



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Schroeder, Otto: Weitere Randbemerkungen zur Dezemberkonferenz

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



Weitere Randbemerkungen zur Dezemberkonferenz



as diese Beratungen auszeichnen soll — so sprach am 4. Dezember bei Eröffnung der Schulkonferenz der Minister von Goßler —, ist die volle Freiheit der Diskussion. Durch die unverkürzte Herausgabe der stenographischen Protokolle*) hat er zur Freiheit die Öffentlichkeit gefügt. Eine wertvolle Urkunde hat er uns in die Hand gegeben und damit allen, die es angeht, eine Waffe, sich an dem edeln Streit der Meinungen zu beteiligen.

Sollte man es mit zwei Worten sagen, was denn eigentlich in den letzten Jahren immer weitere Kreise des Volkes in den Schulstreit hineinzog, so war es: die Überbürdung der Jugend und die Vorrechte des Gymnasiums. Und: Entlastung der Jugend, Ermäßigung der Lehrziele, Vereinfachung des Schlußexamens, Verminderung der Stundenzahl! so tönt es aus der dritten, vierten, achten, zehnten Frage des Ministers und fast aus allen sieben Fragen des Kaisers heraus; und die Konferenz ist die Antwort nicht schuldig geblieben. „Es handelt sich um eine Entlastung der Jugend teils um ihrer allgemeinen leiblichen, intellektuellen, sittlichen Gesundheit willen, teils auch um ihrer selbständigen Arbeit mehr Raum zuzuweisen,“ so sprach das verehrteste Haupt der Versammlung, der vertrauteste Ratgeber des geschiednen Ministers, Wilhelm Schrader (S. 215). Doch die Forderung hat auch ihre bedenkliche Seite: früher klagten nur die unfleißigen, jetzt verlangt man allgemein, auch für unsre Jugend, weniger Arbeit, mehr Lohn, so äußerte sich Fürstbischof Kopp (S. 272). Ob Verweichlichung in Erziehung und Ernährung die Hauptschuld tragen, wie der Fürstbischof anzunehmen geneigt ist, ob es noch tiefer liegt, wer will es sagen? Vielleicht kommen die meisten unsrer Kinder schon belastet zur Welt? dann wäre die Entlastung doppelt geboten, um der werdenden Väter willen. Aber was soll geschehen? Bloße Beschränkung der Arbeitszeit? Was wird die Jugend mit ihrer Muße anfangen? wird man sie ohne Zwang zu Bewegung und geistlichem Spiele bringen? Und wichtiger als die quantitative

*) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 7. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Berlin, Wilhelm Herz, 1891. 800 Seiten Lexikonstav.

Erleichterung ist die qualitative: wird beides zu erreichen sein, ohne die leibliche und geistige Wehrkraft unsers Volkes zu gefährden?

Die Erörterung dieser Fragen bildet den Hauptgegenstand der Verhandlungen vom ersten bis zum letzten Tage. Sie hätte nicht ernster, sachlicher, würdiger geschehen können. Manches Wort ist dabei gefallen, das dauern wird.

Doch werden auch die Vorschläge dauern? werden sie überhaupt ausführbar sein? und wird das neue Ministerium die verantwortungsreiche Erbschaft antreten wollen? Auf die letzte Frage werden die nächsten Monate die Antwort geben; die beiden andern Fragen wird erst das kommende Jahrhundert entscheiden, heute kann es sich nur um eine Prognose handeln.

In der zweiten Sitzung, am 5. Dezember, als die verschiednen Spielarten des Unterbaues zur Beratung standen, bezeichnete es Geheimrat Stauder als Wunsch des Ministers, „die höhern Schulen in etwas von der Gebundenheit der Lehrpläne zu befreien“ und „eine gewisse Freiheit in der Gestaltung der Pläne nach individuellen Bedürfnissen, nach lokalen Verhältnissen so weit als möglich zuzulassen“ (S. 108.) Der Anlaß war verhältnismäßig unbedeutend, und wo Geheimrat Stauder von der Konsequenz der verheißnen Freiheit spricht (S. 374), da handelt es sich wieder nur um Angliederung von fakultativem Unterricht in den untersten Klassen, von fakultativem Deutsch und Französisch statt des Lateins in VI, V, IV an Orten, wo nur Lateinschulen sind, und dergleichen mehr. Ganz unwichtig, ohne Tragweite wären ja diese Maßregeln gewiß nicht; sie würden geeignet sein, den Zudrang zu den Gymnasien und den Universitäten in gesündere Bahnen zu leiten. Aber es fragt sich, ob jene Erklärung nicht doch vielleicht noch weiter trägt. Das Zwischenexamen in der Sekunda empfiehlt derselbe Vertreter des Ministeriums, wieder unter ausdrücklicher Berufung auf die Absichten des Ministers, durch die Möglichkeit, darnach den jungen Leuten eine gewisse Freiheit in der Einrichtung ihrer Studien zu gestatten (S. 572).

