



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Schroeder, Otto: Das neue Gymnasium

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

land gegen das Ausland abgesperrt, in allen Richtungen von Flüssen, Kanälen und Eisenbahnen durchzogen, erfreut sich des lebendigsten Binnenverkehrs und verdankt diesem Binnenverkehr den Reichtum aller Schichten seiner Bevölkerung und auch die Festigkeit, mit der die jetzige Republik trotz aller sonstigen Mißstände besteht. Wir meinen, daß billige und verständige Getreidetarife auf den deutschen Bahnen auch den Binnenverkehr des Reiches wesentlich heben und das Reich selbst zur Entwicklung größter Kraft und Stärke, auch zur innern Einigung, wo und soweit sie noch fehlt, hinführen werden.



Das neue Gymnasium



an kann den streitbaren Realschulmännern Glück wünschen, daß in ihrer Mitte einmal ein Mann das Wort genommen hat, der, ein ernsthafter und unbeteiligter Denker, die Blicke nicht so sehr auf die „wohlerworbenen Rechte“ des Realgymnasiums gelenkt hat, als auf die Aufgaben jeder Jugendbildung und auf das, was etwa das „neue Gymnasium,“ das Gymnasium ohne Griechisch neben dem alten werde leisten können: statt des tosenden Kampfes einmal eine Stunde friedlicher Sammlung.

„Die Aufgaben des Menschen als solchen,“ so beginnt Paulsens Gedankengang*), „liegen in den Beziehungen zum Menschen.“ „Das Tier lebt in der Natur, der Mensch in der Geschichte.“ „Die Welt ist mehr als ein System physikalischer Erscheinungen.“ „Das Material zur Interpretation dieser Welt von Erscheinungen ist dem eignen Innern zu entnehmen, weiterhin dem geistig geschichtlichen Leben der Menschheit.“ Die herausgehobenen Sätze bezeichnen zunächst nur das Gebiet, auf dem sich die Aufgaben jedes Menschenlebens, insonderheit der gelehrten Berufe bewegen, das also für alle Zeiten den eigentlichen Tummelplatz der Jugendbildung abgeben muß. Aber Sprache, Litteratur, Geschichte und Geisteswissenschaften überhaupt, von Paulsen als die humanistischen Fächer zusammengefaßt, müssen die erste, die realistischen dagegen, Mathematik und Naturwissenschaften, die zweite Stelle im Jugendunterricht einnehmen auch aus innern Gründen. „Es ist völlig hoffnungslos,

*) Sein Vortrag ist jetzt in erweiterter Gestalt bei W. Herz in Berlin erschienen unter dem Titel: „Das Realgymnasium und die humanistische Bildung.“

ästhetische, litterarische, moralische, pädagogische, soziale, politische Probleme aufzulösen (praktisch wie theoretisch) in der Form mathematisch-mechanischer Probleme.“ „Die starren Denkformen der Mathematik und Mechanik helfen hier nicht, es bedarf des beweglichen, dem Individuellen sich anschmiegenden sympathischen Verständnisses.“ „Wie die Thätigkeit des Lehrers und des Erziehers, so beruht auch die Wirksamkeit des Seelforgers und Arztes, des Staatsmanns und Richters auf dem Besitz dieses beweglichen, der Mannigfaltigkeit der Umstände sich anschmiegenden Denkens.“

Von diesem Standpunkt aus schildert nun Paulsen, mit einem Seitenblick auf den Rationalismus des vorigen Jahrhunderts und seine Folgen, die Gefahren einer ausschließlich oder überwiegend mathematisch-physikalischen Bildung. Die umgekehrte Einseitigkeit einer ausschließlich humanistischen Bildung scheint ihm minder gefährlich, einmal weil ja die praktischen Aufgaben der gelehrten Berufe meist auf einem Gebiete liegen, wo „nicht das streng gebundene Denken der mathematischen Physik, sondern nur der bewegliche Takt zu glücklichen Lösungen führt“; dann aber auch, weil nach Paulsens Ansicht die humanistischen Übungen leichter die Stelle der andern vertreten können, als umgekehrt.

