



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Hirzel, Karl: Über die Einseitigkeiten und Gefahren der
Schulreformbewegung

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

Steinen Gold machen könne. Bei einer neusten Probe stellte sich heraus, daß ein großer Teil der in Bilanzen und Börsennotierungen paradierenden Werte ganz eingebildet war. Als das große Publikum dank dem Rooseveltschen Vorgehen gegen die Trusts das zu begreifen anfang, war das allgemeine Mißtrauen da, und nun hieß es: rette sich, wer kann. Der erste Stoß traf die Banken. Diese mußten nun Geld von ihren Schuldnern fordern, die in der allgemeinen Panik keine Waren, Eisenbahnen, Wertpapiere, Häuser in Geld verwandeln konnten. Der Verlauf läßt sich nun an den Fingern abzählen.



Über die Einseitigkeiten und Gefahren der Schulreformbewegung

Vortrag gehalten vor der Pädagogischen Sektion der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Basel am 25. September 1907



er Wunsch, dem ich vor einigen Jahren in einem Schulreform-
aufsatz irgendwo begegnet bin, man möge doch die Reform damit
beginnen, alle deutschen Gymnasiallehrer auf eine große Wiese
im weiten Vaterlande zusammenzutreiben und niederzuschießen,
dieser fromme Wunsch hat sich bisher noch nicht verwirklicht.

Diesem ungewöhnlich glücklichen Umstände allein verdanken wir es zu einem
guten Teile, meine Herren, daß wir heute so vergnügt und tatenfroh beisammen
sein können; ihm verdanke auch ich, der ich ebenfalls zu dieser vermaledeiten
Sippe gehöre, die Möglichkeit, am heutigen Tage mich zwar nicht mit jenem
oben angeführten, aber mit manchen andern Wünschen der Reformier und mit
den Ausichten, die ihre Verwirklichung unserm Volke böte, zu beschäftigen.
Ernst genug sind ja die dadurch angeregten Fragen freilich, und ich beeile
mich deswegen, den scherzhaften Ton, zu dem mich jener erste Wunsch nach
dem Juvenalschen Spruche *difficile est satiram non scribere* veranlaßt hat,
alsbald abzustreifen und mit aller Wucht des Ernstes in die Prüfung einiger
weiterer solcher Wünsche und Bestrebungen einzutreten, die mir besonders
bedeutungsvoll erscheinen.

Zuerst eine grundlegende Betrachtung. Die Erwägung der veränderten
Verhältnisse einer fortschreitenden Zeit, denen unsre Schule nicht im wünschens-
werten Tempo Rechnung trage, scheint mir den psychologischen Boden zu bilden,
aus dem jene Bestrebungen im wesentlichen erwachsen. Eine solche Erwägung
ist gewiß an sich berechtigt. Aber sie muß hier schon deswegen abgelehnt werden,
weil unsre Unterrichtsweise gerade in den letzten Jahrzehnten, wie jeder Sach-
kundige weiß, eine solche Umbildung nicht bloß ihres ganzen Geistes, sondern
auch ihrer äußern Formen schon erfahren hat, daß man mit Zug fragen kann,

ob sie nicht da und dort schon allzu hastig und unüberlegt vorwärts oder auch rückwärts oder gar bald vorwärts bald rückwärts geschritten ist. Freilich wer nicht Umbildung, sondern Umsturz, nicht Reform, sondern Revolution will — und deren sind nicht wenige —, wird sich dabei nicht beruhigen. Aber auch deswegen trifft jene Erwägung nicht zu, weil wir Lehrer — und wir sind doch schließlich das Hauptwerkzeug des Unterrichts — doch auch Kinder unsrer Zeit sind, diese Kinderschaft, selbst wenn wir wollten, nicht verleugnen könnten, vielmehr in vollem Maße beanspruchen müssen, daß auch wir zu unsrer Zeit gehören, an ihrem Geiste Anteil nehmen und den entsprechenden Einfluß auf ihre Gestaltung geltend machen wollen, dürfen und sollen. Endlich noch einer weitem Einschränkung scheint mir jene Begründung bedürftig zu sein. Es ist ein vortrefflicher Gedanke, der mir einmal irgendwo bei dem allzufrühe dahingegangnen Oskar Weizensfels aufgestoßen ist, unser Bildungs- und Erziehungsziel sei nicht bloß, unsre Jugend in den Geist der Zeit einzuführen, sondern sie über ihn zu erheben. Das eben ist ja das Eigentümliche unsrer Gymnasialbildung: gewiß soll sie ihre Jünger einführen in das Verständnis der charakteristischen allgemeinen Züge der eignen Zeit, aber sie auch für ihre künftige Entwicklung befähigen, die Einseitigkeiten, die mit jeder zeitlichen Entwicklung, insbesondre auch mit einem gewissen Geistesprozentum der Gegenwart verbunden sind, nicht bloß zu erkennen mit der Schärfe eines durchgebildeten Geistes, sondern auch ihnen entgegen zu wirken mit dem Mute eines gefestigten Charakters. Dazu ist die weite Umschau über die Menschheitsentwicklung, die wir unsern Schülern, soweit man uns die Möglichkeit dazu läßt, geben möchten und geben könnten, ein unverächtliches Mittel. Freilich bedarf es dazu einer Voraussetzung, die hoch über allem Streit um Berechtigungen und Lehrpläne steht, und die man bei jenem Streit allzusehr vergessen hat. Nicht Schulrechte noch Schulpläne, nicht Lehrmethoden noch Lehrkräfte, wie das unausrottbare, für den Mechanismus einer gewissen Pädagogik so überaus bezeichnende üble Wort lautet, sind die Hauptsache bei der Erziehung und Bildung der Jugend, sondern die Lehrpersonen. Schaffet uns, ihr Minister und Volksvertreter, ihr Redakteure und Publizisten, schaffet uns *φύλακες*, so etwa im Sinne der platonischen *πολιτεία*, Lehrer, die auf anständiger Höhe äußerer Stellung und Lebensführung stehend und mit gründlicher Beherrschung ihres besondern Faches den weiten Blick ins allgemeine verbindend mit dem Mute der Wahrheit und der Freiheit selbständiger Überzeugung, nach oben und nach unten, von dem sie selbst getragen sind, auch ihre Schüler und Jünger zu durchdringen und zu begeistern vermögen, und die schließlich über der Erwerbs- und Berufserziehung die Ideale, über der Zeit die Ewigkeit nicht vergessen, dann, aber auch nur dann wird euch das übrige alles zufallen.

