



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Paulsen, Friedrich: Bildung : (Schluß)

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

Geister und Gemüter des Volks ausübte? Wie, wenn man es einmal mit ihr im Bunde versuchte? Jedermann weiß: der Versuch mißlang in doppelter Beziehung; die Kirche, als deren Organe nun Polizeisoldaten und Panduren erschienen, verlor viel von ihrem alten Ansehen auch in den breiten Schichten des Volks, und der Staat wurde um so verhaßter, weil er von den Überlieferungen abwich, die auch sehr vielen Anhängern des absolutistischen Systems als geheiligt galten.

Die Männer der neuen Zeit, sowohl die, die der scheidenden Regierung angehörten, wie die andern, die eben jetzt an die Spitze der Geschäfte getreten sind, haben zu der politischen Persönlichkeit Bacht keine Beziehungen. Der Name Windischgrätz mag bei allen Radikalen einen unangenehmen Klang haben; für uns aber, die wir in der energischen Zurückweisung aller Elemente des Umsturzes, ob sie nun ihren Ausgangspunkt von nationalen Überschwenglichkeiten oder von sozialen Theorien nehmen, eine der Hauptaufgaben des neuen Kabinetts sehen, uns gilt er eher als eine gute Vorbedeutung.



Bildung

Von Friedrich Paulsen

(Schluß)

4



achdem wir uns über das Wesen der Bildung verständigt haben, ziehen wir daraus ein paar Folgerungen über Form und Mittel ihrer Erwerbung.

Unmittelbar ist mit dieser Auffassung von ihrem Wesen gegeben, daß sie nur durch Entwicklung von innen heraus entstehen kann. Es ist das Grundgesetz alles organischen Lebens, daß es nur durch Entfaltung von innen heraus Gestalt gewinnt. Eine Wachsfigur wird durch Drücken und Streichen, eine Marmorstatue durch Behauen und Meißeln geformt, ein organischer Körper kann durch mechanische Eingriffe wohl verkrüppelt oder zerstört, aber nicht gebildet werden. Ganz dasselbe gilt von dem geistigen Leben; es kann nicht von außen durch Ankleben von „Bildungsstoffen,“ sondern nur durch die Thätigkeit des innern Formprinzips Gestalt erlangen. Man kann die Jugend Namen und Wörter, Formeln und Paragraphen und ganze Lehrbücher der „Bildung“ auswendig lernen lassen, und das geschieht ja täglich in allen Ländern des gebildeten Europas in Tausenden

von „Bildungsanstalten“; das Ergebnis ist in Wahrheit nicht Bildung, sondern Mißbildung. Bildung kann nur entstehen durch innere Verarbeitung und Assimilation. Wo wir es mit Tieren und Pflanzen zu thun haben, wissen wir das und beachten es; Gärtner und Tierzüchter geben ihren Pfleglingen allerlei Gestalt; sie wissen, es kann nicht durch Anfügung von außen, sondern nur durch die Thätigkeit des innern Formprinzips geschehen, indem man ihm entsprechende Entwicklungsbedingungen darbietet. Nur beim Menschen und seiner geistigen Bildung wird es leicht vergessen, hier glaubt man durch fleißiges Hobeln und Kleben jedem Beliebigen jede beliebige „Bildung“ geben zu können, so entschieden auch die Natur der Mißhandlung widersprechen mag.

