



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Kaemmel, Otto: Der kaiserliche Schulerlaß und die Aussichten des
humanistischen Gymnasiums

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



Der kaiserliche Schulerlaß und die Aussichten des humanistischen Gymnasiums

Von Otto Kaemmel

Außerhalb Preußens sind die dortigen Bestrebungen nach einer Neugestaltung des höhern Schulwesens kaum mit geringerm Interesse verfolgt worden, wie in Preußen selbst. Denn einmal umfaßt Preußen vom deutschen Boden beinahe zwei Drittel, von der deutschen Bevölkerung drei Fünftel, sodaß alles, was innerhalb der schwarzweißen Grenzpfähle geschieht, an sich schon den größten Teil der deutschen Nation betrifft; sodann ist das Schwergewicht des Staats so groß, daß sich die außerpreussischen Bundesstaaten, wenigstens die mittel- und norddeutschen, Anstößen, die von dort kommen, auf die Dauer nicht wohl entziehen können. Die deutschen Mittelstaaten haben sich das große Verdienst erworben, sich in der Umgestaltung der höhern Schulen nicht so weit von der alten Grundlage zu entfernen wie die preussischen Verordnungen seit 1892; aber ob sie auf die Dauer dem „Zuge der Zeit“ widerstehen konnten, das war doch bei dem engen Zusammenhang des ganzen höhern deutschen Schulwesens, wie er namentlich durch die „Berechtigungen“ begründet wird, zweifelhaft. „Wenn sie uns, so äußerte einmal ein sächsischer Schulmann, einen schneidigen Reichsgerichtsrat nach Leipzig schicken, dessen Söhne bei dem Übergang auf ein sächsisches Gymnasium zurückkommen, weil sie unsern Anforderungen nicht ganz entsprechen, und er Lärm zu machen versteht, dann kann uns das sehr un bequem werden.“ Es wurde deshalb in humanistischen Kreisen auch außerhalb Preußens als eine wahre Erleichterung empfunden, daß die Pfingstkonzferenz im Jahre 1900 die vielfach gehegten Befürchtungen größtenteils als unbegründet erwies. Aus ihren Beschlüssen hat der kaiserliche Erlaß vom 26. November vorigen Jahres, offenbar das Ergebnis eines mühsamen und schwierigen Kompromisses, die Folgerungen in einer Reihe von allgemeinen Richtlinien gezogen. Sie in praktisch ausführbare Vorschriften zu übersetzen und diese im Unterricht zu ver-

wirklichen, wird es noch vieler Arbeit im Unterrichtsministerium und in den Schulen bedürfen, aber die Grundzüge stehn nunmehr fest.

An der Spitze steht der einschneidende Satz: „Auszugehn ist davon, daß das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zu einer allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig (nämlich »bezüglich der Berechtigungen«) anzusehen sind, und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufszweige besondrer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittlung nicht, oder doch nicht in demselben Umfange, zu den Aufgaben jeder Anstalt gehört. Demgemäß ist auf eine Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten Bedacht zu nehmen.“ Wie weit diese Ausdehnung der „Berechtigungen“ gehn soll, wird nicht gesagt und steht vermutlich noch nicht einmal ganz fest. Das nächste, was die Realgymnasien verlangt haben, ist von jeher die Zulassung ihrer Abiturienten zum Studium der Medizin gewesen; aber die Mehrzahl der ärztlichen Vereine, deren Stimme doch schwerer ins Gewicht fällt als die begreiflichen Wünsche der realistischen Vorsetzer, hat, teils weil sie eine Überfüllung des ärztlichen Berufs und eine Herabdrückung seines Ansehens fürchtet, teils weil sie auch mit den Ergebnissen der gymnasiellen Vorbildung für das medizinische Studium zufrieden ist, ihre Zustimmung zu dieser Erweiterung der Berechtigungen von deren Ausdehnung auf alle andern Studienggebiete abhängig gemacht. In der That, wenn die Frage so gestellt wird, was der künftige Student des oder jenes „Fachs“ an Vorkenntnissen „braucht,“ und sich nicht darauf richtet, welche Bildungsmittel am besten die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Arbeit entwickeln können, dann ist nicht recht einzusehen, warum nicht auch der Jurist, da er doch das Griechische für seinen Beruf viel weniger „braucht“ als der Mediziner, dessen ganze Terminologie griechisch ist, mit der realgymnasialen Vorbildung auskommen könnte. Daß diese für die Theologie und die altklassische Philologie nicht zureicht, ist selbstverständlich; aber gegen die Zulassung der Realgymnasialisten zum medizinischen und zum juristischen Studium ohne die bisher geforderte Ergänzungsprüfung läßt sich, wie die Dinge nun einmal liegen, nichts Stichhaltiges mehr einwenden. Wie freilich ein Oberrealschüler seine für jene Fächer gewiß ungenügende Vorbildung ergänzen soll, ist eine andre Frage; es wird aber nicht Sache der Schulmänner, sondern der Universitäten und der Behörden sein, zu erwägen, welche Ergänzungen für ein bestimmtes Studium sie verlangen wollen, und zu bestimmen, wie diese nachzuweisen sind. Für die Professoren wird es nicht ganz bequem sein, mit Zuhörern verschiedner Vorbildung zu thun zu haben; aber schon bisher durften sie bei manchen Gruppen ihrer Zuhörer das Griechische auch dann nicht mehr voraussetzen, wenn die Sache es an sich forderte; und wenn sich diese Gruppen künftig erweitern sollten, so wird das wenigstens keine grundsätzliche Neuerung sein.

