrumente müssen an Beispielen gezeigt und geläufig werden. Der Schüler muss die

Vergleichung und Analogie kennen lernen, die Aufmerksamkeit muss auf die Entwicklungsreihen gelenkt werden und der Schüler muss die Verification durch das Experiment fordern, damit er durch alle diese Operationen jeden Gegenstand der Natur zerlege, die Eigenschaften jedes Elementes in seiner Isolirung erkenne und den Zusammenhang mit dem Ganzen genetisch und systematisch feststellen lerne. Ebenso muss auch die Synthese, wodurch wir nach unserem Willen unter Beobachtung der erkannten Bedingungen die Erscheinungen selbst hervorrufen, in den Gesichtskreis und die Erfahrung des Schülers treten. Zweitens muss hierbei dem Schüler der Begriff des Gesetzes zum Bewusstsein kommen; er muss einsehen, dass die ganze Natur vernünftig geordnet ist, und dass nicht die kleinste Bewegung und Veränderung in der Sinnenwelt eintritt, ohne dass dafür ein allgegenwärtiges, alles beherrschendes Gesetz massgebend wäre. Hierdurch erkennt der Schüler, was er schon durch Vernunftbetrachtung in der Religion gefunden hat, nun auch durch die Erfahrung, dass die ganze Natur bis in die letzten Theile hinein gehorsam ist einem vernünftigen Geiste, von dem allein Ordnung und Gesetz abhängen kann, und er lernt die Gesetze mit seiner Vernunft in einer mathematischen Formel auszudrücken. Die formale Bildung durch den naturwissenschaftlichen Unterricht besteht deshalb in der Fertigkeit des Geistes, alle Naturerscheinungen als vernünftig oder gesetzlich zu betrachten und die Methoden zu kennen, durch welche die Gesetze gefunden und formulirt werden und durch welche sich die Natur unserer Vernunft unterwerfen lässt. Der Mensch muss sein Herrscherrecht über die sinnenfälligen Dinge erkennen, da er eine Vernunft, die er mit der seinigen verstehen und formuliren kann, als die Macht in der Natur erfahrungsmässig sich zum Bewusstsein bringt. Ich meine nicht, dass die Lehrer der Naturwissenschaft solche Betrachtungen einleitend oder am Schlusse hinzufügen sollten; das ist gar nicht nöthig; es genügt, wenn sie ihre Sache gut verstehen; diese Folgerungen zieht der gebildete Geist von

selbst; denn wo man Ordnung und Gesetz wahrnimmt, da weiss man auch, dass man sich im Herrschaftsgebiete der Vernunft befindet.

Es kann nun nicht unsere Aufgabe hier sein, den Lehrplan für den naturwissenschaftlichen Unterricht zu entwerfen; es handelt sich vielmehr bloss um leitende Gesichtspunkte für die Revision eines bestehenden und zum grösseren Theil vortrefflichen Lehrplans. Demgemäss erlaube ich mir zu bemerken, dass man in den unteren Klassen, welchen die sogenannte Naturgeschichte und Naturbeschreibung zufällt, eine Erleichterung schaffen könnte, wenn man weniger Werth auf bloss gedächtnismässige Einprägung von Namen legte und schon hier die Aufgabe des Unterrichts in Erzeugung einer formalen Bildung setzte. Die Schüler müssen an den Pflanzen, Thieren und Steinen die Unterschiede der Formen aufsuchen und gewöhnt werden, alles nach den physischen und mathematischen Kategorien zu beurtheilen, sie müssen messen, zählen, wiegen und die Constanz und Entwicklung der Formen und die Beziehungen zwischen allen Dingen in der Natur beobachten lernen. Der Scharfsinn in der Unterscheidung, die Combinationskraft in den Vergleichen muss geübt werden. Was von menschlicher Anatomie und Physiologie mitgetheilt wird, muss, wie ich glaube, an Thieren erläutert werden. Ich kann mich auf die in einigen vorzüglich organisirten Schulen übliche Praxis berufen, wo schon in den unteren Classen das Auge eines Ochsen, die Luftröhre einer Gans und überhaupt Theile von den Thieren, die wir essen, zu genauerer Betrachtung analysirt zu werden pflegen. Auch leitet man dort die Schüler an, selbst Skelette von kleineren Wirbelthieren zu präpariren, die dann in der Schulstunde verglichen werden. Auch das menschliche Skelett halte ich für demonstrirbar, während es mir für unthunlich gilt, auch nur Spirituspräparate von menschlichen Eingeweiden in die Schule zu bringen. Abbildungen und Wachs- oder Kautschukpräparate mögen immerhin gezeigt werden; doch darf man nicht glauben, hierdurch mehr als einen bloss schematischen