Diese in Preußen bisher ungewohnten Töne fanden während der Konferenz wiederholt lebhaften Widerhall, den lebhaftesten in dem einstimmig dargebrachten Dank am Schluß der neunten, der Montagsitzung, von der wir noch zu reden haben. Wenn der Nachfolger des Herrn von Gößler diesen Gedanken seines Vorgängers nur aufnimmt und bei der Wahl namentlich der Direktoren nur etwas mehr, als es während der letzten Jahrzehnte geschehen ist, auf Männer sieht mit eignen Gedanken und etwas weniger auf Verwaltungstalente, so wird die Verjüngung des höhern Unterrichts, die sich von oben her doch nicht erzwingen läßt, auch durch die trefflichsten Verfügungen nicht, noch durch die ausführlichsten Instruktionen, von selber da vor sich gehen, wo nun einmal in der Schule alles Leben, alle Wärme, alle Kraft entspringt und in Fluß erhalten wird: im Herzen der Lehrer, die ihres Berufes warten um Gottes willen, das heißt um einer heiligen, selbsterworbenen, im heißen Ringkampfe

zwischen dem, was wird und war, geläuterten Überzeugung willen, und im Herzen der Schüler, die nun einen Vorschmack genießen werden des höchsten Erdenglückes, das ist: Aufgaben zu lösen, die den Kräften gemäß sind. Solche Aufgaben stellt sich aber nicht einmal der Student selber — wenn er klug ist —, geschweige denn der Primaner. Soll sichs also wirklich um Studien, um ehrliche, nicht gelehrte, aber für ein Primanergemüt lehrreiche Arbeit handeln, so wird es einer Anleitung bedürfen, einer Leitung, die auf den zu leitenden Rücksicht nimmt, die aber doch gewisse gemeinsame Ziele im Auge behält, einer Leitung ferner, deren Hauptbürgschaft in der männlichen Sicherheit des Leiters liegt, deren erzieherischer Erfolg aber doch an eine gewisse Herzreinigkeit der an einer Anstalt zusammenwirkenden Lehrer gebunden ist. Mit einem Worte: es muß wieder Anstalten geben, die ein eignes Leben, einen eignen Charakter haben.

Bei der so verstandenen Lern- und Lehrfreiheit auf den obersten Stufen wird es nicht schwer fallen, sich ein Bild zu machen von gewissen Haupttypen neunklassiger Schulen, wie man sie sich nach den als Hauptfach in Betracht kommenden Unterrichtsgegenständen und nach den thatsächlich vorhandenen Lehrkräften unterschieden und nach örtlichem und landschaftlichem Bedarf über das Reich verteilt zu denken hat. Allen gemeinsam sei (nach Güßfeldts Vorschlag, S. 475) eine geringere Stundenzahl in den untern, und dann wieder in den obern Klassen: der Sextaner mag herumlaufen, der Tertianer muß straff gehalten werden, der Primaner soll studiren lernen.

Zuerst also läßt sich ein Gymnasium denken, das, oberflächlich betrachtet, die größte Ähnlichkeit hat mit dem Ideal der alten Lateinschule: der Direktor innigst vertraut mit altrömischem Wesen, römischem Leben, römischer Verfassungs- und Rechtsgeschichte, vor allem aber mit den Eigenheiten, den feinen und den groben Zügen der Sprache Roms. Vielleicht gelingt es ihm, begeistert helfende und, wo es not thut, freundschaftlich das Gegengewicht haltende Mitarbeiter zu gewinnen und so auch heute noch eine Schule zu schaffen, die keineswegs ausschließlich, doch soweit es die Gründlichkeit erheischt und soweit es seine und seiner Kollegen Begabung rechtfertigen, überwiegend am Lateinischen lehrt, was geistiges Leben sei — und was nicht. Hier könnte man jene hohe, den Geist zwar noch nicht befreiende, aber doch schmeidigende Kunst des Umdenkens aus dem Lateinischen ins Deutsche, aus dem Deutschen ins Lateinische aufs Höchste steigern, hier ließe sich in größerem Umfang und mit Aussicht auf Erfolg das betreiben, was auf allen Gymnasien gleichmäßig, an Stelle des lateinischen Aufsatzes, als Zielleistung gefordert (wie Volkmann will, S. 198), doch nur wieder zu Dressur und Eselsbrücken, zu Überbürdung und unfrohem Gestümper führen würde: Übersetzung deutscher Originalstücke, etwa aus Schiller und Goethe, aus Mommsen und Treitschke. In einer Großstadt würde man an einer solchen Anstalt getrost Deutsch oder

