



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Kaemmel, Otto: Schulreform und kein Ende

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



Schulreform und kein Ende

Von Otto Kaemmel

Ait vielen andern hatten auch die Grenzboten angenommen, daß der kaiserliche Erlaß vom 26. November 1900, indem er die grundsätzliche Gleichberechtigung der drei Gattungen höherer Schulen, des humanistischen Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule (in Preußen), in ihrem Verhältnis zur Universität aussprach, den heillosen Schulkrieg beenden und den Schulfrieden herbeiführen werde. Zwar haben alle Universitäten Deutschlands zunächst nur die medizinische Fakultät den Abiturienten auch der Realgymnasien geöffnet, die juristische nur die preussischen, aber das sind immerhin 10, oder Straßburg mitgerechnet, 11 von 21, und die Sperrung des juristischen Studiums für die Abiturienten dieser Schulen oder vielmehr nur der juristischen Staatsprüfung ist etwas so Unlogisches, daß es schwerlich Aussicht auf lange Dauer hat.

Sedenfalls hatten die humanistischen Gymnasien alle Ursache, den Wegfall ihres „Monopols“ als eine Erlösung zu begrüßen, denn es hatte ihnen nur Unsegen und Verkümmern ihrer eignen Art gebracht. Sie hatten sich einem das gesunde Maß der allgemeinen Bildung überschreitenden Betriebe der Mathematik öffnen, das Griechische nach Untertertia verschieben, das Französische in den Anfangsklassen als Hauptfach, also als ein neues Versetzungs Hindernis gefallen und sich so mit einem überspannten „Utraquismus“ beladen lassen müssen, der an die Arbeitskraft des Durchschnittschülers oft zu hohe Anforderungen stellt und leicht abstumpfend, nicht anregend wirkt. Deshalb durften sie mit Genugthuung vernehmen, daß nunmehr jeder der drei Schulgattungen freie Entfaltung ihrer Eigentümlichkeit gewährt werden sollte, und in der That begann in Preußen nach den „Lehrplänen und Lehraufgaben“ von 1901 eine leise Rückbildung nach der humanistischen Seite hin, die wenigstens die schlimmsten Folgen der mißglückten „Reform“ von 1892 heben kann. Allerdings geschah weder in Preußen noch in den andern Bundesstaaten, die diese Reform entweder gar nicht oder nur in sehr abgeschwächter Form mitgemacht hatten, etwas zur Milderung des Utraquismus, und von seiner gänzlichen Beseitigung kann natürlich auch gar keine Rede sein; er liegt im Wesen unsrer

Kultur, ja aller höhern und niedern Bildung und ist deshalb mit dem Nebeneinander des Triviums und Quadriviums schon im Mittelalter ebenso gut vorhanden gewesen wie heute.

Hat sich nun diese gerechte Erwartung noch nicht erfüllt, obwohl wir an der Hoffnung ihrer baldigen Erfüllung festhalten zu dürfen glauben, so droht die Hoffnung auf einen gedeihlichen „Schulfrieden“ ganz zu schanden zu werden, denn der Ruf nach „Schulreform“ ertönt immer noch und eher lauter als früher, und er richtet sich vor allem gegen das humanistische Gymnasium als die ihrem Ursprung und ihrer Organisation nach älteste Schulgattung. Die ungeheuern Fortschritte der Naturwissenschaften und der Technik, eine Weltanschauung, die, hiervon ausgehend, das Christentum, das wertvollste Erbe der antiken Kultur, entwurzeln und den Menschen nur auf das Irdische und Gegenwärtige verweisen möchte, die Abkehr unsrer modernsten Kunst vom Altklassischen, eine ungesunde Überspannung des Nationalismus gegenüber dem allgemein Menschlichen, die unleugbaren zahlreichen und schweren Übelstände einer wesentlich städtisch-industriellen, kapitalistischen Kultur, die mit überwältigender Schnelligkeit bei uns heraufgewachsen ist, die Zunahme der Nützlichkeitsfanatiker in einer Zeit, wo alle Stände und alle Völker im harten Konkurrenzkampf miteinander ringen, sogar in den regierenden Ständen bis in die Fürstenhöfe hinauf, endlich der Sieg der anticlassischen Neuerer im Schulwesen Ungarns, der skandinavischen Länder und Rußlands, das alles erzeugt neue, scheinbar alleinberechtigte Bildungsideale und erschwert die Stellung des humanistischen Gymnasiums.

Deshalb sind Anklagen und Besserungsvorschläge von berufener und unberufener Seite seit Jahren an der Tagesordnung, und sie scheinen noch immer kein Ende nehmen zu wollen. Dem einen erscheinen Paul de Lagardes geistvolle Schriften und das wunderliche Buch von Langbehn „Rembrandt als Erzieher“ (zuerst 1890) den richtigen Weg zu weisen, andre wollen davon nichts wissen. Der Philosoph Theobald Ziegler in Straßburg nennt den Rembrandt ein „thörichtes Buch,“ dessen weite Verbreitung in 45 Auflagen (bis 1900) dem Urteil des deutschen Publikums nicht zur Ehre gereiche, und einer unsrer größten Historiker und warmherzigsten Patrioten, Heinrich von Treitschke, ist mehrmals für eine humanistische Rückbildung des Gymnasiums zu stärkerer Beschränkung und Vereinfachung seiner Bildungsmittel in die Schranken getreten (1883 und 1890, siehe Deutsche Kämpfe, Neue Folge 1896, S. 219 ff. und 386 ff.). Neuerdings hat ein preussischer Gymnasiallehrer, Ludwig Gurlitt in Steglitz bei Berlin, in einer selbständigen Schrift*) alle Klagen gegen unser höheres Schulwesen, von eignen Erfahrungen verstärkt, zusammengefaßt und Verbesserungsvorschläge daran geknüpft. In diesen Anklagen, die übrigens keineswegs nur dem humanistischen Gymnasium gelten, steckt natürlich viel Wahres. Aber recht vieles kommt auf Rechnung unsrer Gesamtkultur und nicht der Schule (z. B. die Zunahme der Nervosität und — der Selbstmorde auch unter

*) Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen. Berlin, Wiegandt und Grieben, 1902. VI und 146 Seiten.

den Schülern), andres ist nach meiner eignen Beobachtung, die ich doch wohl auch geltend machen darf, stark übertrieben. Es giebt Gott sei Dank noch viel mehr Frische und Humor im Schulleben, als Gurlitt gesehen haben will; das uralte und unsterbliche Talent der holden Jugend, sich um zu schwere oder ihr zu schwer erscheinende Arbeitslasten herumzudrücken und die Schwächen einzelner Lehrer zu allerlei freilich nicht immer bequemer und niemals lobenswerter Kurzweil zu benutzen, hilft über so manches hinweg, und wenn ich meine Zungen aus der Schule gehn oder auch in die Schule hereinstürmen sehe, wenn ich sie sich drinnen auf dem Turnplatz, nicht nur in den Turnstunden, sondern auch in den Pausen, tummeln sehe oder im fröhlichen Wettspiel draußen am Waldesrand auf grünem, lustigem Wiesenplan oder gar am Seebad, wenn nach stundenlangen Märschen und turnerischen Übungen der mannigfachsten Art unter den Augen Hunderter von Zuschauern der starke Sieger im „Fünfkampf“ von seinen Kameraden jubelnd auf die Schultern gehoben und hereingetragen wird, dann nehme ich zwar einzelne blasse, hochaufgeschofne, blutarme und nervöse Zungen wahr, die wohl auch das Elternhaus mehr auf dem Gewissen hat als die Schule, aber ich habe keineswegs den Eindruck, daß die ganze Gesellschaft „Rekonvaleszenten aus einem Krankenhaus“ gleiche. Wenn ich das an einem großstädtischen Gymnasium erlebe und an dieser Schule außerdem einen Turnverein, einen Fußballverein, einen Schwimmverein habe und eigentlich nur noch einen Ruderverein vermisse, so kann ich mir weiter sagen: ein stubenverhocktes Geschlecht ist das gar nicht, und was bei uns thatsächlich besteht, das besteht auch an vielen andern Gymnasien, oder es ist wenigstens möglich ohne eine grundstürzende Reform.

Freilich, das englische Erziehungswesen, das auch Gurlitt, wie seinerzeit Paul Gülfeldt, als ein Ideal vorschwebt, obwohl er es keineswegs ohne weiteres übertragen will, das können wir in Deutschland nicht nachmachen. Unsere Gymnasien sind im wesentlichen auf Schüler aus dem Mittelstande berechnet, nicht vornehme Internatsschulen für Söhne des Adels oder reicher Geschlechter, wie Winchester, Eton, Rugby und Harrow, und wir haben nicht die Möglichkeit zu einem so ausgebreiteten Betriebe körperlicher Übungen; dafür bietet dann das Militärjahr reichlich Ersatz. Aber ich kann nicht finden, daß der gebildete Deutsche in der Regel mit Abneigung seiner alten Schule und seiner Schulzeit gedenke; mir sind so oft Beispiele treuer Anhänglichkeit und Dankbarkeit entgegengetreten, daß ich das Gegenteil eher als Ausnahme ansehen möchte, nicht nur bei unsern wenigen, den englischen Public Schools einigermaßen ähnlichen Fürsten- und Internatsschulen, die ihre Zöglinge natürlich stärker an sich fesseln als freie Gymnasien. Andererseits sind auch die Engländer von der Vortrefflichkeit ihres Bildungswesens keineswegs mehr so fest überzeugt wie früher; sie finden sogar, daß es ihre Jugend mit dem, was zum Bestehn des heutigen Konkurrenzkampfes der Völker nötig sei, zu wenig ausrüste, und daß wir ihnen darin überlegen seien.

In der Kritik ist auch Gurlitt wie alle die Neuerer viel stärker als in den Besserungsvorschlägen. Was er über die Notwendigkeit sagt, den Unterschied zwischen Hauptfächern und Nebenfächern wieder entschiedener zu betonen, das

