



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Offe, Hans: Grundsätzliches zum Thema "Gymnasium und Universität"

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

Schulen in Polen“ handelt. Soweit es darin um die deutschen Schulen selbst und die Notwendigkeit, sie energisch zu fördern und zu schützen geht, ist gegen die Ausführungen kaum etwas zu sagen. Wenn aber nach den Erfahrungen seit Anfang 1916 noch Vertrauen darauf gesetzt wird, daß die gegenwärtig in Polen amtierenden Wächter der deutschen Sache so auf dem Posten sind, daß die deutschen Minderheiten gegen polnische Übergriffe gesichert erscheinen, so möchte ich hinter diese Vertrauensfundgebung ein großes Fragezeichen setzen. Was den Herren in Warschau zugestanden werden kann liegt im Sinne des Satzes:

Ut desint vires tamen est laudanda voluntas!



Grundsätzliches zum Thema „Gymnasium und Universität“

Von Oberlehrer Dr. Hans Offe

Man vergleiche hierzu den Aufsatz „Universität und Gymnasium“ von Gymnasialdirektor Dr. Grünwald in Heft 26 der „Grenzboten“ d. J.



ehnlich wie es in der wissenschaftlichen Philosophie der Fall ist, wird auch im weitesten Bereich der Bildungs- und Erziehungsfragen die Erkenntnis der Wahrheit durch nichts so sehr gefördert wie durch eine richtige Problemstellung. Wenden wir diese Erfahrungstatsache auf die Frage nach der zweckmäßigsten Vorbereitung für das Universitätsstudium an, so ergeben sich meines Erachtens im wesentlichen folgende allgemeine Gesichtspunkte.

Einmal der entwicklungsgeschichtliche: Man mag es bedauern oder nicht, die Tatsache besteht, daß die — einst vielfach durch Personalunion verstärkten — inneren Beziehungen zwischen Universität und Gymnasium sich in bedenklichem Maße gelockert haben, bis hin zur Aufrichtung von Schranken im Lehrbetrieb, die notwendig eine weitgehende Verständnislosigkeit hüten und drüben züchten mußten. Zudem haben sich bekanntlich in den letzten Jahrzehnten die Wissensgebiete der Hochschulen so erheblich erweitert, die Arbeits-, Lehr- und Lernmethoden so verschiedenartig ausgebildet, daß von einem in allen wesentlichen Punkten sicher vorgezeichneten, „einzig vernünftigen“ Wege von der Sexta bis zur Promotion im allgemeinen kaum noch ernstlich die Rede

sein kann. Dem Hochschullehrer, dem die Vorbildung für sein Wissensgebiet nur zu oft gleichzeitig den Maßstab für die Frage nach „der“ zweckmäßigsten Schulvorbereitung abgibt, wird es allerdings schwer fallen, sich in die so überaus verwickelte Gesamtfrage hineinzudenken. Nicht nur kann heutzutage nicht mehr ohne sehr starke Einschränkung von der gymnasialen bzw. der realistischen Vorbildung als „der“ besten für dieses oder jenes akademische Studium gesprochen werden, sondern es muß überhaupt stark bezweifelt werden, ob es ratsam ist, die Zukunft der Gestaltung unseres höheren Schulwesens einzig (oder auch nur vorwiegend) von den besonderen Anforderungen einzelner akademischer Studiengächer bzw. Gruppen solcher abhängig zu machen. Denn wollte man — amtlich oder halbamtlich — die eine oder die andere Art der Schulvorbildung kurzerhand als „die beste“ erklären, so ergäben sich alsbald unüberwindliche theoretische und praktische Schwierigkeiten, von denen nur einige kurz angedeutet seien. Wie ist im Bereich der sprachlichen, historischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen und anderen Schulbildungsaufgaben die Grenze zu ziehen zwischen den Anforderungen einer darauf zu gründenden Fachausbildung und dem für die Allgemeinheit pädagogisch Wertvollen und Notwendigen? Werden bei nicht wenigen Studiengächern für die realistische wie für die gymnasiale Vorbildung im ganzen nicht annähernd gleichgewichtige Gründe sich anführen lassen, je nachdem, welche Seite des betreffenden Studiums man besonders berücksichtigt? (Man denke z. B. an die Philosophie, die Geographie, die romanische Philologie.)

