



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Die Reform unserer Gymnasien

Pachtler, Georg Michael

Paderborn, 1883

IV. Das encyklopädische Vielwissen als Grundübel des heutigen G.

urn:nbn:de:hbz:466:1-8766

IV.

Das encyklopädische Vielwissen als das Grundübel des heutigen Gymnasiums.

ie alte Schule wollte nichts Anderes sein, als eine Elementarschule für die Universität, daher den jugendlichen Geist vorherrschend an der Hand des Lateins zur späteren Auffassung realer oder Fachkenntnisse vorbereiten, das Gedächtniss ausbilden und mit dem einheitlichen sprachlichen Wissensstoffe bereichern, den Verstand üben, den Sinn für schönen Ausdruck wecken, die Kunst des richtigen und überzeugenden Sprechens durch die klassischen Werke des Alterthums mittheilen oder richtiger: einüben und einschulen. Denn fortgesetzte und energische Übung und Schulung war der Grundcharakter der alten Unterrichtsweise.

War diese allgemeine oder formale Bildung durch das Latein und zweiten Ortes durch das Griechische vollendet, so galt das Gymnasium im engeren Sinne für abgeschlossen, aber der Jüngling noch nicht als reif für die Universität. Er musste noch reale Kenntnisse erwerben und seinen Verstand an den höchsten und ewigen Grundfragen alles Seins, der äusseren und inneren Welt, einüben, um so nicht nur die für jeden Gebildeten nöthigen Naturkenntnisse zu erwerben, sondern auch in den Grundwahrheiten der geistigen und materiellen Welt die Wahrheit vom Irrthume zu unterscheiden. Diese letztere Aufgabe fiel dem philosophischen Triennium zu, wie es in der alten katholischen Schulordnung vollkommen durchgeführt war.

Die sechs Gymnasial- und die drei Lyceal-Jahre gaben dem Jünglinge jene allgemeine Bildung, die ihn zum akademischen Fachstudium befähigte. Unter „allgemeiner“ Bildung aber verstand man nicht ein buntes Allerlei von wünschenswerthen Kenntnissen, nicht einen Encyklopädismus des Wissens, nicht die *πολυμαθία* und *πανσοφία*, sondern eine gründliche und auf Weniges beschränkte geistige Gymnastik im Allgemeinen, auf deren Grundlage erst die speciellen Fächer auf der Universität erlernt werden sollten. *Multum, non multa!* war der Grundsatz der alten Schule; und sie hat hiedurch bei beschränkten Mitteln Grosses geleistet. —

Wir behandeln im Folgenden den modernen Gymnasial-Encyklopädismus 1. in seiner äusseren Erscheinung, 2. in den nächstliegenden Ursachen, 3. in seinen inneren Widersprüchen, 4. in seinem charakteristischen Merkmale des bureaukratischen Zwanges.

I. Der Geh. Rath Dr. Eilers († 1863), der alle Grade der pädagogischen Thätigkeit bis zur höchsten mit Auszeichnung durchlaufen hatte, schreibt von dem Oldenburger Gymnasium zu Jever, wo er studirt hatte: „Es waren an der ganzen Anstalt eigentlich nur drei wissenschaftlich gebildete Lehrer, und unter diesen keiner, der ein preussisches Oberlehrer-Examen nach heutigem Zuschnitt hätte machen können. Was konnte mit solchen Kräften geleistet werden? Nichts, als Griechisch und Lateinisch, und doch mehr, als jetzt von unseren Gymnasien geleistet wird, die mit scharf examinirten Professoren, Oberlehrern und Lehrern für alle möglichen Fächer ausgerüstet sind.“ . . . „Damals waren die wenigen gelehrten Philologen begeistert für die alten Klassiker, und fanden ihre grösste Freude in dem gemeinsamen Studium derselben mit ihren Schülern; jetzt sind die viel gelehrteren philologischen Lehrer matt, kleinlich, ohne Geist und ohne Begeisterung für Jugendbildung, selbst gequält und ihre Schüler quälend mit todtten Formen. Ich habe seit 30 Jahren [Eilers schrieb dies 1856] auf die traurigen Folgen unserer theoretischen Schulgesetzgebung aufmerksam gemacht.“¹⁾

Jedoch dürfen wir der „theoretischen Schulgesetzgebung“ nicht alle Schuld beimessen, sondern auch die öffentliche Meinung zur guten Hälfte verantwortlich machen. Der Baco-Basedow'sche Geist hatte so Viele bethört, ja er gängelt sie heute noch, und

¹⁾ „Meine Wanderung durch's Leben“ (Leipzig, 1856—61, 6 Bb.), I, 60 f. — Eilers, Geh. Reg. Rath im Ministerium Eichhorn seit 1841, wurde 1848 zugleich mit seinem Chef entlassen.

die „konstitutionell“ gewordenen Regierungen mussten es Allen recht zu machen suchen, daher mit dem Strome schwimmen. ¹⁾ Obendrein leidet die Zeit an grenzenloser Verschwommenheit der Begriffe, an der Herrschaft der Schlag- und Parteiwörter. Dass der Jüngling auf dem Gymnasium eine „allgemeine Bildung“ erhalten müsse, war allseitig zugestanden. Dieses „allgemein“ hatte ehemals, und bei Verständigen noch heute, den Sinn, dass der jugendliche Geist im Allgemeinen vorbereitet werden solle, um später irgend eine Fakultät oder irgend ein Specialfach auf der Hochschule selbstthätig und mit geistiger Reife zu lernen; es schillerte aber bald in dem verkehrten Sinne, dass der Gymnasiast ein recht extensives Wissen gewinnen, ein Allerlei von Fächern lernen und ein kleiner Polyhistor werden müsse. Die Lehrpensa wurden gehäuft, der jugendliche Geist zerflatterte, die Einheit des Unterrichts und des Lehrers ging verloren, die Erziehung war nahezu unmöglich, das Gymnasium wurde eine kleine Universität, die Bildung im Allgemeinen eine Bildung in omni re scibili.

Dieses Missverständniss liegt der preussischen Kabinetts-Ordre vom 24. Okt. 1837 zu Grunde, ²⁾ welche zwischen

¹⁾ Über die Genesis dieses Übels schreibt Eilers (a. a. O., II, 250 f.), wenn auch nicht erschöpfend, so doch immerhin richtig und aus eigener Erfahrung: „Die Zahl derer, die nicht studiren, aber eine dem neuen Zeitgeiste angemessene Bildung haben wollten, wuchs. Die Gymnasien konnten mit ihrer hergebrachten Einrichtung und ihren pedantischen Lehren den neuen Forderungen nicht genügen. Es entstanden Privat-Anstalten mit anderen Lehrgegenständen und ganz neuen Methoden. Die Raschheit, womit diese zehnmal kostspieligeren Anstalten die Jugend der höheren und höchsten Stände in ihren Kreis zogen, beweist, wie allgemein das Bedürfniss einer anderen Bildungsweise gefühlt wurde. Die Gymnasien magerten ab, und die Regierungen erkannten die Nothwendigkeit einer Reform derselben. Hier begann nun das verderbliche Übel der Überfüllung der Gymnasien mit Lehrgegenständen, wozu dann noch, um die geistigen Kräfte der Jugend vollends zu ersticken, unter dem Einflusse sehr unpädagogischer Fachgelehrten auf unklare Schulverwaltungsbehörden die ganz unvernünftige Steigerung der Forderungen in den einzelnen Lehrgegenständen hinzukam, welche ihren Ausdruck in dem Abiturientenreglement gefunden hat. Man wollte die bildende Kraft, welche in dem Studium der klassischen Sprachen liegt, zu einer noch höheren Potenz erheben und zugleich die früher nur beiläufig getriebenen Lehrgegenstände: Deutsche Sprache, Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie, sowie die neu hinzugekommenen, so steigern, wie es vernünftiger Weise nur in besonderen, für diese Lehrgegenstände bestimmten Schulen hätte geschehen können. Auch Jakob Grimm erklärt in der akademischen Rede über Schule, Universität, Akademie diese immer steigende Verlegenheit bringende Überfüllung der Lehrgegenstände für ein wahres Unheil, und findet das den Eingang der Universität bedingende und erschwerende Abiturienten-Examen verwerflich.“

²⁾ D r. L. Wiese, Verordnungen und Gesetze., 2. A., Berl., 1875, S. 35 f.