Doch von diesem Ziele sind wir freilich noch weit entfernt, und so müssen wir eben dem unentbehrlichen Mechanismus — wie gern würde ich sagen

Organismus, aber ich kann, ich darf nicht — der äußern Einrichtungen und Mittel mehr Aufmerksamkeit schenken, als es vielleicht sonst der Fall wäre. Darum sollen nur die Gedankengänge, von denen mir die Reformbewegung auf wichtigen Seiten geleitet scheint, in einigen Richtungen wenigstens verfolgt werden.

Doch zuvor noch einige Worte über die Form, in der sich diese Gedanken in weitem Umfange zu äußern pflegen. Es muß doch einmal an weithin sichtbarer und hörbarer Stelle ausgesprochen werden, daß der Ton, wie er uns aus einem großen Teile der Schulreformliteratur entgegenschallt, keineswegs bloß aus den Artikeln der Winkelpresse und den pilzartig aufschießenden Reformbroschüren und =Zeitschriften ad hoc, auch von einer Publizistik her, die sonst ihre unzweifelhaften Verdienste hat und auf ihre Würde und ihre Höhe sich etwas einbildet, daß dieser Ton der Würde und Höhe der Sache gar wenig entspricht. Da wird die deutsche Lehrerschaft, soweit sie nicht dem bevorzugten Volksschullehrerstande angehört, in ihrem für die Beurteilung des Ganzen als maßgebend betrachteten Teile schlankweg geistiger und selbst körperlicher Mißhandlung, der Verkümmern der Jugendsfreude, ja der Zerstörung des Lebensglücks der Schulen bezichtigt. Mancher unreife Skribent, dem das Bewußtsein der Unzulänglichkeit seines Wollens und Könnens in der Schule wie der bekannte Pöps nach hinten herum baumelt, benutzt den Aberglauben an das Gedruckte, der im Volke der Denker so stark grassiert, und die Neigung zur Suggestion, an der die ganze Zeit krankt, um sich unter der Hülle der Anonymität eine billige Satisfaktion zu verschaffen, und andrerseits erfahren nicht wenige unsrer kleinen Schlingel, vielleicht zu eigener Überraschung, zum erstenmal aus dem Wochenblättchen, was für brave Tungen sie sind, und was für dumme Gefellen oder böswillige Menschenschinder ihre Lehrer. Und das sollte nicht gemeingefährlich, nicht gemeinschädlich sein? Zu diesem rüden Tone steht — ach, nur allzu häufig! — in schneidendem Gegensatz die jämmerliche Unkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse, die nicht selten geradezu in ihr Gegenteil verkehrt werden. Der Hang zu falscher Verallgemeinerung, der dem menschlichen Denken stets anhaften wird, aber dem Zeitalter der exakten Forschung und der induktiven Methode besonders übel ansteht, die Neigung, die bisher vielleicht allzusehr in den Hintergrund gerückte Seite einer Sache, die mehrere Seiten hat, aufs einseitigste hervorzukehren, nichts andres daneben gelten zu lassen und so einen an sich gesunden Gedanken durch unheilvolle Übertreibung zu einem Gifte zu gestalten — all das führt geradezu zu jener Untergrabung der Grundlagen eines wahren, eines gesunden, eines stetigen Fortschritts und zugleich zur Fälschung der geschichtlichen Wahrheit; denn wer nach einem oder zweien Menschenaltern aus den Brandschriften dieser Sorte von Reformern ein Bild des deutschen Unterrichts- und Erziehungswesens unsrer höhern Stände aus dem Ende des neunzehnten, dem Beginne des zwanzigsten Jahrhunderts entwerfen wollte, müßte ein Zerrbild schaffen, wie es uns etwa aus einem

Konvergenzspiegel entgegenschaut. Aus diesen verkehrten Grundlagen erwachsen dann praktische Vorschläge, von denen mancher einzelne erwägenswert, vielleicht auch einmal durchführbar ist, manche andererseits freilich als monströs erscheinen, alle zusammen aber einen solchen Rattenkönig von Reformschwanz geben, daß auch der geistvollste, höchst gebildete, tatkräftigste Unterrichtsminister, wie es deren kaum einen gibt, nimmermehr ein organisches Gebilde daraus zu gestalten vermöchte, so aber, da er nun eben im Zeitalter des allgemeinen Stimmrechts der angeblichen öffentlichen Meinung möglichst entgegenkommen möchte, vielleicht ein echtes Stümperwerk zuwege bringt.

