



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Grünwald, Eugen: Schule und Zeitgeist

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

Posten aushalten und nicht weichen wollen, obgleich sie längst ihren Dienst erfüllt haben. Sie zusammen mit den nun zerfallenden Wällen und Zinnen haben letzten Endes jahrhundertlang die gewaltige Flutwelle vom Osten zurückgedrängt, die die Zivilisation Europas zu verschlingen drohte. Sie haben die Heere eines Attila aufhalten können, Avaren, Araber und Bulgaren sind vergeblich gegen sie angestürmt. Neun Monate lang trozten sie dem Heere der Lateiner, und noch im Jahre 1422 hat Sultan Murad umsonst den Sturm auf Konstantinopel unternommen.

Muhammed der Eroberer hat sie schließlich mit einem Heer von zweihunderttausend Mann gegen achttausend Mann griechischer Truppen bezwungen, aber das war zu einer Zeit, wo Europa schon gefestigt genug war, um sich gegen die Einfälle vom Osten wehren zu können. Was die Mauern Konstantinopels als Kulturtat geleistet haben, bleibt ihnen als ein Ruhm, den auch die kommenden Jahrhunderte nicht verkümmern werden.



Schule und Zeitgeist

Von Prof. Dr. Eugen Grünwald-Berlin



aß sich die Entwicklung unseres Volkes in aufsteigender Linie bewege, wird von solchen, die scharf zwischen Zivilisation und Kultur unterscheiden, nicht ohne weiteres zugestanden; daß unsere Zeit aber eine rührige, reiche, fruchtbare Zeit ist, daß vielleicht niemals eine so gewaltige Arbeit geleistet worden ist, wie in ihr, dürfte schwerlich zu leugnen sein.

Die schaffensfrohe Unrast, die die lebende Generation beherrscht, dringt mit ihren letzten Wellenbewegungen auch in die stillen Winkel samlungsbedürftiger Friedensarbeit: es war unausbleiblich, daß auch die Schule vom Geiste der Zeit ergriffen wurde. Unausbleiblich, weil natürlich: wie alle menschlichen Einrichtungen ist sie fortbildungsfähig und fortbildungsbedürftig, nie fertig, nie vollkommen.

Aber den leidenschaftlichen Stürmern und Drängern von heute reiten wir Pädagogen zu langsam, hält die Schule mit dem Zeitgeist nicht gleichen Schritt; statt die Jugend reif für das sie umflutende blühende Leben zu machen, heißt es, überpackten wir ihren Kulturranzen mit vergangenen, überwundenen Idealen, hemmten künstlich den Prozeß ihrer Eingewöhnung in die Gesellschaft, ja lehrten sie wissentlich und willentlich dem Strome entgegenschwimmen. Wäre es nicht erspriehlich, den angehenden Lebenskämpfer mit dem Gelände, auf dem er sich einst tummeln, mit dem Feinde, dem er einst entgegentreten soll, vorher bekannt zu machen?

Da trotz allem nicht bloß von Fachleuten schon gescholtenen Unbequemen der Schule an die „Forderungen des Tages“, wie es ihre Differenzierung in verschiedene Typen, Aufnahme neuer Unterrichtsstoffe, Verbesserung ihrer Methoden zeigt, die Unzufriedenheit mit unserem Schulwesen weiter um sich greift und tiefgehender wird, so dürfte es nicht unangebracht sein, die bis zu einem gewissen Grade unleugbar antimoderne Tendenz der Schule zu beleuchten und an einigen Beispielen zu zeigen, wie sehr gegenüber den zahllosen Forderungen auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens, die heute um die Vorherrschaft ringen, Zurückhaltung und Vorsicht seitens der Schule geboten ist. *)