Hieran knüpft Paulsen in der Buchausgabe seines Vortrags noch eine andre Frage: In welchem von beiden Wissenschaftsgebieten kann man leichter mit einer Erkenntnis zweiter Hand auskommen? Wo läßt sich am ehesten ein gewisses, immerhin nutzbares Verständnis erzielen durch kurze Mitteilung der Ergebnisse? Paulsen antwortet: in den Naturwissenschaften. Man mag dem beistimmen oder nicht: für die Erziehung eines Menschenkinde, für die Anleitung zu ehrlicher, gründlicher Geistesarbeit ist jedes Compendium gewiß eher schädlich als heilsam. Überhaupt sähe man gern Paulsens allgemein philosophischen Erörterungen tiefer in die eigentlichen Erziehungsfragen hineingeleitet. So oft er diese im Vorbeigehen berührt, trifft er meines Erachtens das Richtige, mit einer Ausnahme, von der nachher noch zu reden sein wird. In den humanistischen Fächern, meint Paulsen, dürfte es in der Regel leichter sein, den Schüler zu einer gewissen Selbständigkeit des Arbeitens zu führen. „Die ungenauen Wissenschaften stehen uns näher zu Herzen,“ so sprach einst Jakob Grimm. Und was an ihnen, rein wissenschaftlich genommen, ein Nachteil sein mag, das ist pädagogisch ein Vorzug. Gerade weil hier überall für Verschiedenheit der Ansichten Raum gelassen wird, fühlt sich der Schüler hier mehr als anderswo aufgefordert, selber zu sehen und zu urteilen und fremde Urteile zu prüfen. So Paulsen.

Hiermit brechen aber die philosophisch-pädagogischen Erörterungen schon ab; sehr zum Schaden der Sache, wie mich dünkt. Denn je mehr der Begriff humanistischer Jugendbildung in Allgemeinheiten stecken bleibt, desto zuversichtlicher kann man wohl die Frage, ob das Realgymnasium nun eine humanistische Bildung in dem bezeichneten Sinne zu geben vermöge, bejahen; aber es hat

dann auch desto weniger zu sagen. Wäre es nicht ein leichtes, die Frage auch für die Töcherschule zu bejahen? Und doch wird niemand darauf einen Anspruch auf Gleichberechtigung gründen wollen.

Etwas ist immerhin gewonnen. Man darf doch nun nicht mehr fragen: humanistische oder realistische, geschichtliche oder moderne Bildung? Ideal oder gemeiner Nutzen? Widerwillig Homer präparierend oder begeistert der Lösung einer mathematischen Aufgabe nachsinnend? und wie alle die stumpfen, aber doch weithin schallenden Schlagworte lauteten, sondern: wie führen wir unsre Jugend am besten, das heißt am leichtesten und zugleich am tiefsten in das geistig geschichtliche Leben der Menschheit ein? Doch wie gesagt, für diesmal hat Paulsen sein Hauptthema um einen Ton tiefer gestimmt: kann das Realgymnasium eine humanistische Bildung geben?

Paulsen geht, um den Nachweis der Möglichkeit zu erbringen, eine Reihe von Unterrichtsgegenständen durch. Zuerst das Deutsche: vortreffliche Bemerkungen, namentlich im Anschluß an den bekannten Aufsatz von Münch. Dann nebenbei, aber mit überraschender Entschiedenheit, die philosophische Propädeutik. Dann die neueren Sprachen. Dann das Lateinische, das er beinahe als notwendiges Übel anzusehen scheint. Endlich das Griechische, das er zwar für ein hohes Gut, aber, seltsam genug, nicht für „notwendig“ hält. Hier soll sich der Schüler an Übersetzungen genügen lassen. Warum? nicht etwa, weil Paulsen „die unmittelbare Berührung mit einem durch Jahrtausende reichenden Leben“*) geringschätzte, aber das Realgymnasium hat zum Betrieb des Griechischen keine Zeit mehr! Das kommt davon, wenn der Politiker dem Philosophen das Konzept verdirbt. Das Griechische kam bei der Teilung der Erde zuletzt, nicht dem Werte nach, sondern, ich weiß nicht, ob der zeitlichen Entfernung wegen, oder weil die griechische Kultur seiner Zeit über Rom zu uns kam (S. 60). Gleichviel: „Das Realgymnasium hat mit dem, was es lehrt, soviel zu thun, daß es nicht neue Dinge dazu sich aufladen kann.“ Hier hat sich Paulsen die Sache doch etwas leicht gemacht. Vielleicht gestattet er mir einmal, das, was er selber im Eingange seines Vortrags den Verechtern einer vorwiegend mathematisch-naturwissenschaftlichen Jugendbildung entgegenhält, auf die Forderung eines vorwiegend, wenn auch nicht der Stundenzahl nach, auf die neueren Sprachen gegründeten Bildung anzuwenden. Der Pädagoge Paulsen würde sich mit dem Politiker Paulsen etwa so auseinandersetzen haben.