1. Wenn ich nun zu einigen Einzelfragen übergehe, so wende ich mich zunächst zur Schulhygiene, wie das schöne Wort lautet, die man demnächst als die organisierte Ausartung der auf die Pflege der Gesundheit in der Schule gerichteten Bestrebungen wird bezeichnen können. Denn wirklich droht sie mit ihren wachsenden Ansprüchen und dem internationalen Aplomb, mit dem sie nunmehr auftritt, einer gediegenen Bildung von Geist und Charakter mehr und mehr gefährlich zu werden. Das mens sana in corpore sano ist gewiß vollberechtigt; nur möge man die beiden ersten Worte dabei nicht ganz vergeffen. Daß unsre Schuljugend quantitativ überlastet sei, das ist im großen und ganzen einfach nicht wahr; es hats auch noch niemand bewiesen, denn Ausnahmen, auch falls sie nicht ganz vereinzelt wären, beweisen nichts. Der Augenschein aber lehrt den aufmerksamen Beobachter des Alltagslebens unsrer Jugend nun seit bald vier Jahrzehnten in zunehmendem Maße, daß dem nicht so ist, und daß sich die Wirkung bewußter oder unbewußter Suggestion auch hier zu erkennen gibt. Die tragikomischen Schilderungen von dem Aussehen unsrer Schulbuben, wie sie die hygienische Schulreformpresse ab und zu schon gebracht hat, habe ich wiederholt meinen Schülern verschiedener Stufen vorgelesen; schallendes, gesundes Gelächter war das Echo, das sie fanden. Rote Backen sind etwas recht Erfreuliches, aber weder ein sicherer Gradmesser körperlichen Gedeihens noch das hauptsächlichste Ziel der Erziehung. Die Generation der nunmehrigen alten Herren, die noch nach der frühern, anspruchsvollern, rauhern, keineswegs in allen Dingen lobenswerten Schule gebildet worden ist, sie hat ja doch die neue Zeit unsers Volks ganz wesentlich geschaffen. Wir sind uns nicht bewußt, dabei als Krüppel oder Siechlinge vor der Welt und vor unserm Volke gestanden zu sein. Und so betrachte ich die Berücksichtigung, die diese schulhygienischen Bestrebungen bei den entscheidenden Instanzen gefunden haben, schon jetzt als zu weitgehend. Der Schritt, durch den über das Maß des bisherigen Schulturnens hinaus Sport und Athletentum zu einer Zwangseinrichtung der Schule gemacht werden sollen und teilweise gemacht worden sind, wobei dem rohen und fremdländischen Fußballspiele die Hauptrolle zufällt, ist als bedenklich und verfehlt zu bezeichnen. Die Normierung der gesamten der Schule zu widmenden Arbeitszeit auf rund dreißig bis vierzig Stunden der Woche je nach der Altersstufe führt schon an sich, insbesondre aber

neben einer Zahl von rund 140 gänzlich arbeitsfreien Tagen im Jahre und im Zusammenhang mit der stets wachsenden Zahl der Unterrichtsfächer mit Notwendigkeit zur Oberflächlichkeit oder zur Dressur und erschwert dem Lehrer eine tiefer greifende Anregung und Anleitung zu selbständigem Arbeiten insbesondere bei den reifern Schülern. Das Drängen auf Beseitigung des Nachmittagsunterrichts mag sich insbesondere in den großen Städten als eine Forderung zwar nicht der Gesundheit, aber einer wünschenswerten Bequemlichkeit für Lehrer und Schüler nahe legen, wobei jedoch wieder einmal die ewige Geltung des Satzes *της ἀρετῆς ἰδρωτα θεοὶ προπάροιδεν ἔθνησαν* hervorzuheben ist. Jedenfalls: kann dieser Vorteil anstatt auf dem natürlichen Wege einer Verminderung der Lehrfächer nur auf dem künstlichen Wege der sogenannten hygienischen Stunde, die keine Stunde ist, gewonnen werden, so ist hiergegen der allerentschiedenste Einspruch zu erheben. Daß man in vierzig oder auch fünfzig Minuten — man hat übrigens, nach dem man einmal die schiefe Ebene betreten hat, auch schon von zwanzigen geredet — soviel zuwege bringt wie in sechzig, oder daß die Schüler schon in der zweiten halben Stunde erlahmen — gegen diese sonderbaren Behauptungen sind wir doch so frei, unsre eigene Erfahrung, als Schüler wie als Lehrer, ins Feld zu führen, die neben der Meinung der Ärzte ihr gutes Recht hat. Ist denn der Wille nicht auch ein Faktor in der Erziehung? Die Berufung auf die günstigen Erfahrungen, die man mit der Verkürzung der Arbeitszeit bei den Industriearbeitern gemacht habe, ist als völlig unangebracht zurückzuweisen. Die verschiedenen Ermüdungsmessungsmethoden aber, mit denen man schon die Sache auf eine exakte Grundlage zu stellen suchte, müssen sich zuvor physiologisch, psychologisch und pädagogisch — also allseitig wissenschaftlich — bewähren, ehe sie als praktisch maßgebend anerkannt werden.

