



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Das reformierte Gymnasium als die einheitliche höhere
Schule der Zukunft.

urn:nbn:de:gbv:46:1-908

Das reformirte Gymnasium als die einheitliche höhere Schule der Zukunft.

Die vielverhandelte Frage über die Umgestaltung unserer höheren Schulen, die angeichts des bevorstehenden Erlasses eines Unterrichtsgesetzes in Preußen zu einer geradezu brennenden wird, hat durch den scharf einschneidenden Aufsatz Du Bois-Reymond's: Culturgeschichte und Naturwissenschaft (Deutsche Rundschau vom November 1877, jetzt auch separat erschienen, Leipzig, Weit und Co., 1878) einen um so lebhafteren Anstoß erhalten, als schon der Name des berühmten Verfassers dazu auffordert, die Grundgedanken seiner Aufstellung zu prüfen. Indem er die Gefahr, welche unsere ganze Bildung durch das von der Doppelheit unserer höheren Schulen begünstigte drohende Anschwellen der auf das rein Nützliche gerichteten Bestrebungen läuft, scharf hervorhebt, fordert er für die Zukunft die Einheit des höheren Unterrichts, mit andern Worten die Verschmelzung des Gymnasiums und der Realschule I. Ordnung zu einer Anstalt, die er natürlich durch gegenseitige Konzessionen sich angebahnt denkt.

Wir stimmen ihm zunächst in diesem Grundgedanken vollständig bei. Die natürliche Neigung des Einzelnen in unserer vielfordernden Zeit, sich möglichst zu spezialisiren, sich immer mehr auf ein bestimmtes, beschränktes Gebiet des Wissens und Könnens zu konzentriren, ist sicher tief begründet da, wo es sich um selbständiges Forschen oder um den höchstmöglichen Grad des Könnens handelt. Anders dann, wenn jene Neigung dazu drängt, von vornherein die ganze Ausbildung zuzuschneiden auf das künftige „Fach“, den künftigen Beruf des Auszubildenden. Sie hat aber wirklich bereits zu einer Spaltung des Bildungsweges, zur Entwicklung der Realschule I. Ordnung neben dem Gymnasium geführt, die in den neueren Sprachen, in Mathematik und Naturwissenschaften ihren Schwerpunkt findet, und ihre Vertreter drängen, was ihnen von Grenzboten II. 1878.

ihrem Standpunkte aus Niemand verargen wird, auf immer größere Ausdehnung der „Berechtigungen“ ihrer Abiturienten; sie haben bereits für neuere Sprachen und Mathematik ihnen die Befugniß zum Universitätsstudium erlangt, und eben hat eine von Duisburg ausgegangene und durch ganz Deutschland verbreitete Petition an den Reichstag den Zutritt derselben auch zum Studium der Medizin gefordert.

Wir sagen es grad heraus: Wir halten diese Spaltung des Bildungsweges unsrer wissenschaftlichen Berufe nicht nur für einen Luxus, sondern auch für ein Unglück.

Oder ist es etwa ein Vorthail, daß der Naturwissenschaftler und Mathematiker oder Techniker, wenn er in die Praxis übertritt, von der Entwicklung seines eignen Vaterlandes nur wenige dürftige und oft genug falsche Begriffe hat, oder daß der Philologe gesteht, er habe von der Einrichtung einer Dampfmaschine keine Ahnung? Beide sind in dieser Lage nicht etwa deshalb, weil ihre Schulen ihnen nicht die Gelegenheit geboten hätten, das eine oder das andere zu lernen — denn davon kann jetzt nicht wohl mehr die Rede sein — sondern weil das einseitige Interesse, das früher in ihnen erregt worden, ihren Gesichtskreis verengert, sie theilnahmslos gegen das gemacht hat, was außerhalb ihres eignen Zirkels vorgeht. So aber steht es bereits häufig genug. Wie sollen nun vollends Männer dieser Richtungen, wenn sie als Lehrer aufzutreten haben, einheitlich auf den Geist der ihnen anvertrauten Jugend wirken, wenn ihnen nicht nur jedes Verständniß, sondern sogar jedes Interesse an dem andern „Fache“ fehlt? Dann kann das entstehen, was Fürst Bismarck einmal auf anderem Gebiete „Reffortpatriotismus“ nannte, jenes Streben, das eigne „Fach“, unbekümmert um seine Stellung im Organismus der Anstalt, möglichst zu betonen, Schülern und Collegen gegenüber, und zumeist auf Kosten der Arbeitskraft der ersteren. Aber diese Gegensätze müssen für die gesammte höhere Bildung dieselben Folgen haben, und je mehr jene sich verschärfen, desto bedenklicher werden diese sich gestalten. Mehr als je drohen bereits unsere „Gebildeten“ in zwei Massen auseinanderzufallen, die auf völlig verschiedener Grundlage stehen und sich eben deshalb gegenseitig nicht mehr recht verstehen. Den einen gilt schon die Pflege idealer Interessen für eitel Verschwendung, den andern für heilige Pflicht. Wollen wir diese Gefahr noch dadurch vergrößern, daß wir auch die künftigen Vertreter der Wissenschaft in zwei von vornherein völlig getrennte Gruppen zerfallen lassen, wie das bei der Herausbildung vollständiger Parallelisirung unsers höheren Unterrichts gar nicht ausbleiben kann? Und wie nun, wenn dem andrängenden praktischen Bedürfniß unserer Zeit folgend der realistische Bildungsgang einmal völlig das Uebergewicht gewönne? Das würde unzweifelhaft den Sieg jener Richtung bedeuten,

die wesentlich auf die Bildung des Verstandes zur Befriedigung sog. praktischer Bedürfnisse hinarbeitet — „Amerikanisirung“ nennt es Du Bois-Reymond —, und demnach eine Verkümmernng der Kräfte des Gemüths und der Phantasie, die gewiß durch die Lektüre klassischer Autoren und die Betrachtung der Vergangenheit vielmehr geweckt werden als durch naturwissenschaftliches und mathematisches Studium und selbst durch den Betrieb moderner Sprachen, der doch immer zum guten Theile praktische Zwecke verfolgt. Wir würden dann gewiß noch vortreffliche Techniker und Mathematiker, vielleicht auch Mediziner aus unseren Anstalten hervorgehen sehn, sicher aber kaum mehr hervorragende Sprachforscher, Historiker und Künstler, und unsere europäische, speziell deutsche Kultur würde damit eben das verlieren, wodurch sie bis heute der jungen amerikanischen Zivilisation gegenüber ihre Ueberlegenheit behauptet hat.

