



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Notiz.

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

bei dem Gedanken an das nunmehrige Loos Giuseppes kraftlos ihre Arme hatte sinken lassen, gelang es der robusten Friaulerin, endlich sich der Führung Fioritas zu bemächtigen.

Poverelli! rief sie mit einem mitleidigen Blicke nach den dicht verhängten Schloßfenstern, indem sie die willenlos sich fügende aus dem ansteckenden Dunstkreise des Schlosses fortzubringen bemüht war; wie sagte der alte Haudegen? Die vajuole wüteten drinnen wie toll? Poverelli, poverelli! Vielleicht giebt es Leute, die sich darüber freuen. Ich, Signorita, ich kann es nicht. Denn, per l'amor di Dio, was haben die Kinder verschuldet? Der kleine bläßliche Prinz Lodovico und das niedliche kleine Prinzesschen! No, no, Signorita, ich kann mich nicht freuen, so schlimm man auch ohnlängst erst dem gnädigen Herrn Marcello mitgespielt hat und so viele bittre Thränen ich selbst auch Guretwegen, mein gnädiges Fräulein, habe vergießen müssen. Freuen kann ich mich nicht. Oder wissen wir, ob die Herzogin nicht für Euern gnädigen Herrn Vater manch gutes Wort eingelegt hat? Sie ist eine Savoyerin, und ich habe brave Leute gekannt, die aus demselben Lande herstammten. Und dann der Herzog — hat er dem Vitaliano denn nicht den Laufpaß gegeben? Konnte er nicht noch ein gütiger Herr werden? War man ihm denn nicht schon Dank schuldig dafür, daß er das läderliche Gefindel, die Komödiantinnen und Tänzerinnen, an die Luft setzte? Hat er die Juden nicht wieder zum Tragen des gelben Abzeichens angehalten? Wer weiß, ob sie aus Rache nicht die vajuole in das Schloß eingeschwärzt haben! Leuten, die unsern Erlöser kreuzigten, so hörte ich noch ohnlängst den Pater Patricio in Sant' Andrea predigen, ist alles zuzutrauen, tutto, tutto, tutto!

(Fortsetzung folgt.)



Notiz.

Bildung und Schule. Man sollte die Entscheidung über dasjenige, was das Primäre und was das Sekundäre ist, für eine in der Regel sehr selbstverständliche Sache halten. Und doch erkennt man bei näherem Zusehen leicht, daß es oft recht schwer ist, zu bestimmen, was Wirkung und was Ursache ist. Hat doch in jüngster Zeit ein berühmter Gelehrter (Professor Kauber) den Satz aufgestellt, daß nicht der Mensch den Staat, sondern der Staat den Menschen, wohlverstanden, den modernen Menschen gemacht habe; und wenn auch freilich die alte manchesterliche Anschauung diesen Satz für einen alle Begriffe auf den Kopf stellenden hält, so läßt er sich doch sehr wohl verfechten und es lassen sich die durchschlagendsten Gründe dafür anführen. Ueberhaupt aber giebt dieses Beispiel ein gutes Bild von den Schwierigkeiten, welche schon die bloße Formulirung der Frage nach dem Primären und dem Sekundären darbietet, und von den Zweifeln, in

welche jede logische Operation auf diesem Gebiete leicht hineingerät. Andererseits giebt es den Mut, auch auf andern Punkten dem Zweifel Raum zu geben, ob die bisherige Annahme: hier sei die Ursache und dort die Wirkung zu suchen, überall eine gerechtfertigte sei, und zu fragen, ob es sich nicht vielleicht gerade umgekehrt verhalte. Dies scheint uns nun hinsichtlich des bisher für unfehlbar gehaltenen Satzes, wir hätten „unsre Bildung unsrer Schule zu verdanken,“ noch in viel höherem Grade zuzutreffen als bei dem obenangeführten Beispiel; denn während der Satz Raubers immer nur unter bestimmten Voraussetzungen und in einem bestimmten Sinne festgehalten werden kann, scheint uns die Umkehrung jenes Satzes von der Schule eine logisch notwendige und die bloße Zerstörung einer in sich haltlosen, vorgefaßten Meinung zu sein. Formuliren wir also unsern Satz so: Wir sind nicht gebildet, weil wir die Schule haben, sondern wir haben die Schule, weil wir gebildet und dabei mit einem bestimmten Maße sittlicher und materieller Kräfte ausgerüstet sind.

