



Staats- und  
Universitätsbibliothek  
Bremen

# **Staats- und Universitätsbibliothek Bremen**

**DFG Projekt Die Grenzboten**

**Die Grenzboten**

**Berlin u.a., 1841 - 1922**

Kaemmel, Otto: Schulreform in Sicht?

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

gleich den Engländern und Amerikanern viel Geld für mäßige Leistungen zu verwenden. Nun, wir werden eben an die Lösung von vorläufig näher liegenden Kulturaufgaben gehn, hinter die die höhere geistige Arbeit zurücktreten muß. Wir werden suchen, die Versäumnis von Jahrhunderten einzuholen, indem wir das deutsche Volk wieder an die ihm zukommende Stelle unter den Kulturvölkern setzen. Das größere Deutschland, die deutsche Weltmacht sind Ziele, die nur dem eitel erscheinen können, der noch die über die Grenzen des alten Europas längst hinaus gewachsenen Interessen Deutschlands nicht begriffen oder sich nicht mit ihnen ausgeföhnt hat. Hier ist aber kein Zurück mehr möglich, und wollten wir nicht über das Meer, so wären wir gezwungen, uns zu Lande Raum zu schaffen. Blicke Deutschland so, wie es 1870 war, so wäre es in wenigen Jahrzehnten ein Kleinstaat unter Weltmächten. Wir müssen vorwärts! Es wird sich nur fragen, inwiefern unsre Zukunft auf dem Wasser und inwiefern auf dem Lande liegt.



## Schulreform in Sicht?



ür den 5. Mai haben der Verein deutscher Ingenieure, der deutsche Realschulmännerverein, der Verein für lateinloses Schulwesen und der Verein für Schulreform eine Versammlung nach Berlin berufen, um eine Kundgebung auf Grund zweier gemeinsamer Forderungen zu veranstalten. Sie verlangen 1. die gleichen Berechtigungen für alle neunklassigen höhern Schulen (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen) zu wissenschaftlichen Studien und höhern Laufbahnen; 2. den gemeinsamen lateinlosen Unterbau für die drei untern Klassen aller höhern Schulen (also auch der Realschulen). Die Herren versuchen sich insofern mit dem Namen des Kaisers zu decken, als sie von einer „auf Wunsch des Kaisers in Aussicht genommenen Schulreform“ reden. Sie müssen ganz besondere Verbindungen haben, denn im preußischen Kultusministerium weiß man bis jetzt von keinem Reformplan, abgesehen von einer etwaigen Erweiterung der Berechtigungen der Realgymnasien, über die das preußische Staatsministerium jüngst Beschluß gefaßt hat. Sedenfalls wird man nicht nur das preußische Kultusministerium zunächst hören müssen, sondern auch die Kultusministerien anderer deutscher Staaten, denn es ist doch gar nicht daran zu denken, daß Preußen in diesen hochwichtigen Fragen vorgehn und damit eine Spaltung des gesamten höhern Schulwesens in Deutschland riskieren sollte. Darauf nämlich, daß sich die deutschen Mittelstaaten Sachsen, Bayern, Württemberg, Baden und Hessen sich ohne weiteres von Preußen ins Schlepptau nehmen lassen und die preußische „Schulreform“