2. Man klagt uns weiter an, wir seien nicht national genug. Das sagt man nicht bloß auf dem Deutschen Erziehungstage, über den ich schweigend hinweggehn möchte, und nötigt uns dabei in demselben Atem den organisierten Sport nach ausländischem und internationalem Muster als förmlichen und allgemein verbindlichen Bestandteil des Unterrichts auf. Dem hierin liegenden Vorwurf gegenüber genügt es, auf das granitene Zeugnis hinzuweisen, das vor Jahren aus dem Sachsenwalde erschollen ist. Bismarck hatte doch auch einiges Verständnis für die geistigen Kräfte, die die deutsche Einheit förderten oder hemmten. Aber freilich — der Mechanismus einer gewissen Reformpädagogik mißt den Patriotismus der Erziehung nach der Zahl der Wochenstunden, in denen er eingetrichtert wird, anstatt nach dem Geiste, von dem der ganze Unterricht erfüllt ist. Wir aber wissen, daß das tendenziöse Zurschautragen der Gefühle, gerade der edelsten und feinsten, die Empfänglichkeit abstumpft oder gar abschreckt und gerade die Jugend zum Widerspruche reizt; „man merkt die Absicht, und man wird verstimmt.“ Und so möchten wir die übeln Erfahrungen, die man landauf landab auf dem Gebiete des Religionsunterrichts

in der Volksschule, mit seiner quantitativen Überfüllung oder qualitativen Überreizung gemacht hat, diese möchten wir für die Pflege der nationalen Erziehung gern für uns nutzbar machen.

3. Freilich tritt neuerdings das nationale Motiv etwas in den Hintergrund gegenüber dem sozialen; und so sollen wir nun natürlich auch nicht sozial genug sein; denn zu was ist denn unsre Schule heutzutage da, als zur Magd wechselnder Tagesströmungen und Parteitendenzen zu dienen und so auch das Versuchskaninchen für angeblich soziale Experimente abzugeben? In einem Punkte tritt diese Gefahr in greifbare Nähe, das ist die Frage der Vorschulen; und wenn die Schulverwaltungen auch noch heute widerstreben, wer möchte auf ihre Festigkeit bauen? Sene Vorschulen ermöglichen bekanntlich den Eintritt in die höhern Schulen um ein volles Jahr früher und mit besserer Vorbildung, als der Unterrichtsgang der Volksschule es möglich macht; ohne sie müßte man mit einer Verspätung des Eintritts oder mit einer bedeutenden Verschlechterung der Vorbildung, einer Erschwerung und Verlangsamung des weitem Fortschritts rechnen. Darum werden diese Schulen auch, wo sie sind, hochgehalten und in wachsendem Umfange benutzt; Staat und Gemeinde bringen Opfer dafür, und wo sie nicht sind, strebt man sie an oder sucht sich ihre Vorteile durch unzulängliche oder künstliche Einrichtungen an der Volksschule wenigstens einigermaßen zu sichern. Freilich, in Bayern hat man sie nicht, aber nicht aus sozialen, sondern aus ganz andern Gründen, deren Erörterung hier zu weit führen würde; soll darum auch hier die Nivellierung in pejus eintreten? Ein soziales Bedürfnis liegt lediglich nicht vor. Unsre höhern Schulen in Süddeutschland sind von Haus aus sozial und demokratisch dazu, insbesondere gilt das von den Elementarschulen mit ihrem sehr niedrigen, leicht auch zum Erlasse kommenden Schulgelde, wie denn ihren sozialen Rekrutierungsbezirk in wachsendem Umfange der untere Mittelstand bildet. Kinder aus den Kreisen der Bauern und der Industriearbeiter sind freilich selten darin; das hat gute, natürliche und gesunde Gründe; jedenfalls wäre es eine geradezu groteske Sozialpolitik, die Einrichtung unsers höhern Schulwesens, insbesondere der Gymnasien, gerade nach den Bedürfnissen der Bauern und der Industriearbeiter zu organisieren. Auch erscheint die soziale Wirkung höchst problematisch, die daraus entspränge, daß zwei bis drei Jahre lang die Kinder aller Stände auf einer Schulbank zusammensitzen, um sich dann erst nach Erweckung des sozialen Bewußtseins meist und endgiltig zu trennen. Um an eine solche Wirkung zu glauben, muß man von dem ganzen Doktrinarismus unsrer Parteien erfüllt sein. In Wirklichkeit ginge das Gegenteil daraus hervor. Die eigentliche Quelle jenes Verlangens liegt vielmehr in den Interessen der Volksschule und ihrer Lehrer, die den Entgang eines nicht ganz unbedeutenden, wirtschaftlich und im ganzen doch auch geistig günstiger situierten Bruchteils unsrer Jugend für die Volksschule ungern ertragen. Also die Verschlechterung des höhern Schulwesens, aber ohne wesentlichen Gewinn für die Volksschule ist das Ziel dieser sogenannten Sozialpolitik.