formeller und materieller Bildung hin- und herschwankt, wo möglich zwei Hasen mit einem Schuss erlegen will. Wir lesen da: „Die Lehrgegenstände in den Gymnasien, namentlich die deutsche, lateinische und griechische Sprache, die Religionslehre, die philosophische Propädeutik, die Mathematik nebst Physik und Naturbeschreibung, die Geschichte und Geographie, sowie die technischen Fertigkeiten des Schreibens, des Zeichnens und Singens, und zwar in der ordnungsmässigen, dem jugendlichen Alter angemessenen Stufenfolge und in dem Verhältniss, worin sie in den verschiedenen Klassen gelehrt werden, machen die Grundlage jeder höheren Bildung aus, und stehen zu dem Zwecke der Gymnasien in einem so natürlichen [?] als nothwendigen Zusammenhange. Die Erfahrungen von Jahrhunderten [!] und das Urtheil des Sachverständigen .. spricht dafür, dass gerade diese Lehrgegenstände vorzüglich geeignet sind, um durch sie und an ihnen alle geistigen Kräfte zu wecken, zu entwickeln, zu stärken, und der Jugend, wie es der Zweck der Gymnasien mit sich bringt, zu einem gründlichen und gedeihlichen [??] Studium der Wissenschaften die erforderliche, nicht blos formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben. Ein Gleiches lässt sich nicht von dem Unterricht in der hebräischen Sprache, welche vorzugsweise nur für die künftigen Theologen bestimmt und ... dem allgemeinen Zwecke der Gymnasien fremd ist, und von der französischen Sprache behaupten, welche ihre Erhebung zu einem Gegenstand des öffentlichen Unterrichts nicht sowohl ihrer inneren Vortrefflichkeit und der bildenden Kraft ihres Bau's als der Rücksicht auf ihre Nützlichkeit für das weitere praktische Leben verdankt. Wenn indessen äussere Gründe rathen, den Unterricht in der hebr. und franz. Sprache auch noch ferner in den Gymnasien beizubehalten, so gehen dagegen jene obengedachte Lehrgegenstände aus dem inneren Wesen der Gymnasien [?] nothwendig hervor. Sie sind nicht willkürlich zusammengehäuft; vielmehr haben sie sich im Laufe von Jahrhunderten¹⁾ als Glieder eines lebendigen Organismus entfaltet, indem sie, mehr oder minder entwickelt, immer vorhanden waren. Es kann daher von diesen Lehrgegenständen auch keiner aus dem in sich abgeschlossenen Kreise des Gymnasialunterrichts ohne wesentliche Gefährdung der Jugendbildung entfernt werden, und alle dahin zielenden Vorschläge sind nach näherer Prüfung unzweckmässig und unausführbar erschienen.“

¹⁾ Unsere vorhergegangenen drei geschichtlichen Abhandlungen beweisen, was von diesen amtlichen „Jahrhunderten“ zu halten sei.

Da haben wir den Encyklopädismus des modernen Gymnasiums, amtlich verordnet und eingeführt, als lebendigen Organismus, als geschichtliche Tradition empfohlen, alles Entgegengesetzte als „unzweckmässig und unausführbar“ stigmatisirt.

Der österreichische Organisations-Entwurf von 1849 (S. 19 der amtl. A.) zählt als Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums auf: 1. Religion; 2. Sprachen, und zwar Latein, Griechisch, Muttersprache, die zweite im Kronlande gangbare Sprache, Deutsch (wo es nicht Muttersprache ist), andere lebende Sprachen (Reichssprachen, Französisch, Englisch etc.); 3. Geographie und Geschichte; 4. Mathematik; 5. Naturgeschichte; 6. Physik; 7. Philosophische Propädeutik; 8. Kalligraphie; 9. Zeichnen; 10. Gesang; 11. Gymnastik. Wir haben auch hier, die Mathematik, Naturgeschichte und philosophische Propädeutik als je nur ein Fach gerechnet, und nach Abzug der NN. 8—11, die nicht für Alle obligat sind, immer noch elf Hauptfächer und schon in den beiden untersten Klassen sieben Disciplinen, in welchen der 9—10jährige Knabe gleichzeitig unterrichtet wird.

Nicht mehr: Eins nach dem Andern! ist der Grundsatz, sondern: alles Wünschenswerthe neben einander! Und wo hört das Wünschenswerthe auf? Hier will man die Stenographie, dort die Gesundheitslehre obligat machen; wer ein Wappenbuch, eine Zusammenstellung der verschiedenen Flaggen oder sonst ein Ding, das möglicher Weise den Jüngling auch interessiren kann, im Drucke hat erscheinen lassen, plaidirt in der Vorrede für Einführung dieses Ding's als obligaten Faches an den Gymnasien, und sein Recensent muss mit dem stereotypen Satze beginnen: „Da erscheint wieder Einer, welchem in unseren Schulen noch nicht genug gelernt wird.“ Noch im preussischen Landtage des Spätherbstes 1878 beklagte sich ein Abgeordneter, dass auf dem Gymnasium die Realien zu wenig betrieben werden! Wo ist ein Ende abzusehen?

Der leidige Encyklopädismus, das Zuviel und Zu-Vielerlei, ist das Grundübel des modernen Unterrichtes bis herab zur Elementarschule; und die Klage, dass der Karren gründlich verfahren sei, wird immer allgemeiner.¹⁾ Ist es da noch zu

¹⁾ Im März 1879 hielt der „Lehrer-Verein in Frankfurt a. M.“ eine Besprechung, die in folgende Thesen auslief:

„1. Die Volksschule leidet an Überbürdung des Stoffes.“

„2. Der Schüler wird durch das Vielerlei erdrückt; er kann sich blos receptiv verhalten und das Angelernte nicht verdauen.“

verwundern, wenn es unserer Zeit so unsäglich an Gründlichkeit und Festigkeit des Wissens gebricht, und die Oberflächlichkeit zum Charakterfehler unserer gebildeten Stände wird? Man erhole sich Rathes bei denjenigen, welche nach Amt und Beruf nothwendig die Bahn der Wissenschaft gegangen sein müssen, somit in ihrem Fache gelehrt und mit den Quellen vertraut sein sollten: — welche Erfahrung macht man? Sie sagen uns eine Menge von Ansichten, eigene und fremde; was wir aber vermissen, ist eine gründliche, objektive, aus positiven Quellen geschöpfte Erkenntniss; nicht Wenige halten uns ein angeblich philosophisches Raisonement und flaches Gerede; aber auf festen Grund und Boden wird man nicht gestellt. Man gewahrt ein weit über die Oberfläche ausgedehntes, seichtes Wasser, aber nicht einen im geordneten Bette von der Quelle aus unmittelbar fortgeleiteten Fluss. Flache und seichte Vielwisserei, welche der Tod ist aller reellen und wahrhaften Erkenntniss! Eines schickt sich nicht für Alle; aber ebenso wahr ist es: Alles schickt sich nicht für Einen. Die alte Schule hatte sogar im Fachstudium die verschiedenen Doktrinen in wenige Kern- und Haupt-Doktrinen konzentriert, die man gründlich und kräftig in ihrem wahren Umfange studirte, in Fleisch und Blut aufnahm; jetzt sind diese Hauptgegenstände in täglich wachsende Special-Doktrinen zerfranst, von welchen jede zum Hören, Lesen und Einstudiren viele Stunden erfordert. So wird Zeit und Kraft zersplittert, nach Worten und Fragmenten wird gejagt, während das Ganze in seinem Wesen unergriffen bleibt.¹⁾ Vor Bäumen sieht man den Wald nicht mehr. Und gerade so ist es mit dem Gymnasium gegangen. Hatte man in alter Zeit die allermeiste Zeit auf die alten klassischen Sprachen verwendet, um nicht bloß zu wissen, sondern zu können, um mittelst der vollständigen und lebendigen Sprachkenntniss wirklich der Sache theilhaftig zu werden, so bürdet das moderne Gymnasium dem Jünglinge sovieler Realien auf, dass die junge Kraft entweder völlig unterliegen muss, oder, wenn sie sich in das bunte Vielerlei zu theilen vermochte, in Allem Etwas, aber im Ganzen Nichts weiss, daher aus dem unendlich mühevollen

„3. Die Lehrgegenstände müssen verringert, die Ziele auf ein vernünftiges Minimum beschränkt, die wöchentlichen Unterrichts-Stunden vermindert, häusliche Arbeiten fast ganz vermieden werden.“ —

Der allgemeine Satz wurde schliesslich aufgestellt: „Die Volksschule leidet an einer Überbürdung mit Lehrstoff, durch welche die geistige und körperliche Entwicklung der Schüler gehemmt wird.“

1) „Der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan“, Landshut, 1833, S. 25.

8—10jährigen Kursus keinen gründlichen Nutzen gewinnt und schmetterlingsartig über die Dinge wegflattert. Daher kommt unsere Flachheit und Seichtigkeit, unsere Egalisirung der Geister; nur noch bei Älteren und ganz Alten stösst man auf jene Gründlichkeit, welche dem Geiste so wohl thut und so trefflich befriedigt. Aber sie, diese Älteren, können und wollen den Unsinn nicht triumphiren lassen, gelten daher als unbrauchbar und starrköpfig; sie sind Pyramiden aus der Vorzeit, die über dem Flugsand der Gegenwart emporragen, und an welchen die Zeitströmung vorüberauscht.

