Werk

Label: ReviewSingle

Autor: Keller , Jul.

Ort: Heidelberg

PURL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?558786499_0007|LOG_0043

Kontakt/Contact

Digizeitschriften e.V.
SUB Göttingen
Platz der Göttinger Sieben 1
37073 Göttingen

info@digizeitschriften.de

und Geist zu harmonischer Entwickelung zu bringen. Möge späterhin in jeder neuen deutschen Olympiade eine kräftige Generation aus unsern Schulen hervorblühen, und möge aus jedem Nationaltage dem geliebten deutschen Vaterlande frischer Segen erwachsen!

Hannover. H. Raydt.

A. Ohlert, Die deutsche höhere Schule. Ein Versuch ihrer Umgestaltung nach den sittlichen, geistigen und sozialen Bedürfnissen unserer Zeit. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior) 1896. XIII u. 344 S. 4 M., eleg. geb. 5 M.

Ohlert gehört zu den glücklichen Menschen, die einen starken Glauben an sich selbst haben, die von keiner Autorität sich zu einer nötigen Selbstbesinnung und Selbstkritik anregen lassen, und denen bei ihrer Gottähnlichkeit selbst dann nicht bange wird, wenn ihre Unfehlbarkeit auch in grundlegenden Fragen alle paar Jahre zu grundverschiedenen Resultaten kommt. Im gewöhnlichen Leben giebt es zwar viele solcher Glücklichen, denen alle Selbstachtung abhanden käme, wenn sie nicht an die Überlegenheit ihres Geistes glauben dürften. Aber in der langen Reihe von Schäden unseres öffentlichen Lebens, die Ohlert in seinem neuen Buche aufstellt, um zu zeigen, was die bisherige Schulbildung alles verschuldet und seine neue Schule gutzumachen hat, hat er einen schweren Schaden ganz vergessen, daß nämlich die Sitte mehr und mehr um sich greift, die Früchte des vermeintlich überlegenen Geistes, halbreif und unreif, womöglich auch alle Einfälle des Augenblicks und die Ausgeburten einer überreizten Leidenschaftlichkeit nun auch sofort der Öffentlichkeit zu übergeben.

Wenige Jahre sind es her, daß Ohlert in einer besonderen Schrift („Die deutsche Schule und das klassische Altertum") einen neuen Lehrplan für die deutsche höhere Schule empfahl. Der Unterricht im Lateinischen wurde damals kurzer Hand ganz gestrichen, das Griechische beibehalten. Damals mußte „die Einführung in die Meisterwerke des griechischen Volkes gefordert werden", damals konnten „Übersetzungen die Eigenart fremder Geisteswerke doch nur unvollkommen wiedergeben", und war somit auch „das Studium der griechischen Sprache beizubehalten" Da hieß es sogar: „Es wäre tief zu beklagen, wenn das Beispiel Ungarns in der Entwickelung des deutschen Schulwesens Nachahmung fände." Was die radikale Beseitigung des Lateinischen anlangt, so hätte ein kleiner Rest von Besonnenheit ihm sagen müssen, daß unsere ganze geschichtliche Entwickelung den Betrieb des Lateinischen auf Gelehrtenschulen unentbehrlich macht. Aber die Schrift erschien, der rettende Gedanke, das Lateinische womöglich aus der Weltgeschichte zu streichen, wurde in die Öffentlichkeit geworfen, und — die Besonnenheit kam erst hinterher. Denn zwei Jahre später stellte Ohlert in seiner „Allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts" einen neuen Lehrplan für seine höhere Zukunftsschule auf, in dem nun neben dem Griechischen auch das Lateinische wieder zu Gnaden und Ungnaden aufgenommen wurde. Da wird im allgemeinen die

Frankfurter Versuchsanstalt empfohlen, aber mit denjenigen Einschränkungen im Betrieb der beiden klassischen Sprachen, die Reinhardt als das „Ausbrechen des Herzens“ seines Schulplans bezeichnet hat.

Inzwischen sind wieder zwei Jahre in das Land gegangen, der Gesichtswinkel Ohlerts hat sich im gleichen Tempo weitergedreht, und so wird denn in seiner Zukunftsschule neuesten Zuschnitts das Lateinische beibehalten und das Griechische frischweg ausgemerzt. Denn Ohlert hat ganz neue Entdeckungen gemacht. Leopold v. Ranke sagt zwar über das geistige Leben in Athen, es grenze ans Wunderbare, daß fast gleichzeitig so verschiedenartige Geister dort aufgetreten seien, die „in Poesie, Philosophie und Geschichte das Höchste erreichten, was der Menschengeist überhaupt erreicht hat“; Ohlert aber findet, daß die Griechen „überhaupt in jeder Wissenschaft eine äußerst niedrige Stellung einnehmen“, der ganzen griechischen Welt sei „die Verachtung nützlicher, kulturbringender Arbeit“ gemeinsam! Und wenn z. B. Prantl in seiner Geschichte der Logik aus umfassender Kenntnis der ganzen Litteratur über Logik heraus zu dem Ergebnis kommt, daß diese Lehre „durch Aristoteles eine wahrhaft wissenschaftliche und spekulative Ausgestaltung erhält“, daß sogar „in dem ganzen Verlauf unserer abendländischen Kultur bis zum heutigen Tag die Aristotelische Logik außer der Hegel'schen die einzige philosophisch wissenschaftliche ist“, so weiß Ohlert — woher? sagt er nicht —, daß die Logik des Aristoteles „ganz veraltet und unbrauchbar“ ist. Natürlich kennt er das Organon nicht, und was er trifft, ist die Schullogik des Mittelalters; und damit stößt er denn freilich offene Thüren ein. Er fällt vernichtende Urteile und weiß nicht, wovon er redet. Die ungebildeten Leser aber — und auf solche muß er denn doch wohl rechnen — sehen dann einen Aristoteles als den Inbegriff alles geistlosen Formalismus und aller Scholastik an. Wäre die Sache wichtig genug, so dürfte man nach diesen Leistungen über die Bedeutung griechischen Wesens und Geistes gespannt sein, wie weit sich der Ohlertsche Gesichtswinkel nach abermals zwei Jahren verschoben hat.