Zweitens ist damit gegeben: Bildung ist eine Sache der Freiheit, nicht des Zwanges. Das innere organische Gestaltungsprinzip läßt sich nicht nötigen, es läßt sich zur Assimilation anregen und reizen, aber nicht zwingen. *Ad opera nil aliud potest homo, quam ut corpora naturalia admoveat et amoveat; reliqua natura intus transigit.* Dies Wort Bacon's (Nov. Org. I, 4) bezeichnet auch die Aufgabe und die Grenze der Leistung des Erziehers und Lehrers. Er kann darbieten und reizen, aber — *reliqua natura intus transigit.* Und wird er allzu zudringlich, dann weigert sie sich jener innern Vollbringung. Also der eigne Wille, das freie Verlangen ist hier Voraussetzung alles Gelingens, und ihrer sich zu versichern ist die erste Bedingung fruchtbarer Einwirkung. Natürlich ist damit nicht gemeint, daß der Erzieher jeder Augenblickslaune des Zöglings nachgeben müsse; im Gegenteil, er wird ihm behilflich sein, gegenüber den Launen zu einem wirklichen Willen, gegenüber den ewig wechselnden Augenblicksbegierden des sinnlichen Wesens zu einem dauernden auf ein großes Ziel gerichteten Verlangen durchzudringen. Aber ohne den freien Willen in diesem Sinne wird er nichts Bedeutendes erreichen, weder für die sittliche, noch für die geistige Bildung. Durch Zwang kann eine gewisse Abrihtung, durch den Stock kann Auswendiglernen erzwungen werden, Bildung gedeiht nur in der Freiheit. „Ich kann niemand besser machen, als durch den Rest des Guten, der in ihm ist; ich kann niemand klüger machen als durch den Rest der Klugheit, der in ihm ist.“ Setzt man in dies Wort Kants (in den Fragmenten aus dem Nachlaß) statt Rest Anlage oder Lust, so ist damit das ganze Geheimnis der Erziehung ausgesprochen.

Auch das sind wir allzu sehr geneigt zu vergessen. Nicht bloß der Vater, der mit Zorn und Strafen dem Kinde den „Willen zu brechen“ und ihm einen neuen geben zu können meint, oder die Mutter, die mit Hauslehrer und Nachhilfestunden die „Bildung“ ihres Söhnchens erzwingen will, auch der Schulpotentat vergißt es, der durch Vermehrung der Prüfungen und Verstärkung der Kontrolle der Bildung glaubt zu Hilfe kommen zu müssen. Staatsprüfungen sind ein Nothbehelf, die Auswahl unter den Bewerbern um

Ämter und Stellen von der Gunst und Parteilichkeit der Vergebenden nach Möglichkeit frei zu machen. Das ist ihre einzige Bedeutung. Zum Beförderungsmittel der Bildung taugen sie nicht. Im Gegenteil, für ruhige Entwicklung und Aneignung sind sie eine schwere Gefahr. In der Natur jeder Prüfung, die nicht eine rein innere Angelegenheit zwischen dem Lehrer und dem Schüler ist, liegt es, die Aufmerksamkeit von der Sache abzulenken; das Bestehen der Prüfung wird Zweck, und das Lernen Mittel. Mit Mitteln wird es aber überall so gehalten, daß man mit dem geringsten Aufwand den größten Erfolg zu erzielen sucht, Mittel haben ja keinen Eigenwert. Und man sage nicht, thatsächlich werde doch der Zweck, die Erkenntnis oder Fertigkeit erreicht. Es ist etwas andres, eine Sache verstehen und eine Prüfung in ihr bestehen; zu dem letztern genügt in fünf von zehn Fällen auch der bloße Schein der Sache. Es kann jemand eine Prüfung über Philosophie und deutsche Litteraturgeschichte, über Kant und Goethe bestehen, ohne daß ihm von Kants oder Goethes Geist etwas aufgegangen ist, ja ohne daß er sie gelesen hat. Umgekehrt: es kann jemand Kant und Goethe gelesen und für seine wirkliche Bildung höchst fruchtbare Einwirkung von ihnen empfangen haben, ohne daß er eine Prüfung über sie bestehen kann. Ja beinahe kann man sagen: der Sache sich allzu sehr hingeben, ist nicht ohne Gefahr, der Kandidat möchte sich dadurch in falsche Sicherheit einwiegen lassen und die Erwerbung der höchst nötigen Antworten auf allerlei Examenfragen versäumen. Das merken natürlich auch die Kandidaten. Und darum hat eine Prüfung immer die Tendenz, mag auch der Examinator der verständigste und wohlmeinendste Mann von der Welt sein, das Lernen, das ihr vorhergeht, auf die äußerlichen und zufälligen Dinge hinzulenken und es damit für die wirkliche Bildung unfruchtbar zu machen. Am meisten wird sich diese Tendenz bei den Prüfungen durchsetzen, bei denen es sich um die sogenannte „allgemeine Bildung“ handelt; Prüfungen im Fachwissen und Fertigkeiten sind nicht so gefährlich. Wenn ich mich nicht täusche, sind die Prüfungen, mit denen im neunzehnten Jahrhundert die Schulverwaltungen die „allgemeine Bildung“ zu befördern sich haben angelegen sein lassen, eine der Ursachen, die den banausischen Sinn in den gelehrten Ständen haben großziehen helfen. Sie töten das innere Verhältnis zur Sache. Wer sich zum Behuf eines Verhörs in der allgemeinen Bildung die Reihenfolge der biblischen Bücher, oder die Namen der zwölf Stämme Israel, oder ein Compendium der Geschichte der Philosophie und Pädagogik mit einem Ragout zusammenhangsloser Sätze eingepreßt hat, der wendet sich leicht für immer von diesen Dingen ab, mit der Empfindung, daß sie überhaupt ungenießbar seien. Durch die erzwungne Beschäftigung wird die freie und aus innerer Teilnahme an der Sache fließende leicht zurückgedrängt oder ganz verdrängt; und doch ist diese allein für die innere Bildung fruchtbar.

