



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Agitation auf dem Gebiete der höheren Schulen.

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

Agitationen auf dem Gebiete der höheren Schulen.



ie auf andern Gebieten die Geister sich scheiden und die verschiedenen Grundgedanken sich zu Extremen ausbilden, bevor eine höhere Einheit zum Bedürfnis wird, so scheint es auch noch auf dem Gebiete der höheren Schulen weiter auseinander gehen zu sollen, bevor man ein ausgleichendes, gemeinsames Ziel erstreben kann. Dieser Gedanke drängt sich wenigstens auf, wenn man die Verhandlungen liest, zu denen die zehnte Generalversammlung des liberalen Schulvereins von Rheinland und Westfalen, im Oktober zu Bochum gehalten, den Anlaß geboten hat. Sehr deutliche Erörterungen in populären Blättern hat sie nach sich gezogen, und es scheint gewiß zu sein, daß die siegreiche Agitation, der die Mehrzahl der in Bochum versammelten zufiel, auch in der Zeitungswelt und in den bürgerlichen Klassen der Gesellschaft den Sieg davongetragen hat. Der nächste Zielpunkt ist nun der Sieg in den Parlamenten und in den Regierungsbüreaux.

Die Sache ist diese. Unsrer Gymnasien stellten lange Zeit die einzige höhere Schule dar, die zu den Universitäten und zu höhern Staatsämtern, ja zu der höhern Gesellschaft den Zugang verschaffte. Sie waren auch damals nicht ohne Beziehung zu dem modernen Leben und verfielen dabei sogar auf lächerliche Übertreibungen, insofern hie und da Baukunst und Zeitungslesen zum Lehrplan gehörten. Aber im allgemeinen blieb doch Latein, Griechisch, Geschichte, Religion und Mathematik der Unterrichtsstoff. Damals war es ein Axiom: ohne Griechisch kein Gymnasium, und weil die Gymnasien keine ebenbürtige Konkurrenz hatten, so lautete jenes Axiom, vollständig ausgedrückt: ohne Griechisch keine höhere Bildung. So stand es in beiden Konfessionen; wenn von Unterschieden in dieser Beziehung die Rede sein kann, so legten die evangelischen Schulen etwas mehr Nachdruck auf das Griechische, die katholischen etwas mehr auf das Lateinische, aber es richtete sich doch meist nach alter Überlieferung und persönlicher Liebhaberei, ob man dies oder jenes betonte.

Inzwischen hatte man begonnen, an solche höhere Schulen zu denken, die nicht für die Universitäten, sondern für das praktische Leben in seinen vielen Aufgaben vorbereiteten. Sie hatten den Vorzug, sich frei entwickeln zu können, und nahmen dafür die mannichfaltigsten Formen an. Bald lehnten sie sich an das Gymnasium, bald an die Volksschulen an, bald traten sie selbständiger auf. Man unterschied solche Schulen, die höhere Ziele verfolgten und zwei moderne Sprachen mit dem Unterrichte in der Mathematik, Physik, Chemie, Naturgeschichte,

Zeichnen zc. verbanden und den Namen Realschule festhielten, und solche niederer Art, ohne fremde Sprachen, mit geringern Zielen, aber tüchtiger Einführung in technische Aufgaben, wie sie in der anfänglichen Einrichtung der Gewerbeschulen ihren Typus hatten. Natürlich gab es auch Mischformen, namentlich solche Realschulen, in denen auf Verlangen auch Lateinisch unterrichtet wurde, um Schülern den Zugang zum Gymnasium zu erleichtern. Andererseits wurden die Beziehungen Deutschlands zu Frankreich und England nach und nach so bedeutend, daß nicht bloß die Gymnasien gezwungen waren, das Französische mit in den Lehrplan aufzunehmen, sondern überhaupt die technischen Schulen, die das Französische und Englische ausschlossen, nur als Fachschulen angesehen wurden, die eine eigentliche Bildung nicht erstrebten.

