



Staats- und  
Universitätsbibliothek  
Bremen

# **Staats- und Universitätsbibliothek Bremen**

**DFG Projekt Die Grenzboten**

**Die Grenzboten**

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

Kaemmel, Otto: Burschen heraus!

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



## Burschen heraus!



Unser letzter Schulartikel hat Zuschriften von verschiedenen Seiten veranlaßt. Unter andern drückt ein bedeutender, in ganz Deutschland rühmlich bekannter Ingenieur seine warme Zustimmung aus, indem er hinzufügt, er habe seinerzeit dem Rektor der technischen Hochschule in Charlottenburg geschrieben: „Wenn wir beabsichtigen, aus unsern Söhnen nur Ingenieure zu erziehen, so mögen Sie Recht haben; sollen aber auch Menschen aus ihnen werden, dann wird das humanistische Gymnasium noch recht lange nötig sein.“ Sehr schmerzlich klingt eine andre Äußerung aus preussischen Gymnasialkreisen. „Wer gezwungen gewesen ist, heißt es darin unter anderm, nach den preussischen Lehrplänen von 1892 zu unterrichten, kann sich über den Sturm der öffentlichen Meinung und die Mutlosigkeit der Philologen nicht wundern. Die Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts hat vor allem die Folge gehabt, daß nur noch wenige auserwählte Schüler dahin kommen, Freude an ihrem Wissen zu empfinden; etwas Neues ist nicht an die Stelle des Zerstückten getreten. Vor der krüppelhaften Schule, die man heute in Preußen Gymnasium nennt, verdient allerdings jede gesunde und einheitliche Schule, auch die lateinlose Realschule, den Vorzug.“ Auch an einem Berliner Doppelgymnasium, wo nach strengen Versetzungen in die obern Klassen nur tüchtige Leute aufstiegen, „gelangte man ans Ziel nur durch eine an Überbürdung grenzende Anspannung aller Kräfte bei Lehrern und Schülern; jede Stunde wurde so planmäßig ausgenutzt, daß nie Zeit blieb, einmal warm zu werden oder statt der geraden Straße einmal einen aussichtsreichen Umweg zu gehn.“ An kleinen Gymnasien aber, die ihrer Natur nach viele geringwertige Schüler haben, wird der Unterricht durchweg auf ein niedrigeres Niveau hinabgedrückt. „Aber mag man dabei noch so gewissenhaft jede zuweilgehende Hilfe für die Schwachen vermeiden, in gewisser Weise verleitet man die Schüler mit solcher Art Unterricht doch selbst zur Unwahrhaftigkeit, denn sie nennt Reise und Bildung, was geradezu das Gegenteil echter Bildung ist.“ So also nimmt sich die preussische Schulreform von 1892 in fachkundiger Beleuchtung nach acht Jahren aus! Zur Bervollständigung des unerfreulichen Bildes diene, daß selten ein Schüler, der von einem preussischen Gymnasium an ein sächsisches übergeht, unsern Anforderungen wirklich genügt, daß er, auch wenn er, was in den meisten Fällen, wenn es irgend geht, natürlich geschieht, in die entsprechende Klasse aufgenommen wird, bei der nächsten Versetzung selten mitkommt,

weil es ihm in den klassischen Sprachen an jeder festen Grundlage fehlt. Und dabei hat man immer das peinliche Gefühl: dem armen Jungen geschieht eigentlich bitter Unrecht, denn nicht er trägt an seinen mangelhaften Leistungen die Schuld, sondern die „krüppelhafte Schule,“ von der er kommt. Soviel also ist sonnenklar: die preußische Schulreform ist gründlich mißlungen; sie hat die Leistungen der preußischen Gymnasien teils tief hinabgedrückt, teils zu leerem Schein entwürdigt und doch weder die sogenannte Überbürdung beseitigt, noch irgend etwas Neues an die Stelle gesetzt; sie schädigt den ganzen Ruf des höhern preußischen Unterrichtswesens außerhalb Preußens aufs schwerste, nimmt den Lehrern alle Freudigkeit und ruft überall die Überzeugung hervor: So kann es unmöglich weitergehn!

Nur freilich, daß daraus der einzig richtige Schluß gezogen würde: Umkehr und Rückkehr zur verlassenen Grundlage, dazu ist in Preußen, scheint es, herzlich wenig Aussicht, und „die Stimmung unter den berufenen Verteidigern der humanistischen Bildung bis zu den angesehensten Schulmännern hinauf ist so gedrückt und verzagt, daß wir unsre Augen hilfsehend über die Landesgrenze richten müssen.“ Nun, die Preußen haben für den Aufbau unsers nationalen Staats das Größte geleistet; helfen wir ihnen dafür ihr höheres Schulwesen vor Verkümmern retten! „Wenn es denn sein muß,“ sagt Schillers Herzog Alba, wo er gegen Don Carlos den Degen zieht.