Aus der Anerkennung der „Gleichwertigkeit“ der drei neunklassigen Schulgattungen „in der Erziehung zu einer allgemeinen Geistesbildung“ folgt „die Möglichkeit, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen.“ Niemand kann

diesen Satz freudiger begrüßen als die Humanisten. Denn für die Gymnasien wird nun auch in dem Erlaß die praktische Konsequenz gezogen, „daß das Lateinische eine entsprechende Verstärkung erfährt,“ also die unglückliche Verminderung der Stundenzahl in dem Lehrplane von 1892 aufgehoben wird, und „für den griechischen Unterricht ist das entscheidende Gewicht auf die Beseitigung unnützer Formalien zu legen und vornehmlich im Auge zu behalten, daß neben der ästhetischen Auffassung auch eine den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte kommt.“ Der erste Teil dieses Satzes will natürlich nicht sagen, daß eine gründliche und sichere Kenntnis der Formenlehre und der Hauptregeln der Syntax überflüssig sei, da ohne beides die nun erst recht in den Vordergrund tretende Lektüre nur nach der berühmten „Kratemethode“ zu betreiben sein würde; der zweite Teil spricht einen sehr richtigen und fruchtbaren Gedanken zum erstenmal an solcher Stelle mit voller Bestimmtheit aus und schiebt damit zugleich das Griechische noch stärker in den Vordergrund des Studiumsbetriebs auf dem humanistischen Gymnasium, als es der Zug von der (lateinischen) „Imitation“ weg zum „Eindringen in den Geist des klassischen Altertums“ ohnehin schon gethan hat. Statt um zwei Jahre verkürzt oder ganz beseitigt oder zu einem „fakultativen“ Fache herabgedrückt zu werden, wie es manche realistischen Heißsporne am liebsten gesehen hätten, und wie es die pädagogische Weisheit skandinavischer Völker schon durchgeführt hat, tritt das Griechische jetzt nicht nur ebenbürtig neben das Lateinische, sondern es übernimmt sachlich die Hauptrolle. Die Einrichtung von Schulen nach den (Altonaer und) Frankfurter Lehrplänen wird nur als ein „Versuch“ bezeichnet, der sich im ganzen bewährt habe; er soll darum zwar, wo die Voraussetzungen zutreffen, „auf breiterer Grundlage erprobt“ werden, aber von einer allgemeinen Einführung des „Systems“ ist keine Rede.

Die Stellung, die der Erlaß dem Griechischen zuweist, entspricht vollständig dem unangreifbaren Ergebnis der modernen Wissenschaft, daß die griechische Kultur identisch ist mit der antiken Kultur, während die römische sie dem Westen nur vermittelt und außer im Rechte keine wirkliche Selbständigkeit hat. Es ist das Verdienst eines unsrer geistvollsten Philologen, des Professors Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff in Berlin, daß er von dieser Erkenntnis aus auf der Pfingstkonferenz mit voller Energie für die Vormachtstellung des Griechischen eingetreten ist. Er hat dies damals durch eine Denkschrift: „Der griechische Unterricht auf dem Gymnasium“ vorbereitet, die zunächst als Manuscript gedruckt, seitdem aber vielfach in der wissenschaftlich-pädagogischen Presse (z. B. in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum, Geschichte, Litteratur und Pädagogik, herausgegeben von J. Alberg und R. Richter, dritter Jahrgang, 1900, sechster Band, von Otto Immisch in Leipzig und in der Deutschen Litteraturzeitung vom 15. Dezember 1900 Nr. 51/52 von Hans von Arnim in Wien) besprochen, also *publici iuris* geworden ist. Von diesem Ergebnis ausgehend sagt er an der entscheidenden Stelle: „Wie die