In eine solche Vielförmigkeit brachte in Preußen im Oktober 1859 das Ministerium eine amtliche Regelung. Nehmen wir gleich die moderne Bezeichnung vorweg, so gründete man Realgymnasien, Gymnasien ohne Griechisch, mit wenig Latein, mit Französisch und Englisch, mit vielen Stunden Mathematik, Naturkunde und Physik und mit Zeichnen. Die Voraussetzung war, daß eine Einheitschule für höhere Bildung nicht mehr möglich sei, insofern das Gymnasium nicht in stande sei, auch zugleich dem modernen Leben hinreichend zu dienen. Um nicht die eine Absicht durch die andre zu verderben, müsse man zwei ebenbürtige, gleichwertige, wenn auch nicht gleichartige Schulen für allgemeine Bildung herstellen. Die ganze Verfügung, eine der gediegensten, die wir haben, ging, wie man sieht, aus Wohlwollen für die Realschulen hervor. Darum konnte sie auch nicht auf das Lateinische ganz verzichten. Denn dann hätte sofort jedermann diese Schulen für Schulen untergeordneter Art gehalten, und das wollte man ihnen nicht anthun. Vielmehr zeigte sich nach längerer Zeit, daß man mit den wenigen lateinischen Stunden nicht auskam. Die Leistungen der Realabiturienten, die ungefähr denen der Untertercianer des Gymnasiums entsprachen, genügten den Freunden dieser Schulen so wenig, daß man es ziemlich allgemein billigte, als diese Realgymnasien, die allmählich wie die Gymnasien neun Jahreskurse erhalten hatten, das Lateinische um zehn Stunden höher ansetzen mußten. Auch so ist in dem Ergebnis des Lateinischen noch ein großer Unterschied, aber es ist doch erwiesen, daß ein guter Zögling eines Realgymnasiums, der noch das Gymnasialexamen machen will, in anderthalb Jahren, wenn er sich ausschließlich dem Lateinischen, Griechischen und der alten Geschichte widmet, mit seiner Aufgabe fertig werden kann. Der Unterschied des Ergebnisses im Lateinischen kann also nicht so groß sein.

Nun ist es interessant, zu sehen, wie die Schulbehörde von Schritt zu Schritt gedrängt wird, diesen Realgymnasien mehr Bedeutung beizumessen. Nicht als ob die Städte denselben ihre besondere Gunst hätten zuteil werden lassen. Im Gegenteil, die obern Klassen der modernen Schulen waren sehr schwach besucht, und manche Realgymnasien sind in Gymnasien verwandelt worden.

Nein, es lag dieser Entwicklungsgang in der Luft, wie man sagt, besser in der politisch-sozialen Bedeutung derjenigen Klassen, die in unsrer konstitutionellen Gegenwart die erste Stelle einnehmen. Der *electeur général*, dieser Allerweltsmann, hat nicht studirt und will nicht studiren; er ist aber ein Feind aller Privilegien und verlangt, daß ihm alle Karrieren offen stehen, im Militär- wie im Zivildienst. In der grundlegenden Verfügung von 1859 sieht er mit Unmut, daß die Realgymnasien nur zu denjenigen Karrieren vorbereiten, die keine Universitätsstudien erfordern, daß also die Gymnasien Privilegien haben, die man geradezu als Monopole bezeichnen kann. Das ist „mittelalterlich,“ ist nicht zu ertragen, sagt er. Der Realabiturient kann, so sieht er, im Militär alles werden, Kriegsminister und kommandirender General, aber er kann nicht Theologie, nicht das Recht, nicht die Medizin, nicht das höhere Lehrfach ergreifen, wie es der gewöhnlichste Gymnasialabiturient kann. Wofür ist er denn von so überwiegender politischer Bedeutung, wenn er den veralteten Anschauungen von dem Werte des Griechischen nicht einen energischen Widerspruch entgegensetzen sollte? Seine Energie, seine Agitation, in der die Reallehrer natürlich die wissenschaftliche Leitung übernahmen, ist denn auch schon mit nicht geringen Erfolgen belohnt worden, der Realabiturient kann schon das Lehrfach in neuern Sprachen und in der Naturwissenschaft und Mathematik auf der Universität betreiben (in ersterm Gebiete bezeichnenderweise mit Beschränkung auf die Anstellung bei Realanstalten). Darin hat also die Behörde schon der Richtung der Zeit nachgegeben. Sie wollte auch noch weiter gehen und den Realabiturienten das Studium der Medizin gestatten. Da legten die Professoren der Medizin und auch die Gesellschaften der Ärzte in der Mehrzahl ihre Stimmen dagegen in die Wagschale. Man thut am besten, die Gründe für und gegen zu übergehen, sofern sie sich auf die verschiedene Vorbildung zu diesem Berufe beziehen; denn diese Gründe kommen überhaupt nicht in Betracht. Es ist bei gleichbleibender Energie des „allgemeinen Wählers,“ bei dem Einfluß von Parlament und Abgeordnetenhaus auf die Verwaltung nur eine Frage der Zeit, daß die Medizin den Ungriechen eröffnet wird. Die Bochumer Generalversammlung ist voll der besten Hoffnungen nicht bloß in diesem nächsten Punkte, sondern überhaupt für die Aufhebung aller Privilegien des Gymnasiums. Auf S. 13 des Berichts trägt ein Gymnasialdirektor vor: „Ich sage, einen Realschüler, den seine Lehrer für reif erklärt haben, einen solchen Schüler soll man ruhig klassische Philologie studiren lassen (also ohne daß er Griechisch getrieben hat). Ebenso halte ich es nur für gerecht, wenn man einen Realschüler auch zum Studium der Theologie zuläßt, überhaupt ihm völlige Gleichberechtigung mit dem Gymnasialschüler zuteil werden läßt.“ Der Vortragende hatte natürlich auch das Mittel bei der Hand, wodurch eine bisher unzureichende Vorbildung für diese Studien ausreichend gemacht werden soll. Der junge Mensch, der für seine theologischen oder klassisch-philologischen Studien noch etwas nötig hat, was er