Was für das Lernen gilt, daß es Freiheit und Lust zur Sache voraussetzt, das gilt übrigens auch für das Lehren. Ein Lehren, das geistige Bildung zum Ziel hat, gedeiht nur in der Freiheit; wird ihm diese durch beengende Vorschrift und harte Kontrolle genommen, so verliert es Freudigkeit und Kraft und wird zum notdürftigen Abrichten. Auch das haben Schulbehörden eine Neigung zu vergessen; in der Absicht, den Unterricht zu heben, haben sie in diesem Jahrhundert Inhalt und Methode des Unterrichts vielfach durch so starre Vorschriften eingeengt und den Lehrer unter so scharfe Aufsicht gestellt, daß für persönliche Auffassung und Lösung der Aufgabe wenig Spielraum bleibt. Die Folge ist, daß der Unterricht aufhört, eine freie Kunst zu sein, daß er zur fabrikmäßigen Arbeit herabsinkt; kein Wunder, daß aus solchen Bildungsfabriken dann auch fabrikmäßige Ware hervorgeht, nicht gebildete Menschen. Das hindert nicht, daß dieselbe Behörde denselben Lehrern dann verhält, es sei ihre Pflicht, auf die Individualität der Schüler Rücksicht zu nehmen; nicht schablonenhafte Gleichförmigkeit, sondern kräftige Persönlichkeit und tüchtige Gesinnung sei das Ziel der Schulbildung. „Kommt aber der Tag der Abrechnung, dann werden gleiche Leistungen verlangt, die Ziegelsteine müssen gebrannt sein. Das Persönliche ist aus dem Bewußtsein verschwunden. Oder noch schlimmer; es gilt nicht, sofern es Lehrern und Schülern zu gute kommen könnte, aber es lastet, sofern zufällige und persönliche Neigungen des Aufsichtsbeamten als Forderungen geltend gemacht werden.“*)

5

Endlich ergibt sich aus dem Wesen der Bildung Maß und Auswahl der Bildungsmittel. Wir werden sagen: lernen soll jeder das und so viel, als er sich einerseits innerlich anzueignen, andererseits in lebendigem Gebrauch zu verwerten vermag. Das erste hängt ab von der natürlichen Begabung, das andre auch von der äußern Lebensstellung. Zuerst macht demnach die Verschiedenheit der Anlagen nach Richtung und Umfang Unterschiede in der Art und dem Maß des Unterrichtsangebots notwendig; wo andres und mehr, als die natürlichen Anlagen fordern oder ertragen, aufgenötigt wird, da entsteht Mißbildung. Hierüber wird, in der Theorie wenigstens, nirgends ein Zweifel sein. Wer angehalten wird, äußerlich aufzunehmen, was er innerlich nicht fassen kann, der wird dadurch auch um die Kräfte gebracht, die ihm die Natur verliehen hat. Aber ähnlich ergeht es auch dem, dessen Schulbildung nicht zu seinen Lebensverhältnissen paßt. Und zwar gilt das nicht minder von dem Zuviel als von dem Zuwenig. Wertvoll ist nur der Besitz, den das Leben zu verwerten Gelegenheit giebt, wobei denn natürlich nicht bloß an

*) Aus einem lesenswerten Aufsätze von Fr. Reuter über die Aufgabe der Erziehung im Gymnasium, in Mecklenks Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik, Jahrgang 1892, 2. Abteilung, Heft 1 und 2.