Hören wir Einen von diesen Älteren, keinen Geringeren, als Alexander von Humboldt, über das moderne Gymnasium. Ein Lehrer erzählt:¹⁾

„Im Spätsommer 1855 führten mich literarische Zwecke nach Berlin und Potsdam. Im k. Schlosse zu Potsdam traf ich mit dem greisen Gelehrten zusammen. Mit Wärme, sprach er von einer Jugend-Erinnerung, von seiner Reise nach Ansbach . . . Im Verlaufe des Gesprächs kam er auf einen Schüler zu reden, der damals ein Berliner Gymnasium besuchte. ‚Der arme Bursche‘, sagte er, wird nach der von unserem leidigen Zeitgeiste gebotenen Weise mit Unterrichtsgegenständen überfüllt und infolge davon so arg geschunden, dass ich gerechte Besorgnisse für den glücklichen Erfolg seiner geistigen Entwicklung hege. Ich habe schon mehrfach diese meine Besorgnisse geäussert, allein man antwortet mir immer, ich sei kein Lehrer und verstehe das nicht genau genug. Sie sind nun Lehrer und theilen gewiss mit mir die Ansicht, dass die jetzt beliebte Richtung einer geistigen Überfütterung, bei der man das Non multa, sed multum ganz aus den Augen verliert, eine durchaus verwerfliche ist. Es liegt mir viel daran, dass einmal etwas Tüchtiges aus dem jungen Menschen werde. Bei unserer jetzigen Beschulungsweise aber ist das kaum möglich, die geistige Selbständigkeit und eine gediegene Ausprägung des Charakters wird fast unmöglich gemacht. Ich habe schon oft die Klage gehört, dass man unter unseren Beamten zwar viele tüchtige Arbeiter, aber sehr wenige durch Charaktertüchtigkeit imponirende Persönlichkeiten finde, wie sie zur Leitung der einzelnen Geschäftskreise unumgänglich nothwendig sind. Sehr richtig ist es, was ich einmal, ich weiss nicht mehr wo, gelesen habe, dass unsere jetzige Schulbildung einem Prokrustesbette gleich sei. Was zu lang ist, wird ab-

²⁾ Ferd. Schnell, die Beschränkung des Schulunterrichts auf die Vormittagszeit, Berlin, 1864, S. 18 ff.

geschnitten, und das zu kurz Scheinende so lang und lange gedehnt, bis es die jetzt beliebte Mittelmässigkeit erlangt hat. Dabei verkommen die jungen Leute leiblich und geistig. Die alte Schulmethode mag auch ihre Fehler gehabt haben; aber sie war naturhafter, sie machte eine selbständige Entwicklung des Geistes möglich. Ich war 18 Jahre alt und konnte noch so gut wie gar Nichts. Mein Lehrer glaubte auch nicht, dass es viel mit mir werden würde, und es hat doch noch so gut gethan. Wäre ich der jetzigen Schulbildung in die Hände gefallen, so wäre ich leiblich und geistig zu Grunde gegangen.“

Im Verlaufe des nämlichen Gesprächs handelte es sich um eine Vergleichung der leiblichen und der geistigen Ernährung der Jugend, wobei der gelehrte Forscher nicht ohne Humor Folgendes vorbrachte: „Wie die leiblichen Nahrungsmittel dem Magen übergeben werden, der sie, die nährenden Stoffe ausscheidend, zur Ausbildung und zum Wachsthum des Körpers verarbeitet, so sind die Unterrichtsgegenstände geistige Nahrungsmittel, durch welche des Geistes Bildung und Wachsthum gefördert werden soll. Der gute Erfolg hängt dort wie hier ab von einer zweckmässigen Auswahl der Nahrungsmittel und von der Mässigkeit und Ordnung im Genusse. Wenn man dem Magen zu vielerlei bietet, namentlich Speisen, die keine nährenden Stoffe enthalten, wenn man ihn überladet, so wird nicht nur der Zweck verfehlt, sondern die Organe selbst werden geschwächt und gestört. Wie im Leiblichen, so auch im Geistigen. Und wie sehr wird in dieser Hinsicht in geistiger Beziehung bei uns gefehlt! Man bietet der Jugend mancherlei geistige Speisen, die fast gar keine Nahrungsstoffe enthalten. Man bietet ihr zu vielerlei Durcheinander, man überladet sie.“

Wir glauben, auch den Rest der Humboldt'schen Kritik des modernen Gymnasiums unseren Lesern bieten zu sollen. Im nämlichen Bilde bleibend, fuhr der Naturforscher fort: „Bei unserer geistigen Kochkunst gilt das Sprichwort: Viele Köche versalzen den Brei. Jeder der Herren hat sein eigenes Fach; in diesem jeden seiner Schüler zu einem Virtuosen heranzubilden, hält er für seine heiligste Pflicht. Er thut dabei, unbekümmert um die andern, ganz so, als ob der Schüler nur da sei, um in diesem Gegenstande Meister zu werden. Der sog. gute Kopf hält das nun wohl aus; er pflöpft seinen Geist voll auf Kosten seiner Herzens- und Charakterbildung. Er wird stolz und aufgeblasen von seinem Wissensdurst, und meist ganz unpraktisch zu dem Beruf des gewöhnlichen Lebens. Dem Mittelmässigen wird von Alledem so dumm, als ging' ihm

ein Mühlrad im Kopf herum. Statt klüger, wird er mit jedem Tage dümmer. Man könnte diese Art der Bildung, wenn man ein etwas unedles Bild brauchen wollte, mit dem Nudeln der Gänse vergleichen. Es setzt sich bloß Fett an, aber kein gutes, gesundes Fleisch. An Wachsthum ist nicht zu denken. Eine mit sich abgeschlossene Selbstzufriedenheit, ein naseweises Aburtheilen über Alles, das sind infolge davon Hauptzüge unserer Jugend. Alle geistige Frische, die zu einem erfolgreichen Universitäts-Studium durchaus erforderlich ist, geht verloren. Die jugendlichen Geister sind jetzt die Knospen, die man im heißen Wasser abgebrüht hat; es fehlt ihnen alle Keim- und Triebkraft, die ihnen ja in dem brodelnden Hexenkessel moderner Erziehungskunst verloren gegangen. Viele von meinen Freunden unter den akademischen Lehrern haben darüber, mir gegenüber, schon bittere Klage erhoben. Ich habe infolge davon mehrfache Gelegenheit genommen, mit hochgestellten und einflussreichen Männern, die auf Abhilfe hätten hinwirken können, zu sprechen; alle waren mit mir einverstanden, aber doch ist zur Abhilfe noch Nichts geschehen, und es bestätigt sich hier wieder, was ich einmal irgendwo gelesen: In Deutschland gehören netto zwei Jahrhunderte dazu, um eine Dummheit abzuschaffen; nämlich eins, um sie einzusehen, das andere aber, um sie zu beseitigen.“

Wenn je ein Mann, so musste A. v. Humboldt als Naturforscher den Realien, also den Naturwissenschaften am Gymnasium das Wort reden. Und wenn er sich dennoch gegen das vollstopfende Allerlei der modernen Schule erklärte und über den seichten Encyklopädismus den Stab brach, so ist sein Urtheil um so überwältigender.

Es handelt sich ja bei der Erziehung gar nicht um die Frage: welche Wissenschaften sind wünschenswerth? Das sind sie alle, gar alle! Sondern darum handelt es sich: Was kann der Jüngling ohne Überbürdung tragen? Was muss er unabweislich wissen, damit er zum akademischen Studium hefähig sei? Sieht man aber bloß auf die Wissenswürdigkeit einer Wissenschaft, dann erhält man allerdings jenen Zustand, welchen Schelling mit den zutreffenden Versen bezeichnet hat:

„Unendliches man gerne wüsst',
Nur wenig, was man wissen müsst'.
Doch um das Wenige recht zu wissen,
Ist man des Vielen auch beffissen,
Verliert am Ende gar die Spur
Im sinnlos Weiten der Natur.

Wie gross wird erst die Freude sein,
Ist Alles wieder eng und klein!“

Solange aber diese Hoffnung nicht in Erfüllung geht, wird man jenem endlosen Vielwissen, das an der breiten Basis der Baconischen Pyramide herumkriecht und auf dieser Lern-Odyssee gar noch die liebe Jugend mitschleppt, keuchend nachlaufen und es nie zu gründlicher Erkenntniss bringen.

II. Nachdem wir die Überfüllung der neuen Schule mit einer Unzahl von Lehrstoffen oder den falschen Encyklopädismus in seiner äusseren Erscheinung dargelegt haben, erhebt sich die Frage nach den allgemeinen Ursachen dieser unglückseligen Neuerung.

Ausser den im geschichtlichen Überblick bereits vorgeführten Ursachen lassen sich noch folgende nennen.