unbefehen auch bei sich einführen würden, dürfte nach den bisherigen Erfahrungen und bei der jetzt dort herrschenden Stimmung um so weniger zu rechnen sein, als Preußen durch den notorischen Mißerfolg seiner „Reform“ von 1892 und durch das ewige unsichere Dilettieren auf diesem Gebiete bei den übrigen deutschen Unterrichtsverwaltungen sein früheres Ansehen völlig eingebüßt hat. Daß man am wenigsten in Bayern gewillt ist, sich einer „Schulreform“ auf den erwähnten Grundlagen anzuschließen, haben die jüngsten Verhandlungen der dortigen zweiten Kammer bewiesen. Und König Albert von Sachsen hat sicherem Vernehmen nach schon anläßlich der neuen Lehr- und Prüfungsordnung von 1892 erklärt, weiter werde er in der Beschränkung der klassischen Studien nicht gehn. So würde man durch den preußischen Partikularismus nur den mittelstaatlichen Partikularismus herausfordern, und zwar so, daß er als berechtigt erschiene. Auch wird es wohl nicht ganz zu umgehn sein, die Vertreter der humanistischen Anstalten und der humanistischen Bildung zu Worte kommen zu lassen; wenigstens sind Reformen z. B. im Heerwesen oder im Justizwesen bisher niemals ohne Zuziehung von Offizieren oder von Juristen vorgenommen worden, und wer verlangt hätte, daß etwa Juristen über eine Heeresreform oder Offiziere über eine Justizreform entscheiden sollten, würde von den direkt Beteiligten als nicht recht zurechnungsfähig behandelt worden sein. Über eine Schulreform aber glaubt jeder nicht nur mitreden, sondern auch entscheiden zu können, der einmal selbst die Schulbank gedrückt hat, oder seine Sungen auf eine höhere Schule schickt, wo etwaige Mißerfolge gewöhnlich nicht den Herren Söhnen oder den Eltern zur Last fallen, sondern selbstverständlich den Lehrern oder dem „System.“ Sollte demnächst etwa einmal eine neue Heeresreform in Sicht kommen, dann wird man also den Reservisten und den Unteroffizieren des Beurlaubtenstandes einen wesentlichen Anteil an der Entscheidung lassen müssen, denn vom Dienst verstehn diese mindestens ebenso viel wie Gymnasialväter vom Gymnasium, das sie, wie jene die Armee, doch immer nur von der einen Seite sehen.

Doch sehen wir uns die beiden Forderungen etwas näher an! Gegen ausgedehntere Berechtigungen der Realgymnasien haben wir gar nichts einzuwenden, denn auch sie sind humanistische Anstalten, wenn ihnen auch die höchste Stufe der humanistischen Ausbildung, nämlich das Griechische fehlt und die Lektüre griechischer Klassiker in Übersetzungen nur einen ungenügenden Ersatz bieten kann. Wir würden sogar die Zulassung der Realgymnasialisten zum juristischen Studium befürworten, denn es ist nicht abzusehen, warum die künftigen Juristen das Griechische mehr „brauchen“ sollten, als die künftigen Mediziner, die es mit einer ganz und gar griechischen, international feststehenden Terminologie zu thun haben, wohlgemerkt, wenn man nun einmal die Frage nach dem unmittelbar praktischen Werte der gymnasialem Vorbereitung für ein bestimmtes Fachstudium stellen will. Aber wie stellen sich die Herren das Verhältnis der Oberrealschulabiturienten zu den akademischen Studien vor, die jenseits der modernen Philologie, der Mathematik und der Naturwissenschaften liegen? Was soll ein Dozent der Rechtswissenschaft, der Medizin, ja

auch der modernen Philologie, von der klassischen Philologie und der Theologie ganz zu schweigen, mit jungen Leuten anfangen, denen sogar das Lateinische fehlt? Entweder muß er sich auf den ganz elementaren Standpunkt stellen, daß er ihnen jedes lateinische oder griechische Wort erklärt, was nun wieder die andern besser unterrichteten Zuhörer langweilt und aufhält, oder er muß sie beiseite liegen lassen, und sie werden fortwährend die Empfindung haben, daß sie mangelhaft vorbereitet, Studenten zweiter Klasse seien. Kurz, der ganze Vorschlag ist so unsinnig, daß er sich selbst richtet. Mag man den Oberrealschulabiturienten alle möglichen mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer freigeben, auf die Universität gehören sie nicht, und die äußerlich gleiche Berechtigung zum Studium der Geisteswissenschaften gebührt ihnen nicht, weil ihnen die innerliche fehlt.