In den letzten Wochen sind mehrere Kundgebungen in der Schulreform hervorgetreten. Zunächst hat die Versammlung vom 5. Mai den selbstverständlichen glänzenden Verlauf genommen. „Zweihundert oder mehr Philologen“ sind dabei gewesen, eine Petition mit 12000 Unterschriften ist an den Kultusminister abgeschickt worden. Beide Zahlen imponieren uns nur mäßig. Wenn die 200 oder 300 Philologen, wie vorauszusetzen ist, meist Neusprachler waren, so bedeutet das für die innere Begründung der aufgestellten Forderungen herzlich wenig, denn diese Herren reden sozusagen pro domo, und wie Unterschriften zu Petitionen, wenn weite Kreise mit dem Bestehenden unzufrieden sind, zusammengebracht werden, das weiß ja jeder; uns wundert, daß es nicht 120000 sind, sondern nur 12000, wohlgemerkt aus ganz Deutschland, wo es doch sehr viel mehr unzufriedne Gymnasiafenväter geben muß. Sodann haben sich die zwölf preußischen Ärztekammern durch ihren Ausschuß am 28. April für die so heiß erstrebte Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum medizinischen Studium nur unter der Bedingung ausgesprochen, daß eine Änderung in den bisherigen Bestimmungen so lange verschoben werde, bis die Frage über die Organisation der Vorbereitungsanstalten endgiltig geregelt sei, und daß sich dann die Zulassung nicht nur auf die Medizin, sondern auf alle Fakultäten unsrer Hochschulen erstrecke, d. h. er hat sie für jetzt, ja überhaupt für absehbare Zeit abgelehnt und jedenfalls die berechnete Forderung gestellt, daß die ganze Frage der Zulassung vor der Entscheidung den Ärztekammern zur Beratung vorgelegt werde. Gleichzeitig hat sich die braunschweigische Ärztekammer grundsätzlich gegen die Zulassung ausgesprochen. Man mag über

diese sachlich denken, wie man will, jedenfalls haben solche Kundgebungen von organisierten Sachverständigen einen ganz andern Wert als Resolutionen und Petitionen irgend welcher Vereine mit bekannter Tendenz, und sie beweisen zugleich, daß es auch in Preußen noch Kreise giebt, die gegen die *aura popularis* den Nacken steif halten. Endlich verlautet von einer Konferenz „Sachverständiger,“ die zu Anfang Juli d. J. im preussischen Kultusministerium zusammentreten soll, um die „Schulreform“ zu beraten, und es sind auch schon verschiedene Vorschläge nach dieser Richtung bekannt geworden, doch weichen diese vielfach im einzelnen voneinander ab. Soviel scheint indes zunächst festzustehn, daß der gemeinsame lateinlose Unterbau für die höhern Schulgattungen aufgegeben ist, daß also die Realschulen aus der Zahl der Schulen, die zu einer Art von Einheitschule verschmolzen werden sollen, ausscheiden, und daß nur für die beiden Arten von Gymnasien ein gemeinsamer Unterbau in einem weitern Umfange als bis jetzt beabsichtigt ist. Über dessen Art weichen die Angaben noch voneinander ab. Nach den einen soll die „Gabelung“ erst in Obersekunda beginnen, derart, daß das Lateinische (vor allem wohl in den Realgymnasien) verstärkt, das Griechische auf der einen, das Englische auf der andern Seite erst in Obersekunda begonnen werden soll. Nach den andern würden beide Sprachen in Anlehnung an das Frankfurter „System“ ein Jahr früher, in Untersekunda, anfangen.

Es wäre immerhin schon etwas wert, wenn man auf den unglückseligen „lateinlosen Unterbau,“ der seit zwanzig Jahren die „Reformer“ bethört, verzichtete, denn damit wäre wenigstens das Lateinische als Grundlage des Sprachunterrichts gerettet und der unnatürliche Zusammenhang mit den lateinlosen Realschulen, die gar keine Vorbildung für das wissenschaftliche Studium geben wollen, also ganz andre Zwecke verfolgen als die Gymnasien beider Richtungen, aufgegeben. Dafür soll das Griechische die Zechen bezahlen. Und doch hat die griechische Litteratur nicht nur an sich eine ungleich größere Bedeutung als die lateinische, sondern auch für die Schule, seitdem diese die lateinische Imitation als zwecklos aufgegeben und die Schriftstellerlektüre in den Vordergrund geschoben hat. Deshalb ist für uns eine stärkere Verkürzung des Griechischen unannehmbar. Bei einer Verschiebung des Anfangs nach Untersekunda verliert es zwei Jahre, beginnt man erst in Obersekunda, sogar drei Jahre, oder, in Stundenzahlen ausgedrückt: es wird nach sächsischem Maßstabe von 42 Jahresstunden auf 28 oder gar auf 21, nach preussischem von 36 auf 24 oder auf 18 Stunden zurückgedrängt. Das giebt in Einzelstunden übersetzt, das Schuljahr zu 40 Wochen gerechnet, eine Reduktion in dem einen Falle von 1680 auf 1120 oder 840 Stunden, im andern von 1440 auf 960 oder 720 Stunden. Selbst wenn man zum Ersatz in den griechischen Klassen eine etwas verstärkte Stundenzahl zugestehn wollte, was ja wohl geschehn würde, schon um den Schein zu retten, so würde das Mehr nicht ausreichen, um wirklich Ersatz zu schaffen. Denn die Summen der Jahresstunden würden dann für Preußen auf höchstens 24 (3 mal 8 oder 4 mal 6) steigen, für Sachsen, da hier schwerlich