Die jüngste Vergangenheit mit ihren starken und hoffentlich nachhaltigen Eindrücken nationalpolitischer Art dürfte der allgemeinen Erkenntnis förderlich sein, daß die — 1900 in Preußen amtlich zugestandene — „Pflege der Eigenart“ unserer gegenwärtigen drei Hauptgattungen höherer Schulen ihre engen Schranken findet an dem höheren Ziele der deutsch-nationalen Bildung. Nicht als ob bis dahin Gymnasien und Realanstalten „antinational“ oder doch in diesem Betracht gleichgültig gewesen wären; aber man sollte doch ehrlich eingestehen wollen, daß es vielfach an der Schulerziehung zu dem gebrach, was man nicht unpassend „bewußtes Deutschtum“ genannt hat.

Je mehr sich die Wege zur höheren Allgemeinbildung verbreitern, muß ein starkes Gemeinsames in allen höheren Schulen in den Vordergrund treten; das gilt für die inhaltliche Seite des Unterrichts, das gilt nicht minder für die formale, überhaupt für die obersten Grundsätze der Bildung und Schulerziehung.

Und je mehr für die wissenschaftliche Arbeit deutscher Hochschulen die Lösung „Qualitätsarbeit“ zur Geltung gelangt, ist Vorsorge zu tragen, daß dem einseitigen, schon rein menschlich bedenklichen Spezialistentum nicht noch das Wort geredet werde. — „Pflicht und Arbeit sind der positive, nationale Richtungslosigkeit der negative Pol deutschen Schaffens“ (Paul Rohrbach). Daß dem nicht ewig so sein möge, wird die deutsche höhere Schule an ihrem Teil wesentlich beitragen können: eine im einzelnen unterschiedliche, in den leitenden Ideen

aber übereinstimmende Arbeit soll in Zukunft von ihr noch entschiedener als bisher geleistet werden.

Zum zweiten ist zu erwägen, ob bzw. inwieweit die Erkenntnis unseres Kulturlebens nach seinen tieferen Zusammenhängen und seinen Aufgaben, durch die gymnastische und die realistische Bildung, in einem für akademische Unterrichtszwecke genügenden Umfange tatsächlich vermittelt werde. Bei den schier unübersehbaren Äußerungen zu diesem wichtigen Grundproblem wird meines Erachtens in der Regel nicht deutlich unterschieden zwischen den papiernen, wenn auch gut gemeinten Anforderungen und der blutvollen Wirklichkeit. Ausdrücklich sei von vornherein zugegeben, daß bei einem darauf bezüglichen Vergleich die gymnastische Vorbildung im ganzen sicher nicht schlechter abschneidet als die realistische.