nicht kann, wie Griechisch, braucht sich nur dahinter zu setzen, um das nachzuholen, entweder in den Ferien oder in der Studienzzeit selbst. Das Griechische spielt dann eine Rolle wie das Hebräische, das man mit einem Semester nachholen zu können glaubt, oder wie das Sanskrit oder das Syrische. Auch wußte der andre Vortragende, ein Realschuldirektor, einen historischen Beweis für die Unerheblichkeit des Griechischen beizubringen. Er hatte nämlich bei Paulsen einen Satz einer von Melanchthon herrührenden Schulordnung gefunden (von 1528), wonach das Griechische darin nicht vorkommt und sogar das Neue Testament in lateinischer Sprache gelesen werden soll, um nicht „die armen Kinder mit solcher Mannichfaltigkeit zu beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist.“ Er stellt fest, daß das Griechische noch lange nach der Reformation meist auf die zwei obern Klassen beschränkt war und nur auf die Lesung und Erklärung des Neuen Testaments abzielte. Wenn er in so hübscher Weise die Reformatoren für die Vereinfachung der heutigen Schulen verwenden will, so kann er in der Richtung noch manches gute finden, denn Melanchthon scheint das Französische und Englische und manches andre garnicht getrieben zu haben, und Luther ist so weitherzig, daß er die städtischen Volksschulen nur anweist, die Knaben täglich zwei Stunden, die Mädlein wenigstens eine Stunde zu unterrichten. Wie einfach würde sich nach dem Vorbilde der Reformatoren in höhern und niedern Schulen der Unterricht gestalten, wie wenig Überbürdung und Kurzsichtigkeit würde es geben, wie gering würde die Belastung des städtischen Haushalts mit Schulausgaben sein! Man thut solchen Gründen Unrecht, wenn man sie ernst nimmt. Der einzige, aber zureichende Grund liegt im Geiste der Zeit. Man kann diesem Geiste sich widersetzen; es ist unter Umständen Pflicht, es zu thun, aber es ist immerhin bedenklich, sich für klüger zu halten als seine Zeit. Man kann einzelne Träger einer Zeitrichtung sagen wir als Fanatiker tief verachten, aber es ist damit nichts gewonnen. Es ist gut, einer Zeitrichtung mit Kritik zu folgen, aber daß wir ihr folgen, liegt nicht in unsrer bloßen Willkür, sie reißt uns mit sich fort. Glücklicherweise ist dafür gesorgt, daß Wirkung und Gegenwirkung naturgesetzlich auf einander folgen. Aber zunächst hilft kein Widerstreben.

