



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Sickel, Paul: Die E'inheit unserer Nationalbildung

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

Die Einheit unserer Nationalbildung

Von Professor Paul Sichel



Der Einheitsbegriff hat für die meisten Ohren etwas Bestrickendes. Wir haben es erfahren bei der monistischen Weltanschauung; wir sehen es heute wieder bei dem Schlagwort der Einheitschule. So einfach der Begriff erscheint, so unendlich verwickelt ist die Sache, zumal seitdem sich Standes- und Berufsinteressen, parteipolitische und konfessionelle Sonderbestrebungen damit verquickt haben. Der Angelpunkt der ganzen Frage ist offenbar der soziale Ausgleich: es sollen jedem heranwachsenden Deutschen die gleichen Bildungsmöglichkeiten und Bildungsmittel zur Verfügung stehen; und dieser Anforderung ist durchaus Rechnung zu tragen, soweit es ohne gewaltsame Umwälzung unseres Schulwesens möglich ist. Dagegen ist wohl vorderhand keine Aussicht und auch nicht einmal wünschenswert, daß anstelle der verschiedenen bestehenden Schulgattungen eine einzige, eben die Einheitschule tritt. Auch der eifrigste Verfechter dieser Idee muß sich sagen, daß die Verhältnisse heute dazu noch nicht reif sind. Stellen wir uns also auf den Standpunkt, daß es auch in Zukunft noch verschiedene Bildungswege gibt, die wenigstens zum Teil auch auf verschiedene Ziele gerichtet sind, so fragt es sich, ob wir damit zugleich auf eine einheitliche Nationalbildung verzichten, oder ob diese trotzdem noch in irgendeinem Umfange möglich ist.

Bei dem Worte Nationalbildung kann man zunächst an eine gewisse Bildungsgrundlage, ein Mindestmaß der Bildung denken, das ein Gemeingut der ganzen Nation, d. h. schlechthin aller Staatsbürger, sein soll und durch die Volksschule vermittelt wird. Weiterhin aber kann sich damit auch der Begriff eines im eigentlichen Sinne nationalen Gepräges der gesamten, also auch der höheren Bildung verbinden, wodurch sich unsere deutsch-nationale Bildung von derjenigen anderer Nationen wesentlich unterscheidet. Schließlich kann der Ausdruck „national“ noch in der engeren Bedeutung des Politischen gemeint sein, wie man denn ein politisches Bildungsideal anderen Begriffen der Bildung, etwa der humanistischen, gegenübergestellt hat. Daß wahre Nationalbildung nicht denkbar ist ohne ein starkes politisches Gemeinschaftsgefühl ist selbstverständlich. Aber es würde zu einer Veräußerlichung der Bildung führen, wollte man in einseitiger Weise die politischen Ideen in den Vordergrund der Volkserziehung stellen. Der Mensch ist nicht nur Staatsbürger; sein Lebensgehalt kann und soll nicht im politischen Wesen aufgehen. Damit ist aber keineswegs ausgeschlossen, daß die Nationalbildung eine Bildung für die Nation und deren Bedürfnisse sei; im Gegenteil fordern wir eine Volksbildung, die im Gegensatz zu dem früheren individualistischen Lebensideal die Erziehung zur Gemeinschaft, also in erster Linie für den Staat einschließt. Durch den Vergleich mit jener individualistischen Anschauung gewinnt der Begriff der Nationalbildung erst seine volle Bestimmtheit. Früher glaubte man, Bildung sei im wesentlichen nur eine Entfaltung der eigenen Individualität, wodurch das Allgemein-Menschliche in jeder Persönlichkeit von selbst entwickelt und die verschiedenen Individuen doch wieder zu einer geistigen Gemeinschaft vereinigt würden. So spricht Wilhelm von Humboldt es in seinem Werke „Über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates“ aus: „Das höchste Ideal des Zusammenexistens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst und um seiner selbst willen sich entwickelte. Psychische und moralische Natur würden diese Menschen schon noch aneinander führen“. Dieses Vertrauen haben wir nicht mehr; denn wir haben erfahren, daß einseitiger Individualismus die Menschen vereinzelt und einander entfremdet. Daher ist uns Bildung nicht mehr bloße Formung des Menschen von innen heraus; sondern sie muß hervorgehen aus der Wechselwirkung zwischen individueller Anlage des einzelnen und überindividueller Anforderung, wie sie das Leben der Gemeinschaft stellt. Das neue Ideal der Nationalbildung steht daher nicht im schroffen, unvereinbaren Gegensatz

