

Der neueste Sturmlauf gegen die heidnischen Classiker und gegen die humanistische Bildung überhaupt.

Von Professor Dr. Jos. Pohle.

Einleitung.

Mit immer heftigerem Ungestüm treten in breiten und einflussreichen Schichten der gebildeten Welt — nicht bloss in Deutschland, sondern auch in Frankreich,¹⁾ England²⁾ und Nordamerika³⁾ — seit einiger Zeit Bestrebungen hervor, welche, getragen von einer zielbewussten Agitation, auf nichts Geringeres als eine gründliche Umwälzung auf dem Gebiete des gelehrten Unterrichts und der akademischen Bildung es abgesehen haben. Schritt für Schritt bei ihren bereits eingeleiteten Abbröckelungsversuchen vorwärts dringend, hoffen diese „Pädagogen der Zukunft“ unsere gesammte Schulorganisation in absehbarer Zeit dahin gebracht zu sehen, dass die moderne Menschheit, vom „Banne verjährter mittelalterlicher Formen“ befreit und losgelöst aus dem organischen Verbande der griechisch-römischen Cultur, die noch immer unser ganzes Geistesleben durchtränkt und befruchtet, ihre gesammte Bildung und Erziehung dereinst lediglich „aus den Mitteln der eigenen Erkenntniss und Forschung zu bestreiten“ im Stande ist. Galt es bisheran als eine heilige, von unseren Altvorderen überkommene⁴⁾, wenn auch durch den utraqui-

¹⁾ A. Sicard, *Les études classiques avant la Révolution* p. II—IX. Paris 1887. Vgl. E. d. Lockroy, *Ueber die Zukunft des klassischen Unterrichts in Frankreich*. Aus dem Französischen von J. Singer, Wien 1889. Bezüglich der Reformbewegung in Italien vgl. N. Fornelli, *La pedagogia e l'insegnamento classico* (*Rivista italiana di filosofia*, diretta da L. Ferri, Vol. I. p. 32—47. Roma 1889).

²⁾ F. Huxley, *Reden und Aufsätze*. Deutsch von Fr. Schultze. S. 111 ff. u. ö. Berlin 1879.

³⁾ Cf. *The Catholic Review*. Vol. XXXIII, No. 22. (June 2, 1888) p. 342. New-York.

⁴⁾ Vgl. meinen Artikel: „Classiker“ im *Kirchenlexikon* von Wetzer und Welte. 2. Aufl. III, 414—425. Freiburg 1884.

stischen (d. h. zwischen altsprachlichem und realistischem Lehrstoff getheilten) Charakter des modernen Gymnasiums freilich schon stark beeinträchtigte Regel, dass einerseits der Schwerpunkt des Gymnasialwesens in den Erwerb classischer Bildung fallen müsse, andererseits ein fruchtbares Universitätsstudium nur auf dem Boden der philosophischen Propädeutik möglich sei: so ertönen neuerdings immer lautere und ungeduldigere Stimmen, welche nicht etwa bloss eine noch weitere Zurückschiebung dieser beiden altbewährten Bildungsgrundlagen verlangen, sondern geradezu auf deren gänzliche Verdrängung und Ersetzung durch eine „neue Basis“ mächtig hinarbeiten. Welcher Art ist nun diese neue Basis?

Erstes Kapitel.

Die neue Basis der Zukunftsschule.

Jüngst meinte K. Kollbach¹⁾ zwar, dass „nicht die Beseitigung der Gymnasien, sondern nur Gleichstellung realistischer Bildungsanstalten mit diesen ungleichmässig bevorzugten Schulen die Forderung der Zeit sei“ und auch Prof. Preyer²⁾ betonte auf der Naturforscherversammlung zu Wiesbaden 1887, dass „zunächst nichts Anderes als die Abschaffung des Reifezeugnisses vom humanistischen Gymnasium als einzigen Passe-partout zu den Staatsämtern, zur ärztlichen Laufbahn u. s. w. dringend erforderlich ist.“

Allein man braucht nicht viel Scharfsinn aufzubieten, um zu erkennen, dass hinter dieser anscheinend so bescheidenen Forderung, schon zum Sprunge bereit, die nur schlecht verhüllte Absicht lauert, das begonnene Zerstörungswerk muthig fortzusetzen, sobald einmal eine hinreichend breite Bresche in die Mauern des alten Erziehungssystems geschossen sein wird. Ist man doch auf jener Seite unvorsichtig genug, gar kein Hehl aus der Schadenfreude zu machen, die man schon zum Voraus darüber empfindet, dass das humanistische Gymnasium von unseren Nachkommen einstmals nur noch wie ein „rudimentäres Organ“, dessen ganzes Verdienst in einer durch

¹⁾ K. Kollbach, Methodik der gesammten Naturwissenschaft für höhere Lehranstalten und Volksschulen mit Grundzügen zur Reform dieses Unterrichts. Einleitung. Leipzig 1888.

²⁾ Vgl. Gaa, Natur und Leben, hrsg. von Dr. H. J. Klein. XXIII. Jahrg. S. 751. Leipzig 1887.

Fortentwicklung glücklich überwundenen Vergangenheit liege, mit der gaffenden Miene neugieriger Knaben angestaunt werden wird.³⁾

Nun brauchen wir zum Glück auf derlei Prophezeiungen allerdings nicht gerade viel zu geben. Die Geschichte geht eben ihren unabänderlichen Gang und schon manch' schönen Zukunftsplan hat das eiserne Rad der Zeit ohne Nachsicht zermalmt. Auf kurze Zeit mögen ja, dies geben wir zu, die thörichten Träume überschwänglicher Zukunftstheoretiker in Erfüllung gehen, aber ewig kann ein so billiger Triumph nicht währen. Immer wieder gewinnt der gesunde Menschenverstand, da er sich dauernd nicht knebeln lässt, die Oberhand, um sofort die unreifen Entwürfe einer ungesund gährenden Drangperiode mit edlem Zorn zu zerknittern und verächtlich zu Boden zu werfen.

Soll diese Perspektive uns aber etwa dazu ermuthigen, dass wir nun die Hände müssig in den Schooss legen und jenen unwürdigen Knebelungsversuchen unthätig zuschauen? Nein, wir haben einen doppelten Grund, diese „brennende Frage“ der Gegenwart gerade an dieser Stelle auch vor unser Forum zu ziehen.

I.

Wichtigkeit der Frage für die Philosophie.