Ueberblick zu gewinnen. Ohne Anschauung der wirklichen Natur kann man die Natur nicht kennen lernen und kommt zu ganz verkehrten Vorstellungen. Deshalb müssen die Anschauungen, die an wirklichen Thieren gewonnen sind, als Analogie dienen, um die Mittheilungen aus der Anthropologie zu erläutern.

Auf den höheren Stufen geistiger Reife kann die sogenannte Naturlehre vorgetragen werden, weil und soweit die dazu erforderliche mathematische Bildung fortgeschritten ist. Hier aber muss man sich hüten, etwa das Ganze der Chemie, Physik und Physiologie überliefern zu wollen, damit nicht die Naturwissenschaft sich in Glaubenslehre der schlechtesten Art verwandle. Denn man darf nicht bloss erzählen von den Resultaten der Forschung, um sie dem Gedächtniss einzuprägen; sondern, um eine formale Bildung zu gewinnen, muss man selbst forschen. Es ist daher auf dem Gymnasium genug geschehen, wenn einige der wichtigeren Gesetze nach echt naturwissenschaftlicher Methode entwickelt und durch Experimente verificirt werden. Die angehenden Studenten werden dann mit dem Geiste der Naturforschung vertraut sein und auch alle die, welche andere Fächer erwählen, werden die eigenthümliche Form der Gewissheit, die in der Naturforschung zu Hause ist, genügend kennen gelernt haben und nach der Analogie auf das Uebrige schliessen.

Bei der Auswahl der Gegenstände des Unterrichts muss man im Auge behalten, dass wir nicht eine Fachbildung suchen, sondern nur den Geist in formaler Weise bilden wollen. Ich kann mich daher nicht mit der Vorschrift befreunden, dass die Abtheilungen der Naturgeschichte von Anfang an nach den Classenstufen abgegrenzt werden sollen und der Schüler in einer Classe nur von Steinen oder in einem Semester nur von Pflanzen oder Thieren etwas hört. Es scheint mir dem Zwecke des Unterrichts entsprechender zu sein, dem Lehrer auf den unteren Stufen es frei zu lassen, aus seinem ganzen naturgeschichtlichen Gebiete bald diesen, bald jenen Gegenstand heranzuziehen, je nachdem ihm grade geeignete Ver-

anlassungen oder zu analysierende Objecte sich darbieten. Wenn er dabei auf den verschiedenen Einzelgebieten die Verfahrensweise des Naturforschers den Schülern genügend zum Bewusstsein bringt, so hat er Rühmliches geleistet. In den mittleren Classen mögen dann allgemeinere Uebersichten gegeben werden, um auch den systematischen Geist zu üben, der den Kindern vor Secunda nicht gut aufgepfropft werden kann. Es versteht sich auch, dass wir nebenbei in praktischer Weise ausgerüstet werden wollen für unsere eigene spätere Lebensthätigkeit in unserem Vaterlande. Man wird darum in der Botanik nicht zu viel Zeit auf die Tropen verwenden, sondern vor Allem unsere Vegetation zur Kenntniss bringen. Ebenso wird die Physik, die in weiterem Sinne die Astronomie mit umfasst, besonders unsere Erde in's Auge fassen, und die Geologie die Erdrinde nach den bei uns vorkommenden Formationen vorzüglich berücksichtigen. Die Physik der Erde, welche die sogenannte physikalische Geographie in sich schliesst, muss nach den Klassenstufen, d. h. besonders nach dem zugehörigen mathematischen Pensum, angeordnet werden und es wäre wünschenswerth, wenn Mathematik und Naturwissenschaft in einer Hand lägen oder wenigstens Hand in Hand gingen; denn die Mathematik erhält durch die naturwissenschaftlichen Übungsaufgaben den grössten Reiz, sofern der Schüler dadurch erst begreift, weshalb man sich doch mit diesen grauen abstracten Formeln abmüht, und die Naturwissenschaft erhält ihr Licht und ihre Exactheit durch die Mathematik.