So ist es auch unnütz, auf die statistischen Gründe einzugehen, mit denen man beweisen will, aus den Prüfungen und Anstellungen der ehemaligen Realschüler in neuern Sprachen, in Mathematik und Naturwissenschaft gehe hervor, daß sie wenigstens ebensoviel, ja Besseres leisteten, als die frühern Gymnasialisten. Die Statistik übt oft auf oberflächliche Geister einen gewissen Zauber aus. So geriet einst ein guter Patriot und Protestant in Entzücken, als er in der Statistik fand, daß am Rhein die Protestanten mehr diensttaugliche Mannschaften stellten als die Katholiken, und viermal soviel als die Juden. Den Grund dafür glaubte er natürlich direkt in der Konfession zu finden. Daß die Sache sehr schwierig ist, wenn man aus statistischen Zahlen etwas ableiten

will, daß es einige Methoden giebt, um sich dabei vor Irrtümern zu schützen, ist natürlich diesen Rechnern nicht unbekannt, aber man setzt sich der guten Sache wegen über dergleichen hinweg, und es ist auch am besten. Denn das ganze Thema ist unfruchtbar auf beiden Seiten. Was soll man denn zum z. B. aus dem Faktum, das von gymnastischer Seite einst angeführt wurde, lernen, daß von mehr als zwanzig englischen Marineoffizieren, die in Odessa gefangen waren, nur ein einziger etwas Französisch verstand? Soll man aus dem Umstande, daß alle diese Offiziere sehr tüchtig waren, den Unwert französischer Bildung ableiten? Es wäre doch zu spaßhaft.

Also, wie gesagt, die Sache ist Angelegenheit des politisch-sozialen modernen Interesses. Die sie betreiben, sind fast nie imstande, sich von dem verhältnismäßigen Bildungswerte der Objekte auch nur eine Idee zu bilden. Es ist überhaupt sehr zweifelhaft, ob die Wissenschaft schon so weit ist, diese Untersuchung mit gutem Gewissen anzustellen. Unsere Psychologie ist in einem sehr kindlichen Zustande, wenn man sich auf ihre pädagogische Anwendung einläßt. Allerdings braucht das nicht so zu bleiben, aber vorläufig ist es so. Und über formale Bildung, über allgemeine Bildung kann man heutzutage, wie auch in Bochum zugegeben wurde, nichts erhebliches sagen. Es geht damit wie mit dem, was man Talent nennt; daß es etwas der Art giebt, ist unzweifelhaft, aber niemand kann uns genauer sagen, was es ist.

Ganz gleichgültig ist es freilich nicht, ob wir die Resignation, die wir in Bezug auf den Bildungswert der Objekte üben, so oder so erklären. Sagen wir, es gebe einen Unterschied zwischen der Bildung durch Menschliches, Humanistisches, wie Religion, Sprache, Geschichte, und durch Natürliches, wie Naturlehre, Naturkunde und Mathematik, und es sei auch ein andres Bildungsergebnis zu erwarten von dem Betriebe des Griechischen und dem des Englischen, aber wir könnten mit unsern Mitteln diese Unterschiede nicht hinlänglich aufklären, so kommen wir wenigstens nicht in die Lage, den Wert eines Bildungsganges nach seiner Zeitdauer abzuschätzen, wie es in Bochum von einem Redner so ziemlich geschah (S. 11) in den Worten: „Also das ist zunächst für mich die Hauptsache, wenn ich an die Berechtigungsfrage herantrete: Welches ist das allgemeinste Moment? und da sage ich, das ist die Zeit, folglich muß ich zunächst sagen, die gleiche Schulzeit an humanistischen Schulen erfordert auch dieselbe Gleichberechtigung.“ Dieser Maßstab fand lebhaften Beifall. Der Redner führte zwar neben dem Faktor der Zeit des Kursus noch die Methode und die Lehrobjekte auf. Aber davon hat er es nicht für gut gefunden, seinen Zuhörern etwas Verständiges mitzuteilen; der Bericht wenigstens sagt nur, daß in beiden Arten von Schulen die „philologische“ Methode herrsche; bei dem Lehrobjekte vollends, wo man etwas ordentliches zu hören wünschte, wird man sehr in seinen Erwartungen getäuscht. Der Redner beginnt damit, zu sagen, daß er, der Philologe, der dreißig Jahre Griechisch getrieben, es noch nicht vermöge, das Griechische so