Unstreitig gehört zunächst die Pädagogik als Wissenschaft mit zur Domäne der Philosophie. Wenn zwar unser „Jahrbuch“ im Allgemeinen auf die Behandlung pädagogischer Probleme Verzicht leistet, so geschieht dies im Grunde mehr aus Rücksichten der Zweckmässigkeit und Arbeitstheilung als aus Princip. Die selbständige Bedeutung, welche die Erziehungslehre durch eine bis ins Kleinste ausgebildete Schulgesetzgebung sowie durch den mit deren Ausführung betrauten Beamtenapparat in neuerer Zeit gewann, hat naturgemäss auch zu einer eigenen Vertretung dieser Wissenschaft durch sog. Fachpädagogen, Fachbücher und Fachzeitschriften geführt, ohne dass deswegen die Philosophie jemals Miene gezeigt hätte, ihren Mündel aus dem Dienstverhältniss, worin er zu ihr stand und noch steht, für immer zu entlassen. Vielmehr hat die Philosophie von Sokrates aufwärts bis Herbart auch der „Kunst der

³⁾ Vgl. K. Kollbach a. a. O. u. G ä a, XXIV. Jahrg. S. 491. Leipzig 1888. Ähnlich Preyer a. a. O.: „Die alten Sprachen des Schulunterrichts hängen der jetzigen Generation an wie ‚rudimentäre Organe‘.“

Künste“ sowie der Begründung ihrer Principien und Regeln, die ohne psychologische und metaphysische Voraussetzungen gar nicht denkbar ist, ihr ungetheiltes Interesse zugewandt und etwa hie und da auftauchende Grossjährigkeitsgelüste beharrlich zurückgewiesen.

Träfe aber auch diese grundsätzliche Betrachtung nicht ganz zu, so würde doch ein ausreichender Grund für eine entschiedene Stellungnahme zur Classikerfrage unsererseits schon in der einfachen Erwägung liegen, dass eine grundstürzende Umwälzung auf dem Gebiete des gelehrten Unterrichts, wenn sie gelänge, nicht ohne die grössten Erschütterungen unseres gesammten Erziehungssystems, von der Volksschule angefangen bis hinauf zur philosophischen Fakultät der Hochschule, ertragen werden könnte. Humaniora und Philosophie stehen also in einem gewissen Zusammenhang und zwar in mehr als einem bloss äusseren, historischen Abhängigkeitsverhältniss.¹⁾

Es kann uns selbstverständlich nicht einerlei sein, auf welcher Grundlage das Philosophiestudium — und das Gleiche werden alle Fachprofessoren für ihre besonderen Disciplinen geltend machen müssen — begonnen und betrieben werde. Nicht jede Lehrweise und Erziehung auf den unteren Bildungsstufen ist ja im Stande, jene Reife des Urtheils, jene harmonische Ausbildung aller Seelenkräfte, jene unbefangene durch keine Einseitigkeit der Gedankenrichtung getrübt Auffassung von Welt und Menschen, endlich jene propädeutischen und philologischen Vorkenntnisse zu vermitteln, welche als die unumgänglichen Vorstufen zu jener Halle betrachtet werden müssen, die in den Tempel der Weisheit führt. Werden die untersten Bildungsgrundlagen nun aber selber erschüttert und von ihrer Stelle gerückt, was Wunder, wenn der ganze Oberbau, der darauf errichtet werden soll, mit ins Wanken geräth und zusammenbricht?

Wie in der Körperwelt, so sind auch in der Geistessphäre eine gewisse Stabilität und Continuität die zwei unerlässlichen Vorbedingungen zu einer vor allen störenden und verschiebenden Einflüssen gesicherten und darum gedeihlichen Entwicklung. Der blosse Versuch derartiger Experimente ist schon gefährlich und darum strafbar. Möge man nur immer für oder wider die Puttkammer'sche Orthographie Partei ergreifen, heute mit dieser morgen

¹⁾ Cf. Carp-zow, De damno quod parit philosophia absque litteris humanioribus et arte critica. Lipsiae 1748. Die Einseitigkeiten dieses Werks hebt mit Recht hervor F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts etc. S. 377 f. Leipzig 1885.

mit einer anderen Rechtschreibungsmethode es versuchen, bald diese bald jene orthographischen Grundsätze der Volksschule und dem amtlichen Verkehr vorschreiben — so unangenehm diese beständigen, oft ziellosen Änderungen, Neuerungen, Störungen von den Betheiligten auch empfunden werden müssen, das Erziehungssystem selbst wird doch wenigstens nicht in Frage gestellt, da es sich zu guter Letzt nur um eine mehr oder minder untergeordnete Sache handelt. Aber die classische Bildung? Der humanistische Unterricht? Hier handelt es sich um ein Princip, um ein Princip von schwerstem Kaliber, ich möchte beinahe hinzufügen, um Sein oder Nichtsein.

Welchen Rückschlag müsste nicht in der That ein von Grund aus verändertes Erziehungssystem — etwa ein ausschliesslich die Naturwissenschaften berücksichtigendes — auf Geist und Herz unserer jungen Leute üben! Denkweise, Gedankenrichtung, Grundanschauung, Charakter — Alles würde auf einmal anders. Man male sich das Bild nur einmal selber aus: über die principielle Tragweite der geplanten Erziehungsreform selbst ist ja Niemand im Zweifel und kann es Niemand sein. Freunde und Feinde des humanistischen Gymnasiums geben denn auch — diese nicht ohne heimliche Schadenfreude, jene mit kaum verhaltenem Grimm — den unvermeidlichen Eintritt einer geistigen Revolution im gesammten Denken, Fühlen und Wollen der Menschheit, das nothwendige Hereinbrechen eines „naturwissenschaftlichen Zeitalters“ in der kühnsten und tollsten Bedeutung dieses Wortes unumwunden zu, falls die angestrebte Unterrichtsreform wirklich einmal in grösserem Maassstabe zur Durchführung gelangen sollte.

Es ist darum hohe Zeit, dass alle maassgebenden Kreise, und nicht an letzter Statt die Zunft der Philosophen¹⁾, diese „brennende Frage“ ernstlich in die Hand nehmen und eine ihrer selbst wie der unverjährbaren Traditionen unserer Väter würdige Stellung zu ihr einnehmen.

¹⁾ Von philosophischer Seite ist mit pädagogischen Reformvorschlägen hervorgetreten: Aug. Stadler, Über die Aufgabe der Mittelschule. München 1887. Er will von altclassischen Sprachen nur Griechisch cultivirt wissen, das Latein aber ganz ausschliessen, wogegen Th. Ziegler (Vgl. Philos. Monatshefte Bd. XXV, S. 108. Heidelberg 1889) mit Recht Einspruch erhebt. Im Interesse der protestantischen Theologie hat eine Lanze für die classischen Studien eingelegt W. Strobel, die class. Studien als Vorbildung für die höheren Berufsarten m. bes. Berücks. der Theologie. Basel 1888.

Steht denn nun aber, wird man ängstlich fragen, wirklich so Vieles und so Grosses auf dem Spiel? Und ist die Propaganda deutscher wie ausserdeutscher Classikerfeinde in der That schon zu einer Macht, zu einer schweren Gefahr für das alte Erziehungssystem herangewachsen? Darauf ist nur eine Antwort möglich: Wer Augen hat zu sehen, der sehe! Indem wir die erste Frage vorerst zurückstellen, wird es zur Erledigung der zweiten zweckdienlich sein, wenn wir behufs gründlicher Orientirung selber einmal einen Recognoscirungsrith ins classikerfeindliche Lager unternehmen und dabei Position, Waffenrüstung, Kampfesart des Gegners genau auskundschaften. So nur werden wir in den Stand gesetzt sein, die eigene Kriegsführung nach derjenigen des Feindes einzurichten und ihm mit Aussicht auf Erfolg auf dem Kampfplatze ebenbürtig gegenüberzutreten.