Demgemäss stimme ich mit Lieven darin überein, dass er auch für Quarta, Tertia und Secunda zwei Stunden wöchentlich den Naturwissenschaften widmen will und möchte auch in Oberprima zwei Stunden statt einer angesetzt sehen. Da die Zeit, die wir für die Schule in Anspruch nehmen, auf die einzelnen Fächer mit peinlicher Gerechtigkeit zu vertheilen ist, so müsste die Mathematik eine Stunde verlieren, wobei es aber fraglich bleibt, ob sie nicht vielmehr durch dieses Opfer gewinnen wird; denn in Prima dürfen ja nur solche

naturwissenschaftliche Fächer behandelt werden, die ihre Resultate durch mathematische Beihülfe gewinnen. Mithin würde eine solche Beschäftigung dem mathematischen Denken zu Gute kommen, welches sich dabei seiner Macht bewusst wird und sich in seiner Anwendung auf die Naturforschung üben kann. Ich meine aber freilich, dass der Mathematik sowohl in Unter- als in Oberprima vier Stunden von Rechtswegen gebühren.

Schluss.

Wir sind jetzt am Schluss der Betrachtungen über Lieven's anregende Schrift. Nur mit Sympathie konnten wir seinen Versuch begrüßen, das Interesse für die pädagogischen Fragen auch in weiteren Kreisen zu erwecken und eine Discussion seiner Thesen hervorzurufen. Er hat sich von Anfang an nicht verhehlt, dass er vielen abweichenden Meinungen begegnen würde, und hielt es gerade für erwünscht, die verschiedenen Standpunkte zu überschauen, mit denen gerechnet werden muss, wenn etwas Praktisches durchgesetzt werden soll. In diesem Sinne habe ich mir auch erlaubt, offen meine Bedenken gegen einige seiner Grundsätze und Forderungen auszusprechen und zu begründen. Ich habe das Missliche dabei sehr empfunden, einerseits vielleicht schon zu viel auf die Principien eingegangen zu sein, andererseits lange nicht zusammenhängend genug dieses ganze Gebiet von Fragen hier entwickeln zu dürfen.

Es ist aber eine logische Pflicht, schliesslich die Summe zu ziehen und die Abweichungen meines Urtheils von Lieven's Forderungen auf einen Gesichtspunkt zurückzuführen. Mir scheint nämlich Lieven's letztes Motiv für alle seine Vorschläge in dem Wunsche zu liegen, „die beklagenswerthe Spaltung der Vorschulen zu den höchsten Lehranstalten in classische Gymnasien und Realschulen unnöthig“ zu machen (S. 31). Wenn wir nämlich von diesem Wunsche ausgehen, dann sind alle seine Forderungen consequent und nur über einige Modificationen würde man debattiren wollen. Dagegen sehe ich, dass alle die von mir zur Erwägung