Reform des Christentums bewirkt worden ist, indem man auf die griechische Bibel zurückging, wie die Wissenschaft in allen ihren Zweigen sich durch das Auffuchen der griechischen Lehre allmählich zur Selbständigkeit erhoben hat, so kann hinfort der Zusammenhang mit den Grundlagen unsrer Kultur nur durch den lebendigen Verkehr mit der antiken [griechischen] Weltsprache und Weltkunst und Weltwissenschaft erhalten werden. Ein evangelisches Christentum wird sich nicht behaupten, wenn das griechische Neue Testament nur noch von den Professoren der Theologie verstanden wird, wozu das Verständnis der Welt gehört, der das Evangelium verkündet ward. Der Positivismus und Materialismus ist nicht ohne Grund dem Hellenentum so feind, wie der geistige Primat Frankreichs im sechzehnten und siebzehnten, Englands im achtzehnten, Deutschlands im neunzehnten Jahrhundert nicht zufällig mit der Führung in den griechischen Studien zusammenhängt. Preußen würde sich selbst verleugnen, wenn es mit den Traditionen Wilhelm von Humboldts brechen wollte; aber es bleibt ihnen nur dann wahrhaft treu, wenn es sie fortbildet, wie Wissenschaft und Leben es erheischen.“ An dieser Fortbildung haben es nach Wilamowitz-Möllendorff unsre humanistischen Gymnasien in den letzten Jahrzehnten fehlen lassen. Sie haben, allzusehr von der Rücksicht auf die attische Klassizität und den ästhetischen Wert geleitet, den Kreis der gelesenen Schriftsteller so eingengt, daß es sich kaum mehr lohnt, um dieser paar Bücher willen Griechisch zu lernen. Wäre es ganz so, dann müßte man diesem Urteil Recht geben, aber zum Glück ist es doch nicht ganz so. Neben Homer und Sophokles werden doch nicht nur Xenophon und Herodot, sondern auch Vysias, Demosthenes, Thukydides und einige Dialoge von Platon gelesen; neben dem Ästhetischen, das doch nur für die Dichter Geltung hat, tritt bei den Prosaikern das Historische und das Ethische, also der Gedanke hervor, in das Staatsleben und die Geistesarbeit der Griechen eines allerdings beschränkten, aber im höchsten Grade maßgebenden Kreises einzuführen, was Hans von Arnim sonderbarerweise ganz verkennt. Aber bestimmen müssen wir dem Kritiker in andern Punkten.

Anzweifelhaft hat die jetzige Auswahl des griechischen Lesestoffs fast nur die eben erwähnten Zwecke im Auge, den Nachweis des Zusammenhangs der antiken mit der modernen Kultur dagegen nur wenig und gelegentlich. Sodann erscheint uns die jetzige Ausdehnung der Homerlektüre bis nach Unterprima ebenso wenig gerechtfertigt wie der Ausschluß einer Reihe wichtiger Schriftsteller nur aus dem schlechterdings nicht mehr zutreffenden Grunde, daß sie kein klassisches Attisch schreiben, da es sich schon seit zehn Jahren bei uns auf den beiden obersten Stufen des Gymnasiums gar nicht mehr darum handelt, Griechisch zu schreiben, sondern zu lesen, und es doch auch im Lateinischen längst niemand mehr einfällt, die Lektüre auf die Schriftsteller der ciceronisch-cäsarianischen Zeit zu beschränken. Grundsätzliche Bedenken können also z. B. gegen Arrian, Plutarch und Lucian nicht mehr erhoben werden, wie diese interessanten Schriftsteller auch noch vor vierzig oder fünfzig Jahren gelegent-