Die ganze Neuzeit leidet seit der grossen französischen Revolution an einer unaufhörlichen geistigen Unruhe. Kein Wunder! Wenn die Kreatur das Centrum der Geisterwelt ignorirt oder gar verlässt, dann schwankt sie dem Pendel gleich ruhelos hin und her, und sucht die innere Befriedigung im Erschaffenen, in der „Natur“, welche an die Stelle Gottes gesetzt wird. Darum erhebt sich mit einem Male die „Naturwissenschaft“ als das Allerheiligste menschlicher Bildung, welchem man nicht frühe genug die liebe Jugend zuführen kann; ¹⁾ darum ist man mit dem Alten unzufrieden, sucht man immer Neues, immer „Naturgemässeres“, im politischen Leben neue Staats-Verfassungen, in der Philosophie neue Systeme, in der Volkswirtschaft bald die absolute Ungebundenheit des Individuums, bald die sozialistische allseitige Unfreiheit des Einzelnen unter dem tyrannischen allgemeinen Brodvater „Volksstaat“, in der Gesellschaft den Umsturz alles Bestehenden. Dieser Paroxysmus des Suchens nach Neuem war auch über das Unterrichtswesen gekommen und hatte das alte Gymnasium in's Wanken gebracht. Mit Verachtung sah man auf die „pedantischen“ Magistri und den alten „Schulzopf“ herab, der immerhin Grosses geleistet, gründliche und solide Männer ge-

¹⁾ Du Bois-Reymond sagte in seinem Vortrage zu Köln (1877) „Kulturgeschichte und Naturwissenschaft“ (Lpz., 1878, S. 35): „Wir sagen: Naturwissenschaft ist das absolute Organ der Kultur, und die Geschichte der Naturwissenschaft die eigentliche Geschichte der Menschheit.“ S. 36: „An die Stelle des Wunders setzte die Naturwissenschaft das Gesetz. Wie vor dem anbrechenden Tag erblichen vor ihr Geister und Gespenster. Sie brach die Herrschaft alterheiliger Lüge [wohl gar des Christenthums!]. Sie löschte die Scheiterhaufen der Hexen und Ketzler etc. etc.“ Kurz, die Naturwissenschaft ist diesem Berliner Professor die eigentliche Weltreligion, Alles in Allem.

liefert hatte. „O hätten wir nur Etwas mehr noch von dem gelehrten Zopf!“ ruft Bischoff,¹⁾ „er sollte uns gar schön stehen, und es würde dann sicherlich auch mehr Geist und Leben vorhanden sein. Die Wahrheit ist diese: der Zopf ist abgeschnitten; aber an einem frischen, fröhlichen Haarwuchs fehlt es dennoch; der Zopf ist ausgerissen, und wir sind ganz kahl geworden.“ — Auf der anderen Seite erhob sich der utilistische Industrialismus mit seiner zermalmenden Herrschsucht, mit seiner Habgier und seiner Verachtung der klassischen Bildung, die er in seinen Fabriken und Grosshandelshäusern nicht verwerthen konnte.²⁾ „Intelligenz“ musste er zum Geschäfte haben, aber dieselbe wollte er nicht selbst erwerben, — es ist so mühevoll —, sondern Andere erwerben lassen und dafür bezahlen. Seine Intelligenz aber sind die Realien, und diese mussten auf den Bildungs-Anstalten die erste Violine spielen. Wozu denn die Alten, die in den Naturwissenschaften so „gar Nichts“ wussten, deren Bücher überhaupt schon übersetzt seien? Es wogte ein recht radikaler Kampf gegen die klassischen Studien, so dass Nägelsbach († 1859) auf dem Todsbette seinem Leichenredner Dr. Thomasius auftrug, es an seinem Grabe laut und öffentlich zu sagen, gleichsam als ein Vermächtniss für alle seine Schüler draussen und als ein Zeugnis an seine Zeitgenossen: „Nothwendigkeit der klassischen Studien, sonst dringt die Barbarei mit Macht über uns herein.“³⁾

Hiezu kamen noch zwei rein äusserliche, aber Ausschlag gebende Veranlassungen. Für's Erste wuchs, wie wir oben

1) „Eins nach dem Andern!“, S. 7. Der Verf. setzt bei: „Man erwäge wenigstens, dass alle diejenigen Männer, die jetzt (1866) schon zu den Veteranen gehören und zu den Edelsten und Besten unseres Volkes zu zählen sind, dass alle diese, welche in jene staubigen, noch ganz nach der Zopfzeit riechenden Schulen gegangen sind, gewöhnlich weit mehr Lust und Liebe zu ihren Klassikern in den alten, oft schlechten Ausgaben gehabt haben, als unsere jungen Leute von heute und gestern; dass nicht blos hie und da Einer, sondern sehr Viele ein, wo nicht elegantes, doch ganz honettes Latein geschrieben, dabei auch in anderen Dingen, wie in der Geographie und Geschichte, kaum ärmer, als untere heutige Jugend die Schule verlassen haben und wohl meist heute noch mit Dank und Freude daran zurückdenken. Einige Jahrzehnte früher mag es noch besser gewesen sein.“

2) Man nennt diese Richtung einfach den „Amerikanismus“ oder die „Amerikanisirung“ der Jugendbildung.

3) Der gläubig-protestantische Philologe setzte bei: „Aber auch Unentbehrlichkeit einer gründlichen Kenntniss des Evangeliums; sonst bleibt das klassische Alterthum nicht nur unverstanden, sondern es bringt uns ein unheilvolles Heidenthum.“ Dr. Thomasius sagte in seiner Leichenrede: „Ich wollte, dass dieses Wort so weit vernommen und beherzigt würde, als die deutsche Bildung reicht.“ Dippel, Christl. Gesellschaftslehre, Regensb., 1873, S. 389 f.

aus Eilers angeführt haben, die Zahl derjenigen Jünglinge, welche überhaupt keine höheren Studien machen, sondern nur Kenntnisse erwerben wollten, wie sie dem künftigen Rentner und Grundbesitzer nöthig sind, damit er unter die „Gebildeten“ rangire. Für derartige Leute sind nun eigentlich die Gymnasien, als die Vorbereitungsschulen für Fakultäts-Studien, ganz und gar nicht bestimmt, wohl aber gab und gibt es eigens zu diesem Zweck eingerichtete Pensionate. Dorthin gehörten solche Jünglinge, nicht in's Gymnasium. Aber der „Staat“ sah nur ungerne seine Gymnasien sich entvölkern, und gerade die Jugend der höheren Stände anderswohin gehen; er verfiel daher auf sein encyklopädistisches Gymnasium mit der gewissen „Gesamt-Bildung“ und den „gesteigerten Anforderungen an die Jugend“, mit der „gehobenen Methode“ und ähnlichem Fortschrittskram. — Für's Zweite kam ein Druck von Oben, von der Hochschule. Während nämlich die besseren Universitäts-Professoren, welche den Namen „Lehrer“ verdienen, aus guten Gründen für eine Vereinfachung des Gymnasial-Unterrichtes eintreten, gibt es andere, die ihren specialistischen Schrullen nachhängen und z. B. das Mathematik-Pensum der preussischen Ober-Prima für zu gering halten, weil sie physiologische Erscheinungen gern in mathematischen Kurven graphisch darstellen möchten.¹⁾ Demnach müsste auch die analytische Geometrie noch ein eigenes Gymnasialfach werden, weil man immer noch zu wenig lernen muss. Auf solche Weise wird das Gymnasium das nie genug beladene Lastthier der bequemen Hochlehrer, ganz so, wie der schwerbepackte römische Legions-Soldat ehemals *mulus imperii Romani* hiess. Und als im Winter 1878—79 die Frage, ob man den Oberreal-Schülern die Maturität für medicinische Studien einräumen solle, wieder stark ventilirt wurde,²⁾ entschieden sich endlich die verschiedenen ärztlichen Vereine dafür, dass nur das Gymnasium die Vorbereitungsschule auch

¹⁾ So E. Du Bois-Reymond, besonders in seinem Vortrage „Kulturgesch. und Naturwissenschaft“, Leipz., 1878, S. 50 ff.

²⁾ Sie war schon vorher aufgeworfen worden; Du Bois-Reymond, a. a. O., S. 47 f., schreibt: „Im Jahre 1869 wurden Rektoren und Senate der Preuss. Universitäten vom Ministerium zu einem Gutachten über die Frage aufgefordert: Ob und wie weit die Realschul-Abiturienten zu den Fakultäts-Studien an den Universitäten zugelassen werden können? Als damaligem Rektor der Universität zu Berlin fiel die Abfassung des Gutachtens mir zu. Ich sprach mich gegen Zulassung der Realschüler aus. Wenn ich jetzt ein Gutachten abzufassen hätte, wäre ich verlegen.“ Die gegenwärtige Gymnasial-Erziehung bietet ihm zu wenig Vorbildung für das medicinische Studium, d. h. noch nicht genug (!) Mathematik.

für künftige Mediciner sein solle, jedoch unter der Bedingung, dass die Mathematik stärker betrieben werde, offenbar auf Unkosten anderer Fächer, die noch nöthiger sind. Wir begreifen ein für allemal nicht, warum gerade der Mediciner ein so grosser Mathematiker sein müsse, um den menschlichen Leib zu kennen und die Krankheiten desselben zu heilen. Oder müssen wir in diesem Vorgehen einen Theil jenes radikalen Geistes erkennen, der sich leider bei so mancher Naturforscher-Versammlung auf deutschem Boden breit machte? ¹⁾ Eingehendere mathematische Studien gehören auf die Universität, nicht auf das unter seiner bisherigen Last keuchende Gymnasium! Oder sollte infolge der Vergötterung der „Naturwissenschaft“ die medicinische Fakultät fortan die Krone unter ihren Schwestern tragen, und das Gymnasium zum Schaden der drei übrigen Fakultäten eine Vorbereitungsschule vorherrschend nach den Wünschen der heutigen Träger und Repräsentanten der Medicin werden? ²⁾

III. Es ist daher höchste Zeit, gegen den unheilvollen Encyklopädismus Front zu machen. Da wir nun die schlimmen Folgen desselben für die studirende Jugend in einem besonderen Aufsätze behandeln werden, so begnügen wir uns vorderhand, den inneren Widerspruch der gehäuften Lehrpensa darzulegen.