Wissen, namentlich das Gedächtniswissen zu Gunsten freier Bewegung und Selbstthätigkeit des Schülers zu beschränken, also mannigfache Abstriche am Stoffe vorzunehmen, die Heimatkunde durch Anleitung zu vernünftiger Lektüre bedeutender moderner Prosadichter mehr zu pflegen, die Überspannung des Prüfungswesens und der damit eng verbundenen Dressur zu beseitigen, an der die preußischen Gymnasien im ganzen weit mehr zu krankem scheinen als z. B. die sächsischen, das ist alles zwar nicht neu, aber ganz richtig und beachtenswert. Andererseits aber ist es ungerecht zu verlangen, daß das Gymnasium seine ältern Schüler auch in die moderne Welt- und Kunstanschauung einführe. Die Schule kann in der Kulturentwicklung niemals eine leitende Stellung einnehmen, wie etwa die Universitäten, sie kann ihr nur langsam und vorsichtig folgen, nur Dinge, die sich schon durchgesetzt und bewährt haben, pädagogisch verwerten, sonst versündigt sie sich an der Jugend. Welches ist denn „die neue Weltanschauung,“ etwa die sogenannte naturwissenschaftliche, die sich mehr und mehr als verfehlt herausstellt, weil sie auf zu einseitiger Grundlage bauen will? Und welches ist die „moderne Kunstanschauung,“ die die Schule an Stelle der klassischen lehren soll, oder ist ihr Sieg schon gewiß? Die Schule soll ihre Zöglinge von ungeklärten Tagesfragen geradezu fern halten, sie soll nur die Urteilsfähigkeit ausbilden; das weitere ist Sache der Universität, überhaupt einer reifern Altersstufe. Daß aber auch das Gymnasium der Kulturentwicklung nach besten Kräften gefolgt ist, das weiß doch auch wohl Gurkitt; zwischen dem heutigen Gymnasium und dem der fünfziger Jahre ist ein sehr großer Unterschied.

Sedenfalls steht das thatsächliche Ergebnis der Reformbewegung des letzten Jahrzehnts, soweit sie radikale Veränderungen erstrebt, in gar keinem Verhältnis zu dem großen Lärm, den sie gemacht hat und noch macht. Denn ihr einziges greifbares Resultat ist das sogenannte Reformgymnasium nach dem Muster des Goethegymnasiums in Frankfurt, das den Beginn des Lateinischen nach Untertertia, den des Griechischen nach Untersekunda verschiebt, also die eine klassische Sprache auf sechs, die zweite auf vier Jahre, allerdings mit etwas verstärkter Jahresstundenzahl, beschränkt und diesen Unterricht auf einen mit den (Reform-)Realgymnasien und den Realschulen gemeinsamen lateinlosen Unterbau mit sehr starkem Betriebe des Französischen begründet. Auf diesem lateinlosen Unterbau beruht überhaupt der übrigens keineswegs neue Grundgedanke der neuen Schule; er soll den Übergang der Schüler auf lateinlose Anstalten der andern Gattungen ohne Schwierigkeit ermöglichen und somit für die Eltern die Entscheidung über die künftige Laufbahn des Sohnes um einige Jahre hinauschieben, die endgiltige Wahl zwischen humanistischem und Realgymnasium um fünf Jahre. Daß das ein gewisser Vorteil ist, versteht sich von selbst; nur sind solche Übergänge doch immerhin Ausnahmen. Sie würden schon erleichtert werden, wenn etwa ein gemeinsamer Unterbau (VI, V, IV) für die humanistischen und Realgymnasien mit Beginn des Französischen in Quarta statt in Quinta (des Englischen in Obertertia statt in Untertertia) hergestellt würde. Bis Quarta muß es doch völlig klar sein, ob sich der Knabe für die eine oder die andre der beiden Schulgattungen eignet,

denn in dieser Klasse steht er im zwölften oder dreizehnten Lebensjahre. Wer aber seinen Jungen auf die lateinlose Realschule schiebt, der hat von Anfang an ein Studium nicht im Auge und muß die Folgen tragen, wenn er sich dann hinterdrein anders besinnt, was thatsächlich höchst selten vorkommt. Dazu wird die Ausdehnung der Berechtigung zum Universitätsstudium die Notwendigkeit eines Übergangs von der einen Gattung der neunjährigen höhern Schulen zur andern immer weiter verringern, also auch den Vorteil des „Frankfurter Systems,“ dem doch der schwere Nachteil gegenübersteht, daß von ihm aus jeder Übergang auf ein Normalgymnasium so gut wie abgeschnitten ist.

So ist der Vorteil selbst gering, und er wird sehr teuer, er wird auf Kosten der alten Hauptfächer, der beiden klassischen Sprachen, und durch eine Verstärkung des Französischen erkauft, für die es keine innern Gründe giebt. Denn die Behauptung der Reformers, das Latein sei nun eine völlig tote Sprache, zu deren praktischem Gebrauch in Rede und Schrift ja auch das Gymnasium gar nicht mehr anleiten wolle, müsse also zu diesem Zweck durch eine moderne Sprache ersetzt werden, ist nicht stichhaltig. Wenn das Latein die internationale Sprache der Wissenschaft nicht mehr in dem alten Umfange ist, so hat es doch nicht ganz aufgehört, es zu sein. Man denke z. B. an das große *Corpus inscriptionum latinarum* Mommsens und andre Werke ähnlicher Art, die für ein internationales Gelehrtenpublikum bestimmt sind und sich deshalb des Lateinischen ebenso bedienen, wie das noch oft genug gelegentlich internationale Gelehrtenversammlungen thun. Ferner ist das Lateinische bekanntlich noch heute die amtliche Geschäftssprache der römischen Kirche, der ausgedehntesten Organisation der Welt, ist also in diesem weiten Kreise seit der Begründung des Christentums niemals gestorben, sondern hat auch nach der Auflösung des weströmischen Reichs ununterbrochen weitergelebt. Deshalb konnte der Fürstbischof Kopp von Breslau bei Gelegenheit der Schulkonferenz im Dezember 1890 erklären: wenn der preußische Staat in seinen Gymnasien das Latein noch weiter schwäche, so werde seine Kirche in anderer Weise selbst für seine Pflege sorgen müssen. Das hätte dann wohl eine keineswegs wünschenswerte starke Ausdehnung der Priesterseminarien zur Folge gehabt.

