

Elementar- und wissenschaftlicher Unterricht in der höheren Mädchenschule.

Schulprogramme können ihrem Zwecke entsprechen, wenn sie einerseits durch Mittheilungen über die Entwicklung der Schule und ihre Einrichtungen ein lebensvolles Bild vorführen, andererseits aber in den angeschlossenen Aufsätzen solche Gegenstände zur Sprache bringen, welche mit dem inneren Organismus des Schulkreises im engen Zusammenhange stehen. Die hier getroffene Wahl der „Elementar- und der wissenschaftliche Unterricht in der höheren Mädchenschule“, dürfte Anspruch darauf haben, in den Kreis solcher Gegenstände gerechnet zu werden, denn sie steht in unmittelbarster Beziehung zu den Grundlagen des gesammten Unterrichtswesens der höheren Mädchenschule.

Noch von anderen Gesichtspunkten aus scheint dem Unterzeichneten das ins Auge gefasste Thema von Interesse zu sein. Es hat sich nämlich mit Fragen zu befassen, über welche die Urtheile in nicht geringem Grade schwanken und zu deren Entscheidung einen Beitrag zu liefern ein Gewinn wäre. Wie steht die höhere Töchter-
schule zu dem eigentlichen Elementar-Unterricht? so wurde früher noch häufiger als jetzt gefragt, indem man darüber zweifelhaft war, ob diejenige Grundlegung alles Unterrichtes, welche eine gutgeführte Elementarschule bietet, in jener zur vollen Geltung komme. Was für ein Anrecht hat die höhere Töchter-
schule, Wissenschaft und wissenschaftlichen Unterricht für sich in Anspruch zu nehmen? — so wird von anderer Seite aus gefragt, in der Ungewißheit darüber, ob und wie weit solche in den Kreis dieser Schule gehören.

Ist ja die höhere Mädchenschule eine der vorzugsweise der Neuzeit angehörigen und noch in der Entwicklung begriffenen Lehranstalten, über welche das allgemeine Urtheil auch nach wichtigen

Seiten hin sich noch nicht hat feststellen können. Auf Klärung und Berichtigung dieser Urtheile theils durch die Bestrebungen und Leistungen des Unterrichtes, theils durch solche Kundgebungen, wie Schulprogramme sie möglich machen, hinzuwirken, ist ohne Zweifel die Sache der Vertreter dieser Schulen.

Warum sollte es drittens verschwiegen werden, daß bei der hier getroffenen Wahl auch der Wunsch leitete, in dem eigenen Schulkreise, zu möglichster Bestimmtheit des Bewußtseins über die beiden Grundrichtungen des Lehrens, über Wesen und Durchführung des elementaren und des wissenschaftlichen Unterrichtes nach Inhalt und Methode, erneuten Anlaß zu bieten und so hier die einheitliche Arbeit der Lehrer zu fördern?

Doch verständigen wir uns zuvor über die Ausdehnung oder Beschränkung unserer Aufgabe! Nicht ist es Absicht, auch nicht hier der Ort, durch das ganze Gebiet des Unterrichtes in seinen elementaren und wissenschaftlichen Bestandtheilen hindurchzuführen und diese einzeln in die Besprechung hineinzuziehen. Nur das Wesen jener beiden Grundrichtungen in den charakteristischen Merkmalen, die Bedeutung der einen und der anderen für unsere Schule und ihre Durchführung nach allgemeinen Gesichtspunkten zum Ausgangs- und Zielpunkte des gemeinsamen Nachdenkens zu machen, darauf wird sich dieser Aufsatz beschränken und darin hofft er einen heilsamen Endzweck zu finden.

Daß die Versuche etymologischer Erklärungen des Wortes „Element“ sicherer Begründung ermangeln, hat der von Professor Dr. Flaßhar verfaßte Aufsatz: „die Elementarschule“ in der „Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens“, auf welchen hier überhaupt aufmerksam gemacht wird, nachgewiesen. Die mit den Worten „Element“ und „Elementar-Unterricht“ sich verknüpfenden Vorstellungen stehen dagegen im Allgemeinen fest. Wenn auf naturwissenschaftlichem Gebiete die einfachen, nicht mehr zerlegbaren Grundstoffe, aus deren manigfaltiger Verbindung alle anderen Körper hervorgegangen, als Elemente angesehen werden, so trifft diese begriffliche Bestimmung mit der Bedeutung des Wortes auf pädagogischem Gebiete freilich nicht ganz zusammen. Denn nicht die einfachsten, also allgemeinsten Grundbegriffe des Erkennens in dem eigentlichen, philosophischen Sinne des Wortes sind hier gemeint. Elemente heißen vielmehr in der Anwendung auf irgend ein Wissensgebiet die einfachsten und die nothwendigsten Erkenntnisse; die einfachsten, d. h. diejenigen Erkenntnisse, welche in abgeschlossenen, d. h.

festbestimmten und leichtfaßlichen Formen der Anschauung des Anfängers sich einprägen und nicht der Vermittlung und Verbindung durch Abstraction und Combination zu ihrer geistigen Erzeugung bedürfen; die nothwendigsten, d. h. diejenigen Erkenntnisse, welche für die Erfordernisse des Lebens am wenigsten zu entbehren, am manigfachsten zu verwerthen sind. So stellen die Elementar-Cursen in den fremden Sprachen sich die Aufgabe, die Formen einer Sprache in ihren einfachsten und häufigsten Verbindungen zu lehren und einzüben.

Doch nicht mit dem letzteren übertragenen Sinne des Wortes haben wir zunächst uns zu beschäftigen, sondern, gemäß der eben gegebenen Erklärung, mit dem Elementar-Unterricht als Unterricht in den Elementen alles Erkennens und Wissens. Welche Gegenstände sind diese Elemente? Wenn überhaupt die Welt der Dinge das nächste Object menschlichen Erkennens ist, so fängt dieser große Proceß mit dem einfachen Bilde eines einzelnen Dinges an, welches durch die Sinne der Seele zugeführt und von ihr aufgenommen wird. Es entsteht eine Anschauung als inneres Bild und durch Auffassung der Merkmale derselben die Vorstellung; damit ist der Seele ein Element alles Erkennens gegeben und zugleich dieselbe zur Thätigkeit geweckt. Die Vorstellung vollzieht sich in dem Worte, die Sprache ist der Inbegriff der erlebten Vorstellungen, welche durch die Zeichen der Schrift bewahrt werden, damit nicht eine Reihe von Vorstellungen die andere verdrängt. Das Wort als die in bestimmte Form gefaßte Vorstellung ist also in Sprache und Schrift das einfachste und nothwendigste Element der Erkenntniß.