Aber Ohlert hat, wie er seinen Lesern in der Vorrede mitteilt, nun einmal eine „stille Stunde“ gehabt. Da hat er sich die Frage vorgelegt: „Wie lange noch?“ Und da wurde ihm klar, daß die „veraltete Lehrweise“ nur dann aus dem Feld geschlagen werden könnte, wenn ihr ein neues Unterrichtssystem entgegengestellt würde, wie es den „modernen Anforderungen“ entspricht. Und nun konstruiert er in das Blaue der Zukunft hinein seine neue Einheitsschule samt Übergangsformen von der jetzigen veralteten Lehrweise zur neuen seiner Doktrin und zwar so radikal, daß vom bisherigen Aufbau des Gymnasiums auch nicht mehr ein Stein auf dem andern bleibt. Aber überhaupt alles Bisherige ist gründlich verfehlt, nicht nur das Gymnasium und Realgymnasium, auch die Realschule und das Reformgymnasium, nichts entspricht den „modernen Anforderungen“, nicht einmal die Volksschule, die an dem „verhängnisvollen Irrtum“ laboriert, daß sie mit Lesen und Schreiben im ersten Schuljahr anfängt, die deutsche Schrift und eine zu komplizierte Orthographie lehrt. Dürften wir nun auch diesen neuen Lehrplan auf

Grund der bisherigen Erfahrungen nur als eine neue Phase ansehen, die bald wieder einer neuen weichen könnte, so müßten wir uns doch fragen, wo nun eigentlich der ruhende Pol im Wechsel aller dieser Erscheinungen sei. Er ist leicht zu finden und hat, wie im Zeitalter der Elektrizität nicht anders zu erwarten ist, eine positive und eine negative Seite. Die negative ist eine ganz unbegreifliche Unkenntnis des Gymnasiums, und die positive ein nur aus dieser Unkenntnis erklärlicher blinder Haß gegen das Gymnasium. Im Gymnasium werden die Schüler nach Ohlert „des selbständigen logischen Denkens gänzlich entwöhnt", da herrschen „unklare, schwülstige Redensarten, ein auffallender Mangel an sinngemäßem Ausdruck und eine stümperhafte, unlogische Schreibweise." Das kommt nämlich daher, daß der Schwerpunkt der sprachlichen Ausbildung nicht in die „Verarbeitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse verlegt ist" Da wird nur „ein abstraktes Sprachstudium" betrieben und „leeres Wortwissen" begünstigt; „Teilnahme, Beobachtungsgabe und Selbstthätigkeit der Schüler wird im Keim ertötet" Der „fremdsprachliche Unterricht bietet dem Schüler immer nur formale Beziehungen, aber keinen sachlichen Inhalt" „Der innern Verarbeitung und Verknüpfung der Hauptthatsachen geht man vorsichtig aus dem Wege"; „die Geographie kommt über Mitteilung leerer Namen und Zahlen nicht hinaus"; „die Mathematik führt ein abstraktes Einzelleben"

Wenn man der Reihe nach die Urteile liest, die Ohlert über den Lehrbetrieb und die Ergebnisse am Gymnasium fällt, so kann man sich kaum vorstellen, daß er jemals auch nur ein Gymnasium kennen gelernt haben sollte. In so direktem Widerspruch zu allen Thatsachen stehen seine Urteile. Verfasser dieser Zeilen würde sich nun niemals getrauen, z. B. über Einrichtung und Methode des französischen Sprachunterrichts an Mädchenschulen ein maßgebendes Urteil abgeben oder gar Lehrpläne und Methoden dafür aufstellen zu wollen. Denn er hat auf diesem Gebiete keine praktischen Erfahrungen und weiß, daß zwar nichts leichter ist als ins Blaue hinein Lehrpläne aufzubauen und Methoden zu empfehlen, daß aber allen diesen Geschöpfen einer produktiven Phantasie der Rückgrat fehlt, wo die langjährige Erfahrung fehlt. Ohlert ist nun Lehrer des Französischen an einer Mädchenschule, traut sich aber dennoch zu, in alle Gymnasialfächer hineinzureden, für alles Lehrpläne aufzustellen, überall die einzig richtigen Methoden anzugeben. Die Bedenken, die sich ihm dagegen erheben, schlägt er siegreich nieder; denn er „kennt die preußischen Lehrpläne," die „eingeführten Unterrichtsbücher," und kennt endlich die „politischen, sozialen und allgemeinen geistigen Zustände der Gegenwart, in denen die Einwirkungen des herrschenden Schulsystems deutlich zu Tag treten," also darf er „über die Schulen eines ganzen großen Landes zu Gericht sitzen" und „wer anerkennt, daß bedeutende Männer durch die Kraft ihres Geistes und Willens der geschichtlichen Entwickelung ihre Wege anweisen können," der wird hoffen dürfen, „daß auch in unsern heutigen trostlosen Verhältnissen ein erleuchteter Geist und ein zielbewußter Wille dem Fortschritt zu besseren Zuständen einen etwas schnelleren Gang verleihen könne." Der ganze Zusammenhang, in

dem diese Stelle steht (S. 177 f.), gestattet nur die Deutung des „erleuchteten Geistes“ auf Ohlert selbst.