Doch lassen wir diese Frage, die entschieden ist, sobald man sie aufwirft, beiseite und fassen die zweite Forderung ins Auge, den gemeinsamen lateinlosen Unterbau für alle höhern Schulen, also offenbar auch für die Realschulen. In der Verbindung beider Forderungen steckt an sich ein Widerspruch; denn wenn alle neunklassigen höhern Schulen dieselben Berechtigungen gewähren, dann wird ja die Erleichterung der Eltern, die man durch den gemeinsamen Unterbau erreichen will, nämlich sich erst in spätern Jahren über den künftigen Beruf ihrer Söhne entscheiden zu müssen, schon auf diesem Wege wenigstens für die neunklassigen Schulgattungen erreicht, für die lateinlosen Realschulen allerdings nicht, aber bei diesen läßt sich durch Progymnasialklassen mit Latein der Übergang auf lateintreibende Anstalten ermöglichen. Was spricht denn nun für den gemeinsamen lateinlosen dreiklassigen Unterbau? Schlechterdings gar nichts als der Wunsch der Eltern, die Entscheidung über den Lebensweg ihrer Söhne um einige Jahre, d. h. um ganze drei Jahre, hinauszuschieben, also ein ganz äußerlicher Grund, der nicht einmal besonders stichhaltig ist. Denn ein Übergang zwischen Gymnasium und Realgymnasium, und von beiden auf die Realschule oder umgekehrt, ist in den untern Klassen bei einiger Nachhilfe auch heute schon recht wohl möglich, wie eine vielfältige Erfahrung beweist, und ob ein Knabe sich besser für die sprachlich-historischen oder für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer eignet, das kann man schon in den ersten Jahren erkennen. Mag sein, daß in kleinern Städten, die nur eine Schulgattung haben, der dann etwa wünschenswerte Übergang zu einer andern Schulgattung erschwert wird, weil er die Eltern nötigt, ihre Söhne in eine andre Stadt zu schicken, sie aus dem Hause zu geben; aber mit demselben Rechte könnte sich darüber auch der Landpfarrer, der Gutsbesitzer, der Förster, kurz jeder, der auf dem platten Lande wohnt, beschweren, und doch wird kein Mensch verlangen, daß jedem dieser Väter höhere Schulen der verschiedenen Gattungen in erreichbare Nähe gesetzt werden; dazu würden denn doch Geld- und Lehrkräfte fehlen. Eine Gleichheit der Bequemlichkeiten läßt sich eben beim besten Willen nicht durchsetzen.

Innere Gründe, pädagogische Gründe für diesen gemeinsamen lateinlosen Unterbau giebt es nicht; was man davon etwa vorzubringen versucht, ist faden-

scheinig. Das Französische soll als moderne Sprache dem Verständnis des Schülers näher liegen als das Lateinische. Abgesehen davon, daß man von diesem Gesichtspunkte aus das Englische als die dem Deutschen noch wesentlich näher liegende erste fremde Sprache vorziehen müßte, ist der Satz an sich nur insofern richtig, als das Französische eben modern ist, und seine Sätze oft fast Wort für Wort ins Deutsche übertragen werden können, während jede lateinische Form und Satzverbindung strenge Denkarbeit erfordert; aber die Formenlehre und die Syntax des Französischen sind mindestens ebenso schwierig als im Lateinischen und fallen heutzutage dem Gymnasialquartaner, der doch schon zwei Jahre lang Latein getrieben hat, erfahrungsgemäß keineswegs leichter, sondern eher schwerer als dem Sextaner das Lateinische. Eine besondere Schwierigkeit bietet außerdem die Abweichung der Aussprache von der Schrift, die von dem unbefangenen Sinn des Anfängers obendrein als etwas Unnatürliches, Willkürliches empfunden wird. Man kann geradezu sagen: das Französische, das seit 1892 in der Quarta der humanistischen Gymnasien wegen der Annäherung an die Realgymnasien Hauptfach und also unter Umständen ein Versetzungshindernis geworden ist, hat die Arbeit des Schülers ganz wesentlich erschwert und ist für Unbegabtere und nicht leicht Lernende ein Gegenstand größerer Plage als das Lateinische. Dabei läßt sich kaum sagen, daß sich die Schlußleistungen in der Oberprima wesentlich gesteigert haben, denn eine wirkliche praktische Beherrschung der Sprache läßt sich auf der Schule überhaupt nicht erreichen; das ist Sache der Übung in französisch sprechender Umgebung, am besten eines Aufenthalts im Lande selbst. Man beruft sich wohl auf das vielbesprochne Frankfurter Reformgymnasium, das Goethegymnasium, das diesen lateinlosen Unterbau hat. Ob Goethe selbst eine besondere Freude darüber empfunden haben würde, daß man gerade diese Schule mit seinem Namen geschmückt hat, lassen wir dahingestellt; aber nicht entschieden genug kann betont werden, weil es vergessen oder verkannt wird, daß hier besonders günstige Umstände obwalten, die niemals zur Regel werden können: ein ausgeglichenes Lehrerkollegium, das sich in dieser besonders günstigen Zusammenfassung erfahrungsmäßig nicht lange halten kann, weil gerade die tüchtigsten Leute in höhere Stellungen anderwärts überzugehen pflegen; schwache Klassen und begabte Schüler vielfach aus solchen Familien, in denen Französisch (oder Englisch) gesprochen wird. Man denke sich dieses „System“ in Schneeberg oder Köslin, und man wird sehr bald erfahren, daß es damit einfach nicht geht. Von dem nationalen Bedenken, die sich einer solchen Bevorzugung des Französischen als grundlegender Fremdsprache in unserem mit so geringem Nationalstolze begabten, noch immer so sehr jeder noch so thörichten und geschmacklosen Ausländerei zugänglichen Volke entgegenstellen, wollen wir gar nicht erst reden, sie liegen für jeden Unbefangenen auf der flachen Hand. Ebenso lassen wir hier die Frage nach dem pädagogischen Werte der französischen Litteratur unerörtert, denn sie kommt für den Anfangsunterricht nicht in Betracht.