II.

Die classikerfeindliche Propaganda seitens der deutschen Naturforschung.

Aus welchen Kreisen vornehmlich die Rufe nach einer radicalen Unterrichtsreform zu uns herübergellen, kann für denjenigen, der den Zug der Zeit kennt und ihre Zeichen zu deuten versteht, nicht lange zweifelhaft sein. Nicht die Pädagogen von Fach sind es, nicht die Juristen, nicht die Theologen, nicht einmal die Mediciner, am wenigsten natürlich die classischen Philologen, sondern die Naturforscher, welche den neuen „plan of campaign“ geschickt eronnen und energisch ins Werk gesetzt haben.

Die Naturforscher sind aber die Männer der Zukunft. In Rede und Schrift werden von ihnen Söldlinge angeworben, die humanistischen Gymnasien in der öffentlichen Achtung herabgesetzt, die classischen Studien ins Lächerliche gezogen. Das Gymnasium mit seiner „veralteten, auf blossen Wortkram hinauslaufenden Bildungsweise“,¹⁾ mit seinem „geisttödtenden, inhaltlich leeren Unterricht in den alten Sprachen“,²⁾ mit seiner „verrotteten, ungeeigneten und oberflächlichen“, „verdummenden, öden Halbdressur in albernen Sprachen“,³⁾ mit seiner „Bevorzugung des Interesses am classischen

¹⁾ Gaa XXIV. Jahrg. S. 416. Leipzig 1888.

²⁾ a. a. O. Vgl. XXIII. Jahrg. S. 457. 1887.

³⁾ Gaa a. a. O. S. 461. S. 752.

Alterthum“ und dessen „Aberglauben, Sklaventhum und unchristlicher Moral“ (a. a. O.) — dieses scheussliche Gymnasium also, das unsere deutschen Jünglinge zur „geistigen Auswanderung nach Rom und Athen zwingt“ (Preyer), soll wenn nicht Knall und Fall, so doch vermittelst langsamer Maulwurfsarbeit gestürzt und durch das *Realgymnasium*¹⁾ ersetzt werden. Nach Beseitigung der Classiker soll dieses Zukunftsgymnasium, auf das natürlich sämtliche Vorrechte des alten überzugehen haben, seinen Schwerpunkt in die Naturwissenschaften verlegen und nur realistisch vorgebildete Abiturienten den Hochschulen zuführen. An die Stelle des Collegium logicum wird dann wohl das Examen physicum treten. Zwar ist letztere Forderung zur Zeit noch nicht ausdrücklich erhoben, aber die „Logik der Thatsachen“ wird unabweislich zu ihr hinführen; denn man kann doch den naturwissenschaftlichen Unterricht nicht zum Mittelpunkt aller Bildung machen wollen, ohne zugleich zu wollen, dass die übrigen Fächer sich alsdann um diesen Mittelpunkt, als ihren Krystallisationskern, peripherisch ansetzen und so ihren steten organischen Bezug darauf überallhin offenbaren.

Hat man die schiefene Ebene einmal betreten, so wird keine Macht der Welt stark genug sein, um das ins Rollen gerathene Unterrichtssystem in seinem Laufe abwärts aufzuhalten und es ist ein unbegreiflicher Optimismus, wenn selbst ein so einsichtsvoller und gewiegter Mann, wie Prof. F. Paulsen in Berlin, der Ansicht sein kann, dass „die Disciplinen, die bei einem Zurücktreten des altsprachlichen Unterrichts in erster Linie gewinnen müssten, Deutsch und Philosophie sind.“ Allerdings begründet der verdienstvolle Gelehrte seine Prognose mit dem Hinweis auf den „gesunden Sinn unseres Volkes.“ „Zunächst scheint mir“, so hören wir, „dass auf keine Weise Ursache zu der Besorgniss ist, an die Stelle des classischen Unterrichts werde Mathematik und Physik, Chemie und Naturgeschichte als wichtigstes Stück, oder wie man zu sagen pflegt, als Schwerpunkt des ganzen Unterrichts treten. Was die ältere Gymnasialpädagogik als ‚sapere et fari‘ oder ‚sapienter et eloquens pietas‘ bezeichnete, das wird ja wohl, so lange irgend gesunder Sinn unserem Volke erhalten bleibt, das Ziel der Jugendbildung und im

¹⁾ Es versteht sich von selbst, dass dieses ideale Gymnasium der Zukunft nicht identisch ist mit dem preussischen und österreichischen „Realgymnasium“, über welche vgl. E. Laas, litterarischer Nachlass hrsg. von B. Kerry. S. 38. Anmerkung 27. Wien 1887.

Besondern die Grundlage alles wissenschaftlichen Studiums bleiben; darüber wird sich ja wohl schwerlich irgend eine Zeit täuschen, dass die zu diesem Ziel führenden Uebungen nicht vorzugsweise im Gebiete des mathematischen und naturwissenschaftlichen, sondern im Gebiete des litterarischen und historischen, des philosophischen und religiösen Unterrichts liegen. So weit ich irgend abzusehen im Stande bin, wird also der sog. Schwerpunkt alles höheren ebenso wie des niederen Schulunterrichts stets innerhalb der Gesamtheit dieser Disciplinen liegen. Mathematik und Naturwissenschaften können erst im Fachstudium Selbständigkeit gewinnen; auf einer Schule, welche die allgemeine geistige Entwicklung zu fördern, nicht aber mit speciellen Berufskennntnissen auszustatten sich zum Ziele setzt, können sie immer nur an zweiter Stelle stehen. Am allerwenigsten trifft dies für eine Schule zu (Gymnasium), welche diejenigen, die für die Regierungsberufe bestimmt sind, von ferne her für ihren Beruf vorbereiten will; denn alle Regierungsberufe setzen, so kann man sagen, Sapienz und Eloquenz, die Fähigkeit, menschliche Dinge zu verstehen und auf sie zu wirken, als eigentliche Berufsbildung voraus. Das gilt vom Seelsorger wie vom Lehrer, vom Beamten und Richter wie vom Offizier und Arzt: ihre erste und allgemeinste Kunst ist verständnissvolle Einwirkung auf Menschenseelen, wozu dann für Jeden noch seine eigenthümliche Kunst kommt.⁴¹⁾

Treffender und packender, als in diesen kurzen Sätzen, liessen sich die Anforderungen an die allgemeine Bildung wohl kaum darstellen. Die Unzulänglichkeit des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts als der Grundlage einer allgemein menschlichen Erziehung könnte nicht leicht schärfer hervorgehoben werden. Wenn nur der Zug der Zeit nicht nach einer ganz anderen Richtung hin ginge oder vielmehr gezerzt würde! Die Sperlinge pfeifen es ja schon von den Dächern, dass nicht der litterarische und historische, nicht der philosophische und religiöse Unterricht, sondern gerade Naturwissenschaften und Mathematik in Zukunft den sog. Schwerpunkt alles höheren wie niederen Schulwesens zu bilden haben.

⁴¹⁾ F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des MA. bis zur Gegenwart. S. 763. Leipzig 1885.