vom Blatte zu lesen, wie er bei einer unendlich geringern neu sprachlichen Bildung ein französisches Buch zu lesen vermöge. Darum giebt er zu, daß eine geistige Übung an einer alten Sprache eine „strengere Übung“ ist, als eine geistige Übung an einer neuern Sprache, wenn dieselbe Lehrmethode befolgt wird. Aber, sagt er, man muß eben die neuern Sprachen anders behandeln, dann erzielt man an den neuern ganz dieselbe Kraft. (Allseitiger lebhafter Beifall.) Man ist nun sehr gespannt, welche neue Methode dies leisten kann. Bisher wollte man den neuern Sprachen auch mehr Bildung abgewinnen. Dr. Mager und Mägner, in neuerer Zeit Rücking und andre haben nicht ohne Erfolg die Grammatik, Stilistik, Synonymik und Onomatik der französischen Sprache so fein ausgebildet, daß sie im Französischen dieselbe tüchtige logisch-grammatische Schulung zu erzielen hofften, wie sie die antiken Sprachen schon lange bieten konnten. Aber was sagt der Redner in Bochum, um die bildende Methode der modernen Sprachen zu zeichnen, die er im Auge hat? Er verlangt das gerade Gegenteil. Der Lehrer soll „von dem zwölf- oder vierzehnjährigen Schüler verlangen, daß er anfangs in dieser Sprache zu sprechen, daß ihm also die Elemente der Sprache jeden Augenblick zu Gebote stehen. Dann ist er der völligen Überzeugung, daß man mit einer solchen Methode dasselbe leisten kann, wie durch die Behandlung der alten Sprachen.“ Dabei steht wieder im Bericht: Lebhaftige Zustimmung. Die Zuhörer hatten also mit dem Redner die Meinung, daß das Parlatiren, die Domestikenmethode, in neuern Sprachen die richtige, schulmäßige sei, durch die sich der Ausfall des Griechischen reichlich decken lasse. Man traut seinen Augen nicht, wenn man so etwas liest.

Es lohnt sich nicht, die Summe der Verkehrtheiten zu ziehen, die sich in diesem Vortrage finden. Aber die merkwürdige Betonung der gleichen Sitzzeit ist ein Zeichen einer noch über die Bourgeoisie hinaus fortgeschrittenen Bildung. Bisher verlangte man nur in sozialdemokratischen Kreisen, wie im Züricher „Sozialdemokrat,“ daß die bloße Arbeitszeit den Lohn bestimme. Wer vermöge einer natürlichen Unfähigkeit des Geistes oder Körpers weniger leiste, sei schon vom Schicksal genug geschlagen; ihm nun auch vonseiten der Menschen weniger Lohn, weniger Berechtigungen zu geben, sei eine grobe Mißhandlung. Das wird also künftig auch zum schulpolitischen Credo gehören, wenn man mit der Zeit fortschreiten will.

Wir haben gesehen, daß die nächste Absicht der Agitationen auf diesem Gebiete ist, den Realgymnasien und den Gymnasien alten Herkommens dieselben Rechte in Bezug auf die Universität und in Bezug auf alle andern Berechtigungen zu geben. Denn diese Berechtigungen spielen jetzt eine unvergleichlich wichtige Rolle. Einer der Herren sagte, jedenfalls mit Recht, wenn ein Engel vom Himmel käme und eine Schule ohne Berechtigungen gründete, sie würde keine Schüler finden. Das ist das härteste Wort, das man gegen das Staatsschulwesen sagen kann, und eine schwere Anklage der Nation, die man sonst

als eine vorzugsweise ideal gerichtete darstellt. Wir müssen es indes den Agitatoren überlassen, was sie und ihre Hintermänner vorziehen, Beibehaltung aber Gleichmachung der Berechtigungen nach der Kursusdauer, oder Aufhebung aller Berechtigungen. Denn dies System, das in England ja beliebt ist, könnte vielleicht dem Bürgertume und dem Liberalismus zusagen. Jeder Zweig des öffentlichen Dienstes setzt seine Examina fest, ohne zu fragen, wo der Aspirant seine Vorbildung genossen habe und wie lange er dazu nötig gehabt habe zu sitzen. Das ist wenigstens eine diskutabile Einrichtung; vielleicht wäre sie die beste, wenn sie sich noch in unsere Bildungspolitik einfügen ließe, was sich in Parlamentskreisen ja leicht herausstellen müßte.

