

59286. -

14
27

Gelegentliche Bemerkungen

eines

reisenden Schulmannes.

Seiner Erlaucht

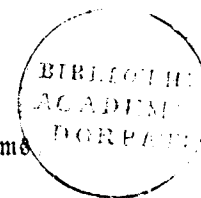
dem Herrn Curator des Dörptschen Lehrbezirks

gehorsamst vorgelegt

vom

Inspector des Mitauschen Gymnasiums

C. G. Engelmann.



Sonderabdruck aus dem Inlande Nr. 35 -37.

1865.

Druck von H. Laakmann in Dorpat.

Von der Censur gestattet.
Dorpat, den 2. Sept. 1863.

1) Nachfolgende Blätter geben „Gelegentliche Bemerkungen“; keinen Bericht, weil kein bestimmter Auftrag vorlag und Schreiber dieses Erscheinungen aus der Sphäre seines Berufes, wie sie sich ihm eben gelegentlich darbieten zum Gegenstande seiner Beobachtung, seines Nachdenkens machte. Er hatte ange sucht um einen zweimonatlichen Urlaub über die Ferien für eine Reise in's Ausland zur Wiederherstellung seiner zerrütteten Gesundheit mit dem Erbieten, Einen Monat zu pädagogischen Beobachtungen verwenden zu wollen. Seinem Ansuchen war geneigtest willfahrt worden. Er war auf die erbetene Zeit in's Ausland abcommandirt worden, jedoch ohne bestimmten Auftrag, ohne besondere Instruction. Diejenigen Beobachtungen und Bemerkungen, welche er in seinen Reise notizen als solche bezeichnet findet, die nach seiner unmaßgeblichen Meinung in Anwendung auf unser heimisches Schulwesen einige Aufmerksamkeit verdienen möchten, hat er die Ehre hiemit der Beurtheilung seines Erlauchten Chefs anheimzustellen. Es sind Anschauungen, Eindrücke, Beobachtungen pädagogischer Zustände des deutschen Auslandes, wie sie fast ohne Ausnahme an Ort und Stelle niedergeschrieben wurden. Alle Auslassungen, welche in Form subjectiver Reflexionen oder als Vorschläge in Beziehung auf unser vaterländisches Schulwesen erscheinen, ruhen stets auf eingehenderen Gesprächen, Discussionen mit Schulmännern des Auslandes über pädagogische Gegenstände und Einrichtungen. Sie sind unmittelbar während der Reise selbst gesehen, gehört,

wahren. Und wenn man diesem Erforderniß seltener als wünschenswerth unter unsern heimischen Pädagogen begegnet, so findet das seine Entschuldigung in ihrer bedrängten ökonomischen Lage, welche ihnen Zeit und Kraft, Frische und Lust zu ihrer Fortbildung in dieser Beziehung raubt. Und doch kann Pädagogik und Didaktik, als Wissenschaft, — nur im Umta — bei voller praktischer Wirksamkeit — mit Erfolg studirt und verstanden werden. Pädagogische Seminare, Institute und Curse, sammt all' ihren sogenannten praktischen Uebungen helfen wenig dazu, sind nur zu häufig Pflegestätten eines mechanischen Formalismus, eines traditionellen Schlendrians und verleiten den Anfänger auf dem Gebiet pädagogischer Wirksamkeit zu der Einbildung, mehr von der Sache zu wissen und zu verstehen, als er in der That wissen und verstehen kann. Denn Pädagogik ist in erster Reihe Kunst, Virtuosität; erst in zweiter — Wissenschaft, Theorie. Erst der Praktiker ist befähigt zu verstehen, wie es mit den theoretischen Hinweisen und Weisungen gemeint ist.

4) Der Besuch der deutschen Schulen, die ich Gelegenheit hatte zu sehen, weckte in mir bald die Ueberzeugung, daß für einen Schulmann der Ostseeprovinzen sich keine eben neuen Erscheinungen wahrnehmen ließen, zufällige, in der Persönlichkeit mancher Lehrer begründete Einzelheiten abgerechnet. Die deutschen Schulen gleichen im wesentlichen und allgemeinen nicht nur, sondern auch in ihren meisten Besonderheiten den hiesigen oft überraschend. Russische Pädagogen, die deutsches Schulleben kennen lernen wollen, würden daselbe, was sie im deutschen Auslande suchen und finden, in Beziehung auf den Gymnasialunterricht auch in den analogen Anstalten unserer deutschen Provinzen antreffen. In den alten Sprachen leisten die Gymnasien des Auslandes durchschnittlich keinesweges mehr als die unsrigen; in der Mathematik scheint es, weniger; und wenn bei ihnen Französisch im Cursus unterrichtet wird, so ist nicht zu übersehen, daß die Anforderungen, welche bei uns

für die bei Weitem schwierigere Russische, als die Reichssprache, gemacht werden, diejenigen selbstverständlich überbieten, welche dort für das Französische in Anspruch genommen werden. Gesang, Turnen, Stenographie werden dort mit einem Eifer und Erfolg betrieben, welchen man bei uns in der Regel noch nicht kennt. Die Disciplin scheint schärfer, geordneter, gehaltener. Der seltsame Irrthum, als sei der Unterricht im Griechischen neben dem Lateinischen entbehrlich, Beschäftigung mit dem Lateinischen allein sei ausreichend für gelehrte Bildung — diese irrige Ansicht scheint fast verschwunden und an ihrer Statt die Einsicht Eingang gewonnen zu haben, daß Latein ohne Griechisch aufhöre ein Bildungsmittel zu sein. Die Lehrer endlich finden sich bedeutend häufiger, als bei uns bereit, vor dem Publicum in Schrift und Wort aufzutreten, demselben in Gelegenheitschriften, Vorlesungen nicht nur aus dem Schulleben, sondern auch dem eigenen, geistigen Leben, Forschungen und Finden, geeignete Mittheilungen zu machen.

5) Sonst aber fehlt es an denselben Missethänden, wie bei uns, auch keinesweges.

Die selbe Ueberladung der Jugend mit Unterrichtsstunden, ebenso nachtheilig der physischen Gesundheit, wie der für den Unterricht erforderlichen Geistesfrische; überdem, — wie bei uns, Gott sei Dank! nicht mehr, — die unzweckmäßige Vertheilung derselben in Vormittags- und Nachmittagsstunden, zu ihrer Zeit sehr zweckmäßig, bei dem jetzigen Zuschnitt des Lebens und der Qualität des Unterrichts nicht mehr förderlich, sondern vielfach lästig und hemmend;

derselbe Uebelstand in der Methode, daß in den Unterrichtsstunden zuviel gelehrt, zu wenig geübt, gelernt wird, zuviel professormäßig docirt, zu wenig schulmäßig unterrichtet wird, daß weitläufige Ausdehnung des Lehrstoffes für Gründlichkeit gehalten wird, die Schüler zuviel auf passives Verhalten angewiesen sind, die Unterrichtsstunden zuviel Lehrstunden sind, zu wenig Lernstunden;

dieſelbe irrige Anſicht, daß Ertheilung eines gründlichen Unterrichts in den Naturwiſſenſchaften aus Mangel an Zeit unvereinbar ſei mit gründlicher philologiſcher Bildung, auch recht gut entbehrlich und das Eine, wie das Andere je beſondern Anſtalten zuzuweiſen: ein Irrthum, der uns ein wichtiges intenſives Bildungsmittel und ein nothwendiges Moment moderner Bildung raubt; —

dieſelbe Schwierigkeit, den mathematiſchen Lehrſtoff zum Gemeingut der Mehrzahl der Schüler zu machen, wie das für andre Unterrichtsgegenstände unſchwer ermöglicht werden kann;

derſelbe Mangel an Einſicht hiñſichtlich der Stellung, welche der Religionsunterricht in der Reihe pädagogiſcher Bildungsmittel auf höhern Anſtalten einnimmt;

dieſelbe ſchlimme Benugung der Geſchichte, ihre Thatſachen unter das Nichtmaß ſubjectiver Beurtheilung zu ſtellen, landläufige Anſchauungen unſerer Zeit in die Vergangenheit hinein und auf heterogene Zuſtände hinüber zu tragen, anſtatt die Jugend anzuleiten, mit Pietät an die Erſcheinungen der Vergangenheit heranzutreten, Perſonen und Ereigniſſe in ihrer Beſonderheit und Eigenthümlichkeit aufzufaſſen, um aus ſolcher Uebung Geſchick für umſichtiges Verſtändniß der Erſcheinungen der Gegenwart anzubahnen;

hier und da dieſelbe ungebührliche Ausdehnung des Unterrichts in der wiſſenſchaftlichen Geographie, anſtatt ſie im Schulunterricht als Hilſswiſſenſchaft für die Geſchichte zu verwerthen, zu welcher ſie in demſelben Verhältniß für die Schule ſteht, wie die Mathematik zu den Naturwiſſenſchaften;

derſelbe Mangel an Einheit des Unterrichts der verſchiedenen Fächer, woraus denn der für die Schule ſeltſame Unterſchied zwiſchen Haupt- und Nebenfächern ſich feſſelt;

derſelbe Mangel an Sinn und Verſtändniß für die ſchöne Poeſie des Jugendlebens bei den Pädagogen der höhern Bildungsanſtalten, dieſelbe daraus hervorgehende abſtracte, mechaniſche Behandlung der Jugend in Lehre und Disciplin, obwohl

die Art und Weiſe, wie man Geſang und Turnen im Ausland behandelt, allerdings etwas Andersartiges auf's Erfreulichſte an den Tag legt;

dieſelben Quälereien der Jugend bei den Maturitätsprüfungen der Gymnaſien;

dieſelben Klagen über ungenügende Beſoldungen der Lehrer.