1. Falsch ist es, dass das Gymnasium einen möglichst umfassenden Wissensstoff bieten soll. Vielmehr soll es zunächst die formale Bildung geben, d. h. die Geisteskräfte des Jünglings, Gedächtniss, Selbständigkeit des Urtheils und Geschmack, den richtigen und schönen Ausdruck der Gedanken, wecken und unausgesetzt schulen, durch diese geistige Gymnastik den Jüngling in den Stand setzen, später ein bestimmtes Fachstudium zu ergreifen und jene Real-Wissenschaften zu studiren,

¹⁾ Auch der 1878 zu Wien verstorbene Professor Rokitansky, der viele tausend Leichen zerschnitten und doch „nie eine Spur von Seele gefunden hatte“, ereiferte sich einmal im Wiener Reichsrathe gegen die klassischen Studien am Gymnasium; aus den griechischen Phantasien hole sich die Jugend die Meinung vom Dasein Gottes und von der Unsterblichkeit der Seele. Dem Materialismus ist selbst das klassische Alterthum noch zu ideal.

²⁾ In der That spricht Du Bois-Reymond a. a. O. (S. 55) von wöchentlich 6—8 Mathematik-Stunden und (S. 57) von entsprechender Verkürzung des Griechischen. Am städtischen Gymnasium in Greiz sollte mit Ostern 1879 für diejenigen Schüler, welche sich dem medicinischen Studium widmen wollen, fakultativer, ausserhalb der gewöhnlichen Lehrzeit liegender Unterricht in der Physik und den Naturwissenschaften eingerichtet und damit der Versuch gemacht werden, die vielfach ventilirte Frage über die „zweckmässige Vorbildung der Mediciner“ auf praktischem Wege zu lösen.

zu welchen er Beruf und Neigung hat.¹⁾ Allerdings gibt es nimmermehr eine formale Schulung, die nicht auch reale Gedanken mittheilte; ja gerade das Studium der Grammatik und die Lesung der klassischen Auktoren theilt dem Gymnasiasten eine grosse Summe von Wissensstoff mit, wie man an den deutschen Aufsätzen wahrnimmt, die einem Lateinschüler meistens mit Leichtigkeit aus der Feder fliessen, während der Realschüler, trotz des angeblichen realen Wissens, mit Zittern und Zagen an der Feder kaut und wenig zu Stande bringt. Aber der Wissensstoff ist dennoch nicht das zunächst vom Gymnasium Intendirte, sondern die formale Schulung des Geistes, die Gewöhnung an verständige Anwendung der Sprachregeln, an solides Arbeiten, an Suchen und Finden, an Richtig- und Schön-Sprechen. Und das Hauptmittel hiezu ist das Latein und erst in zweiter Linie das Griechische.²⁾ Gesteht doch sogar der Verfechter der „Naturwissenschaft“ als des hauptsächlichsten Bildungsmittels, Du Bois-Reymond (S. 57), aufrichtig ein: „Unfraglich ist Latein, mit seiner durchsichtigen Klarheit, seiner knappen Bestimmtheit und sicheren Auslegbarkeit ein besserer Lehrgegenstand, um daran den Verstand zu üben und den Sinn für die grundlegenden Erfordernisse einer guten Schreibart, Richtigkeit, Schärfe und Kürze des Ausdruckes, zu wecken und zu bilden, als Griechisch mit seinen vielen Formen und Partikeln, deren Bedeutung mehr künstlerisch geahnt, als logisch zergliedert werden kann.“ Ist diese Schulung durch das klare, knappe und sinnessichere Latein einmal fest gegründet, dann, wohlan! mag der Jüng-

¹⁾ Alexi; das höhere Unterrichtswesen in Preussen, Gütersloh, 1877 (S. 19) bemerkt: „Die formale Bildung auf dem Gymnasium macht den Schüler befähigter, als die Realschule den ihrigen. Auf ein wenig mathematische oder naturwissenschaftliche Kenntnisse mehr oder minder kommt es nicht an; die Hauptsache ist die Schulung des Geistes, die Schärfung der geistigen Waffen und geistige Gewandtheit.“

²⁾ Der Österr. Org.-Entwurf (amtl. Ausg., S. 101) ist allerdings anderer Meinung, indem er sagt, die lat. Sprache sei zwar eine geraume Zeit der wesentliche und fasst ausschliessliche Gegenstand des Gymnasial-Unterrichtes gewesen, weil (!) die academischen Vorlesungen lateinisch gehalten worden seien; aber mit der Herrschaft der Muttersprache und mit den mathematischen und physikalischen Fächern „hat nothwendig (?) jene Ausschliesslichkeit des lat. Sprachunterrichtes auf den Gymnasien, als Anstalten allgemeiner höherer Bildung, weichen müssen, und ist wirklich längst gewichen.“ Und ein solches Ding will ein Gymnasium sein! Der ganze Abschnitt (N. II) ist von einer unangemessenen Missachtung des Lateins durchweht; die Folgen sieht man an der jammerwürdigen Neuschule des Kaiserstaates, über welche sogar liberale Abgeordnete sich hart auslassen.

ling, jedoch mit weiser Mässigung, sich den wünschenswerthen Wissensstoff direkt aneignen, und er wird in kürzester Zeit Grosses leisten. Noch in den vierziger Jahren — wie es heute ist, weiss ich nicht — schickten die Stuttgarter Kaufherren ihre Söhne mit Vorliebe an's Gymnasium, nicht an die Realschule, und nahmen sie dann unmittelbar in's Geschäft, weil sie die Erfahrung gemacht hatten, dass Gymnasiasten auch das Rein-Geschäftliche weit rascher und verständiger loshatten, als Realschüler.¹⁾ — Vollends ist es schwer zu rechtfertigen, wenn das neue Österreichische Gymnasium den „Wissensstoff“ seines achtjährigen Kurses in zwei gleiche Hälften, „Unter- und Obergymnasium“, zerlegt und schon in den ersten vier Jahren eine gewisse Gesamtbildung geben will, wie sie zum Übertritt in eine Oberrealschule oder für den „gebildeten Stadtbürger“ zum Eintritt in's Leben nöthig sei. So hat der Schüler z. B. am Untergymnasium „Anschauungs-Geometrie“, am Obergymnasium die wissenschaftliche Geometrie. Was aber ist die Folge davon? Dass viele Schüler, welche das Facit des geometrischen Satzes bereits wissen, der mathematischen Beweisführung des Lehrers nicht folgen, also des eigentlich bildenden Elementes verlustig gehen. So erzieht man Sensualisten und Oberflächliche, nicht aber verständige und geistig strebsame Menschen.

2. Falsch ist das offizielle Phantom von einer „Gesamt-Bildung“, welche vom Gymnasium gegeben werden müsse, von einem „lebendigen Organismus“, welcher den gehäuften Lehrstoff der Neu-Schule einheitlich verbinde, von dem „in sich abgeschlossenen Kreise des heutigen Gymnasial-Unterrichtes“, und wie die Ausdrücke der Preuss. Kab.-O. von 1837 sonst noch lauten. So wird das Gymnasium nicht eine Vorbereitungsschule für die Universität, sondern selbst eine kleine Universität, mit Fächern, die keine Menschenkunst einheitlich und organisch verbinden kann, mit Einzellehrern, die schwer unter Einen Hut zu bringen sind, mit allgemeinen und abstrakten Kathederwahrheiten, welche über die Köpfe der

¹⁾ Diese Erfahrung macht man auch anderwärts; Alexi (a. a. O., S. 19) schreibt: „Banquiers und grössere Kaufleute nehmen in ihr Geschäft lieber einen Gymnasiasten, der aus der Untersecunda mit der Qualifikation zum einjährigen Dienst abgeht, als einen Realschul-Abiturienten. Auch die Professoren des Karlsruher Polytechnikums haben seiner Zeit ausdrücklich erklärt, dass sie einen Abiturienten des Gymnasiums zu ihren Studien besser vorbereitet halten, als einen Abiturienten des Real-Gymnasiums (= Realschule I. O.).“

lebhaften Jugend wegfliegen.¹⁾ K. L. Roth (Gymn.-Pädag., S. 13 f.) schreibt, dass sich offenbar die Schulgesetzgeber neben dem wirklichen Ziele des Gymnasiums ein unklares Nebelgebilde vom Zeitgeiste aufbinden liessen und darüber die reale Wirklichkeit vergassen. „Denn wie wäre es sonst zu erklären, dass die in ihrem Wesen so verschiedenen Disciplinen Glieder eines lebendigen Organismus heissen, dass ihre Gesammtheit die Grundlage jeder höheren Bildung genannt wird? Dieses Nebelbild eines Zieles, in welchem das wirkliche und fassbare Ziel des Gymnasial-Unterrichtes verschwommen ist, wird kein anderes sein, als jene ‚Gesamt-Bildung‘, die in den Preuss. Verordnungen genannt wird. Die erste Frage lautete: was muss der Schüler gelernt und geübt haben, um für die Universität gehörig ausgestattet zu sein? Die zweite aber: wie entsteht die Gesamtbildung, welche der Schüler gewonnen haben muss, bevor er zur Universität übertritt? Ebendamit war allem und jedem Wissen und Können die Pforte des Gymnasiums aufgethan. Die Gesamt-Bildung, als Ziel des Gymnasial-Unterrichtes gedacht, ist das Phantom, welches die Stelle des realen Zieles der Gymnasien usurpirt.“