Bis jetzt war immer noch angenommen, nur das Griechische sei gleichgültig für die Bildung und die Karriere der höhern Jugend. Das Lateinische wurde noch im allgemeinen unentbehrlich gefunden; aber es läßt sich denken, daß derselbe politisch-soziale Gedankengang, der sich von der Pädagogik gänzlich abgelöst hat, noch weiter drängt. Wir haben besonders seit den Annexionen von 1866 mehrere lateinlose Schulen. Sie haben seit 1882 ein festes Regulativ. Sind sie sechsjährig, so heißen sie höhere Bürgerschulen, sind sie siebenjährig, so sind sie Realschulen, und wenn sie neunjährig sind, so sind sie Oberrealschulen. Diese lateinlosen Schulen sind nach vielen die eigentlichen Schulen der Zukunft. In Bochum wurde der Umstand, daß sie bei uns mit Ausnahme von großen Städten nicht recht gedeihen wollen, von den geringen Berechtigungen abgeleitet, die sie bisher haben. Das ist gewiß richtig, besonders die höhere Bürgerschule mit ihrer einzigen, noch dazu verkümmerten Militärberechtigung spielt eine traurige Rolle. Warum man diesen lateinlosen Schulen noch nicht die üblichen Berechtigungen zuerkannt hat, dafür ist der Grund nicht sowohl im Kultusministerium zu suchen; man will diesen Schulen im Gegenteil wohl und denkt in dieselben die Schüler abzuleiten, die doch keine neunjährige Schule durchmachen können, weil es ihnen an Zeit oder an Kraft fehlt. Es wird an dem Umstande liegen, daß in vielen öffentlichen Dienstzweigen die Vorsteher noch das „Vorurteil“ haben, die Bildung durch das Lateinische sei „kein leerer Wahn.“ Aber man wird solchen zurückgebliebenen „Büreaufkraten“ schon ein Licht aufstecken. Es giebt ja auch Gründe, die die Unwichtigkeit des Lateinischen ebensogut zeigen, wie man die gänzliche Entbehrlichkeit des Griechischen längst bewiesen hat. Aber wozu brauchte es der Gründe in einer Sache, die so ganz im Sinne der Zeit liegt, die auf allen Gebieten freie Bewegung, Abthun aller Privilegien, modernen Weltverkehr durch Parliren fremder Sprachen hegt und erstrebt. Was kann die Pädagogik gegen solche Tendenzen machen, selbst wenn die Pädagogen zeigen könnten, was sie nicht können, das Lateinische sei auch noch dem modernen Menschen ein uneretzliches Bildungselement. Also die Agitation wird das nähere schon besorgen. Nämlich — und dies ist die politisch-soziale Höhe des Gedankenganges —:

die lateinlose höhere Bürgerschule von sechs Jahreskursen ist nach diesen Reformern die lange gesuchte Einheitschule der höhern Bildung, die alle durchmachen müssen, welche höhere Bildung suchen. An diese schließen sich drei abschließende Jahreskurse in zwei Formen. In der einen Reihe ist Latein und Griechisch die Hauptsache, in der andern Mathematik, Naturwissenschaft, moderne Sprachen. Beide Reihen erhalten dieselben Berechtigungen, da die Schüler dieser Oberklassen ja wissen werden, was sie studiren wollen und was sie etwa nachzuholen haben. Man kann also, wenn es möglich ist, in drei Jahren die nötigen Kenntnisse im Lateinischen und Griechischen zu erzielen — von Fertigkeit wird man ja nicht mehr sprechen dürfen —, die Wahl seines künftigen Berufes bis zum sechzehnten Jahre verschieben, was ja recht gut und wünschenswert wäre. So ist also für alle bestens gesorgt. Eine Idee von dem verstorbenen wackern Direktor Ostendorf, mit den neuern Sprachen allen höhern Unterricht anzufangen, ist so zu einem organischen Bau verarbeitet. Der Gedanke hat keine Schwächen. An sich wäre es zweckmäßiger, wie eine jetzt berühmte Lehre will, mit dem ältesten Elemente, dem Griechischen, und zwar dem ältesten Griechisch, dem Homer, anzufangen und so bis auf das Englische herunterzusteigen. Aber wir haben ja gesehen, wie wenig in diesen Dingen die Pädagogik zu sagen hat, und es giebt ja auch einen berühmten Grundsatz, daß man mit dem „Näherliegenden“ anfangen müsse. Und da ist es für ein Kind schon selbstverständlich, daß uns das Französische näher liegt als das Lateinische. Halten wir uns an diese Weisheit! Und ist sie nicht in Norwegen und Dänemark schon zur Wirklichkeit geworden? Ist sie nicht in Frankreich in ähnlicher Weise durchgedrungen? Zwar will der ehemalige Unterrichtsminister Duruy die neue Einrichtung nicht billigen, aber kann es nicht vielleicht daran liegen, daß er Partei ist? Die Sache muß gehen, weil sie eine große politische Idee einschließt.