Werfen wir nun einmal einen kurzen Blick in die Werkstätte dieses erleuchteten Geistes. Das Wort abstrakt spielt in seinem Buch eine große Rolle. Eine ganze Stufe seiner neuen Schule, also drei Schuljahre, sind der „Abstraktion“ gewidmet. Er weiß genau die Altersgrenze, mit der die Fähigkeit der Abstraktion beginnt; sie fällt ihm zusammen mit der beginnenden Pubertät, also mit Untertertia. Die Sprache beruht zwar „auch in ihrer frühesten Gestaltung auf der Thätigkeit der Abstraktion“; aber auf der ersten Stufe seiner neuen Schule, in den ersten drei Jahreskursen, sind „rein abstrakte Vorstellungen unbedingt ausgeschlossen.“ Erst in den nächsten drei Klassen erfolgt die „Ausbildung der Abstraktionsfähigkeit“, und zwar durch „begriffliche Verknüpfung des Zusammengehörigen in Natur und Menschenleben.“ Vom Gymnasium sagt er beharrlich, es betreibe abstraktes Sprachstudium. Auch beim induktiven Betrieb der Sprache „bleibt der Unterricht abstrakt, da die Induktion an den sprachlichen Formen, d. h. an einem durch Abstraktion gewonnenen Stoff vollzogen wird.“ Nun weiß doch alle Welt mit Ohlert, daß nicht nur die Thätigkeit der Abstraktion, sondern sogar auch die Ausbildung „rein abstrakter Vorstellungen“ ganz entsprechend der „frühesten Gestaltung der Sprache überhaupt“ schon im zweiten Lebensjahre des Kindes beginnt und ganz genau in dem Tempo fortschreitet, in dem das Kind sich seine Muttersprache aneignet; denn die Möglichkeit aller sprachlichen Mitteilung beruht auf der Fähigkeit zur Abstraktion. Und abgesehen von Vorstellungen bestimmter Empfindungsqualitäten, wie rot, dunkel, süß, warm, hart, laut, die aus der Erfahrung abstrahiert werden, erwachen dem Kind auch „rein abstrakte Vorstellungen“, wie gut, lieb, unartig, folgsam, schön u. a. schon im zweiten Lebensjahre. Da man diese Thatsachen nicht vereinigen kann mit dem, was Ohlert über den Beginn der Abstraktionsfähigkeit zur Zeit der beginnenden Pubertät sagt, und aus den mannigfachen Verwendungen des Wortes „abstrakt“ bei Ohlert unmöglich ein klares Bild gewinnen kann von dem, was er sich dabei denkt, so begrüßt man es wie eine Erlösung, daß gegen Ende seines Buches uns direkter Aufschluß gegeben werden soll. Nach einem siegreichen Ausfall gegen „Philologen von Ruf“, die in ihren Urteilen über abstrakt und konkret „eine höchst bedenkliche Unklarheit“ verraten, kommt die Wahrheit. Da muß zunächst definiert werden, was man unter Begriff versteht:

„Ein wirklich vorhandenes oder nur gedachtes Etwas, dessen verschiedene Merkmale man unter einer sprachlichen Benennung begreift, nennt man einen Begriff.“ Also das genus proximum von „Begriff“ ist nicht etwa „Vorstellung“ oder sonst eine psychische Kategorie, sondern „ein Etwas“, und unsere Worte bezeichnen nicht unsere Vorstellungen von den Dingen, sondern die Dinge selbst, und „ein wirklich vorhandenes Etwas nennt man einen Begriff“! Kollegen, die Logik auf Prima treiben, werden sich dies Muster einer unlogischen Definition nicht entgehen lassen, um ihre Schüler die Fehler auffinden zu lassen; — freilich, Ohlert weiß ja, daß da alle „Selbstthätigkeit im Keim ertötet wird“, und daß Primaner „des selbständigen logischen Denkens gänzlich

entwöhnt" sind; aber wir können ihm versichern, daß sie dieser Ohlertschen Logik doch überlegen sind. — Gleich darauf bringt aber unser erleuchteter Geist es fertig von „sinnlich wahrnehmbaren Begriffen" zu reden — das sind ihm nämlich die konkreten —, und nun wird das Abstraktum im Gegensatz zum Konkretum so definiert:

„Indem die zufälligen, vereinzelten Merkmale einer Gruppe von Begriffen vernachlässigt, abgezogen (abstractum), und die übrig bleibenden allgemeinen Merkmale zu einem neuen Begriff vereinigt werden, entsteht das Abstraktum." Das wäre denn zur Abwechslung eine genetische Definition! Also die abstrakten Begriffe entstehen aus Vernachlässigung von Merkmalen, und um diesem geistigen Prozeß der Vernachlässigung gewachsen zu sein, muß der Mensch erst das Alter der beginnenden Pubertät erreicht haben! Und vernachlässigen ist ihm so viel wie abziehen; es kommt für ihn also nur die für alle bewußte Geistesthätigkeit sicherlich untergeordnetere Funktion des negativen Abstrahierens in Betracht, das positive scheint er gar nicht zu kennen. Aber was heißt hier „zufällig"? Zufällig für jeden einzelnen Begriff in der Gruppe oder für den neu zu schaffenden Begriff? Und was ist das für eine Gruppe? Eine Gruppe irgendwie zusammengehöriger Begriffe, oder was für eine? Und wenn wir allen diesen Unklarheiten die für Ohlert günstigste Deutung geben, entsteht dann auf dem angegebenen Weg ein Abstraktum im Gegensatz zu einem Konkretum? Ein Beispiel giebt Ohlert nicht. Aber wenn man bei einer Gruppe von Begriffen wie Apfelbaum, Nußbaum, Pflaumenbaum die „zufälligen" Merkmale der besonderen Früchte „vernachlässigt" und die übrigen Merkmale zu dem neuen Begriff Obstbaum „vereinigt," hat man dann ein Abstraktum, oder ist der Obstbaum nicht auch „ein sinnlich wahrnehmbarer Begriff" und ein „wirklich vorhandenes Etwas," wenigstens ebensogut wie der Begriff Apfelbaum auch? Wollte aber Ohlert das Abstraktum im Paul'schen Sinn der usuellen oder generellen Bedeutung der Begriffe gefaßt wissen, dann wäre die Definition wieder verfehlt, weil dann die Begriffe, aus denen das Abstraktum entstehen sollte, eben als Begriffe selbst schon alle Abstrakta wären.

Und bei diesem logischen Unvermögen, bei dieser fast unbegreiflichen Unklarheit über Begriffe, die von grundlegender Bedeutung für seine ganze radikale Schulreform sind, wagt es Ohlert in alle Gymnasialfächer, die er nicht kennt, hineinmeistern zu wollen, wagt es den deutschen Regierungen zuzumuten, 32 Versuchsanstalten nach seinem neuesten Muster zu gründen, und wagt es endlich, sich selbst mit dem Namen und einem Wort des Kaisers zu decken, das er als Motto an die Spitze des Buches stellt!

Und was sind nun die positiven Vorschläge? Die neue Schule soll in drei Stufen zerfallen von je drei Jahreskursen: die Stufe der Anschauung, die der Abstraktion und die der Logik. Zur Einrichtung der ersten Stufe muß ihm eine seiner falschen Verallgemeinerungen dienen. „Die Erzeugnisse der industriellen Großbetriebe wie die Arbeiten, die aus kleinen Werkstätten hervorgehen, beruhen ausschließlich auf Leistungen der chemischen Wissenschaft, es giebt heute gar keinen technischen Arbeiter mehr, welcher der chemischen Kenntnisse entraten

könnte." Darum also in VI, V u. IV anorganische und organische Chemie. „Am Anfang (in VI) steht die Bearbeitung der wichtigsten Metalle: Kupfer, Eisen, Zinn, Zink, Blei, Nickel, Silber, Gold, Aluminium, Quecksilber und die verschiedenen Legierungen." Dann „Granit, Schiefer, Kalk, Kreide, Marmor, Gyps, die Krystalle (!), die Salze, ferner Chlor, Schwefel, Phosphor" u. s. w. Dann sind eingehend zu behandeln die Reductionen der verschiedenen Oxyde, die verschiedenen Getreidearten, die Herstellung und Gewinnung des Papiers, des Zuckers, der alkoholhaltigen Getränke, des Essigs, die Brotgährung, die Öle, Seifen, Harze, Farbstoffe, Bestandteile der Nahrung, das Verfahren bei der Gerberei, Färberei und Bleicherei, die Leistungen der Chemie im Kunsthandwerk und in der Kunst u. s. w. Schon auf der Unterstufe müssen Allgemeinbegriffe obwohl die Abstraktionsfähigkeit erst in die Zeit der beginnenden Pubertät fällt – wie „Veränderung, chemische Verbindung und Zerlegung, Destillation, Lösung, Krystallisation, Gewicht, Last, Schwerkraft, Anziehung, Gleichgewicht, Stabilität, Wärme, Weichwerden, Schmelzen, Verdunsten, Sieden, Dampfbildung (Nebel, Wolken, Regen, Schnee, Hagel, Tau, Reif), Kohäsion, Adhäsion, Kapillarität, spezifisches Gewicht, Gewichtsverlust im Wasser, Luftdruck, Reibung" übermittelt werden, wobei es „nur" darauf ankommt, daß „die Erscheinung selbst und das ihr zugrunde liegende Gesetz völlig verstanden ist." Eine Reihe von Musterfragen für diese Unterstufe, wie z. B. „Aus welchen Stoffen ist der Pflanzenkörper zusammengesetzt? Sind alle dreizehn aufgefundenen Stoffe zur Ernährung der Pflanze notwendig? In welchen Verbindungen nimmt die Pflanze die unentbehrlichen Nährstoffe auf? Wie gelangen die Bodenstoffe in die Wurzeln? Was ist das Lebendige an der Zelle?" u. s. w. sind einer Programmarbeit der – Landwirtschaftsschule zu Weilburg entnommen! Da der Schüler alles aus Anschauung kennen lernen soll, so werden die naturwissenschaftlichen Stunden immer ans Ende gelegt und der Unterricht möglichst häufig ins freie Land, in Werkstätten, industrielle Anlagen und Fabriken verlegt. Vier bis sechs ausgedehntere Schulreisen jährlich kommen hinzu. Selbstverständlich kommen alle industriellen Anlagen den zahlreichen Klassen mit größter Liebenswürdigkeit entgegen, und in Berlin z. B. bieten Pferdebahn und Stadtbahn „bequeme" Gelegenheit, um „in wenig längerer Zeit" an Ort und Stelle zu gelangen.