Für die Erhebung des Französischen als einer lebenden Hauptsprache zur Grundlage des fremdsprachigen Unterrichts aber spricht positiv gar nichts. Es ist durchaus kein deutsches Nationalinteresse, die im Rückgang begriffene Weltgeltung des Französischen, die nur wenig über zwei Jahrhunderte alt und im diplomatischen Verkehr seit Bismarck bedeutend eingeschränkt worden ist, wieder zu fördern, kein deutsches Bildungsinteresse, den Zugang zur französischen Litteratur zu erleichtern, die sich in ihrer witzigen, geistreichen, pointierten, durchaus reflektierten Art am wenigsten für die Jugend eignet, kein deutsches Verkehrsinteresse, das Französische in die erste Reihe zu rücken, denn in dieser Beziehung und durch seine Litteratur steht das Englische weit voran. Auch fällt das Französische mit seiner reichentwickelten Formenlehre dem Knaben kaum leichter als das Lateinische, wie die Zensuren gerade in der Quarta, seiner gymnasialen Anfangsklasse, Jahr für Jahr beweisen, obwohl da schon

zwei Lateinjahre vorausgegangen sind. Es ist und bleibt doch auch für die einfache Empfindung eines zehn- oder elfjährigen Jungen ein Widersinn, die Wörter anders zu schreiben als sie auszusprechen; dieser Widerspruch erhöht die Schwierigkeit des Lernens, und die grammatischen Begriffe, die seit zweitausend Jahren am Lateinischen klar ausgebildet sind, müssen künstlich auf das Französische übertragen werden. Junge Franzosen wollen die Reformen natürlich so wenig erziehen, wie das alte Gymnasium Griechen und Römer, aber sie mögen das ernste Wort Treitschkes bedenken: „Unsre gelehrte Bildung ist nur darum national, weil sie auf altklassischem Grunde ruht. Das Latein erleichtert uns den Zugang zu allen lebenden Kultursprachen, ohne uns dem eignen Volke zu entfremden. Daß ein Deutscher zum Römer oder zum Hellenen werde, ist unmöglich, zum künstlichen Engländer oder Franzosen kann er sehr wohl werden.“

Sieht es also mit der innern, pädagogischen Begründung des neuen Lehrgangs recht dürftig aus, so sind seine Folgen für die beiden antiken Sprachen noch gar nicht abzusehen. Es ist ein Irrtum, zu glauben, daß man in einem wissenschaftlichen Fache, vor allem in einer fremden Sprache, dasselbe erreichen könne, wenn man ihr in einer kürzern Zeit eine verhältnismäßig größere Stundenzahl widmet, als wenn man ihr in einer längern Zeit eine geringere Stundenzahl einräumt. Denn eine fremde Sprache will sozusagen verdaut sein, und dazu bedarf es eben der Zeit, ruhiger Arbeit und langer Übung. Der Knabe kann nicht wesentlich mehr lateinische Wörter und Regeln in einer Woche lernen, wenn er zehn Lateinstunden hat, als wenn er nur acht hat. Und diese gewaltige Gedächtnisarbeit, die der Sextaner und der Quartaner mit einer gewissen Leichtigkeit bewältigen — in keiner Klasse sind die Fortschritte so erstaunlich wie in einer normalen Sexta —, die mutet das Reformgymnasium einem Alter zu, wo die Gedächtniskraft weitaus nicht mehr so stark ist, das durch die körperliche Entwicklung und die Vorbereitungen zur Konfirmation — in der Untersekunda auch durch das beginnende Gefühl der Männlichkeit — mannigfachen Störungen ausgesetzt ist. Mit Recht nennt der erfahrene Stadtschulrat Dr. Voigt in Berlin diese Verkennung des Verhältnisses von Gedächtnis und Verstand „den psychologischen Grundfehler des Frankfurter Systems“ (Pädagogisches Wochenblatt vom 14. Mai 1902 S. 245).

Infolgedessen stellt das Reformgymnasium an Lehrer und Schüler höhere Anforderungen, spannt ihre Kräfte stärker an als das Normalgymnasium, setzt sich also mit den berechtigten Anforderungen nach Entlastung, nach freierer Selbstthätigkeit der reifern Schüler und nach Verminderung der Korrekturlasten für die Lehrer in den schärfsten Widerspruch, gerät zugleich in die Gefahr, seine Leute nur für bestimmte, beschränkte Aufgaben, für bestimmte Abschnitte eines Schriftstellers zu drillen, statt sie zu einer gewissen Beherrschung der Sprache zu bringen. Die Vermehrung der lateinischen und der griechischen Stunden (Latein in III B und III A 10, in II B bis I B 8, Griechisch von II B an 8) zwingt zugleich zu einer Herabsetzung der Mathematik auf drei Stunden von II B ab (statt 4 im Normalgymnasium). Und diese Schule macht den Anspruch, eine ganz besonders „moderne“ und „nationale“ zu sein, weil sie — mit dem Französischen anfängt?