mehr als 1 Stunde über 7 zu erreichen wäre, auf 24 bis 32. Auch ist es ein Aberglaube, zu meinen, in einer größern Zahl von Stunden lasse sich in kürzerer Zeit ohne weiteres dasselbe erreichen wie in weniger Stunden, die auf längere Zeit verteilt sind, und die Summe des Gelernten steige in demselben Verhältnis wie die Stundenzahl. Der vorgebrachte Stoff soll doch eingepträgt, verdaut, zum festen Besitz des Schülers werden, und dazu gehört Übung, also Zeit und Ruhe, vor allem bei einer antiken Sprache. Das ewige Hezen und Drillen nach einem bestimmten Examenziele hin ist der Tod alles gesunden Unterrichts.

Man vergeffe ferner nicht, daß die Gedächtniskraft in mancher Beziehung mit den Jahren rasch abnimmt, und daß schon zwischen einem Sextaner und einem Sekundaner ein großer Unterschied ist; das Mechanische jeder Sprache, Wörter und Formen, das der Sextaner spielend und naiv lernt, das behält der Sekundaner schon viel schwerer und unlustiger. Und von der Verbesserung der „Methode“ erwarte man nicht zu viel; sie ist jetzt schon so gut wie eben möglich; jedenfalls möchten wir die neuen verbesserten Lehrbücher erst sehen, ehe wir an sie glauben. Schließlich machts überhaupt nicht die Methode, sondern der Lehrer. Die jetzigen Lehrer aber, die doch den griechischen Unterricht nach der neuen Einteilung und Methode geben müßten, würden sich nicht ändern und würden, was sie jetzt in sechs Jahren leisten, in drei bis vier Jahren ganz bestimmt nicht leisten. Es ist doch schon jetzt bei der verminderten Stundenzahl trotz der unverkürzten Jahresdauer in Preußen eingeständnermaßen unmöglich, die vorgeschriebnen Ziele mit dem Durchschnitt der Schüler wirklich zu erreichen. Man male sich nun einen griechischen Unterricht, der in Obersekunda beginnt und auf drei Jahre beschränkt ist, etwas im einzelnen aus und vergeffe dabei nicht, daß das Griechische schon dadurch mehr Arbeit macht als das Lateinische, weil zwei wesentlich verschiedene Gestalten der Formenlehre bewältigt werden müssen, die attische und die homerische, denn auf Homer wird man doch wohl nicht verzichten wollen. Dann beginnt also der Obersekundaner mit *ἡμέρα* und *λίω*, er plagt sich in einem Alter, wo er in andern fremden Sprachen schon bis zu umfassender Lektüre, also zum Kern vorgeedrungen ist, noch mit der harten Schale ab und wird sehr froh sein müssen, wenn er in einem Jahre mit der Formenlehre fertig wird. Dann kommt der Unterprimaner etwa zu Xenophon und Homer, der Oberprimaner wird es über Ilias und Odyssas nicht hinausbringen, er wird in den Vorhöfen stecken bleiben und aufhören, wenn sich ihm die Pforten zu Plato, Thukydides, Demosthenes und Sophokles öffnen könnten, oder er wird davon höchstens einzelne Bissen zu essen bekommen, die ihm der Lehrer sorglich vorschneiden und zurichten muß, damit sie der Schüler nur überhaupt beißen und verdauen kann. Wenn dieser dann fragt: Wozu habe ich mich denn eigentlich mit dem Griechischen geplagt? so ist die Antwort Schweigen. Mit dem Beginn des Griechischen in Untersekunda würde das Ergebnis etwas besser sein, aber auch nicht viel, nämlich für den Durchschnitt unter den gewöhnlichen Verhältnissen. Denn bei noch so vermehrter Stundenzahl — und über neun hinaus würde