6) Mehr Gewicht, als auf die Schulbeſuche, ſah ich mich bald bewogen, zu legen auf die vertraulichen, tiefer in die Sache eingehenden Unterhaltungen mit Schulmännern über pädagogiſche Gegenstände im Allgemeinen, wie über beſondere Einrichtungen, Methoden ꝛc. Hier kam mir auf willkommene Weiſe der unſchätzbare Umſtand zu Hilfe, daß ich überall ohne officiële Empfehlungen und beſondere Inſtruction erſchien. Das Eine ſicherte mir eine harmloſe, rückhaltloſere Aufnahme, das Andre erlaubte mir in freierer Bewegung den Erſcheinungen nachzugehen, die ſich mir eben darboten. Mit Empfehlungen meinen oft Obere und Freunde wohlwollend den Zwecken zu ihrer Belehrung reiſender Pädagogen förderlich zu ſein und ahnen nicht wie ſehr ſie ihre Bemühungen oft damit erſchweren oder beengen. Mannigfache Wahrnehmungen und Aeußerungen haben den Eindruck in mir zurückgelaſſen, als ob officiële Erforſcher des Schulweſens im Auslande als lebendiges Zeugniß ſchmeichelhafter Anerkennung zwar ganz gern geſehen werden, aber doch unwillkührlichen und unbeabſichtigten Täuſchungen im höheren Grade ausgeſetzt ſind, als private Beobachter ohne ausgeſprochenen Zweck und Auftrag, die mit dem vorlieb nehmen, was eben vorliegt, ſich ungeſucht von ſelbſt entgegen trägt. Zudem möchte der vielleicht auch feſtern Boden haben, den günſtige Gelegenheit und glückliches Zuſammentreffen empfiehlt. Beiderſeits bewegt man ſich ungenirt, harmloſer; und unumwundenen vertrauensvollen Mittheilungen eifriger und gediegener Schulmänner, die in ſolchem freien Verkehr mit liebenswürdiger Zuſammenkunft und köſtlicher Offenheit ſich zwanglos gehen lie-

hen, verdanke ich einen Schatz wichtiger und anregender Belehrungen, schätzbarer und beherzigungswerther Aufschlüsse. Freilich legt dann auch argloses und offenherziges Vertrauen, mit welchem man auf solche Weise freundlichst entgegenkommt, die Verpflichtung auf, in Veröffentlichung gewordener Mittheilungen bedachtam, ja unter Umständen sehr enthaltsam zu sein und fern von indiscreter Rücksichtslosigkeit insbesondere namentliche Bezeichnung einzelner Persönlichkeiten und Anstalten sich ganz und gar zu versagen. Das Lobenswerthe, und dann meist schon nicht mehr unbekannte (denn Lobenswerthes macht sich schnell Bahn und wird zeitig bekannt) allein erwähnen, steht leicht wohlfeiler Lobhudelei ähnlich, und Mißstände rügen, zumal wo sie bereitwillig erkannt und vertrauensvoll eingestanden werden, erscheint unstatthaft und unverantwortlich. Unter eigenem Namen, als eigene Reflexion gebe ich hier darum, oft mit den eigenen Worten meiner schätzbaren Gewährsmänner, was ich als treffende Wahrheit aus ihrem Munde mir gemerkt und von ihnen gelernt habe, wie z. B. gleich das Meiste von dem, was die eben niedergeschriebenen Zeilen, so wie die nächstfolgenden enthalten.

7) Der vielgerühmte Werth des Kennenlernens aus eigener Anschauung mag seine Wahrheit haben für noch unerfahrene Pädagogen. Der erfahrene Schulmann gewahet nur zu bald, zu welchen Fehlschlüssen und Mißgriffen sowohl der Gesamteindruck eines Schulcötus, als auch wahrgenommene Einzelheiten selbst den Fachmann und Sachverständigen leicht verleiten können, solange er nicht im Stande ist seine Beobachtungen auf derselben Stelle und in beharrlicher Richtung auf dieselben Objecte tagelang, ja wochenlang fortzusetzen. Bei einmaligen oder nur einige Male wiederholten Schulbesuchen sieht man doch nur, was eben vorgezeigt wird und daneben Zufälligkeiten, die leicht falsch gedeutet werden können, oft Zufälligkeiten, die gerade im gewöhnlichen regelmäßigen Verlauf des Schullebens selten oder nie eintreten, und ungewöhnlicher Weise sich bei der ungewöhnlichen Erscheinung des Fremdenbesuchs unerwartet und unbequem

einstellen. Häufig werden überdem diese Zufälligkeiten unwillkürlich und unbewußt gedeutet nach den Anschauungen und Stimmungen, die der Schulbesucher mitbringt und unbeabsichtigt in das beobachtete Schulleben hineinlegt, während die wahrgenommenen Erscheinungen in Wahrheit für denjenigen, der das Terrain und seine Leute darauf aus täglicher Anschauung kennt, etwas weit anderes besagen und bedeuten. Es geht dabei, wie wenn man aus einer lichten in eine dunklere Region tritt und umgekehrt. In beiden Fällen sieht man anfangs gar nichts oder nur Visionen. Erst wenn sich das Auge nach der in einer bestimmten Sphäre vorhandenen Lichtquantität zugerichtet hat, erblickt man nach und nach die einzelnen Gegenstände und die ganze Situation in ihrer vollen Wirklichkeit. Ebenso muß man sich in das Weben und Treiben eines Schullebens haben hineinleben können, ehe es gelingen will uns ein sicheres wohl begründetes Urtheil darüber zu bilden. Und endlich -- wir wiederholen es -- man sieht doch überall nur mehr oder weniger nur was sich zeigt, nicht was sich birgt. Hier wie im Leben überall sieht der am schärfsten, welcher wahrnimmt, wieviel von Allem, was zu sehen wäre, sich seinem Blick entzieht und ungesehen bleibt. Nichts bleibt bei Schulbesuchen ungesehen, als das alltägliche häusliche Leben der Schule. Niemand denkt daran täuschen zu wollen, etwas Anderes als den gewöhnlichen Verlauf dem Besucher anschaulich machen zu wollen, und doch ist Alles anders, oft besser, oft schlechter, als sonst, -- wie's eben geräth. Ebenso wenig, wie das innere Getriebe und die eigenthümliche Art und Unart irgend welchen häuslichen Lebens durch conventionelle Visiten kann kennen gelernt werden, eben so wenig ein Schulleben in seinem wesentlichen alltäglichen Verlauf. Und gerade dieser alltägliche Verlauf wäre für den beobachtenden Schulmann die eigentliche lehrreiche Hauptsache. Aber so lange die ungewohnte Erscheinung des Besuchers die Aufmerksamkeit des Lehrers wie des Schülers unwillkürlich neben aller Thätigkeit beschäftigt, unvermerkt mehr oder weniger von der Sache

abzieht und ehe sie endlich nach längerem Zeitverlauf eine so gewohnte und alltägliche geworden, daß man anfängt den Gast zeitweilig zu übersehen, zu vergessen, ist eine der vollen Wirklichkeit entsprechende Anschauung und eine darauf fußende sichere Beurtheilung reine Unmöglichkeit.

8) Nimmt man nun noch hinzu, daß der Verlauf des Schullebens sammt seinen Leistungen und Erfolgen kein Mechanismus ist, der zu aller Zeit, sobald seine einzelnen Theile nur in rechtem Stande erhalten werden, gleichmäßig fortarbeitet und stets gleichartige Resultate zu Tage fördert; daß er, dieser Verlauf, in seinen einzelnen Stadien vielmehr bis zur Unglaublichkeit abhängig ist von innern Stimmungen und mannigfachen äußern Einflüssen (denn Lehrer und Schüler sind — Menschen!), die zu verschiedenen Zeiten und Stunden sehr verschiedene Resultate der Beobachtung herbeiführen, — so begreift sich auch sofort, daß diese Beobachtungen erst durchschnittlich überschlagen, ihre Summe gleichsam auf eine mittlere Proportionalzahl gebracht, eine einigermaßen wahrscheinliche Annäherung an die Wahrheit gestatten; so ergibt sich schließlich, daß diese einigermaßen wahrscheinliche Annäherung an die Wahrheit des Sachverhaltes in einer Schule am glücklichsten nur erreicht werden kann durch einen permanenten, stets zur Stelle befindlichen Besucher, einen Hausfreund des Schulhaushaltes, den Director, den Leiter desselben. Das rechte Licht und den festen Gesichtspunct für die Beurtheilung einer Schule gibt vor allen Dingen die genauere Bekanntschaft mit den Persönlichkeiten, die in derselben wirken. Diese Bekanntschaft stellt die einzelnen doch nur fragmentarischen Beobachtungen des fremden Besuchers unter die rechte Beleuchtung und vermittelt dadurch ein eingehenderes Verständniß. Wird überhaupt die Welt durch Persönlichkeiten, nicht durch Gesetze, Verfassungen, Statuten u. dgl. bestimmt und regiert, so am meisten die Schule. *Not measures, but men!* heißt es hier dringender, als irgendwo anders. Erst wenn es zu Bekanntschaften der Schulmänner gekom-

men ist über die Anschauungen von denen sie ausgehen, über die Ziele denen sie zustreben, über die eigenthümlichen Schwierigkeiten, mit denen sie zu kämpfen haben, über die Mängel, die sich in Folge dieser Schwierigkeiten unabwieslich herausstellen, — erst dann hat man festen Boden und weiß, worauf man in einer Schule sein Augenmerk zu richten hat; weiß, was man von einer Schule zu fordern berechtigt ist und worauf man in seinen Forderungen zu verzichten hat; erst jetzt fängt man an sicherer zu verstehen, was man sieht, erst jetzt setzen sich die ersten Krime an, aus denen sich ein klares Urtheil über die Lebensfähigkeit einer Schule hervorbilden kann. Bekanntschaft mit den wirkenden Persönlichkeiten ist hier das erste und vornehmste; Verständniß der Leistungen einer Anstalt das nächste (nicht Kritik, Aburtheilen!); verständnißreiches Urtheil über dieselbe das späteste, das schwierigste, und — nicht immer mit Sicherheit zu erreichende. Uebrigens ist das Schulbesuchen durch Privatpersonen in Deutschland eine Mode neuerer Zeit, unsers Wissens recht an der Tagesordnung erst seit Victor Cousin's Besuch in Deutschland vor etwa einem Menschenalter. Die frühern Besuche bei Basedow, Salzmann, Pestalozzi zc. waren eben ausnahmsweise Beschauungen von Curiositäten. Die Engländer verweigern jede Anwesenheit eines Fremden beim Unterricht, sogenanntes *Hospitiren*, entschieden. Wir meinen unmaßgeblich, daß sie entschieden im Rechte sind, eben so wohl im Interesse der Schule, wie der wohlmeinenden Besucher. Dankbar bringe ich diese Belehrung, diese Einsicht von meiner Reise mit in die Heimat.

9) In ganz besonderm Maße nahm meine Aufmerksamkeit in Anspruch die eigenthümliche Stellung des deutschen Schulwesens im Staate, gänzlich verschieden von der in unsern Ländern. Ich meine die gänzliche Trennung des Schulwesens von der Universität. Schulverfassung, Schulverwaltung, Schuletats, Lehrpläne zc. werden weder entworfen noch begutachtet durch die Universität oder Universitätsglieder, sondern von Gliedern

des Unterrichtsministeriums, welche praktische Schulmänner gewesen und als Glieder des Ministeriums fortwährend und ausschließlich mit Schulan gelegenheiten beschäftigt sind. Wenn, wie in Baiern z. B. zur Revision der Gymnasien Universitätslehrer gewählt werden, so sind es einheimische Gelehrte, welche die Lebensbedingungen der Landesanstalten, unter deren Pflege sie selbst aufgewachsen sind, durch und durch kennen; sie revidiren nicht als Glieder der Universität, sie erscheinen als Ministerialcommissäre, berichten dem Ministerium, und neben ihnen berichten die Directoren der revidirten Anstalten eben derselben hohen Behörde. Uebrigens hat sich unsers Wissens auch nie in Deutschland die Schule in solcher Abhängigkeit von der Universität befunden, wie bei uns. Und mit gutem Fug und Recht das. Denn weit verschieden, ja fast entgegengesetzt ist Beruf und Thätigkeit des Universitäts-Gelehrten und des Schulmannes. Der Universitäts-Lehrer hat es mit dem Stoff, der Wissenschaft zu thun; die Rücksicht auf die Person des einzelnen Zuhörers ist ihm Nebensache. Der Schulmann dagegen hat es vornemlich mit den Personen zu thun, der Stoff, die Wissenschaft ist ihm nur Mittel. Der Professor hat den Inhalt seines Lehrfaches in seiner neuesten Gestalt, nach seinem ganzen Umfang, wissenschaftlich organisirt seinen Zuhörern vorzutragen und überläßt es unbekümmert dem lernenden Individuum, sich diesen Inhalt auf die seiner Art entsprechendste Weise anzueignen. Er trägt vor, er liest, er docirt — wie jeder nimmt, was er gegeben hat, wie jeder lernt, was er gelehrt hat, es für sich verwerthet, ist weiter seine Sache nicht; er ist nicht Schulmann, nicht Pädagog, der Anleitung zu geben hat, wie man sich das Gegebene am zweckmäßigsten und erfolgreichsten zu eigen macht; er hat nicht zu unterrichten, nichts einzuüben, nichts zu repetiren, nichts zu controliren, nichts zu corrigiren — alles Dinge, die nicht so leicht von der Hand gehen, wie man sie ausspricht, die lange Jahre geübt werden wollen, ehe man lernt sie mit Geschick und Glück handhaben. Der Professor hat selten Ge-