— Das reale Ziel des Gymnasiums ist, den jugendlichen Geist so zu üben und vorzubereiten, dass er zum Studium eines oder mehrerer Specialfächer auf der Universität fähig werde; nun aber wird er sofort in einen Encyclopädismus sehr disparater Fächer hineingetaucht, und, wie Ludw. Giesebrecht sagt, „das Gymnasium hat seinen Zweck in sich“, mit anderen Worten: es wird ein Universitätchen mit 11—18 Specialfächern, lauter einzelnen, neben einander stehenden Ganzen, welche nicht etwa die Elemente zu den Wissenschaften, sondern die Wissenschaften selbst vorstellen. Im nämlichen Geiste behauptet der Österr. Organisations-Entwurf (N. 1 zu den Instruktionen, „Einleitung“, S. 99): „Das Gymnasium hat seinen Schülern einen Reichthum mannichfacher Kenntnisse aus verschiedenen [zerschiedenen?] Gebieten des Wissens zu geben; aber die Kenntnisse an sich sind nicht der einzige, noch der letzte Zweck; das Gymnasium will viel-

¹⁾ Auch der Österr. Org.-Entwurf fürchtet diese Gefahr und erlässt daher (amtl. Ausg., S. 100) den folgenden Kassandraruuf: „Ein Unterricht, welcher ausschliesslich oder auch nur vorherrschend ein blosses Vortragen der Lehrgegenstände wäre, etwa nach Art des Universitäts-Unterrichtes, ist dem Standpunkte der Gymnasien völlig unangemessen. Gerade im Gegentheil fordert dieser Standpunkt, dass den Schülern so wenig Zeit als möglich gelassen werde zu einem bloss passiven Zuhören, welches jeden Augenblick in Gedankenlosigkeit oder Zerstretheit übergehen kann.“

mehr seine Schüler zu einer allgemeinen, möglichst gleichmässigen Bildung erheben.“ Überall Baco und die Breite des Vielwissens, statt der Schulung der Geister!

3. Dieses Phantom einer encyklopädischen Bildung ist eine *Misskennung der jugendlichen Schwäche*, eine *Überschätzung der Kraft des Knaben und angehenden Jünglings*. Die unterste Preussische Klasse hat sechs, die unterste Österreichische gar sieben specielle Fächer, wozu noch die verschiedenen halb- oder ganz-obligaten Fertigkeiten, wie Singen, Turnen, Schönschreiben kommen. Der gesammte Gymnasial-Cyklus aber stellt eine Bildung dar, die man kaum vom gereiften Manne erwarten kann, die nur bei genialen Anlagen noch irgend Etwas erzielt, dagegen aus der grossen Masse der Mittelbegabten eitle Schwätzer und hohle Vielwiser heranzubildet.

Fr. Aug. Wolf erklärt, dass er, der Universitätsprofessor, selbst nicht den Forderungen gewachsen sei, welche man den Abiturienten stelle, um die Note „unbedingt tüchtig“ zu erhalten; er getraue sich nicht, ein völliges Dutzend solcher unbedingt Tüchtiger in Berlin aufzufinden. Und trotz dieser Anforderungen, die man den Schülern auferlegte, klagt er: „Mit jedem Zeitraume von fünf Jahren seien junge Leute mit wenigeren Fertigkeiten zur Universität gekommen, wengleich an mancherlei ungeordneten Kenntnissen reicher; oft eine *splendida miseria*.“ (F. A. Wolf über Erziehung. *Consilia scholastica*, herausg. v. Körte, Quedlinb. 1835, S. 179; 196.) — — Neuestens ist von medicinischer Seite ein eindringlicher Warnungsruf im angeführten Sinne ergangen. Auf der Versammlung der deutschen Irrenärzte zu Eisenach am 3. und 4. August 1880 sprach der Medicinalrath Dr. Paul Hasse, Direktor der Irrenanstalt zu Königslutter, unter allgemeiner Zustimmung seiner Kollegen, die Worte: „Die höchste Stufe der Bildung, das Können, alles, was war und was ist, allseitig zu erfassen und zu bearbeiten, diese höchste Stufe werden doch nur diejenigen erreichen, welche als erste und vornehmste Bedingung die erforderlichen Dispositionen in ihrer Anlage besitzen, in denen ferner als zweite Bedingung die vorhandene Disposition geweckt und in der richtigen Weise gefördert wird, und welche endlich drittens sich das erforderliche Maass positiven Wissens angeeignet haben. Über das Maass dieses Wissens gehen die Ansichten allerdings sehr weit auseinander. Aber ein nicht geringer Bruchtheil aller Sachverständigen theilt mit mir die Meinung, dass diese höchste Stufe der Bildung mit weit Wenigerem zu erreichen sei, als

was heute auf den Gymnasien verlangt wird; und dass anderseits alles positive Wissen, das die jungen Leute von diesen Schulen h. z. T. mitbringen, keineswegs die Erreichung dieses Ziels garantirt.“ Der Redner beantragte daher „die von den Ärzten so gebieterisch geforderte Entlastung der Jugend auf unseren höheren Schulen“. ¹⁾

4. Falsch ist am heutigen Gymnasium die Verquickung zweier Methoden, der alten und der neuen, und zweier Bildungsarten, der formalen und der realistischen. ²⁾ Die alte Methode zielte ab auf Übung der Geister, vorzüglich durch das Latein, die neue auf Bereicherung mit allerlei Kenntnissen oder, um mit A. von Humboldt zu sprechen, auf das geistige Gänsestopfen. Früher lernte man, um zu können, heute um zu wissen. Die modernen Schulverordnungen fühlen selbst den grossen Abstand zwischen Ehemals und Jetzt, dringen daher so sehr auf „vollste Selbstthätigkeit des jugendlichen Geistes“, damit aus dem Wissen ein Können werde. ³⁾ Aber du lieber Himmel! Der arme Knabe ist froh, wenn er das Aufgegebene weiss; und der Fachlehrer muss auf „Einübung“ verzichten, wenn er seinem Lehrpensum genügen will. — Die formale Bildung will sodann dem Jünglinge nicht die zu seinem Berufe nöthigen Kenntnisse geben, sondern zunächst seinen Geist für die nachherige Fachbildung vorüben und Vorbilden; nicht auf die Summe der Kenntnisse, sondern auf Weckung, Schärfung und Bildung der geistigen Kräfte kommt es an, was am besten durch Erlernung und Übung der alten Sprachen und durch die Lektüre der Alten als der vortrefflichsten Stilmuster erreicht werden kann. Da es aber in der Welt keine Form ohne Stoff gibt, so liefert

¹⁾ Dr. P. Hasse, die Überbürdung unserer Jugend auf den höheren Lehranstalten mit Arbeit im Zusammenhange mit der Entstehung von Geistesstörungen; Braunschweig, Vieweg, 1880. S. 58 ff.

²⁾ A. Bischoff, a. a. O., S. 15.

³⁾ So sagt der Österr. Org.-Entwurf (amtl. Ausg., S. 99): „Es ist als Grundsatz im ganzen Lehrplane angesehen, dass in den einzelnen Gebieten nicht die Menge der Kenntnisse an sich, ja nicht einmal die Sicherheit dieser Kenntnisse allein den Massstab des zu Leistenden bilden dürfe, sondern diejenige Aneignung derselben durch die eigene Thätigkeit der Schüler, wodurch aus dem blossen Wissen ein Können wird. Nur diejenigen Kenntnisse, welche zu einer solchen Kraft des Könnens in ihrem Gebiete erstarkt sind, haben einen dauerhaften Werth über die Zeit der Schulforderungen hinaus, und geben zugleich die Sicherheit, dass der Schüler fortstudiren werde, wenn die äusserliche Nöthigung dazu aufgehört hat.“ Aber was hilft eine derartige Anweisung, wenn das ganze System auf ein blosses Wissen hinausläuft, und gar keine Zeit zum Uben und Können übrig bleibt?

auch die formale Bildung eine Fülle von realen Wahrheiten, ja eine jede Sprache ist an sich schon, wenn sie erlernt wird, etwas überaus Reales, eine neue Welt von Kenntnissen, wird aber so geübt, dass die Formschönheit immer über das bloß Stoffliche der Sprache herrsche, also den Geist allseitig bilde. Ganz entgegengesetzt sagen aber die Verfechter der realistischen Bildung: Verstand ohne Kenntnisse habe keinen Werth, das Hauptgewicht falle auf die Aneignung des Wissensstoffes aus Natur, Geschichte, Mathematik etc. Und wenn sie nun auch des formalen Elementes beim Unterricht in den Realien nicht ganz ermangeln können, also mittelbar immerhin den Verstand und die Sprachfertigkeit wenigstens einigermaßen bilden, so überwuchert dennoch der Stoff über die Form, die Sache über ihr Kleid, das Wissen über das Können, das Essen über das Assimiliren. — Diese zwei Methoden und Bildungsarten werden nun, trotz ihres inneren Gegensatzes, in einander hineingeschoben, und ein Ding zu Stande gebracht, das weder Vogel noch Fisch ist. Von unseren alten Bürgerwehren sagte man, sie seien zu spielend, um militärisch, zu kriegerisch, um Spiel zu sein; und ähnlich kann man von der Neu-Schule sagen; sie ist zu sehr Realschule, um Gymnasium, und zu sehr Gymnasium, um Realschule zu sein. Sie ist eine Säule mit attischer Basis, dorischem Schaft und korinthischem Kapital, ein Mischmasch, der es Allen recht machen möchte und es Keinem recht macht.