„Freiheitspädagogik“ ist heute das Feldgeschrei: Duzendmenschen liefere die Schule, keine Edelmenschen, Maschinen, keine Charaktere. Der naivste, unseligste Optimismus, der Rousseausche Glaube an die ursprüngliche Güte der menschlichen Natur, stößt es aus. Aber sittliche Freiheit ist echte Persönlichkeitskultur: dazu müssen die guten Triebe und Anlagen geweckt, gerüstet, gestärkt, die bösen zurückgedrängt und womöglich unterdrückt, muß der Eigenwille gebrochen, muß ihm Achtung von dem Verständigeren, Besseren, Gehorsam und Autoritätsgefühl anezogen, muß das Kind in straffe Zucht genommen werden, Arbeit und Pflicht lernen, muß es zur Einführung in die Gemeinschaft, zum Verständnis ihrer Kultur einen Schatz von Wissen in sich aufnehmen. Das alles geht nicht ohne gelegentlichen Druck, Zwang, Schmerz. So wird — nach Windelbands Ausdruck — der natürliche Mensch zum historischen Menschen. Das ist das wahre Recht des Individuums, das Recht, das die Gesellschaft ihrerseits zu achten hat, und das sie so achtet, daß sie ihm durch die Forderung der allgemeinen Schulpflicht und eine Fülle von Bildungsmöglichkeiten genügt. Von diesen grundsätzlichen Forderungen wird die Schule nie abgehen können, mögen sie mit dem „Jahrhundert des Kindes“ noch so sehr im Widerspruche stehen. „Der Mensch,“ sagt Kant, „ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß, er kann nur Mensch werden durch Erziehung; und er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“

Zugegeben; aber die Stoffe, die die Schule ihren Zöglingen bietet, sind zum Teil altmodisch und gegenwartsfremd, nehmen nicht oder nicht genug Rücksicht auf moderne Kulturwerte, auf die veränderte Weltlage — ja, die Schule hat überhaupt zu viel Lernstoff.

Beginnen wir mit dem letzten, dem Spott über das Schulwissen und über die Inanspruchnahme des Gedächtnisses. Bedarf das spätere Berufsleben nicht in vielen Beziehungen des Schulwissens als Grundlage? Gibt Wissen keine Kräfte, beruht nicht schließlich auf ihm das Können, das sittliche Handeln? Ist nicht das „Lernen“ in der Jugend, und gerade das Lernen nicht praktischer Dinge, die wichtigste Schule des Willens? Und weil das Wissen sich in Kräfte umsetzt, ist auch der oft gehörte Einwand hinfällig, es bleibe so wenig von dem

*) Die folgenden Ausführungen decken sich zum Teil mit meinem auf der vorjährigen Posener Philologenversammlung gehaltenen Vortrage.

Schulwissen haften: auch der Körper assimiliert sich nicht alle Nahrungsstoffe ohne Rest. Bloße Voreingenommenheit ist es, solch Wissensverlust nur in den sprachlich-historischen Fächern, insbesondere den alten Sprachen, feststellen zu wollen — als ob jeder Gebildete noch den pythagoreischen Lehrsatz beweisen oder das Prinzip der Dampfmaschine entwickeln könnte! Wir Alten können nicht mehr so turnen wie als Primaner, aber daß wir einmal geturnt haben, ist uns von Vorteil gewesen. Darum sagt Herbart: „Was man vergessen nennt, ist darum noch nicht verloren.“

Aber möglichst nahrhaft soll der dem Schüler dargebotene Lernstoff sein. Darum mehr Naturwissenschaften, sagen die Anhänger Ostwalds: sie sind bestimmt, „die erste und größte Glückquelle der Menschheit zu werden.“ Wer wollte in unserem Zeitalter die Verdienste der Naturwissenschaften verkennen und verkleinern, ihre Bedeutung für unseren äußeren Wohlstand, ihre Methoden, ihren Wert auch für die Erziehung! Aber die Arbeit am inneren Menschen, am eigenen und fremden, bleibt doch die Hauptaufgabe des erziehenden Unterrichts. Nicht bloß handeln soll der Mensch, sondern sittlich handeln, nicht bloß wollen, sondern mit seinem Wollen den Interessen der Allgemeinheit dienen: der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Den Gesetzen des geistigen Lebens nachzuspüren wie denen der Natur ist mindestens gleichwertige Arbeit; gleichwertig mindestens dort wie hier, um das Gesetz zu finden, die Beobachtung. Ein Bildungsbedürfnis ist zu allen Zeiten dasselbe: Erziehung zum Menschen, zur Humanität im eigentlichsten Sinne. Scharf sagt deshalb v. Arnim: „Mit den Errungenschaften der Naturwissenschaft kommen wir den uns von der Natur vorgezeichneten Zielen unseres Daseins keinen Schritt näher.“