lich gelesen wurden. Liegt nun der Schwerpunkt des modernen griechischen Unterrichts in der Lektüre, so muß alles geschehn, um die Erlernung der Sprache zu erleichtern. Eine mehr schultechnische Frage ist es, wie das ohne Schaden für die Gründlichkeit des grammatischen Wissens gemacht werden soll, ob man mit Wilamowitz darauf verzichten soll, die bekanntlich allerdings nicht antiken Accentzeichen und die Accentgesetze auch in der Grammatik zur Anwendung beim Schreiben des Griechischen zu lehren, statt sie nur für die zu lesenden griechischen Texte zur Erleichterung des Lesens beizubehalten, und ob man, der geschichtlichen Entwicklung folgend, nicht mit Homer und Herodot anfangen, also zuerst auch die homerische Formenlehre lehren soll. Daß das erste viele Irrtumsmöglichkeiten beseitigen würde, muß ohne weiteres zugegeben werden, ob es aber die Erlernung der Sprache erleichtern würde, ist zweifelhaft. Gegen den zweiten Vorschlag erheben sich schwerere Bedenken wegen des flüssigen Charakters dieser Formenlehre und ihrer ziemlich bunten Mischung aus verschiedenen Mundarten. Aber daß die Sache an sich durchführbar ist, das hat seinerzeit H. L. Ahrens in Hannover gezeigt, und schließlich hängt davon die Durchführung der sonstigen Vorschläge für die Lektüre nicht gerade ab. Während Wilamowitz-Wöllendorff in dieser Beziehung für die Oberprima neben den Tragikern eine ausgedehntere Berücksichtigung Platons (Phädon, Gorgias, erstes Buch des „Staats“) als „des erhebenden Profaisers,“ der gegenwärtig dort fehle, verlangt, hat er, zunächst für Unterprima, die Grundlinien eines griechischen Lesebuchs skizziert, dessen Stücke (in elf großen Abschnitten) auf allen Gebieten menschlicher Geistesthätigkeit die griechische Kulturarbeit als Grundlage der unsern aufzeigen sollen. Um von dem Ganzen einen Begriff zu geben, setzen wir den Inhalt des zweiten Abschnitts (Geschichte) und des vierten (Naturkunde und Erdkunde) hierher. 1. Solon (Aristoteles *Πολιτικά Ἀθηναίων* 2, 3, 5 bis 12; die Gedichte vollständig); 2. Themistokles: Thukydides I, 128 bis 138, Aischylos, Perser 290 bis 470; 3. Perikles: Thukydides II, 65. Plutarch Perikles 36 bis 39; 4. Alexander: Rede an die Veteranen und Tod, Arrian VII, 7 bis 11, 24 bis 30; 5. Scipio der Jüngere: Polybius XXXII, 8 bis 10; 6. Cäsars letzte Pläne und Tod: Plutarch Cäsar 58, 2 bis 67; 7. Attilas Hofhaltung nach Priscus; 8. Die Revolution des Tiberius Gracchus, Appian I, 7 bis 17; 9. Der erste Sklavenkrieg: Diodor 33. 10. Sklavenkrieg auf Chios: Athenäus VI, 265. — Der vierte Abschnitt bringt: 1. Weltgebäude und Weltvernunft nach Aristoteles (Poseidonios); 2. Kugelgestalt der Erde nach Strabon II; 3. Klima und Menschenrassen nach Hippokratēs *περὶ ἀέρων, υδάτων, τοπων*; 4. Biologische Beobachtungen aus der Tierwelt nach Aristoteles, Tiergeschichte; 5. Gallien, Britannien, die Alpen, nach Strabon III. 6. Die Lage Roms und die Weltstadt, Strabon V, 3, 4 bis 5, 8.

Daß diese geistreiche und ihres Ziels bewußte Auswahl des Lesestoffes in geschickter Hand ihren Zweck erfüllen würde, daran ist gar nicht zu zweifeln; daß das ganze Lesebuch allemal vollständig durchgearbeitet werden könnte, setzt

Wilamowitz selbst gar nicht voraus. Aber ebenso klar ist es, daß es die ganze bisherige Ordnung über den Haufen werfen und schon deshalb in der Lehrerschaft auf starken Widerspruch stoßen wird. Nichts desto weniger muß man dringend wünschen, daß der Plan des Lesebuchs möglichst bald ausgeführt wird, weil es unter allen Umständen eine sehr fruchtbare Anregung giebt. Eine staatliche Einführung dagegen wäre mindestens zur Zeit sehr bedenklich, schon weil sich, wie Wilamowitz selbst sehr gut weiß, gegenwärtig schwerlich viele Lehrer finden würden, die imstande wären, es ganz in seinem Sinne anzuwenden. Denn es setzt ein sehr hohes Maß von allgemeiner Bildung und von historischem Verständnis voraus, wie es nicht allgemein vorhanden sein kann. Aber man möge da, wo die Einführung von der Schule selbst gewünscht und beantragt wird, sie erlauben, etwa so, daß es neben der einigermaßen zu beschränkenden sonstigen Lektüre in beiden Primen ergänzend herginge. Auch in dieser Beschränkung wird es dann geeignet sein, „dem Schüler die Überzeugung zu verschaffen, daß von allen Seiten unseres Denkens die Fäden unmittelbar nach Hellas führen. Wir wollen ihm so keine Helden, keine andre Welt zeigen, sondern Menschen, sondern die gemeinsamen Vorfahren aller modernen zivilisierten Völker.“ Indem Wilamowitz es also grundsätzlich aufgiebt, den Schülern die Erzeugnisse der griechischen Litteratur als unerreichbare und unerreichte „klassische“ Vorbilder hinzustellen, will er doch eben ihre grundlegende Bedeutung zur lebendigen Anschauung bringen und der historischen Betrachtungsweise auch auf der Schule vollends zum Durchbruch verhelfen. Das Ziel des gesamten Gymnasialunterrichts bezeichnet er mit folgenden Worten: „Wir wollen nicht eine Schule haben, welche ausschließlich Gelehrte vorbildet, sondern eine geistige Elite, Führer des Volks, in welche Stellung sie auch das Leben führe.“ Genau dasselbe ist in diesen Blättern seit Jahren versprochen worden.