Nun versichern allerdings die Reformer, die neue Schule leiste genau dasselbe in den klassischen Sprachen wie das alte Gymnasium, habe also die Probe bestanden. Sehr wahrscheinlich ist das von vornherein nicht. Die Realgymnasialabiturienten, die an einem humanistischen Gymnasium ihre Ergänzungsprüfung in Latein und Griechisch machen wollen und doch schon tüchtig Latein getrieben haben, auch selbstverständlich immer begabte, strebsame Leute sind, kommen im Griechischen, auch wenn sie es schon vor ihrem Abgange von ihrer Schule betrieben haben, sehr selten über mittelmäßige Leistungen hinaus, und bei Seminaristen, die auch zuweilen die Sache versuchen, gelingt sie fast niemals, jedenfalls nur mit der schärfsten Anspannung, und auch dann mit sehr schwachen, kaum noch zulässigen Leistungen. Wenn nun aber auch das Frankfurter Reformgymnasium einige Jahrgänge von Abiturienten entlassen hat, so ist das noch keine genügende Probe seiner Leistungsfähigkeit; von einer solchen wird erst dann die Rede sein können, wenn sich seine Abiturienten in den Staatsprüfungen bewährt haben werden. Außer dieser Anstalt giebt es noch heute nicht mehr als acht Reformgymnasien in Preußen (in Schöneberg bei Berlin, Charlottenburg, Breslau (2), Magdeburg, Rheydt, Hannover, Danzig), die meist noch in der Entwicklung begriffen sind, also noch gar keine Erfahrungen haben, gegenüber mehreren hundert Normalgymnasien, und diese schwachen Ansätze werden von manchem Reformler als der moderne Flügel des humanistischen Gymnasiums bezeichnet! So steht es tatsächlich mit der „Erprobung“ des Reformlehrplans. Und schon lassen sich Stimmen hören, die auch seine Leistungen anzweifeln. In dem Gutachten eines dem Reformgymnasium sehr günstigen Berichterstatters wird ausdrücklich anerkannt, daß die Frankfurter Resultate im Lateinischen seinen Erwartungen nicht entsprochen hätten. Andererseits ist es „ein offnes Geheimnis, daß die Abiturienten des Reformgymnasiums schließlich im Französischen nicht mehr leisten als die des Normalgymnasiums; was in den Unterklassen mehr gelernt wird, geht in den mittlern und obern, wo die alten Sprachen mit einem so gewaltigen Hochdruck einsetzen, eben wieder verloren. Zum Teil geben die an Reformgymnasien unterrichtenden Lehrer diesen Übelstand selbst zu, klagen darüber, daß das mühsam und mit soviel Aufwand an Kraft aufgeführte Gebäude von III B oder II B an wieder zerfalle, und sprechen deshalb dem Reformgymnasium den Vorzug einer einheitlichen Organisation ab.“ Und wie steht es mit den Leistungen in der Mathematik?

Man kann nun ruhig zugeben, daß auch die neue Schule unter günstigen Umständen, bei geringer Schülerzahl und sehr tüchtigen Lehrern, Gutes leisten kann; es führen viele Wege nach Rom, und weshalb soll man nicht einen neuen versuchen, wenn man sich davon besondere Vorteile verspricht? Aber nicht darum handelt es sich, ob einzelne Anstalten dieser Art gedeihn können, sondern nach der Auffassung der Reformer soll vielmehr diese Form des humanistischen Gymnasiums zur herrschenden werden, also unter allen Umständen und überall durchgeführt werden. Nach den bisherigen Erfahrungen müssen wir aber die Möglichkeit und die Zweckmäßigkeit einer allgemeinen Einführung bestreiten.

Die Verhältnisse, unter denen das Goethegymnasium arbeitet, sind nicht die gewöhnlichen, geschweige denn die allgemein herrschenden. In Frankfurt scheinen zunächst nur solche Kreise ihre Söhne überhaupt auf das Gymnasium zu schicken, die sie für fähig halten, den ganzen Kursus durchzumachen, was bekanntlich im allgemeinen sonst nicht der Fall ist. Sodann ist die Zahl der Schüler — am 1. Februar 1901 391, 1902 376 — für ein großstädtisches Gymnasium nicht hoch (jedes Leipziger Gymnasium ist wesentlich stärker), die Frequenz der Klassen von Untersekunda ab ziemlich schwach, und von den Gesamtzahlen waren im Jahre 1901 141, im Jahre 1902 139 Juden, also 38 oder nahezu 37 Prozent, jüdische Schüler aber gelten im ganzen für gut begabt. Ferner ist der Direktor des Goethegymnasiums, Dr. Karl Reinhardt, ein hervorragender, für seine Sache begeisterter Pädagog und hat ein ausgewähltes Lehrerkollegium um sich gesammelt, das gewiß mit aller Anspannung an der Lösung seiner schwierigen Aufgabe arbeitet, und zu dessen Ergänzung dem Direktor ziemlich unbefchränkte Mittel zur Verfügung zu stehn scheinen. Dazu lebt die Schule jetzt noch unter dem scharfen Druck einer fortgesetzten Probe, denn fortwährend wird an ihr inspiiziert und hospitiert. Diese günstigen Verhältnisse werden weder Dauer haben noch sind sie allgemein vorhanden. Ein neugegründetes Kollegium verringert allmählich ganz von selbst seine Dualität, weil die besten seiner Mitglieder allmählich in höhere Stellungen berufen werden und nicht immer durch ebenso tüchtige ersetzt werden können. Die Spannung, unter der jetzt Lehrer und Schüler dieser Anstalt arbeiten, wird gerade dann am ehesten nachlassen, wenn sie nicht mehr eine Ausnahmestellung einnimmt, und die jetzt besonders günstigen Frankfurter Orts- und Zeitverhältnisse werden sich immer nur vereinzelt finden; der Durchschnitt der Lehrer und Schüler wird überall nur Mittelgut sein können.