In unserem Zeitalter der Erfindungen wird der größten Erfindung des Menschengenies, der Sprache, nicht immer die gebührende Würdigung zu teil. Und doch haben oft Jahrtausende an diesem Kunstwerk gearbeitet und aus ihm einen untrüglichen Gradmesser der Intelligenzstärke und Kulturhöhe eines Volkes gemacht. Durch das Studium der fremden Sprache selbst erst kommen wir an die Psyche des fremden Volkes heran, und es ist eine Herabwürdigung, wenn man in ihr ein bloßes Verständigungsmittel sieht und laut den Ruf nach praktischen Ergebnissen des fremdsprachlichen Unterrichts erhebt — als ob die Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Fremdsprache für die große Masse der Gebildeten überhaupt praktische Bedeutung gewönne! Sprachfertigkeit ist jedenfalls nicht das vornehmste Ziel des Sprachunterrichtes auf der Schule: die Kenntnis des fremden Volkstums und Volksgeistes durch unmittelbares Studium der Originale befruchtet erst das eigene und den eigenen durch Vergleichung, Auslese und Ablehnung. Bei der Übersetzung aus der fremden oder in die fremde Sprache beginnt für den Schüler die Anleitung zu der „rückwärtslos ehrlichen, vor keiner Mühe scheuenden, keinem Zweifel ausbiegenden, keine Lücke des eigenen Wissens übertünchenden, immer sich selbst und anderen Rechenschaft ablegenden Wahrheitsforschung“ (Mommson). Man vergesse doch nicht, was, für den großen

Schriftsteller zumal, die Form bedeutet, in die er seine Gedanken gegossen hat, daß Wort und Wendung, Figur und Tropus, Syntax und Melodie und Rhythmus sein eigen sind, daß ein Platon nicht nur anderes, sondern anders schreibt als ein Thukydides, ein Tacitus anders als ein Cicero, daß auch der größte Übersetzungskünstler kaum mehr als den materiellen Inhalt des Autors zu vermitteln vermag — oder ein neues Werk in seiner Muttersprache schafft.

Das empfinden wir so recht der Übertragung eines antiken Werkes gegenüber. Die klassischen Sprachen, für uns Alte der Edelstein des humanistischen Gymnasiums, sind ja der Stein des Anstoßes unserer Schul- und Weltverbesserer; sie bilden den letzten Grund der seit einem halben Jahrhundert tobenden Schulkämpfe. Sie gelten als das Unmodernste in dieser modernen Zeit, als das Unpraktischste, das Widernatürlichste, eine Verschwendung der Volkskraft und des Rationalvermögens, eine Qual für die Jugend, ein Tummelplatz gelehrter Spitzfindigkeiten, eine Quelle von Genüssen für lebensfeindliche Träumer, krampfhaft verteidigt nur von den in ihrer Existenz bedrohten Philologen. Und wenn wir den Gegnern die Zeiten des Gymnasialmonopols entgegenhalten, das, aus unserer klassischen Literaturperiode geboren, den größeren Teil des vorigen Jahrhunderts hindurch unserm Volke die geistigen Führer geliefert und damit seinen von den kompetentesten Beurteilern — ich nenne nur Bismarck — ausdrücklich anerkannten Anteil an unserm beispiellosen politischen und wirtschaftlichen Aufschwunge bewiesen hat, dann heißt's im besten Falle: Der Mohr hat seine Schulldigkeit getan.