Das wird natürlich in den Augen vieler Leute eine furchtbare Kezerei sein, und ganz besonders in den Augen der Schulmeister, denen man seit zwanzig Jahren so schöne Lobeshymnen über „den wirklichen Sieger bei Königgrätz“ und dergleichen gesungen hat. Wie, sie sollen sich auf einmal zu der Stellung eines bloßen Werkzeuges herabdrücken lassen, während sie sich bisher stolz als die Väter und Urheber der Bildung betrachtet haben? Das schmeckt den Herren, die ja niemals wegen sonderlicher Neigung zur Bescheidenheit berühmt gewesen sind, natürlich sehr schlecht, und wir nehmen es ihnen auch garnicht übel, wenn der „Schulmeistergidel“ in ihnen sich gegen die Behauptung, sie seien nur als Werkzeuge und keineswegs als selbständige Träger bei der Uebertragung unsers Bildungskapitals auf das kommende Geschlecht thätig, mächtig auflehnt. Aber es wird doch nicht daran vorbeizukommen sein, daß es sich wirklich so verhält. Was unser Geschlecht an Bildungselementen besitzt, das verdankt es doch einer überaus mannichfaltigen und vielseitigen rezeptiven Thätigkeit, von der unter allen Umständen die Schule nur einen Teil repräsentirt; und was die Schule uns darbietet, das ist doch wieder nur zum allerkleinsten Teile aus einer selbständigen geistigen Thätigkeit der Lehrer hervorgegangen, es verdankt vielmehr sein Entstehen der unendlichen Hauptfache nach wieder der eignen Bildungsarbeit früherer Geschlechter. Alle wissenschaftliche Thätigkeit, alle Arbeit des Forschers und Denkers, alles Abwägen, Beobachten und Vergleichen dem die unzähligen Einzelnen sich hingeben, alle technischen und wirtschaftlichen Verbesserungen, die der eine und der ihm folgende andre sich aneignet, aller Fortschritt in Sitte und Gewöhnung, wie er sich von einem Kreise der Menschen zum andern unaufhörlich vollzieht — das sind die wahren Faktoren einer stetig anwachsenden Bildung. Will man bildlich diese ganze Summe befruchtender Kulturarbeit „Schule“ nennen, so haben wir unsrerseits nichts dagegen einzuwenden, aber es würde doch sehr gezwungen aussehen, wenn man unter Berufung auf die Möglichkeit, sich dieser Bezeichnung zu bedienen, die Schule als die Mutter aller Bildung ansehen wollte. In Wahrheit ist die Schule nichts als das Hilfsmittel, dessen das lebende Geschlecht sich bedient, um die ihm überlieferten und von ihm noch hinzu erworbenen Bildungsschätze wieder dem folgenden Geschlechte zu überliefern, und was die Schule an eignen, ihr als solcher angehörigen Bildungsfaktoren mit hierzu beiträgt, ist gewiß nicht zu verachten, aber an Quantität und Qualität doch nur untergeordneter, nebensächlicher Natur.