legenheit gehabt sie zu üben; ihm ist stets die Mittheilung des wissenschaftlichen Stoffes Aufgabe seines Berufes gewesen; Person und Methode treten bei ihm zurück, sind Nebensache, auch wo er ihnen Rechnung trägt. Anders bei dem Schulmann der höhern Unterrichtsanstalt, dem Gymnasiallehrer. Er ist nicht vorzugsweise bloß Lehrer, wie der akademische Docent, — er ist Pädagog, Schulmann. Im Gegensatz zum Professor hat er es zunächst zu thun, nicht mit der Wissenschaft, sondern mit der Person des Schülers, mit dem lernenden Individuum; den wissenschaftlichen Stoff benützt er nur als Mittel, als Bildungsmittel für seine Schüler. Nur diejenigen Seiten und Partheien der Wissenschaft, welche für diesen Zweck sich eignen, richtet er, ohne weiter wissenschaftliche Vollständigkeit anzustreben, nach dem jedesmaligen Bedarf der Individuen zu und reicht ihnen dieselben nicht nur als dauernde Grundlage aller weitem Ausbildung dar, sondern muß auch die Kunst verstehen, ihnen dieselben unvergeßlich und unverlierbar bis auf einen gewissen Grad einzuprägen. Er trägt nicht vor, er unterrichtet, er bringt bei, macht den Schülern zugänglich, wo ihrer Selbstthätigkeit die Bewältigung des Stoffes mit eigener Kraft zu schwierig wird. Er wirkt auch vorzugsweise mit der eigenen Person. Mittelt der Art und Weise, wie der Lehrstoff, den er mittheilt in seiner Person sich darstellt, sein eignes Wesen und Leben durchdringt, beeinflusst er die Heranbildung seiner Schüler in Geistesrichtung und Kraftanstrengung, bewältigt er Theilnahmslosigkeit und Unfleiß, wo sie zuweilen epidemisch Platz greifen wollen. Mit der sittlichen Wirksamkeit seiner Persönlichkeit hat er mehr, als der Universitätslehrer und der Volksschullehrer seine wissenschaftliche, seine Lehrthätigkeit zu stützen. Er darf auch nicht, was bei dem Volksschullehrer in der Regel als das Gerathenste erscheint, stets an einer einzigen, für ihn feststehenden Methode haften bleiben, sondern wird sich vielfach genöthigt sehen, dieselbe nach der verschiedenartigen Beschaffenheit seines Cötus zu verschiedenen Zeiten zu ändern. Die

schwierigste Aufgabe in der Wirksamkeit des Schulmannes an höhern Unterrichtsanstalten bleibt unbestritten die Sorge einerseits nicht in professorartiges Vortragen, Dociren sich zu verirren, andererseits nicht volksschullehrermäßig sich in den Mechanismus einer feststehenden, ein für allemal ausreichenden Methode festzurennen.

10) Bei dieser durch die Natur der Sache gebotenen, fast gegensätzlichen Stellung und Proxis des Univeritätslehrers und des Pädagogen an höhern Unterrichtsanstalten zwischen Univerität und Elementarschule, sind auch die Erfahrungen, welche auf beiden so entgegengesetzten Wegen gewonnen werden, so wesentlich verschiedener Art, daß die leitenden Ideen des einen dieser Wege nicht dazu angethan sein können, maßgebende Normen abzugeben für die Gestaltung und Beurtheilung des andern. Diese, nach unserer unmaßgeblichen Anschauung, ungeeignete Verbindung beider Bildungsphären, der Univerität und der Schule, möchte eine der vornehmsten Ursachen, daß unser Schulwesen sich fortwährend im Zustande experimentirender Schwankungen befindet, in welchem seit einem Vierteljahrhundert ohne Rast ein Lehrplan den andern ablöst, ohne die gewünschte Befriedigung zu bringen. In der That, soll das Schulwesen unserer Provinzen ein deutsches sein, so darf nicht länger mehr der hervorsteckendste Zug in der Gestaltung des deutschen Schulwesens ignorirt werden: seine Selbständigkeit, seine autonome Stellung inmitten der Zustände deutschen Lebens. Seine bei uns statthabende Abhängigkeit von der Univerität, ein völlig undeutscher Zug ächt französischer Centralisation ist zu Anfange dieses Jahrhunderts hineingekommen aus nahe liegendem Grunde. Es liegt in der Natur des deutschen Schulwesens, wie aller deutschen Zustände überhaupt, daß es sich am glücklichsten und erfolgreichsten entwickelt, wenn es selbständig auf eignen Füßen dasteht, wenn es sich nach in ihm selbst liegenden Gesetzen naturgemäß entwickelt, nach Erfahrungen, entnommen seiner eigener Sphäre sich fortbildet, sich bewegen kann ungehemmt

durch jede Univeritätspedanterie, welche verbunden mit der eigenen, ohnehin unvermeidlichen Schulpedanterie, mit unerträglicher Ueberlastung auf jeden freien, selbständigen Fortschritt in der Entwicklung des Schulwesens nachtheilig drückt. Daß aber das Schulwesen unserer Provinzen Deutsch sich entwickeln soll, wo möglich in jeder, auch der angedeuteten Beziehung, liegt ebensowohl im Interesse der Provinzen, wie des Reiches selbst. Der Deutsche kann nur auf deutsche Art und Weise herangezogen und gebildet, verwerthet und brauchbar gemacht werden für die Interessen unseres Reiches, dessen Eigenthümlichkeit und Zukunft gerade in der Verschiedenheit der Nationalitäten liegt, welche, in gemeinsamer Kraft mit der Mannigfaltigkeit ihrer verschiedenen Begabungen um ihren Herrn und Kaiser geschaart, nach einem und demselben Ziele hinarbeiten haben, dem großen Reichsorganismus, dessen Glieder sie sind, seine ihm durch die Vorsehung angewiesene Weltstellung erhalten und sichern zu helfen. Aller Patriotismus ruht auf Heimathsin und Heimatliebe.

11) Hier vielleicht ist es am Ort den Sinn jener zu Anfang aufgestellten These: daß, wofern in unserm heimischen Schulwesen irgend eine Veränderung für nöthig erachtet werden sollte, ihm wenig geholfen sein könne mit Einzelheiten, und ihm vielmehr eine Reformation an Haupt und Gliedern Noth thue, — näher zu erläutern. Wir halten es in der That für einen großen Vorzug unseres Schulwesens vor dem des deutschen Auslandes, wenn die Univerität und das Schulwesen unter der Leitung desselben hohen Chefs, des Curators für den Lehrbezirk, als eine Einheit zusammengefaßt wird, eben wegen der allerdings vorhandenen einheitlichen Beziehungen beider zu einander. Aber als ein eben so großer Mangel erscheint es uns, daß dem Schulwesen zu seiner besondern einheitlichen Zusammenfassung, ein ihm angemessenes Haupt, aus der eigenthümlichen Substanz seines Lebens auf normale Weise hervorgegangen, wie es die Univerität an seinem Rector hat, —

fehlt; daß nicht, zunächst unter dem Curator des Lehrbezirks, neben dem Rector der Universität, ein Rector des Schulwesens an der Spitze desselben, mit analoger Machtvollkommenheit, wie jener als Vertreter seiner Interessen, mit einer dieser Stellung entsprechenden Organisation nach unten hin, dem Schulwesen eine dem Universitätswesen ähnliche Selbstständigkeit sichert. Ein solcher Vertreter des Schulwesens, aus seinem Leben normal hervorgegangen, mit seinen Interessen fortwährend ausschließlich beschäftigt, würde in seinem Dasein und Walten allen Gliedern dieser Wirksamkeitssphäre das Bewußtsein eines festeren geschlosseneren Zusammenhanges geben, als jetzt möglich ist.

12) Mit besonderer Befriedigung muß ich demnächst gedenken der humanen Weise, in welcher die Schulobrigkeiten Deutschlands einzelnen Anstalten Abweichungen von den vorgeschriebenen Normen gestatten, wo diese in der Hand eines zuverlässigen Lehrers Erfolge versprechen oder schon aufweisen. Wie bei uns, ist auch im deutschen Auslande das Streben nach einheitlicher Schulordnung und Schulpraxis das herrschende; überall sieht sich die Staatsregierung als verpflichtet an, ihre Aufmerksamkeit den Angelegenheiten des Schulwesens zuzuwenden. In letzterer Hinsicht, in Betreff des Verhältnisses der Staatsregierung zum Schulwesen, nimmt Deutschland, mehr oder weniger, überall die Mitte ein zwischen dem in England und dem in Frankreich üblichen Verfahren. In England verhält sich die Regierung sehr passiv in Beziehung auf das Schulwesen, kümmert sich fast gar nicht um dasselbe; Gründung, Anordnung, Erhaltung der Schulen ist Sache der Privatunternehmer oder von Associationen, oder sie bestehen seit Jahrhunderten noch heute nach den von den Stiftern festgesetzten Normen, oft in schroffster Weise. In Frankreich schreibt die Regierung Alles vor, bis auf das Einzelste und Bedeutungsloseste, fast für jede Unterrichtsstunde, und legt durch die damit gebotene Einformigkeit und den dadurch herbeigeführten Mecha-

nismus alle lebendige pädagogische Einwirkung und Thätigkeit lahm. Deutschland huldigt weder dem einen noch dem andern Extrem. Die Unterrichtsministerien bestimmen allgemeine Normen für die Gestaltung und den Gang des Schulwesens durch Männer, die selbst langjährig Lehrer und Leiter öffentlicher Lehranstalten, Directoren gewesen sind. Diese allgemeinen Normen sind von der Art, daß sie in der individuellen Weise des einzelnen Schulmannes einen weiten Raum für freie Bewegung gestatten, oder wo sie dieselbe enger zu beschränken scheinen, sind sie hervorgegangen aus dem Gemeinbewußtsein landesüblicher Schulpraxis und altherkömmlicher Sitte und Anschauung und darum nicht im Mindesten lästig. Die milde Praxis der leitenden Persönlichkeiten, die selbst alle als praktische Schulmänner Fleisch und Blut des ihnen untergeordneten Schulmännerstandes sind, aus ihrer eigenen Mitte hervorgegangen, begnügt sich mit bloßer Kenntnißnahme eigenthümlicher Abweichungen von der vorgeschriebenen Norm und duldet sie, so lange es rathlich erscheint. Es kommt dadurch eine Lebendigkeit, Vielseitigkeit in die Schulpraxis, die bei überall herrschender Gleichförmigkeit ohne weiteres verschwinden müßte. Jeder wirkt doch nun einmal aufs nachhaltigste durch die seiner Eigenthümlichkeit angemessenste Weise und nicht auf die vorschriftmäßige, sondern auf die wirksamste Weise kommt es überall an. Bei dem im Auslande so ausnehmend erleichterten Verkehr und der damit herbeigeführten häufigeren persönlichen Berührung der Schulmänner wird durch diese Mannigfaltigkeit der praktischen Ausführung vorgeschriebener theoretischer Normen ein unbeabsichtigter, aber eben deswegen um so wohlthätigerer Wettstreit zwischen den verschiedenen Gymnasien unterhalten.