Der Politiker (Seite 55): Der Einfluß der französischen und englischen Litteratur auf die Entwicklung der deutschen geht tiefer als der der antiken. Die Wirkung Shakespeares auf unsre großen Dichter ist doch wohl tiefer und breiter als die des Homer und des Sophokles. Und so wird auch keines antiken

*) S. 38. Vgl. Deutsches Wochenblatt II. S. 68.

Philosophen Einfluß neben der ungeheuern und allverbreiteten Wirksamkeit zuerst Voltaires, sodann Rousseaus auch nur genannt werden können. Unfre Gebildeten greifen in einer Mußestunde wohl nach Shakespeare oder Molière, nach Dickens oder Daudet, nach Carlyle oder Taine, aber doch nur ganz vereinzelt nach Homer oder Thukydides, Horaz oder Tacitus. Mill und Spencer sind uns näher als Plato und Aristoteles. Zu Mill und Spencer führt uns ein unmittelbares Interesse, das Verlangen nach Belehrung und Widerspruch. Sie sind lebendige Autoren, sie beschäftigen sich mit unsern Problemen, sie denken unsre Gedanken, vielleicht auch unsre Irrtümer. Die europäischen Völker sind Glieder einer Familie, sie leben ein geschichtliches Leben. Die italienische Renaissance, die deutsche Reformation, die französische und die englische Wissenschaft des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts, das sind die Hauptgrundlagen unsers geistigen Lebens, hier also sind auch die Hauptgrundlagen unsers Jugendunterrichts zu suchen. Das Lateinische freilich ist nicht zu entbehren, es war bis vor kurzem die Sprache des geistig geschichtlichen Lebens im Abendland, es ist außerdem die Muttersprache des Italienischen, des Französischen, zum Teil auch des Englischen. Aber das Griechische? Die Rede vom Kranz, die Republik, den Prometheus überhaupt nicht zu kennen, ist in der That ein Mangel an historischer Bildung, aber sie nicht in griechischer Sprache gelesen zu haben ist ein Mangel, der sich namentlich bei den Prosaisern ertragen läßt. Drum lese man dies und nur recht viel der Art in guten Übersetzungen.

Darauf der Pädagoge Paulsen (nach Seite 11): Die Sache läßt sich, wie man sieht, mit einem bestechenden Schein der Notwendigkeit umgeben. Kein Zweifel, die theoretische Weltanschauung der Neuzeit hat mehr Nahrung von Engländern und Franzosen empfangen, als von Hellenen und Römern. Und nicht minder unzweifelhaft, unser wirtschaftliches, soziales und staatliches Leben hat sich vorzugsweise unter französischem und englischem Einfluß gestaltet. Dennoch halte ich die naheliegende Folgerung, daß also mit diesen Elementen unsrer Kultur die Jugend gründlich vertraut zu machen die erste und wichtigste Aufgabe, jedenfalls des gelehrten Unterrichts sei, daß also, von dem nun einmal unvermeidlichen Latein abgesehen, Französisch und Englisch in unsern Schulen die erste Stelle einnehmen müßten, für übereilt. Was uns Erwachsenen am nächsten liegt, ist deshalb noch nicht der Jugend gemäß. Wohl neigt sie dann und wann dazu, den Jahren vorzugreifen, hier burschenschaft herausfordernd, dort altklug und wohlweise; es ist ihr aber doch nicht ganz wohl dabei. Im innersten Herzen sehnt sie sich aufzublicken, zu verehren, anzubeten. Das Neueste vom Tage reizt sie nicht, das Verwickelte fesselt sie nicht, das Abstrakte begeistert sie nicht. Nicht das also ist die Frage: was brennt uns Erwachsenen heute am meisten auf der Seele, was reizt der Erwachsenen Wißbegier und Widerspruch? sondern: welcher Übungen bedarf die