Aber die Sache erscheint doch in einem anderen Lichte, wenn man, etwa an der Hand Immischs (Das Erbe der Alten) oder Cauers (Das Altertum im Leben der Gegenwart) den Lebensäußerungen der Antike in unserer Zeit nachgeht: ich meine, nicht nur der Laie muß staunen über die Einflüsse und die Anziehungskraft, die das Altertum auf den mannigfachsten Gebieten der unmittelbaren Gegenwart ausübt. So werden denn neuerdings auch ganze Sammlungen von Neuübersetzungen klassischer Autoren auf den Büchermarkt geworfen — doch wohl, weil sie einem starken Bedürfnis des gebildeten Lesepublikums entgegenkommen. In Frankreich, wo die Schulreform von 1902 von ihren Urhebern unbeabsichtigt, aber doch tatsächlich auf Kosten der alten Sprachen vorgenommen ist, erheben sich jetzt zahlreiche Stimmen auch von Nichtfachleuten, z. B. aus der Großindustrie, die das Sinken des Niveaus der allgemeinen Bildung auf die Vernachlässigung der alten Sprachen zurückführen. Ähnliche Stimmen weisen in England und Amerika auf die Ewigkeitswerte der Antike hin — ja, gerade Amerika sieht in ihr die einzige Rettung vor völliger Vermaterialisierung seiner Gesellschaft. „Daß man“, schreibt Raumann in Grafs „Schülerjahren“, „später seine Schulsprachen vergißt, wenn das Leben keine Zeit mehr läßt, sie zu pflegen, scheint mir nicht so sehr ins Gewicht zu fallen, da es keine bessere Jugendliteratur gibt, als die der fertig abgeschlossenen alten Völker. Ich habe zwar in jüngeren Jahren oft selber an der Richtigkeit dieses Grundgedankens gezweifelt und versucht, einen Lehrplan mit deutscher und französischer

Literatur zu finden, der den antiken Unterricht ersetzen soll; aber ich komme doch je länger desto mehr dazu zurück, daß der gebildete junge Mann am Mittelmeer gelebt haben muß, wenn er dann historischen oder theologisch-philosophischen Studien sich widmen will.“ In Österreich ist einer der rührigsten und entschiedensten Verfechter des humanistischen Gymnasiums der Sozialdemokrat Bernerstorfer. Daher schrieb denn auch der vorsichtig abwägende Münch in diesem Blatte 1911: „Die eindringende (nicht die flüchtige) Beschäftigung mit den alten Sprachen und Literaturen im Mittelpunkte des Bildungsplanes hat nach der begründeten Überzeugung der wirklichen Sachkundigen so sicheren Wert, daß der Verzicht darauf im höheren nationalen Interesse nicht verantwortet werden könnte.“