13) Eine der lehrreichsten und erquickendsten Partbeien meiner Reise waren die Tage meiner Gegenwart bei der letzten Versammlung des Vereins deutscher Philologen, Pädagogen und Orientalisten vom ¹²/₂₄ bis zum ¹⁵/₂₇ September zu Augsburg. Der Verein ist 1837 zu Göttingen gegründet, ist

also nächst der Versammlung der Naturforscher die zweitälteste deutscher Wanderversammlungen und hielt jetzt zu Augsburg seine 21. Versammlung ab. Nicht beiwohnen konnte ich der 13. Versammlung des seit 1848 bestehenden allgemeinen deutschen Lehrervereins zur Förderung der Rationalbildung deutscher Jugend und insbesondere ihrer Volksschule, so wie zur Verbrüderung aller Lehrer Deutschlands, weil derselbe schon im Juni war abgehalten worden. Man hat die Wanderversammlung der deutschen Philologen und Pädagogen nicht eben ungeeignet bezeichnet als die „Olympieen und Pythieen der deutschen Philologen und Pädagogen“, und in der That üben dieselben eine so auffrischende und neubelebende Wirkung, daß ich es für mich und meine Collegen hier in der Heimath bedauern muß, nicht alljährlich das Glück so erquickender Anregung für Wissenschaft und Amt genießen zu können. Wollte man nicht die Kosten scheuen, jährlich einige Directoren und im Amte stehende Schulmänner zu diesen pädagogischen Congressen abzuordnen, so würde das die Blüte eines lebendigen Schulwesens wirksamer fördern, als alle pädagogischen Kurse, die wohlüberdachteten Organisationspläne, Belohnungen u. dgl. Rothwendig müßten jedoch die hiezu erlesenen Personen im Amte stehende Schulmänner sein, und zwar nicht Neulinge, nicht Schulamts-Candidaten, ohne Vorrath selbsteingesammelter Erfahrungen, sondern Schulmänner, welche unmittelbar mit Unterricht und Disciplin der Jugend eben beschäftigt sind, welche die Last und den Druck schulmännischer Wirksamkeit noch empfinden, mit ihren Beschwerden und Hindernissen noch kämpfen, mit einem Worte, Leute, die schon wissen, was sie zu suchen haben und zu sehen verstehen, was sie finden. Diese nur sind geeignet das friedliche, ja trauliche Zusammensein und den sittlichen Ernst in der Begegnung mit Männern gleicher Bestrebungen zu verwerthen. Nicht das einmalige Anschauen fremder Zustände, um noch Unbekanntes, Neues wahrzunehmen, zu lernen, führt dem einheimischen Pädagogen neue Nahrung

und Kräftigung zu, Erweiterung und Vertiefung seiner Anschauungen, praktischere Einsicht in das pädagogisch Erreichbare, — sondern die fort und fort wiederholte persönliche Berührung mit Fachgenossen aus allen Regionen deutschen Landes, mündlicher Gedankenaustausch, eingehende Besprechungen mit den Koryphäen und Notabilitäten pädagogischer Wirksamkeit, wie mit einer reichen Zahl gleichwiegender Persönlichkeiten. Hier hat der pflichteifrige Schulmann eine selten so günstig sich darbietende Gelegenheit, gewohnte Schätzung eigenen Wissens und eigener Erfahrung unparteiisch zu beleuchten und auf ein rechtes Maß zurückzuführen oder aus Einseitigkeit, aus ermattet innehaltendem Stillstand sich kräftig wecken zu lassen.

14) In der Atmosphäre der 263 zu Augsburg versammelten Gelehrten mannigfaltigster Richtung und Stimmung, umrauscht von Geist und Wissenschaft, Kunst und Gelehrsamkeit, trat mir in greifbarster Wirklichkeit vor Augen, welch' ein wichtiges, geistweckendes und seelenbereicherndes Bildungsmittel uns in der Beschäftigung mit den beiden klassischen Sprachen der alten Welt gegeben ist. Ich verstand hier vollkommen den eminenten deutschen Denker unsers Jahrhunderts, welcher erklärt: „Die Vollendung und Herrlichkeit der alten klassischen Meisterwerke muß das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton für Geschmack und Wissenschaft gebe; ihr geistiger Inhalt, welcher Werth und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, welcher die Quelle von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist, welcher die an ihm großgezogene Seele zu einem Kern von selbständigem Werthe erzeugt, der erst die Grundlage zur Brauchbarkeit von Allem ausmacht und den es wichtig ist, in allen Ständen zu pflanzen“. Ich verstand, was diese kühne Rede besagen wollte und wie er zu derselben gekommen und erinnerte mich sofort, wie einer der ersten Staatsmänner und Rechtsgelehrten des sehr praktischen England dem Vater

des 22jährigen Macaulay in Betreff der weitem juristischen Ausbildung des Sohnes schreiben konnte: „Ich ermahne ihren „Sohn auf das dringlichste Tag und Nacht die griechischen „Vorbilder zu vergegenwärtigen. Um ein guter Redner zu „werden, muß er gleich zur Quelle hinaufsteigen und sich mit „jedem von den großen Reden des Demosthenes vertraut machen. „Je öfter er diese Reden liest und aufsagt (denn die schönen „Stellen sollte er auswendig wissen), desto sicherer wird sich „sein Geschmaek läutern und auf diese Weise wird er lernen, „wieviel sich durch die geschickte Anwendung einiger wenigen „Worte und durch strenge Verbannung alles Ueberflüssigen er- „reichen läßt. Es ist umsonst zu behaupten, daß Nachahmungen „dieser großen Vorbilder in unserer Zeit keine Wirkung hervor- „bringen. Ich kann sie versichern, daß in Gerichtshöfen sowohl „wie im Parlamente, ja selbst Pöbelversammlungen gegenüber „ich nie soviel Furore machte, als wenn ich beinahe genau aus „dem Griechischen übersetzte.“ Ich sah in lebendigster Verkör- perung vor Augen, was jener Schulmann im Sinne hatte, als er sagte: „Nichts schult den Geist so sehr, als die Sprache „der Römer mit ihrem festen lapidariſchen Charakter; nichts „adelt den Geist so sehr, als die Sprache der Griechen, das „Erzeugniß des phantasiereichsten, feingorganisirten Volksgeistes.“ — Und in der That, für allgemeine Bildung, wofern dieselbe den Geist soll gründlich und fein schulen und adeln, giebt es keinen Lehrgegenstand, der geeignet wäre die Beschäftigung mit den alten Sprachen entbehrlich zu machen und genügend zu ersetzen.

15) Aber auch die Rehrseite der Sache drängte sich gerade hier unabweißbar auf. Je bewundernswerther, ja erstaunen- erregender der mächtige Einfluß sich erweist, den die Beschäftigung mit den Schrift- und Kunstwerken des klassischen Alter- thums auf Entwicklung und Verfeinerung insbesondere des Geistes ausübt — (das beredteste Zeugniß dafür sind Männer wie Klopstock, Lessing, Schiller, Göthe, die beiden Humboldt und ihre Geistesgenossen, sowie der mächtige Aufschwung unserer

klassischen Literaturperiode, deren Träger sie gewesen sind) — um so deprimirender mußte die Wahrnehmung wirken, wie doch immer weniger wirksam und fruchtbringend diese Richtung für das Leben der Gegenwart und die Gestaltung der realen Wirk- lichkeit sich geltend zu machen weiß, wie wenig es gelingt, den Bildung Suchenden die Nothwendigkeit einer Anehnung aller anderweitigen Bildungselemente an die klassischen Studien ein- leuchtend zu machen, sie mit anhänglicher Liebe an dieselben zu erfüllen, wie immer mehr die entgegengesetzte Ansicht, sie seien als Basis für gründliche, gediegene Bildung in unserer Zeit doch auch entbehrlich, an Raum gewinnt. Mit Ausbrüchen enthusiastischer Lobpreisung des Alterthums, seiner großen Schöpfungen und Anpreisung ihres angelegentlicheren und ausgedehnteren Studiums ist's eben noch nicht gethan; am wenigsten damit, daß man den Grund des Mißstandes überall wo anders, als im eigenen Lager sucht. Stehen denn wirklich die Pfleger und Träger der klassischen Bildung der alten Welt auf der Höhe der Bildung der Zeit, an der Spitze des Bildungsganges unserer Tage? Blickt man hinaus über den Ideenkreis, in welchem sich die zum Theil trefflichen Interpreten der verschwundenen klassischen Welt bewegen, welche meist beschränkte Weltanschauung offenbart sich da gelegentlich, welche engberzige, oft triviale Beurtheilung und Auffassung der nicht minder großen Schöpfungen und Errungenschaften moderner Zeit und Bildung, welche ungerechte, einseitige Abschätzung anderer Richtungen, welche unangenehme Gleichgiltigkeit gegen den eigenthümlichen Gang der Cultur unserer Tage, und ihren Aufschwung, ihren reichen Gestaltungen in Staat, Kirche und socialem Leben — kurz, welche Gerin- gschätzung der wirklichen, objectiven Welt vor unsern Augen. Zu selten fallen uns Göthe's Worte in's Gewissen: „Man „spricht immer vom Studium der Alten; allein, was will das „anders sagen, als: richte dich auf die wirkliche Welt und suche „sie auszusprechen; denn das thaten die Alten. Alle im „Rückschreiten und in der Auflösung begriffenen Epochen sind