5. Falsch ist am heutigen encyklopädistischen Gymnasium die Gleichzeitigkeit und der Parallelismus so vieler ganz verschiedener Fächer, die zumal gelehrt und gelernt werden müssen.¹⁾ Auch wir sind für eine gründliche philosophische und realistische Ausbildung des Jünglings, wie wir mit Gottes Hilfe in späteren Artikeln darlegen werden; aber Alles zu seiner Zeit, am rechten Orte, im organischen Zusammenhange, Eins nach dem Andern! Was würde man von einer Mutter sagen, die ihr unmündiges Kind mit dem ganzen Menu eines Diners behelligen würde? Einfache Kost ist die Grundbedingung nicht bloß für die leibliche, sondern auch für die geistige Ausbildung. Die In-einander-Schachtelung

¹⁾ Schon Melanchthon mahnt die Lehrer: „Sie sollen die Kinder auch nicht mit viel Büchern beschweren, sondern in alleweg Mannigfaltigkeit fliehen.“ Multum, non multa! — Sogar die Berliner ‚Nat.-Z.‘ hat hierin einmal einen lichten Augenblick gehabt, als sie (1877, N. 362) druckte: „Weniges zu wissen ist für den Einzelnen, wie für die Vielen, das wahrhaft Nützliche; von Allem kosten, hat noch Niemand satt gemacht — einem Volke nun gar verdirbt es den Geschmack des Guten und Wahren.“

so heterogener Fächer, wie sie uns am heutigen Gymnasium vor Augen tritt, ist ein pädagogischer Missgriff, der unsere Kultur bedroht und uns Krüppel an Leib und Seele liefert.

6. Endlich, wenn man doch dem Phantome einer „Gesammt-Bildung“ nachjagt, wo ist das Ende derselben abzusehen? Die Schulbehörden haben es leicht mit ihrer amtlichen Behauptung vom „in sich abgeschlossenen Organismus der Gymnasialfächer.“ Aber wie ist die Höhe und Breite des Organismus bis auf den Millimeter? Niemand weiss es! Wenigstens eine moderne Sprache ist z. B. ausser der Muttersprache vorgeschrieben, etwa Französisch. Aber wie wenig weit kommt man h. z. T. mit dem blossen Französischen? Warum nicht die zwei Weltsprachen der Civilisation, Englisch und Spanisch? Das Mittelmeer, das wichtigste der Erde, gehört dem Italienischen, das am ganzen Gestade verstanden wird; also warum nicht Italienisch? Reisen wir in's östliche Europa, so schmerzt uns wieder die Unwissenheit, wenigstens eines der slavischen Idiome wäre uns so nöthig. Wo bleibt also die „Gesammt-Bildung“? In derselben Weise liesse sich die sog. „Naturwissenschaft“ und so mancher andere Bildungstoff durchnehmen. Dieses Phantom der allgemeinen Bildung wird immer unklarer, je näher wir ihm treten. Die moderne *πανσοφία* ist ein Ausblick auf hoher See: überall nur Wasser und Himmel, die am Horizonte verschwimmen, nirgends eine feste Grenze! Und auf dieser unabsehbaren See muss die Jugend sich schaukeln.

IV. Unser modernes Gymnasium muthet dem Jüngling eine Ausbildung zu, die kaum dem gereiften Manne erreichbar ist, also der menschlichen Natur widerspricht. Kein Wunder, dass uns überall der bureaokratische Zwang entgegentritt, von welchem K. L. Roth (a. a. O. S. 3) sagt, er sei das „erste unsern Gymnasien gemeinsame Übel“, ein „durchgängiger Zwang, welchen die amtlichen Vorschriften dem Schüler hinsichtlich der Benutzung der Lehrpensen auferlegen.“ Und nicht blos die Schüler, sondern auch die Lehrer seufzen unter demselben.

Ist der heutige Mensch überhaupt dazu geboren, um von der Wiege bis zum Grabe amtlich administrirt und reglementirt zu werden, so besonders die arme Jugend. Selbst das heitere Kind steckt der Kindergärtner Fröbel in seine Anstalt, damit es sich als „Glied des Ganzen“ fühlen lerne und ordonnanzmässig spiele; vom sechsten Jahre an wird es in der Elementarschule nach amtlichen Verordnungen gedrillt und national egalisiert, in den Zwischenpausen des Unterrichtes militärisch

ingeübt und zu obligaten Vaterlandsliedern verhalten. Und nun erst die 8—10 Gymnasialjahre! Wo ist da eine Freiheit für Schüler oder Lehrer? Das Lehrpensum des Jahres und der Klasse muss durch, sonst wehe dem Ross und dem Reiter! Wo ist da noch eine Freiheit des Lernens, eine Zeit für Privat-Studium und eine Entwicklung des individuellen Geistes, wenn die Schule mit ihren Fächern und schriftlichen Aufgaben dem armen Jungen Jahr ein Jahr aus kaum einen sorgenlosen Augenblick gestattet?¹⁾ Sogar die Körperbewegung ist behördlich geregelt als „Turn-Unterricht“, ein stilles Zugeständniss an eine politische Partei, und eine Versuchung für die Klasse, denjenigen, der im Hoch- und Weitsprünge das Grösste leistet, und wäre es der Unwissendste, für den Besten zu halten. Kurz, überall ist der Zwang. Gelernt wird Vieles, richtiger: Vielerlei, und leidenschaftlich wird gelernt, wäre es auch nur, um dem Vater eine gute Censur heimzubringen und um nicht sitzen bleiben zu müssen, aber man lernt nur im harten Zwange und aus Nothwendigkeit, ohne Freiheit und innere Lust; und darum sieht man klassische Auktoren und die obligaten Fächer später im Leben kaum noch an, sie erinnern zu sehr an harten Sklavendienst in der „schönen“ Jugend.

Allerdings hat auch die alte Schule nicht gescherzt, und die früheren Magistri hatten dem h. Franz Sales wenig Sanftmuth abgesehen; es ging stramm zu in den lateinischen Schulen bis ins laufende Jahrhundert herein. Aber das alte Gymnasium war einheitlich eingerichtet, der eine Klassenlehrer gab weniger auf, als die heutigen 3—4 Fachlehrer, von Überladung war keine Rede, und der Schüler war gewandt und tüchtig eingeschult, da sein Geist sich vorherrschend auf das eine Hauptfach concentrirte.²⁾ So blieb freie Zeit

¹⁾ Diesen Umstand hätte Du Bois-Reymond bedenken sollen, dann hätte er gewiss die folgenden Sätze (a. a. O., S. 53) nicht geschrieben: „Sieht man von den Philologen ab, so ist die Zahl derer, welche später einmal einen alten Schriftsteller aufschlagen, verschwindend klein. Statt mit begeisterter Anhänglichkeit, denken die meisten mit Gleichgiltigkeit, nicht wenige mit Widerwillen an die Klassiker. Sie erinnern sich ihrer nur als der Drillwerkzeuge, an welchen ihnen grammatische Regeln eingeübt wurden.“ — Nicht die alten Klassiker noch die heutigen Philologen sind Schuld daran, sondern der harte Zwang der Neu-Schule.

²⁾ Roth schreibt (S. 3): „Alle die Gelehrten, welche in der Schulporte gebildet wurden, bevor der altberühmten Anstalt die preussische Uniform übergeworfen wurde, haben es anerkannt, dass dort bei allem Ungemache des Pernalismus und bei mangelhaftem Unterrichte viel gearbeitet und viel gelernt worden sei; weil die bestehende Einrichtung

für körperliche Bewegung, für Privatstudien, für die individuelle Entwicklung und wissenschaftliche Neigung; die Alten waren Freunde, die man auch im Mannesalter noch gern las. Das Lernen war freier und freudiger; das Lehren noch weniger systematisirt und obrigkeitlich geregelt. „Wenn dagegen die Schüler“, sagt Roth (S. 7), „in zehn verschiedenen Fächern sich durch vier, fünf oder mehr Lehrer sollen unterrichten lassen, so können sie sich für keine Arbeit und keinen Lehrer erwärmen.“ (S. 5. „Wir sind mit unseren Gymnasien dahin gekommen, dass von demjenigen, was der junge Mensch vor dem Übertritte auf die Universität etwa lernen könnte, geradezu Nichts seiner eigenen Wahl und Lust überlassen bleibt, sondern vielmehr Alles gelehrt wird, und zwar mit Zwang, und auch dasjenige, was gar nicht durch Unterricht mitgetheilt werden kann, wie alles Ästhetische.¹⁾ Sogar die Bekanntschaft mit der neueren poetischen Nationalliteratur ist in unseren Schulen obligatorisch geworden, wobei man nicht bedacht hat, dass der Schüler, welcher sich Göthe und Schiller durch den Lehrer muss erklären lassen, und Hausarbeiten über Dichterwerke zu liefern hat, um so gewisser seine Unterhaltung nicht bei diesen Dichtern, jedenfalls nicht bei ihren vorzüglichsten Werken, und sicherlich bei anderer verwerflicher Poesie suchen wird.“