Kann es somit keinem Zweifel unterliegen, daß in der That eine ernste Gefahr in der Doppelheit unsrer Mittelschulen liegt, so wird die von Du Bois-Reymond und auch sonst schon von Anderen erhobene Forderung: Einheit der Mittelschule schwerlich von vornherein als unberechtigt zurückgewiesen werden können.

Die Ausführung freilich ist ebenso schwierig als das Bedürfniß groß, und daß allerdings glauben wir nicht, daß Du Bois-Reymond in dem, was er zur Realisirung seiner Forderung vorschlägt, überall das Richtige gefunden hat.

Da nirgends das Experimentiren gefährlicher ist, als auf dem Gebiete des Schulwesens, so erscheint es geboten, sich bei den nothwendigen Umgestaltungen den bestehenden Verhältnissen möglichst anzuschließen und mit grundstürzenden Vorschlägen daheim zu bleiben. Dann also muß eine der beiden Anstalten, das Gymnasium oder die Realschule I. Ordnung, so umgeformt werden, daß sie als die einheitliche Mittelschule der Zukunft den unleugbar gegen früher gewaltig veränderten Bedürfnissen genügt.

Wir gehen dabei von dem Grundsätze aus, daß die ununterbrochene Einwirkung der antiken Kulturelemente auf die Gegenwart unbedingt nothwendig ist. Eine erhebliche Schwächung oder gar ein Aufhören derselben würde nicht nur alle Tradition des höheren Unterrichts gewaltsam zerreißen, sondern uns außerdem das Verständniß eines sehr großen Theiles unserer eignen mittelalterlichen wie modernen Entwicklung unmöglich machen, also einen Bruch mit der Vergangenheit involviren, wie er schlimmer gar nicht gedacht werden könnte, und zugleich würden wir den Damm wegreißen, welcher unsre Kultur vor den trüben Fluthen des reinen Utilitarismus schützt. An zweiter Stelle ist die Bedeutung zu erwägen, welche das grammatische Studium der antiken Sprachen für die logische Schulung der Jugend besitzt, eine Bedeutung, die schon deshalb selbst vom Französischen — vom Englischen ganz zu schweigen — nicht ganz

erreicht werden kann, weil die Erlernung einer fremden Sprache um so bildungsfräftiger wirkt, je ferner diese der Muttersprache steht, je größere geistige Anstrengung also die Uebersetzung aus der einen in die andere erfordert, das Französische aber eben als moderne Sprache dem Deutschen näher steht als das Lateinische oder Griechische.

Von solchen Erwägungen aus können wir die Realschule I. Ordnung als die Grundlage einer einheitlichen Mittelschule nicht betrachten. Denn das wird Niemand behaupten, daß das Latein allein und die Lektüre der paar leichten Autoren, welche auf der Realschule erreicht werden kann, irgend wie in das antike Leben genügend einführt, oder daß Surrogate, wie Lektüre von Uebersetzungen, selbst wenn sie in größerer Ausdehnung möglich wäre, hierin etwas Erhebliches ändern. Und was ist eine Einführung in das Alterthum werth, die die griechische Welt nur durch die römische Brille erblicken läßt? Außerdem entbehrt die Realschule, da sie den praktischen Bedürfnissen, aus denen allein sie entstanden ist, beständig sich anbequemen mußte, noch allzusehr der festen Tradition; sie hat die Zahl ihrer Unterrichtsgegenstände aus demselben Grunde beständig gesteigert und dadurch unzweifelhaft eine schwere Ueberlastung ihrer Schüler herbeigeführt.

Es kann also nicht die Realschule, sondern nur das Gymnasium die Grundlage für die einheitliche Mittelschule abgeben. Doch nur das reformirte Gymnasium vermag diese Schule zu werden.

Du Bois-Reymond will in dieser Beziehung: Beschränkung der alten, Verstärkung der modernen Bildungsmittel, er fordert deshalb, um Raum für die letzteren zu schaffen, weniger grammatische Behandlung des Griechischen, rühmt dagegen die logische Kraft des Latein. Wir möchten dies etwas genauer präzisiren.

Der Unterricht in den beiden klassischen Sprachen verfolgt offenbar zwei Hauptzwecke: logische Schulung durch die Grammatik und Einführung in die Hauptwerke der antiken Literatur, soweit sie dem Schüler überhaupt zugänglich ist. Das Vorhandensein dieses doppelten Zwecks stellt prinzipiell auch Niemand in Abrede, praktisch aber überwiegt nur zu häufig der erste Gesichtspunkt und nicht gar selten wird die Reise eines jungen Menschen für das akademische Studium bemessen nach der Zahl der Formfehler, die er in der griechischen Examenarbeit gesündigt hat. Und doch liegt auf der Hand, daß diese grammatische Schulung heute viel geringere Erfolge aufzuweisen hat und aufzuweisen haben muß — weil eben die ganze geistige Atmosphäre eine andere geworden — als in früherer Zeit, trotz der weit vorgeschrittenen Kenntniß der alten Sprachen, wenn nicht gar, wie einzelne behaupten wollen, eben wegen derselben.*) Um

*) In dieser Beziehung sagt ein Aufsatz der (Mugsburger) Allgemeinen Zeitung 1878 Nr. 57 sehr Beherzigenswerthes (Das Gymnasium und die Spezialisirung der Wissenschaften).

so weniger wird noch als die höchste Leistung moderner Gymnasialbildung die grammatisch-logische Schulung betrachtet werden können. Diese höchste kann vielmehr nur die Einführung in die Schriftsteller der Alten und durch sie in das antike Leben sein; nicht die Uebung im latein und griechisch Schreiben, sondern im latein und griechisch Lesen erscheint uns als die höchste Aufgabe des klassischen Sprachunterrichts. Wird dies anerkannt, so folgt daraus: die Hauptaufgabe der unteren und mittleren Classen (bis Untersekunda einschließlich) ist allerdings die Erlangung größtmöglicher grammatischer Sicherheit; hier darf und soll der Lehrer wie der Schüler keine höhere Aufgabe kennen als eben diese, und Alles, was dazu dienen kann, soll in ausgedehntester Weise zur Anwendung kommen. Die Hauptaufgabe jedoch der oberen Classen muß die Lektüre sein. Auf dieser Stufe kann also die schriftliche Uebung in den klassischen Sprachen unmöglich mehr den Rang behaupten, den sie lange behauptet hat und zum Theil noch behauptet. Hier soll man den Schüler in erster Linie nicht messen nach dem Specimen und der freien lateinischen Arbeit, die nur noch in den seltensten Fällen zu einer leidlichen Fertigkeit im Lateinschreiben führt, sondern nach seinem Verständniß der Schriftsteller, und man soll jene schriftlichen Arbeiten, soweit sie noch beizubehalten sein werden, nicht als Selbstzweck, sondern wesentlich als Mittel zum Zweck der Befestigung im Grammatischen betrachten, das natürlich auch bei der Lektüre beständig berücksichtigt werden muß. Die Konsequenz davon ist natürlich die Beseitigung des lateinischen Aufsatzes als der thatsächlich maßgebenden Leistung im schriftlichen Abiturientenexamen und die Einnahme dieser Stelle durch den deutschen. Diese Forderung wird um so weniger übertrieben erscheinen, als bereits bedeutend weitergehende ihre Erfüllung gefunden haben. Ordnet doch das neue Reglement für das Abiturientenexamen der Gymnasien und Realgymnasien in Elsaß-Lothringen nach Verfügung des kaiserlichen Oberpräsidenten, die durch ein Gutachten der Direktorialkonferenz und den Antrag des Schulraths Dr. Baumeister vorbereitet ist, Wegfall des lateinischen Aufsatzes, des griechischen und französischen Skriptums an;*) da nun ja die Schulverhältnisse des Reichslandes wesentlich nach preussischen Grundsätzen geregelt werden, so wird man mit der Annahme nicht fehlgehen, daß jenen Anschauungen auch die maßgebenden Kreise in Berlin nicht eben fernstehen.