Französisch fakultativ machen können — in den obern Klassen, versteht sich —, die fakultativen Stunden aber mit desto tüchtigern Lehrern besetzen müssen. Wir wollen das Gymnasium einmal Mommsenschule nennen, der Kürze halber. Denn wenn wir weiterhin von einer Boeckh-, einer Grimm-, einer Helmholtzschule reden, so wird es nicht vieler Worte bedürfen, um zu sagen, was gemeint ist. Dies alles sind noch Gymnasien, das heißt Schulen, die auf heimatlichem Boden, unter deutschem Himmel, in der Luft des Jahrhunderts erwachsend, ihre Wurzeln doch weit und tief hineintreiben in das ewig unausgesogne Erdreich antiken Geisteslebens, mit einem Worte: denen Homer gemeinsam ist; aber sie fügen dem, die einen mit mehr, die andern mit weniger Nachdruck römische, athenische, deutsche und endlich naturwissenschaftliche Bildungselemente hinzu. Mit dem „Zwangskurs des Homer“ darf man uns nicht schrecken wollen: es müßte ein Ungeheuer von Lehrer sein, dem es gelänge, seinen Primanern die Ilias zu verleiden. Die genannten Typen aber sind noch mannigfacher Abwandlung fähig. Wohl dem Gymnasium, das in einem Kollegium Material böte zu allen vieren! Hier würde eine weise Regierung nichts besseres thun können, als Lehrer und Schüler gewähren zu lassen. Feststehen müßten nur gewisse Hauptforderungen; das Schlußexamen ließe sich — eine Zwischenprüfung in der Sekunda vorausgesetzt — recht wohl auf Lateinisch, Griechisch, Mathematik und Physik*) einschränken. Dann würden sich, nach tiefern Gesetzen, als sie ein noch so großer Organisator in seiner Gewalt hat, um den einzelnen Lehrer lernbegierige Gruppen bilden, denen das Gefühl der Überbürdung, richtiger ausgedrückt: der Schulekel fremd wäre. Nur eins wäre sorgsam zu verhüten: alle Übergriffe in die Univerſität, alles Eingehen auf lediglich hypothetische Dinge, alles Verfolgen rein gelehrter Einzelheiten. Dann wird später kein Arzt bedauern auf der Mommsenschule geseſſen zu haben und die Helmholtzschule kein späterer Philologe verwünschen.

Neben diesen Gymnasien stünden dann in ungleich größerer Anzahl Schulen mit ausgesprochener Vorliebe für die modernern Bildungselemente, ganz überwiegend siebenjährigen Lehrganges; unter den neunjährigen ließen sich vielleicht zwei Typen unterscheiden: die Stephanschule, hier würden die internationalen und die überseeischen Interessen, vor allem die beiden großen Weltſprachen, Französisch und Englisch, einen breiten Raum einnehmen, und die Siemensschule — der Name spricht wohl für sich selber.

Man wird, mit verschiedenen Empfindungen fürcht ich, bemerkt haben: unter den aufgezählten Typen fehlt das Realgymnasium. Es ist ein geflügeltes

*) Dieser Gedanke unterscheidet sich von dem auf der Konferenz durch Geheimrat Klitz (S. 573) empfohlenen, durch Paulsen, Uhlig, Volkmann u. a. (S. 677) unterstützten, leider dann nicht zum Beschluß erhobenen nur durch den Zusatz „Physik.“ Ich denke dabei weniger an einen besondern Prüfungsgegenstand, als an eine innigere Verbindung von Mathematik und Physik.

Wort geworden, die Konferenz habe dem Realgymnasium den Garaus gemacht und das Gymnasium in ein Realgymnasium verwandelt „mit e bissel Griechisch.“ Ernste Leute sollten dergleichen nicht nachsprechen, zumal nachdem sie die Verhandlungen gelesen haben. Die vierte Frage des Ministers handelte vom Latein auf dem Realgymnasium. Die Antwort aller drei Sprecher zu der Frage (Matthias, Paulsen, Albrecht) lautete dahin, daß ein verminderter Lateinbetrieb auf dem Realgymnasium keine irgendwie nennenswerte Bedeutung mehr haben würde. Wie soll nun das Realgymnasium seine Ziele in all den andern Hauptfächern einigermaßen erreichen — „es hat eigentlich nur Hauptfächer“ (Deiters, S. 300) —, wenn es dort, von den meist nur zwei oder drei Wochenstunden, die Zeit absparen muß, um zu einer wesentlichen Verminderung der Gesamtstundenzahl zu kommen? Damit ist das Realgymnasium, so wie es ist, unhaltbar geworden (S. 279, 360, 729). Vorübergehend tauchte in der Versammlung der Gedanke auf, das Latein auf dem Realgymnasium zu verstärken. „Ein lateinisches Gymnasium ohne Griechisch — so meinte ein großer Verehrer des Lateinischen (S. 331) — liegt gar nicht außer dem Bereich der Möglichkeit.“ Es lohnt, einen Augenblick hierbei zu verweilen. Unter den dreizehn Eingaben deutscher Universitäten, worin der preussische Kultusminister dringend gebeten wurde, festzuhalten an der altsprachlichen Grundlage der Gymnasien, haben sechs (Leipzig, Tübingen, Bonn, München, Kiel und Straßburg) mit besonderm Nachdruck auf das Griechische hingewiesen. Und diese Eingaben tragen die Unterschriften von Lehrern aus allen Fakultäten. Unter den nichtphilologischen Mitgliedern der Konferenz erkennt Virchow auch von seinem engmedizinischen Standpunkte aus, „in erster Linie das Griechische an“; freilich erscheint ihm das Ergebnis, das von unsern höhern Schulen in den beiden alten Sprachen erzielt werde — wie viel sieht denn der vielbeschäftigte davon? — so gering, daß er nicht begreift, wie es möglich sei, mit solcher Hartnäckigkeit diese „Liebhaberei“ festzuhalten (S. 117, 761). Etwas anders urteilt Helmholtz. Für ihn sind die Zwecke, die ihm als die wichtigsten erscheinen, „fast allein mit dem Griechischen verknüpft.“ Das Latein scheint ihm nur eine Nebenrücksicht zu verdienen. „Für die Geistesbildung, so wie ich sie mir denke, das heißt für die feine Bildung des Geschmacks, nicht bloß für sprachliche, sondern auch für sittliche und ästhetische Dinge kommt es relativ wenig in Betracht“ (S. 202, 763). Paulsen, der dem Latein auf dem Realgymnasium kräftig das Wort redet, auf dem Gymnasium ist er für Herabsetzung der Lateinstunden, während Griechisch und Deutsch für seine Empfindung in unsern jetzigen Gymnasien die fruchtbarsten und beehrtesten Gegenstände sind (S. 232). „Das Griechische — sagt er (S. 286) — ist notwendig für alle, die im höhern Sinne eine Einsicht erlangen wollen in die gesamte Entwicklung unsers geistgeschichtlichen Lebens.“ Früher urteilte Paulsen ja ein wenig anders: um so wertvoller muß uns jetzt dies Zeugnis des wahrheitsuchenden Mannes sein.