„subjectiv, dagegen aber haben alle fortschreitenden Epochen eine objective Richtung. Unsere ganze jetzige Zeit ist eine rückwärtende, denn sie ist eine subjective“. Ohne dem Uebertreibenden in dem scharfen Ausdruck ohne Weiteres zu huldigen, verdient das höchlich zu Beherzigende gebührende Aufmerksamkeit. Unserer höhern, namentlich gelehrten Bildung fehlt es an einem Bildungsmittel, das geeignet ist, aufmerksam zu machen auf die Erscheinungen der uns umgebenden wirklichen Welt, empfänglich zu machen für achtsame Wahrnehmung derselben, frühe zu gewöhnen an unbefangene, methodisch geordnete Betrachtung der uns gegenüberstehenden Objectivität in Natur und Menschenleben. Im Gegentheil lernt man nur allzufrüh in vornehmer Verachtung der Wirklichkeit auf sie geringschätzig von einer geträumten Höhe herabzusehen, und damit zu übersehen, was vor unsern Augen sich begiebt. Niemand denkt daran, daß man es mit Mühe zu erlernen und zu üben hat, die Erscheinungen der Objectivität in Natur und Leben richtig zu sehen, das Mannigfaltige in ihnen wahrzunehmen, scharf zu sondern, umsichtig zu ordnen, Wesentliches und Zufälliges, Bleibendes und Vergängliches zu scheiden und sicher zu beurtheilen. Niemand denkt daran, die Beobachtungsgabe anzuregen und sie zur glücklichen Beobachtungsfertigkeit herauszubilden. Diese Seite der Bildung bleibt dem Zufall überlassen. Der Schule stehen hier zwei Bildungsmittel zu Gebot, Naturwissenschaft und Geschichte. Die Geschichte soll uns beibringen Respect vor den Erscheinungen der Objectivität im Menschenleben, und insbesondere aufrichtige Beugung unter die Gottesordnungen in demselben, Familie, Kirche, Staat; die Naturwissenschaft soll uns üben in ansamer Wahrnehmung und Betrachtung der Objectivität in der Natur. Die Geschichte führt uns Erscheinungen einer objectiven Vergangenheit vor; die Naturwissenschaft das Gebiet einer vor Augen liegenden greifbaren Gegenwart. Jene Erscheinungen objectiver Vergangenheit bleiben für denjenigen, der das Leben der Gegenwart

noch nicht kennt, etwas Abstractes, subjectiver Willkühr allzuleicht Zugängliches. Und darum halten wir für eben so gefährlich als unthunlich, die Geschichte in den Jahren der Unmündigkeit als Bildungsmittel für Entwicklung des Urtheils und der Beobachtung zu benutzen. Zunächst gefährlich! In den Jahren der Unmündigkeit, auf welche das Schulleben fällt, haben die geistigen Organe zur Auffassung der Mächte, die in der Geschichte walten, Sitte, Glaube und Recht, Familie, Kirche und Staat, noch nicht die gehörige Kraft und Reife erlangt und so nährt ein nicht mit gehöriger Vorsicht erteilter Geschichtsunterricht jenes leichtfertige Urtheilen über historische Erscheinungen der Vergangenheit, das so häufig zu irrigen, meist unbegründeten Vergleichen mit Ereignissen der Gegenwart führt, und den darüber blindgebliebenen Unverstand verleitet, durch rohes Eingreifen in die bestehenden Ordnungen des Lebens befriedigende Zustände mit Einem Schlage mechanisch fertig machen wollen. Darum werden so selten aus der Geschichte die Menschen klug, weil sie von ihren Mysterien unterrichtet werden sollen, ehe sie fähig sind dieselben zu verstehen. Frühe setzen sich verkehrte Anschauungen und Gesichtspunkte in der Seele fest, die man im reiferen Leben nicht wieder loswerden kann, wie gefährliche Krankheitskeime nach frühen jugendlichen Ausschweifungen. Aber auch unthunlich ist es, die Geschichte in den Jahren der Unmündigkeit als Bildungsmittel für Entwicklung der Beobachtungsgabe und der Urtheilskraft zu benutzen. Wir Schulmänner, deren Wirksamkeit sich in kleinen und engen Verhältnissen bewegt und bewegen muß, sind in der Regel nicht die Leute, welche Gelegenheit gehabt haben, ihren Blick für sichere Anschauung, für die Ferne und Tiefe historischer Bewegungen gehörig üben zu können. Viel zu ferne stehen wir dem Detail des praktischen Lebens, aus denen sich das Ganze historischer Ereignisse aufbaut, um hier überall mit geübtem Blick das Rechte zu treffen und in zweckmäßiger Darstellung der Jugend zu geben. Beschränkte Verhältnisse setzen kleinliche Anschauungen und Ge-

sichtspuncte in den Geistern ob, und diese mit der Autorität des Lehrers in die Herzen und Köpfe der aufwachsenden Generation einbürgern, ist von unheilvollster Nachwirkung im Leben. Darum lernen so Wenige aus der Geschichte, was zu lernen wäre, weil wir Schulmänner ihnen die großartigen und lehrreichen Erscheinungen derselben unwillkürlich in verkümmerten, verschobenen Gestalten und Bildern überliefern; sie lernen dieselben schwer in ihrer Wahrheit aus unserer Hand kennen. Allerdings ist nähere Kenntnißnahme der Geschichte in reiferen Jahren eine segenspendende Quelle reicher Belehrung und praktischer Weisheit. Aber die Schule hat das Mögliche geleistet, wenn sie der Jugend das auf Erden von Anfang an bis auf diese Stunde Geschehene in den einfachsten Umrißen darlegt, so übersichtlich, daß dieselbe in Stand gesetzt wird sich auf historischem Gebiet, wie auf einer geographischen Karte zu orientiren und es ihr leicht wird, noch ferner Hinzukommendes gehörigen Ortes einzuschalten und an Bekanntes anzuknüpfen — und das mit dem steten Zweck vor Augen, in den jugendlichen Gemüthern Grund zu legen zu dereinstiger Einsicht, wie aus dem Vergangenen das Gegenwärtige geworden. Nur ja keine Detail-Erzählungen, es sei denn, wo es durchaus erforderlich, den Umrißen Colorit zu geben. Für jene Darstellungs- und Erzählungskunst (zumal in der Universalgeschichte, wo es am wenigsten immer in demselben Ton einhergehen darf), die es immer richtig trifft, wo mit der naiven Einfachheit Herodot's, oder der reichströmenden Fülle des Livius, mit der schmucklosen Anmuth Xenophons oder mit der knappen Bedrungenheit des Tacitus zu erzählen ist, dafür fehlt uns in der Regel Zeit und Geschick, wie der Jugend Kraft und Uebung mangelt, in solcher Darstellung stets den Kern zu fassen und nicht am Unwesentlichen hängen zu bleiben.

16) Anders verhält es sich mit dem zweiten intensiven Bildungsmittel zur Entwicklung der Beobachtungsgabe für objectives Leben, mit der Naturwissenschaft. Dieselbe kommt

hier nicht in Betracht als Vorbereitung für irgend welchen technischen oder industriellen Beruf. So wenig durch die alten Sprachen Philologen, durch den Geschichtsunterricht Historiker, oder durch den Religionsunterricht sollen Theologen gebildet werden, ebenso wenig durch den Unterricht in der Naturwissenschaft Naturforscher oder Techniker. Der Unterricht in der Naturwissenschaft (wir sagen absichtlich nicht: Naturwissenschaften) an höhern Bildungsanstalten beabsichtigt nicht vollständige Erlernung der einzelnen naturwissenschaftlichen Disciplinen, sondern zwar gründliche, aber den Zwecken der Schule angemessen abgerundete Darstellung der Erscheinungen des Naturlebens. Durch die Beschäftigung mit dem naturwissenschaftlichen Lehrstoff auf allen Stufen der höhern Bildungsanstalt, des Gymnasiums, soll der Bildung suchende Mensch lernen, Objectives, vor die sinnliche Anschauung Gebrachtes richtig sehen und methodisch beobachten, sich gewöhnen, überall auf Ergründung ordnungsmäßiger Gliederung in den Gebilden der Erscheinungswelt bedacht zu sein, Einsicht in den nothwendigen Zusammenhang aller Veränderungen um uns her zu gewinnen. Zu diesem Zweck sollen an den Objecten der Zoologie, Botanik, Mineralogie, Chemie, Physik als an ebensoviel einzelnen Abschnitten der Naturwissenschaft, zunächst die Sinne und mit ihnen zugleich Verstand und Urtheilskraft in Anwendung auf Realitäten in unmittelbarer Gegenwart geübt und entwickelt werden. Wie die Jugend an der Beschäftigung mit den Werken des Alterthums es verlernen soll, mit einer Vergangenheit zu brechen, auf der die ganze Bildung unserer Gegenwart ruht, und ihre Kenntnißnahme für höhere Bildung als entbehrlich zu erklären; so soll sie es hier an der Beschäftigung mit den Objecten und dem Lebensgange der Natur verlernen, gegen den Werth der Wirklichkeit sich gleichgiltig zu verhalten, oder gar die Interessen der Gegenwart zu verneinen; hier soll sie tief es sich einprägen, daß die Erde, die den Menschen trägt, und die Werke, die er schafft, unter den Bedingungen zur Entwicklung des Geistes

eine der wichtigsten ist und darum Unkunde der Beschaffenheit der Erdnatur, ihrer Kräfte und ihrer Erzeugnisse eine der empfindlichsten Lücken im Ganzen wahrer Bildung bleibt.

17) Es soll damit hier keinesweges dem realistischen Streben nach Vielwisserei, dem utilitarischen Princip, oder Tendenzen materialistischer Bestrebungen, oder einer bloßen Zurücksetzung für die unmittelbaren Zwecke des Fortkommens und was dergleichen mehr genannt werden könnte, das Wort geredet werden, ebenso wenig, wie vorhin der Pedanterie des philologischen Doctrinarismus, welcher in der ausschließlichen Beschäftigung mit den alten Sprachen die alleinige Grundlage aller wahren Bildung sucht. Beide Einseitigkeiten sind lediglich Folge der Vernachlässigungen des einen oder des andern wichtigen Bildungsmittels und die Vertreter der streitenden Richtungen befehlen sich blind ohne gehörige Kenntniß der Tragweite der Sache, ohne Ahnung der Zusammengehörigkeit ihrer gegenseitigen Beziehungen. Unbemerkt helfen beide gegnerischen Richtungen in ihrer Isolirung die Wirren der Zeit mehren, durch die falschen Geistesrichtungen, die sie nähren. In der dermaligen Sachlage arbeiten die Realgymnasien freilich mehr oder weniger im Dienste des leidigen Materialismus der Zeit, wie philologische Gymnasien im Dienste eines eben so unleidlichen Spirituallismus, — und es möchte endlich an der Zeit sein eine Versöhnung des widerwärtigen Streites wenigstens anzubahnen. Einerseits wird die Opposition gegen die philologischen Gymnasien und die Abneigung gegen ihre Bildung allgemeiner, andererseits liegt es, nach den bisherigen Erfahrungen, selbst bei unparteiischer Würdigung beider Richtungen, wohl schon am Tage, daß die Realgymnasien, als Bildungsstätten, für die bisherigen philologischen Gymnasien kein Aequivalent abgeben können. Jedoch mit Concessionen nach der einen oder der andern Seite hin ist hier nichts auszurichten. Es muß beiden Seiten ihr Recht werden. Die klassische Bildung ist, wenn auch nicht mehr die alleinige, doch eine unentbehrliche Grundlage

höherer solider Geistesbildung, sie bleibt Hauptsache, ihr gebührt der meiste Theil der Zeit und Kraft. Griechisch und Latein soll gelernt werden wie bisher, nicht weniger als bisher, beziehungsweise mehr, nur nach bündigerer, praktischerer Methode, auf zugänglicherem, kürzerem, gründlicherem Wege, als bis hiezu. Aber die Kenntniß der Natur, als Bildungsmittel, soll der Jugend auch nicht länger mehr vorenthalten werden; ein großes Gebiet menschlicher Forschungen und Entdeckungen, dessen Eroberung gerade unter den Bestrebungen unserer Zeit einen ihrer Glanzpunkte bildet, darf für die Heranbildung kommender Geschlechter nicht länger unverwerthet bleiben. Nur an Natur und Geist zugleich findet der Mensch eine befriedigend abgerundete Bildung. Die Naturwissenschaft mit ihrem bildenden Einfluß soll fortan der altklassischen Bildung in unsern Schulen ergänzend zur Seite gehen.