Mit der Form erschließt sich aber zugleich der Inhalt, der gesammte Reichthum der Vorstellungen und Wahrheiten, deren Träger die Sprache ist. Welche Kreise von Vorstellungen, welche Wahrheiten gehören nun zu den Elementen des Unterrichtes? Wir werden am sichersten zu einer genügenden Beantwortung dieser Frage gelangen, wenn wir den Schüler, welcher für seine Bestimmung als Mensch erzogen werden soll, in seinen einfachsten und nothwendigsten Beziehungen ins Auge fassen. Und diese Grundbeziehungen? Der Inbegriff derselben ist in den Worten: Natur, Mensch, Gott zusammengefaßt. Aus diesen Beziehungen müssen sich die Elemente des Unterrichtes ergeben; aus der ersten, die einfachsten, allgemeinsten Kategorien, unter denen die Natur, die Welt der Körper sich darstellt, die Zahl und die Form; aus der zweiten das sittliche, aus der dritten das religiöse Verhältniß. Doch nicht allein mit Zahlen und

Formen tritt die Natur dem Schüler entgegen, sondern auch mit Realitäten, den Körpern. Das allgemeine sittliche Verhältniß entfaltet sich in einer Reihe von besonderen, realen Verhältnissen in der Familie und den weiteren Ordnungen des Zusammenlebens, namentlich dem Staate. Das religiöse Verhältniß hat eine geschichtliche Entwicklung als Grundlage und eine religiöse Gemeinschaft als Träger.

Die Sprache, die Lehre von Zahl und Form, das sittlich-religiöse Verhältniß bilden die Grundlagen des Elementar-Unterrichtes, was seine Gegenstände angeht; an diese fügen sich diejenigen Erkenntnisse aus den Gebieten der Natur, des Menschenlebens und der Religion, welche der Anschauung des Schülers die nächsten und für die allgemeinen menschlichen Beziehungen, unter denen er steht, die nothwendigsten sind. Daß die hier gegebenen Bestimmungen relativer Art und in ihnen nicht feste Gränzen für die Ausdehnung des Unterrichtsstoffes gezogen sind, leuchtet ein.

Dem elementaren Inhalt entspricht die Unterrichtsform oder Methode. Wie alles menschliche Lernen, was die Art seines Ursprungs und Fortschrittes angeht, auf Uebung und Erfahrung zurückzuführen, wie darin Stufe nach Stufe erstiegen ist und Glied an Glied sich geschlossen hat, ohne daß im Allgemeinen ein Ueberspringen von Stufen gestattet gewesen, ähnlich ist der Entwicklungsgang auf dem Gebiete, wo immer wieder das Lernen beginnt. Nur der freilich wesentliche Unterschied findet statt, daß hier der Inhalt nicht im eigentlichen Sinne erst gefunden zu werden braucht, sondern gegeben ist und nach erkannten Principien und in geordneter Stufenfolge angeeignet wird. Ueben und Verstehen sind Mittel und Zweck des elementaren Unterrichts; die beständige Verbindung und Einheit dieser beiden, in streng geordneter Gliederung der Stufenfolge, ist das eigentliche Princip dieser Unterrichtsform. Der Lehrer wendet sich an die noch nicht geweckte und entwickelte Kraft und bietet ihr einen Gegenstand, eine Aufgabe der Thätigkeit. Der Gegenstand wird zum Verständniß gebracht und geübt; ersteres ist das Mittel einsichtiger Uebung und diese wieder das Mittel, das Verständniß zu fördern und zu sichern. Der Gegenstand ist vollkommen verstanden, wenn die Uebung zur vollständigen und gesicherten Fertigkeit gelangt ist; dasselbe gilt, richtig verstanden, in der Umkehrung des Sages. Beide bedingen einander und sind Prüfmittel für einander. Wenden wir das Gesagte auf die einzelnen Gebiete an, auf die Operationen in dem Unterrichte, welcher die Sprache, also das

Lesen, Schreiben, oder welcher das Rechnen und Anderes zum Gegenstand hat, so wird daran das Princip der Einheit von Uebung und Verständniß sich ebenso vielfach veranschaulichen.

Ist die eine Stufe vollzogen und gesichert, so wird ein neuer Gegenstand angefügt und eine zweite Stufe betreten. Ebenso wesentlich und charakteristisch für die Unterrichtsform, wie die Ausführung der einzelnen Uebung, ist auch die Stufenfolge derselben. Die Wissenschaft ordnet, indem sie die Thatsachen der Erkenntniß lehrend zusammenstellt, diese lediglich nach Gesichtspunkten und Principien, welche in diesen Thatsachen selbst gegeben sind. Nicht so die elementare Unterrichtsform, welche vielmehr die Gründe der Ordnung in der Allmählichkeit oder Ordnung, wie die geistige Fassungskraft sich entwickelt, findet. Für sie schließt sich eine Stufe an die andere nach der Nothwendigkeit an, welche sich ergibt, wenn der Gegenstand als Object der Uebung und der geistigen Fassungskraft betrachtet wird. Hier werden gleichsam in beständiger und enganschließender Erweiterung konzentrische Kreise gezogen, deren Mittelpunkt nicht ein wissenschaftliches Princip, sondern das sich allmählich erweiternde Seelenleben ist. Das ist auch der Sinn der methodischen Gesetze, daß vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schwierigen fortzuschreiten ist, — denn diesen liegt die gemeinsame Wahrheit zu Grunde, daß eine Stufe der Uebung und des Verständnisses sich so an die eben überwundene anschließen müsse, wie sich ein Glied an das andere in der geistigen Durchdringung und Verarbeitung anfügt. Auch ist in der Grundanschauung von dem Principe der elementaren Lehrmethode, wie sie hier ausgeführt, dem Wesen nach miteingegriffen, wenn man das diese Methode charakterisirende Merkmal darin findet, daß sie eine heuristische sei, d. h. die zu erkennenden Vorstellungen und zu lösenden Aufgaben in ihre Theile zerlegend, einen Theil nach dem andern in selbstthätigem Fortschreiten finden, eine Stufe nach der anderen ersteigen lasse. Denn, wenn gesagt worden ist, daß der Schüler von Stufe zu Stufe der Uebung und des Verständnisses geleitet wird, so kommt diese Folge eben dadurch zu Stande, daß jeder Gegenstand in seine Theile zerlegt, jede Aufgabe in Stufen geschieden und geordnet wird. Auch liegt dem Gesagten die Voraussetzung zu Grunde, daß der einzelne Theil und die besondere Stufe nicht als etwas Fertiges und Erreichtes hingestellt, sondern, unter der von dem Lehrer geleiteten Thätigkeit des Schülers, gefunden und erstiegen wird. Dagegen ist mit dem Merkmale der „heuristischen“ die Methode nur nach einer Richtung,

nicht vollständig nach Wesen und Form bezeichnet und dürfte dieses Merkmal in seinem eigentlichen Sinne, auch nicht auf alle Gegenstände des elementaren Unterrichtes seine Anwendung finden.