Verwertung zum Geldmachen zu denken ist; wertvoll ist die Erkenntnis, die ihren Besitzer einerseits in der Auffassung und Lösung der praktischen Aufgaben fördert, die ihm das Leben im Beruf und in der Familie, im Staat und in der Gesellschaft stellt, andererseits ihn zur Betrachtung, zur Philosophie aufgelegter und geschickter macht. Was unter den gegebenen Umständen weder das eine noch das andre leistet, ist ihm weniger wert als nichts: „Was man nicht nützt, ist eine schwere Last.“

In der Wirklichkeit machen sich widerstrebende Tendenzen gegen die Forderung der Theorie geltend. Auf der einen Seite verwirft die demokratische Doktrin grundsätzlich die Rücksicht auf die gesellschaftlichen und Berufsunterschiede, auf der andern Seite pflegt sozialaristokratische Praxis gegen die Forderungen und Weigerungen der Natur überaus harthörig zu sein.

Das alte Ideal der Demokratie ist: gleiche Erziehung, wenigstens gleicher Schulunterricht für alle, ohne Unterschied des Berufs und der wirtschaftlichen Lebensstellung. Gegenwärtig hat sich die Sozialdemokratie diese Forderung angeeignet; sie verspricht sich seine Erfüllung allerdings erst von der Aufhebung der Klassenunterschiede selbst und ist so konsequent, zugleich die Berufsunterschiede als künftig wegfallend anzusehen: in der vollkommenen Gesellschaft der Zukunft wird jeder zu allen Aufgaben geschickt sein und je nach Bedarf auf Zeit verwendet werden. Das gilt insbesondere auch von den bisherigen Regierungsberufen; die Aufgabe der Leitung bedarf nicht besondrer und besonders vorgebildeter Personen, sie wird — so versichern die Zukunftsphilosophen — bei allen der Reihe nach umgehen können.

Ich glaube nicht, daß die Zeit kommt, die diesem Ideal Erfüllung bringt. Die Aufhebung der Berufsdifferenzierung könnte nicht ohne schwerste Schädigung der Leistungsfähigkeit der Gesellschaft geschehen; die erstaunliche Kraft und Produktivität der gesellschaftlich organisierten Arbeit beruht eben darauf, daß die Einzelnen zu differenzierten und spezifizierten Organen ausgebildet werden. Auch werden berufsmäßige Leiter und Regierer mit besondrer technischer Vorbildung nicht entbehrlich werden. Was man als ein mögliches Ziel ins Auge fassen kann, das ist: die Auswahl für den Beruf allein oder doch wesentlich von der natürlichen Begabung der Einzelnen abhängig zu machen. Setzt ist sie wesentlich abhängig von der gesellschaftlichen Stellung der Eltern. Den besitzenden Klassen fallen die leitenden Stellungen im wirtschaftlichen Leben und die Regierungsberufe im Staat als erbliche Ausstattung zu, während die nichtbesitzenden von dem Wettbewerb thatsächlich so gut wie ausgeschlossen sind; ihnen ist Handarbeit als erblicher Beruf zugewiesen. Und das hat denn zur Folge, daß die Forderungen der Natur nicht selten schwer gekränkt werden. Unfähige werden mit unendlicher Mühe notdürftig abgerichtet und treten in die leitenden Stellen, wo sie nichts leisten, und wo ihnen selber nicht wohl wird. Und andererseits wird solchen, die zu großer Thätigkeit innere Be-

gabung mitbringen, die Gelegenheit zur Ausbildung vorenthalten; indem sie bei niederer Dienstleistung festgehalten werden, geht ihr Talent der Gesamtheit verloren, und sie selber haben lebenslang an dem Druck der Verhältnisse zu tragen. Das also wäre ein mögliches Ziel sozialreformativischer Bestrebungen und ein wirkliches Ideal: den gesellschaftlichen Beruf in Einklang mit dem Naturberuf bringen — freilich ein Ideal, dessen Verwirklichung nie ohne Rest gelingen wird, schon darum nicht, weil es ein zuverlässiges Mittel der Erkenntnis der natürlichen Berufung nicht giebt.