Tritt nun die grammatische Schulung für die oberen Classen zurück, so ergibt sich daraus für eben diese das Zurückweichen des Latein, die stärkere Betonung des Griechischen, beides zunächst im Verhältniß zu seinem jetzigen Betriebe. Es fällt uns nicht ein, die Bedeutung der lateinischen Grammatik für

*) Straßburger Zeitung vom 4. Januar 1878. Im Neuen Reich, 1878. Nr. 55. S. 189.

die logische Durchbildung zu unterschätzen, obwohl die griechische hierin schwerlich zurücksteht, das aber wird kein Kundiger bestreiten, daß da, wo es auf die Einführung in den Geist des Alterthums durch die Lektüre ankommt, die griechische Literatur einen ganz unvergleichlichen Vorrang behauptet. Die gesammte römische Literatur beruht ja nicht nur auf Nachahmung der griechischen und hat sich in Folge davon in keineswegs naturgemäßer Weise entwickelt, indem sie alle Dichtungsgattungen so ziemlich gleichzeitig auszubilden begann, sondern sie gehört auch größtentheils einer Zeit an, in der das politische und soziale Leben der Römer längst den Höhepunkt überschritten hatte, einer Zeit tiefen Verfalls und sie trägt deshalb die Spuren des Krankheitszustandes ihrer Nation vielfach nur zu deutlich an sich. Wäre das römische Volk literarisch ebenso begabt gewesen, wie das griechische, so hätte sich seine Literatur unter den mächtigen Eindrücken des Heldenkampfes gegen die Punier entwickeln müssen, wie die griechische ihren Höhepunkt erreichte unter den Nachwirkungen der Perserkriege. Statt dessen gehören ihre Klassiker dem 1. Jahrhundert v. Ch. an, einer Zeit blutigen, erbitternden, entfittlichenden Parteikampfes und Bürgerkrieges, in dem alle politischen Tugenden der Römer sich aufzulösen begannen. Es scheint uns aber keineswegs gleichgiltig, ob unsere Jugend eingeführt wird in die Verhältnisse einer verfallenden oder in die einer blühenden Zeit, ob der Schüler in den Autoren, die er liest, zugleich bedeutende und der Bewunderung würdige Menschen kennen lernt oder das Gegentheil, es scheint uns vielmehr von höchstem Werthe, daß ihm eben das Alterthum auf seiner Sonnenhöhe, ganz besonders zur Anschauung gebracht werde, so wenig selbstverständlich ihm der Einblick in den Zusammenbruch der alten Ordnungen erspart werden kann und soll. Von diesem Gesichtspunkte aus ist gewiß die Lektüre des Herodot, des Thukydides und Xenophon, des Platon, Demosthenes und Lysias, die alle auf dem Boden des klassischen Athen erwachsen sind, ethisch bildender als die der meisten verwandten römischen Historiker und Redner, die, so hervorragende Erscheinungen unter ihnen sind, doch einer sinkenden Zeit angehören. Und wie wenig von einer Gleichstellung der römischen Dichter mit den griechischen die Rede sein kann, wenn man etwa die Lyriker ausnimmt, weiß jeder, der beide kennt.

Wir wollen aus diesen Gründen nicht etwa eine Zurücksetzung des Lateinischen hinsichtlich der Stundenzahl im Verhältniß zum Griechischen, da für jenes die schriftliche Uebung immerhin einen größeren Raum beanspruchen wird, sondern nur eine Gleichstellung beider in der Stundenzahl, dergestalt, daß der lateinische Unterricht, befreit von einem Theile der jetzt rein formalen Exercitien gewidmeten Stunden, auf ein geringeres Maß derselben beschränkt und der griechische um 1 oder 2 Stunden verstärkt wird, jeder für Ia und Ib etwa 7 Stunden, das Latein in IIa 8, das Griechische 7 Stunden erhält.

Sobald dies geschieht, dann wird das Griechische sehr bald seine natürliche Schwere äußern und die Stellung einnehmen, welche der Culturentwicklung, die es vertritt, von Rechtswegen gebührt. Dann wird auch Niemand mehr darüber klagen können, daß das moderne Gymnasium thatsächlich noch immer die Lateinschule des 16. Jahrhunderts sei, daß in ihm die Jugend den besten Theil einer kostbaren Zeit auf Dinge verwenden müsse, die für ihre spätere Berufsbildung so gut wie unnütz seien, ja die ihm selbst Abneigung gegen die altklassische Lektüre eingeflößt hätten, während doch eben sie einen Hauptgegenstand seiner schulmäßigen Arbeit gebildet habe und in ihrem Betriebe der wesentliche Vorzug des Gymnasiums gefunden werde. Gewiß sind solche Vorwürfe dem modernen Gymnasium gegenüber nur noch zum Theile berechtigt, aber daß sie nicht ganz erfunden sind, wird man nicht leugnen können.