Auf der Wiesbadener Naturforscher-Versammlung hielt Prof. W. Preyer aus Jena am 19. Sept 1887 einen mit „lebhaftem und anhaltendem Beifall“ gelohnten Vortrag über das Thema: „Naturforschung und Schule“. Man wird die Anschauungen eines so ausgezeichneten Forschers, zumal wenn sie mit dem lauten Beifall einer so angesehenen Versammlung ausgezeichnet wurden, wohl als einen Maassstab, wenn auch nicht gerade für den „gesunden Sinn unseres Volkes“, so doch für die Gesinnung gebrauchen dürfen, welche die tonangebenden Männer unseres naturwissenschaftlichen Jahrhunderts beherrscht. „Die Naturforschung“, belehrt uns Preyer, „hat in den letzten Jahrzehnten einen grösseren Einfluss, als je zuvor, auf fast alle Wissenschaften und Gewerbe, auf den Verkehr der Menschen untereinander, auf die Bildung überhaupt gewonnen. Dieser Einfluss erstreckte sich auffallender Weise nicht auf die Bildungsanstalten, die Schulen, welche nicht mit fortgeschritten sind. Die Ursache liegt im zähen Festhalten an Gewohntem, welches die Anpassungsfähigkeit unterdrückt. Die Biologie aber, wie die Natur sich verjüngend, wenn ihre Früchte gereift sind, muss gehört werden, wo es sich um die Ausbildung der köstlichen Naturanlagen handelt; sie ermittelt die Entwicklungsgesetze und Bedingungen des werdenden Menschen, die dem Pädagogen maassgebend sein müssen.“¹⁾

Pädagogen, habt ihr es gehört? Ihr sollet eure Wissenschaft umgestalten und einrichten nach den Gesetzen der „Biologie“. Weigert ihr euch, „die veraltete Art des Schulunterrichts den Errungenschaften der Naturforschung entsprechend umzuformen, dann wird das künftige Geschlecht es um so gründlicher thun“ (a. a. O. S. 752). Im Namen der Biologie natürlich. Die Biologie ist ja die Wissenschaft von den „Entwicklungsgesetzen des werdenden Menschen“; nun aber „hindern“ die humanistischen Gymnasien, „wo immer noch Griechisch und Latein Hauptfächer sind“, die „natürliche geistige Entwicklung (a. a. O. S. 750) — also! Wehe, dreifaches Wehe über die „alten“ Erzieher mit ihrem „zähen Festhalten an Gewohntem“, dass ihnen das Licht der Biologie nicht leuchtete, als es sich um die Ausbildung der „köstlichen Naturanlagen“ ihrer Zöglinge handelte! Das ältere Menschengeschlecht konnte nicht anders als sehr schlecht erzo-

¹⁾ Nach dem Referat in der Gaa, XXIII. Jahrg. S. 749. Leipzig 1887.

gewesen sein, da seine Lehrer keine — Biologen waren. Sapientia! — Die biologischen Prämissen Preyers beweisen zwar nicht, was sie sollen — mit Ausnahme der hygienischen Folgerungen, welche in der That die Beachtung aller Schulmänner und Schulbehörden verdienen — aber Eines beweisen sie doch, nämlich: wohin das Schiff der Zukunftsbildung gesteuert werden soll.

Dieses Ziel, ein ganz anderes als dasjenige, dem F. Paulsen oben das Wort redete, sowie die Taktik, welche befolgt werden müsse, um dem Ziel allgemach näher zu kommen, werden von Preyer sodann näher bestimmt und erläutert wie folgt: „Zunächst ist nichts Anderes als die Abschaffung des Reifezeugnisses vom humanistischen Gymnasium als einzigen Passe-partout zu den Staatsämtern, zur ärztlichen Laufbahn etc. dringend erforderlich. Das Uebrige wird sich dann allmählich Bahn brechen, namentlich besserer Unterricht im Deutschen, im Englischen und Französischen, Heimathskunde und Geographie, Sittenlehre und die christliche Religion, deutsche Geschichte, Zeichnen und Modelliren, Mathematik, die Elemente der Physik, der Chemie und der Physiologie, wenigstens der Gesundheitslehre, sind für deutsche Jünglinge bessere Unterrichtsgegenstände, als lateinische und griechische Grammatik, als Xenophon und Cicero, als die Bürgerkriege Roms und Athens, die Liebesabenteuer Jupiters und die Unthaten römischer Cäsaren“ (a. a. O. S. 751).

Ohne auf die letzten Bemerkungen, deren Einseitigkeit und Schiefheit bei einem Seitenblick z. B. auf den dreissigjährigen Krieg oder die „Liebesabenteuer“ Goethe's sofort in die Augen fallen, weiter einzugehen, müssen wir gestehen: Ein realistischeres Zukunftsprogramm, als hier geschieht, lässt sich kaum aufstellen. Nur von Prof. Häckel ist dasselbe noch überboten worden, wenn er in seiner Befürwortung der „Einheitsschule“ von Sprachen das Deutsche, Englische, Französische und Lateinische (also doch noch!), von Realfächern aber die Anthropologie, Zoologie, Botanik, Entwicklungslehre (Darwinismus), Geologie, Geographie, Physik, Chemie, Astronomie, Mathematik in den Lehrplan des Zukunftsgymnasiums aufgenommen wissen will.¹⁾ „Ein Lehrplan für die Bewohner des Mondes oder des Saturn“, setzt Johannes Flach spottend hinzu.²⁾ Nicht nur das. Zugleich ein Lehrplan, füge man

¹⁾ Vgl. Tägliche Rundschau, Jahrgang 1887.

²⁾ J. h. Flach, Der Hellenismus der Zukunft S. 36. Leipzig 1888.

hinzu, der die gleichen Mängel in potenzirter Form an sich trägt, die man dem altclassischen Unterricht vorrückt.

Das humanistische Gymnasium soll nur „Philologen“, natürlich stümperhafte, heranzubilden vermögen. Wer kann dann aber das Realgymnasium der Zukunft vor dem Vorwurf retten, dass es nur einseitige „Naturforscher“ zu züchten im Stande sei? Die alten Sprachen dem Knaben neun bis zehn Jahre lang „während der wichtigsten Zeit körperlicher und geistiger Entwicklung“ als Hauptfächer „aufzunöthigen“, das erscheint nach dem Ausdruck Preyers „dem Physiologen, welcher die natürliche Entwicklung zu Grunde legt, widersinnig“ (a. a. O.). Als wenn die Entwicklung eine „natürlichere“ würde, wenn man den Knaben zehn Jahre lang „während der wichtigsten Zeit körperlicher und geistiger Entwicklung“ mit Deutsch, Englisch, Französisch, deutscher Geschichte, Heimathskunde und Geographie, Anthropologie, Zoologie, Botanik, Entwicklungslehre, Geologie, Physik, Chemie, Astronomie, Physiologie und Gesundheitslehre, Mathematik, Zeichnen und Modelliren, und mit Gott weiss was für sonstigen Realien plagt. Man wendet ferner ein, die altclassischen Sprachen gehörten, ähnlich wie z. B. das Sanskrit oder Arabische, nicht in die Schulen, sondern in die Universitäten, sie seien nicht Mittel zur Erziehung, sondern nur Object der Wissenschaft, der Alterthumsforschung. Lässt sich nun aber nicht der gleiche Einwand auch gegen das naturwissenschaftliche Unterrichtssystem kehren, weil die Naturwissenschaften mindestens ebenso, wie die alten Sprachen, erst „im Fachstudium Selbstständigkeit gewinnen können“, wie mit Recht F. Paulsen oben hervorhob?