zu den früheren Bildungsbegriffen der individuellen Entwicklung und der Idee der allgemeinen Humanität, schließt beide vielmehr in gewissem Maße ein oder vermittelt doch zwischen ihnen. Denn auch die gemeinsamen Aufgaben der Nation werden immer der höchsten individuellen Kraftentfaltung der einzelnen bedürfen, und schlimm wäre es, wenn wir an Stelle der Vielfältigkeit menschlicher Bestrebungen eine öde Gleichförmigkeit der Gesellschaft erhielten. Was aber jenes Ideal des Allgemein-Menschlichen angeht, so muß es als höchstes Ziel bestehen bleiben; aber es kann nicht unmittelbar erstrebt und erreicht werden, sondern nur auf der festen Grundlage nationaler Gesittung, ohne die es blaß und verschwommen bleibt und jedenfalls den Ansprüchen des heutigen staatsbürgerlichen Lebens nicht entspricht.

Der Begriff der einheitlichen Nationalbildung setzt ein der Mehrzahl der Volksgenossen gemeinsames Bildungsgut, eine gemeinsame Richtung des Denkens, Wollens und Fühlens, oder doch wenigstens ein allgemein anerkanntes Bildungsideal voraus, das, wenn auch noch so selten verwirklicht, doch als Ziel dem Volksbewußtsein vorschwebt. Daß wir eine solche einheitliche Nationalbildung nicht besitzen, ist wohl die Überzeugung aller Einsichtigen. Die Ursachen davon liegen natürlich nicht allein in der Art unserer Schul- und Unterrichtsverhältnisse, sondern in erster Linie in den inneren Gegensätzen unseres Volkes, die sich im Laufe der letzten Jahrzehnte entwickelt oder verschärft haben. Ja, man kann behaupten, daß die eigentlichen Bildungsunterschiede zwischen den höheren und niederen Ständen, sowie auch zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlechte sich schon zu milbern begannen, als die sozialen, wirtschaftlichen, politischen und konfessionellen Gegensätze noch mit der alten Schroffheit fortbestanden. Hier liegt nun ein wechselseitiges Verhältnis vor. Denn wenn eine einheitliche Nationalbildung eine gewisse Einheit der Nation, besonders in politischer Beziehung, schon voraussetzt, so ist sie doch auch wieder ein Mittel, um die geistige Einheit des Volkes zu festigen und Spaltungen auszugleichen, die aus dem Leben unseres Staates nun einmal nicht vollständig wegzuschaffen sind. Indem wir über die viel erörterten Schwächen unseres nationalen und innerpolitischen Lebens hinweggehen, sei kurz eine Erscheinung hervorgehoben, die mit dem Bildungsproblem in engerem Zusammenhang steht.