Denn natürlich hätte eine Beseitigung der Vorschulen nur die Wirkung, daß die zahlreichere Unterschicht ihrer Schüler allerdings, zu ihrem Schaden, in die Volksschule zurückkehrte, für eine ansehnliche Minderheit aber, und zwar keineswegs von Minderwertigen, Privatschulen gegründet würden, wie sie jetzt schon in den großen Städten neben den offiziellen Vorschulen existieren. Das wäre also erst recht antisoziale Schulpolitik, und der vermeintliche soziale Effekt wäre in sein Gegenteil verkehrt.

4. Auch die Kunst pocht an die Pforte unsrer Schule, ein edler Gast fürwahr, der die Herzen gewinnt; und so möchte man den Empfang, den ihm neuerdings unsre Schulhäuser in Württemberg gewähren, in denen beim Eintritt aus allen Wänden und Ecken die Warnung entgegenleuchtet: „Nicht ausspucken“, womit die Hygiene der Kunst eine kräftige Ohrfeige versetzt, diesen möchte man etwas geschmackvoller und freundlicher gestaltet wissen. Und ihrer Grundlage, dem Zeichenunterricht, könnte man wohl, auch um den Preis des Verzichts auf andres, eine geräumigere Wohnung in unserm Hause wünschen. Aber auch ihre Gönner lassen gar oft den besonnenen Überblick über das Ganze vermissen. Und vor allem: gerecht sind sie nicht. Die Kunst, die uns doch am nächsten steht, die Poesie, nimmt einen recht breiten Raum ein in unserm Unterricht, die vaterländische wie die antike; auch für die anderer moderner Kulturvölker fällt nicht ganz wenig ab. Daß die Behandlung im einzelnen oft fehlgreift, mag sein. Das liegt in der Unvollkommenheit des Persönlichen, wie sie überall vorkommt, und man sollte davon nicht so viel Aufhebens machen oder es gar dem „System“ zuschreiben. Auch kann man wirklich über manches verschiedener Ansicht sein, und dem Terrorismus der Parteipresse, auch dem des Kunstwarts bei all seinen Verdiensten, unterwerfen wir uns nicht. Ferner erfreut sich die Musik, zwar zumeist in halb privater Form, doch mit Unterstützung der Schule einer wachsenden Pflege bei unsrer Jugend. Es bleibt die wichtige, aber schwierige bildende Kunst. Die Wege, auf denen sie der Schule näher gebracht werden soll, sind noch nicht geklärt, viel weniger geebnet. Einige grundsätzliche Einschränkungen aber müssen doch von vornherein festgestellt werden. Die Anschauung ist zu pflegen, gewiß! Viel mehr als noch vor zehn Jahren geschieht es jetzt schon. Ja es fragt sich bereits, ob die Grenze nicht erreicht oder gar überschritten ist. Die buchhändlerische, schriftstellerische, künstlerische Betriebsamkeit überschüttet uns mit einer Fülle von teilweise recht gutem, nur nicht gehörig gesichtetem Material, das wir nicht mehr verarbeiten, kaum mehr übersehn können, und nicht alles ist Luckenbach, der übrigens die Grenze dessen, was wir verarbeiten können, auch schon zu überschreiten beginnt. Unsre Wände hängen meist voll; der Unterricht aber soll sich doch nicht auflösen in Bilderanschauen, das leicht zur Oberflächlichkeit führt, noch auch in Bildererklären, das recht viel Zeit kostet und nicht jedermanns Geschmack und Geschick entspricht. Und endlich, was mir die Hauptsache ist: die Anschauung in allen Ehren, aber das höchste Ziel unsers Unterrichts

ist sie nicht. Diese Würde gebührt nicht dem Wissen freilich, da sei Gott vor! aber auch nicht der Anschauung, sondern dem auf Anschauung und Wissen zugleich ruhenden denkenden Erkennen. Auch für Schiller ist das Schöne nur das Morgentor, das uns in der Erkenntnis Land führt. Die Deutschen von heutzutage schämen sich ja freilich fast, daß man sie einmal das Volk der Denker genannt hat. Ich aber meine, wir sollten diesen Ruhm festhalten und pflegen auch fernerhin; er entspringt dem innersten Kern unsers Wesens.