Wie Beschränkung — wir möchten lieber sagen theilweise Umgestaltung — des altklassischen Unterrichts, so fordert Du Bois-Reymond sodann stärkere Betonung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer; er faßt das zusammen in dem Schlagworte: „Regelschnitte, kein griechisches Skriptum mehr!“ er verlangt also vermehrte Stundenzahl für die Mathematik statt der 4 bisherigen 6—8. Es scheint nun allerdings ein gewagtes Stück, einem Fachmanne von seiner Bedeutung hierin entgegenzutreten, wir möchten aber doch einen allgemeinen Gesichtspunkt in dieser Frage geltend machen. Die Universität fordert vom Gymnasium, daß es seine Leistungen steigere, damit sie mit einer höheren Stufe des Unterrichts beginnen könne und ihre Zuhörer höher und höher führe. Wir glauben mit Unrecht. Es scheint uns der Würde einer Hochschule durchaus nicht zu widersprechen, wenn sie hier dem Gymnasium etwas entgegenträme und wenn sie nicht vergessen wollte, daß sie nicht nur die Aufgabe hat, die Wissenschaft auf den höchsten Stand zu bringen und Gelehrte zu bilden, sondern — und nicht am letzten Ende — der bürgerlichen Gesellschaft tüchtige Praktiker in jedem Zweige zu schaffen. Es ist nicht mit Unrecht — und von sehr berufener Seite — geklagt worden, daß die heutige Universität eben in diesem Punkte weniger leiste, als die frühere, weil sie gar zu einseitig das wissenschaftliche Bedürfniß berücksichtige und infolge dessen in's Endlose spezialisire, statt eine lebendige Gesamtanschauung des Ganzen einer Wissenschaft zu ermöglichen. Bei der großen Freiheit, die die Organisation unserer Universitäten den Dozenten und Studirenden gestattet, wird es außerdem immer möglich sein, eine Anzahl der letzteren auch zu den höchsten Zielen der Wissenschaft zu führen, ohne zu verlangen, daß alle mitgehen. Es würde also kein Schade sein, wenn die Universität den eben in sie eintretenden Gymnasialisten gegenüber in dem und jenem ihre Forderungen herabsetzte, dem vorhandenen Bedürfnisse entgegenträme, statt eine erhebliche Steigerung in den Leistungen

des Gymnasiums zu fordern, die nur mit einer Ueberlastung der Schüler zu erreichen wäre.*)

Dabei ist ja eine gewisse Steigerung nicht ausgeschlossen. Der preußische Gymnasiallehrplan schließt, wie Du Bois-Reymond klagt, die analytische Geometrie von dem mathematischen Unterricht der Gymnasien aus, der sächsische dagegen schreibt sie vor, so gut wie das sächsische Regulativ für die Realschulen, die auch in Preußen sie behandeln. Was in dem einem Staate möglich ist, muß doch bei gleicher Stundenzahl es auch in dem andern sein.

Es fehlt nun freilich nicht an Stimmen solcher, welche überhaupt den gegenwärtigen Betrieb der Mathematik auf dem Gymnasium wieder auf den früheren Umfang beschränkt sehen möchten. Da dies aber das uns vorschwebende Ziel der Einheit des höheren Unterrichts nur noch weiter hinausrücken würde, so kann von unserem Gesichtspunkte aus davon allerdings keine Rede sein. Wohl aber halten wir etwas Anderes für erreichbar. Man könnte zunächst daran denken, bei der Schlußzensur den Ersatz mangelhafter Leistungen in den klassischen Sprachen durch hervorragende Tüchtigkeit in den exakten Fächern und umgekehrt für möglich anzuerkennen, je nachdem der Schüler sich für die eine oder andere Studienrichtung entscheiden zu wollen erklärt. Da dies aber in der Praxis wahrscheinlich manchen Schwierigkeiten begegnen würde, so wäre auf der obersten Stufe, in Oberprima, eine Parallelisirung des altklassischen und des exakten Unterrichtes derart zu erstreben, daß die humanistischen Fächern sich Zuneigenden in der Mathematik erleichtert, die künftigen Mediziner und Mathematiker dagegen etwa von den schriftlichen Leistungen in den klassischen Sprachen ganz entbunden würden. Man müßte dann künftige „Humanisten“ und „Realisten“ in ganz getrennten Stunden in Mathematik und Naturwissenschaften unterrichten, derart, daß die Anforderungen an die ersteren unter den jetzt durchgängig gestellten blieben, die an die letzteren sich entsprechend steigerten. Das Letztere würde um so leichter erreichbar sein, als die Zahl der so zu Unterrichtenden immer nur einen Theil der Schüler betragen und diese, weil sie aus freier Wahl diesen Unterricht ergriffen, auch mit vermehrtem Eifer und also größerem Erfolge arbeiten würden. Unser Prinzip der unbedingten Einheit des höheren Bildungsganges wäre damit doch in allem Wesentlichen gewahrt.

Ueber die Naturwissenschaften können wir um so kürzer hinweggehen, als für diese auch Du Bois-Reymond nur einige Erweiterungen fordert (die Anfangsgründe der Astronomie und Mechanik, der mathematischen und physikalischen Geographie, aber keine Chemie), welche nicht wesentlich über das Bisherige hinaus-

*) Weshalb uns der Vorschlag Du Bois-Reymonds, durch Entfernung des Religionsunterrichts aus den höheren Klassen einige Stunden mehr für Mathematik zu gewinnen, unannehmbar erscheint, davon weiter unten. —

gehen, also dann, wenn man nach unserem Vorschlage in Oberprima die künftigen Humanisten und Realisten — um kurz zu sprechen — im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichte trennt, ohne Schwierigkeit erreichbar sein würden.