Einheitliche Verbindung von Ueben und Vermitteln des Beständnisses, in streng geordneter Stufenfolge, ist als das leitende Princip erkannt worden, und damit zugleich die Einheit des materialen und formalen Principes gesetzt; — denn Uebung bezweckt zunächst Aneignung des Materiales und Verständniß fordert dessen geistige Durchdringung oder formale Verarbeitung. Wie in den Mitteln, so wird sich jene Einheit in den Zwecken des elementaren Unterrichtes darstellen. Die Uebung bezweckt Fertigkeit im engeren und weiteren Sinne des Wortes, — im engeren, in sofern es sich um eine mehr mechanische Leistung handelt, im weiteren einer mehr geistigen Operation; die Fertigkeit des eigentlich geistigen Besizes des Materials ist das Gedächtniß und darum bezweckt die Uebung ebenfalls dieses. Denn das Gedächtniß ist in Wahrheit nicht etwa ein mechanisch, d. h. durch bloße Wiederholung des Eindruckes aufgenommener Besiz an Wissen und das Vermögen, diesen ebenfalls mechanisch zu reproduciren, sondern die Fertigkeit eines geistig, d. h. durch Verständniß wie Uebung angeeigneten Wissensstoffes, der geistiges Eigenthum geworden und jederzeit zur Verwendung fertig ist. Fertigkeit und Gedächtniß repräsentiren also den materialen Ertrag; der formale Endzweck aber stellt sich in der Entwicklung der Verstandesthätigkeit und dem dadurch gewonnenen Vermögen dar, in den einfachsten Denkoperationen sich sicher und leicht zu bewegen. Denn während das Material zum Verständniß gebracht und dadurch geistig angeeignet wird, erstarkt und gewinnt mit ganz gleichmäßigem Fortschritte die Verstandesthätigkeit; mit jeder durchgeführten Operation nimmt auch diese zu. Es sind die ersten und einfachsten Denkformen ihr zur Aufgabe gestellt; die aufgenommene Anschauung wird in die ihr eigenen Merkmale zerlegt und wieder durch Zusammenfassung derselben die Bestimmtheit der Vorstellung erzeugt. Die Vorstellungen werden mit einander verglichen und mit Rücksicht auf ihre Merkmale zusammengestellt, d. h. auf einander bezogen, oder sie werden nach anderen einfachen Kategorien verbunden, sei es nach Raum und Zeit, sei es nach Ursache und Wirkung oder nach Grund und Folge. Mit jedem Schritte auf diesem Wege wird die Verstandesthätigkeit an dem gegebenen Stoffe geübt und so wie der Stoff mehr und mehr ein freies geistiges Eigenthum, so wird der Verstand zu einer sicheren Bewegung frei gemacht.

Dürfen wir annehmen, in dem Gesagten die Principien der besprochenen Unterrichtsform richtig verstanden zu haben, so möchten wir hierbei noch soweit verweilen, daß wir die Blicke nach zwei Seiten hin richten. Werden die hier bezeichneten Seelenvermögen die einzigen, von dem Elementarunterrichte in Anspruch genommenen sein? Wir müssen diese Frage verneinen und haben auch nicht zu besorgen, daß eine derartige Folgerung als nothwendiges Ergebniß des Gesagten geltend gemacht werde. Hier hatten wir ja die Aufgabe, die Principien als die charakteristischen Kennzeichen hervorzubeben und das dürfte auch geschehen sein. Dagegen stimmen der Elementar- und der wissenschaftliche Unterricht der Schule darin überein, daß beide den ganzen Menschen, also auch nach Seiten des Gefühls und des Willens in Anspruch nehmen und dem ersteren wird diese umfassende Richtung um so mehr zukommen, weil er den ersten Grund aller Bildung zu legen hat.

Dann liegt es nahe, der verschiedenen Stellung, in welcher die Schule in ihrer geschichtlichen Entwicklung zu den hier hervorgehobenen Principien sich befunden hat, sowie der Divergenzen einzelner Pädagogen und pädagogischen Richtungen mit Rücksicht auf dieselben zu gedenken. Die Schule der Vergangenheit hat theils längere Zeit den Weg einer einseitig materialen Einübung verfolgt; theils hat sie im Gegensatz hiergegen ein einseitig formales Princip als wahrhaft bildend zu ihrem Paniere gemacht. Ebenso sind einzelne Pädagogen in ihren Schriften auseinander gegangen.

Es dürfte die Zeit gekommen sein, daß theoretisch die verschiedenen Richtungen zu einer Einheit der pädagogischen Ueberzeugung sich ausgleichen, namentlich, wenn Tendenzen und Ausdrucksweisen, die Zwecke und die Formen ihrer Feststellung allseitig und bestimmt genug gefaßt werden. Ebenso und noch mehr dürfte es zu wünschen sein, daß in der Schule selbst die Einheit des materialen und formalen Principis als das wahre Princip der elementaren Unterrichtsform zur vollen praktischen Geltung gelange und dem weder eine einseitige Vorliebe für das Eine, noch eine träge Scheu vor einer beständigen, anspannenden Geistesarbeit hindernd in den Weg trete.

Auf das Gesagte zurückblickend, nehmen wir keinen Anstand anzuerkennen, daß der Elementar-Unterricht nach Inhalt und Form die Grundlegung für alles weitere Lernen sei. Hier ist nicht ein bloßer, geringer Ausgangspunkt, über dem man später sich weit erhaben dünken dürfte, wenn man lichtvollere Höhen mit weit gedehntem Horizonte des Erkennens

erstiegen hat; hier sind vielmehr, was zunächst die Erkenntnißstoffe angeht, die Keime, welche die später sich entfaltenden Triebe und hochauftrebenden Zweige bereits in sich tragen; die Kreise des Erkennens, welche mehr und mehr zu erweitern nicht schwieriger sein dürfte, als sie zuerst zu ziehen. Hier wird der Anfang gemacht, die Seele von den Banden des Körpers zu befreien; sie lernt in einfachen, geistigen Operationen sich bewegen, welche später in anderen zusammengesetzten Formen, in Bewältigung reicheren Stoffes, aber in ihren formalen Grundgesetzen immer dieselben wiederkehren.

Die höheren Schulen dürfen diese grundlegende Bedeutung und Wichtigkeit nicht verkennen. Mag auf Seiten der höheren Mädchenschulen das Zeitalter noch nicht ganz überwunden sein, in welchem diese gleichsam wie Luxuspflanzen gepflegt und künstlich zur Entfaltung glänzender Blüten getrieben wurden; mögen noch manche Schulen dieser Art mehr nach eitlem Scheine haschen, als feste Grundlagen legen; dennoch zeigen die Schulschriften nicht weniger Anstalten, daß auch für die höhere Mädchenschule ein neues Zeitalter eingetreten; ebenso zeugen Zeitschriften und Conferenzen der Lehrer, die sich aus weiteren Kreisen zusammenfinden, davon, daß man vielfach eine sichere Grundlage und einen wohlgefüzten Aufbau des Lernens will. Diese Grundlage kann, nach der didaktischen Seite, keine andere sein, als der Elementar-Unterricht; der Aufbau kommt nicht anders zu Stande, als aus jenem herauswachsend. Ihrem Lehrplane legt die Töchterschule, wo sie sich ausbauen kann, drei auf einander folgende Stufen zu Grunde, von denen die erste Elementarstufe ist und sich hauptsächlich mit den eigentlichen Gegenständen der Elementarschule befaßt, die zweite zu einer Mittelstufe sich erweitert, welche höheren Unterricht, Sprachen und Anfänge der Wissenschaften, in überwiegend elementarer Form des Lehrens, mit den Elementar-Behrgegenständen verbindet, die dritte aber für den wissenschaftlichen Unterricht bestimmt ist. *) So würdigt sie also jenen grundlegenden Unterricht in der ihm eingeräumten Stellung und Ausdehnung, die sich wahrscheinlich in den meisten Schulen noch bis auf die dritte Stufe erstreckt; denn sie werden wol darin sich gleichen, daß sie auch hier noch dem praktischen Rechnen wenigstens eine