Nun aber zur Hauptsache! Um gewisser äußerer Vorteile willen, um der Schüler willen, die sich für den vollen neunjährigen Kursus nicht eignen,

also die höchsten Ziele dieses Unterrichts nicht erreichen können oder auch nicht erreichen wollen, um der Masse derer willen, die vom Standpunkte des gymnastischen Zieles aus betrachtet nur als „minderwertig,“ also als minder wichtig bezeichnet werden können, sollen die Schüler, die nach diesem Ziele streben, also der vorzugsweise zu pflegende, zu berücksichtigende Kern der Schülerschaft sind, in dem, was bisher der Nerv des gymnastischen Unterrichts gewesen ist, in den klassischen Sprachen, verkürzt und aufs schwerste geschädigt werden. Denn darauf läuft die befürwortete Schulreform in der That hinaus. Das Latein muß dann in Untertertia, also im vierten Schuljahre statt im ersten, beginnen, das Griechische logischerweise nach der berühmten „Abschlußprüfung“ in Untersekunda, damit die Masse derer, die nur das Einjährigzeugnis erlassen haben, nicht erst mit dieser toten, unnützen Sprache behelligt zu werden braucht, also in Obersekunda, im siebenten statt im vierten Schuljahre. Das Frankfurter Goethegymnasium hat allerdings den Beginn des Griechischen nach Untersekunda verlegt, aber das ist, wie schon gesagt, ganz unlogisch und würde sich auf die Dauer bei einer größern Ausdehnung des „Systems“ nicht halten lassen. Selbst in diesem Falle wird das Griechische auf vier statt sechs, das Lateinische in jedem Falle auf sechs statt neun Jahre beschränkt. Trotz dieser so sehr verkürzten Zeit soll, namentlich in der Lektüre, dasselbe erreicht werden, was das alte humanistische Gymnasium erreicht hat. Das mag unter besonders günstigen Bedingungen, wie sie in Frankfurt bestehen, oder mit einzelnen begabten jungen Leuten allenfalls möglich sein; für starke Klassen, in denen natürlich die mittlere Begabung überwiegt, also unter den Verhältnissen, wie sie an der großen Masse der deutschen Gymnasien bestehen, ist es ganz gewiß nicht möglich, oder nur zum Scheine möglich. Denn der Vorzug des klassischen Sprachunterrichts bestand bisher gerade darin, daß der Schüler ganz allmählich in diese reiche Formenwelt und in diese angewandte Logik der Syntax eindrang und bis zu einem gewissen Grade darin sicher genug wurde, daß er auf der oberen Stufe auch in die größten und schwierigsten Schriftsteller eingeführt werden konnte, in die also, die die bedeutendsten Erzeugnisse und Spiegelbilder der antiken Kultur sind. Bringt man die Gymnasiasten nicht mehr so weit, daß sie Tacitus und Horaz, Plautus und Terenz, Demosthenes, Thukydides, Plato und Sophokles im Original lesen können, dann entzieht man ihnen den eigentlichen Lohn ihrer langen und schwierigen Arbeit, dann ist diese ganze Arbeit so ziemlich umsonst gewesen, dann lohnt sie sich nicht, dann erspare man sie also den Schülern und setze „gute“ Übersetzungen an die Stelle, wie es ja schon oft vorgeschlagen worden ist. Nur vergesse man dabei nicht, daß jede Übersetzung aus einer antiken Sprache mangelhaft ausfällt, weil der Geist dieser Sprachen den modernen zu fern liegt, daß dann die geistige und sittliche Stählung, die für den Schüler in dem mühsamen eignen Erarbeiten einer Übersetzung liegt, wegfällt, und daß die Vorbereitung zu wissenschaftlicher, d. h. quellenmäßiger Erfassung eines Wissensgegenstandes, die das Gymnasium auf der obersten Stufe doch geben will, dann aufgegeben wird.