5. Ich komme noch auf einiges, was sich dem Schultechnischen nähert, dem ich aber doch eine allgemeinere Bedeutung zuschreibe. Man schilt uns Grammatici im übeln Sinne des Worts. Dieser Vorwurf ist, als allgemeiner ausgesprochen, völlig unbegründet und kann nur von solchen kommen, die — *sit venia verbo* — von der Sache nichts verstehen. Gründliche grammatische Bildung ist freilich einmal Selbstzweck; denn sie involviert eine sonst schwer vermißte Schule der Logik. Ich scheue mich gar nicht, hierfür die mit Unrecht verpönte Bezeichnung der formalen Bildung anzuwenden, ich glaube auch das Schwinden gebiegener grammatischer Bildung in manchen Eigentümlichkeiten der modernen Publizistik zu erkennen. Der Grammatik kommt an schulender Kraft hierfür die Mathematik nicht gleich; ihre Gesetze sind freilich viel schärfer und zwingender, aber auch starrer und einseitiger; es fehlt ihnen die Beweglichkeit des Lebens. Auch ist und bleibt es doch so, daß mancher sonst gute Kopf der Mathematik, über eine gewisse Linie hinaus, verschlossen ist. Wichtiger aber ist uns dieser Unterricht noch als unentbehrliche Grundlage für das Verständnis der antiken Literatur. Ohne sichere und wenigstens für die normalen Erscheinungen auch genaue Kenntnis der grammatischen Gesetze ist ein klares Verständnis der in der fremden Sprache ausgedrückten Gedanken nicht möglich, vollends nicht ein Nachfühlen des Stilgeistes oder gar der einzelnen Sprachkünstler. Die wertvollste Frucht der ganzen Arbeit geht so verloren, und an ihre Stelle tritt das vielbeklagte Nuten, das den Nutzen in eiteln Schaden und geradezu in eine geistige, ja selbst sittliche Gefahr verwandelt. Haben doch auch die Neusprachler Wasser in ihren gärenden Reformwein gegossen und selbst für die einem mehr intuitiven Betriebe eher zugänglichen neuern Sprachen eine solide grammatische Grundlage als unentbehrlich erkannt; wie viel mehr gilt das für die unserm Sprachgeist fremdartigern alten Sprachen. Aber mit dem Grammatikunterricht ist es nicht getan; grau ist auch hier die Theorie. Ohne unablässige Übung und selbständige Anwendung geht der Geist der fremden Sprache nicht in das Bewußtsein des Schülers über. Darum ist es als ein schwerer Mißgriff zu bezeichnen, daß die grammatischen und stilistischen Übungen in den alten Sprachen mehr und mehr eingeschränkt werden. Mit dem Falle des griechischen Skriptums konnte man sich zur Not, wenn auch ungerne, für die Prüfung abfinden. Wir brauchten ja nicht die Prüfung, um die Übung doch zu pflegen — so hielten wirs in Württemberg vor vierzig und fünfzig Jahren —, obwohl eine dauernde Diskrepanz zwischen Prüfungsziel und

Unterrichtsziel immer ein gefährlicher Übelstand ist. Um so zäher müssen wir am lateinischen Stile festhalten. Fürs Griechische aber ist nun in Württemberg das Skriptum — wir sagen Komposition — schon beim Abschluß von Untersekunda gestrichen und hat die Einübung der Grammatik schon im dritten Jahre des Lernens „im wesentlichen bei der Lektüre zu geschehn“, die damit wieder zum *corpus vile* der Grammatik erniedrigt wird. Das Komponieren ist „nicht ausgeschlossen“, also nur nebenbei gestattet. Wenn man nun jetzt schon wahrnimmt, daß zum Beispiel die Bedeutung des Modus, eines der wichtigsten sprachlichen Mittel für den feinem und intimern Ausdruck des Gedankens, von den Schülern überwiegend nur noch tastend und ratend, unsicher und unklar erfaßt wird, wie soll das vollends künftig werden? Auch in der Kasusbehandlung begegnet der wichtige und vieldeutige Genetiv sehr oft einer ganz unklaren Auffassung. Also gerade umgekehrt ist es: nicht zu viel Grammatik treiben wir, sondern zu wenig, und eine gesunde Reaktion gegen diesen oberflächlichen Dilettantismus muß das ernste Ziel eines jeden Freundes des Gymnasiums sein. Die Grammatik ist für das Gymnasium — um ein Bild zu gebrauchen —, was der Mantel im Fiesko für den Herzog von Genua. Fällt der Mantel, so muß der Herzog auch nach. Das wissen die Klügern von unsern Gegnern ganz wohl; daher das Schimpfen über die Grammatik. Vergessen es also auch wir nicht; hören wir auf den Ruf: Hilf, Genua, hilf! hilf deinem Herzog!

6. Endlich — last, not least, sagen die Zeitungschreiber gern, namentlich die, die kein Englisch gelernt haben. So sage auch ich nach diesen berühmten Mustern: die Hauptsache kommt zuletzt! Diese sehe ich in dem wachsenden Stoffhunger, der sich auf allen Gebieten unsers Bildungslebens — auch in unserm Zeitungswesen —, insbesondere aber in der Jugendbildung breit macht und eine freie und tiefe Gestaltung von Geist und Charakter immer mehr erschwert. Ganz vergessen ist des mit Worten freilich vielgepriesnen Schillers Spruch: „Wer etwas Treffliches leisten will, hätt gern was Großes geboren, der sammle still und unerschlaft im kleinsten Punkte die höchste Kraft.“ Seit einem Menschenalter und noch länger wird der Grundsatz sogar vom Throne herab gepredigt: *ne multa, sed multum*; seit einem Menschenalter und noch länger sehn wir die Tatsache verwirklicht: *non multum, sed multa*. Der kindliche Geist erscheint da gleichsam als ein Koffer, in den man alles einzupacken sucht, was als nötig für die Lebensreise gilt, aber schon hübsch fertig, wie es der Handwerksmann zu liefern versteht. Sein Umfang ist fest begrenzt, aber des Krames, den er aufnehmen soll, wird immer mehr. So stopft und stopft man denn immer mehr hinein. Die technischen Fortschritte in der Methode des Stopfens reichen entfernt nicht aus, den Widerspruch zwischen Umfang und Inhalt auszugleichen; denn das bekannte logische Gesetz vom umgekehrten Verhältnis dieser beiden findet hier keine Anwendung. So wird der Koffer rissig, zuletzt, wenn er schwach gebaut ist, gesprengt und geht aus den Fugen.