Schreiber dieser Zeilen ist gewiss kein Verächter oder gar Feind der Naturwissenschaft; er hat im Gegentheil mit Lust und Liebe sich zeitlebens mit ihr beschäftigt und sie als eine unversieglieche Quelle von Belehrung, Herzensfreude und Geisteserfrischung schätzen und lieben gelernt. Allein man kann sehr gut ein Liebhaber, ja Bewunderer dieser Wissenschaft sein, ohne sich deswegen zum Zugeständniss gezwungen zu sehen, dass dieselbe die allein geeignete oder auch überhaupt nur eine geeignete Grundlage für die höhere Allgemeinbildung abgebe. Blinde Liebe zum eigenen Fach, das man gerade betreibt, erzeugt nur allzu leicht einen thörichten Hass gegen Alles, was in dieses Fach nicht einschlägt und führt häufig

zu Uebertreibungen, deren Abgeschmacktheit sich fast mit Händen greifen lässt.

Wenn Preyer, dieser in weiten Kreisen mit Recht geschätzte Physiologe, sich von seiner Voreingenommenheit gegen das „classische Götzenthum“, dem man „noch immer auf zertrümmerten Altären opfert“, zu der Behauptung hinreissen lässt, dass „nicht die (alt-sprachliche) Büchergelehrsamkeit, sondern die vorzüglichen Heeres-einrichtungen Deutschland wehrhaft und gross gemacht haben“, dass „die Armee die Schäden der Schule heilt, aber nur zum Theil, da es für Viele zu spät ist“¹⁾ — so muss man doch billig fragen: Ei, warum fordert er dann nicht ein grosses Netz von Turnschulen über das ganze Land statt der von ihm bevorzugten realistischen Bildungsanstalten? Warum verlangt er nicht gleich gewaltsame Einstellung sämtlicher deutschen Jünglinge, Gymnasiasten wie Realschüler, unter die Rekruten der Armee? Warum sucht er den Teufel des humanistischen durch den Beelzebub des Realgymnasiums auszutreiben?

Thatsache freilich ist, dass die Wehrhaftigkeit, Würde und Grösse einer Nation von der classischen Bildung eher zu hoffen als zu fürchten hat. Zum Mindesten stehen militärische Tüchtigkeit und humanistische Bildung in keinem unversöhnlichen Gegensatz. Sind denn die Hellenen, diese unerreichten Vorbilder in Wissenschaft, Litteratur und Kunst, nicht auch gross gewesen in Siegen und Schlachten? Das übermächtige Perserreich wüsste Wunderdinge davon zu erzählen. Und die Römer, denen wir eine Reihe der vorzüglichsten Classiker als der Bildner unserer Jugend verdanken, sind sie nicht zugleich das wehrhafteste, kernigste, kriegerischste Volk der alten Welt gewesen?

III. Eine Stimme aus dem Lager der Mathematiker.

Selbstredend ist Preyer nicht der einzige Rufer im Streit; er hat eine Gefolgschaft ebenso zahlreicher als bedeutender Bundesgenossen. Denen wir bisher das Wort verstatteten, sie gehörten sammt und sonders dem Lager der berufsmässigen Naturforscher an.

Aus der Zunft der Mathematiker hat Prof. Schellbach in seiner Schrift: „Ueber die Zukunft der Mathematik an unseren Gymnasien“ (Berlin 1887) mit „edler Entrüstung“, die ihm „die

¹⁾ Gaa, XXIII. Jahrg. S. 751. 1887.

Feder in die Hand drückte“, „über die verrotteten Anschauungen erbarmungslos den Stab gebrochen, die sich noch heute im Lehrplan unserer Gymnasien breit machen“¹⁾. Als Mathematiker will er natürlich vor Allem den mathematischen Unterricht auf den Schild gehoben wissen, um ein Geschlecht heranzubilden, das vielleicht zwar gut rechnen, zählen und messen, vermuthlich aber nicht correct, fliegend und schön reden und schreiben kann.

Dass es viele, sehr viele Jünglinge von sonst guten Anlagen gibt, welche für Mathematik gar kein Verständniss besitzen, so sehr man ihnen auch die Sätze der Geometrie, Algebra und Trigonometrie einzutrichtern sich anstrengt; dass also von allen Unterrichtsgegenständen gerade die Mathematik vielleicht am wenigsten sich als ein allgemein menschliches Bildungsmittel eignet: das ficht einen Pädagogen, der über den Bering seines Berufsfaches kaum hinausieht, natürlich nicht an. Zum Glück steht nun aber eine grosse Auctorität hinter ihm, die ihm den Rücken deckt. Es ist der Besiegte von Sedan, Napoleon III., welcher irgendwo den naiven Ausspruch thut: „Es bedarf einer Revolution von 89 und eines Mannes wie Napoleon (I.), um über die todten Sprachen die Mathematik und die Physik zu erheben, welche das Ziel unserer gegenwärtigen Gesellschaft bilden müssen; denn diese schaffen Arbeiter und jene Müssiggänger.“ Sehr schmeichelhaft gesagt, fürwahr! Demnach wären also Juristen, Theologen, Philosophen, Staatsmänner etc. lauter Müssiggänger, wogegen die Arbeiter nur in den Reihen der Naturforscher, Ingenieure, Artillerie-Offiziere, Geometer und etwa noch der Aerzte zu finden sein würden. Ob Napoleon III. selbst wohl zu den „Arbeitern“ gehörte? Ueber mathematische Leistungen von ihm hat man wenigstens noch nichts gehört, wohl aber von seinen Studien über — Julius Cäsar, einen römischen Classiker. Napoleon hätte unserer unmassgeblichen Meinung nach besser daran gethan, zu schweigen.