man doch auf keinen Fall gehn können, vermutlich auch nur auf Kosten des Lateinischen — würden die Schwierigkeiten des verspäteten Anfangs bestehen bleiben und dazu das neue Bedenken entstehen, daß dann entweder die Gabelung schon in II B beginnen müßte, also vor der sogenannten Abschlußprüfung, oder daß, wenn sie erst in II A eintritt, auch die Schüler, die gar keine humanistische Reifeprüfung erstreben, gezwungen würden, ein Jahr lang ganz zwecklos das Griechische mitzutreiben. Einer so unlogischen Einrichtung vermögen wir keine lange Lebensdauer zu versprechen, sie würde wahrscheinlich nur der Anfang für die Verschiebung des Griechischen nach II A, d. h. der Anfang vom Ende sein. Die Frage steht also sehr einfach so, und darüber hilft keine Selbsttäuschung weg: entweder hat das Griechische und die von ihm eröffnete „Kulturperspektive“ für unsre höhere Bildung noch den hohen Wert, den wir ihm zuschreiben, dann ist es die einfache Pflicht der Unterrichtsverwaltungen, ihm den unentbehrlichen Raum zu gewähren, oder es hat seinen Wert verloren, und wir können ohne Griechisch bleiben, was wir waren, das Volk mit der tiefsten und umfassendsten Bildung, das Volk Goethes und Schillers, Kants und Humboldts, dann werfe man es entschlossen ganz über Bord und begnüge sich mit „guten“ Übersetzungen aus griechischen Schriftstellern. *Tertium non datur*. Der Versuch, es zu halten, aber ihm Luft und Sonne zu nehmen, bis es verkümmert, ist eine zugleich schwächliche und ehrliche Halbheit, ein jämmerliches Angstprodukt aus dem Bestreben, dem Unverstande des lieben Publikums entgegenzukommen, und der Furcht, es möchte doch schließlich schade drum sein, es ganz aufzugeben.

Allerdings schon deshalb, weil man nicht recht weiß, worauf die freiverdenden Stunden verwandt werden sollen. Soll ein Teil dem allein selig machenden Turnen zugelegt werden? Wir sind für jede vernünftige Leibesübung, aber auch gegen jeden sportmäßigen Betrieb nach dem beliebten englischen Muster, denn unsre Gymnasien sind keine vornehmen Internatsschulen wie Eton, und das Militärjahr ersetzt bei unsern Abiturienten zehnmal, was ihre englischen Altersgenossen auf ihren Spielplätzen haben. Mit der modischen Engländererei bleibe man also wenigstens unsern Schülern vom Leibe. Will man das Französische verstärken? Das ist schon seit 1892 genug verstärkt, und ein besonderes Bedürfnis, die Jugend noch tiefer in die französische Litteratur einzuführen, liegt schwerlich vor. Oder das Deutsche? Um Gottes willen nicht, im Interesse des Deutschen nämlich, denn die der deutschen Lektüre gewidmeten Stunden sollen Erholungs- und Erbauungsstunden sein, dürfen also nicht zu zahlreich werden; verwandelt man sie in philologische Interpretationsstunden, so verfehlt man den Schülern unsre klassische Litteratur. Oder Mathematik und Naturwissenschaften? Aber für die allgemeine Bildung sind sie schon stark genug; für den „praktischen“ Bedarf braucht den mathematischen Schulunterricht nur der künftige Mathematiker, Ingenieur u. a. m., für die Zukunft der übrigen, also der großen Mehrzahl, hat die Schulmathematik so wenig „praktischen“ Wert wie das vielgeschmähte Griechisch; sie vergessen sie rascher als dieses und vermessen sie nicht einmal. Denn das steht nun eben fest: man kann ein ge-

bildeter Mann sein, ohne daß man noch imstande ist, Gleichungen aufzulösen, aber ohne Kenntnis der antiken Kultur ist man es nicht. Also eine pädagogische Notwendigkeit für die Verstärkung oder Beseitigung des griechischen Unterrichts liegt schlechterdings nicht vor, und die Rücksicht auf die Bequemlichkeit des Übergangs vom humanistischen Gymnasium zu einer realistischen Anstalt ist wieder ein rein äußerlicher Grund, der doch auch unter allen Umständen nur im Interesse einer kleinen Minderheit geltend gemacht werden kann.

Alles dies sind thatsächlich auch nur Scheingründe, der wirkliche Anstoß zu dem Reformplan ist von einer ganz andern Seite gekommen, von der Oberleitung des preussischen Militärbildungswesens aus. Wenn nämlich den Abiturienten der Zentralkadettenanstalt Groß-Lichterfelde mit ihrer Realgymnasialbildung die Erlaubnis zum medizinischen Studium gegeben wird, so kann sie den Realgymnasialisten füglich nicht vorenthalten werden. Das Latein soll also dort verstärkt werden, und da man sich in Preußen nun einmal darauf versteift, die neunklassigen höhern Schulen aller historischen Entwicklung zum Trotz über einen Kamm zu scheren, so glaubt man damit die Realgymnasien den humanistischen Gymnasien so weit anzunähern, daß sie miteinander zum Teil verschmolzen werden können, was nun wieder die Verschiebung des Griechischen mindestens nach II B zur Voraussetzung hat. Also, damit die dreißig bis vierzig Selektaner von Groß-Lichterfelde Medizin und womöglich auch Jura studieren können, soll das humanistische Gymnasium vollends ruiniert werden! *Difficile est satiram non scribere!*