Man kann es nicht oft und eindringlich genug wiederholen, dass die Bureaucratisirung der Schule der Tod jedes gedeihlichen Unterrichtes und der christlichen Erziehung ist. Sie macht den Lehrer zur Marionette des jeweiligen Ministeriums und des Zeitgeistes, den Schüler zur Marionette des Lehrers und vernichtet alle Spontaneität in Beiden; sie macht das Gymnasium zur Abrichtungsmaschine, deren einziges Produkt das Maturitäts-Examen ist. Ja dieses Examen! Es ist die letzte und eingehendste Kontrolle, welche vom amtlichen

die Freiheit in der Wahl der Arbeit begünstigt und die traditionelle Sitte das freiwillige Arbeiten zur Ehrensache gemacht habe.“

¹⁾ Wir können in diesem Punkte mit dem verdienten Schulmanne nicht übereinstimmen. Wenn nämlich auch das Ästhetische einen natürlichen Takt und angeborenen Schönheitssinn zur nothwendigen Grundlage hat, so kann es doch immerhin durch Schulung geweckt, geregelt und erhöht werden. Gerade in diesem Zwecke schliesst die alte Schule mit Humanität und Rhetorik ab, und empfiehlt sie die Lektüre der Redner und Dichter, die natürlich nicht blos in trocken-philologischer Weise sollen durchgenommen werden.

Zwange über Lehrer und Schüler ausgeübt wird. Darum streben beide Theile einzig darnach, dass es glücklich ausfalle. Ist dieses Ziel erreicht, dann ist Alles gut, so schlecht es auch thatsächlich sein mag. Und während sich der Ober-Primaner dazu vorbereitet, muss er sich durch die zehn Fächer seiner Klasse gleichzeitig durchwühlen. Hat er endlich in den sämtlichen Prüfungsfächern eine genügende Note herausgeschlagen, dann ist er „reif“ für die Universität, obgleich er an geistiger Schulung vielleicht ein Stümper ist, und der wahre Schulmann ihm ins Zeugniß den Spruch der Griechen schreiben möchte: „Wer Gelerntes nur hat, ist ein schwächerer Mann.“ Selbstdenken, Selbsterfinden, Selbstkönnen, Solidität des Urtheils und des Charakters — diese Eigenschaften bedingen in Wahrheit die Reife, und sie können da sein, selbst wenn ein Kandidat neben der Muttersprache nur das Latein, dieses aber gründlich versteht, wenn er keine Naturgeschichte gelernt, aber dafür seine Rhetorik und Philosophie tüchtig durchgenommen hat. Doch was sagen wir so böse Ketzereien gegen amtliche Verordnungen? So und so viele Fächer muss der Ober-Primaner wissen, er muss, wenn auch nach eingepaukten Schablonen, seinen lateinischen und deutschen Aufsatz machen und die Auktoren übersetzen können, dann ist er würdig, der Bürger einer alma mater zu werden. Denn wir haben ein Gesetz, und nach diesem muss es so gehen.

Die Polyhistorie hat unser modernes Gymnasium degradirt und die namenlose Mühe der Lehrer und Schüler fast nutzlos gemacht. Statt geraden Wegs auf das Ziel loszugehen, liest der heutige Gymnasiast in mächtigen Schritten ausserhalb der Bahn sich rechts und links Wörter aus allerlei Sprachen, Steine, Pflanzen und Thiere, Alterthümer und allerneueste Dinge in buntem Durcheinander in seinen Schulsack zusammen, unter dessen erdrückender Last er mühsam zum Gipfel hinan-keucht. Oben wird ihm der Tornister visitirt; ist Alles in vorgeschriebener Menge und Ordnung darin vorhanden, dann heisst es: „Wohlan, du guter und getreuer Knecht! Gehe über zur Universität.“ Und was thut nun der Glückliche? Er wirft den Schulsack weg, fest entschlossen, ihn niemehr auf die Schultern zu laden.

Dem Materialismus zulieb hat man den idealen Zug der alten Schule mit ihrer formalen Bildung und ihrer philosophischen Schulung bis zur Unkenntlichkeit verwischt, aus alt - klassischem und modern - naturwissenschaftlichem

Heidenthume einen Teig zusammengeknetet, mit welchem die Jugend gespeist wird, bis sie weiss, dass im Anfang nicht das Wort, sondern der Kohlenstoff war. Und man will sich wundern, „dass unsere Gymnasien das Ziel, welches sie erreichen sollten, fast nirgends erreicht haben“? (Alexi, S. 31.) Zu den alten Juden sprach einst Gott der Herr: „Mich, den Quell des lebendigen Wassers, haben sie verlassen, und sich zerklüftete Cisternen gegraben, die kein Wasser halten.“ (Jerem. 2, 13.) Um mit einem Lichtblicke aus dem J. 1883 zu schliessen, führen wir das Urtheil an, welches der Kanzler der Universität Tübingen, von Rümelin, in der württembergischen Kammer Ende Aprils vortrug. „Wir haben“, sagte er, „zu meiner Zeit eben so viel zu arbeiten gehabt und gearbeitet, als jetzt geschieht; aber es war ein freierer Betrieb dabei, man war nicht so unter dem Zwang der Schule, man war von ihr nicht so den ganzen Tag in Anspruch genommen, sondern hatte auch Zeit, für sich etwas zu lesen und zu treiben. Ich glaube, dass dadurch, dass die Schule alles leisten will, sie weniger leistet als früher. So schreibt man jetzt vor, man solle in der Muttersprache unterrichtet werden. Nach meiner Ansicht aber kann die Schule dies nicht leisten, und mit der deutschen Sprache und Literatur wird wenig ausgerichtet. Deutsch kann man lernen, wenn man die Klassiker liest, und auch manches deutsch zu schreiben Veranlassung und Gelegenheit hat. Wir hatten, ohne dass die Schule etwas danach fragte, unsern Schiller nicht ein Mal, sondern hundert Mal gelesen, und konnten fast an jeder Stelle weiter citiren, wo Jemand ein Citat vorbrachte; aber wie soll denn jetzt der Schüler Zeit und Lust haben, unsere Klassiker zu lesen? Ich finde, unsere Jugend ist darin weit ungebildeter, als es die Väter waren. Wenn man einen Faden der Literaturgeschichte bekommt und von allen Dichtern weiss, was sie geschrieben, wann sie gelebt haben, und wann sie gestorben sind, so ist man mit ihnen fertig, ohne dass man eigentlich etwas dabei gelernt hat. Diese Übersicht, die man da gibt, wird man wieder vergessen, so dass aus der Schule nichts zurückbleibt. Dies geschieht bloß dadurch, dass man selbst etwas thut, dass man das Lernen lernt. Jetzt ist alles auf encyclopädische Übersicht über den gesammten Lehrstoff gerichtet, und man meint, der junge Mensch soll mit 18 Jahren die Quintessenz alles Wissenswürdigen in seinem Kopf zusammenhalten. Man bringt es zu einer solchen Übersicht am Ende bei bessern Schülern; aber auch die werden sie schnell vergessen und haben keine bleibende Frucht davon.“

So findet also v. Rümelin, dass die Überbürdung nicht in der grösseren Lernzeit, sondern in der „Überlastung des Gehirns mit stofflichem Wissen“, besteht, und erkennt darin den Kardinalpunkt der ganzen Frage. „Die einzelnen Fächer“, fährt er fort, „sind innerlich angeschwollen; insbesondere im Lateinischen und Griechischen ist vieles schwieriger geworden als früher. Es sind ja wirkliche Fortschritte gemacht worden in der Wissenschaft; es sind aber nicht alle für die Schulen brauchbar, und doch werden sie dem Schüler zugemuthet. Die Grammatik ist eine Wissenschaft geworden, während sie früher nur eine Fertigkeit war, die man sich angeeignet hat. Man legte Nachdruck darauf, dass man von der einen Sprache in die andere vorwärts und rückwärts mit leidlichem Sinn und etwas Geschmack sich auszudrücken wusste, und sah in diesem geistigen Erfolg, in diesem Exercitium, den Hauptwerth des Ganzen. Jetzt wird Alterthumskunde, Sprachwissenschaft, Sprachgeschichte, Synonymik und alles andere getrieben, so dass es viel mehr eine Palästra des Gedächtnisslernens als der geistigen Funktionen ist. Deswegen haben die Schüler, welche jetzt aus dem Gymnasium treten, die Sache satt: sie kommen lernmüde auf die Hochschule, während man früher, wenigstens theilweise, lernbegierig dahin gekommen ist.“ Die Hauptschuld an dieser Verkehrung zum Schlechtern findet der Redner in dem System der Fachlehrer. Was in dem Kopfe der Schüler beisammen sein kann, sollte, wie man früher forderte, auch in etwas erhöhter Potenz im Kopfe des Lehrers vorhanden sein. Jetzt gebe es Lehrer für Latein, Geschichte, Literatur u. s. w., immer Specialitäten; dabei liege die Gefahr der Überschätzung des eigenen Faches, so dass übertriebene Anforderungen an den Schüler gestellt würden, ohne die erforderliche Rücksicht auf die Bedeutung und Befähigung des zu Unterrichtenden.