*) Die hiesige städtische Töchterschule hat in ihrem Lehrplane, jeder Stufe vier Unterrichtsjahre zugetheilt, so daß für die Gesamtheit der Lehr-Cursen 12 Jahre, vom Anfang des 7. bis Ende des 18. Lebensalters in Anspruch genommen, und der dritten höchsten Stufe die Classe I und die Lehrerinnen-Bildungsanstalt oder Oberclassen, jede mit zweijährigen Cursen, zugewiesen sind.

wöchentliche Stunde widmen. Ebenso fehlt nicht das Bewußtsein von dem Werthe der elementaren Methode, das unserer Schule wahrscheinlich mehr noch als anderen höheren Schulen noth thut. Denn nicht allein auf dem Gebiete der unteren Lehrstufe, auch auf der mittleren ist sie unentbehrlich. Sorgfalt und Sicherheit der Uebung, einsichtiges Verarbeiten des Stoffes bis zum vollen Hindurchdringen zum Verständniß desselben, maßvolles und festes Begründen des Gedächtnißstoffes, gleichen Schritt mit dem Verständniß haltend, Schulung der Denkhätigkeiten müssen, gegenüber der leichten Beweglichkeit des Geistes, wie sie zu der eigenthümlichen Anlage der Mädchen gehört und wie sie in dem schnellen, aber oft nicht tiefen und sichern Erfassen des Stoffes sich kund gibt, als besonders wichtige und durchaus nicht zu vernachlässigende Erfordernisse des Unterrichtes erscheinen. Ja, von dem eigentlichen Principe der elementaren Lehrmethode, wie es sich uns in der beständigen Verbindung von Uebung und geistiger Aneignung im Verständniß dargestellt hat, werden wir auch noch für die dritte Lehrstufe zu lernen haben und hier der Nothwendigkeit anhaltender Uebung uns nicht überhoben halten dürfen. Dessen bedarf es für die Aneignung des neuen Lehrstoffes, weil wir auf Erleichterung der häuslichen Schularbeiten Bedacht zu nehmen verpflichtet sind, ebenso für die Befestigung des früher Gelernten, welches durch fortwährende Repetitionen eingeprägt werden muß. Wenn der im Septemberheft des Centralblattes v. J. veröffentlichte, für die höheren Töcherschulen in Ostpreußen ausgearbeitete Lehrplan die Einübung des Lehrstoffes in der Lehrstunde als unentbehrlich hervorhebt und zwar eine Einübung, welche den Wissensstoff bereits aneignet und als häusliche Aufgabe nur eine eigentliche Wiederholung übrig läßt, so müssen wir uns damit auf das entschiedenste als für alle unsere Schulen unentbehrlich einverstanden erklären.

So unumwunden die höhere Töcherschule in dem vorher Gesagten sich dazu bekannt hat, daß sie aus dem Elementar-Unterrichte hervorwachsen und die elementare Methode auf den verschiedenen Stufen ihres Lehrgebäudes verwerthen müsse: so entschieden nimmt sie auch den wissenschaftlichen Unterricht für sich in Anspruch und tritt damit als ein Glied in die Reihe der höheren Lehranstalten. Also die Wissenschaft und die derselben entsprechende, wissenschaftliche Unterrichtsweise wollen wir für unsere Mädchen nutzbar machen und glauben uns dazu berechtigt und verpflichtet. Es wird uns obliegen, den Nachweis zu führen, daß wir nicht in

düffelhafter Verkennung, sondern in wohlervogenem Interesse unserer Aufgabe, der höheren Töcherschule diese Verpflichtung auferlegen.

Ob überhaupt wissenschaftliche Erkenntnisse und somit in weiterer oder engerer Ausdehnung Wissenschaften in den Unterrichtskreis unserer Schule hineingezogen werden dürfen oder nicht, scheint nicht mehr fraglich. Die Begründung so vieler höheren Töcherschulen, wie sie von städtischen und kirchlichen Gemeinden als Bedürfnis anerkannt worden, die bekanntgewordenen Lehrpläne derselben setzen diese Frage thatsächlich außer Zweifel. Nur darüber sind wir Rechenschaft schuldig, ob wir über das Maß und die Form des wissenschaftlichen Unterrichtes, also über den unserer Schule zukommenden Stoff und die für sie geeignete Methode in der Behandlung desselben richtigen, heilsamen Grundsätzen huldigen.

In ersterer Beziehung leisten wir von vornherein auf die Wissenschaft in dem vollen Sinne des Wortes, insofern sie System ist, in abstracten Lehrsätzen sich bewegt, ja auch insofern sie auf möglichste Vollständigkeit Anspruch macht, Verzicht. Wir können unseren Mädchen nicht einen Formalismus aufnöthigen, der für ihr inneres Leben todt bleibt; wir können ebenso wenig Gelehrsamkeit als ihrer geistigen Entwicklung zuträglich ansehen. Doch gleichweit sind wir davon entfernt, einzelne Brosamen für unsere Schule aufzulesen, etwa dieses und jenes, was interessant scheint, aus Mythologie, Kunstgeschichte, Literatur u. s. w. herauszuheben und dabei den inneren Zusammenhang und die ernstere Geistesarbeit als überflüssig zu betrachten. Zusammenhanglosigkeit, Blumenlesen von allerlei Einzelkenntnissen aus allerlei Wissensgebieten können zur Aufgeblasenheit verleiten, aber nicht wahre Geistesbildung begründen. Diese hat eine eigentliche Geistesübung und ernste Arbeit an dem wissenschaftlichen Stoffe zur nothwendigen Voraussetzung, eine Arbeit, die von Glied zu Glied schreitet, mithin auch in einem Zusammenhange des Stoffes sich bewegt.

Also nicht Gelehrsamkeit, nicht abstracte oder eine ihre sämtlichen Gebiete mit gleicher Ausführlichkeit bearbeitende Wissenschaft, — und dennoch die Wissenschaft mit innerem Zusammenhang, und als Object ernster Geistes-thätigkeit! Dazu wird es von entscheidender Wichtigkeit sein, diejenigen Zweige der Wissenschaft, welche in den Bereich unseres Unterrichtes gehören, und diejenigen Maße zu bestimmen, nach welchen der Unterricht ihre einzelnen Bestandtheile bald weiter ausführend, bald mehr