Der Lehrplan für die Naturwissenschaften in Quarta z. B. lautet: „Organische Chemie (Fortsetzung) – Anatomie und Physiologie der Pflanzen und Tiere. Der menschliche Körper und die Grundzüge der Gesundheitslehre. – Physikalische Gesetze und die einfachsten Maschinen. Physikalische (sic) Geographie von Deutschland und Europa mit Beschränkung auf die Grundformen. Abschluß der Planimetrie, Berechnung des Inhalts und Umfangs der einfachsten Körper. —" Wir brauchen uns da bei den Einzelheiten nicht aufzuhalten. Nur ein Wort über die Planimetrie. In seinem unwiderstehlichen Drang, auf alles Bestehende in den deutschen Schuleinrichtungen und ihre Methoden loszuschlagen, und dem geradezu oft kindischen Hang, alles, aber auch wirklich alles allein besser wissen zu wollen, verwirft Ohlert natürlich auch die Scheidung des mathematischen Stoffs in Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie mit der geistvollen Begründung, daß sie nicht

„der Wirklichkeit des natürlichen Geschehens“ (!) und „der Einheit des Naturerkennens“ entspricht. „Freilich“, heißt es aber dann, „wird die mathematische Erörterung auf der Unterstufe die einfache Geometrie der Ebene in den Vordergrund stellen müssen“ Die geometrischen Grundbegriffe (Dreieck, Viereck, Kreis) lassen sich lückenlos aus der „anschauenden Verarbeitung“ des „natürlichen Bildungsstoffs“ gewinnen. Die Ziele, die er der Mathematik überhaupt auf seiner Schule setzt, umfassen sphärische Trigonometrie, analytische Behandlung der Kegelschnitte, die Differenzial- und Integralrechnung, Methoden der höheren Analysis und analytische Behandlung der Kurven so weit, daß der Schüler genügende Einsicht gewinnt in die Anschauungen und Begriffe der Analysis des Unendlichen, „wobei jedoch keine Fertigkeit im höheren Kalkül anzustreben ist“ Und dabei ist die Stundenzahl für Mathematik im Vergleich zum bestehenden Lehrplan der Gymnasien um zwei Stunden auf der Oberstufe verkürzt! Die Ohlertsche Methode aber bringt es dabei fertig, daß diese Beschränkung „keinen nachteiligen Einfluß“ auf die Erwerbung mathematischer Kenntnisse ausübt. Verworfen wird alles, was zu der „praktischen Anwendung der Mathematik in keinerlei Beziehung“ steht. Und für die Tiefe der Einsicht unseres Weltverbesserers mag es zeugen, daß er zu diesen unpraktischen Dingen die Konstruktionsaufgaben zählt und findet, daß dazu eine besondere Begabung gehöre, die beim Durchschnittsschüler nicht vorausgesetzt werden könne.

Daß natürlich nach Ohlert das Verständnis der antiken Kultur und das Wissen von ihr „Vertiefung“ und Ausdehnung durch Beseitigung des Griechischen und äußerste Beschränkung des Lateinischen gewinnt, ist selbstverständlich. Wenn man zweifeln darf, ob Nepos noch gut genug ist für Quartaner, hier wird er nach Obertertia verlegt; die Pompejana nach Oberprima. Das Pensum der Unterprima ist Sallusts Catilina und Cicero, eine Catilinaria und „einige“ Briefe. Die Horazlektüre fällt ausschließlich nach Oberprima und besteht aus „einigen“ Oden und „einer“ Epistel; wir möchten dazu I, 9 vorschlagen! Natürlich muß die Übersetzung aus dem Deutschen „zum Heil des lateinischen Unterrichts“ beseitigt werden. Wir möchten Ohlert das Gleiche für sein Unterrichtsfach „zum Heil des französischen Unterrichts“ empfehlen.