Wir wenden uns zu dem, was an zweiter Stelle die Realschulbildung von der humanistischen scheidet, wovon aber Du Bois-Reymond nicht weiter handelt, zu den neueren Sprachen. Gerade in der Stellung, welche dieselben jetzt im Organismus der Realschulen einnehmen, sehen wir ein prinzipielles Gebrechen derselben. Sie sind in ihn eingeführt worden zunächst aus rein praktischen Gesichtspunkten; je mehr man aber auf Gleichstellung dieser Anstalten mit den Gymnasien ausging, desto mehr hat man sich gedrängt gesehen, dem Englischen und Französischen die Stellung und Bedeutung anzuweisen, welche Griechisch und Lateinisch im Gymnasium beanspruchen und behaupten; man möchte die antike Literatur ersetzen durch die englische und französische. Nun ist gewiß die erstere und in mancher Beziehung auch die letztere wenigstens der lateinischen an Gehalt überlegen, aber wir fragen zunächst: welchem andern Culturvolke der Gegenwart fällt es denn ein, der Literatur und Sprache eines fremden, modernen Volkes einen solchen Einfluß auf die Bildung seiner Jugend einräumen zu wollen? Nimmt etwa in Frankreich oder in England das Deutsche die Stellung ein, welche unsere Realschule für das Französische beansprucht? Die antike Cultur ist die gemeinsame Wurzel aller modernen; die englische, deutsche, französische sind Zweige am Baume der modernen Gesamtkultur. Niemals kann also die Cultur eines modernen Einzelvolkes dieselbe grundlegende Bedeutung beanspruchen, wie die antike. Was für die Cultur im Allgemeinen gilt, gilt für die Literatur im Besondern. Daraus folgt naturgemäß, daß die künftige einheitliche Mittelschule dem Französischen eine so bevorzugte Stellung, wie einer der beiden klassischen Sprachen grundsätzlich niemals einräumen darf, selbst wenn die Zeit es gestattete. Die gegenwärtige Stellung des Französischen am Gymnasium mit seinen 2 Stunden durchschnittlich ist nun freilich eine sehr mäßige, um nicht zu sagen gedrückte, und versteht es vollends der Lehrer nicht, den Schülern lebendiges Interesse einzuflößen und seine Sache auch sonst wirksam zu vertreten, so spielt das ganze Fach häufig genug ein wahrhaft traurige Rolle. Und doch ist unzweifelhaft die Bedeutung der französischen Literatur für unsere eigne so groß, daß ihre Kenntniß allein das wirkliche Verständniß ganzer großer Partien der deutschen Literaturgeschichte ermöglicht; wir erinnern in dieser Beziehung an Lessings Kampf gegen das französische Vorbild, an die ganze ihm vorausgehende Periode der Nachahmung. Die praktische Wichtigkeit der Sprache kommt hinzu. Wir halten also aus diesen Gründen eine mäßige Verstärkung des französischen Unterrichts im reformirten Gymnasium für nothwendig, nicht bis zu der Stundenzahl, welche die Realschule für ihn in Anspruch

nimmt (4—6 Stunden), denn unleugbar ist die grammatische Fassungskraft des Gymnasiasten, der ein paar Jahre lang mit Latein sich gründlich beschäftigt hat, eine bedeutendere als die des Realschülers, dessen Lateinstudien sich auf wöchentlich 4—6 Stunden beschränken, dann aber halten wir es für nothwendig, zurückzukehren zu der alten Praxis, welche das Französische nicht schon in Quinta, sondern erst in Tertia begann. Jetzt steckt der arme Junge noch tief in den Anfangsgründen des Latein, da dringt bereits nach nur einem Jahre eine neue Sprache auf ihn ein, und kaum hat er deren erste Schwierigkeiten überwältigt, so beginnt nach abermals nur einjähriger Frist das Griechische. Drei neue fremde Sprachen in drei aufeinanderfolgenden Jahren anzugreifen, das ist in der That eine übermäßige Forderung. Wird dagegen der Anfang des Französischen nach Untertertia verlegt, dann hat der Knabe bereits 3 volle Jahre Latein getrieben, ist der Formenlehre längst Herr und hat im Griechischen einen guten Anfang gemacht. Setzt dann das Französische gleich kräftig ein, anfangs mit 4 Stunden, dann wird er gewiß, selbst wenn in den höheren Classen diese Zahl auf 3 herabgesetzt wird, Erfreuliches leisten und auch in der praktischen Handhabung der Sprache, die wir allerdings für nothwendig halten, mehr vorwärts kommen als bisher.

Schwierigkeit freilich macht dann die Frage der Aufnahme des Englischen. Es ebenso wie das Französische zu berücksichtigen ist natürlich aus Gründen der möglichen Anspannung gar nicht thunlich; es geradezu an die Stelle des Französischen treten zu lassen erscheint bedenklich, weil trotz des hohen Werthes der englischen Literatur der Einfluß der französischen auf die unsere wohl größer gewesen ist, als der der englischen. *) Aber es ist nicht nur erreichbar, sondern thatsächlich schon vielfach durchgeführt, daß den Schülern der obern Classen Gelegenheit zur Erlernung des Englischen geboten wird, und bei der guten grammatischen Vorbildung eines tüchtigen Gymnasiasten hält es erfahrungsmäßig nicht eben schwer, Genügendes zu erreichen.

Von den Bildungstoffen, in deren Aufnahme bez. verschiedener Verarbeitung Gymnasium und Realschule eben ihre Eigenthümlichkeit haben, gehen wir über zu denen, die sie beide in ähnlicher Weise behandeln und als gleich gewichtig anerkennen, Geschichte, Geographie, Deutsch.

Für die erste fordert Du Bois-Reymond: Weglassung mancher „unerspriesslicher Einzelheiten“ — er denkt an die Details des römischen Ständekampfes oder an „die mittelalterlichen Bänkereien zwischen Kaiser und Papst“ —; Verminderung der „nutzlosen Jahreszahlen,“ dagegen stärkere Betonung der

*) Doch könnte man hier gewiß ohne Nachtheil das lokale Bedürfniß entscheiden lassen. Für einen Bremer oder Oldenburger besitzt allerdings das Englische viel größere Wichtigkeit als das Französische.

Kulturgeschichte. Wir nehmen uns die Freiheit darauf zu entgegnen, daß der berühmte Naturforscher sich dabei wohl mehr von dem, was ihm von Interesse ist, als von den Bedürfnissen der Jugend hat leiten lassen und daß er mit seinen Ausstellungen Zustände im Auge hat, die heute doch nur noch als Ausnahme bestehen können. Es wird heute Niemand mehr einfallen, im Auswendiglernen von Namen und Zahlen das Wesen der Geschichte zu erblicken. Aber man wird auch hier gut thun, zwischen dem Unterrichte in den oberen und dem in den unteren Klassen zu unterscheiden. In diesen kommt es sicher darauf an, neben einer Reihe lebendiger Einzelbilder am liebsten in biographischem Rahmen dem Knaben eine Reihe fester Daten und Zahlen sicher einzuprägen, eben damit man ihn mit diesem „Einpauken“ in späteren Jahren, wo das Verstandniß entwickelter ist, verschonen kann, ganz so, wie der sprachliche Unterricht auf den unteren Stufen die sichere Einprägung der Formenlehre als seine Hauptaufgabe betrachten muß. Auf den oberen Stufen dagegen kommt es auf die gedächtnismäßige Aneignung weniger an — eine so große Rolle sie auch der Natur des Gegenstandes nach noch spielen muß — als auf eine mehr verstandesmäßige Durchdringung seitens der Schüler und die Erregung ihres warmen Interesses durch den Lehrer. Freilich darf dann die Reife des Abiturienten in der Geschichte nicht nach der Masse der Thatfachen und Zahlen bemessen werden, die er im Kopfe hat und im Examen prästirt; das würde zu heillosen Drillen führen und das sittlich bildende Element des Geschichtsunterrichts geradezu zu Gunsten der Prüfungsparade zerstören. Und was dann jene Details betrifft, die Du Bois-Reymond so unnütz findet, so muß doch daran festgehalten werden, daß eine Darstellung, die nicht einigermaßen in's Detail geht, gar keinen Eindruck macht und also weder hastet noch anregt, daß also z. B. die römischen Partekämpfe ohne Eingehen in Einzelheiten gar nicht zu behandeln sind, und ebenso wenig die „mittelalterlichen Zänkereien zwischen Kaiser und Papst“, ganz abgesehen noch davon, daß man diese welterschütternden Kämpfe, welche ganze Generationen bis in ihre tiefsten Tiefen aufregten und deren Ausgang das Schicksal unseres mittelalterlichen Königthums, damit aber unsere ganze politische Entwicklung bestimmt haben, nicht wohl „Zänkereien“ nennen kann. Und nun die Kulturgeschichte! Du Bois-Reymond wird uns ohne Weiteres zugeben, daß von dieser nur auf den obersten Stufen überhaupt die Rede sein kann. Und selbst für diese bietet der Gegenstand außerordentliche Schwierigkeiten, sobald man umfassende Kulturgemälde fordert, Was heißt denn Kulturgeschichte? Doch wohl Geschichte der wissenschaftlichen, künstlerischen, sittlich-religiösen, volkswirtschaftlichen Entwicklung. Nun enthält schon der jetzige Unterricht unserer höheren Schulen sehr bedeutende kulturgeschichtliche Elemente; nimmt doch im deutschen Unterricht die Literaturgeschichte