gegebenen Bedenken von dem Gesichtspunkte ausgehen, dass das Gymnasium principiell eine Gelehrten-schule sein soll. Dies wäre also wohl auch praktisch die wichtigste Frage; denn was nützt es, über die Folgesätze hin und her zu disputiren, wenn man principiell auf einem anderen Standpunkte steht. Lieven hat nun diesen seinen letzten Beweggrund nur bei solchen gelegentlichen Aeusserungen, wie auf S. 31, herausfühlen lassen, ohne demselben den ehrenvollen und gebührenden Platz des Principats anzuweisen und ohne dieses Principat durch ausreichende Argumente zu sichern. Ich habe desshalb zunächst keine Veranlassung, auf diese Frage näher einzugehen und begnüge mich damit, auf die verschiedenen Gesellschaftsklassen hinzuweisen, die eine jede ein ganz verschiedenes Leben führen, sich in ganz ungleichartigen Arbeiten bewegen und deshalb auch eine verschiedene Bildung geniessen müssen. Die gelehrte Arbeit ist überall gleichartig, wenn die Sphäre des Wissens auch noch so verschieden ist. Die Universität als alma mater sammelt ihre Söhne alle in einem Geiste. Davon scheint mir die auf das Praktische gerichtete Lebensthätigkeit grundverschieden zu sein und ich verstehe demnach die Forderung der Geschäftsmänner, dass ihre Söhne nicht mit später unbrauchbaren Kenntnissen überbürdet werden sollen, sondern in einer Realschule eine realistische Bildung zu empfangen haben. Da es mir nun scheint, als wäre die Trennung der bürgerlichen Gesellschaft in verschiedene Gruppen nicht blos hergebracht und seit undenklichen Zeiten üblich, sondern als ob eine solche Trennung auch durch die Natur der gesellschaftlichen Arbeit und der verschiedenen Talente nothwendig und wünschenswerth sei: so kann ich auch nur fordern, dass man dem Gymnasium seine eigenthümliche Aufgabe, eine Gelehrten-schule zu sein, wahre und die Gesichtspunkte im Auge behalte, die ich in meinen Bedenken hervorgehoben habe.

Man möge nicht glauben, als wollte ich durch diese Betrachtungen die realistisch gebildeten Kreise in ein ungünstiges Licht stellen. Davon bin ich weit entfernt; denn wie

sollte man nicht das Verdienst und die Tüchtigkeit eines Jeden, der an seinem Platze als rechter Mann steht, würdigen und anerkennen. Zudem ist ja auch unsere ganze gegenwärtige Frauenbildung mehr oder weniger der Realschule angepasst und wer wollte wagen, die Bildung unserer Frauen gering zu schätzen. Wie aber die auf Realschulen gebildeten Männer nur zu sogenannten subalternen Posten im Staatsdienste zugelassen werden, so finden wir auch die Frauen, abgesehen freilich von der souveränen Gewalt, von allen höheren öffentlichen Aemtern ausgeschlossen. Es ist daher nicht Missgunst, sondern nur die Constatirung einer Thatsache, wenn wir die gelehrte Bildung als diejenige der höheren Stände bezeichnen. Und es ist dadurch nicht gesagt, dass es nicht recht viele realistisch gebildete Männer gäbe, denen mancher Graduirte kaum das Wasser zu reichen verdiente, denn die Natur mit ihren Gaben kümmert sich nicht um Schulen und gesellschaftliche Ordnungen und stempelt ihre Günstlinge mit einem allgemein anerkannten Adel. Nichtsdestoweniger bleibt das herrschende Urtheil für den Durchschnitt der Menschen gültig und darum sehen wir auch, dass diejenigen, welche die Frauen emancipieren wollen, sofort auch für diese eine gymnasiale, d. h. eine gelehrte Bildung fordern, weil nur durch die alten Sprachen, durch das Lateinische und das Griechische, die ganze Culturerbschaft angetreten werden kann und weil sich nur, wenn der Schulbildung kein praktisches Ziel gesetzt, sondern aller Unterricht bloss auf die Humanität bezogen wird, die höheren geistigen Thätigkeiten frei und herrschaftlich entbinden lassen. Ohne also systematisch auf die Idee der Realschule, durch welche die Volksbildung zu einer höheren Stufe erhoben werden soll, näher einzugehen, glaube ich doch die von dieser gewährte allgemeine Bildung hinlänglich von der gelehrten Bildung unterschieden zu haben, um den Gegensatz meiner Auffassung gegen die von Lieven kund gegebene verständlich zu begründen.

Hierdurch ist aber nicht ausgeschlossen, dass nicht auch alle die, welche Lieven's principiellen Standpunkt ablehnen,