Aus verschiedenen Gründen ist es an dieser Stelle nicht möglich, mehr als bloße Andeutungen zur Erläuterung zu geben. Das folgende beschränkt sich auf die sprachlich-literarischen Unterrichtsfächer. Abgesehen von einigen wenigen, durch Überlieferung u. a. besonders gut gestellten Schulen dieser Art, kann das heutige humanistische Gymnasium, seiner sonstigen Vorzüge unbeschadet, nur noch in sehr bedingtem Grade als eine billigen Anforderungen gerecht werdende „Einführung in das klassische Altertum als Grundlage unseres Kulturlebens“ angesehen werden. Daran hindert es schon die Zahl der bedenklich angeschwollenen Fächer nicht-humanistischen Charakters; daran hindert es vor allem auch die übermäßige Betonung des Grammatischen und des Literarisch-Ästhetischen. Ferner bedeutet die mangelnde Bereitwilligkeit führender Gymnasialkreise zur unterrichtlichen Verwertung wissenschaftlicher Ergebnisse (z. B. vergleichende Sprachwissenschaft, Archäologie u. a. m.) zum mindesten keinen Anreiz zu einer besonderen Wertschätzung von seiten besser unterrichteter Kreise. Am augenfälligsten aber scheint mir, daß die früher verhältnismäßig so umfangreiche Auswahlmöglichkeit auf dem Gebiete der antiken Schriftstellerektüre nach und nach einem zwar bequemen, aber leider stark konventionellen und einseitigen „Kanon“ gewichen ist, als dessen Folge eine wunderliche Verrenkung und Entstellung der Gesamtansicht der Antike bei den meisten humanistisch Gebildeten genannt werden muß. Es ist sehr leicht, zu reden von „der antiken Kulturwelt als der Wurzel der modernen“. Aber wie viele Gymnasialabiturienten — soweit sie nicht Philologen von Fach sind — verbinden dann genügende, d. h. auf eigene Lektüre gegründete Vorstellung, mit Namen wie Plautus und Terenz, Seneca, Plutarch, Lufian, Strabo, Aristoteles, Polybios? — Oder sind die genannten Quellschriftsteller für jede nicht ganz oberflächliche Kenntnis der Literatur- bzw. Kultur- und Wissenschaftsgeschichte entbehrlich? — Ich beeile mich, hinzuzufügen, daß es die Realanstalten mutatis mutandis nicht besser machen. Immer noch steht bei ihnen das Dogma von dem angeblich so hervorragend formal-bildenden Wert der französischen Grammatik in hohem Ansehen und wird zum Stützpunkt der Verteidigung gegen alle Angriffe,

die gegen die Kraft- und Zeitvergeudung durch den französischen Unterricht der unteren und mittleren Stufen gerichtet sind. Immer noch sehen unzählige Neu-philologen im französischen Aufsatz eine (oder gar: die) besonders wichtige Zielleistung, die des fast täglichen Schweißes während neun Schuljahre wert sei. Nicht ohne guten Grund wird in den Kreisen der höheren Schule viel gelächelt über die weitverbreiteten neusprachlichen Dummejungen- und Bockfischgeschichten, die ihren pädagogischen Daseinsgrund einzig in der Möglichkeit einer „Ausbeutung“ zu rein formalen Sprach- und Schreibübungen haben. . . .

Doch genug der Unerquicklichkeiten! Was die vielberufene „Erkenntnis unseres Kulturlebens nach Zusammenhang und Aufgaben“ betrifft, so stehen — mindestens nach der wichtigen Seite des sprachlich-literarischen Unterrichts — Gymnasien und Realanstalten den tatsächlichen Erfordernissen gleich unzulänglich gegenüber. Ein Weniger an Überschwenglichkeit in den Zielforderungen seitens der Lehrpläne würde sehr wohl ein Mehr an innerlich und dauernd wertvollem Erkennen und Wissen zur Folge haben können!

Drittens wird die offenkundige Tatsache vielfach übersehen, daß — an sich betrachtet, wie auch im Hinblick auf künftige akademische Studien — der innere Wert jeglicher höheren Geistesbildung erst in zweiter Linie durch die Art und den Umfang des Lehrstoffes bedingt wird; an erster Stelle hat die Frage der Behandlungsweise zu stehen, im großen wie im kleinen. Im allgemeinen werden wohl auf Seiten der Realanstalten die meisten Sünden gegen das pädagogische Verbot des „didaktischen Materialismus“, der enzyklopädischen Stoffanhäufung ohne ausreichende geistige Durchdringung, begangen. Darin dürfte viel mehr, als gemeinhin zugestanden wird, der Grund zu erblicken sein, weswegen nach Ansicht mancher Hochschullehrer vielen Realabiturienten die Reigung und Fähigkeit zu beharrlicher Vertiefung in wissenschaftliche Einzelforschung mehr oder minder abgeht. Man hüte sich vor dem höchst bedenklichen Quidproquo, das den Lehrstoffen als solchen Vorzüge oder Mängel zuschreibt, die in Wahrheit größtenteils in der üblichen unterrichtlichen Behandlungsweise ihren Grund haben. Zweckdienlich wäre es darum, wenn die Realanstalten (und ähnlich die ihnen nach-eifernden Lyzeen) in dem angegebenen Sinne ihre Lehrpläne gründlich nach-prüften und unerbittlich alles entfernten, was nicht zwingender pädagogischer Notwendigkeit standhält.