Zur Beleuchtung des geistigen und wissenschaftlichen Niveaus, auf dem Ohlert steht, mögen auch einige Bemerkungen dienen, die er über Geschichte macht. Die geschichtliche Darstellung ganzer Zeitalter muß einer erneuten Prüfung unterzogen werden vom — psychiatrischen Standpunkt aus. Offenbar ist für ihn als modernen Mann oder Mann der Mode Lombroso maßgebend. Alle Erscheinungsformen der menschlichen Kultur wurzeln ihm immer noch in der „natürlichen Eigenart des Bodens“, dem sie entwachsen sind. Da ist doch wunderbar, daß in Griechenland, wo das Volk immer noch über dem nämlichen Grün und unter dem nämlichen Blau wandelt wie zu Perikles Zeiten, und wo die Sonne Homers immer noch lächelt, daß da seit Jahrtausenden die Sokrates, Phidias, Sophokles gar nicht mehr gedeihen wollen! Und derselbe Mann, der, wenn auch unklar, doch entschieden, ja begeistert die Einheit des Naturgesetzes und Naturerkennens preist, verliert auf

dem Gebiet des Historischen so sehr alle Besonnenheit und allen Blick für die Bedingtheit aller geschichtlichen Erscheinungen, daß er sich zu der banausischen Antithese hinreißen läßt: „Ein Newton, ein Kant haben für die Kultur mehr geleistet als alle Eroberer“ — als ob ohne Hengist und Horsa — um nur diese zu nennen — jemals ein Newton gekommen wäre, und ohne die Eroberer in der brandenburgisch-preußischen Geschichte jemals ein Kant! Und dies schreibt ein deutscher Mann, der noch Unterthan Wilhelms I. war und seit 25 Jahren aus der bloßen alltäglichen Anschauung erfahren konnte, was Schlachten und Eroberer für die Kultur in materieller und geistiger Hinsicht bedeuten. Nachdem er aber dann im selben Satze seiner Verachtung alles Historischen einen noch schärferen und womöglich noch thörichteren Ausdruck verliehen hat mit den Worten „das Verständnis für die Leistungen der Dampfkraft ist für die Jugend wichtiger als alle römischen Schlachten zusammengenommen“, da schien ihm doch das Bedenkliche der Konsequenzen zu dämmern, und er fügt — vielleicht im Hinblick auf den hohen Namen, mit dem er seine Phantastereien decken möchte — schleunigst hinzu: „Eine Ausnahme ist nur bei den kriegerischen Thaten des preußischen und deutschen Volkes zu machen.“ Wir wüßten kein direkteres Mittel, um den borniertesten Chauvinismus großzuziehen, den die Weltgeschichte jemals gesehen.

Es ist ein Hauptziel der Ohlertschen neuen Einheitsschule, auch Einheit mit der Volksschule herzustellen. Die Methode der Volksschule muß auch die der höheren Schulen sein; denn er findet, daß ein Riß durch unser Volk geht, insofern die gebildeten Stände und die niederen Volksschichten sich gegenseitig nicht mehr verstehen. Schuld daran ist wesentlich das Gymnasium und der Betrieb der beiden klassischen Sprachen. Also muß Einheit der allgemeinen Bildung hergestellt werden, damit sich alle Deutschen, Höhere wie Niedere, „in der gleichen Denkweise verständnisvoll begegnen“ Nun kommt er zu dem schönen Endergebnis, daß die Schule in erster Reihe berufen ist, die soziale Frage zu lösen. Um die Schule aber dazu zu befähigen, bedarf es als ersten Mittels: der „Umformung unserer politischen und sozialen Verhältnisse im nationalen und christlichen Sinn“! Zu solchen Kopflosigkeiten muß man kommen, wenn die tieferen Gründe in der Leidenschaft wurzeln, und wenn die Welt des Thatsächlichen um jeden Preis den vorgefaßten Zielen der Leidenschaft dienen muß.

Wir verzichten darauf, noch näher auf Lehrplan und Einrichtung der höheren Zukunftsschule einzugehen. Mit der Stufe der Abstraktion, III u. U. II, tritt eine „Änderung des Unterrichtsverfahrens“ ein, obgleich die Methode der Volksschule alle Schulen beherrschen soll bis zur Universität. Jetzt sollen die „gleichartigen Erscheinungsformen zusammengestellt“ und die „in ihnen wirksamen Gesetze“ nachgewiesen werden. Daß es aber auch schon in VI, V, IV nur darauf ankam, daß das den Erscheinungen zugrunde liegende Gesetz völlig verstanden sei, haben wir bereits erwähnt. Aber wir thun ihm da vielleicht Unrecht. Die Einführung einer Stufe der Abstraktion mit drei Klassen hängt ihm nicht gerade von den Naturwissenschaften ab, die ja in ihren sämtlichen Zweigen auf allen Klassen mit immer neuer „sprachlicher Verarbeitung“ betrieben werden müssen.

Sondern der Betrieb der Sprachen, der ihm immer „abſtrakt“ iſt, immer mit Erlernung der grammatiſchen Kategorien und Formen identiſch iſt, darf erſt mit U. III beginnen. Vorher fehlt Pubertät und Reife für die „Abſtraktion.“ Alſo beginnt mit U. III der lateiniſche Unterricht. Denn nur um das Lateiniſche iſt es ihm dabei zu thun. Daß die ganze angeblich pſychologiſch begründete Theorie, wonach die Reife für den „abſtrakten Sprachbetrieb“ jüngeren Schülern fehle, an ſich ihm Wind iſt, wie andern auch, geht daraus hervor, daß er ſein Franzöſiſch in Quinta einſetzen läßt (vor drei Jahren noch in Sexta). Alſo auch hier ſetzt er ſich auf das ſtolze Roß der Pſychologie, das freilich bei ihm nur eine ganz abgetriebene Roſinante iſt, faßt ſein Schwert und thut einen gewaltigen Hieb, der alle Fremdſprachen treffen müßte, will aber natürlich nur das Lateiniſche treffen. Und nun ſoll irgend ein denkender Menſch an den Beweis glauben, an den Ohlert ſelbſt nicht glaubt! Oder hat er ſein Buch nicht für denkende Menſchen geſchrieben? Hier alſo iſt die Geneſis der „Stufe der Abſtraktion“ zu ſuchen.