Dieses Ziel will und soll das humanistische Gymnasium erreichen; daß es nicht erreicht werde, wird ihm von seinen Feinden immer wieder zum Vorwurf gemacht, und daß es nicht überall und nicht immer ganz erreicht wird, das ist gewiß zuzugeben. Denn nicht alle Gymnasialphilologen sind Lehrer ersten Ranges, aber das sind auch nicht alle Lehrer an den realistischen Anstalten, und es ist sogar zu fürchten, daß selbst die Reformschule der Zukunft, die doch alle pädagogischen Bedürfnisse befriedigen soll, zuweilen mit etwas „minderwertigem“ Lehrmaterial wird arbeiten müssen. Jedenfalls wird die Aufgabe des gegenwärtigen humanistischen Gymnasiums dadurch nicht eben erleichtert, wenn aller zehn Jahre ein neues Regulativ erscheint, und wenn Presse, Vereine und Eltern wetteifernd über das viele Latein und Griechisch schimpfen, mit denen sich die armen Jungen unnützerweise plagen müssen. Jede Schule braucht vor allem Ruhe und Stetigkeit; nimmt man ihr diese durch fortwährendes Hineinregieren und Hineinreden, dann untergräbt man die Grundlagen ihrer Wirksamkeit und soll sich nicht darüber wundern, wenn sie nicht mehr leistet, was sie leisten könnte, falls man sie nur in Ruhe ließe.

Warum halten wir denn aber so eigensinnig an der Beschäftigung mit dem klassischen Altertum und seinen Sprachen fest, da doch diese Sprachen längst „tot“ sind, und das Altertum „verblaßt“ ist, nachdem die modernen Nationen ihre eigne selbständige Kultur und Litteratur entwickelt haben? Nicht nur, weil unsre ganze Kultur derart auf der antiken beruht, daß sie ohne sie gar nicht verständlich ist (man denke nur z. B. an unsre Klassiker!), sondern auch, weil sie uns Dinge bietet, die wir selbst nicht besitzen, die also unsre eigne Kultur ergänzen und ihre Schwächen mildern. Das Altertum bietet uns zunächst eine völlig in sich abgeschlossene, also übersichtbare Entwicklung, deren einzelne Teile wir in ihrer Folgerichtigkeit zu erkennen und zu beurteilen vermögen, ohne daß sich die Interessen und Tendenzen der Zeit aufdringlich einmischen, eine Entwicklung zugleich, die alle typischen Erscheinungsformen von Staat, Gesellschaft, Litteratur und Kunst vorführt, eine sozusagen noch jugendfrische Kultur, die auf verhältnismäßig einfachen, leicht verständlichen Grundlagen beruht, eine Litteratur vor allem, die alle Typen in vollendeten Beispielen und ihrer gewissermaßen gesetzmäßigen Durchbildung vorführt, kurz etwas, was es auf der ganzen Welt nicht wieder gegeben hat und gar nicht wieder geben kann. Wie notwendig ist doch die Vertiefung in ein solches Leben für eine auf so überaus künstlichen und verwickelten Verhältnissen beruhende Zeit wie die unsre, und für ein Volk wie das unsre, das, wie kein zweites von kirchlichen Gegensätzen zerklüftet, noch nicht einmal über seine eigne Entwicklung ein allgemein anerkanntes Urteil hat und eine genügende gemeinsame Grundlage seiner höhern Bildung in seiner eignen Kultur auch deshalb nicht besitzt, weil von katholischer Seite nicht einmal unsre Klassiker als solche unbedingt anerkannt werden! Zweitens steht die antike Kultur in der sozusagen ästhetischen Durchbildung der geschlossenen Persönlichkeit und in der Achtung, in der Begeisterung für das Schöne ganz einzig da und giebt somit ein wohlthätiges und unentbehrliches Gegengewicht ab gegen die moderne Überschätzung des Stofflichen und des nur