Eher einige lateinische als griechische Stunden dranzugeben rät der Direktor der Gewerbeschule zu Hagen, Holzmüller (S. 270). Als verhassten Zwang das Griechische verwünschen zu hören, dieser Schmerz blieb dem Realgymnasialdirektor Schauenburg vorbehalten. Aber der Schmerz war nicht sehr groß. Denn mögen gute Oberprimaner auch mit hohem Genuß die Antigone lesen, er findet einen Ersatz in Shakespeare; ja der erhabnen Freude gegenüber, die bei der Kenntnis der Keplerschen Gesetze mathematisch geschulte Realprimaner erfüllt, verzichtet er gern auf den Genuß — immer wieder nur Genuß! —, „welchen Wohlklang und Rhythmus griechischer Verse gewährt.“ In der Delegiertenversammlung der deutschen Realschulmänner würde ihm dieser „Schlager“ ein mannhaftes Bravo! eingetragen haben.

Im März dieses Jahres hat Herman Grimm (Deutsche Rundschau, S. 390) eine freilich arg einseitige Geschichtsphilosophie verkündet, wonach die römische Geschichte, „getragen in allen ihren Phasen von Leuten beschränkter Art, wenn wir sie mit den Griechen vergleichen,“ bei uns einen zu breiten Platz einnimmt. Grimm sieht „eine Konstruktion der Weltgeschichte voraus, bei welcher die römische Republik und das römische Kaiserreich bis Diocletian beinahe entbehrlich sein werden.“ Dies ist nun so ernst nicht zu nehmen; es mag hier den zukünftigen Lehrern der Boeckhschule zur Warnung aufgesteckt sein. Doch wie Exerzierplatz und Manöverfeld, ungeteiltes Aufmerken auf wenige bestimmte Punkte und umfassendes kritisches Vermögen, Prosa und Poesie, Technik und Kultur zusammengehören, so in der Vorbildung unsrer akademischen Jugend Rom und Griechenland.

Wer freilich, wie Virchow (S. 117 bis 119), Sprach- und Litteraturstudien, die nicht zum freien Gebrauch der Sprachen führen, für zwecklos hält, der muß mit demselben Virchow (S. 761 bis 763) sagen: eine lateinisch-griechische Schule, die zugleich den Medizinern genüge, giebt es nicht mehr. Gegen eine völlig lateinlose Schule erklärt sich Virchow nur der technischen Ausdrücke und der lateinischen Rezepte wegen (S. 117 und 761). Es ist gut, daß diese unerhört flache Auffassung des Gymnasialunterrichts einmal ihren klassischen Ausdruck gefunden hat.

Was ist also bisher das Ergebnis der Verhandlungen? Freiheit in Einzelheiten des Lehrplans und, durch Beseitigung des Realgymnasiums, das Leuchten der Sonne Homers über allen Schulen, die sich Gymnasien nennen wollen.