Wer bestreitet denn die ungeheure Bedeutung der Schule für Stand und Art unsrer Bildung? wer stellt in Abrede, daß wir ein andres Mittel, um diesen un-

ermesslichen Strom des Wissens und der Vernfähigkeit in die Kanäle des heranwachsenden Geschlechts zu lenken, gar nicht besitzen, uns auch nicht vorzustellen vermögen, wie dieses Mittel jemals soll entbehrt werden können? wer leugnet, daß Hand in Hand mit der Uebertragung des vom erwachsenen Geschlechte besessenen Bildungstoffes auf das künftige eine Menge hochwichtiger und im allgemeinen guter persönlicher Einflüsse geht, und daß die Technik der Schule unzählige Erleichterungen und der Gesamtheit zugute kommende Ersparnisse schafft, die auf anderm Wege gar nicht zu bewerkstelligen wären? Aber das alles ändert doch nichts an dem prinzipiellen Verhältnisse, daß die Schule nicht die Selbsterzeugerin, ja nicht einmal die selbstthätige Trägerin des von ihr vermittelten Wissensschatzes, sondern nur ein Apparat ist, dessen unsre Kultur sich bedient, um gewisse Formen und Hilfsmittel der Bildung fortzupflanzen. Dieser Apparat, beziehentlich die Summe von Disziplin und Unterordnung, welche nötig war, um ihn zu schaffen und in Aktion zu setzen, ist selbst ein hochwichtiger Bestandteil unsrer Kultur und der „bildenden“ Bedeutung, welche dieselbe für unser Geschlecht hat; aber er ist die Bildung so wenig, daß vielmehr die Substanz der Bildung unaufhörlich von außen her in die Schule hineingetragen oder in ihr erneuert und ergänzt werden muß, um in ihr vorhanden zu sein.

Man vergegenwärtige sich doch, welches der Gang der Sache ist. Eine bestimmte Menge von Bildungselementen ist vorhanden, betreffs deren man übereingekommen ist, daß sie dem künftigen Geschlechte überliefert werden sollen. Weder diese Bildungselemente selbst noch die unter denselben zu treffende Auswahl gehören der Schule als solcher an; erstere bilden das Erbe unsrer Kultur, die aufgespeicherte Arbeit von Jahrtausenden (darunter auch langer Zeitperioden, in denen die Schule gar keine oder so gut wie gar keine Rolle spielte), letztere ist ein Produkt aus den praktischen Wünschen und Forderungen des Publikums und aus der Arbeit von Staatsmännern und hohen Beamten, unter denen sich allerdings auch Schulmänner zu befinden pflegen, aber nicht als Dirigenten, sondern mehr als technische Ratgeber. In besondern Anstalten ist das Lehrpersonal ausgebildet und nach allen(?) Richtungen für seinen Beruf befähigt worden — immer mit Mitteln, welche nicht der „Schule,“ sondern dem gesamten Schatz unsers Kulturlebens entnommen sind; Staatsgesetze sind es, welche jedem Kinde die Schulpflicht auferlegen, und es war eine ungeheure, nur zum allerkleinsten Teile von der Schule selbst gelöste Aufgabe, den Gedanken dieser allgemeinen Schulpflicht zu fassen und durchzuführen; Staatsgesetze fordern von bestimmten Kategorien von Staatsdienern sowie von Leuten, die sich bestimmten Berufen widmen wollen, ein bestimmtes Maß von Bildung, und in allen diesen Fällen hat der Weg, auf dem der anzulegende Maßstab gefunden und zur praktischen Handhabung gebracht wurde, mit der Schule selbst verzeifelt wenig zu thun. Darum also haben wir die Schule, weil wir das nötige Maß von Einsicht besaßen, um gewisse Bildungselemente für jedermann, ein gewisses höheres Bildungsmaß für alle Angehörigen dieser und jener Lebenskreise für erforderlich zu halten, weil wir die Mittel hatten, Schulanstalten einzurichten, welche eine gesicherte Uebertragung dieses Bildungsmaterials auf die betreffenden Teile der Jugend bewerkstelligten und verbürgten, weil wir über die hohe moralische Kraft verfügten, die strenge Durchführung der betreffenden gesetzlichen Vorschriften zu erreichen und nötigenfalls zu erzwingen, und weil wir die Schule selbst fortwährend in fester Hand halten und ihr Richtung und Inhalt anzuweisen vermögen. Alle diese Dinge thut nicht die Schule, sondern das erwachsene Geschlecht, mit dem Maße von Einsicht und Tüchtigkeit, welches ihm (nur

zum Teil dank der Schule) innewohnt. Die Schule ist nur das von frühern erwachsenen Geschlechtern geschaffene und vom jetzigen erwachsenen Geschlechte erhaltene und stetig fortgebildete Werkzeug.