18) Man wende nur nicht ein: woher die dazu nöthige Zeit nehmen? Soll die Schuljugend mit noch mehr Lehrstunden belastet werden? Wozu denn das gerade! Es giebt ein anderes Auskunftsmittel. Für den angedeuteten Erwerb reichere Geistesbildung durch angemessene Beschäftigung der Jugend mit der Naturwissenschaft bedarf es nur einer geringen Stundenzahl auf unsern Gymnasien, diese aber durch alle Classen hindurch; — und für die andern Fächer, welche diese wenigen Stunden herzugeben haben, bedarf es nur des Aufgebens der bisherigen für unsere Zeit noch immer zu pedantischen Methode gegen eine lebendigere, praktischere, die durch geschickte Handhabung ersetzt, was an Zeit geopfert wird und so im Stande ist, wohlwollend und hilfreich die Hand bieten zu können. Guter Wille und Geschick vermögen viel. Die gewandtere, ausgebildete Methodik unserer Zeit mit ihrer leichteren, geschickteren Technik bedarf nicht mehr des Zeitaufwandes, dessen die ältere, weiltäufigere, schwerfälligere, mehr mechanische Praxis nicht entbehren konnte, um in verhältnißmäßig geringerer Zeit mehr zu leisten, als früher möglich war, unbeschadet der Gründ-

lichkeit. Die Unterrichtsstunde unserer Zeit verläuft nicht so ausschließlich mehr mit bloßem Abfragen, Erklären und Dociren, sondern ist mehr ein lehrreiches, rüstiges Zusammenarbeiten des Lehrers und Schülers; sie ist nicht ausschließlich mehr Lehrstunde, sondern zugleich Lernstunde, in der sich der aufmerksame Schüler gleich auf der Stelle aneignet vieles, was ihm häusliches Lernen erspart. Bei uns geht stets die Praxis dem theoretischen Lernen voraus; die Theorie folgt der Praxis als willkommene Erläuterung und von dieser nur das Nöthige, wirklich Brauchbare. Das Alles kürzer, bündiger, mit sorgfältigerer Unterscheidung des Wesentlichen und Unwesentlichen, als es den Alten vor Zeiten handlich und genehm war. Denn weitläufig und mechanisch ist eben noch nicht gründlich. Könnten wir uns nur entschließen, unsern Schülern mehr Beschäftigung mit der Sprache, als mit der Grammatik zu gewähren, ihnen mehr Verständniß der alten Classiker, als Erklärung durch philologisches Beiwerk zu bieten, so steht nicht zu bezweifeln, daß der Bund der classischen Studien mit der Naturwissenschaft für gemeinsame Arbeit an einer den Zeitbedürfnissen entsprechenden Bildung beiden ein gewinnreicher und ersprießlicher sein werde. Es kommt nur darauf an, daß Alles dabei besonnen, verständig, praktisch hergehe und die Reform, das Neue sich organisch aus dem Bestehenden hervorбилde. Freilich wird es eine Zeit lang hie und da an Lehrern fehlen, die es sich abgewinnen können, sofort und ohne Bedenken sich in die ihnen fremde Weise des neugestalteten Zustandes hineinzuleben. Daß solche Schulmänner, deren Wirksamkeit mit der bisherigen Anschauung und Praxis verwachsen ist und bleibt, keine ungehörige Belästigung treffe, und es ihrem besten Wissen und Können überlassen bleibe, unter der veränderten Sachlage sich zurecht zu finden und ihre Stellung zu nehmen, versteht sich von selbst. Es wird hier gehen, wie überall bei Neubildungen fortschreitender Entwicklung. Die Leute, welche die erforderliche Verfahrungsweise veränderter Verhältnisse mit Verständniß und Erfolg zu

handhaben wissen, bilden sich erst unter dem Einfluß neuer Zustände aus ihnen selbst hervor; und aus dem Mangel an solchen Persönlichkeiten erklärt sich jedesmal der Widerstand gegen jede, auch die zeitgemäße Reform. Auch er hat seine Berechtigung, und darf weder irre machen im Vorgehn, noch auch übel gedeutet werden; er muß vielmehr als eine schätzenswerthe Hemmkette gegen Ueberstürzung geduldet und beachtet werden.

19) Auch den oft vernommenen Gemeinplatz: „dann wird die Jugend weder das Eine, noch das Andre recht lernen und verstehen!“ — müssen wir mit der Gegenfrage zurückweisen: „lernt denn jetzt die Jugend das Eine oder das Andre recht?“ Allenfalls in den Realgymnasien das Eine, die Naturwissenschaften, für den künftigen Beruf, für das Fortkommen für den Erwerb des täglichen Brotes! Aber lernt denn der Bögling des philologischen Gymnasiums das Eine, was die humanistische Bildung ihm auf der Anstalt bietet, die alten Classiker recht verstehen, auch nur dem bloßen, einfachen Wortsinne nach, so daß er sie ohne Weiteres weglesen kann, wie einer der französisch oder englisch gelernt hat, wenn man ihm ein französisches oder englisches Buch vorlegt? Mit nichten! das wird nicht erreicht. Dazu bedarf es noch, daß er Philologie studire. Und warum denn nicht? Der Sachverständige, über den Gegenstand Wohlunterrichtete sieht ohne Weiteres, daß die Gegenfrage eben so thöricht war, als der Einwurf, dem sie entgegengesetzt worden ist. Und darauf eben, auf das Richtige, Thörichte des Einwurfes wollten wir aufmerksam machen. Beantworten wir aber auch die Frage: Und warum denn nicht? Erstlich, weil an den alten, classischen Sprachen mehr Tiefes, Umfassenderes zu lernen ist als am Französischen und Englischen, wie denn andererseits an den Naturwissenschaften unendlich viel mehr zu lernen ist, als man sich auf dem Realgymnasium für's Brod, für künftiges Fortkommen aneignen kann. Sodann ist es eben nicht Aufgabe der Gymnasien, fertige Lateiner und Griechen für künftiges Fortkommen, um davon einmal sein Brod zu haben, —

aufzustellen. Wer das Gymnasium besucht, sucht allgemeine Bildung als Vorstufe zu höheren Studien. An der Beschäftigung mit den Lehrgegenständen des Gymnasiums soll der Geist in Bewegung gerathen, es sollen aus ihm Gedanken und Gesinnungen gewisser Art hervorstechen, diese in einer bestimmten Richtung sich entwickeln und ausbilden; es genügt nicht, daß der Jüngling eines Gymnasiums sich eine gewisse Summe von Kenntnissen zu eigen gemacht habe, um von Stufe zu Stufe vorzurücken, er muß bei dem schon angeeigneten und erlernten Material mit seiner Beschäftigung verweilen, bis er die Reife des Geistes zeigt, die ihn befähigt mit Verstand und Leichtigkeit das Erlernte zu handhaben, d. h. bis er eine der Stufe und dem Maß seiner Kenntnisse entsprechende Bildung sich erworben hat. Vor allen Dingen aber soll hier das Lernen gelernt werden, als nöthigste Vorbedingung zu höhern Studien. Wer auf dem Gymnasium noch fragen kann: wozu brauche ich dieses oder jenes, gehört eigentlich gar nicht dahin; er wird auch die Durechtweisung nicht verstehen und beherzigen: du hast es nöthig, um daran zu lernen, wie du dasjenige, was du einmal im Leben brauchen wirst, auf die zweckmäßigste und würdigste Weise dir mit Sinn und Verstand anzueignen hast. Warum sollte nicht der Arzt, der Advocat, der juristische Beamte, der Prediger, das was er eben praktisch zum Fortkommen und Broderwerb bedarf, bei einigermaßen gesundem Sinn und mäßigem Geschick sich zu eigen machen können; wenn er sich handwerksmäßig auf einige Zeit bei einem praktischen Arzte oder Juristen, bei einem Pastor in die Lehre begäbe? Ob aber der Gesellschaft damit gedient wäre, ist eine andere Frage. Sie will diese Berufsarten in den Händen gebildeter Leute sehen. Die hier erforderliche allgemeine Bildung zuförderst gibt das Gymnasium. Mit dieser ausgerüstet soll das zu diesen und ähnlichen Berufsarten erforderliche Wissen auf wissenschaftlichem Wege an der Universität erworben werden. Und erst nach Ueberwindung dieser Vorbedingungen wird die praktische Aus-

übung im Dienste des Publikums gestattet, wobei sich dann Fortkommen und Brod nebenbei auch finden. — Was wir nun hier sagen wollen, ist dieß. Für das Bedürfniß allgemeiner solider Bildung, wie unsere Zeit und ihre Bedürfnisse sie immer dringender verlangen, reicht als Bildungsmittel der Unterricht in den alten Sprachen allein nicht mehr aus. Geist und Natur! heißt die Lösung unserer Tage. Es wird für den Unterricht in den alten Sprachen nach hergebrachter Weise im Verhältniß zu dem, was erreicht wird, mehr Zeit und Kraft aufgewandt als dafür nöthig ist; die bisher übliche, schwerfällige, weitläufige Methode, vergangenen Zeiten ganz angemessen, schwächt jetzt das Interesse für die alten Sprachen bei der Jugend selbst je länger je mehr ab und legt die Selbstthätigkeit mehr und mehr lahm; es ließe sich bei praktischerer Methode und zweckmäßigerer Anordnung des Lehrstoffes mehr noch als bisher erreichen und dabei doch die nöthige Zeit erübrigen für ein zweites, wichtiges Bildungsmittel: die Naturwissenschaft. Die Gymnasialbildung kann die Grundlage zu höhern Studien in beiden Richtungen: die sprachlich-literarische, wie die mathematisch-naturwissenschaftliche vollkommen genügend gewähren. Es sollen, wie wir schon erwähnt haben, auf dem Gymnasium weder Sprach- noch Naturforscher gebildet werden; aber der reife Gymnasialschüler soll ausgerüstet mit der nöthigen Vorbereitung auf beide Studientreise bei der Entlassung von der Anstalt, wohlunterrichteter und selbständiger als bisher, zu entscheiden in den Stand gesetzt werden, wofür er sich nach Neigung und Befähigung zu bestimmen hat. Es soll bei dem Gebildeten in unserer Zeit forthin nach keiner Seite hin mehr gänzlicher Mangel an Verstand, grobe Unwissenheit herrschen.