Das ist das einzig Wahre an den Überbürdungsklagen, soweit sie begründet sind. Nun hat man doch das sogenannte „Monopol“ gestürzt; die Bahn ist frei, auch das Gymnasium soll sich nach seinen eignen innern Gesetzen gestalten. So hieß es überall! Was ist aus dem Worte, dem Königs-, dem Ministerworte, an dem man nicht drehen und deuteln soll, geworden? Bei uns lernt man nun an den Realschulen Latein, an den Realgymnasien Griechisch, an den Gymnasien nicht bloß Englisch, sondern unter der Firma der freieren Gestaltung des Unterrichts wohl bald auch die höhere Mathematik. Dabei hält man am alten fest; nur scheinbare Änderungen werden konzidiert. Mit Recht! Denn was man leistet und leisten kann, ist schon jetzt so gering, daß man nicht bloß im wissenschaftlichen, sondern auch im sittlichen Interesse der innern Wahrheit besser täte, auf das Ganze zu verzichten, als noch mehr abzuschlagen nach dem Grundsatz „billig, aber schlecht“. Dagegen bringt jeder neue Lehrplan neue Fächer oder Verschiebungen in den alten zuungunsten der alten Kernfächer, und die neuen Lehrpläne folgen einander mit solcher Promptheit, daß man die alten kaum erproben kann. Da tagt irgendeine Versammlung von Fachmännern und setzt eine „Unterrichtskommission“ nieder — nur wir nicht, die wir doch die nächsten dazu sind —, die dann ihre Fachinteressen in „wohlerwognen“ — so heißt es ja immer — Beschlüssen formuliert. Diese werden dem hohen Ministerium vorgelegt, und flugs schieben sich neue Ringe in die unendliche Kette des Lernens. Daher auch das rastlose Sagen nach neuen Methoden, die Überschätzung der Methodik gegenüber der Persönlichkeit, die den unvermeidlichen Reibungskoeffizienten möglichst mindern sollen, aber die ruhige, innere Durchdringung und Sättigung entfernt nicht zu ersetzen vermögen. Wenn dann die Sünglinge ins Leben hinaustreten, so haben sie schon „alles gehabt“, das heißt von allem ein bißchen, von nichts etwas Rechtes. Was brauchen sie dann noch selber von innen heraus an sich zu arbeiten? Das sind die Früchte der Schulreform, wie sie sich seit einem halben Jahrhundert allmählich entwickelt hat. So ist aus der Musa urania, wie sie uns für das Gymnasium vor dreißig und vierzig Jahren in den Anfängen unsers Lehramts noch als ein Ideal wenigstens vorschwebte, eine Venus vulgivaga geworden, ein Mädchen für alles und leider auch für alle, für jegliche Laune des Ritzels der Zeitungs- und Gassenbildung. Denn bald gibt es keine Kunst und Wissenschaft mehr — was rede ich von Kunst und Wissenschaft? keinen Notizenkram und keine Handfertigkeit mehr, die unser Unterricht nicht in sich aufnehmen soll; es gibt nichts mehr im Himmel und auf Erden, das die Schüler nicht wissen sollen. Denn dann werden sie sein wie Gott! Nun soll die Schule auch noch ein Kollegium über sexuelle Verhältnisse und Fortpflanzungsvorgänge, das natürliche Ergebnis der individuellsten Entwicklung, das innerste Heiligtum der Familienerziehung, ein Geheimnis auch noch der Wissenschaft, fast als ein neues Unterrichtsfach, jedenfalls als ein Ingrediens der Gymnasialbildung, für das man der Schule wieder die

Verantwortung aufbürdet und das für alle Beteiligten eine starke moralische und gemüthliche Belastung mit sich bringt, den heranwachsenden Jünglingen und wohl auch Jungfrauen gegenüber auf sich nehmen. Die Gesundheitsfanatiker wollen es ja so haben. Und was wollen gar die deutschen Ingenieure? Nachdem schon längst feststeht, daß die sachkundigen und erfahrenen Vertreter des altklassischen Unterrichts an den deutschen Gymnasien in ihrer erdrückenden Mehrheit das sogenannte Reformgymnasium, das nicht aus innern Bildungsgedanken, sondern aus äußerlichen und oft nur vermeintlichen Bedürfnissen des praktischen Lebens entstanden ist und Verbreitung gewonnen hat, als unvereinbar betrachten mit den Aufgaben einer soliden humanistischen Bildung und Erziehung, stellen sie das kecke Verlangen auf nach einem abermals reformierten und potenzierten Reformgymnasium, mit Latein natürlich, denn die Empfehlung des äußern Scheins möchte man doch nicht missen, aber mit dreijährigem Latein! Und über das Griechische, das Rückgrat des Gymnasiums, schweigen sie sich ganz aus. Und warum das? weil es für die Techniker so besser sei. Darauf ist doch die einzige richtige Antwort, daß auch wir eine Unterrichtskommission niedersetzen — längst schon hätte diese Versammlung das tun sollen —, um die Forderungen zu formulieren, die uns nun, nachdem die Gleichheit der Berechtigungen nach allen Richtungen freie Bahn geschaffen hat, unerläßlich erscheinen für ein Gymnasium, das keineswegs für die Bedürfnisse der Philologen — wer muß da nicht lachen? —, aber auch nicht gerade nach den Anschauungen der Ingenieure zugeschnitten ist. Und der Grundartikel dabei müßte sein: Einschränkung der Vielwisserei, Verbreiterung und Verfestigung der altsprachlichen, geschichtlichen, philosophischen Grundlage der Gymnasialbildung, kurzum eine klare und bewußte rückläufige Bewegung, eine Reaktion, wenn Sie so wollen, aber eine solche, die allein uns aus dem Chaos der Gegenwart erretten und einen wahren Fortschritt verbürgen kann.