Scheint somit nach diesen Grundsätzen durch den kaiserlichen Erlaß die „Eigenart“ des humanistischen Gymnasiums den Anforderungen des modernen Bildungsbedürfnisses auch für die Zukunft gesichert, wie er denn auch dem entsprechend „die (bisherige) Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte“ beseitigt wissen will, so steht damit in einem gewissen Widerspruch, was darin über die Behandlung der neuern Sprachen gesagt wird. „Besondern Wert, sagt der königliche Schulherr, lege ich darauf, daß bei der großen Bedeutung, die die Kenntnis des Englischen gewonnen hat, diese Sprache an den Gymnasien eingehender berücksichtigt wird. Deshalb ist überall neben dem Griechischen ein englischer Ersatzunterricht bis zur Untersekunda zu gestatten, außerdem in den drei obersten Klassen der Gymnasien, wo die örtlichen Verhältnisse dafür sprechen, Englisch an Stelle des Französischen unter Beibehaltung des letztern als fakultativen Unterrichtsgegenstands obligatorisch zu machen. Bei den neuern Sprachen ist mit besonderm Nachdrucke Gewandtheit im Sprechen und ein sicheres Verständnis der gangbaren Schriftsteller anzustreben.“ Diese Sätze zeigen die Kompromisnnatur des Erlasses besonders deutlich. Denn mit dem allgemeinen Bildungsziel der Gymnasien haben diese

praktischen Rücksichten nichts mehr zu thun, da es sich um die englische Sprache handelt, nicht um die englische Litteratur, deren wichtigste Erzeugnisse durch gute Übersetzungen leicht allgemein zugänglich sind oder gemacht werden. Bestimmt wird im einzelnen folgendes. Eine schon bisher an einigen wenigen preussischen Gymnasien in kleinen Städten, wo es keine Realschulen giebt, bestehende Einrichtung wird dahin erweitert, daß überall, wo es nötig erscheint, ein „Ersatzunterricht“ im Englischen neben dem Griechischen „gestattet,“ nicht etwa eingeführt werden soll. Es sollen also solche Schüler, die nicht die Reifeprüfung bestehn wollen, vom Griechischen dispensiert und statt dessen im Englischen bis Untersekunda unterrichtet werden dürfen, ohne Anwartschaft auf ein weiteres Aufsteigen. Der Betrieb des Griechischen wird dadurch so wenig benachteiligt, daß er im Gegenteil von ungeeigneten Elementen der Schülerschaft befreit und dadurch für die andern um so fruchtbarer gemacht werden kann. Auch gegen die zweite Bestimmung läßt sich nichts Stichhaltiges einwenden, wenn man einmal den Möglichkeitsstandpunkt einnehmen will, um so mehr aber gegen den dritten. Denn so nahe als Ziel des neu-sprachlichen Unterrichts „Gewandtheit im Sprechen“ zu liegen scheint, so sehr muß doch betont werden, daß diese Gewandtheit durch einen Schulunterricht überhaupt nicht erreicht werden kann, weil weder die dafür nötige Zeit übrig bleibt, wenn die Lektüre nicht ganz in den Hintergrund gedrängt werden soll, noch dem einzelnen Schüler die erforderliche Aufmerksamkeit gewidmet werden kann. Wer diese Sprechfertigkeit im Leben braucht, der mag sie sich durch Privatunterricht oder am besten durch einen Aufenthalt in dem fremden Lande aneignen, wie es längst geschieht; ein allgemeines Bildungsbedürfnis ist sie nicht, und die Aufgabe der Schule kann nur sein, den Schülern die Grundlagen zu geben, die sie befähigen, sie sich zu erwerben.

Für die sogenannten Realien, Geographie, Naturwissenschaft, Physik und Chemie giebt der Erlaß nur einige allgemeine Anregungen über die Behandlung dieser Fächer, bestimmt aber keine neuen Ziele. Es soll also auch an dem humanistischen Gymnasium der Zukunft das bleiben, was man sich gewöhnt hat, „Ultraquismus“ zu nennen, d. h. die Verbindung von Elementen der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften, der historisch-philologischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zu einem Ganzen, sodaß beide Gruppen die gleiche Wichtigkeit haben, also auch dieselben Ansprüche an die Arbeit der Schüler erheben können, und ein wesentlicher Defekt des Wissens in einem „Hauptfach“ beider Gattungen die Versezung, schließlich die Erteilung des Reifezeugnisses verhindert. Es heißt zwar in dem Erlaß: „Die Direktoren werden in verstärktem Maße darauf zu achten haben, daß nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Arbeitsforderungen gestellt, sondern die wichtigsten unter ihnen nach der Eigenart der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden,“ aber bestimmte Vorschriften sind nicht gegeben, und sie würden auch nichts helfen, so lange die Unterrichtsziele dieselben bleiben wie bisher. Soll das wirklich der Fall