Nehmen wir einmal an, die Schule hörte plötzlich auf. Würde etwa die Bildung aus der Welt verschwinden? Ja würde auch nur ein einziger Bildungsfaktor verloren gehen? Sicherlich nicht. Die Fortpflanzung der Bildung würde ohne Zweifel eine unvollkommene, unvollständigere, namentlich ungleichmäßigere sein als heute; aber stattfinden würde sie ganz gewiß ebensowohl wie bisher, solange es auf der einen Seite Eltern und mit der Freude am Lehren ausgerüstete Personen, auf der andern Kinder und von Wissensdurst erfüllte Menschen giebt. Nach dieser Seite hin würde sich im wesentlichen gar nichts ändern. Also ist die Schule nicht der die Bildung aus sich erzeugende und ermöglichende, sondern nur der in bestimmten, bequem zurechtgemachten Formen sie übertragende Faktor.

Vielleicht dünkt es manchem unsrer geehrten Leser, bei dieser ganzen Betrachtung laufe viel zwecklose Silbenstecherei mit unter; andre mögen der Ansicht sein, es würden mit derselben offene Thüren eingerannt. Wer aber den geistigen Hochmut in der Nähe mit angesehen hat, mit dem unsre Schulmeister sich oft für die alleinigen und unentbehrlichen Träger der Bildung halten, der fühlt eben das Bedürfnis, sich selbst einmal darüber klar zu werden, daß die Schule keineswegs die Ursache unsrer Bildung sei, sondern lediglich das Mittel, dieselbe in bestimmter Weise zu übertragen, und daß der Stand unsrer Bildung selbst bei unserm erwachsenen Geschlechte ruhe.



Literatur.

Fürstengunst von A. S. C. Wallis. Mit Genehmigung des Autors aus dem Holländischen überfetzt von E. v. d. H. 3 Bände. Leipzig, Breitkopf und Härtel, 1884.

Der Versuch, die tragische Gestalt König Erichs XIV. von Schweden auf die Bühne zu bringen, ist so oft gemacht worden (von Prutz, Kruse, Weilen, Milow), und so oft vergebens, daß sich nachgerade die Spötter darüber lustig machen konnten, und daß es von vornherein nur dramatischen Anfängern und Stümpern zugemutet wird, wieder einmal einen König Erich zu schreiben. Daß aber der üble Ruf, den der königliche Hypochonder in der poetischen Literatur bekommen, nicht seinem eignen Verschulden zuzumessen ist, davon kann der obige ausgezeichnete Roman Zeugnis ablegen. Er lehrt wieder die alte Lehre, daß die Geschichte selbst poeßereicher ist als die Phantasie der Stümper, und daß der geniale Dichter zwanglos die Geschichte erläutert und zugleich die poetische Pflicht erfüllt. In diesem Sinne ist der Roman von Wallis (ein Pseudonym) ein historischer Roman ersten Ranges; denn nicht das Aeußerliche des historischen Lebens, das wechselnde Kostüm in Sprache, Kleidung und Geschmaek, auch nicht die politische Staatsaktion kommt da zur Geltung, sondern das, was in aller Geschichte sich gleichbleibt, was alle Geschichte erst erzeugt: die ewig gleiche menschliche Natur. Es ist ein Charakterroman, weil Wallis mit ausgezeichnete Kraft die Genesis und Entwicklung tiefer und thatkräftiger Charaktere schildert; und es ist ein historischer Roman, weil alle