Viertens steht zu erwägen, ob an die Stelle der vielen professoralen Erklärungen über die sogenannte beste Art der Universitätsvorbereitung nicht lieber eine ernstliche Selbstbefinnung auf die Lehr- und Lernmethoden des akademischen Unterrichts als solchen wie seiner naturgemäßen Beziehungen zum höheren Schulunterricht getreten wäre. Allerdings hatten es die Hochschullehrer früherer Zeiten sehr viel leichter, da sie mit einem (annähernd) gleichmäßigen Grade der Fachvorbildung bei allen Zuhörern rechnen konnten. Doch darf nicht vergessen werden, daß der gewiß nicht zu bestreitenden Erniedrigung des sogenannten „geistigen Niveaus“ in einigen Studiengebieten

eine teilweise recht bedeutende Steigerung in anderen Fächern des Hochschulunterrichts gegenübersteht. Grundsätzlich verfehlt wäre es jedenfalls, das Rad der Zeit aufhalten zu wollen: Aufgabe der nächsten Zukunft bleibt es, die widernatürliche Kluft, die zwischen Hochschul- und höherem Schulunterricht sich aufstut, nach Kräften und mit redlichem Bemühen aller Beteiligten auszufüllen. „Die widernatürliche Kluft“ — denn die Natur kennt weder Primaner noch erste Semester, sondern junge Leute, deren geistig-sittliches Wachstum den Gesetzen allmählichen Reifens folgt. *Natura non facit saltus*. Dieser pädagogisch lufteleere Raum muß einmal von der inhaltlichen Seite her in Angriff genommen werden: man denke an die vielfach eingerichteten Anfängerkurse für Lateinisch und Griechisch. Nur ist nicht völlig zu begreifen, weswegen der zugrunde liegende Gedanke nicht längst z. B. auf Englisch oder Chemie ausgedehnt worden ist.

Weiterhin erfordert ein gedeihliches Zusammenarbeiten von Hochschule und höherer Schule einen nicht zu schroffen Wechsel zwischen der leider meist zu wenig großzügigen Arbeit des Primaners und der unverhältnismäßigen Selbstständigkeit, die wohl allgemein von dem jüngsten Studenten ohne weiteres erwartet wird. Überaus wertvoll wäre es darum auch, wenn gerade auf der Oberstufe der höheren Schulen die erprobten Grundgedanken der Arbeitsschule recht ausgiebig verwirklicht würden. Recht eigentlich handelt es sich ja gar nicht um eine wirkliche und vollständige Neuerung; denn zu den Zeiten, da der heutige Massenunterricht bis in die Prima hinein ebenso unbekannt war wie der lähmende Schematismus der Speziallehrpläne — damals gab es in Wirklichkeit schon eine „Arbeitsschule“ edelsten Sinnes.