Nun wird aber heute von den Gegnern der Antike gerade das nationale Interesse für die Eliminierung oder starke Beschränkung der alten Sprachen im Schulunterrichte geltend gemacht. Wo bleibt da, sagen sie, in einem seiner Kraft bewußten und mit seinen ureigensten Vorzügen zur Beherrschung der Gegenwart gleichsam prädestinierten Volke die nationale Erziehung? Daß wir unseren Schülern kein flaues Weltbürgertum anerkennen, sondern ihnen eine für ihr Fortkommen im Vaterlande nötige und dem Wohle des Vaterlandes förderliche nationale Bildung mitgeben, sie auch mit einer vorläufigen und großzügigen Orientierung im Staatsorganismus entlassen müssen, ist ohne weiteres zuzugeben. Die Geschichte spricht dagegen, daß sich die höhere Schule dieser Aufgabe bisher nicht gewachsen gezeigt oder sich ihr entzogen hat. Noch zu keiner Zeit hat es unserem Vaterlande an Persönlichkeiten gefehlt, an pflichttreuen Beamten, Männern, die sich, auch unbeamtet und unbelohnt, mit Hingebung und Erfolg dem öffentlichen Wohle widmeten; und wenn unsere gesetzgebenden Körperschaften zu Zeiten ein wenig erbauliches Schauspiel darboten und sich manch tüchtige Kraft aus Ekel vor einem öden Parteitreiben in die politische Arena hinabzusteigen scheute, so hat sich doch im ganzen unsere Gesetzgebung in aufsteigender Linie bewegt und marschiert in spezifisch modernen Forderungen an der Spitze der zivilisierten Nationen, und ohne pharisäischen Hochmut dürfen wir bekennen, daß es mit unserem Vaterlande noch immer — wenn auch rückweise — aufwärts geht und trotz allem Jammern über „Schulelend“, „Kläglichkeit des ganzen Systems“, „unerträgliche Notlage der deutschen Schule“ sich deutsche Intelligenz und deutsche Tatkraft die Erde zu erobern fortfahren. Von den Erfolgen eines warmherzigen und begeisterungsfähigen Lehrers anvertrauten deutschen und Geschichtsunterrichts — trockene Präzeptoren sind hier am wenigsten am Platze — will ich nur andeutend reden. Dem Geschichtsunterricht mag man auch die heut so ungestüm und durch ganze ad hoc-Verbände geforderte staatsbürgerliche Unterweisung organisch oder zwanglos angliedern; als besonderer Lehrgegenstand führte sie zu einer ihrem Zweck unangemessenen Breite, verleitete zum Politisieren in der Schulstube, wohl gar zu politischem Seelenfang und könnte eine bedenkliche politische Frühreise großziehen, die mit politischer Unreife

identisch ist. Vorkommnisse in romanischen Ländern laden nicht zur Nachfolge ein. Eine starke Verirrung der Deutschkümmler ist der neulich in allem Ernste gemachte Vorschlag, an Stelle des Griechischen auf dem Gymnasium aus nationalen Gründen das — Gotische einzuführen! Da dieser Sprache eine Literatur fast gänzlich fehlt, so würde sich ja der Unterricht gerade auf die formale Seite der Spracherlernung beschränken müssen, die von unseren Gegnern so perhorresziert und dem Unterrichtsbetriebe des Gymnasiums zum Vorwurf gemacht wird! „Ist es nicht deutscher Wein“, lesen wir in dem oben angezogenen Bändchen von Cauer, „der an den Ufern des Rheins und der Mosel wächst? Und doch waren es südlüche Trauben, die dorthin verpflanzt wurden.“

Diese Beispiele mögen genügen, zu zeigen, wie recht die Schule daran tut, jeder durchgreifenden und grundsätzlichen Änderung bewährter Einrichtungen vorsichtig prüfend und wählend gegenüberzutreten und sich nicht dem Zeitgeist, der oft der Herren eigener Geist ist, blindlings in die Arme zu werfen. Daß unser Schulwesen darum nicht dem starren System huldigt und kein Petrefakt geworden ist, hat es im Laufe des letzten Menschenalters hoffentlich zur Genüge bewiesen. Wie schwillt die pädagogische Literatur täglich mehr an, welche Reformvorschläge der einschneidendsten und heterogensten Art gehen nicht gerade von Fachleuten aus! Wie haben sich der Schulbetrieb, das Verhältnis von Lehrern und Schülern, Stoffauswahl und Methoden, Schulgebäude und Unterrichtsmittel verändert und vervollkommen! Auch wir Lehrer möchten nicht, daß heute noch Goethes Wort gelte: „Mit Philologen und Mathematikern ist kein heiteres Verhältnis zu gewinnen“; auch wir möchten zufriedener Eltern und fröhliche Schüler — aber eins können wir bei allem Verständnis für die Kindesseele, bei aller Rücksicht auf veränderte Zeitumstände, neue Lebenswerte und Lebensziele unseren Jungen nicht ersparen: ernste Arbeit. Schwache Intelligenzen oder Charaktere, die diese nicht leisten können oder leisten wollen, dürfen dem System nicht zur Last gelegt werden. Denn — so lesen wir bei Th. Gautier — *c'est une mauvaise raison à donner pour aplanir les montagnes, que les asthmatiques ne les sauraient gravir.*