Es wäre nun gewiss thöricht, der Mathematik jedweden Bildungswerth absprechen zu wollen: die unerbittliche Logik ihrer Beweisführungen, der systematische Aufbau ihrer gesetzmässig einandergereihten Lehrsätze, ihre strengen Anforderungen an die Gewissheit sind vielmehr vortreffliche Mittel, um den jugendlichen Geist, der von den buntesten Phantasiebildern umschwirrt so gerne in

¹⁾ Vgl. Gaa, XXIII. S. 457. 1887.

poesievolle Fernen schweift, an Maass, Ordnung und Zucht im Denken zu gewöhnen und den Sinn für das Wahre zu schärfen. Auf der anderen Seite dürfte aber ebenso wenig bestritten werden können, dass der rein formale Charakter dieser Wissenschaft, die Einförmigkeit ihrer nur an den Verstand sich wendenden Ableitungen, bei welchen für Herz und Gemüth des Durchschnittsschülers wenig abfällt, endlich ihre verhältnissmässige Schwierigkeit jeden vernünftigen Pädagogen davon abhalten werden, ihr innerhalb des Unterrichtssystems eine primäre, grundlegende Bedeutung zuzuerkennen¹⁾. In jedem wohlüberdachten Lehrplan wird darum Mathematik „immer nur an zweiter Stelle stehen“; sie wird zwar als ein vortreffliches Hülfsmittel höherer Bildung, nie und nimmer aber als das Hauptmittel derselben zu gelten haben. Bezüglich der voraussichtlichen Folgen des Schellenbach'schen Vorschlages, welcher den erziehlichen Einfluss der Mathematik ja recht gut, leider nur zu einseitig hervorhebt, braucht sich darum kein Freund humanistischer Schulbildung, so will uns bedünken, ein graues Haar wachsen zu lassen.

IV. Die naturwissenschaftliche Erziehung als Basis einer Art naturwissenschaftlicher Zukunftsreligion.

Ernster muss hingegen jene Tendenz innerhalb naturforschender Kreise genommen werden, welche bereits darauf ausgeht, nicht bloss den humanistischen Unterricht, sondern auch die christliche Erziehung durch die Naturwissenschaften zu ersetzen. Man verlangt nicht nur eine naturwissenschaftliche Grundbildung, sondern geradezu eine naturwissenschaftliche Erziehung an Stelle der religiösen. Während Preyer auf dem Lehrplan des Zukunftsgymnasiums noch „Sittenlehre und christliche Religion“ wie zwei verlorene Posten stehen liess, hat Ernst Häckel in seinem Entwurf der „Einheitsschule“ bereits beide gestrichen, vermuthlich weil er im Darwinismus einen mehr als genügenden Ersatz für die christliche Religion erblickt. Professor Dr. Eimer in Tübingen nun bläst in dasselbe Horn, wenn er zum Sturz nicht nur des humanistischen Unterrichts, sondern auch der „philosophischen und theologischen Erziehung“ aufruft. Wenn wir seine Auffassung recht

¹⁾ Dies gibt sogar K. Kollbach, ein begeisterter Lobredner realistischer Grundbildung, zu. Vgl. Gaa XXIV. Jahrg. S. 419. Leipzig 1888.

verstehen, so soll eine neue Ära für unsere Schulen und Universitäten aufgehen, in welcher die Naturwissenschaft wie als Königin den Thron, so den Altar als Göttin besteigen müsse. Naturwissenschaft soll in gewisser Weise Religion ersetzen.¹⁾

„Die Zeit darf nicht ferne sein,“ hören wir ihn sagen, „wo die Naturwissenschaften eine ganz andere Stellung in der allgemeinen Erziehung einnehmen als jetzt — nur sie können in der Zukunft die nach Maassgabe der Bedeutung unseres öffentlichen Lebens immer nothwendiger werdenden Grundlagen abgeben zur Entfernung unnatürlicher Grundsätze in den Meinungen der Menschen, zur Herbeiführung von gesunden, praktischen und zugleich idealen, ich möchte sagen, normalen Anschauungen über Grundfragen der menschlichen Gesellschaft und des menschlichen Lebens, — nachdem ausschliesslich theologische und philosophische Erziehung hierin vollständig versagt haben.“²⁾ Halten wir einen Augenblick inne. Vorstehender Angriff richtet sich nämlich nicht mehr bloss gegen die classische Bildung, welche Eimer auch noch ausdrücklich bekämpft, sondern direct gegen die religiöse und philosophische Erziehung, deren vollständiges Fiasko er feststellen zu dürfen vermeint. Es bietet selbstverständlich ein ganz besonderes Interesse dar, die Äusserungen Eimers über den angeblichen Bankrott der bisherigen christlichen Jugenderziehung zum immerwährenden Andenken hier aufzuzeichnen.

„Was an Widerstreit, an Hader, an Missverständniss und Feindschaft unter den Menschen könnte getilgt oder im Keime erstickt werden durch allgemeinere Kenntniss der maassgebenden Bedeutung natürlicher Vorgänge und Gesetze Noch geht die grosse Mehrzahl selbst der ‚gebildeten‘ Menschen auch in Deutschland mit der ungerechten und zugleich grausamen, in ihren Augen aber erhebenden Lehre durchs Leben, dass eine unübersteigliche

¹⁾ Diese Forderung ist freilich nicht ganz neu. Nach E. Häckel hat sich die Naturreligion, im Gegensatz zur „mythologischen Kirchenreligion“, aus den „socialen Instincten der Thiere entwickelt“. „Um uns von der Macht des thierischen Pflichtgefühls zu überzeugen, brauchen wir nur einen Ameisenhaufen zu zertrümmern“. Aufgabe der „Ethik der Entwicklungslehre“ sei es, „keine neuen Grundsätze aufzusuchen, sondern vielmehr die uralten auf ihre naturwissenschaftliche Basis zurückzuführen“. (Gesammelte populäre Vorträge II, 114 f. Bonn 1879).

²⁾ Humboldt, Monatsschrift für die ges. Naturwiss. S. 2. Stuttgart 1887.

Kluft bestehe zwischen dem Menschen und der übrigen Natur¹⁾ — dem Menschen, dem „Mittelpunkt der Welt, dem Zweck alles Seins.“ Noch hilft ein grosser Theil unfruchtbarer, mit unbestreitbaren Errungenschaften der Naturwissenschaften im Widerspruch stehender philosophischer Speculationen die beste Kraft der Erziehung vergeuden. Noch predigen christlich sein wollende Priester mit Erfolg so vielfach eine unchristliche Moral, Hass und Fluch und ewige Verdammniss Andersgläubiger und erniedrigen so den allliebenden Gott, dem sie sonst dienen wollen. Noch nehmen solche Eiferer für ihre Religion das Recht in Anspruch, an der Spitze der Schule, ja des Staates zu stehen“ (a. a. O.).

Ja, diese böse Religion an der „Spitze des Staates und der Schule“! Heraus damit und Naturwissenschaft an ihre Stelle gesetzt! Ist nicht die „Affentheorie“ bekanntlich geeigneter, als das erste Buch Moses, den Knaben über seinen Ursprung und seine „Menschenwürde“ aufzuklären? Und das grosse „Gesetz von der Erhaltung der Kraft“, beweist es nicht so schlagend wie nur möglich, dass unser Denken nur in einer Gehirnphosphorescenz, in einem stofflichen Kraftumsatz besteht und dass eine Geistseele nicht existirt? Hat den „allliebenden Gott“ endlich nicht unlängst schon Karl Vogt „vor die Thüre gesetzt“ und damit auch die Unsterblichkeit der Seele und die „ewige Verdammniss“ zum Gaudium aller Aufgeklärten beseitigt?