technisch, aber nicht ästhetisch Großen, d. h. gegen die Barbarei, denn Menschen, für die etwa die Hängebrücke zwischen New-York und Brooklyn oder eine Schnellzugslokomotive etwas Höheres ist als der Parthenon oder der Hermes von Olympia, die sind trotz aller technischen Fortschritte und aller äußerlichen Zivilisation Barbaren. Drittens zeigt uns das Altertum bei aller Freiheit und Vielseitigkeit der individuellen Entwicklung doch eine Unterordnung des Einzelnen unter das große Ganze des Staats, eine solche Hingebung gerade der größten und besten Menschen an die idealen Güter, daß dieser Anblick für eine zu schranken- und sinnlosem Individualismus und zum brutalen Geldverdienen so sehr hinneigende Zeit wie die unsre ein nur allzunotwendiges Korrektiv ist. Beseitigt das alles nur aus unsrer höhern Jugendbildung aus Rücksicht auf den „praktischen Nutzen,“ und ihr werdet Menschen, die noch für Vaterland und Monarchie eintreten und Opfer bringen, künftig mit der Laterne suchen können! Denn Geld kann man auch in einer Republik verdienen und auch im Auslande. Ubi bene, ibi patria. Wenn wir Deutschen in unsrer Bildung veramerikanern, d. h. veroberflächlichern, wenn an unsre Spitze einmal Ehrenmänner treten wie die, die den ruchlosen südafrikanischen Krieg aus Gier nach Gold und Diamanten angezettelt haben, dann sind wir verloren, denn an rücksichtsloser Brutalität und gewissenloser Schlaueit werden wir es den Angelsachsen diesseits und jenseits des Atlantischen Ozeans niemals gleichthun, dazu haben wir doch noch zu viel Gemüt.

Das mag alles sein, werden die „Reformer“ entgegenen, aber wir haben eben keine Zeit mehr, unsre Jugend so tief in das klassische Altertum einzuführen, daß es diese Bedeutung für sie gewinnen könnte; wir brauchen die Zeit zur Schulung fürs Leben, und wir müssen Deutsche, nicht Griechen und Römer, erziehn. Dafür geben uns die vaterländische Geschichte und Litteratur eine genügende idealistische Grundlage. Ihr habt keine Zeit für das Notwendigste, keine Zeit für das Maß von sittlicher und ästhetischer Bildung, das uns vor der zivilisierten Barbarei, der schlimmsten von allen, bewahrt? Ist denn Bildung bloß die Ausrüstung mit Kenntnissen und Fertigkeiten für das sogenannte praktische Leben, oder ist nicht vielmehr gerade ein gewisses Maß von sittlicher und ästhetischer Kultur die beste Mitgift für das praktische Leben? Falls ihr nämlich überhaupt noch eine höhere Bestimmung des Menschen über den materiellen Erwerb und Genuß hinaus anerkennt, und das thut ihr doch wohl. Der Litteratur und der Geschichte unsers Volkes aber fehlt — bei aller Liebe für sie muß das gesagt werden — gerade das, was das klassische Altertum auszeichnet, sie kann dieses also nicht ersetzen. Und hat denn das Gymnasium seine Pflichten gegen die Nation bisher nicht redlich erfüllt? Ist nicht aus ihm ein guter Teil der Generation hervorgegangen, die 1870/71 gemacht hat? Ist denn unser Welthandel und unsre Weltpolitik nicht auf der Grundlage des Schulwesens erwachsen, wie es bis jetzt besteht? Es ist ja geradezu Unsinn, dem Gymnasium vorzuwerfen, daß es über Griechenland und Rom das Vaterland vergessen habe. Der vaterländische und der für uns damit unzertrennbar verbundene monarchische Gedanke haben keine bessere Pflög-