Es giebt nun wohl keine Seite des Gymnasialunterrichts, die nicht während der zehntägigen Beratungen einmal vorgekommen wäre und nicht dabei auch eine neue Beleuchtung erfahren hätte. Die eigentlichen Beschlüsse, die Mehrheitsvota, sind ja in diesen Dingen von geringerer Bedeutung, als die lebensvollen, aber doch nicht immer sofort und nicht in jeder noch so ausgesuchten Versammlung auch lebenerweckenden Gedanken, die ein Einzelner vorbringt

und zu vertreten sucht. Zum Religionsunterricht wäre hinzuweisen auf wichtige Bemerkungen des Pastors von Bodelschwingh (S. 584), des Schulrats Deiters (S. 593), auf goldne Worte Paulsens von abfragbaren und unabfragbaren Dingen (S. 595). Mit dem formalistischen Plunder der alten und der neuen (der Moritz-Seyffertischen) Lateinschule wird nun endlich gründlicher aufgeräumt werden (Hornemann S. 175; Volkmann S. 198). Daraus folgt aber keineswegs, wie mehrfach angenommen wird, Verbannung des guten Cicero aus der Gymnasiallektüre. Auf den völlig neuen Zug, der durch die schriftliche Übersetzung griechischer Texte hineingekommen ist, hat mit Recht Volkmann aufmerksam gemacht (S. 198). Nur die lebenden fremden Sprachen soll der Schüler in freiem, mündlichem und schriftlichem Gebrauche handhaben lernen. Englisch soll an allen Schulen gelehrt werden, an den Gymnasien fakultativ oder obligatorisch „je nach örtlichen Verhältnissen.“ In der Mathematik warnen gerade Mathematiker vor Übertreibung. Überall sind ja die Kenner maßvoll und die Halbwisser fanatisch (dies gegen Kropatschek S. 222). Wie schlicht und wie einleuchtend ist Helmholtzens Forderung beim physikalischen Unterricht (S. 209): Einsicht in das Wesen und die Fülle der Anwendungen der einfachsten Naturgesetze. Den Fehler, die Jugend sozusagen mit absoluten Maßstäben zu messen, machen freilich auch große Sachkenner, wenn sie nicht zugleich in Bezug auf das Werden des jugendlichen Geistes ein wenig Sachkenner sind; so Virchow mit seinem Urteil, unsre jungen Mediziner könnten nicht sehen, nicht fühlen, nicht hören, nicht riechen (S. 120). Das ist gewiß: der Bücherwälzende, Karten-dreschende, klemmertragende und, mit Engländern und Amerikanern verglichen, luft- und wasserscheue Typus des jungen Deutschen ist der Beredlung dringend bedürftig. Dafür wird in Zukunft durch eine ganz andre Ausbildung des Körpers und der Sinne gesorgt werden, insbesondre des Auges und der Hand im Zeichenunterricht (obligatorisch von V bis Unter-II).

Wie hat sich die Konferenz zu der Forderung des Kaisers verhalten, das Deutsche in den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts zu stellen? Hören wir zuerst die Nichtphilologen: Helmholtz, dessen zwei Reden (S. 202 und 764) ich am liebsten Wort für Wort herschriebe, führt bittere Klage über das Deutsch seiner jungen Physiker (nebenbei auch der alten). Es waren ausgesuchte Leute, und doch war es für ihn immer eine Art von Strafe, wenn am Ende des Semesters die schriftlichen Arbeiten einliefen. Er hat diese Ausarbeitungen oft zwei-, drei-, viermal zurückgeben müssen, so gering war die Übung, die gefundenen Thatsachen zu ordnen und unzweideutig und scharf auszusprechen! „Sie hatten soviel Ungezogenheiten und Nachlässigkeiten im deutschen Ausdruck, daß ich immer erstaunt gewesen bin.“ Namentlich klagt er über den Einfluß der Leitartikelschreiber, über die bedeutsam klingenden abstrakten Worte, bei denen man sich nichts bestimmtes denken könne, und über die schönen Einleitungen. Den lateinischen Aufsatz bezeichnet er als den obersten aller Leitartikel, bekennt

jedoch ohne Scheu, daß unter seinen eignen Schulleistungen der lateinische Aufsatz immer die schwächste gewesen sei (S. 205 bis 207).

Nicht in die Form der Klage, sondern des Wunsches kleidet seine Bemerkungen der militärische Vertreter des Kriegsministers, Major Fleck. Der Offizier muß des Wortes mächtig sein, wenn er der Erzieher der Mannschaft sein soll! In den höhern Stäben und in der Kriegsakademie muß es Offiziere geben, die imstande sind, kriegswissenschaftliche Dinge „in knapper, fesselnder und überzeugender Form“ darzustellen! Endlich hat der Führer im Felde, heute mehr als vordem, selber zu urteilen, selber zu entscheiden. Da gilt es, meist in kurzer Zeit, seine Anordnungen kundzugeben, und das muß wiederum in knapper, erschöpfender und jeden Zweifel ausschließender Weise geschehen! (S. 227 bis 228).