Jugend, damit sie fröhlich aufstrebend erwache? Nicht: wie führen wir am schnellsten sie in die Geschichte unsers geistigen Lebens ein? sondern: wie erhalten wir sie bei alledem jung und ahnungsvoll? Denn das kann doch nimmermehr der Sinn geschichtlicher Jugendbildung sein, daß das heranwachsende Geschlecht den ganzen Stammbaum unsers geistigen Lebens bis in seine neuesten Verzweigungen hinein verfolge; an besonders geeigneten Epochen und innerhalb gewisser Grenzen, mehr an Quer- als an Längsschnitten gilt es, der Jugend zu zeigen, wie die Adern und Fasern neben einander und herüber und hinüberlaufen, damit sie sich allmählich gewöhne geschichtliches Leben hoher Ahnen mit- und nachzuerleben. Drum nicht: woher empfing, was wir Kultur des neunzehnten Jahrhunderts nennen könnten, seine letzten und breitesten und wichtigsten Einflüsse? sondern: wo in der Geschichte unsers geistigen Lebens hat es eine Kultur gegeben, die, was uns heute auf der Seele brennt und je den Menschen auf der Seele brennen wird, in denkbar reichster und zugleich denkbar durchsichtigster Entfaltung darstellt, unsrer Jugend, ich meine nicht so sehr ein Vorbild oder Schreckbild, als ein faßliches und ihrer innigsten Teilnahme gewisses Urbild? Und solch eine Kultur hat es gegeben. Wer die deutsche Jugend und die Griechen kennt, der ruft: die beiden gehören zusammen. Wers nicht glauben will, wird schwer zu überzeugen sein; ein pädagogisches Problem ist ja kein Rechenexempel. Aber man mache Gegenvorschläge: das augusteische Zeitalter, das stauische, das mediceische, das lutherische, das Elisabeths, das Ludwigs, das Friedrichs. Von allen hört ja der Schüler, überall giebt's wohl auch einzelne Gestalten, die der Jugend ans Herz wachsen, und in deren Wesen allein schon der Sinn der Erde zu lesen ist, dem der lesen kann. Das ungeübte Auge braucht einfache Zeichnung, starke Ausprägung, breite Entwicklung. Die Jugend braucht, um erst einmal zu lernen, was geistig geschichtliches Leben ist, eine in geschichtlicher Klarheit hinter uns liegende Kulturperiode, ein Volk, das in nicht allzuschwer verständlicher Sprache, in Darstellungen, die geistiges Leben womöglich nach allen Seiten zur Anschauung bringen, sein eigner klassischer Geschichtsschreiber geworden ist. Und solch ein Volk ist doch wohl nur einmal gewachsen; zu kurzer Blüte freilich, doch zu so reicher, daß es all unsre Einbildungskraft beschämt. Auf so engem Raum eine solche Fülle von lebensvollen, großen und schlichten Gestalten, mit denen ohne Dolmetsch verkehren zu können, unsrer Jugend, denk ich, doch mehr ist, als all die interessanten Bekanntschaften, die sie unterdessen bei Engländern und Franzosen machen könnte! Es ist wohl wahr, unsre Gymnasien könnten die griechische Lektüre wohl noch umfassender und gediegener betreiben; auch der Vorschlag, durch Darbietung guter Übersetzungen hier und da ergänzend einzugreifen, ist so übel nicht. Doch eine Litteratur, die nach Inhalt und Form für die Geschichte unsrer Kultur von so unleugbarer, für unsre Jugendbildung von so unvergleichlicher Wichtigkeit ist, nie

in ihrer ureigenen Gestalt, immer nur in Übersetzungen lesen zu lassen, von einem Volke, von dessen Thun und Wesen, dessen Denken und Dichten man nun einmal den Schülern so viel geben muß, ihnen gerade die Sprache vorzuenthalten, das wäre in jeder Hinsicht, zumal in pädagogischer, unverantwortlich. Übrigens so recht kennen und schätzen gelernt haben wir die Griechen doch erst in den letzten fünfzig, den letzten zwanzig Jahren, und ohne römische Vermittlung. Griechische Sprache, griechisches Leben, wie reich entwickelt, und dabei wie scharf individualisirt jedes einzelnen Stammes Art war, und wie vergeblich ihr Streben, ein Volk zu werden, alles das ist uns heute gegenwärtiger als je. Einen philologisch und zugleich pädagogisch vollendeten, einen gründlichen und zugleich frischen Unterricht im Griechischen zu erteilen, ist heute leichter als je, und im Griechischen, scheint mir, heute leichter und lohnender als irgendwo. Es war doch wohl kein Zufall oder rein gelehrtes Interesse, daß der deutsche Reichstag sich für Olympia begeisterte: die Tragödie von des attischen Reiches Herrlichkeit und die frohe Botschaft vom olympischen Gottesfrieden ist seit 1870 uns Deutschen ergreifender denn je zuvor. Und wer weiß, was demnächst uns beschieden ist? Das Reich scheint gesichert; aber die deutsche Kultur? Wir haben Schiller und Goethe! Aber wie lange noch? „Zola is ma lieba,“ so hört ich einst, es war eine helle Mondennacht am Sylter Strande, ein grünes Stimmchen krähen. In dem Augenblick erschienen mir all unsre deutschen Meister, von Goethe bis Konrad Ferdinand Meyer, in griechischen Gewändern. Wenn das mehr war, als eine optische Täuschung, wenn wir wirklich neuen Idealen zusteuern — ich sag es ohne Spott, und denk auch an die vielfach angestrebte Erneuerung deutscher Kunst durch volkstümlichere Gestaltung nationaler Stoffe: — nun so rücken unsre Klassiker und die Griechen nur noch enger zusammen, und nur mit um so größerem Recht heißt dann für unsre Jugend Hellas die Eingangspforte zur Geschichte unsers geistigen Lebens.