Ist hiernach die Differenzirung der Berufe eine soziale Notwendigkeit, so ist es auch die Differenzirung der Schulformen. Vor allem wird die große Differenzirung der Berufe in solche, die vorzugsweise die körperlichen Kräfte in Anspruch nehmen, und in solche, die vorzugsweise Kopfsarbeit erfordern, oder, so können wir auch sagen, die Differenzirung der Glieder der Gesellschaft in motorische und dirigirende Organe, zwei verschiedene Grundformen des Schulunterrichts notwendig machen, die beiden Formen, die wir gewöhnt sind, als Volksschule und Gelehrtenschule zu unterscheiden. Der Kursus der Volksschule wird auf einen Abschluß etwa mit dem vierzehnten Lebensjahre angelegt sein müssen, dann übergiebt sie ihre Schüler dem Leben; der Kursus der Gelehrtenschule wird länger bemessen sein müssen; er empfängt seine nähere Bestimmung durch die Anforderungen, die die wissenschaftliche oder technische Fachschule an die Vorbildung ihrer Schüler stellt. Die Unterrichtsgegenstände der Volksschule kann man mit Paul de Lagarde unter dem Namen Heimatkunde zusammenfassen; ihre Aufgabe ist, die Jugend in der natürlichen und vor allem in der geistig-geschichtlichen Umgebung ihres Volkes heimisch zu machen; Religion, vaterländische Sprache und Dichtung, Geschichte und Landeskunde, dazu einige Naturkunde, das wird nebst den elementaren Fertigkeiten und Künsten, Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, den Umfang ihres Unterrichts ausfüllen. Die Gelehrtenschule wird vor allem zwei weitere Unterrichtsfächer aufnehmen: fremde Sprachen und Mathematik. Da die Völker nicht ein isolirtes Dasein führen, sondern in politischer, wirtschaftlicher und geistiger Hinsicht Glieder größerer Kreise sind, so erwächst hieraus die Aufgabe, die Beziehungen des nationalen zum internationalen, zum geschichtlichen Leben der Menschheit zu erkennen und zu leiten. Hierfür ist die Kenntnis der Sprachen unentbehrlich. Für die politischen und wirtschaftlichen Beziehungen, wie auch für die wissenschaftliche Arbeit, die den europäischen Völkern eine gemeinsame ist, sind vor allem die Sprachen der mitlebenden Kulturvölker wichtig; für die Auffassung der Stellung des eignen Volkes innerhalb des geistig-geschichtlichen Lebens der Menschheit kommen dazu die Sprachen der alten Völker in Betracht; die Schöpfungen der Griechen und Römer auf dem Gebiete der Philosophie und Wissenschaft, der Kunst und Dichtung, des Rechts und Staats sind Ausgangspunkte des modernen Kulturlebens. Hierzu