Das sind einleuchtende, doch in weiten Kreisen ziemlich unbekannte Gesichtspunkte. Was den meisten als guter Stil erscheint, das ist ja in Wahrheit oft nur verblümter Unsinn. Diesem Aberglauben zu steuern ist dem Gymnasium bis jetzt nicht sonderlich gelungen; ja man hat es angeklagt, hier und da den Unrat noch künstlich vermehrt zu haben. Genug, was hat nunmehr zu geschehen, damit sich der Schüler dem Ideal eines guten Stils „knapp, fesselnd und überzeugend“ — es ist ein männliches Ideal — möglichst nähere und sich von den Ungezogenheiten des Zeitungsstiles und fügen wir hinzu: des parlamentarischen Jargons, von dem auch die Verhandlungen recht ansehnliche Proben geben, nicht anstecken lasse: „Auf den Unterricht im Deutschen ist unter allen Umständen der größte Nachdruck zu legen, die Stundenzahl, soweit thunlich, zu vermehren, vor allem aber die Bervollkommnung des deutschen Ausdrucks in allen Lehrstunden und insbesondre bei den Übersetzungen aus den fremden Sprachen zu erstreben.“ Daß eine bloße Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden geradezu vom Übel sein könne, hat mit Recht Uhlig betont (S. 171). „Über nichts läßt sich leichter sprechen, kein Unterricht aber läßt sich schwieriger erteilen,“ so Matthias (S. 282), der auf der letzten rheinischen Direktorenkonferenz bewiesen hat, daß ihm ein Urteil hierüber zusteht. Alle Sprachlehrer an Gymnasien, auch die Lateiner, die Griechen, die Franzosen, sollten germanistische Vorlesungen gehört haben! eine hochbedeutsame Forderung Uhligs (S. 614). Jedes Unterrichtsfach müßte seinen deutschen Aufsatz haben, wie es in kleinerm Umfange hier und da schon geschieht (S. 425 und 524); es leuchtet ein, daß die freier gestalteten Gymnasien der Zukunft, in denen nicht mehr Schüler und Lehrer an dem unbarmherzigen Nebeneinander von lateinischen und deutschen Aufsätzen, von lateinischen, griechischen, französischen und mathematischen Extemporalien und Exerzitien ersticken werden, daß also dort der Herzschlag jedes Unterrichts deutsch sein und Deutsch im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts stehen kann, auch wenn in Prima keine Stunde deutschen Unterrichts gegeben werden sollte. Hier

eröffnet sich der kommenden Jugend ein neuer, herrlicher Tummelplatz, höhere Ziele werden auftauchen, strengere Maßstäbe dem erwachsenden Manne geläufig werden.

Mit großem Nachdruck ist von vielen Seiten der Wert des Übersetzens aus fremden Sprachen betont worden. Geheimrat Stauder sieht darin mit Recht ein Stück deutschen Unterrichts, das nicht hoch genug angeschlagen werden könne (S. 209 bis 210; ähnlich andre S. 224, 231, 570). Nur ein Bedenken drängt sich auf: wo lernt, wo übt der junge Kandidat diese feine Kunst? Auf der Universität? Einiges kann wohl auf der Universität auch hierfür geschehen: ein großer Meister, selbst einer, der in blutiger Selbstironie das Übersetzen den Tod des Verständnisses nennt, mag auf die eine und andre Weise hier dem Urteil höhere Gesetze geben; wie hohe Ansprüche in dieser Richtung unsere Gelehrten an sich stellen, davon haben wir eine Probe soeben beim Aristoteles erhalten. Aber der eigentliche Ort für die Übungen im lauten, zusammenhängenden Vorübersetzen sind die Universitäten nicht, das sind die Seminarien, die Gymnasialseminarien vom Jahre 1890. Hier gilt es, nach der überwiegend gelehrt-kritischen Arbeit der Universität, wiederum künstlerisch gestalten zu lernen, hier eröffnet sich also ein herrlicher Tummelplatz für die kommenden „Lehrergeschlechter.“

Aber sie kommen nicht: „Gymnasiallehrer kann man doch nicht werden,“ so hieß es immer, und heute mehr denn je, in solchen Kreisen, wo man völlig freie Wahl hat. Wenn aber das Heil nicht von innen, nicht aus dem Herzen eines freien, stolzen Lehrerstandes kommen soll, woher denn sonst?

Die Sitzung vom 15. Dezember — es war ein Montag, der einzige Montag der Konferenz — bezeichnet hier hoffentlich einen Wendepunkt. Die schon erwähnte, keinesfalls böse gemeinte Äußerung des Pastors von Bodelschwingh über den Religionsunterricht an den Gymnasien (584, vergl. 640) ward Anlaß zu einer Reihe von Ehrenerklärungen für die Gymnasiallehrer (Höpfner S. 589, Kruse S. 591, Paulsen S. 596, Klix S. 600, Stauder S. 608, Schrader S. 620 bis 621), bis dann Geheimrat Bohz vom Kultusministerium durch Darlegung der finanziellen Schwierigkeit einer besseren Ausstattung des Lehrerstandes die Bitte an die Versammelten zu begründen suchte, „soviel an ihnen läge, die pessimistische Stimmung der Lehrer einigermaßen zu mildern und zu zerstreuen und deren Freudigkeit im Berufe durch die Hoffnung auf eine bessere Zukunft zu erhalten“ (S. 630). Es folgte (S. 634) ein Versuch des Abgeordneten Kropatschek, zahlenmäßig nachzuweisen, wie wenig Preußen, verglichen mit andern deutschen Staaten, für die höhern Lehranstalten thue; dann eine bitterböse Bemerkung Schraders (S. 646) über die Schlußwendung des Geheimrats Bohz und schließlich geradezu eine Interpellation des Präsidiums, worauf sich Herr Bohz durch die Bemerkung zu decken suchte, nur thatsächliches Material gegeben zu haben (S. 647). Am