Das Gefährlichste aber ist nicht diese unbegreifliche Einmischung einer Militärbehörde in die wichtigsten Fragen des höhern Unterrichtswesens, für die sie so wenig kompetent ist, wie ein Unterrichtsministerium für den Lehrplan der Kadettenhäuser, sondern die dem Altertum, und namentlich dem griechischen Altertum abgewandte oder vielmehr geradezu feindselige Geistesströmung der Gegenwart. In der Wissenschaft herrschen die Naturwissenschaften; bezaubert von ungeheuern Erfolgen, die vielfach durch Einwirkung auf die Technik die materielle Welt umgestaltet haben und weiter umgestalten, sehen viele ihrer Vertreter mit Geringschätzung auf die Geisteswissenschaften herab, wenden auf das Verhältnis beider mit Vorliebe den nicht ganz neuen Vergleich von dem zwischen Sonne und Mond an, wollen ihre Methode auch den historisch-sprachlichen Wissenschaften aufdrängen, stellen keck auf ungenügender, weil einseitiger Grundlage eine neue Weltanschauung auf, die allerdings das Schicksal aller ältern Philosopheme teilt, auf — Hypothesen zu beruhen (denn „ins Innere der Natur dringt kein erschaffener Geist“), und wollen ihre Wissensgegenstände nun auch womöglich zum bevorzugten Träger der allgemeinen Bildung machen. Für diese Herren ist natürlich das Altertum, das nicht einmal das Pulver erfunden hat, obwohl alle Wissenschaften von den Griechen ausgegangen sind, ein traurig zurückgebliebenes Zeitalter, die Beschäftigung mit Latein und Griechisch eine frevelhafte Zeitvergeudung, ein unbegreiflicher Popf.

Diese Auffassung findet nun auch in immer weitem Kreisen um so bereit-

willigere Aufnahme, als die deutsche Gegenwart, einem unwiderstehlichen Drucke folgend, mit der Erweiterung der wirtschaftlichen Grundlage aufs eifrigste beschäftigt ist und beschäftigt sein muß, und als infolge dessen die materiellen Interessen ungeheuer überwiegen. Sich um Fernerliegendes zu kümmern, sich in geistige oder gar in litterarische und künstlerische Interessen zu vertiefen, dazu hat die weit überwiegende Mehrzahl unsrer abgehezten Kaufleute, Fabrikanten und Beamten weder Zeit noch Lust mehr, kaum liest man überhaupt noch ein ernstes Buch, für die meisten genügen Zeitungen und Journale. Von der ganz unpolitischen, aber sonst höchst vielseitigen, tiefen und feinen Geistesbildung der Zeit Goethes und Schillers sind wir heute unendlich weit entfernt, wir sind ein abgearbeitetes, von tausend Einwirkungen hin und her geworfenes, nervöses Barbarengeschlecht geworden.

Selbst die Kunst hat sich vom Altertum völlig abgewandt. Die „Moderne“ will schlechtweg etwas ganz Neues, noch nie Dagewesenes; sie hat mit Begeisterung die in ihrer Formgebung doch schließlich primitive Kunst des absterbenden Japanismus aufgenommen und die Griechen in die Kumpellkammer geworfen; sie sucht nicht mehr das Schöne, sondern das Charakteristische, sogar das Häßliche, Widervärtige, denn sie will die Natur genau so wiedergeben, wie sie sie sieht; sie hat eine wahre Armeleutemalerei und Armeleuteplastik entwickelt, die uns das hoffnungsloseste Elend nackt und aufdringlich vor die Augen rückt, als ob es nichts Erfreuliches mehr auf der Welt gebe, genau so wie gefeierte Erzeugnisse der modernsten Dramatik, sie beginnt selbst unsre Möbel und Zimmereinrichtungen umzugestalten, natürlich nach dem Vorgange der Engländer, dieses phantasielossten und unkünstlerischsten der Völker, und sieht auf die schönen, wohlthuenden Formen der Renaissance und der Antike mit Verachtung herab. Es ist im Grunde eine ganz revolutionäre Richtung, die bewußte Ablösung von aller Überlieferung. Keine neuauftretende Richtung in der Kunst ist jemals so verfahren; jede hat bisher nur die Tradition neuen Bedürfnissen gemäß umgebildet, aber sich nicht gewaltsam von ihr losgerissen.