Ich habe nur einige wenige mir besonders wichtig erscheinende und vor andern am Herzen liegende Seiten der Schulreformbewegung in den Kreis meiner Erörterungen gezogen. Wollte ich dem Stoffe auch nur in annähernder Vollständigkeit gerecht werden, so müßte ich den doppelten und dreifachen Raum in Anspruch nehmen. Ich bin mir bewußt, in den vorliegenden Zeilen nichts Neues gesagt zu haben, ich hoffe aber dem, was die Herzen und die Köpfe vieler deutscher Schulmänner bewegt, klaren und entschiednen Ausdruck gegeben zu haben. Aber ich bin der Ansicht, es sei hohe, ja es sei die höchste Zeit, daß wir uns gegen den geistigen Terrorismus — anders kann ich es eigentlich nicht bezeichnen —, wie er gegen uns und unsre Sache geübt wird, laut und einmütig zur Wehr setzen. Denn wir erfreuen uns nach wie vor des stolzen Bewußtseins, daß unsre Schule im letzten Jahrhundert unserm Volke gute Dienste geleistet hat; wir sind entschlossen, als Hüter der uns anvertrauten Güter noch fernerhin auf dem Plane zu bleiben und nicht bloß

den offenen Gegnern, sondern auch den unsichern Freunden und den falschen Ärzten gegenüber das Banner einer gründlichen, auf ernster geistiger und sittlicher Arbeit beruhenden sprachlichen und geschichtlichen Bildung als der Grundlage des gymnastischen Unterrichts hochzuhalten zum Wohle unsrer Jugend und zum Segen für die Zukunft unsers Volkes.

Ulm

Karl Hirzel



Adolf Stern

2



Wenn wir Adolf Stern als Literaturhistoriker zwanglos und doch knapp charakterisieren wollen, so kann das nicht besser geschehen als durch ein paar Sätze aus einem Hettnerschen Brief an Erich Schmidt, den Stern, sicherlich nicht ohne besondere Absicht, in seiner Lebensbeschreibung Hermann Hettners zitiert: „Ich halte nach wie vor fest an der Überzeugung, daß es mit der Philologie allein nicht getan ist, sondern daß in der Beurteilung von Kunstwerken schließlich doch das nachempfindende Kunstgefühl die Hauptsache bleiben muß. Aber allerdings verachte auch ich das Ästhetisieren, wenn es der geschichtlichen Grundlage entbehrt.“

Da haben wir den ganzen Stern, der trotz wertvollen Entdeckungen (er hat unter andern den Verfasser der „Insel Felsenburg“ festgestellt) in seiner literarhistorischen Arbeit doch das Hauptgewicht nicht legte auf das Philologische, sondern auf die Beurteilung der Kunstwerke und der Künstler aus dem eignen nachempfindenden Kunstgefühl heraus — und Stern konnte den Bogen dieser Nachempfindung weit genug spannen. Welchen großen Kreis er übersah, lehrt seine Geschichte der neuern Literatur, von deren „Freskobildern“ Krüger mit Recht spricht. Und derselbe Stern, der verrufen war als ein Gegner der jüngsten Entwicklung, und dem nach seinem eignen Ausdruck die neuesten Revolutionäre Entdeckungen auf den Kopf schmetterten, die er in aller Stille längst gemacht und vertreten hatte, hat schon im Jahre 1885 in Henrik Ibsen, mit dessen Alterswerken er später freilich nicht mehr mitging, das heiße Herz zu finden gewußt, wo viele Junge und Alte nur kalt grübelnden Verstand spürten.

Adolf Stern hat Friedrich Hebbel zuerst im Jahre 1855 in Leipzig gesehen bei einem Besuche, den Hebbel einem dortigen Schriftsteller abstattete. Aber obwohl er damals schon voll den Eindruck von Hebbels ungewöhnlicher Persönlichkeit hatte („mir war, als ob jede Äußerung Hebbels ein Fenster in die große freie Welt hin aufriße, welche hier über den Nebendingen des Handwerks vergessen wurde“), hat er doch selbst erst die spätere Zusammenkunft in Weimar als den eigentlichen Beginn seiner persönlichen Beziehungen zu Hebbel betrachtet.

Grenzboten IV 1907

75