übersichtlich zusammendrängend, verarbeiten soll. Daß die Töchter-
schule sich ernstlich mit den daraus resultirenden Fragen befaßt, wird man
nicht in Abrede stellen können. Sie sucht die Lösung derselben auf
dem Wege, daß sie zunächst das Eigenartige der weiblichen Seelen-
kräfte, welche den wissenschaftlichen Stoff aufnehmen und an ihm
entwickelt, gestärkt werden sollen, erforscht. Da ist es die größere
Empfänglichkeit für die aus der Welt der Dinge hervorgehenden
Eindrücke, welche der Beobachtung als eine der Grundeigenschaften
sich darstellt, und welche die Mädchen besonders für den konkreten,
in der Anschauung sich abbildenden, verkörpernden Wissensstoff zu-
gänglich macht. Die Realien sind darum für diesen Geistesboden
vorzugsweise geeignet, das Allgemeine und Abstracte dagegen nur,
soweit es mit der besonderen Erscheinung verknüpft ist; so die Sprach-
wissenschaft der Grammatik, an der Sprache selbst sich vermittelnd. Mit
dieser Grundanlage schließt eine zweite sich zu organischer Einheit zu-
sammen, die Unmittelbarkeit, vermöge welcher die Seele weniger
disponirt ist, die Eindrücke, vermittelt innerer Selbstthätigkeit, sich
anzueignen, als vielmehr sie in ihr inneres Leben eindringen zu
lassen oder sie abzustößen, nach dem Maße wie dieses seiner Natur
nach zu jenen Eindrücken sich verhält, d. h. sich mit ihnen in Ueber-
einstimmung oder im Widerspruche findet. Diese Unmittelbarkeit
pflegt man bekanntlich auch das Gefühl zu nennen, vermöge dessen
sich die Seele mehr oder weniger in der Totalität ihrer Kräfte und
nach einem ihr eigenen, individuellen Maße den Dingen erschließt
oder von ihnen abwendet. Diese Unmittelbarkeit hat also ihr Maß
in der Seele selbst, ein Maß, welches entweder ein sinnlich oder ein
geistig, ideell bestimmtes ist. Daß es zu Letzterem werden soll, leuchtet
ein, denn bei solcher inneren Durchbildung wird jene Unmittelbar-
keit die Quelle der edelsten und reinsten Gaben und Kräfte. Der
wissenschaftliche Unterricht hat daher mit dieser zweiten Grundlage
sich in innere Beziehung zu setzen, ihr das Edelste, nämlich das
Ideelle zu bieten und dadurch dieselbe so durchzubilden, daß das
innere Maß ein ideelles wird. Wenn also das ausgedehnte Gebiet
der Realien im Allgemeinen das der vorwaltenden Empfänglichkeit
für die Welt der Dinge adäquate ist, so wird die mit den Realien
sich befassende Wissenschaft dann ihre bildende Kraft auch an der
weiblichen Jugend bewähren, wenn sie in der Auswahl und Ver-
arbeitung des Stoffes von der ideellen Richtung auf das Schöne,
Sittliche und Göttliche geleitet ist. Der Werth alles Wissens ist
hier vorzugsweise darnach zu bemessen, ob und wie weit es darauf

gerichtet ist oder in nothwendigem, vermittelndem Zusammenhang damit steht. Was dagegen für jene Beziehungen gänzlich gleichgültig, ist zweifelhaften Werthes; was sogar ihnen widerspricht, wird nimmermehr für Mädchen ein bildender Stoff sein.

Freilich — das dürfen wir nicht außer Acht lassen, — haben wir nicht allein für ideale Beziehungen des weiblichen Lebens, sondern auch für einen realen Lebensberuf mit unserem Unterrichte vorzubereiten. Die künftige Lebensstellung unserer Jugend macht es nothwendig, daß sie befähigt werde, den darin entstehenden Anforderungen zu genügen, also auch in den Sprachen sich zu bewegen, welche gegenwärtig für den Verkehr nicht wohl zu entbehren und die Träger einer vielseitigeren Bildung geworden sind. Die Schule hat diese Nothwendigkeit anerkannt und den Unterricht in den Sprachen nicht allein für den besonderen Zweck, sondern zugleich für die allgemeinen Bildungszwecke nutzbar gemacht. Der eigentliche Boden des weiblichen Lebensberufes ist aber die Familie, wo das Mädchen Mittelpunkt, gleichsam die Seele des Kreises werden oder besondere Pflichten erfüllen soll. Die Familie, das weibliche Leben und Walten in derselben und durch dieselbe für größere Gemeinschaften, müssen ebenfalls von denen ins Auge gefaßt werden, welche die in dem höheren Mädchen-Unterrichte zu verfolgenden Richtungen erkennen wollen. Wie es auf diesem Boden gilt, das Reale mit dem Idealen zu einer lebensvollen Einheit zu verflechten, so wird der wissenschaftliche Unterricht auch nach dieser Seite das Reale von ideellen Gesichtspunkten aus betrachten. Wenn dagegen noch in Frage gestellt würde, ob die Wissenschaft auch diejenigen Kenntnisse erschließen dürfe, welche für künftige Aufgaben des Weibes und der Mutter nützlich seien, aber das sittliche Zartgefühl des Mädchens gefährden könnten, so wird sich die Pädagogik der Mädchenschule entschieden dagegen erklären müssen, daß in dem Lebensalter innerer Unklarheit und Unentschiedenheit der Empfindungen, die Aufgabe, welche der ganze übrige Unterricht sich stellt, die sittliche Durchbildung des Gefühlslebens, auf einem besonderen Gebiete gestört werde. Hat vordem der Philanthropinismus über die nothwendige Rücksicht und Scheu, in maßlosem Realismus sich hinweggesetzt, so hat die Schule sich davon, als von einer entschiedenen Verirrung, losgesagt.

So hat unsere Schule die maßgebenden Grundzüge für die Aufnahme des wissenschaftlichen Unterrichtes und die Gestaltung ihres Lehrplanes sich vorgezeichnet. Sie sucht ihre Jugend in dem Verständniß ihrer Muttersprache zu vertiefen, an

den Sprachschätzen derselben das Urtheil und die sittliche Lebensanschauung zu bilden, fremde Sprachen zu üben, aber deren Kenntniß und Uebung auch auf Sprachwissenschaft zu begründen; sie lehrt Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften so, daß sie diejenigen Erkenntnisse in den Vordergrund stellt, welche ihren besonderen Zwecken entsprechen; sie ist bemüht, allem ihrem Wirken eine heilige Grundlage in der Religion zu geben.

Unterricht in einer Wissenschaft ist, sofern er seiner Aufgabe entsprechen soll, nicht ohne eine mit dem Gegenstande innerlich übereinstimmende Unterrichtsform denkbar. Es entsteht also die Forderung, daß wissenschaftlich unterrichtet werde. Freilich wird die wissenschaftliche Lehrform im vollen Sinne des Wortes auf unsere, wie auf ähnliche Schulen nicht übertragen werden können; denn diese hat nur die Wissenschaft im Auge, die Aneignung des Gelehrten dem Schüler überlassend. Indem nur die Wissenschaft den Lehrer beschäftigt, wird er sich ausschließlich oder wenigstens vorzugsweise der vortragenden oder akromatischen Mittheilungsform bedienen. Wir werden, auch wo wir in einem gewissen Zusammenhange vortragen, dennoch nicht nur die Fassungskraft unserer Schülerinnen beständig berücksichtigen, die Anregung und Spannung ihrer Denkhätigkeit uns zur Aufgabe machen, sondern auch die entwickelnde Besprechung und aneignende Uebung des Vorgetragenen mit jener Form verbinden. Ueberhaupt aber ist nicht die vortragende Form das wahrhaft charakteristische Kennzeichen des wissenschaftlichen Unterrichtes, — darin müssen wir dem von Diesterweg in seinem Wegweiser hierüber Gesagten zustimmen. Wenigstens müßte, unter entgegengesetzter Annahme, unsere Schule auf den hier erhobenen Anspruch verzichten. Wenn aber Diesterweg die Berechtigung einer wissenschaftlichen Methode im Unterschiede von der elementaren verwirft, wenn er nur eine Methode anerkennen will, die elementare, welche für allen Unterricht, auch den der höheren und höchsten Lehranstalten gelten soll, wenn er das Wesen dieser allgemein gültigen Methode als das analytische, heuristische Verfahren bezeichnet, welches den Erkenntnißstoff aus sich selbst findet oder erzeugt: so hat der denkende Pädagoge dennoch das ihn leitende Prinzip ohne Zweifel in nicht berechtigter Ausdehnung geltend gemacht. Allerdings gibt es eine elementare Methode, welche auch die Elemente der Wissenschaft und Sprachen lehrt; so befolgt namentlich der erste, elementare Unterricht in den fremden Sprachen ein heuristisches Verfahren, indem er die Formen und Gesetze in