Abend desselben Tages, bei der Gründung des Gymnasialvereins zitterte die tiefe Erregung noch bei allen anwesenden Konferenzmitgliedern nach. Am Mittwoch sprach dann der Kaiser in der bekannten Kabinettsordre von einer Regelung der äußern Verhältnisse des Lehrerstandes, was dann sogleich in dem Danke, den die Versammlung dem hohen Herrn durch den Mund des Fürstbischofs aussprach, einen schönen Wiederhall fand.

Ungemein wichtig ist der Beschluß der Konferenz, „den Durchschnitt der Gehälter der wissenschaftlichen Lehrer an den höhern Bürgerschulen (zukünftig Realschulen geheißen), sowie der sechsstufigen Anstalten überhaupt dem der Lehrer an den neunstufigen Anstalten gleichzustellen.“ Es giebt in Preußen keinen Menschen, der über unser höheres Schulwesen nachgedacht hätte und nicht überzeugt wäre, daß wir zu viel neunklassige und zu wenig sechsclassige und durchaus zu viel lateintreibende und zu wenig lateinlose Anstalten haben. Andre Staaten, Sachsen und besonders Württemberg, sind hierin viel weiter. Preußen hat sich da einer schweren Unterlassungssünde schuldig gemacht. Nun, die soziale Gleichstellung der Reallehrer mit den Gymnasiallehrern und die vorurteilsfreie Ausstattung der Real- und der Oberrealschulen mit staatlichen Berechtigungen, das wären zu einer Besserung die ersten, die nötigsten Schritte. Die ganze Gymnasialfrage, ob die Gymnasien verbesserungsbedürftig, ob sie der Verbesserung fähig seien, geht dem Volke in allen seinen Schichten nicht annähernd so zu Herzen, als die Frage der höhern Bürgerschulen. Laßt die Gymnasien sich dreist etwas (nach eurer Meinung!) verschlechtern! Setzt dienen sie ja doch nur dazu, ungeeignete Köpfe zum Studiren zu verführen und den geeigneten die Lust zu verderben, die erwerbtreibende Bürgerschaft aber um eine zweckmäßige, eine gesunde Vorbildung zu betrügen! So etwa sprach (S. 111 bis 115) Geheimrat Thiel vom landwirtschaftlichen Ministerium, und er sprach gewiß tausenden aus der Seele.

Wie ist nun zu helfen? Wir haben einen Lehrplan für sechsclassige lateinlose Schulen mit der Einjährigenberechtigung seit 1882. Der Aufschwung, den diese Schulen seit einigen Jahren genommen haben, entspricht keineswegs den Erwartungen und bei weitem nicht dem Bedürfnis. Berlin steht hier fast allein; und viele behaupten (andre bestreiten es freilich), diese Bürgerschulen rekrutirten sich mehr aus den Volksschulen als aus den Gymnasien.

Frägt man nun: Aus welchen Gründen mögen die andern Städte so zaghaft vorgegangen sein mit der Errichtung dieser nützlichen Schulen, so sind zuerst wohl allerlei Vorurteile zu nennen: Bildungsdünkel, Überschätzung einer brockenhaften Lateinkenntnis, Unterschätzung einer nicht geachteten, einer unbetitelten Bildung. Dann waltete in kleinen Städten, die nur eine höhere Schule halten können, zweifellos die Rücksicht auf die bei ihren Söhnen nur an Universitätsstudien, an die Militärlaufbahn und dergleichen denkende

Minderheit, und bei der Mehrheit hier und da gewiß auch Abneigung gegen eine Schule, die von vornherein nur für das Erwerbsleben, nicht einmal für die höhern Subalternämter vorbereitete. Solche Erwägungen haben zu allerlei Versuchen geführt, einen gemeinsamen Unterbau zu finden, von wo dann später erst die Wege auseinander gingen. Hier bestand nur die Hauptaufgabe der Konferenz in der Kritik derartiger Unterbauten, meist sehr verwickelter Gebilde, deren Hauptform so aussieht: VI—IV Französisch, darnach erste Teilung in einen gymnastialen Oberbau mit Latein und einen realen mit Englisch, dann nach weiteren drei Jahren, also mit Ober=II, Teilung des gymnastialen in einen mit Griechisch und einen ohne Griechisch. Es gelang dem Heidelberger Gymnasialdirektor Uhlig, der seit Jahren diese Frage zu seinem Hauptstudium gemacht, mehrmals Skandinavien bereist, namentlich sich in Schweden umgesehen hatte, dem klassischen Lande einer solchen einheitlichen Schulorganisation, es gelang diesem übrigens in nord- und in süddeutschen Schulverhältnissen gleich bewanderten Manne, den vielgepriesenen Bau in der ersten Sitzung vor den Augen Seiner Majestät mit wuchtigen Schlägen zu zerschmettern.