Ich bin wohl etwas aus der Rolle gefallen; ich wollte den Pädagogen Paulsen sprechen lassen und habe doch nur mein eignes Herz entdeckt. Ob ich ihm das feine gerührt habe? Oder ob er die Rede wohl zu den papiernen rechnet, die man nicht von Angesicht zu Angesicht halten könne, wie die von dem Segen fremdsprachlicher Übungen für den deutschen Stil? Nun, hier hat er den Nagel auf den Kopf getroffen, an einer andern Stelle glaubt man jedoch statt des Philosophen einen Agitator zu vernehmen. Es wird ein rührender Fall geschildert: der Sohn eines Arztes, vortrefflicher Schüler eines vortrefflichen Realgymnasiums, entschließt sich, den Beruf seines Vaters zu ergreifen. „Soll er nun,“ so fragt Paulsen, „aber sage deine Antwort mir oder dem Vater oder dem Sohn oder dessen alten Lehrern ins Gesicht! soll er sein Elternhaus verlassen, seine naturwissenschaftlichen Studien, sein Englisch bei Seite legen und lernen lateinische Aufsätze und griechische Präparationen

machen"? Der Fall ist erschütternd, ist aber doch wohl nur mit Einschränkung mündlich zu verwerten, am Biertisch oder in einer Parteiversammlung. Bei genauerer Erwägung wiegt er federleicht. Als das Wesen des Gymnasiums erscheint „lateinische Aufsätze und griechische Präparationen machen,“ ohne Freude natürlich. Als Wesen der Jugendbildung, daß der Heranwachsende von Anfang an technisch auf seinen besondern Beruf vorbereitet werde. (Wie anders Seite 13 und 31!) Und was soll das Ganze beweisen? Die Gleichberechtigung — mindestens! — des Realgymnasiums; es ist gleichsam das „Schach dem Könige!“ mit dem Seite 71 das Büchlein schließt. Aber wenn nun die Realschulen nie aus ihren Schranken herausgetreten wären, wenn sie nie auf den Gedanken gekommen oder gebracht und darin bestärkt worden wären, mit dem Gymnasium um die Wette zu laufen, „auf verschiedenen Wegen zum gleichen Ziel“! Unser Fall, wie die ganze Gymnasialfrage, ist doch nur dadurch entstanden, daß den Realgymnasien dieser Wettlauf auf der einen Seite mit schönen Redensarten und durch Aufbüdung des Lateinischen nahegelegt, und dann wiederum doch nicht ganz gestattet wurde. Nun giebt es aber doch zwei Möglichkeiten der Entscheidung: außer der völligen Öffnung der Schranken die völlige Schließung. Die Folge wäre vielleicht Schließung der Realgymnasien und Umwandlung entweder in Gymnasien oder in höhere Bürgerschulen. Will man aber, was sehr zu wünschen wäre, die Entscheidung noch hinauschieben, so ließe sich in einzelnen Fällen gewiß durch Dispense und dergleichen helfen. Einstweilen ist, wie ich eben andeutete, der Ehrgeiz der Realgymnasien als Pfahl im Fleisch unsers höhern Unterrichtswesens gar nicht so sehr zu beklagen. Daß sie da sind und sich rühren, daß ein Mann wie Paulsen ihnen das Wort redet und sie zwingt, sich offen zum Humanismus zu bekennen, das ist zunächst noch sehr heilsam. Die Realgymnasien stellen sich nicht mehr in prinzipiellen Gegensatz zur Gymnasialbildung. Aber auch die Gymnasien werden gezwungen, sich zu besinnen. Sie werden erinnert, zum mindesten den klassisch-humanistischen Unterricht nun auch wirklich humanistisch zu verwerten, daneben jedoch den neuen Quellen des Humanismus sich nicht ganz zu verschließen. Noch zehn oder zwanzig Jahre ruhiger Fortentwicklung: dann mag man den Realgymnasien alle Rechte geben oder nehmen, es wird nicht mehr viel ausmachen. Wies auch komme, das hoff ich noch aus Paulsens Munde zu hören: auch das alte Gymnasium kann eine humanistische Bildung geben, „jedenfalls eine ebenso gute als das neue — vielleicht sogar eine bessere.“

Berlin

Otto Schroeder