allmählicher Entwicklung, in gewissem Grade finden läßt. Wir glauben aber mit Recht dieses Verfahren auf die Uebergangsstufe unseres Unterrichtsganges verwiesen zu haben. Dagegen gibt es auch eine eigentliche Grammatik der fremden Sprache, die in systemartiger Ordnung die Formen und Gesetze derselben zusammenstellt, — und wir können nicht darauf verzichten, in dieser Gestalt ein geordnetes Ganzes durcharbeiten zu lassen. Die eigentlichen Wissenschaften des Schulunterrichtes sind nicht der Art, daß ihr Inhalt durch heuristisches Verfahren sich erzeugen ließe. Wie wäre das auf den Religions-Unterricht, die Geschichte, Geographie im eigentlichen Sinne anwendbar? Jenes Verfahren ist in Wahrheit nur in der Beziehung auf Wissenschaften mathematischer und philosophischer Art durchführbar. Dann machen wir darauf aufmerksam, daß, wenn wir neben die elementare eine wissenschaftliche Methode stellen, damit nicht etwa ein Gegensatz, ja nicht einmal eine scharf zu bestimmende Scheidung und Abgrenzung gesetzt werden soll in der Art, daß, wo die eine Methode ihr Ende erreiche, die andere anfangen. Steht es doch in gleicher Weise um die Form, wie früher von dem Material des Unterrichts anerkannt worden ist. Die Wissenschaft unterscheidet sich in ihrem Inhalte von den Elementen und dennoch enthalten diese jene schon als unentfaltete Keime in sich. Zwischen der elementaren und der wissenschaftlichen Methode findet kein vollständiges Auseinandergehen statt, indem die letztere aus der ersteren hervorstößt. Dennoch muß die mit dem wissenschaftlichen Gegenstande sich befassende Methode charakteristische Merkmale an sich tragen, welche bei ihr vorwalten, wie sie bei jener zurücktreten.

Welche sind diese charakteristischen Kennzeichen? Der wissenschaftliche Unterricht hat die Wissenschaft mit gegebenem Stoffe und geordnetem Zusammenhange zum Objecte. In der Bearbeitung dieses Objectes wird diejenige Methode die richtige und nothwendige sein, welche dem Objecte am meisten innerlich adäquat ist und sie wird sich im Allgemeinen daran zu erkennen geben, daß sie nicht durch den Stoff und seinen Zusammenhang beschränkt und gefesselt ist, daß sie auch nicht in einer festgeordneten Stufenfolge der Uebungen darin vorschreitet, sondern daß sie mit der Freiheit des Geistes in dem Gegebenen sich bewegt, welche auch die Wissenschaft erzeugt hat und keinen anderen Gesetzen als den durch sie selbst vorgeschriebenen folgt. Das kann freilich mißverstanden und mißdeutet werden. Nicht wird der

Unterricht wissenschaftlich, wenn er über den gegebenen Stoff des Lehrbuches sich willkürlich hinwegsetzt, indem er vielleicht mancherlei Anderes hinzufügt und so nur mehr des Stoffes anhäuft, ohne dadurch eine licht- und lebensvollere Auffassung zu fördern, oder gar indem er willkürlich den Zusammenhang durchbricht und von diesem zu jenem überspringt, ohne sich Rechenschaft darüber zu geben. Es wurde eben, in allgemeinerer Zeichnung der Methode, Freiheit geistiger Bewegung innerhalb des gegebenen Stoffes in Anspruch genommen, diese aber zugleich Gesetzen untergeordnet, welche durch die Wissenschaft selbst gegeben sind, nämlich durch die besondere, zu lehrende und die Wissenschaft überhaupt. Der allgemeine Satz wird eine schärfere Ausprägung und Bestimmtheit im Einzelnen gewinnen, wenn wir daraus vier Forderungen, wie sie an jene Methode zu stellen sind, und somit auch vier Haupt-Kennzeichen derselben herleiten.

1. Unstreitig gehört es zum Wesen der Wissenschaft, daß sie nicht bei der Erscheinung stehen bleibt, sondern sie auf ihre Grundformen zurückführt; sie sieht in der Thatsache eine Aufforderung, nach ihren Voraussetzungen, d. h. ihren Gründen zu forschen und diesen Weg so lange zu verfolgen, bis sie möglicherweise zu den letzten und einfachsten Gründen des Denkens und Seins gelangt. Sie lehrt keine Wahrheit, welche sie nicht einem solchen Prozesse unterzogen, daran geprüft oder daraus abgeleitet hat. Diesen Grundsatz, auf welchem die Wissenschaft ihr Gebäude aufgeführt hat, wird der Unterricht sich aneignen, wenn er darauf gerichtet ist, seinem Objecte zu entsprechen. Der Lehrer findet in dem Lehrbuche Thatsachen, Gesetze, Wahrheiten, wie sie die Wissenschaft erkannt und festgestellt hat. So ist die Grammatik der fremden Sprache ein System von Gesetzen und Eigenthümlichkeiten derselben. Wie wird die wissenschaftliche Methode sie mittheilen? Etwa die Regel als etwas Fertiges, Abgeschlossenes hinstellen und einüben? Aus der Wiederkehr der sprachlichen Erscheinung wird sie, ein Allgemeineres, die Regel, erkennen, aber nicht bei dieser, als einer Thatsache, es bewenden lassen, sondern die Gründe der Regel oder der Sprach-Eigenthümlichkeit auffuchen, welche bald mehr an der Oberfläche sich vorfinden, bald tiefer in dem geistigen Boden der Sprache, in den Grundrichtungen des fremden Vorstellens und Denkens sich bergen. So wird die Regel geistig begründet und der Schlüssel zu ihrer Entstehung geboten.

Die Muttersprache ist das dem Schüler vererbte geistige Eigenthum, welches der Unterricht an den Schätzen der Sprache,

ihren Schriftwerken, zu läutern und zu bereichern bedacht ist. Die Bildungen der Sprache haben einen Proceß der Entwicklung, des Werdens durchlebt und sind, wenn auch nicht gerade abgeschlossen, in bestimmte Formen übergegangen, die der Einzelne, auch häufig der Gebildete möglicherweise geschickt und leicht handhabt, ohne des in diesen Bildungen eingeschlossenen Processes sich bewußt zu sein. Das Wort hat in dem Gebrauche, gleich einer geprägten Münze, eine bestimmte Geltung empfangen; aber was liegt möglicherweise an Vorstellungen und Gedanken unter der Oberfläche verborgen?