sein? In das humanistische Gymnasium sind die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und das Französische in dem jetzigen Umfange und mit dem Gewicht, das sie jetzt ausüben, erst in den letzten Jahrzehnten eingedrungen, und zwar nicht deshalb, weil man das wegen ihres allgemeinen, d. h. für alle gleichmäßig wichtigen Bildungswerts für nötig gehalten hätte, sondern weil man dem humanistischen Gymnasium das verhängnisvolle „Monopol“ retten und es thatsächlich als Einheitsschule für alle möglichen höhern Berufe erhalten wollte, obwohl man zugleich dem Realgymnasium gewisse Berechtigungen gab. Aus diesem „Ultraquismus“ folgen die meisten Übelstände, über die an den humanistischen Gymnasien geklagt wird: das zerstreute Vielerlei der Fächer höchst verschiedener Art, dieselben Anforderungen in allen an Schüler sehr verschiedener Begabung, der Mangel an jeder Möglichkeit für den einzelnen, sich eingehender und mit einer gewissen Selbständigkeit mit einem Lieblingsfache zu beschäftigen, die oft zu beobachtende stumpfe Gleichgültigkeit gegen den Unterricht. Kommt dazu noch ein Übermaß von Prüfungen, dann wird die Schule zur Drillanstalt. Darum ist es ganz besonders dankenswert, daß der Erlaß die unglückliche, erst 1892 eingeführte Abschlußprüfung in Untersekunda, die ohnehin außerhalb Preußens keine Nachahmung gefunden hat, kurzerhand beseitigt. Aber das genügt nicht. Daß Mathematik und Naturwissenschaften zur allgemeinen Bildung, d. h. zur Entwicklung der Geisteskräfte gehören, wird niemand leugnen; aber wenn das humanistische Gymnasium noch vor vierzig Jahren mit Trigonometrie und Stereometrie abschloß, das Gymnasium, das die Generation von 1870/71 erzog, so ist jetzt kein innerer Grund, darüber hinauszugehen, und der äußere, das Bestreben, ihm die Bedeutung einer Schule für alle höhern Berufe zu erhalten, ist nunmehr aufgegeben. Soll die Wendung des Erlasses, daß sich nunmehr die „Eigenart“ der drei Schulgattungen, also auch des humanistischen Gymnasiums, frei entfalten könne, daß die wichtigsten Unterrichtsfächer nach dieser Eigenart in den Vordergrund gerückt und vertieft werden, nicht eine bloße Redensart bleiben, so muß man für das humanistische Gymnasium die Konsequenz in der Beschränkung vor allem des gegenwärtigen mathematischen Pensums und des Französischen in IV ziehen. Erst wenn der Druck des bisherigen zu angespannten „Ultraquismus“ fällt, ist auf den Oberstufen eine freiere Entfaltung individueller Neigungen und Begabungen, eine stärkere Vertiefung möglich. Vor vierzig Jahren bildete auf meiner alten Schule in den Primen ein deutsches Thema, das jeder aus drei den verschiedenen Gebieten entnommenen wählen durfte, für mehrere Wochen den Mittelpunkt eindringenderer, bis auf einen gewissen Grad selbständiger Studien des einzelnen, ohne daß dabei die übrigen Unterrichtsgegenstände irgendwie zu Schaden gekommen wären; im Gegenteil, sie gewannen oft bei dieser Vertiefung, und wir eigneten uns zugleich eine Fertigkeit im Lateinschreiben und Lateinsprechen an, von der heute gar keine Rede mehr ist. Ähnliches berichtet Treitschke von der Dresdner Kreuzschule der fünfziger Jahre. Das damalige Gymnasium war unter tüchtiger Leitung wirklich noch eine

humanistische Schule, das spätere ist eine Zwitteranstalt geworden. Preußen würde sich ein Verdienst um die ganze deutsche Bildung erwerben, wenn es nach so manchem wenig glücklichen Anlauf im letzten Jahrzehnt die Initiative zu einer solchen Rückbildung des humanistischen Gymnasiums ergreifen wollte, wie sie kein geringerer als Heinrich von Treitschke schon 1883 und wieder 1890 nachdrücklich gefordert hat. (Einige Bemerkungen über unser Gymnasialwesen; Die Zukunft des deutschen Gymnasiums; Deutsche Kämpfe, Neue Folge.) Denn die Einheit der Vorbildung für alle höhern Berufe ist heute weder möglich noch nötig, und wir werden uns künftig auch darein finden müssen, daß es nicht nur wie bisher Neusprachler, Mathematiker und Techniker ohne die volle klassische Vorbildung giebt, sondern auch Mediziner und Juristen. Die volle humanistische Bildung wird zwar immer die vornehmste und edelste bleiben, und sie darf aus unserm nationalen Leben nicht verschwinden, aber nicht alle können und müssen sie erwerben.