im Religionsunterricht — von dem freilich Du Bois-Reymond für die älteren Schüler nichts wissen will — die Kirchengeschichte eine bedeutende Stellung ein. Aber was soll z. B. dem Schüler eine Geschichte der Wissenschaften, von denen er selbst nur die Anfangsgründe kennt? oder ein ausführlicheres Eingehen auf die Kunstgeschichte, wo es den allermeisten Anstalten schon an den unbedingt nothwendigen Anschauungsmitteln fehlen wird,*) ganz zu schweigen davon, daß für das Verständniß etwa der griechischen Plastik oder der italienischen Malerei die durchschnittliche Fassungskraft 18- bis 19-jähriger Leute einfach nicht ausreicht? Dazu tritt noch eins: jede kulturgeschichtliche Schilderung muß das Zuständliche besonders betonen, denn es bildet den Hintergrund für jedes einzelne Wirken auf irgend einem Kulturgebiete; nun hat aber die Jugend hierfür im Allgemeinen sehr wenig Sinn, sie wird wesentlich gefesselt durch die That, die Persönlichkeit, und es läßt sich nun einmal nicht leugnen, daß Helden und Staatsmänner in ihrem Sein und Thun die jugendliche Phantasie weit mehr anregen und in ihren Hauptmotiven jugendlichen Zuhörern verständlicher sind, als das Leben und Wirken des verdientesten Denkers und Schriftstellers.

Damit ist nun allerdings nicht behauptet, daß die Kulturgeschichte aus dem Lehrplan der höheren Schulen auszuschließen sei. Es wird nur darauf ankommen, einmal eine gewisse Auswahl von Kapiteln aus ihr zu treffen und sodann diese an hervorragende Perioden und Persönlichkeiten der politischen Geschichte anzuschließen. Nicht nur möglich, sondern sogar nothwendig wird es sein, eingehender zu handeln z. B. von der großartigen Kunstentwicklung des Perikleischen Athen, zumal hier die antik-klassische Lektüre unterstützend eingreift, — eine Vorstellung zu geben vom Leben und Aussehen des kaiserlichen Rom, oder in der neueren Geschichte der Renaissance eine etwas nähere Betrachtung zu widmen, oder sich auf die Kultur Frankreichs unter Ludwig XIV. einzulassen, zumal hier wiederum die französische Lektüre ergänzend eintritt. In solcher Weise behandelt können kulturhistorische Abschnitte — aber nur ausgewählte Abschnitte — ebenso verständlich gemacht werden wie anregend wirken.**)

Bezüglich der Geographie ist es eine alte Klage, daß die Schüler oberer

*) Dies möchten wir nach dem Erscheinen eines so eminent praktischen und wegen seiner großen Billigkeit jeder höheren Bildungsanstalt erreichbaren Anschauungsmittels, wie es Seemann's „Kunsthistorische Bilderbogen“ sind, doch nicht mehr behaupten.

Anmerk. d. Red.

***) Wir verweisen für diese Grundsätze auf Campe, Geschichte und Unterricht in der Geschichte (1859), und Herbst, Zur Frage des Geschichtsunterrichts auf höheren Schulen (1869). Herbst hat selbst in seinem historischen Hilfsbuch in trefflicher Weise die Lineamente kulturgeschichtlicher Partien gegeben, die sich allerdings hier und da noch vermehren lassen würden. Daß dagegen mit ausführlichen kulturgeschichtlichen Exkursen in der Weise von Dietsch' Grundriß praktisch nichts anzufangen ist, weiß jeder, der sie kennt.

Gymnasialklassen darin häufig eine wahrhaft erschreckende Unwissenheit bekunden, und leider ist sie nicht unberechtigt. Doch dies scheint uns weniger an der Organisation des Unterrichts selbst als an seiner Handhabung zu liegen. Die besondern Stunden für Geographie pflegen allerdings mit Obertertia bezüglich Untersekunda abzuschließen; wird aber wirklich die Vorschrift der Repetition in den obern Klassen ernst genommen, wie sie es soll, und nimmt der Lehrer bei der Darstellung historischer Ereignisse Gelegenheit, Einzelnes nicht nur zu wiederholen, sondern weiter führend zu ergänzen, wozu er hundertfach sich aufgefordert fühlen muß, so muß und wird jene alte Klage verschwinden. Die mathematisch=physikalische Geographie aber wird sich leicht an den mathematisch=physikalischen Unterricht der obersten Stufen anschließen und erst dann mit wirklichem Nutzen behandeln lassen.

Sehr lebhafte Klage führt Du Bois=Reymond über die mangelhaften Ergebnisse des Unterrichts im Deutschen für die Handhabung der Muttersprache. Wir gestehen, daß diese uns ebenso überraschend als unbegreiflich ist. Gewiß hat er an den mit ihm in Berührung kommenden angehenden Mediziniern schlechte Erfahrungen gemacht, aber gegen eine Verallgemeinerung derselben muß man sich doch entschieden verwahren. Uns scheint vielmehr der heutige Unterricht im Deutschen, befindet er sich anders in rechten Händen, wenig zu wünschen übrig zu lassen. Die Regulative schon geben ziemlich eingehende Vorschriften, und werden die ausführlichen Anweisungen, wie sie z. B. Laas in seinem vortrefflichen Buche über den deutschen Unterricht entwickelt, nur einigermaßen benützt, so kann füglich von einer Vernachlässigung der Muttersprache, deren Ausbildung ja auch durch jede andere Stunde unterstützt werden muß, im Ernste nicht mehr die Rede sein. Freilich als Sinecure darf den deutschen Unterricht Niemand betrachten.