Das sind die „unbestreitbaren Errungenschaften der Naturwissenschaft“, mit welchen die „unfruchtbaren Speculationen“ über Gott, Geist und Seele „in Widerspruch stehen“, — Speculationen, welche „die beste Kraft der Erziehung vergeuden“. Das ist die neue Bildungsweise, welche mit den formalen und ethisch-humanen Vorzügen zugleich religiösen Werth verbindet und neue Grundanschauungen über Welt und Menschen vermittelt. Da die neue Religion aber, Dank den „christlich sein wollenden Priestern“, noch nicht hinreichend starke Wurzeln im Herzen des deutschen Volkes gefasst hat, so ist es Sache des Staates, mit starker Hand helfend einzugreifen und dem neuen Erziehungssystem zum Siege zu

¹⁾ Wie euphemistisch! Warum rückt Einer nicht mit der Sprache heraus: „Zwischen dem Menschen und — Affen?“ Um wie viel deutlicher ist doch E. Häckel, wenn er (Gesammelte populäre Vorträge II, 110 Bonn 1879) die Entwicklungslehre als „das wichtigste Bildungsmittel auch in der Schule“ anpreist.

verhelfen. „Sollte es nicht Pflicht des Staates sein“, fragt Eimer, „die Kluft, welche solchergestalt mit Erfolg zwischen den Grundauffassungen der Menschen erhalten wird, durch eine mit auf naturwissenschaftlichem Boden erwachsene Erziehung ausgleichen zu helfen“? (a. a. O. S. 3). Was doch dem vielbeschäftigten Staate nicht Alles zugemuthet wird! Er soll den Herrn Naturforschern also die Kastanien aus dem Feuer holen, sich dabei schön die Finger verbrennen und das Risiko des Misserfolges, welches jene von Rechts wegen zu tragen hätten, ganz hübsch auf seine Schultern nehmen. Sieht denn der Tübinger Professor nicht ein, welch' ein Misstrauen in die Lebensfähigkeit und innere Kraft der neuen Weltanschauung sich in seinem Rufe nach Staatshülfe ausspricht?

Ist aber die naturwissenschaftliche Zukunftsreligion einmal üppig ins Kraut geschossen, so bricht die Aera ewigen Friedens an: das goldene Zeitalter beginnt. Widerstreit, Hass, Missverständniß, Verschiedenheit der Grundauffassungen hören auf. Unfrieden und Feindschaft wird das mündig gewordene Menschengeschlecht, das sich soeben erst seiner adeligen Abkunft vom Affenthum mit geziemendem Stolz bewusst geworden, nur mehr aus der Geschichte kennen oder höchstens als „rudimentäre Anhängsel“ einer glücklich überstandenen Culturepoche nicht ohne Gruseln bewundern. Die Lehre von der schrankenlosen Concurrenz im „Kampfe ums Dasein“ sowie von der erbarmungslosen Ausrottung des Schwachen beim „Ueberleben des Passendsten“ bietet ja, wie Jedermann männiglich bekannt sein sollte, dem seiner Thierheit inne gewordenen Menschen überaus starke sittliche Antriebe, um die Nächsten- und Feindesliebe zu pflegen, gegen Andersdenkende Toleranz zu üben, den Schwachen gegenüber Barmherzigkeit walten zu lassen und dem herrschenden Klassenhass, der Ausbeutung der Arbeit durch das Kapital, der systematischen Unterdrückung des wirthschaftlich Schwächeren wirksam zu steuern. Ist es doch in den Augen gewisser Leute ein unbestreitbares Axiom, dass der naturwissenschaftlich dressirte Mensch, und wäre seine sonstige „Grundauffassung“ auch auf socialdemokratische oder anarchistische Bestrebungen gerichtet, den religiös erzogenen, an eine höhere Weltordnung und Strafgerechtigkeit glaubenden Christen viele Meilen weit hinter sich lässt. — Man braucht wirklich den aufgeworfenen Gedanken nur bis zu Ende auszudenken, braucht nur die Intoleranz der Darwinisten gegen ihre eigenen anti-darwinistisch gesinnten Fachgenossen sich anzusehen, um die

ganze Schwere der Versuchung zu empfinden — keine Satyre zu schreiben.

Wohl wird ein Höherer über uns, dess sind wir gewiss, dafür sorgen, dass die Bäume der naturwissenschaftlichen Pädagogik mit so verwerflichen Tendenzen nicht bis in den Himmel wachsen. Wohl werden auch unsere Regenten, Staatslenker und Minister im Bewusstsein ihrer schweren Verantwortlichkeit für das Wohl und Wehe von König und Volk darüber wachen, dass der aufblühenden deutschen Jugend, auf der die Zukunft unseres grossen Vaterlandes beruht, der christliche Katechismus, die christliche Grundauffassung, die christliche Welt- und Gottesanschauung, nicht aber die „Affentheorie“ und der Materialismus in der Schule beigebracht werde. Aber zur Kennzeichnung einer gewissen Geistesströmung in der Gegenwart war es gewiss nicht überflüssig, auf den Uebermuth und die Kurzsichtigkeit einer hoffentlich nicht zahlreichen Klasse von naturwissenschaftlichen Jugendbildnern hier mit Nachdruck hingewiesen zu haben.

V. Der neueste Versuch einer naturwissenschaftlichen Pädagogik in systematischer Ausführung.

Es kann nach dem Gesagten wohl kaum mehr ein Zweifel über die Beschaffenheit des Zieles obwalten, das unser „naturwissenschaftliches Zeitalter“ dem zukünftigen Erziehungs- und Unterrichtswesen gesteckt hat. Naturwissenschaft (nebst Mathematik) als Schwerpunkt aller Bildung, das humanistische Gymnasium auf dem Austerbe-Etat: das sind die beiden Pole, um welche alle Forderungen der naturforschenden Zukunftspädagogen sich drehen.

Ebenso lehrreich als typisch dürften angesichts dieser Sachlage die bedeutsamen Winke sein, welche jüngst K. Kollbach in seinem schon oben erwähnten Werke: „Methodik der gesammten Naturwissenschaft für höhere Lehranstalten und Volksschulen mit Grundzügen zur Reform dieses Unterrichts“ (Leipzig 1888) über die Art und Weise ertheilt, wie man den ganzen höheren wie niederen Schulunterricht organisch mit der Naturwissenschaft in Verbindung setzen, alle Fächer an sie anlehnen und so dieselbe in der That zur Centralwissenschaft, zum sog. Schwerpunkt aller Bildung erheben könne. So sehr wir die Grundrichtung des sehr geschickt ausgearbeiteten Entwurfs beklagen und missbilligen, können wir doch der Weite des Blickes, die sich darin offenbart, und der Ruhe und

Besonnenheit, womit die Vorzüge und Mängel der humanistischen Bildung sowie die Bedürfnisse und Anforderungen der modernen Cultur geprüft und gegeneinander abgewogen werden, unsere Anerkennung nicht versagen. Wohlthuend berührt auch der Ton, den der Verfasser auf die Vereinbarkeit der christlichen Glaubens- und Sittenlehre mit den ächten Ergebnissen der Naturwissenschaft legt. Frei von leidenschaftlicher Missachtung und Unterschätzung des Bildungswerths, der den classischen Studien innewohnt, unbefangen in der Beurtheilung der Missstände, wie sie zweifellos auf dem Gebiete des modernen Gymnasialwesens zur Zeit herrschen, tritt er ohne Fanatismus mit einem achtungsgebietenden neuen Programm vor uns hin, das unsere volle Aufmerksamkeit verdient, weil es eben gründlich abgefasst ist. Auf eine Kritik desselben im Einzelnen können wir uns an dieser Stelle, wo wir nur eine Schilderung der Strebungen und Meinungen in naturwissenschaftlichen Kreisen uns zur Aufgabe gestellt haben, noch nicht eingehen. Wir beschränken uns also auch hier auf die Aufzeichnung von Thatsachen.