So eröffnet der Erlaß vom 26. November die Aussicht auf tiefgehende Umgestaltungen; er leitet eine Zeit der Reformen ein, aber er schließt sie nicht ab. Er gesteht aber auch ein, daß alle Vorschriften von oben unwirksam sind, wenn ihnen nicht die freudige Bereitwilligkeit der Lehrer entgegenkommt. Am Schlusse sagt der Kaiser, daß er „auf die allzeit bewährte Pflichttreue und verständnisvolle Hingebung der Lehrerschaft rechne.“ Es ist wohl das erstemal, daß sich ein König von Preußen so ganz persönlich an diese wendet. Daran mag noch ein offnes Wort geknüpft werden. Was dem höhern deutschen Lehrerstande leider so oft die rechte Freude raubt, das sind nicht mehr die lange erfahrene Zurücksetzung in den Rangverhältnissen und die Dürftigkeit der Gehalte, denn beide Übelstände sind jetzt nahezu beseitigt, oder werden es bald sein, das sind ganz andre, leider zu wenig beachtete Dinge. Zunächst liegt in dem unvermeidlichen Zwange, jahraus jahrein dieselben Gegenstände auf derselben Stufe lehren und namentlich in den untern Klassen allwöchentlich Berge von Heften korrigieren zu müssen, etwas Abstumpfendes, die Pedanterie, das Erb-übel des Lehrertums, Förderndes. Sodann fehlt dem höhern Lehrerstand das, was wir eine obere Karriere nennen, und der gewaltige Ansporn, den sie giebt; auch die im Verhältnis zu der großen Masse des höhern Lehrstands nicht sehr zahlreichen Stellen von Schulräten und Direktoren können, mit den Aussichten andrer gelehrter Berufe verglichen, kaum als solche gelten. Daran läßt sich nichts ändern, so lange das Monopol der Juristen für alle höhern Verwaltungsstellen fortbesteht, und vielleicht ist es nicht einmal wünschenswert, daß sich darin viel ändere. Aber früher gab es eine Art von Ersatz gerade für manche der tüchtigsten Gymnasiallehrer, die Aussicht, an eine Universität berufen zu werden. Heute ist davon kaum mehr die Rede; die Universitäten schließen sich nahezu zunftmäßig ab und berücksichtigen²⁰ bei Vakanzten fast ausschließlich den akademischen Nachwuchs; auch mag es jetzt bei der ungeheuern Ausdehnung jeder Spezialwissenschaft einem Gymnasiallehrer, der sein vollgerütteltes Maß von Schularbeit zu tragen hat, schwerer als früher sein, auf

der Höhe der Wissenschaft zu bleiben. Aber daß diese Brücke zwischen Gymnasium und Universität so gut wie ganz abgebrochen ist, das ist für beide kein Vorteil und hat der Sache der klassischen Bildung im besondern unzweifelhaft geschadet. Denn wie wäre es bei engerer Wechselwirkung und bei besserem Verständnis für die Aufgabe des Gymnasiums an den Universitäten möglich gewesen, daß diese die Gymnasialhumanisten in ihrem schweren Kampfe um die Zukunft unsrer höhern Bildung so ziemlich im Stiche gelassen haben! Ihre ernste und nachdrückliche Teilnahme wäre eigentlich selbstverständlich gewesen, da doch sie und nicht die Schulen berufen waren, die Art der wissenschaftlichen Vorbereitung für ihre eigne Arbeit zu bestimmen; sie hätten diesem Kampfe vielleicht doch einen andern Ausgang verschafft und sich selbst vor den Unbequemlichkeiten bewahrt, die sich aus der neuen Ordnung der Dinge für sie ergeben werden.