Eine Spezialfrage betrifft sodann die Einfügung des Mittelhochdeutschen in den Lehrplan der höheren Schulen. Sie ist von verschiedenen Seiten in neuerer Zeit wieder verneint worden. Wir glauben mit Unrecht. Das Mittelhochdeutsche wird sich so wie so auf die IIa beschränken und also wahrhaftig keinen übermäßigen Raum für sich in Anspruch nehmen; es wird und soll nicht grammatisch, sondern nur zum Zweck der Lektüre betrieben werden und diese selbst sich im Ganzen nur auf Nibelungenlied und Walthar richten. Und das Zugeständniß wird man uns machen, daß die Einführung in die Vergangenheit der Muttersprache schon aus nationalem Interesse im höchsten Maße wünschenswerth ist, und daß hier, in der mittelhochdeutschen Literatur, eine Uebersetzung nicht entfernt das Original zu ersetzen vermag.

Zum Schlusse bleibt noch die heikle Frage des Religionsunterrichts in den oberen Klassen. Du Bois=Reymond fordert geradezu seine Beseitigung

für die konfirmirten Schüler; er begreift nicht was er für diese Leute sollte, er findet in dem preussischen Lehrplan für die Ober-Sekunda den eines theologischen Seminars. Der Vorschlag ist ja keineswegs neu, auch sonst in der neuesten Zeit mehrfach wieder gemacht worden.*) So wenig wir nun begeistert sind für streng konfessionellen Unterricht, so wenig wir uns also z. B. für die ausführliche Behandlung der Augustana erwärmen können — von der übrigens früher vielfach gar nicht die Rede war — so wenig wir sodann die außerordentlichen Schwierigkeiten verkennen, die eben auf den obersten Stufen, Schülern gegenüber, die oft von gegentheilig wirkenden Einflüssen berührt sind und selbstständiger zu denken beginnen, sehr stark hervortreten, so finden wir doch eben in dem letzten Umstande die dringendste Aufforderung, den Religionsunterricht bis in die obersten Klassen aufrecht zu halten. Wer mit der Kirche nicht ganz gebrochen hat, dem muß es darauf ankommen, daß ihr Gelegenheit geboten werde, ihre Lehre und ihre Geschichte dem Jüngling in seinen entscheidenden Entwicklungsjahren nahe zu bringen, ein Gegengewicht zu bilden gegen die zerstörenden Einflüsse, die oft seine Umgebung auf ihn ausübt. Mag er später sich skeptisch gegen die Kirchenlehre verhalten, sich seine eigene Weltanschauung aufbauen, die Möglichkeit überhaupt, die christliche in ausführlicher Begründung kennen zu lernen, muß man ihm geben, da es nicht möglich ist, etwas allgemein Befriedigendes und Anerkanntes an ihre Stelle zu setzen; das ist sein Recht, das ist das höchste Interesse der von auflösenden Tendenzen unterwühlten Gesellschaft, das ist zugleich das des Protestantismus. Wer laue Protestanten erzieht, der arbeitet nicht etwa dem „Humanismus“ vor, sondern dem Ultramontanismus in die Hände. Denn dessen kann man versichert sein: verschwindet der Religionsunterricht aus den oberen Klassen der Gymnasien, so wird die katholische Geistlichkeit dafür zu sorgen wissen, daß trotzdem die Jugend ihn empfängt, ja sie wird ihm um so gewisser in ihrem Geiste ertheilen können, wenn nicht mehr Lehrer in ihrer Stellung als Staatsdiener im Auftrage des Staates diese Aufgabe übernehmen.

Wir fassen unsere Aufstellungen zum Schlusse dieser Betrachtung in einigen kurzen Sätzen zusammen.

1. In den 3 Oberklassen des Gymnasiums liegt der Schwerpunkt des klassischen Unterrichts in der Lektüre; die schriftlichen Leistungen haben wesentlich zur Befestigung des Grammatischen zu dienen.

2. Für dieselben Klassen ist die Stundenzahl des Griechischen der des Lateinischen gleich zu stellen (für Ia und Ib je 7, für IIa 8 St. Latein., 7 Griech.).

*) z. B. von R. Niemeyer in den Preuß. Jahrb. 1878, 1.

3. Das Französische ist erst in IIIb (mit 4 St.) zu beginnen, in IIIa mit 4, auf den höheren Stufen mit 3 St. anzusetzen.

4. Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht soll auf der obersten Stufe in 2 parallelen Gängen erteilt werden, mit höheren Anforderungen an die künftigen Mediziner, Mathematiker und Naturwissenschaftler, mit geringeren an die sich für die theologischen, juristischen und philologisch-historischen Studien Entscheidenden.

5. In der Geschichte sind für die obersten Classen ausgewählte kulturgeschichtliche Kapitel einzufügen.

6. Dem Mittelhochdeutschen soll in IIa eine mäßige Zeit eingeräumt werden.

7. Der Religionsunterricht in den oberen Classen ist beizubehalten.

Wir wüßten nicht, was neben einem so umgestalteten Gymnasium die bisherige Realschule I. D. Besonders zu leisten hätte, mit welchem Rechte sie also in der bisherigen Weise fortbestehen sollte, um so weniger, als bereits heute die polytechnischen Hochschulen, welche an das mathematische Verständniß ihrer Studirenden so hohe Anforderungen stellen, die Zulassung der Gymnasialabiturienten ohne Weiteres gestatten.

Groß allerdings dürften die Schwierigkeiten sein, welche der Realisirung unseres Vorschlags sich entgegenstellten, aber sie liegen weniger in der Sache als in den Stimmungen und Anschauungen der zunächst in Betracht kommenden Kreise. Eifrige „Humanisten“ und „Realisten“ sind die natürlichen Gegner des Projekts, und eben in der Einseitigkeit, mit welcher beide ihre spezielle Richtung verfolgen, tritt ein beklagenswerthes Ergebnis der Spaltung in unserem höheren Unterrichtswesen an den Tag. In der That stehen sich beide Kreise trotz zahlreicher faktisch vorhandener Berührungspunkte fast vollkommen fremd und gleichgiltig gegenüber. An den Versammlungen der Realschulmänner nimmt selten ein Gymnasiallehrer theil, und im umgekehrten Falle steht es nicht besser. Selbst dann, wenn Anstalten beiderlei Art am selben Orte nebeneinanderstehen, so beschränken sich in der Regel ihre Beziehungen auf rein persönliche Berührungen; keine nimmt ein ernsthaftes Interesse am inneren Leben der andern.