Während nun jeder Lehrer des Lateiniſchen und Griechiſchen, der in mittleren und oberen Klaſſen Unterricht erteilt hat, weiß, daß nichts die Einſicht in das Weſen der Sprache, in ihren eminent ſubjektiven Charakter und in ihr bei jedem Volk wieder ganz anderes Verhältnis zur Außenwelt und zur Welt des Geiſtes mehr fördert, als die Betrachtung der vom Deutſchen total verſchiedenen begrifflichen Komplexionen, die Betrachtung der ganz verſchiedenen begrifflichen Einteilung und Auffaſſung der Welt der Erfahrung, einer Verſchiedenheit, die auf Schritt und Tritt der Überſetzung die ſchwerſten Aufgaben für Schüler und Lehrer ſtellt, ſo erklärt Ohlert, der freilich jedenfalls vom Griechiſchen, den Druckfehlern nach zu urteilen, nicht einmal die Anfangsgründe zu kennen ſcheint: Niemals kann durch fremde Sprachen „jenes eindringende Verſtändnis für den Zuſammenhang zwiſchen Denken und Sein. gefördert werden, auf dem das Weſen jeder höheren Bildung beruht.“ Nichts kann der Wahrheit mehr ins Geſicht ſchlagen als dieſe Behauptung. Aber freilich, er darf ja, um ſeinen ganzen Standpunkt feſthalten zu können, im Erlernen der Fremdſprache nichts anderes ſehen, als daß „dem Schüler immer nur formale Beziehungen, aber kein ſachlicher Inhalt“ geboten würden. Er will im Betrieb der Fremdſprache nur Drill der Grammatik ſehen, um mit dem ganzen groben Geſchütz auch wirklich dagegen losziehen zu können, das er ins Feld führt. Aber er traut der Sache nicht ganz, und da er es doch für möglich hält, daß es Lehrer geben könnte, die dieſen denkbar niedrigſten Standpunkt des Betriebs einer fremden Sprache nicht einnehmen möchten, ſo ſtellt er als Schulmonarch der Zukunft für ſeine menſchheitsrettende Einheitsſchule in geſperrtem Druck das köſtliche Geſetz auf:

Irgend welche anderen Ziele, wie z. B. die Übermittlung logiſcher Bildung, die Förderung im Verſtändnis und im Gebrauch der Mutterſprache oder die Aneignung ſachlich begrifflichen Wiſſens, ſind von dem fremdſprachlichen Unterricht als mit ſeinem Weſen unvereinbar und als ſeinen Erfolg ſchädigend unbedingt auszuſchließen.

Jedes weitere Wort über dieſe Mißgeburt eines blinden Fanatismus würde die Wirkung abſchwächen. Wir ſchlagen dem großen Pädagogen, Pſychologen und Sprachphiloſophen ein paralleles Geſetz für das Turnen vor:

Irgend welche anderen Ziele, wie z. B. Förderung der Körpergewandtheit außerhalb des Turnens, Ausbildung des Muskelgefühls zu anmutiger und ſicherer Bewegung überhaupt und Entwickelung eines edel geformten Körpers, ſind vom Turnunterricht als mit ſeinem Weſen unvereinbar und als ſeinen Erfolg ſchädigend unbedingt auszuſchließen.

Deutſche Sprache wird in der Zukunftsſchule durchweg ſechsſtündig, in I achtſtündig erteilt. Aber, um die geſteigerte Stundenzahl auch ausfüllen zu können, müſſen die anderen Fächer faſt alle an den Lehrer des Deutſchen ihr Beſtes abtreten. Der Lehrer des Deutſchen ſchöpft den Rahm von allem ab, Naturgeſchichte, Geſchichte, Religion, Moral (die von VI bis U. II einſtündig auch in die deutſchen Stunden mit eingerechnet iſt) liefern dem deutſchen Unterricht den Stoff für die Erörterung der wichtigſten Allgemeinbegriffe. Kulturgeſchichte fällt der Hauptſache nach in den deutſchen Unterricht, ebenſo die altklaſſiſche Lektüre in Überſetzungen. Die Hauptſache iſt aber die Begriffslehre, die von VI bis I im denkbar größten Umfang betrieben wird. Ohlert geht dabei wieder von einer ſeiner ſummariſchen Behauptungen aus: „Man darf annehmen, daß die Schüler unſerer höheren Lehranſtalten bis in die I hinauf mit Begriffen arbeiten, für die ihnen das rechte Verſtändnis fehlt.“ Daraus folgert er, wie immer radikal: „Die ſprachlichen Begriffe müſſen in ihrer Geſamtheit ſprachlich und grammatiſch zergliedert werden“ „die Bearbeitung der ſprachgeformten Begriffe hat ſich mit dem Charakter eines Syſtems über den geſamten Sprachſchatz und durch alle Jahrgänge zu erſtrecken.“ Wie dazu die Stundenzahl, auch wenn in allen deutſchen Stunden gar nichts anderes getrieben würde als dies Begriffsſtudium, reichen ſollte, iſt kaum abzuſehen.