Kein Wunder nun, wenn diese Geistesströmung auch die leitenden Kreise ergreift, und wenn sich, was ebenso wichtig ist, selbst auf humanistischer Seite die Neigung regt, ihr Rechnung zu tragen. Friedrich Paulsen, der beste Kenner der Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens, hat in seinem übrigens vortrefflichen Werke den historischen Nachweis zu erbringen versucht, daß die Einführung des Griechischen in dem modernen Umfange erst ein Werk des Neuhumanismus sei, der sein Bildungsideal damit den alten Lateinschulen aufgedrängt habe, und daß dieser Unterricht, da man den modernen Fächern notgedrungen habe Raum geben müssen, niemals sein wirkliches Ziel erreicht habe, also unfruchtbar geblieben sei, demnach keinen Anspruch auf weitere Dauer erheben, um so eher wegfallen könne, als das Altertum immer mehr an Geltung für unsre Kultur verloren habe. Die Vermutung, daß diese Ausführungen in einem gewissen Zusammenhange mit der Schulreform stehn und diese durch einen

objektiven historischen Beweis vorbereiten sollen, liegt recht nahe. Dazu hat ganz neuerdings einer unsrer geistvollsten Universitätsphilologen einen sehr interessanten Plan aufgestellt, wie man in vier Jahren griechischen Unterrichts das Ziel, in die griechische Litteratur und Kultur allseitig einzuführen, erreichen könne. Uns beschränkten Schulmeistern imponiert das alles nicht; wir sind der schlichten Meinung, daß Universitätsprofessoren, die der Schule praktisch ganz fern stehn, über das, was sie leistet und leisten kann, was ihr taugt und was ihr nicht taugt, kein maßgebendes Urteil haben. Aber auf Sachkundige wirken solche scheinbar ganz besonders „autoritativen“ Kundgebungen sehr stark, und deshalb sind sie wichtig, wenngleich bedauerlich. Einer der einflußreichsten Staatsmänner Preußens und Deutschlands, der Finanzminister Miquel, der frühere Oberbürgermeister von Frankfurt a. M., gilt als ein besonders eifriger Verfechter einer solchen modernisierenden Schulreform, und man traut ihm zu, daß er am liebsten das Griechische ganz hinausweisen und selbst das Lateinische zum wahlfreien Fache machen möchte, und vom Kaiser nimmt man in Preußen allgemein an, daß er eine weitgehende Modernisierung der höhern Schulen für wünschenswert und notwendig halte.

Er ist, wie bekannt, kein Gönner der „Modernen“ in der Kunst, was ihm von mancher Seite zum Vorwurf gemacht wird, er ist auch himmelweit entfernt von jeder materiellen Lebensauffassung und voll von vielseitigsten geistigen Interessen, aber er ist ein moderner Mensch, er verfolgt die Entwicklung unsrer Volkswirtschaft mit regstem Anteil und ist durchdrungen von der Notwendigkeit, Deutschland zur Weltmacht zu erheben. Er hegt deshalb für die Technik das lebhafteste Interesse, hat die technischen Hochschulen im Range den Universitäten gleichgestellt und ihnen die Erlaubnis zur Doktorpromotion gegeben, wogegen sachlich gar nichts zu sagen ist. Leider hat er ihnen nicht zugleich auch die Form des neuen Titels vorgeschrieben, sonst wären die technischen Hochschulen davor bewahrt geblieben, den Mangel an humanistischer Bildung gleich beim Beginn der neuen Ära durch das allem Sprachgefühl hohnsprechende Wortschneusal „Doktor-Ingenieur“ augenfällig zu erweisen, bei dem man nicht recht weiß, ob das ein Ingenieur für Doktoren oder ein Doktor für Ingenieure sein soll, und nur dunkel ahnt, daß es ungefähr so zu verstehn ist wie das russische „Zar-Befreier.“

Bei dieser Gesinnung des Kaisers liegt die Gefahr nahe, daß er auch in der Schulfrage von den der modernisierenden Richtung widersprechenden Stimmen zu wenig hört, oder daß sie ihm als Äußerungen einer zurückgebliebenen Minderheit nicht beachtenswert erscheinen, und daß er einem großen Fortschritt Bahn zu brechen glaubt, wenn er seinen starken und mächtigen Willen für die Schulreform einsetzt. Aber auch der reinste, stärkste und edelste Wille eines Einzelnen kann hier nur Unheil anrichten, wenn er von einer einseitigen Auffassung geleitet wird, und deshalb hat er in Sachen des geistigen Lebens überhaupt nicht das Recht der alleinigen Entscheidung, denn hier kann jede Auffassung nur einseitig sein.