Doch darüber braucht kein Wort mehr verloren zu werden, der Kampf ist entschieden. Was läßt sich nun thun, um dem höhern Lehrstande zurückzugeben, was ihm oft fehlt? Mit dem üblichen Appell an seinen Idealismus und sein Pflichtgefühl mag man ihn verschonen, aber man gewähre ihm ein größeres Maß von Entlastung. Statt die sogenannte Pflichtstundenzahl, die nur eine Maximalzahl ist, zur Normalzahl machen zu wollen, lasse man die thatsächlich meist übliche geringere Stundenzahl zu und verzichte auf die möglichste „Ausnutzung“ der „Lehrkräfte,“ die man hinterdrein mit kostspieligen Beurlaubungen und frühzeitigen Pensionierungen zuweilen recht teuer bezahlen muß. Man vermindere — und dies gilt besonders von den großstädtischen Gymnasien — die Zahl der Schüler in den einzelnen Klassen, statt auch hier die Maximalzahl zur Normalzahl zu machen oder auch diese noch überschreiten zu lassen. Wer niemals vor einer Klasse von vierzig bis fünfzig Knaben gestanden hat, der hat keine Ahnung davon, welche geistige und körperliche Anspannung des Lehrers eine Stunde derart oft erfordert. Schulstunden sind eben keine Bureaustunden. Das wird freilich die Neugründung eines Gymnasiums dann und wann beschleunigen, aber diese Opfer sind unvermeidlich. Was auf diese Weise an Frische und Zeit den Lehrern geschenkt wird, das wird ihnen die Freiheit geben für das, was allein ihnen eine Entschädigung gewähren kann für manches, was sie im Vergleich mit Berufen derselben akademischen Vorbildung nun einmal entbehren müssen, die Freiheit für wissenschaftliche Studien. Nicht gerade, daß diese zu litterarischer Produktion führen müßten, das ist Nebensache; aber sie sind ganz unentbehrlich, um die Fühlung mit der Wissenschaft und die eigne geistige Frische zu sichern, und sie werden direkt oder indirekt auch dem Unterricht, also den Schülern zu gute kommen. Gewiß können auch sie übertrieben, kann diese Freiheit mißbraucht oder auch gar nicht gebraucht, sondern leichtsinnig und gedankenlos vergeudet werden, aber welche Freiheit in der Welt ist dem Mißbrauch nicht ausgesetzt? Leider sieht man „oben“ oft gerade die Lehrer, die sich wissenschaftlich=litterarisch beschäftigen, mit einem gewissen Mißtrauen an und hätte es am liebsten, wenn sie in ihrem

Berufe ganz aufgingen; aber gerade solche, die das thun, sind der Gefahr, in Pedanterie zu verfallen, leichter ausgesetzt als andre. Sicher ist: die neue Zukunft unsrer humanistischen Gymnasien hängt viel mehr als von Verordnungen von der verständnisvollen Hingebung und der geistigen Frische ihres Lehrerstandes ab. Darum muß alles gesehn, diese zu fördern und zu sichern. Was für sie geschieht, geschieht doch auch für die Jugend und um der Jugend willen, also für die Zukunft der Nation.



Deutsch-italienischer Verkehr im Mittelalter

(Schluß)



Die anziehendsten Abschnitte in Schultes Buch sind die über die Alpenpässe; aus ihnen ersieht man, wie Lage, Bodengestalt, Volkstum, Handel und Politik aufeinander eingewirkt haben. Die Römer haben die Alpen so lange wie möglich umgangen, dann die Wege über den großen St. Bernhard und über den Splügen, vielleicht auch über den Septimer gebaut. Der St. Gotthard blieb eine unzugängliche Wildnis; darauf führt Schulte den Umstand zurück, daß die Römer nicht eine die heutige Schweiz umfassende Provinz eingerichtet, sondern den Nordabhang der Zentralalpen zu Gallien, die beiden großen südlichen Längsthäler zu Rhätien geschlagen haben. Die Verbindung von Wallis und Graubünden zu einem Verwaltungsbezirk beweist, daß der Weg aus dem westlichen Thal ins östliche über die Furka schon offen gestanden haben muß. Mit dem Handel ging beim Zerfall des Reichs auch dessen großartiges Straßensystem ein. Die Straßen wurden nicht allein „verändert,“ sondern ihre Unterhaltung hing fortan von den Anwohnern ab; kein Staat kümmerte sich darum, sofern man nicht die Schweizerkantone sowie einige Bistümer und Klosterverwaltungen als Staaten gelten lassen will.

Mit dem Handel verschwand keineswegs der Verkehr über die Alpen; Kriegsheere zogen oft, Pilger und die der Kirchenverwaltung dienenden Boten fortwährend hinüber und herüber; nicht wenig Klöster hatten Grundbesitz auf beiden Seiten des Gebirges. Darum wurden früh Hospize angelegt. Die ersten werden von den Sarazenen zerstört, die um 889 als Räuber einfallen und sich auf ein halbes Jahrhundert in den Bergen festsetzen. Die Chorherren, die Bernhard von Menthon auf dem nach ihm genannten Pässe über den frühern Mons Jovis angesiedelt hat, widmen sich der Beherbergung der Alpenreisenden als einer besondern Form der den Klöstern im allgemeinen zur Pflicht gemachten Gastfreundschaft. Reiche Schenkungen an Grundbesitz, die