Nun werden natürlich am beſtehenden Gymnaſium auf allen Stufen Begriffe „ſtudiert“, und es bietet ſich dazu die ausgiebigſte Gelegenheit namentlich bei der klaſſiſchen Lektüre. Wenn der Schüler ſeinen Phädon lieſt, ſo wird er in das Weſen des Begriffs Idee, Ideal weit klarer und ſicherer hineingeführt als durch weitſchweifige Erörterungen, wie ſie Ohlert ſelbſt in ſeinem Buch anſtellt. Und wenn die mittelhochdeutſche Lektüre das Wort êre bringt, ſo iſt ein Stück Geſchichte des Wortes geboten und vom Schüler erlebt, das ihm einen weit feſteren Halt zum Verſtändnis der Entwickelung des Begriffs bietet, als alle ſyſtematiſche Behandlung Ohlerts, die ſich übrigens nicht über dasjenige erhebt, was in jedem mäßigen Compendium der Pſychologie zu leſen ſteht. So ergiebt ſich auf den verſchiedenſten Gebieten und aus den verſchiedenſten Anläſſen Gelegenheit auf Begriffe, ihre Entwickelung und ihre Beziehungen einzugehen, wobei die Beſprechung immer organiſch aus dem Gegenſtand des Unterrichts herauswächſt. Ohlert ſchafft aber ein theoretiſches Sonderleben der Begriffswelt in der Schule und will ihre Behandlung zu einem Syſtem erhoben wiſſen, indes doch hier alle Vorbedingungen zu einem Syſtem fehlen; kann doch, wie Ohlert ſagt, die Sprache nur aus der „Abweſenheit jedes logiſchen

Denkens" begriffen werden. Wo sich Ohlert bei seinen praktischen Winken für die Begriffslehre auf etymologische Dinge einläßt, da wirkt sein Mangel an Wissen manchmal ganz verblüffend. Das Urteil z. B. ist ihm „erste Teilung"; bei dem Wort „Arbeit" kümmert den rigorosen Vertreter der Exaktheit in der Wissenschaft das b gar nicht, er leitet es leichthin von „arjan ackern" ab; aestimo heißt ihm wertschätzen. Bei dem Wort „Nation", dessen Stamm dem Philologen Gelegenheit zu den fruchtbarsten Ausblicken auf Bedeutungsentwickelung und Kulturgeschichte bietet, schweigt er von der Etymologie ganz. Dabei verspricht er dem staunenden Leser die Gesundung unserer politischen und sozialen Zustände aus richtiger Begriffsdefinition. Die Begriffe Kapital, Arbeit, Geld u. s. w. brauchen bloß richtig entwickelt und gefaßt zu werden, und aller Streit hört auf, alle Stände begegnen sich verständnisvoll. Ebenso für politische und sonstige Zustände die Begriffe Freiheit, Glaube, Idee, Ideal, Humanität, Toleranz u. s. w. Er mag doch einen Centrumsmann, einen eingeschworenen Darwinianer, einen Deutschfreisinnigen, und was sonst noch für Anschauungen und Parteien unter der Lehrerschaft vertreten sind, über diese Begriffe sich vor den Schülern aussprechen lassen, um die Faktoren kennen zu lernen, von denen die variable Fassung und Wertung solcher Begriffe abhängt! Oder dürfte jeder Lehrer über jeden Begriff nur sagen, was Ohlert sagt? Da wäre doch den einzelnen eine Selbstbeschränkung zugemutet, zu der sich nur die allerwenigsten verstehen könnten.

Die Aufsatzthemata sind von VI—IV nur beschreibend. Die Beschreibung einer Postkarte scheint ihm dabei ein besonders bevorzugtes Thema zu sein. U. III —U. II kultiviert die erzählende, O. II — O. I die darlegende Darstellung. Erörterungen über Begriffe, umfassendere Arbeiten über soziale und nationalökonomische Fragen wären auf der Oberstufe die Hauptaufgabe.

Wir brechen ab, obwohl noch vieles zu sagen wäre. Hätte Ohlert Erfahrung, so hätte er das Buch sicher so nicht geschrieben. Er sollte nun den Mut haben, eine Musteranstalt nach seiner Theorie selber zu gründen. Was andere Pädagogen mit mehr oder minder fruchtbaren, einer Zeitauffassung vielleicht teilweise entgegenkommenden Gedanken thun konnten, das sollte er auch thun. Erfahrungen würden ja dann nicht ausbleiben; vielleicht auch die nicht, daß der Beifall, den er in einzelnen Kreisen trotz alledem finden mag, nur der Negation des Bestehenden gezollt wird, nicht aber den Kartenhäusern, die er alle paar Jahre in neuem Stil aufbaut. Es ist sehr billig neue Lehrpläne zu produzieren, und dann den Regierungen das Risiko der Versuchsanstalten zuzumuten, d. h. vom Staat „den Sprung ins Dunkle" zu verlangen, den man selber thun müßte. Und nach dem Muster des Lehrplans, der in diesem neuesten Buch vorliegt, wo die praktische Durchführung kaum recht in Betracht gezogen ist und wo der Erfinder der weltbeglückenden Neuschule selbst einsieht, daß es zunächst so nicht geht: nach diesem Muster sind schließlich nach bloßer kaleidoskopischer Methode Lehrpläne zu Dutzenden zu erfinden. Aber für die praktische Durchführung solcher Phantasiegebilde die Hülfe des Staates zu verlangen, ist mindestens naiv.