Wie die Sprache, hat das Wort seine Geschichte, die mit derjenigen des Volkes verwebt ist. Die Wissenschaft ist nicht bei dem fertig Gegebenen stehen geblieben, sie hat den Bildungsproceß aufgedeckt, das thatsächlich Gewordene auf seine Grundformen zurückführend. Die Schule, wenigstens die Töchter Schule, kann nicht die Bahnen der Gelehrten durchwandeln. Indem sie aber, wie es ihr zukommt, wenigstens eine große nationale Dichtung unsers Mittelalters in der ihr eigenen Sprachform erschließt, kann sie doch bis zu dieser, unter unserer neuhochdeutschen Sprachbildung ruhenden Vergangenheit hinabsteigen und mit Hülfe derselben und unter Heranziehung auch anderer Sprachen, manche Kunde von ursprünglich zu Grunde liegenden Formen und Vorstellungen zu Tage fördern.

Wie in diesen, beispielsweise hier vorgeführten Richtungen, so liegt es überhaupt dem Unterrichte auf der dritten ihm vorgeschriebenen Stufe ob, beständig in einen Denkproceß hineinzuziehen und so jedes Object geistig zu begründen. In wohlgegliederten Reihen setzt sich das Eine an das Andere an, bald auf die allgemeineren, einfachen Gründe zurückgeführt, bald von ihnen aus von Folge zu Folge entwickelt. Selbst der Unterricht, der am meisten an das Gemüth sich richtet, entzieht sich nicht dieser allgemeinen Lehrform; denn indem er ein inneres Geistes- und Glaubensleben, auf der Grundlage von bestimmt gefaßten und geordneten Vorstellungen, zu begründen sucht, kann er nicht umhin, eine gleiche Bahn einzuschlagen.

Wie nun die Wissenschaft es ist, welche für jedes Object die wohlgegliederten Reihen und Ketten der Denkoperationen vorschreibt, so daß mit innerer Nothwendigkeit ein Stein des Gebäudes an den andern sich fügt, so verdankt auch die elementare Methode die Entfaltung und feste Ordnung der einzelnen, ineinander übergehenden Stufen der Erkenntniß und Übung, der Wissenschaft. Es charakterisirt ihn, daß er von den einfachsten Anfängen in einer wohl-

gefügten Ordnung und Stufenfolge vorwärts schreitet. Welche Erkenntnisse aber die Elemente alles Wissens sind und in welcher nothwendigen Folge diese erweitert und in immer ausgebehrenen Kreisen um die Ausgangspunkte gruppirt werden müssen, das zu erkennen ist die Sache der Wissenschaft, die einerseits die Wissensobjecte auf ihre Elemente zurückführt und ihre Theile oder Glieder in strenger Ordnung zusammenstellt, andererseits die Entwicklung der Seelenkräfte zu erforschen und erfahren sich bemüht.

Also erstens characterisirt sich die wissenschaftliche Lehrform dadurch, daß sie auf analytischem Wege ihre Objecte zerlegt, auf die Grundformen und Gesetze des Erkennens und Denkens zurückführt und den Schüler an eine strenggegliederte Folge der geistigen Operationen gewöhnt.

2. Die Wissenschaft macht es sich zur Aufgabe, aus der Erscheinung das Wesen der Dinge zu erkennen, die erstere nur als veränderliche Form, das letztere als bleibenden Inhalt betrachtend. Sie streift zu diesem Zwecke die unwesentlichen Merkmale ab und löst den Kern der Dinge heraus, die Einheit der wesentlichen Merkmale. Dieser geistige Proceß setzt sich noch weiter fort; die Begriffe werden wieder subsummirt, die besonderen unter die allgemeineren, und so von dem Concreten immer mehr zu dem Abstracten erhoben.

Aehnliches werden wir in der wissenschaftlichen Unterrichtsweise wahrnehmen und zwar in zwei, innerlich einander berührenden Richtungen. Betreten wir auch hier wieder bestimmte Gebiete, um das Gesagte zu veranschaulichen. Das Menschenleben wird in der Geschichte und der poetischen Literatur vorgeführt. Wie manigfach sind hier die Gestalten und Erscheinungen und doch sind sie nothwendiger Weise nach gewissen Maaßen zu messen und zu beurtheilen. Da gilt es, nicht durch das, was nur zur Erscheinungsform gehört, sich bestimmen zu lassen, sondern das eigentliche Wesen zu erkennen. Nur so können die Zeitalter der Vergangenheit, die manigfaltigen Bestrebungen und Richtungen verstanden werden. Das aber hat der Lehrer in der Schule der Wissenschaft zu lernen.

Auf diesem Wege schreitet der Unterricht noch zu weiteren Zielen fort. Wird das Wesen, der geistige Gehalt der Dinge erkannt, so hört man auf, die Geschichte als einen bloßen Wechsel und Kreislauf zu betrachten, in welchem dasselbe in immer anderen Gestalten wiederkehrt, ein Volk das andere verdrängt, um wieder von neuen Strömungen verschlungen zu werden und das Ganze nur ein Gewirre

des Entstehens und Vergehens ist. Das geistige Auge entdeckt hinter dem Einzelnen einen geistigen Hintergrund, hinter der Form Ideen. Es nimmt zunächst in dem wechselnden Ringen und Schaffen der Einzelnen und der Völker ideelle Bestrebungen und Richtungen wahr, lernt das Edle aus dem Gemeinen, das Große aus dem Alltäglichen ausscheiden. Man hat wol, in mißverständener Betrachtung der Geschichte, diese zu einem Lehrbuche der Moral gemacht und die Erzählung der Thatsachen mit moralisirenden Nutzenwendungen durchwebt. Ein wahrhaft wissenschaftlicher Sinn wird den Lehrer bewahren, hier auf solchen Bahnen sich zu bewegen. Wir haben nicht nöthig, unsere Moralregeln auf die Geschichte zu übertragen; sie ist selbst der Träger von Ideen, welche erkannt werden können, wenn man mit lauterem Sinne das Wesen der Thaten eines Menschen oder eines Volkes erforscht. Dann wird ans Licht gefördert, nicht allein was hier und dort edel, groß und sittlich ist, nicht allein Ideelles als Einzelnes; auch die Ideen ringen sich vor unsern Augen los, Ideen, in denen die Menschheit das allmählich hervorbringt und verwirklicht, was an Anlagen und Kräften von dem Schöpfer in sie gelegt ist. Und wie so eine allmähliche Entwicklung der Menschheit zur Verwirklichung von Ideen, so erschließt sich auch dem Blicke als tiefster geistiger Hintergrund der Geschichte, wie der Dichter sagt, „der höchste Gedanke, der im Wechsel beharrende, ruhige Geist.“ Es ist der göttliche Gedanke, die göttliche Weltordnung, die in der Weltgeschichte nach ewigen Gesetzen beständig über die Individuen und die Nationen richtet und untergehen läßt, was nicht die Kräfte der Wahrheit und Sittlichkeit in sich trägt.

Die große Aufgabe der Geschichtsforschung und des Geschichts-Unterrichtes ist also, nicht bei der Oberfläche stehen zu bleiben und mit den Weltbegebenheiten auch den Hintergrund derselben, das Ideelle an ihnen, die Ideen und die ewigen Gedanken zu erschließen, und das nicht mit der Willkür subjectiver Meinungen, sondern im Verständniß der inneren Nothwendigkeit, mit welcher Erscheinung und Wesen, Thatsache und Idee verknüpft sind. Wie sollte man dieser schwierigen Aufgabe, die wir nie lösen werden, nahe treten können, wenn man nicht in der ernstesten Schule der Wissenschaft zu einer Schärfe des Gedankens, welche die Objecte in ihrem Wesen erfäßt und sie ihrem inneren Zusammenhange gemäß verknüpft, geleitet worden ist. Freilich ist es jene Schärfe des geistigen Blickes nicht allein, welche den Schleier hinwegzieht; es gehört auch die innere, sittliche Empfänglichkeit für die Wahrheit dazu. Hat aber der

Lehrer solche Blicke in das innere Gewebe der Geschichte gewonnen, so wird sein Unterricht auf denselben Bahnen leiten und die geistigen Fäden vor dem Schüler entfalten.