viele beherzigenswerthe Bemerkungen von ihm dankbar annehmen können, wie ja seine frisch und kräftig geschriebene Broschüre überhaupt schon durch ihren polemischen Charakter ausserordentlich anregend ist. Da Lieven mancherlei Ueberflüssiges von dem Lernstoff entfernen und manches Wichtige einführen will, so wird man von ihm fortgerissen, auch seine Wünsche laut werden zu lassen, und so möchte ich es wagen, ebenfalls noch einen Vorschlag in Erwägung zu geben. Es wird nämlich in der Schweiz gefordert, dass die Gymnasien die Verfassungsgesetze des Landes den reiferen Schülern erklären. Bei uns giebt nur die juristische Facultät ihren Jüngern diese Einsicht als eine Fachwissenschaft. Ich meine aber, dass es allen Gebildeten wichtig sein müsse, eine richtige Vorstellung von der Regierungsform des Staates, dem sie angehören, zu gewinnen. Demgemäss denke ich mir, dass der Lehrer der russischen Geschichte einen Ueberblick über die gegenwärtige Ordnung und Vertheilung der Staatsfunctionen und der Behörden, der Lehrer der allgemeinen Geschichte und Geographie aber auch die specielle gegenwärtige Organisation der Verwaltung unserer Provinzen erklären müsste.

Was die Vermehrung der Lehrstufen betrifft, so stimme ich ganz mit Lieven überein, der die Ordnung des Dörptschen Gouvernements-Gymnasiums als Vorbild empfiehlt. Die Ueberbürdung der Schüler aber wird von selbst aufhören, sobald man mehr als bisher die formale Bildung als Ziel des Gymnasiums im Auge behält, wie das hier bei den einzelnen Fächern durchgeführt wurde.

Somit bleibt uns nur übrig, dem ausgezeichneten Schulmanne unseren Dank auszusprechen, dass er durch seine offen und energisch kundgegebenen pädagogischen Ansichten ein lebhaftes Interesse für die Fragen der Erziehung und des Unterrichts hervorgerufen hat. Der beste Wille kann hier nichts thun ohne Klärung des Urtheils; das Urtheil aber kommt erst zur Festigkeit durch die Argumente, deren man sich im Streit der Gegensätze bewusst wird.

Ich will nur noch Eins hinzufügen, nämlich das apostolische Wort: „Der Buchstabe tödtet, nur der Geist macht lebendig. (*Τὸ γὰρ γράμμα ἀποκτείνει, τὸ δὲ πνεῦμα ζῳοποιεῖ.* 2 Corinth. 3, 6.) Auf die Schule und ihre Einrichtungen angewendet heisst dies, dass man schlechterdings vergeblich rennt und läuft, wenn man glaubt, durch mustergültige Lehrpläne und streng gesetzliche Ordnungen das Heil einer wahren Bildung zu gewinnen, wozu nur der rechte Geist im Lehrer und in der Familie verhelfen kann. Die Diplome des Lehrers geben keine Bürgschaft dafür, dass er einen wahrhaften Beruf zum Bildner der Jugend habe. Schlechte und zuweilen selbst mittelmässige Lehrer wirken nicht lebenzeugend, sondern geisttödtend. Wer durch längere Erfahrung über die Ursachen der glücklichen und der traurigen Resultate des nach einem und demselben Programm ertheilten Unterrichtes belehrt ist, der wird wissen: *duo si faciunt idem, non est idem* und *heus! quid vir viro praestat!* Die Hauptsache in allen Dingen ist immer der rechte Mann. Ohne diesen ist Alles eitel Schein und Buchstabe. Darum lege man den grössten Werth auf einen tüchtigen Director, der die Seele der Schule ist und seine Mitarbeiter auszuwählen hat. Jedermann aber Sorge dafür, dass in seiner Familie der Geist gepflegt wird, der in der Schule zur Kraft kommen soll. Die Schule ist nur ein Glied an dem Organismus der Gesellschaft. Wie nun sichtlich die ganze Gesellschaft gegenwärtig in einer lebhaften Entwicklung begriffen ist, so wird dieser rührige Geist, wie zu hoffen steht, auch der Schule zu Gute kommen. Die Schule aber ihrerseits kann wieder den Lebensinhalt der Gesellschaft vertiefen und reinigen; denn sie trägt die höheren Thätigkeiten des Geistes in alle Familien und da Niemand besser erzogen wird, als wenn er erziehen muss, so wird die Jugend, der wir erst allen Inhalt gewähren sollen, nach dem Gesetz der kreisförmigen Entwicklung uns ihrerseits durch ihre reine und unendliche Werdelust mit göttlichem Lebensodem erfüllen.