Als Notbehelf und für die Zeiten des Übergangs hat die Konferenz zwei andre Formen für zulässig erklärt. Eine namentlich von der Regierung empfohlene stellt ein sechsjähriges Lateingymnasium dar mit fakultativem Griechisch und fakultativem Englisch auf den drei obern Stufen (= Unter=III bis Unter=II), das dann durch einen gymnastialen und einen realen Oberbau von je drei Klassen (= Ober=II bis Ober=I) zu einer neunjährigen Doppelanstalt wird. Diese Form des Unterbaues — wir dürfen sie (vergl. S. 108) die Staudersche nennen — hat vielleicht eine Zukunft, als Verbindung einer Oberrealschule mit einem Gymnasium. Voraussetzung ist aber ein gesteigerter Lateinbetrieb bis Unter=II; denn sonst ließe sich das Abbrechen des Lateins auf der Oberrealschule schwerlich rechtfertigen. Gelingt es aber, den Lateinunterricht hier zu einem gewissen Abschluß zu bringen, dann wird sich auf das bequemste rechts eine Stephanschule, links etwa ein Helmholz-Gymnasium anschließen lassen: ein heilsames Nacheinander statt unsers heillosen Nebeneinander! Eine Mommensschule anzugliedern würde sich nicht empfehlen, weil Entartung in eine lateinphilologische Fachschule zu fürchten wäre.

Die andre zugelassene Form des Unterbaues hat das Altonaische Realgymnasium zum Vorbilde: sie beginnt als eine lateinlose Realschule und zweigt nach drei Jahren ein vollständiges, wenngleich nur sechsklassiges Realgymnasium ab. Es ist klar, daß diese Abzweigung auf die Dauer wenig zu bedeuten hat, wenn das Realgymnasium grundsätzlich wegfällt, es sei denn, daß aus diesem realgymnastialen Zweige später einmal ein gymnastialer herauswüchse. Es gilt, die Versuche fortzusetzen, welche Dienste das Französische als grundlegende Sprache, auch bei gesteigerten Anforderungen in den alten Sprachen, zu leisten vermag. Auf diese Weise könnte das Realgymnasium seine Vermittleraufgabe

erfüllen, etwas anders, als es die Realschulmänner gedacht haben, aber doch vielleicht zu dem Frieden mithelfend, den wir alle gleichmäßig brauchen, um in dem innern Ausbau unsers höhern Schulwesens fortzufahren und, wo ein Umbau oder Neubau nötig ist, endlich entschlossen und einmütig Hand anzulegen.

Wenden wir unsre Blicke von den großen organisatorischen Fragen, die nun einmal nicht jedermanns Sache sind, wieder zurück zu dem Leitmotiv der großen Reformbewegung der letzten fünfzig Jahre: „Entlastung der Jugend.“ Die Lektüre der Dezemberverhandlungen wird jedem Unbefangnen die Gewißheit geben, daß sich die Schule ihrer Pflicht, mit den Kräften der Jugend hauszuhalten, mehr denn je bewußt geworden ist, daß sie aber nicht daran denkt, diese kostbaren Kräfte, die ja nur bei edelster Arbeit gedeihen, in Thorheit und Müßiggang verwildern zu lassen. Die goldnen Worte, die in dieser Richtung namentlich Fürstbischof Kopp gesprochen hat (S. 484 bis 486), werden, wie in der Versammlung, so im ganzen Lande dankbare Zustimmung erfahren.

Tiefen Eindruck werden auch die Worte machen, mit denen dieser hervorragende Mann den bestehenden Unterrichtsbetrieb — mutatis mutandis, wie er ausdrücklich hinzufügt — aber im wesentlichen doch verteidigt. Aus unsern höhern Schulen, meint er, sind die besten Kräfte eines Volkes hervorgegangen, das „auch unter den schlimmsten Wechselfällen die schwersten Aufgaben gelöst hat, vor welche die Geschichte und die Vorsehung ein Volk gestellt hat.“

Es will mir scheinen, als leisteten diese Worte, die nur aus einem gut deutschen Herzen fließen konnten, Gewähr und Bürgschaft auch noch für einen andern Frieden.

Berlin

Otto Schroeder



Ottokar Lorenz



ist die Geschichte eine Wissenschaft? oder ist sie keine Wissenschaft? Schopenhauer sprach ihr bekanntlich jeden wissenschaftlichen Charakter, ja auch nur die Möglichkeit, eine Wissenschaft zu werden, ab. In der Praxis unsers geistigen Lebens aber sprechen wir doch immerfort von der Wissenschaft der Geschichte. Wer hat Recht? Schopenhauer oder seine Gegner? Was heißt denn überhaupt Wissenschaft? Was unterscheidet denn die Geschichtswissenschaft von allen andern? was ist das Objekt der Geschichtsforschung? was ist der Zweck der Geschichtsstudien? was ist die natürliche Grundlage dieser Studien? Allgemeine Neugier? oder ein ursprünglicher, von der Menschheit untrennbarer