Kommt schon jeder wahre Fortschritt nur durch einen Kompromiß zwischen dem Alten und dem Neuen und zwischen den verschiedenen Richtungen dieses Neuen zustande, um wie viel mehr auf dem Gebiete des Schulwesens! Die Schule ist eben an sich etwas ganz anderes als jede andere öffentliche Institution. Ein Richter oder ein Beamter hat es immer nur mit einzelnen, unter sich gar nicht oder nur lose zusammenhängenden Geschäften zu thun und tritt zu denen, die dabei beteiligt sind, in gar keine innern Beziehungen, legt auch von dem Wesen seiner Persönlichkeit in seine Arbeit wenig hinein, ja er soll es gar nicht thun, seine Entscheidung soll vielmehr streng objektiv sein. Die Schule arbeitet viele Jahre lang auf ein Ziel hin, auf die intellektuelle und sittliche Ausbildung jedes ihrer Schüler, bei jedem arbeitet eine größere Anzahl von Lehrern zusammen, und was sie erreichen, das soll die geistige Grundlage für das Leben der Schüler sein. Das ist nicht möglich, ohne daß der Lehrer mit seiner ganzen Persönlichkeit eintritt; mit ihr wirkt er fördernd und hemmend auf jeden einzelnen Schüler, nicht wochen- und monatelang, sondern jahrelang. Also ist der innere Anteil an der Schularbeit für jeden einzelnen ungleich größer, als an irgend welchem Geschäft, und der innere Zusammenhang der Persönlichkeit des Lehrers einerseits mit den Schülern, andererseits mit seiner Arbeit ist ganz unvergleichlich feiner und enger als etwa der eines Verwaltungsbeamten mit dem Verwaltungsgegenstande. Jede tiefergreifende Veränderung in der Organisation der Schule wirkt demnach sofort umgestaltend auf ganze Generationen, und vollzieht sich eine solche Veränderung im Widerspruche mit der Grundanschauung derer, die sie vertreten und durchführen sollen, der Lehrer, so wird sie zum Unsegen für beide Teile, denn sie wird dann selbstverständlich widerwillig, also schlecht durchgeführt. Jahrzehntelang haben wir Gymnasiallehrer, vor allem die Philologen, die Empfindung gehabt, die Prügeljungen für andre zu sein. Die Realisten haben, um ihren Ansprüchen Raum zu schaffen, die unschöne Taktik verfolgt, nicht nur unsre Leistungen, sondern auch die pädagogische Bedeutung der humanistischen Fächer herabzusetzen, während es auf humanistischer Seite niemand eingefallen ist, die Stellung der exakten Wissenschaften im Lehrplane anzutasten. Die Universitäten haben uns mangelhafter Vorbereitung bald für das eine, bald für das andre Fachstudium angeklagt, als wenn die Gymnasien direkt für alles mögliche vorbereiten sollten und die Aufgabe hätten, den angehenden Mediziner oder Juristen gerade so zuzurichten, daß er in das Kolleg des Herrn Professors genau hineinpaßt. Die Zeitungen endlich haben uns hartnäckige, unvernünftige Pedanten gescholten, die nur deshalb an dem alten Kram festhalten, weil sie nichts anderes gelernt haben und es einmal ihr Handwerk ist, Latein und Griechisch zu pauken. Welche Wirkung die preußische „Schulreform“ von 1892 auf die Stimmung der dortigen Gymnasialphilologen ausgeübt hat, wie sehr sie ihnen alle Berufsfreudigkeit genommen hat, das hat die von uns in der Einleitung zitierte Stimme — eine von tausenden! — deutlich erwiesen. Wie sehr sich die Wirkung bei einer abermaligen Verkürzung der humanistischen Fächer steigern würde, das ist leicht zu ermessen. Und mit diesen Tausenden

von verstimmtten, unlustigen, widerwilligen Leuten, die überzeugt sind, daß es so nicht gehn kann, wie es ihnen vorgegeschrieben ist, will man eine „Reform“ durchführen? Würde man etwa eine grundstürzende Reform des Exerzierreglements wagen, wenn man wüßte, daß die große Mehrheit des Offizierkorps sie für unzweckmäßig hielte? Und doch handelte es sich dabei nur um Dinge, die den innern Menschen gar nicht berühren. Von diesen selbstigen Gymnasiallehrern aber wird auch erwartet und gefordert, daß sie aus voller Überzeugung und mit patriotischer Wärme für Kaiser und Reich, für König und Vaterland eintreten und die Jugend dafür begeistern. Wie können sie das, wenn man in ihnen geradezu planmäßig eine oppositionelle Stimmung erweckt? Dergleichen läßt sich eben nicht kommandieren. Die deutsche Monarchie hat schon einmal zu spüren gehabt, was es für sie bedeutete, daß die wissenschaftlich Gebildeten ihr gleichgiltig oder abgeneigt gegenüberstanden, in der Zeit, wo der junge Bismarck „als normales Produkt unsers staatlichen Unterrichts als Pantheist, und wenn nicht als Republikaner, doch mit der Überzeugung, daß die Republik die vernünftigste Staatsform sei,“ sein Gymnasium verließ. Ist es in unsrer Zeit rätlich, ähnliche Stimmungen hervorzurufen, einen Stand, dessen Königs- und Vaterlandstreue über allen Zweifel erhaben ist, geradezu mutwillig mit Mißstimmung und Gleichgiltigkeit zu erfüllen?