Kollbach sagt: „Da das humanistische Gymnasium sich in unserer fortgeschrittenen Zeit nicht mehr zum Bildungsmittelpunkt eignet, die neueren Sprachen aber dafür keinen hinlänglichen Ersatz bieten, so müssen wir die Frage aufwerfen, welches Studium im Stande wäre, diese Grundstellung einzunehmen. Eine Wissenschaft, die zu dieser Würde erhoben wird, muss unbedingt zahlreichen Ansprüchen genügen. In sich selbst eine Einheit, muss sie zugleich mannigfache Anknüpfungspunkte für andere Wissenszweige besitzen; sie muss für alle Gemüths- und Geisteskräfte Anregung und Bildungstoff gewähren, Gelegenheit zu idealer Begeisterung bieten, und zugleich einen Wissensstoff vermitteln, der einen gleichmässigen Werth für das praktische Leben aller Menschen besitzt.“ In der Naturwissenschaft nun findet der Verfasser wirklich „alle die erziehlichen Momente vereinigt“, welche „wir als Grunderforderniss für ihre zukünftige herrschende Stellung bezeichneten.“ Ihre formale, geistentfesselnde Macht liegt vorzugsweise in der beständigen Übung der Denkhätigkeit, in der abwechselnden Anwendung von Induction und Deduction, ihre h u m a n e, gemüthbildende Bedeutung aber in dem frischen, fröhlichen, freien Verkehr mit der lebendigen Natur und ihren Geschöpfen. Durch die Erdkunde erscheint sie mit der Geschichte, durch diese mit den sprachlichen Disciplinen verknüpft, wozu als weiteres Bindeglied noch die Anthropologie und Völker-

kunde tritt, welche von einer anderen Seite her Geschichte und Sprachwissenschaft an die Naturkunde kettet. Zur Klarstellung ihrer praktischen Bedeutung erinnert Kollbach daran, dass „in unserem naturwissenschaftlichen Zeitalter alle Verhältnisse des Lebens dieser Grundwissenschaft bedürfen, dass kein Stand, kein Gewerbe, kein Volk ohne naturwissenschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten mehr den Wettbewerb mit anderen unter Aussicht auf Erfolg aufzunehmen vermag.“ Diese Allgemeinheit nicht nur der praktischen, sondern auch der formalen und idealen Bedeutung ist es, was „der Naturwissenschaft vor allen anderen Fächern in Zukunft eine fundamentale Stellung im Unterricht sichern wird. Hierin übertrifft sie die sog. humanistischen Fächer noch bei Weitem.“

Man kann und muss gewiss den grossen Bildungswerth, der im naturwissenschaftlichen Unterricht liegt, ebenso wie dessen Unentbehrlichkeit für die praktischen Zwecke des heutigen Cultur- und Wirtschaftslebens unumwunden anerkennen. Man kann und muss auch zugeben, dass eine auf ausschliesslich humanistischer Grundlage erbaute „Einheitsschule“, wie sie in früheren Jahrhunderten noch möglich war, den heutigen Anforderungen an die allgemeine Bildung nicht mehr entspricht, da ohne naturwissenschaftliche und realistische Kenntnisse und Fertigkeiten Niemand mehr in Welt und Gesellschaft auskommt. Dass nun aber der humanistische altsprachliche Unterricht als Bildungsgrundstock mit Stumpf und Stiel plötzlich ausgerottet und an dessen Stelle eine auf ausschliesslich realistischer Unterlage errichtete „Einheitsschule“ gepflanzt werden soll: das heisst doch unter Verkennung wohlberechtigter Traditionsverhältnisse ohne zwingende Noth von einem Extrem ins andere taumeln und den Werth realistischer Bildung ebenso überschätzen, als man die Bedeutung classischer Durchbildung ganz entschieden unterschätzt.

Ohne Compromiss, der immer wieder auf einen gewissen Ultraquismus hinausläuft, wird der Streit zwischen Humanisten und Realisten sich schwerlich je schlichten lassen. Und wir glauben bestimmt, dass alle noch so gut gemeinten Bestrebungen auf Herstellung einer dem Humanismus wie Realismus gleichmässig Rechnung tragenden „Einheitsschule der Zukunft“, wie sie als Ideal u. A. auch Ernst Laas vorschwebte¹⁾, an den wirklichen Bedürf-

¹⁾ Vgl. dessen Aufsatz: „Oekonomische Mängel unseres nationalen Bildungswesens“ in: E. Laas' Liter. Nachlass S. 33—42. Wien 1887. Ueber den „deutschen Einheitsschulverein“ (5. October 1887) und analoge Bestrebungen in Oesterreich s. ebend. S. 73—76.

nissen unseres Zeitalters nicht nur, sondern auch an ihrem inneren Widerspruche scheitern müssen. Es wird Sache einer unparteiischen, besonnenen, von aller Ueberstürzung und Leidenschaft gleich weit entfernten Gymnasialpädagogik und Schulpolitik sein, unter ebenmässiger Berücksichtigung sämtlicher idealen und realen Verhältnisse jene „goldene Mitte“ zu treffen, welche dem naturwissenschaftlichen Realismus gerecht zu werden sucht, ohne das classische Bildungsmoment als das grundlegende und vorzüglichere gänzlich preiszugeben. Allerdings eine schwierige Aufgabe. An der Möglichkeit ihrer endgültigen Lösung ist aber so lange nicht zu verzweifeln, als sich nach dem bisherigen Entwicklungsgang des modernen Gymnasiums — wenigstens in Preussen — schon jetzt übersehen lässt, dass aus dem humanistischen Gymnasium trotz seiner augenblicklichen Mängel im Durchschnitt tüchtige, feinsinnige, durchgebildete und auch für das praktische Leben nicht unbrauchbare Männer — vielfach an der Spitze des Staates und der gebildeten Gesellschaftsklassen stehend — hervorgegangen sind und noch immer hervorgehen.

Unsere Untersuchungen würden aus der philosophischen Rolle fallen, wenn sie nach Feststellung des durch Zeugnisse beglaubigten Thatsachenbestandes auf eine Erörterung der dieser intensiven Reformbewegung zu Grunde liegenden Ursachen verzichten wollten, ehe sie dazu übergehen, die mannigfachen Argumente auf ihren Werth oder Unwerth zu prüfen, welche die Naturforschung theils gegen die humanistische Grundbildung, theils zu Gunsten einer realistischen Erziehung vorzubringen weiss. Die Erfüllung dieser Aufgabe muss indessen einer späteren Erörterung vorbehalten bleiben.

(Schluss folgt.)