Und man vergesse nicht die große Erleichterung, die die Hochschullehrer durch eine planmäßige Organisation namentlich des einführenden akademischen Unterrichts dem Jünger der Wissenschaft und — sich selbst schaffen könnten. Wahrlich, hart im Raume stoßen sich diese gedanklich so nahe beieinanderliegenden beiden Dinge: Organisation der wissenschaftlichen Forschung und Organisation der wissenschaftlichen Lehre! Nicht als wenn beide miteinander unverträglich wären, wie wohl gelegentlich behauptet wird; aber es müßte allgemeiner die Tatsache gewürdigt werden, daß auf dem Felde des akademischen Unterrichts bis heute noch fast durchgängig starker Raubbau mit den edelsten Geisteskräften bei Lehrenden wie bei Lernenden getrieben wird. Immerhin sind wir wenigstens seit einigen Jahren so weit, daß eine Reihe zum Teil recht namhafter Hochschullehrer die Notwendigkeit durchgreifender Reformen dieser Art rückhaltlos zugibt. (Ich nenne nur von Biszt, Zitelmann, Bernheim, Ferd. J. Schmidt.) Es sei dabei nicht verkannt, daß die Schwierigkeiten gerade für die philosophischen Fakultäten nicht unerheblich scheinen; denn da ihnen ein gemeinsames Lehrziel fehlt, wird ein allgemein anerkannter Lehrplan, selbst nicht in den größten Umrissen, immer und überall sich leicht einstellen wollen. Doch liegen seit längeren Jahren Reime zu einer künftigen Entwicklung für einzelne Fächergruppen philosophischer Fakultäten vor. — Es ist wohl nicht zuviel behauptet,

daß z. B. eine gründlichere Beschäftigung der künftigen Oberlehrer mit den allgemeinsten Problemen der Kultur- und Naturwissenschaft in ihrer Beziehung zu den Bildungs- und Erziehungsaufgaben dereinst den vielfach recht müßigen Streit um gymnastische oder realistische Vorbildung auf eine höhere, sozusagen fachmännische Stufe erheben würde. Dazu aber bedarf es beispielsweise auf dem Sondergebiet der sprachlich-literarischen Fächer einer akademischen Schulung, die über den begrenzten Gesichtskreis des modernen Spezialistentums hinwegsehen lehrt, die jedenfalls neben der klassischen, der romanischen, der englischen, deutschen Philologie mindestens in die Grundprobleme und Anschauungen der allgemeinen Sprach- und Literaturgeschichte, der Phonetik, der Kulturgeschichte und dergleichen einführt. Ohne die dazu notwendige organisatorische Vorarbeit wird es künftig immer schwerer werden, vereint zu schlagen, wo getrennt marschiert wird.

Die letztverflossenen Jahrzehnte mit ihrem einseitigen Fachmenschtum sind der Befruchtung unseres Bildungswesens mit philosophischen Gedanken wenig zugänglich gewesen. Was Rudolf Eucken mit Bezug auf den altsprachlichen Unterricht sagt, gilt ohne grundsätzliche Änderung wohl auch von vielen anderen Sondergebieten des höheren wie des Hochschulunterrichts: „Viel zu sehr neigen namentlich wir Deutschen dahin, für eine innere Belebung eine gelehrte Beschäftigung einzusetzen und statt einer geistigen Substanz viel schulgerechtes Wissen zu bieten. So hat es guten Grund, wenn das klassische Altertum unsere Jugend nicht sowohl begeistert als ermüdet, aber die Schuld dessen liegt nicht am Altertum, sondern sie liegt an uns selbst und der Art, wie wir es im Unterricht ohne eine Verwandlung in eigenen Besitz mit kühler Gelehrsamkeit behandeln. Denn wie könnte zum ganzen Menschen wirken, was nicht vom ganzen Menschen kommt?“ (Grundlinien einer neuen Lebensanschauung, S. 285. Leipzig 1907.)

Ich glaube, daß dieses zutreffende Wort, in seiner vollen Tragweite erkannt und folgerichtig ausgeführt, wie kaum ein zweites geeignet ist, den Anknüpfungspunkt zu einer gegenseitigen Würdigung der Arbeit und der Eigenart zu bilden, die humanistische und realistische Lehranstalten, Hochschulen und höhere Schulen dereinst zu leisten haben werden.