kommen die Elemente der Wissenschaften in wissenschaftlicher Form, vor allem die Mathematik als das Organon der Naturwissenschaften, die ebenso wie die Sprachen jahrelange schulmäßige Einübung erfordert. Das wären die beiden aus der Konstitution des sozialen Lebens sich ergebenden Grundformen der Schule; wobei denn nichts hindert, daß sie sich mit mannichfachen Unterarten den jeweiligen Möglichkeiten und Bedürfnissen anpassen, als einklassige Dorfschule und als vielklassige Stadtschule, als klassisches und als realistisches Gymnasium; und eben so wenig, daß sich zwischen ihnen Mittelformen bilden, so eine Bürgerschule mit verlängertem und erweitertem Kursus der Volksschule, an die sich wieder Fachkurse anschließen mögen. Nicht Einförmigkeit, sondern Mannichfaltigkeit wird uns als das wünschenswerte erscheinen, damit nach Möglichkeit jede Anlage, jedes Bedürfnis, jede Leistungsfähigkeit das, was ihr gemäß ist, antreffe. Und höchst wünschenswert wird es sein, daß der Übergang aus der einen Schulform in die andre so sehr als möglich erleichtert werde. Aber nicht die Aufhebung der verschiedenen Schulformen überhaupt kann das zu erstrebende Ziel sein. Hieran würde auch das Verschwinden der Klassenunterschiede, wie es die Sozialdemokratie voraussieht, nichts ändern; die soziale Notwendigkeit verschiedener Berufe würde Verschiedenheit der Bildung auch dann notwendig machen. In einem vielberufenen Buch eines Amerikaners (Bellamy, Rückblick vom Jahre 2000) wird uns ein Zukunftsbild gemalt: die ersten zwanzig Lebensjahre sind bei allen gleichmäßig allein der Erziehung und allgemeinen Bildung (general culture and humanities) gewidmet; erst mit dem einundzwanzigsten Jahre findet die Einstellung in die Arbeitsarmee statt. Ich fürchte, wer bis zum einundzwanzigsten Lebensjahre nur der „allgemeinen Bildung“ gelebt hat (nicht einmal Ausbildung der Handgeschicklichkeit soll stattfinden; dafür wird eine theoretische Unterweisung über die verschiedenen Arbeitsprozesse gegeben und die Jugend aufgemuntert, in Werkstätten und Fabriken als Zuschauer zu hospitieren!), der wird, wenn er nun die Arbeit eines Ackernechts oder Schmieds thun oder in eine Ziegelei oder Kohlengrube gehen soll, mit seinen zarten Händen und seinem Überfluß an „allgemeiner Bildung“ sich sehr am unrichten Plage vorkommen. Vermutlich hat der Verfasser niemals eine dieser Arbeiten auch nur aus der Nähe gesehen, geschweige denn Hand angelegt; um so besser läßt sich auf dem Divan über die zukünftige Welt träumen. Aber, mit Goethe zu reden: „Die Welt ist nicht aus Brei und Mus geschaffen.“ Und darum ist freilich keine Gefahr, daß dieses Mißverhältnis von allgemeiner Bildung und notwendiger Arbeitsleistung jemals eintrete. Die Erde ist zwar zur Bildungsanstalt der Menschheit geschaffen, aber auf die „allgemeine Bildung“ höherer Töchter und Söhne scheint dabei nicht eben in erster Linie das Absehen gerichtet gewesen zu sein. Und so wird auch der Rat des Dichters, den er dem oben erwähnten Vers anschließt, gelten:

Deswegen haltet euch nicht wie Schlaraffen;
 Harte Bissen giebt es zu kauen,
 Wir müssen erwürgen oder sie verdauen.

Wird hier durch die Natur der Dinge ein falsches Ideal abgehalten, zuviel Schaden anzurichten, so steht es dagegen anders mit den falschen Bildungsbestrebungen der guten Gesellschaft. In den höhern Schulen kann man überall sehen, wie junge Leute beider Geschlechter jahrelang zum Lernen von Dingen angehalten werden, für die sie weder Neigung noch Begabung haben. Die Folge ist jene Erscheinung, die neuerdings den Beobachtern unsers Lebens so viel zu schaffen macht: die Halbbildung. Halbbildung, so werden wir sagen, ist eben das, was der gemeine Sprachgebrauch Bildung nennt: das „alles gehabt haben“ und „von allem mitreden können.“ Sie entsteht überall da, wo ohne Rücksicht auf die Naturanlage „Bildungsstoffe“ aufgenötigt werden, die zu assimiliren die Natur sich weigert. Halbbildung ist nicht die Wirkung einer bestimmten Schulart, etwa der Realschule, wie man gemeint hat, auch nicht eines nur zur Hälfte absolvirten Schulkurses, wie andre meinen, sodaß jemand, der aus der Tertia abginge, sein Leben lang als Halbgebildeter herumlaufen müßte, während der mit dem Reisezeugnis entlassene sich einer „vollen und ganzen“ Bildung zu erfreuen hätte; Halbbildung ist innerlich unvollendete Bildung. So giebt es die Etymologie an die Hand: entsteht Bildung durch innere Verarbeitung und Assimilation, so entsteht Halbbildung da, wo Stoffe bloß äußerlich aufgenommen werden. Ins Gedächtnis gepackt, liegen sie wie fremde Körper in der Seele, hemmen die natürliche Entwicklung und verzerren und verunstalten die geistige Bildung.