Gegenüber diesen thatsächlichen Verhältnissen wird eine gegenseitige Verständigung nur sehr langsam zu erreichen sein. Aber sie kann beschleunigt werden durch die Existenz jener Doppelanstalten, die Gymnasium und Realschule unter einer Leitung vereinigen. Dergleichen giebt es, selbst wenn man von der namentlich in Preußen häufigen Verbindung höherer Bürgerschulen bez. Realschulen II. D. oder einzelner Realklassen mit Gymnasien ganz absieht, in Norddeutschland und in dem wesentlich von norddeutschen Grundsätzen be-

einflußten Elsaß-Lothringen eine ganze Reihe, nämlich 17 in Preußen, 3 in Elsaß-Lothringen, 2 in Sachsen, je 1 in Mecklenburg-Schwerin und Lübeck. Sie erfreuen sich allerdings keiner besonderen Gunst der Realisten und Humanisten strenger Observanz; meinen doch die einen, eine mit einem Gymnasium verbundene Realschule könne sich nicht frei entfalten, gilt doch den andern die Realschule oft als lästiger Hemmschuh des Gymnasiums, und auch das Publikum ist oft geneigt, auf diese „Zwitteranstalten“ als mißlungene Schöpfungen zu sehen.

Aber sie bieten für die Annäherung beider Parteien Vortheile, welche jeder einfachen Anstalt nothwendig abgehen. Sie zwingen nicht nur die Lehrer beider Seiten zum engem Verkehr, sie bieten vor allem gar nicht abzuweisende Gelegenheit, die gemachten Erfahrungen gegenseitig auszutauschen, die erreichten Resultate bei den Prüfungen zu kontrolliren und zu vergleichen; sie fordern einen zweckbewußten Chef direkt auf, dieselben Lehrer auf beiden Seiten zu verwenden. In solchen Anstalten kann also jene Ueberschätzung des eigenen Standpunktes, die sonst ganz gewöhnlich und fast natürlich ist, gar nicht aufkommen. Und wer vollends an beiden Anstalten gleichmäßig zu arbeiten hat, der wird im Gymnasium unwillkürlich realistischer, in der Realschule humanistischer werden.

So möchten wir diese Doppelanstalten pädagogische Versuchsstationen von hohem Werthe nennen. In diesem Begriffe freilich liegt schon die Voraussetzung, daß der Leiter einer solchen Anstalt von hervorragender Tüchtigkeit sei. Humanisten und Realisten strengster Observanz eignen sich allerdings dazu gleich wenig.

Auf der andern Seite aber ist doch auch eine allseitige Fachbildung heutzutage ebenso unmöglich wie unnöthig; wird doch auch der Rektor eines einfachen Gymnasiums in den aller seltensten Fällen zugleich Mathematiker sein, und selbst die Verbindung mathematischer und neu sprachlicher Fachbildung dürfte selten genug vorkommen. In der That kommt es aber für eine Stellung, wie wir sie im Auge haben, nicht auf die Menge der Fächer an, die der Rektor zu vertreten im Stande ist, sondern weit mehr auf den Geist, in dem er seine Schule leitet, auf die Weite seines Blicks, die Unbefangenheit seines Urtheils, die Energie seines Willens.

Wirklich scheint nun auch die Fortdauer dieser Doppelanstalten, ja die Begründung und der Ausbau solcher erst in der neuesten Zeit zu beweisen, daß ihre Bedeutung und die Möglichkeit ihrer Erhaltung anerkannt wird. Die Schulen in Greifswald und Lüneburg z. B. haben erst seit 1867 ihre jetzige Gestalt, die zu Göttingen und Hildesheim seit 1868, die zu Colmar, Straßburg und Metz seit der Reorganisation i. J. 1871, die zu Guben sogar erst seit

1876. Zu den ältesten dagegen dürften Klauen i. B. (1854), Zittau (1855) und Landsberg (1859) gehören. Wo die Doppelanstalt aneinandergelegt worden ist — in Berlin die Friedrich-Wilhelmstädtische Schule 1870, in Duisburg 1875 — da ist es wohl wesentlich aus der äußerlichen Rücksicht auf die übermäßig starke Schülerzahl geschehen.¹⁾

Erfüllen nun diese „Versuchsstationen“ ihren Zweck, so wird ihnen un-
streitig ein Hauptantheil gebühren am Werke der Verständigung über die Or-
ganisation einer einheitlichen Mittelschule.

Auf der andern Seite aber muß nun diese entlastet werden von all den
Elementen und Aufgaben, die nicht eine höhere allgemeine Bildung zu wissen-
schaftlichem Beruf, sondern eine Fachbildung zu praktischen Zwecken im
Auge haben. Denn eine Fachschule soll unsere Mittelschule nicht sein.
Diese Art der Bildung hat in erster Linie die künftige Realschule zu ver-
mitteln als Vorschule für höhere Handels- und Gewerbeschulen, nachdem sie
zurückgeführt worden ist auf die Bestimmung, die ihr ursprünglich zugewiesen
war und über die sie nur hinausgegangen ist, weil das Gymnasium sich lange
kurzsichtig weigerte, den berechtigten Forderungen der neuen Zeit entgegenzu-
kommen. Sobald es sich dazu anschickte — und Niemand wird leugnen, daß
es dies gethan — begann die innere Berechtigung der Realschule I. O. zu
schwinden; sie verschwindet ganz, sobald das Gymnasium noch einen Schritt
weiter auf der Bahn vorschreitet, die es bereits eingeschlagen hat.

Aus der Kugsburger Schwedenzeit.

Von Dr. Adolf Buff.

II.

Am 1. Januar 1633 verzeichnet unser Freund in seinem Diarium, daß
das Kloster jetzt 66 seiner Unterthanen vom Lande, die vor dem Uebermuth
der schwedischen Soldaten mit Weib und Kind aus ihren Wohnungen geflohen
seien, beherberge. „Alle paar Tage fast laufen neue Nachrichten von Raub,

¹⁾ Doch haben auch viele jetzt noch bestehende Doppelanstalten eine sehr starke Frequenz
aufzuweisen: so Lüneburg (502 Schüler), Prenzlau (520), Göttingen (537), Zittau (540),
Landsberg (578), Dortmund (631), Rbln (652), Rostock (786), natürlich ohne die an den
preussischen Anstalten vorhandenen sogen. Vorklassen. — Die Zahlen gelten für Ostern 1877.