Es bleibt also doch wohl bei dem, was mir einmal der leider zu früh verstorbene preussische Kultusminister Boffe schrieb: „Man kann Reformgymnasien wohl zulassen, aber nicht einführen.“ Einzelne Schulen der Frankfurter Art mögen in großen Städten in freier Konkurrenz mit dem Normalgymnasium gedeihn können, für die große Masse unsrer Gymnasialstädte eignet sich das Reformgymnasium nicht; ja bezeichnenderweise hat gerade Berlin, also unsre größte Stadt, deren fortschrittliche Gesinnung über allen Zweifel erhaben ist, noch heute keine Reformgymnasien, und erst kürzlich hat sich hier der Stadtschulrat Voigt rundweg gegen die Einführung des Frankfurter „Systems“ ausgesprochen. Daß es trotz dieser Einwände weitem Boden gewinnen wird, daran kann man gleichwohl nicht eine Minute zweifeln. Namentlich städtische Kollaturbehörden werden gewiß vielfach dazu übergehn, weil sie mehr oder weniger von Stadtverordnetenversammlungen abhängig sind, in denen in der Regel die Nützlichkeit rückt überwiegt, und die Mehrheit solchen blendenden Schlagwörtern, wie „Reform“, „Fortschritt“, „modern“, „praktisch“ und dergleichen mehr blindlings nachläuft. Welche Konfusion freilich eine solche Vermehrung der Reformgymnasien in unser höheres Schulwesen bringen wird, läßt sich leicht ermessen, wenn man erwägt, daß der Wechsel zwischen einer Reformschule und einem Normalgymnasium so gut wie ausgeschlossen ist, also

Eltern bei dem heute doch nicht gerade seltenen Wohnungswechsel in die schwerste Verlegenheit geraten können.

Nun hat Dr. Reinhardt, selbst ein begeisterter Humanist, seinen neuen Lehrgang in der ehrlichen Absicht aufgestellt, das schwer bedrohte humanistische Gymnasium durch Konzessionen an moderne Strömungen zu retten. Ist diese Rechnung richtig? Die grundsätzlichen Feinde der humanistischen Bildung sehen darin nichts als eine Etappe auf dem Wege zur Vernichtung dieser Bildung. Sie sind nicht befriedigt, sondern werden im Namen der „nationalen“ und „modernen“ Erziehung ihre Angriffe zunächst auf das Griechische richten, und da bietet das Reformgymnasium einen sehr verwundbaren Punkt, nämlich den Beginn des Griechischen in Untersekunda. Man kann in der That fragen: Weshalb sollen die Schüler, die aus dieser Klasse mit dem Einjährigenzeugnis abgehen, noch mit den Anfangsgründen einer schwierigen Sprache gequält werden, die ihnen kein lohnendes Ziel bieten und bald wieder vergessen werden? Die vernünftige Konsequenz wäre dann also, den Anfang des Griechischen nach Obersekunda zu verschieben. Als bald würde sich dann herausstellen, daß in drei Jahren nichts erreicht werden kann, was die harte Arbeit lohnt, und dann ergibt sich die weitere Forderung: Verwandlung des Griechischen in ein wahlfreies Fach für Theologen und klassische Philologen nach der Art des Hebräischen, denn nur diese „brauchen“ es unmittelbar für ihre Studien. Von diesem Standpunkt aus ließe sich freilich noch viel eher die Abschaffung der Mathematik rechtfertigen, denn diese „braucht“ im künftigen Leben nur ein kleiner Bruchteil der Gymnasiasten, und die sie nicht „brauchen,“ vergessen sie später vollständig, ohne sie auch nur zu vermessen. Ohne Griechisch aber giebt es kein modernes humanistisches Gymnasium, das heiß ersehnte Ziel der Neuerer, seine Vernichtung, wäre dann erreicht. Denn nach dem heutigen Stand unserer Auffassung des Altertums ist die Kenntnis der griechischen Sprache, Litteratur und Kultur das Wesentlichste der humanistischen Bildung. Wenn Friedrich Paulsen trotzdem historisch zu begründen versucht hat, daß das Griechische erst durch den Neuhumanismus zu seiner Stellung gekommen sei, und vor dieser Zeit das Gymnasium diese Sprache nicht viel intensiver betrieben habe als jetzt das Hebräische, daß also auch das moderne Gymnasium ohne Griechisch bestehen könne, so beweist das gerade so viel, als wenn man aus demselben Grunde die Erweiterung des mathematischen Pensums bekämpfen wollte, nämlich gar nichts; wohl aber hat Paulsen durch diese Schlußfolgerung dem humanistischen Gymnasium sehr viel geschadet. Hier heißt es also: Keine Konzessionen mehr! Denn darüber täusche man sich ja nicht: ist das Griechische als wesentlicher Bestandteil des Gymnasialunterrichts einmal aufgegeben, dann erhalten wir es niemals wieder zurück, sondern wir verlieren es für immer, und unsere Bildung sinkt damit auf eine tiefere Stufe herab. Darüber mögen sich namentlich die nicht täuschen, die es angeht, und denen die Höhe unserer Bildung wirklich am Herzen liegt. „Wenn man erst soweit geht, den Wert des Unterrichts nach dem sichtbaren Effekt zu bemessen, dann wird man auch bald dahin kommen, den Wert dessen, was man auf der Schule lernt, danach zu beurteilen, ob damit Geld zu machen ist oder nicht, dann ist Deutschland

verloren, dann ist es um seine führende Stellung unter den europäischen Völkern geschehn, denn diese Stellung beruht auf seiner überlegnen geistigen Bildung." (Abt Uhlhorn von Loccum in der Schulkonferenz von 1890.)