Es bedarf nicht des Nachweises, daß die Aufgabe alles Unterrichtes im Grunde gleicher Art ist. Was bezweckt in unserer Schule der naturwissenschaftliche Unterricht anders, als daß er den geistigen Blick für die Natur aufschließe, das Nachdenken auf ihre Ordnung, ihren Zusammenhang, den Sinn auf ihre Schönheit lenke und den Geist dem in ihr waltenden, göttlichen Geiste nähere?

Zweitens also kennzeichnet sich die wissenschaftliche Unterrichtsweise dadurch, daß sie in sicherer Bahn des Gedankens zu dem Wesen der Dinge, zu dem ideellen Gehalte und Grunde derselben hinleitet.

3. Die Wissenschaft ist eine Ordnerin, welche jedem Objecte die ihm nach seinem Wesen zukommende Stelle anweist und so ein ganzes Wissensgebiet zu einem gegliederten Zusammenhange gestaltet, den wir System nennen. Diese Ordnung und dieser Zusammenhang müssen auch in dem mit ihr sich befassenden Unterrichte walten. Nicht soll hiermit ein systematisches Wissen mit seinen Ober- und Unterabtheilungen als nothwendig oder werthvoll für unsere Schülerinnen bezeichnet werden; im Gegentheil möchten wir dieses, soweit es nicht dazu dient, einem größeren Gebiete eine übersichtliche Ordnung zu geben, fern halten. Was wir aber in dem Unterrichte beständig zum Gesetze machen müssen, das ist innere Ordnung und Zusammenhang des Lernens. Die als das erste Kennzeichen wissenschaftlichen Unterrichtes erkannte strenge Gliederung der Denkoperationen, zu denen derselbe anhaltend nöthigt, wird auch die Ordnung des Stoffes zum Ergebnisse haben. Soll die geistige Thätigkeit dazu erzogen werden, daß sie nicht, wie von einer Blume zur andern, von Object zu Object unstät flattere, sondern eindringend und ausdauernd verweile und, was innerlich zusammengehört, verbinde, so muß auch der Lehrer es sich zur Pflicht machen, in fester Ordnung den Unterrichtsstoff zu verfolgen.

Auch wird er die Beziehungen, welche zwischen dem jetzt ihn beschäftigenden Objecte und verwandten desselben oder eines sonstigen Gebietes obwalten, hervorzuheben und durch Nebeneinanderstellen und Vergleichen, beide um so mehr in's Licht zu setzen und zu befestigen wissen. Als Beispiel dazu erwähnen wir die Sprachvergleichung, die darauf ausgeht, die Verwandtschaften und Abweichungen in Formen und im Gedanken-Ausdruck der Sprachen

neben einander zu verfolgen. Der hier erkannte Zusammenhang fördert das Verständniß jeder Sprache. Etwas Wesentliches ist es auch, daß die jungen beweglichen Geister, welche nur mit dem Einzelnen außer dem Zusammenhange sich zu befassen und ein Ganzes, z. B. ein Geisteswerk der Literatur, nach sogenannten schönen Stellen zu beurtheilen geneigt sind, zur Auffassung eines Ganzen in seinem inneren Gefüge angeleitet werden. Jedes größere Lesestück bietet dazu das Mittel dar, besonders ein größeres Geisteswerk. Hier den Plan, nach welchem das Gebäude aufgeführt, die Bedeutung jedes einzelnen Gliedes und die innere Harmonie, mit welcher diese sämmtlich zu einem Zwecke sich zusammenschließen, nämlich dazu, die Idee des Meisters zu verwirklichen, also den Zusammenhang des Ganzen in seinen Theilen zu verfolgen, ist eine Geistesarbeit, die unsere Jugend an einem gelesenen Werke in manigfacher Weise zu vollziehen hat.

Also Ordnung und Zusammenhang des Auffassens und Wissens ist das dritte, was der wissenschaftliche Unterricht sich und seinen Schülern zur Pflicht macht.

4. Die Wissenschaft verdankt ihr Dasein dem Leben, dem Forschen und Arbeiten des Geistes. Das Lehrbuch des Unterrichtes ist, wenn auch nicht ein Gerippe der Wissenschaft, so doch ein Abriß, in welchem der Inhalt derselben in gedrängten Sätzen zusammengefaßt, also mehr angedeutet, als ausgeführt ist. Dadurch wird das Lehrbuch mehr oder weniger ein todtter Buchstabe. Doch der Lehrer, der in die Wissenschaft eingedrungen ist, hat sie zum Eigenthum seines Geistes gemacht, über welches er auch mit Freiheit verfügen kann; die Wissenschaft hat ihn von der Gebundenheit an eine Form, den Buchstaben frei gemacht. Darum bewegt er sich mit Freiheit, wenn gleich in den Grenzen und Ordnungen des Lehrbuches, und haucht dem, was an sich todt, Leben ein, verleiht dem, was nur angedeutet ist, konkrete Gestaltung und verknüpft seine Gegenstände mit dem äußeren und inneren Leben seines Schülers. So empfängt der Unterricht, ungeachtet der vorgeschriebenen festen Ordnung, dennoch Freiheit der Bewegung und Leben, welches die Kraft in sich trägt, Leben um sich zu wecken. Eben darum wird der Gegenstand, so oft der Lehrer ihn auch schon gelehrt haben mag, ihm selbst immer wieder neu; er schafft ihn gleichsam wieder, weiß ihm neue Seiten abzugewinnen und entdeckt bisher noch nicht betretene Bahnen. Ebenso wird es möglich, daß der Gegenstand in

den Augen des Schülers das Neue und Frische behält, wenn es gleich nöthig wird, denselben durch Wiederholungen zu befestigen. Wird es ja nicht zu schwer sein, dem schon Gelernten noch nicht erkannte Beziehungen zu geben, was bisher als Einzelnes getrennt war, mit geistigen Fäden zusammenzukuüpfen und weitere, über ein Ganzes sich erstreckende Blicke zu gewinnen. So soll der Lehrer „dem Haushalter gleichen, der aus seinem Schatze Altes und Neues darreicht“, das Alte und Bewährte in immer frischem Leben und neuer Form.

Wir haben es versucht, über das Wesen des elementaren und des wissenschaftlichen Unterrichtes nach Inhalt und Form uns ein bestimmtes Bewußtsein zu bilden und weisen zum Schlusse auf eine Bemerkung des Einganges zurück. Es war nicht unsere Absicht, sagen zu wollen: „So steht es bei uns!“ Wir waren von dem Wunsche geleitet, die Aufgaben eines wahrhaft elementaren und eines wahrhaft wissenschaftlichen Lehrens in möglichster Bestimmtheit und Vollständigkeit zum Ausdruck zu bringen und dadurch zu vergegenwärtigen, wie es sein und werden soll.