stätte als unsre Gymnasien, und nicht Griechen und Römer und Republikaner erziehen wir schon jetzt, sondern monarchisch gefinnte Deutsche. Daß die Reformschule besseres oder auch nur dasselbe leisten könne, das soll sie uns erst noch durch die That beweisen. Man hat den Gymnasien gelegentlich auch vorgeworfen, sie hätten der Regierung keine Hilfe geleistet gegen die Sozialdemokratie. Direkt haben sie das allerdings nicht gethan, denn es liegt jenseits der Aufgabe der Schule, in den politischen Tagesstreit einzugreifen; thut sie das, so ruiniert sie sich. Aber indirekt haben sie es gethan, wenn sie ihre Jugend zu Königstreue und Vaterlandsliebe erzogen, und das erstreben sie wenigstens und haben es erstrebt.

Wenn man den klassischen Unterricht fallen läßt oder soweit beschränkt, daß er wertlos wird, dann muß man Ersatz suchen in Gegenständen, die vielleicht für das „praktische Leben“, für den „Kampf ums Dasein“ besser schulen. Französische und englische Litteratur und Sprache werden die Stelle des Lateinischen und Griechischen einnehmen, als fertige Franzosen und Engländer werden unsre Abiturienten das Gymnasium verlassen, vermutlich auch als höchst moderne Leute, für die Shakespeare und die französischen Klassiker des siebzehnten Jahrhunderts gerade so gut überwundene Standpunkte sein werden, wie Sophokles und Horaz, und sie werden draußen in der Welt vortrefflich fortkommen, viel Geld verdienen und ihren Ruhm darin suchen, schleunigst Franzosen, Engländer oder Amerikaner zu werden. Sie werden auch in der Mathematik und in den Naturwissenschaften mehr wissen, sich also rascher in diesen Fächern zurecht finden. Nun bieten gerade diese Wissenschaften als allgemeine Bildungsmittel keinen Ersatz für die Geisteswissenschaften, so wenig sie fehlen dürfen, denn während diese alle Kräfte der menschlichen Seele, Verstand, Phantasie und Gemüt gleichmäßig in Anspruch nehmen und entwickeln, richten sich die exakten Wissenschaften ganz und gar auf den Verstand, nur wenig auf die Phantasie und gar nicht auf das Gemüt; sie wirken also höchst einseitig, führen leicht zu einer allzu großen Überschätzung des verstandesmäßig Erfassbaren, zur Unterschätzung dessen, was nur mit dem Gemüt ergriffen werden kann, der „Imponderabilien“ des Völker- und des Einzellebens, sind demnach nicht geeignet, die vorwiegende Grundlage der allgemeinen höhern Bildung zu sein. Von einer Schulreform, die sich in dieser Richtung entwickeln soll, sehen wir daher eine geistige Verarmung und Veroberflächlichung unsers deutschen Lebens voraus.