Die Neuerer begründen ihre Ablehnung des Griechischen gern damit, daß das Altertum für unsre Gesamtkultur seine alte Geltung verloren habe, daß es „verblaßt“ sei. Damit aber wird die Frage ganz falsch gestellt. Es handelt sich gar nicht um die Frage, ob das Altertum in dieser Beziehung noch seine frühere Stellung behauptet, d. h. ob es so im Vordergrund des Interesses steht wie vor hundert Jahren, sondern um die davon ganz verschiedene: Welche Bildungsmittel sind am besten geeignet, in unsrer Jugend das Bewußtsein des historischen Zusammenhangs unsrer Kultur mit der Vergangenheit zu erwecken, ihr von dieser Kulturentwicklung einen ausreichenden Begriff zu geben und ihre geistigen Fähigkeiten in ernstester, eindringender Arbeit an edeln, die Mühe lohnenden Stoffen so zu schulen, daß sie sich dann in die verschiedensten Aufgaben eines höhern Berufs hineinarbeiten kann, mag sie auch das Gelernte im spätern Leben nicht in allen seinen Einzelheiten festhalten und größtenteils vergessen? Als zugestanden wird dabei natürlich vorausgesetzt, daß kein modernes Volk in der Lage der Griechen ist, nämlich eine rein nationale, nur mit Verwertung nationalen Geistes Eigentums eine der Zeit gemäße höhere Bildung zu geben.

Alle zu solcher Bildung Aufstrebenden einen und denselben Weg führen zu wollen, wäre heute eine Utopie; die Gliederung unsrer heutigen höhern Schulen in Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen ist aus natürlichen und berechtigten Bedürfnissen erwachsen, läßt sich also auch nicht mehr zur alten lateinischen Einheitschule zurückschrauben. Alle diese Schulgattungen erstreben jenes Ziel in ihrer Art. Die eine, mehr auf die unmittelbare Vorbildung für das praktische Leben gerichtete, läßt die historischen Beziehungen unsrer Kultur in den Hintergrund treten, für die andern sind gerade diese die Hauptsache. Der gemeinsamen Basis dieser Kultur, dem Altertum, steht am fernsten die Oberrealschule, denn diese zeigt sie nur in ihrer Wirkung auf die deutsche, französische und englische Kultur, also indirekt, sozusagen von ferne. Näher steht ihr das Realgymnasium, indem es auch ins Lateinische einführt, dessen Litteratur zwar nur ein Abglanz der griechischen ist, immerhin aber dieser zeitlich, örtlich und innerlich am nächsten kommt; auf dem gründlichsten und direktesten Wege führt das humanistische Gymnasium zum Ziel. Es hat deshalb zwar die Alleinherrschaft ruhig aufgeben können, aber es darf nicht verschwinden, es muß immer die Schule bleiben, durch die die vorzugsweise gehn, deren künftige Berufsthätigkeit eine gründliche, sprachlich-historische Vorbildung voraussetzt, denn das, was es seinen Schülern bietet, wird durch kein andres Bildungsmittel ersetzt.

Alle Litteraturen und Kulturen der modernen Völker sind abgeleitet und unter fortgesetzt, bald stärker, bald schwächer wirkenden Einflüssen der Nachbarn oder des Altertums erwachsen, auch in fortwährender Umwandlung begriffen. Nur die hellenische Kultur ist schlechthin ursprünglich und selbständig, vom Orient nur in einigen äußerlichen Dingen vorübergehend beeinflusst, die sie sich

völlig assimiliert hat; sie redet zu uns in einer wunderbar biegsamen und reichen Sprache, der vollkommensten der Welt, die jedem Gegenstand ohne ein Fremdwort gewachsen ist; sie bietet einen erstaunlichen Reichtum der Erscheinungen, der mit jedem neuen Funde immer mehr zu Tage tritt, und ist doch in den großen Zügen ihrer Entwicklung so folgerichtig und übersichtlich wie keine andre, dazu in sich so abgeschlossen, daß sie von keiner modernen Zeit- und Streitfrage berührt wird; sie ist also für die Schule durch nichts zu ersetzen, weder durch die deutsche Litteratur und Kultur, noch durch die englische oder gar die französische. Kein Epos kommt als Weltbild und in frischer, lebendiger Anschaulichkeit dem homerischen gleich, das überhaupt in der englischen oder der französischen Litteratur gar kein verwendbares Gegenstück bietet, Corneille und Racine verschwinden vor Sophokles, Shakespeare überragt auch diesen, aber seine Kulturbasis ist unendlich komplizierter. Die Historiker des Altertums haben gewiß ihre Mängel, aber sie sind die Söhne einer freien und reichen Bildung, sie stehen, so weit sie für die Schule in Betracht kommen, den dargestellten Ereignissen sehr nahe oder mitten in ihnen drin, geben also ein frischeres, unmittelbarer empfundenes Bild, als die meisten modernen Geschichtsschreiber vermögen, die selten Zeitgeschichte schreiben, am wenigsten als Mithandelnde; sie erzählen wirklich, ohne fortwährende Reflexion, sie schildern verhältnismäßig einfache Verhältnisse ohne Überladung mit Einzelheiten, fast alle auch ohne die moderne psychologische Analyse, die doch der Jugend noch unverständlich ist, und doch in lebensvoller Herausarbeitung des Wesentlichen. Die großen Redner sind meist zugleich Staatsmänner in tief erregter Zeit, deren Bild sie lebendig widerspiegeln, und es giebt sicherlich keine bessere Einführung in die Philosophie, als die Betrachtung ihrer Anfänge bei den Griechen, die sich zuerst die grundlegenden philosophischen Probleme gestellt haben.