Uns außerpreussische Deutsche geht dabei aber noch etwas ganz andres nahe. Wir Ältern, die wir die Zeit der Reichsgründung mit Bewußtsein erlebt haben, die wir uns für die Einigung Deutschlands unter preussischer Führung zu einer Zeit begeistert haben, wo das nicht ganz leicht war, wir sehen mit peinlicher Empfindung, wie das Ansehen Preußens im Reiche, und wie sogar die Sympathien für den Kaiser, den wir so gern überall und in allen Ständen mit hellem Jubel als den Führer der Nation auf neuen Bahnen begrüßt sehen möchten, gerade in den Kreisen wissenschaftlich Gebildeter, durch unglückliche Experimente auf einem Gebiete, wo man überhaupt nicht experimentieren soll, erschüttert werden, und wir fragen besorgt: Wo soll das hinaus? Entspricht es etwa der Tradition der Hohenzollern, materiellen Interessen und der wechselnden öffentlichen Meinung zuliebe ideale Güter der Nation preiszugeben? In der allertrübsten Zeit, der allergrößten Not hat Friedrich Wilhelm III. die Universität Berlin als eine Pflanzstätte reiner Wissenschaft begründet; wird sein Urenkel in einer Zeit der Machtfülle und des Glanzes das humanistische Gymnasium, eine Erbschaft jener Zeit des Neuhumanismus und unsrer klassischen Dichtung zerstören wollen? Der *civium ardor prava iubentium* hat ihn doch niemals bekümmert.

Zum Schlusse mag unser eignes Reformprogramm noch in zwei kurzen Sätzen folgen: 1. Jede Verschmelzung des humanistischen Gymnasiums mit dem Realgymnasium und jede Verkürzung des Griechischen ist abzulehnen. 2. Den Abiturienten der Realgymnasien ist der Zutritt zum medizinischen und juristischen Studium zu eröffnen. Für eine solche „Schulreform“ dürften die Unterrichtsverwaltungen der Mittelstaaten zu haben sein, für die jetzt in Preußen

geplante sind sie ganz bestimmt nicht zu haben, und sie glauben mit dieser ablehnenden Haltung der deutschen Geisteskultur einen wichtigen Dienst zu erweisen, den ihnen dereinst das Vaterland danken wird.

Leipzig

Otto Kaemmel



## Ibsens romantische Stücke

(Fortsetzung)



ie beiden besprochenen Stücke waren dramatisierte nordische Sagen. Frau Inger auf Östrot mutet etwas moderner an, denn es hat einen historischen Hintergrund, der dem sechzehnten Jahrhundert entnommen ist, und verläuft als Intrigenstück; deshalb nehme ich dieses Drama nach den andern beiden vor, obgleich es vor ihnen, 1855, entstanden ist. Die Kalmarer Union ist aufgelöst, Schweden hat sich, zuerst unter den beiden Sten Stures, dann unter Gustav Wasa selbstständig gemacht. In Norwegen gärt es; auch hier möchten die Bauern das drückende Dänenjoch abschütteln, aber ihre Führer, die Adlichen, sind teils von den Dänen ermordet worden, teils irren sie als Flüchtlinge in den Wäldern, teils haben sie sich von dem Dänenkönig gewinnen lassen. Zu den wenigen, auf die das Volk hofft, gehört die kluge und reiche Frau Inger. An der Bahre ihres von den Dänen erschlagenen Vaters hat sie als siebzehnjährige Jungfrau den Dänen Rache geschworen. Sieben Jahre lang hielt sie ihren Schwur, organisierte den heimlichen Widerstand, schützte die Bedrängten und Verfolgten, wies jeden Freier ab. Da kam Sten Sture (jedenfalls ist der zweite dieses Namens gemeint), ein Urbild schöner und edler Männlichkeit, als geringer Kriegsknecht verkleidet, um zwischen den schwedischen und den norwegischen Freiheitskämpfern eine Verbindung herzustellen. Einen Winter lang lebte er unter ihrem Dache mit ihr. „Einen so schönen Mann hatte ich nie zuvor gesehen, und ich war fast fünfundzwanzig Jahre alt geworden! Im nächsten Herbst kehrte Sten Sture wieder, und als er dann fortzog, nahm er heimlich ein zartes Kindlein mit sich.“ Kein Mensch, außer dem schwedischen Kanzler Peter, dem Sture das Kind anvertraute, erfuhr etwas davon. „Nicht die bösen Zungen der Menschen fürchtete ich, aber es hätte unsrer Sache geschadet, wenn es ruchbar geworden wäre, daß Sten Sture mir so nahe stand.“ Diese Sache war aber, soweit es auf sie ankam, sowieso verloren. Sie übertrug die leidenschaftliche Liebe, die sie zu dem Vater empfunden hatte, auf den in der Ferne weilenden Sohn, und die Sorge um dessen Leben lähmte sie. Sie fürchtete, wenn das Geheimnis herauskäme, würde sich jede der beiden Parteien des Kindes zu bemächtigen suchen, um sich der Treue der Mutter zu