Eine solche Bildung ist nun allerdings ein Unglück. Ist ihre Erwerbung eine Plage, so ist ihr Besitz ein Unsegen. Halbbildung macht eitel und gefallsüchtig. Wie aller Puz zur Schaustellung drängt, so auch jener Bildungsflechter; er hat ja keinen Wert, wenn ihn niemand sieht. Halbbildung macht hochmütig und herrisch. Da sie keinen inneren Wert hat, so sieht man um so mehr auf äußere Anerkennung des Vorzugs und verachtet die andern, die keine „Bildung“ haben. Halbbildung macht unduldsam und brutal. Seiner selbst nicht sicher, kann man andre Art nicht gelten lassen, sondern empfindet sie als ein Attentat auf die eigne „Bildung.“ Der Halbgebildete ist überall daran zu erkennen, daß er alles, was nicht den gleichen Fabrikstempel trägt, schmätzt und verfolgt. Daher seine angeborene Feindschaft gegen alles Ausgezeichnete und Eigentümliche; Originalität ist ihm Insolenz. Endlich macht Halbbildung unzufrieden und unglücklich. Wie könnte auch einem Wesen, das so zu sich selbst und seiner Umgebung steht, wohl in seiner Haut sein?

Wahre Bildung ist von dem allen das Gegenteil. Sie meidet Schein und Ostentation, denn sie hat kein Bedürfnis, von den Leuten gesehen zu werden. Ein gutes Merkmal des wirklich Gebildeten ist, daß er schweigen

und hören kann und sogar den Mut hat, etwas nicht zu wissen. Wahre Bildung ist innerlich bescheiden, denn sie thut sich selber schwer genug und bläht sich nicht über dem, was andre nicht haben. Eben darum ist sie duldsam gegen das Andersartige; sie freut sich, wo sie einem Eigentümlichen begegnet, wenn es echt ist, und hofft Bereicherung des eignen Wesens von ihm. Endlich: sie macht reich, zufrieden und glücklich, sie ist ein Schatz, der, einmal erworben, nicht verloren gehen noch an Wert verlieren kann, denn er hat keinen Marktwert.



Jugend

Ein Liebesdrama

Besprochen von Adolf Grafen von Westarp



Es lohnt im allgemeinen nicht der Mühe, an die Erzeugnisse der modernen Dramatik viel Worte zu verschwenden. Aus den Strömungen des Tages geboren, leben sie meist nur für den Tag, und ehe noch die berufsmäßigen Kunstrichter ihr Urteil abgeschlossen haben, sind oft die Gegenstände ihrer geistvollen Untersuchung schon wieder von den Wellen nachdrängender neuer Erscheinungen hinweggespült und in dem dunkeln Schlunde der Vergessenheit begraben.

Einzelnen dieser Stücke ist es allerdings in den letzten Jahren gelungen, sich nicht nur für längere Zeit auf dem Spielplane ihrer Geburtsstätte zu behaupten, sondern auch von dort aus einen Siegeszug über alle deutschen Bühnen, ja sogar ins Ausland anzutreten und monatelang das Theater zu beherrschen. Ich erinnere nur an die Sudermannschen Stücke „Die Ehre“ und „Heimat“ und an Juldas Märchendrama „Der Talisman“, die zahllose Auführungen erlebt und erregte Meinungskämpfe veranlaßt haben. Solchen Stücken gegenüber wäre es eine anziehende Aufgabe, an den Forderungen, die die echte, reine Kunst an ein Dichterwerk stellt, zu prüfen, inwieweit der rauschende äußere Erfolg ihrem innern Werte entspricht. Es wäre nützlich und dankenswert, mit der Fackel einer ehrlichen, unbestochnen Empfindung und eines gesunden, unverdorbenen Geschmacks den großen Günstlingen der Tageslitteratur einmal ins Gesicht zu leuchten.

Neuerdings ist es das dreiaktige Schauspiel *Jugend* von Max Halbe, das, nach der Aufnahme zu schließen, die es im Publikum und bei der Presse gefunden hat, bestimmt zu sein scheint, sich den Erzeugnissen jener Auserwählten anzureihen. Mit seltner Gimmütigkeit ist das Stück gelobt worden, und merk-