20) In Deutschland freilich stehen die Gegensätze noch immer gespannt und feindlich einander gegenüber. Und wir mögen es nicht leugnen, daß es einen höchst unerquicklichen Eindruck auf uns machte, an dem trefflichen Augsburger Congreß die Vertreter des Realunterrichts aber auch ganz und

gar zu vermissen. Bei Stiftung dieser Wanderversammlung gelegentlich der Säcularfeier der Göttinger Universität im Jahre 1837 war von den Stiftern derselben Thiersch, Rost, Götting und Mitschl nebst ihren 23 ersten Genossen (unter den Auspicien Alexander v. Humboldt's) ursprünglich nur eine philologische Gesellschaft beabsichtigt. Es wurden aber auch gleich Lehrer der historischen und mathematischen Wissenschaften als Vertreter ihrer Fächer hinzugezogen und Thiersch überbrachte persönlich, wenn gleich ohne Erfolg, eine Einladung dem Verein norddeutscher Schulmänner aus Mecklenburg, Schleswig, Holstein, Braunschweig, Hannover und Oldenburg, seit 1834 bestehend mit philologischer, historischer und mathematisch-physikalischer Section. Gleich in der Eröffnungsrede der ersten Versammlung zu Nürnberg 1838 erklärte Thiersch, daß hier nur Friedliches und Wissenschaftliches, also dem Staate nur Ersprießliches zur Sprache kommen könne. Die Versammlung ist stets dieser Erklärung treu geblieben und so hat auch nie irgend eine deutsche Regierung die Erlaubniß zur Abhaltung derselben verweigert. Thiersch stellte damals als Aufgabe der Versammlung hin: Besprechung rein-philologischer, philologisch-methodologischer und pädagogischer Fragen. Der jedoch gleich zu Mannheim 1839 gestellte Antrag, auch die Lehrer und Leiter der höhern Bürgerschule herbeizuziehen, ward entschieden abgelehnt und pädagogische Besprechungen immer noch stiefmütterlich behandelt oder wohl gar kurz abgefertigt, obwohl die Mehrzahl der Teilnehmer an der Versammlung gerade aus Schulmännern bestand. Als zu Ulm 1842 Wänlein und Schmid besondere Sitzungen der Schulmänner für pädagogische Fragen in Antrag brachten, blieb die Zahl der in die zu diesem Zwecke ausgelegten Listen Eingezeichneten zu gering, um den Antrag in's Leben zu fördern. So indolent oder eingeschüchtert waren damals noch die Pädagogen. Fast nur Thiersch allein erschien als der Mann vorurtheilsfreier Würdigung aller in die Unternehmung hinein-schlagender Interessen. Als zu Dresden 1844 die Bildung

einer Section der Orientalisten zu Stande gekommen war, sprach er die Erwartung aus, es werde demnächst in Folge des zweckmäßigen Vorganges zu besondern Sectionen geschritten werden für deutsche und romanische Philologie, für Kunstarchäologie, für historisch-ergetische Theologie; der Name der Gebrüder Grimm unter der Zahl der Stifter sei die Garantie dafür, daß die Pflege deutscher Philologie im Sinne des Vereins liege; auch über wissenschaftliche Militärerziehung hielt er einen beherzigenswerthen Vortrag. Kurz, man dachte an Alles, nur nicht an die Besprechung des Realschulwesens, an die Herbeiziehung der Realschulmänner. Die Versammlung indeß zu Darmstadt 1845 verlief sehr bewegt. Es hatte sich im selben Jahre zu Meissen ein seitdem wieder eingegangener Verein gebildet für deutsches Real- und Bürgerschulwesen, auch hatte Köchly eben seinen Feldzug für Gymnasialreform mit der ersten seiner dahin bezüglichen Streitschriften begonnen und es in derselben als „unläugbare Thatsache“ hingestellt, daß der Gymnasialunterricht der Gegenwart mit dem Zeitbewußtsein im Widerspruch stehe. Man befürchtete eine Lostrennung des Lehrerstandes der Mittelschulen, der Gymnasiallehrer; man befand sich geradezu in einem Zustande der Unklarheit über die wichtige Grundfrage: formelle oder materielle Jugendbildung, über das Verhältniß der verschiedenen Bildungswege beider Richtungen; nachdrücklich schärfte man den philologischen Schulmännern ein, daß die Pflege philologischer Wissenschaft in zweiter Reihe stehe nach ihrer Hauptaufgabe, der pädagogischen, als Jugendbildner und Erzieher. Nach einem scharfen Kampfe ward zweierlei durchgesetzt. Einmal: Sitzungen einer pädagogischen Section neben den Gesamtversammlungen. Sodann: Erlaß einer Einladung an die wissenschaftlich gebildeten Realschulmänner zum nächsten Congress. Aber vom Präsidium der Versammlung des nächsten Jahres ward dem zweiten Punkte nicht Folge gegeben und die Versammlung zu Jena 1846 billigte das nachträglich. Man machte geltend, daß schon durch das ursprüng-

liche Statut des Philologenvereins alle wissenschaftlich gebildeten Realschullehrer als Mitglieder anerkannt seien, eine nachträglich wiederholte Einladung könne bei der dermaligen Sachlage leicht als beabsichtigte Kränkung aufgenommen werden. Der um das Realschulwesen hochverdiente, seitdem verstorbene Pädagog Mager, selbst ein philologisch gebildeter Mann, hatte schon vorgeschlagen, den Congreß der Reallehrer sofort gleichfalls nach Jena zu verlegen und die daselbst tagende Philologenversammlung damit zu sprengen. Indes ward doch der gleichzeitige Reallehrer-Congreß zu Mainz abgehalten. Hier aber ward unverhohlen ausgesprochen, eine Vereinigung beider Versammlungen sei jetzt nicht mehr rathsam, die Sache des Realschulwesens werde doch von den philologischen Professoren, Gymnasiallehrern und Orientalisten auf die Seite gedrängt werden, alle Aussicht der Realschulmänner, in der Versammlung zu ihrer vollen Berechtigung zu gelangen, sei verschwunden. Unerfüllt blieb demnach des Philologen Rost zu Basel 1847 in Aussicht gestellte Erwartung, die Realschulmänner würden ihre Sonderversammlungen einstellen, um einen allgemeinen Lehrerverein von Humanisten und Realisten in's Leben zu rufen. Während der Wirren 1848 und 1849, ebenso wie 1853, gab es keine Versammlungen. Nachdem der Realistencongreß unterdeß eingegangen, sollen sich ehemalige Mitglieder derselben zu den Philologen-Versammlungen eingefunden haben; aber Thesen über das Realschulwesen, zu Altenburg 1854 und zu Breslau 1858 gestellt, kamen gleichwohl noch immer nicht zur Discussion. Und so stehen noch immer beide Richtungen unverjöhnt und feindlich einander gegenüber, obgleich eine besonnene Ausgleichung ein dringenderes Bedürfnis bleibt, als je.

21) Nicht ist jedoch zu übersehen, daß der streitige Gegenstand eine Seite hat, von welcher angesehen, man nicht umhin kann zu bekennen, daß die Mißliebigkeit, mit welcher von humanistischer Seite die Bestrebungen des Realismus betrachtet werden, einigermaßen zu entschuldigen sind. Wenn der huma-

nismus die realistischen Disciplinen als Bildungsmittel unbedingt aus dem höhern Schulunterricht verweist, so ist er entschieden im Irrthum; wie er auf das subjective Leben in seinen höchsten und edelsten Spigen, Intelligenz und Charakter bildend einwirkt, so geben diese dem also subjectiv gebildeten Menschen Sinn, Verstandniß und Geschmac am objectiven Leben vor seinen Augen und um ihn her. Wenn aber die Realschule sich dem humanistischen Gymnasium an die Seite stellen will, und dessen Bildung durch eine analoge ersetzen zu können meint, so greift sie in noch höherm Maße fehl; sie übersieht es, daß ihre Disciplinen eine die Intelligenz und den Charakter bildende Kraft entschieden nicht besitzen, während der Bildungsstoff, den der Humanismus dem jugendlichen Geiste zu seiner Entwicklung bietet, ganz dem Gebiete des Gedankens und der Gesinnung entnommen ist. Die Naturobjecte haben keinen Gedanken, keinen Willen. Naturobjecte an sich geben dem Menschen nicht die geringste geistige Bildung; in den schönsten und reichsten Ländern der Erde wandeln Jahrhunderte lang unverändert die rohesten Kanibalen in geistiger Dumpfheit und sittlicher Verwilderung dahin; ja Niemand ist so häufig dem Zweifel an der Autonomie des Geistes, ja der Existenz desselben zugänglich als eben Naturforscher. Die Versuche, die man im Auslande mit Real-Gymnasien gemacht hat, sind ja zur Genüge bekannt. Das „allgemeine Normativ“ z. B. für das Schulwesen in Baiern von 1808 setzte den Progymnasien und Gymnasien an die Seite: Realschulen und Realinstitute. Zu den letztern gehörte die zu ihrer Zeit vielbelobte Realstudienanstalt zu Nürnberg. (Studienanstalt, Studienrector, Studienlehrer nennt man in Baiern das Gymnasium, seinen Director, seinen Oberlehrer.) An der Spitze des Instituts stand der bekannte Gott-hilf Heinrich Schubert; an ihr wirkten als Lehrer: Schweigger, Pfaff, Kanne u. a. Schon 1816 wurde sie mit sämmtlichen andern Anstalten der Art aufgelöst. Die beabsichtigte wissenschaftliche Bildung ließ sich nicht erreichen ohne alle Kenntniß

der classischen Sprachen, und so entsprachen die Anstalten der gehegten Erwartung nicht. Auch in Preußen hat man sich genöthigt gesehen, die Gleichberechtigung der Realgymnasien mit den humanistischen wieder zu beschränken. — Will sich die Realschule unter dem Namen und der Form des Realgymnasiums dem humanistischen Gymnasium an die Seite stellen und wissenschaftliche Vorbildung für irgend welche höhere Studien geben, so sind die Humanisten nicht im Unrecht, wenn sie von solchen Bestrebungen, als von Illusionen, sich entschieden abwenden.