Soll nun etwa alles beim alten bleiben? Bis zu einem gewissen Grade allerdings, nämlich insofern, als wir zwar noch eine Verstärkung des klassischen Elements nach der Seite der bildenden Kunst hin wünschen, aber jede weitere „Konzeßion“ an die modernen Fächer innerhalb der Gymnasien schlechterdings verwerfen, also auch die sogenannte Einheitschule, die kein Ideal ist, sondern ein Hirngespinnst, und insofern als wir das Gymnasium als ein organisches Ganze mit einheitlichen Lehrzielen erhalten und nicht in ein Ober- und Untergymnasium zerschneiden wollen zu Gunsten eines „Abschlusses“ in der Mitte, der doch keiner ist. Aber gerade deshalb sind wir dafür, den Realgymnasien und Oberrealschulen jede mögliche Erweiterung ihrer Rechte zu gewähren. Daß sich

daraus eine weitere Überfüllung der gelehrten Berufe ergeben werde, glauben wir nicht; eher wird die Frequenz der humanistischen Gymnasien zunächst etwas zurückgehn, aber das ist kein Unglück. Das sogenannte Monopol hat den humanistischen Gymnasien niemals etwas genützt, sondern ihnen nur geschadet, denn es hat sie gezwungen, ein Zugeständnis nach dem andern auf Kosten seiner alten Hauptfächer zu machen, ohne doch seine Gegner zu befriedigen, und die Verschiedenheit der Bildungswege ergibt sich mit solcher Notwendigkeit aus dem ganzen Entwicklungsgange der modernen Welt, daß wir uns alle mit ihr abfinden müssen. Zurückschrauben läßt sich hier nichts mehr. Der einzig mögliche gemeinsame Unterbau ist die Volksschule, und diesen haben wir längst. Man möge deshalb auch ruhig kleine Gymnasien in kleinen Städten, wo die überwiegende Mehrzahl der Schüler weder zu Hause sozusagen in gymnasialer Luft lebt noch ein wirkliches Bedürfnis nach humanistischer Bildung hat, in lateinlose Realschulen mit Progymnasialklassen verwandeln, und man gründe Realgymnasien und Oberrealschulen soviel man will und kann, denn unsre gewaltige wirtschaftliche Entwicklung fordert die Vermehrung der Gelegenheiten zu solcher Vorbildung; aber man mache um Gottes willen nicht den Versuch, das „Frankfurter System“ zu verallgemeinern, und man schneide denen, die eine humanistische Bildung nach der bisherigen Art erstreben, diesen Bildungsweg nicht willkürlich ab; das wäre eine unerträgliche Intoleranz und eine weit schlimmere Tyrannei, als das alte Gymnasialmonopol je gewesen ist. Die humanistische Bildung kann nicht mehr allein herrschen, aber sie darf auch nicht aus unserm Leben verschwinden.

Man sagt, der Kaiser sei der geplanten „Schulreform“ günstig gestimmt, und zwar, weil er auf dem Gymnasium in Kassel keine besonders guten Erfahrungen mit der humanistischen Bildung gemacht habe. Das mag sein; darf es doch auch mindestens bezweifelt werden, ob eine öffentliche Schule die geeignete Bildungsstätte für Prinzen, namentlich für Thronfolger ist. Aber er wird eine vereinzelte Erfahrung nicht zum Anlaß nehmen wollen, das humanistische Gymnasium zu zerstören. Er hat doch auch hundertmal bewiesen, daß er ernst, offen, begründeten Vorstellungen zugänglich ist. Und deshalb liegt jetzt alles daran, daß nicht nur die Feinde, sondern auch die Freunde der humanistischen Bildung zu Worte und zu Gehör kommen. Deshalb mögen sich jetzt vor allem die Universitäten rühren. Oder wollen sie etwa auch hierin dem Zentrum die Führung überlassen, das jetzt in der bayrischen Kammer für das humanistische Gymnasium eingetreten ist, wie schon auf der Schulkonferenz von 1890 der Fürstbischof Kopp von Breslau? Ein erbauliches Schauspiel: für die humanistische Bildung kämpft das Zentrum und gegen die polizeiliche Bevormundung der Kunst die Sozialdemokratie! Wo bleiben die „nationalen“ Parteien? Ist der Schutz des Nackten in der Kunst wichtiger als die Erhaltung des humanistischen Gymnasiums? Also „Burschen heraus!“

Leipzig

Otto Kaemmel