Daß überhaupt alle Wissenschaften und alle Darstellungsweisen ihre Wurzeln im Griechentum haben, das macht das geistvoll zusammengestellte Lesebuch von Wilamowitz-Möllendorff*) jedem deutlich. Auch er faßt, wie heute jeder Philolog, das Griechentum rein historisch; er will die Griechen lesen nicht als unerreichbare Ideale und nicht als Muster zur Nachahmung, wie ein früheres Zeitalter die lateinischen Autoren las, um sie nachzubilden, er sagt vielmehr in der für jeden Gebildeten höchst beachtenswerten Vorrede: „Weil unser Anschauen und Denken, unser Leben in Staat und Gesellschaft, unser Eigenstes in Kunst und Wissenschaft und Religion mit dem Altertum durch tausend Fäden verbunden sind, so können wir nicht verstehen, was wir sind noch was wir sollen, ohne das Erbe des Altertums geschichtlich zu erfassen. . . Daß das Verständnis dieser Weltperiode erreicht werde, daran hängt die Berechtigung der Jugendbildung, welche das Gymnasium verleihen will.“ An diese Aufgabe ernste und ausdauernde Arbeit zu setzen, um ihretwillen Griechisch und Lateinisch zu lernen, an solch edelm Stoff unsre Jugend an strenge Geistesarbeit und scharfes Denken zu gewöhnen, d. h. ihr formale Bildung zu vermitteln, das lohnt auch heute noch der Mühe.

*) Griechisches Lesebuch von Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff. Vier Halbbände. Berlin, Weidmann, 1902.

Das aber ist die Sache unsrer Lehrerschaft. Sie wird diese ihre moderne Aufgabe nur lösen, wenn sie selbst von ihrer Bedeutung tief durchdrungen ist, wenn sie selbst das klassische Altertum in sich lebendig macht und dem veralteten Formalismus gänzlich entsagt, wenn sie nie vergißt, daß heute die alten Sprachen nur Mittel zum Zweck sind, wenn sie die Höhe der Leistung nicht nach den Extemporalien mißt und das lateinische Spezimen nicht zu einer unnatürlichen Sammlung von Fallstricken macht, sondern daneben womöglich wieder zu einem freien Gebrauche des Lateinischen in Wort und Schrift anleitet, also den Schülern wieder mehr das freudige Bewußtsein eines gewissen Könnens giebt, endlich ihre wichtigste Aufgabe nicht darin sieht, möglichst einwandfreie Zensuren zu erhalten, sondern in dem sichern grammatischen und sachlichen Verständniß eines lateinischen und griechischen Textes. Man plage aber auch von oben her das Gymnasium weniger mit Prüfungen aller Art, deren allzustarke Betonung nur zur Dressur führt und Lehrern wie Schülern die Freude an der Arbeit nimmt; man gewähre den reifern Schülern mehr Freiheit zu selbständiger Thätigkeit, namentlich auch die Möglichkeit, sich in die Bearbeitung eines deutschen Aufsatzes einigermaßen zu vertiefen, wozu ihnen heute das Vielerlei der häuslichen Arbeit kaum mehr die Zeit läßt; man gönne den Lehrern einige Entlastung von Stundenzahl und Korrekturen, statt jede „Lehrkraft“ möglichst „auszunützen,“ auf die Gefahr hin, daß sie früh zusammenbricht, was leider nur zu häufig vorkommt; man schaffe ihnen endlich ein wirklich sorgenfreies Dasein, das sie als Familienväter mit heranwachsenden Söhnen und Töchtern jetzt trotz aller dankenswerten Gehaltsverbesserungen der letzten Zeit auch bei den bescheidensten Ansprüchen eines bürgerlichen Haushalts ohne eignes Vermögen thatsächlich immer noch nicht haben. Ein solches aber ist bei Gymnasiallehrern selten vorhanden, denn sie kommen meist aus kleinen, oft engen Verhältnissen, weil die ganze Laufbahn den Ehrgeiz nicht anlockt, sondern eher abschreckt, also von Söhnen wohlhabender und reicher oder hochgestellter Väter fast niemals eingeschlagen wird. Dann wird sich ein zweites gutes Wort Bosses erfüllen, das er wenig Monate vor seinem Tode (31. Juli 1901) geschrieben hat: „Wir brauchen für das Gymnasium nur freie Hand, dann bleibt es von selbst oben.“



Deutsch-Österreich

(Schluß)



Es giebt in Österreich eine ganze Reihe von historischen Legenden, die meist von der Presse suggeriert worden sind, die wohl jeder mann nachspricht, aber keiner mehr recht glaubt. Zu diesen gehört auch die Wendung, das letzte deutsche Ministerium wäre einzig und allein über die bosnische Frage gestürzt. Das bestreiten wir mit gutem Grund. Der Monarch fühlte sich allerdings tief verletzt, als man ihm seine erste Erwerbung für Österreich vergällen wollte, doch