22) Das Gymnasium ist von jeher betrachtet worden als die Bildungsstätte derer, welche sich auf Studien vorbereiten, die eine gewisse allgemeine Bildung voraussetzen, durch welche der Mensch aus dem rohen Zustande seines natürlichen Wesens herausgearbeitet worden ist. Als Bildungsmittel haben sich die alten Sprachen zu diesem Zweck dermaßen von jeher bewährt, als daß wir sie aufgeben, von ihnen in dieser Beziehung lassen könnten. Andererseits ist das Drängen der Zeit um Aufnahme der Naturwissenschaften in den Jugendunterricht ein zu berechtigtes, als daß wir ihm länger sein Verlangen wehren dürften, zumal wir in diesen Disciplinen bei unbefangener Erwägung ein wichtiges Bildungsmittel erkennen, welches die alten Sprachen nicht entbehrlich machen kann. Wir sind verbunden, dieselben in angemessener Beschränkung, als zeitgemäße Ergänzung der durch die alten Sprachen bewirkten Bildungsrichtung, in den Gymnasialunterricht aufzunehmen. Freilich liegt in der Natur beider Bildungsrichtungen ein tiefbegründeter Antagonismus; sie führen den Bildung suchenden Menschen in verschiedene, ja entgegengesetzte Gebiete, nähren und pflegen entgegengesetzte Bestrebungen, wo sie isolirt wirken. Und hierin wurzelt und findet seine theilweise Berechtigung der scharfe Streit, in welchem sich grundsätzlich die feindlichen Brüder bekämpfen. Was, um der Wahrheit die Ehre zu geben, auch nicht zu übersehen, vielmehr bereitwillig anzuerkennen ist. Es währt aber dieser Antagonismus, dieser scharfe Streit nur, wie gesagt,

so lange sie isolirt wirken. Und sie können nicht anders, als in ihrer Isolirung verharren wollen, so lange das sie einigende Band fehlt. Die Schule aber hat dieses einigende Band an dem Religionsunterricht als „Bildungsmittel“. Dieser Religionsunterricht auf höhern Anstalten, als pädagogisches Bildungsmittel (auch für seine Zweckmäßigkeit auf der Universität erhebt man in Deutschland die Stimme, ja ein Versuch der Art liegt dem Publicum vor) — er ist geeignet allen Streit der hier in Rede stehenden Gegensätze auf sein rechtes Maas zurückzuführen, wenn man nur wissen und gebrauchen will, was man an ihm hat. Fest auf positiver Grundlage ruhend, wie die Natur mit ihrer unaustilgbaren Nothwendigkeit und doch mit aller Freiheit und Beweglichkeit des Geistes stets allgemein menschliche Interessen verfolgend, hat ein solcher Religionsunterricht die Mittel in Händen, die gemeinschaftliche Basis beider gegensätzlichen Richtungen in ihrer höhern Einheit aufzuweisen; auf seinem Gebiet erscheinen Natur und Geist in ihrer Einheit, kommen beide zu ihrem Recht. Als das geeignete Mittel für Beschaffung höherer allgemeiner Bildung sah man lange Zeit ausschließlich die alten Sprachen an. Sie genügten auch zeitweilig zum angegebenen Zweck. Aber nicht gelungen ist es dem humanistischen Unterricht auf die Dauer, bis in unsere Tage hinein, sich als ausschließliche Grundlage für höhere allgemeine Bildung in der allgemeinen Meinung der Bildung Suchenden zu behaupten, ohne daß man doch ihn völlig entbehrlich zu finden sich entschließen mag. Es fehlt ihm nur sein ergänzender Gegensatz in einem entsprechenden naturwissenschaftlichen Unterricht. Dieß verstanden wir oben unter dem Ausdruck: Reformation des Schulwesens im Princip. Wir haben nicht im Sinne gehabt einen abstracten obersten Grundsatz, nach welchem das concret Bestehende ohne weiteres neu umzumodeln wäre, sondern im Gegentheil einen praktischen Gesichtspunct, dem Bewußtsein der Gegenwart entnommen, durch welchen gerechten Zeitforderungen soll Rechnung getragen

werden, ohne darüber ein Bewährtes, von der Vorzeit überkommenes, aufgeben zu müssen *).

*) Obgleich nicht hierher gehörig, weil nicht Resultat der Reise, fassen wir hier, wo sich die Gelegenheit ungefucht dazu darbietet, beiläufig zusammen, was wir unter dem zu Anfang und entschülpften Ausdruck: „Reformation des Schulwesens, nicht nur an Haupt und Gliedern, sondern auch am Princip“ — verstanden wissen wollen. Im Princip, — daß Hauptsache im Unterricht für höhere allgemeine Bildung, wie bisher, die alten Sprachen bleiben, jedoch vornehmlich nur als Mittel zur Kenntniß und zum Verständniß der alten Classiker und verbunden mit ihrem ergänzenden Gegenstücke in einem der höhern Schule angemessenen naturwissenschaftlichen Unterricht; — am Haupte — daß dem Schulwesen des curatorischen Bezirks ein einheitliches Haupt gegeben werde, wie es das Universitätswesen an seinem Rector hat, einzig und allein abhängig vom Curator des Lehrbezirks, mit einer entsprechenden Organisation nach unten hin; — an den Gliedern — daß dem Lehrstande eine Lebensstellung in der Gesellschaft gegeben werde, die es den Schulmännern gestattet, wie andre Staatsbeamte mit Ehre und Auszeichnung, mit Vortheil und Gewinn zu dienen. Es soll damit keinesweges einem sich tactlos überschätzenden Schulmeisterdünkel das Wort geredet sein, sondern im Interesse der Sache ein Mißstand zur Sprache gebracht werden, den in's Licht zu stellen man sich gewöhnlich scheut. Was hilft es aber, mit idealen Anschauungen sich zu tragen, wo das Leben seine harte, gebieterische Zucht drückend geltend zu machen weiß. Ganz abgesehen davon, daß auch Schulmänner Menschen sind, wie andre und häufig weit andrer Hebel für unermüdet rüstige Wirksamkeit bedürfen, als das bloße Interesse an der Sache, den idealen Antrieb (— ein Glück, das immer nur wenigen Entlasteten beschieden bleibt —), ganz abgesehen davon, bedürfen dieser Maßnahme weniger die Schulmänner persönlich, als das Schulwesen überhaupt ihrer bedarf, als die Schulanstalten derselben bedürfen, um befähigte schulmännliche Persönlichkeiten, pädagogische Talente auch aus andern Sphären, als denen, aus welchen sie gewöhnlich hervorgehen, wo immer sich nur solche finden, an sich ziehen und für ihre Wirksamkeit gewinnen zu können. Vorige Zeiten bedurften dessen nicht, unsere Zeit in hohem Maße. Aus nahegelegenen Gründen müssen viele sich scheuen, das hier Gesagte zu verlautbaren; einem bejahrten Schulmann am Ende seiner Laufbahn, der eigenen Gewinn davon nicht mehr zu erwarten hat, geziemt es, auf die Gefahr hin mißgedeutet zu werden, die nackte Wahrheit der Sache nach bestem Wissen und Gewissen ehrlich auszusprechen.

23) Von großer Wichtigkeit ist aber auch die Realschule für alle, deren Lebensstellung es nicht verlangt, eine allgemeine Bildung als Vorstufe für höhere Studien zu suchen, die für ihren künftigen Lebensberuf lernen wollen, was sie brauchen. Für sie hat die Realschule das Mögliche geleistet, wenn sie der in dem bairischen Normativ von 1836 ihr gestellten Aufgabe mit Erfolg genügt: „die Kunst in die Gewerbe zu übertragen und den Geschäftsbetrieb selbst auf jene Stufe zu bringen, welche den Fortschritten der Technik und der notwendigen Concurrenz mit der Industrie des Auslandes entspricht“. Die Realschule ist Gewerbe-Schule, Fachlehranstalt, unmittelbare Vorbereitung für einen Lebensberuf, für den eine Vorstufe allgemeiner Bildung nicht erforderlich erachtet wird. Ein Gleiches gilt von der polytechnischen Schule oder dem technischen Lyceum, das immerhin höhere Curse über die Realschule hinaus geben mag, ohne daß man dadurch sich mit Grund veranlaßt sehen dürfte, sie der Universität zur Seite zu stellen, welcher das eigentliche Studium der Naturwissenschaften doch immer wird verbleiben müssen. Das technische Lyceum ist und bleibt technische Schule, in der mehrerlei und Specielleres gelehrt wird als in der Realschule. Sie wird nur Techniker liefern und schwerlich werden je Lehrer dieser Anstalten auf den Realgymnasien und polytechnischen Schulen gebildet werden können. Die Lehrer derselben scheinen fast sämmtlich Männer zu sein, die ihre Bildung dem humanistischen Gymnasium und der Universität verdanken. Ja, die Baiersche Schulordnung schreibt ihnen ausdrücklich diese wissenschaftliche Laufbahn zu ihrer Heranbildung vor. Andererseits ist ebenso bemerkenswerth, daß die thätigsten Vertreter der Realschulbildung auch Männer von Gymnasial- und Universitätsbildung sind.

24) Was nun die Organisation der Realschule betrifft, so möchte es zweckmäßig erscheinen, mehr als bisher Rücksicht zu nehmen auf die praktischen Bedürfnisse des Lebens, denen diese Schulen nun eben dienen sollen, und nicht zuviel und

vielelei in diesen Anstalten zusammenhäufen. Selbst wenn z. B. der künftige Gewerbsmann einer populären Unterweisung bedarf, derjenige dagegen, welcher sich für den technischen Staatsdienst vorbereitet, mehr eines wissenschaftlichen Unterrichts, so müßte es, im Fall nur irgend die Mittel ausreichen, für beide Zwecke auch verschiedene Schulen geben. Ein Verfahren freilich, das sich nur in großen Städten ausführen, wo mehrere Schulen gleicher Art neben einander bestehen können. Nach den jedesmaligen localen Erfordernissen ist die jedesmalige Einrichtung der Realschule überall zu bemessen, mit Aufopferung alles Strebens nach Uniformität bei Organisation dieser Anstalten. Nicht Alles, was ein Fachmann für sein vereinstigtes Amt bedarf, braucht in den Schulunterricht zusammengehäuft zu werden. Was der Apotheker, der Forstmann, der Baubeamte, der Techniker u. s. w. für seinen Beruf insbesondere zu erlernen hat, eignet sich derselbe am besten und gründlichsten praktisch im Amte an, und daneben theoretisch aus den Werken seines Faches durch eignes Studium unter Leitung eines sachkundigen Beamten, dem er untergeordnet ist und der diese theoretischen Studien controlirt. Die Realschule hat jedem ihrer Böglinge ein solches Maas von allgemeinen, mathematischen, naturhistorischen, statistischen und historischen Kenntnissen mitzutheilen als erforderlich ist, um ihn in Stand zu setzen, sich in den Schriften seines Faches zurecht zu finden, und ihren Inhalt zu seinem Eigenthum zu machen. Auch die Realschule ist keine Werkstätte, welche ihren Bögling zu seinem Berufe gleich vollständig fertig macht.

25) Vorstehende Bemerkungen — ich hätte sie auch „Bekanntnisse“ nennen können — sind das Resultat meiner Reise in pädagogischer Beziehung; sie enthalten, was ich auf derselben gelernt habe, entweder neu gelernt, oder was von schon gehegten Anschauungen zur Klarheit und Entschiedenheit gekommen. Ich hätte noch mancherlei hinzufügen können; es wären aber dieß Reflexionen in Folge der Reise gewesen, und

Alles, was nicht auf der Reise selbst gesehen, gehört, besprochen, gedacht, erfahren, gelernt worden, habe ich, mit einer einzigen Ausnahme (die Anmerkung auf S. 40) sorgfältig fern gehalten. Die von dem unter uns Bestehenden abweichenden Anschauungen involviren keine Geringschätzung des Bestehenden, keine dasselbe verwerfende Kritik. Im Gegentheil — mit dem, was wir hier in unserer Heimath haben, können wir eine Weile noch recht gut auskommen; soll aber, wir wiederholen es, geändert werden, so handelt es sich nicht mehr um Einzelheiten, sondern um eine den Zeitbedürfnissen und Zeitumständen angemessene, besonnene, nicht Umgestaltung, sondern Neugestaltung (wenn man diesen Unterschied will gelten lassen) des bei uns bestehenden Schulwesens, auf dem Wege organischen Fortschritts. Ob mit dem Ausgesprochenen immer das Richtige getroffen, bleibt einer wohlwollenden, ruhig erwägenden Kritik anheimgestellt; uns war es nur darum zu thun, wichtig scheinende Momente zur Sprache zu bringen.