Und nun zum Schlusse. Es ist immer bedenklich, die Zukunft zu malen, man kann sich wohl auf dieselbe einrichten, aber nicht gut sie ausführlich schildern. Aber nach dem Stande der politischen Agitation wird sich die Sache wohl so gestalten, daß die Regierung

1. die Realgymnasien in allen wissenschaftlichen und praktischen Berechtigungen den alten Gymnasien gleichstellt, das heißt, das Griechische für unnötig erklärt, daß sie
2. die lateinlosen Schulen ebenfalls auf allen Stufen für die praktischen Karrieren den Schulen unter 1. gleich behandelt, sodaß sie dem eigentlichen Bürgerstande dienen. Damit wird denn auch das Lateinische für unwesentlich erklärt, als ein Ornament mehr für exklusive Leute;
3. in weiterer Ferne winkt dann die sechsjährige Einheitschule mit ihren dreijährigen doppelten Fortsetzungen. Durch das sechsjährige Beieinanderstehen entwickelt sich eine solche innige nationale Einheit, daß sofort die

Parteien sich auf zwei reduzieren, die sich bei allen Unterschieden doch gern anerkennen. Die bisherigen Gymnasien und Realgymnasien fallen dann weg, denn die höhere Einheit ist glücklich gefunden.

4. Die Universitäten lösen sich in Seminarien, Laboratorien, Kliniken, Practica, Museen, kurz in Spezialfächer auf.

Hinter dieser Zukunft ahnen wir schon eine andre. Aber deren Darstellung wollen wir der Zukunft überlassen.



Archäologie und Anschauung.



Es ist jetzt ungefähr zehn bis fünfzehn Jahre her, daß mehr und mehr die Überzeugung sich Bahn gebrochen hat, daß unter den Wissenszweigen, welche das Gymnasium lehrt, auch die Kunst eine wenn auch bescheidne Stelle einzunehmen habe. Lange als Bedürfnis empfunden, oft besprochen und angebahnt, hat der Unterricht in antiker Kunst sich heute in vielen, wenn auch noch lange nicht in allen höhern Lehranstalten ein Plätzchen erobert.

Wer vor zwanzig oder dreißig Jahren und noch früher ein deutsches Gymnasium besuchte, der erfuhr dort, wenn es nicht etwa der Zufall fügte, kein Wort von griechischer Kunst, sah niemals die Abbildung eines alten Kunstwerkes. Ich entsinne mich noch sehr gut, daß ich zum ersten male eine Abbildung der Parthenon-Bildwerke als Tertianer zu Gesicht bekam, weil gerade ein Lehrer eine Vertretungsstunde geben mußte und die gute Idee hatte, diese zum Vorzeigen des Müller-Osterleyschen Atlas zu benutzen; von da aber verschwand die griechische Kunst wieder bis zur Universität, und weder sprach der Lehrer der Geschichte, wenn er das perikleische Zeitalter zu behandeln hatte, von Phidias und vom Parthenon, noch fiel es dem Philologen, welcher die Klassiker mit uns traktirte, ein, uns jemals die Gestalten der Götter oder Heroen im Abbild vorzuführen; ja selbst der sonst treffliche Lehrer, der mit uns den Laokoon las, behandelte denselben lediglich aus dem logisch-stilistischen Gesichtspunkte, die Gruppe aber, die den Ausgangspunkt der Schrift bildet, war ihm ebenso gleichgiltig wie alle die andern belehrenden kunsthistorischen Fragen, die sich an die Lessingsche Schrift von selbst anknüpfen lassen.

Das ist jetzt, wie gesagt, besser geworden; ich hoffe es wenigstens, denn aus der Erfahrung kann ich, da ich schon lange außerhalb Deutschlands lebe,