Obwohl sich, wie erwähnt, der Kreis derjenigen, die an den vorhandenen Bildungsgütern teilnehmen, sehr erweitert hat und die Bildung tatsächlich demokratisiert ist, so ist doch die Bildung im eigentlichen Sinne — als harmonische Formung der Persönlichkeit — bei weitem nicht in gleichem Maße vervielfältigt. Und ferner ist unter den Gebildeten selbst, besonders den Höhergebildeten, eine Ungleichheit und Entfremdung, ein Mangel an gegenseitigem Verständnis eingetreten, wie er früher in der aristokratischen Bildungsminderheit nicht bestand. Mit anderen Worten: die Einheit der Bildung ist sowohl dem einzelnen, der das Chaos der zahllosen Bildungselemente nicht mehr zu beherrschen weiß, wie auch der Gesamtheit der Gebildeten verloren gegangen. Wir vermissen eine allgemeine geistige Atmosphäre, eine intellektuell-ethische Grundrichtung in unserem nationalen Geistesleben. Die zunehmende Trennung der verschiedenen Berufstätigkeiten mit ihrer Einengung des Gesichtskreises hat eine gegenseitige Entfremdung der Stände wie der einzelnen Menschen, eine Atomisierung der Gesellschaft herbeigeführt, unter der die Menschheit in den letzten Jahrzehnten schwer gelitten hat. Das Gefühl, daß Leben tiefe Einsamkeit sei, ist unserem Geschlechte nur allzu vertraut. Hat es doch auch in der Literatur seinen Niederschlag gefunden: der Typus des unverstandenen Menschen, besonders der Frau und des Kindes, kehrt in neueren Romanen und Dramen immer wieder. Auch die Verödung unseres geselligen Lebens und die Dürftigkeit des brieflichen Verkehrs weist auf die gleichen Ursachen zurück.

Was war es nun, was früheren Generationen das Bewußtsein der Einheit und Zusammengehörigkeit gab? Zunächst natürlich der Umstand, daß in jener mehr abgeschlossenen Bildungsaristokratie, die sich fast nur aus „studierten“ Leuten

zusammensetzte, die tieferen sozialen und beruflichen Gegenätze fehlten. Dann aber gab es auch einen idealen Einigungspunkt, nämlich die Anerkennung und Verehrung der klassisch-humanistischen Kulturwelt als der einzig vollwertigen Grundlage aller Bildung. Möchte die wirkliche Kenntnis der Antike und ihre Wirkung auf die geistige Persönlichkeit des einzelnen auch noch so gering sein, der feste Glaube an ein gemeinsames Bildungsideal lebte damals wie ein Dogma im Geiste der gebildeten Kreise und begründete in ihnen das Gefühl geistiger Verwandtschaft. Aber dieser Glaube ist dahin oder doch auf einen verschwindend kleinen Teil derjenigen beschränkt, die heute auf Bildung Anspruch machen. Die meisten haben überhaupt keinen Glauben mehr an ein gemeinsames Kulturideal; sie beten das Idol der naturwissenschaftlichen Weltanschauung an oder schwärmen von einer die Menschheit beglückenden technischen Kultur. Auch die überzeugtesten Anhänger der klassisch-humanistischen Studien werden wohl die Hoffnung aufgegeben haben, daß auf ihrer Grundlage eine einheitliche Nationalbildung aufzubauen sei. Die Anerkennung mehrerer gleichberechtigter Schulgattungen macht dies schon unmöglich. Übrigens ist unter den Altphilologen selbst die Ansicht, daß die antike Kultur ein allgemein gültiges Kulturvorbild sei, durch die mehr historische Auffassung erschüttert.

Sollen wir nun daran verzweifeln, je wieder zu einer relativen Geistes Einheit in unserem Volke zu gelangen? Soll es dabei bleiben, daß der Gelehrte mit aristokratischem Dünkel den Kaufmann und Praktiker nicht für vollwertig erklärt, daß umgekehrt der Industrielle sich für den einzig kulturfördernden Menschen hält und die gelehrten Stände von oben herab ansieht, daß selbst die akademischen Berufe einander entfremdet sind, der technische Beamte den Juristen und Lehrer nicht versteht, ja schließlich Alt- und Neuphilologen sich wie feindliche Brüder gegenüberstehen? Viele werden antworten, daß eben die Einheitschule das einzige und zugleich durchgreifende Mittel sei, um die fehlende Einheit allmählich wiederzugewinnen. Aber setzt nicht ihre Einführung schon ein anerkanntes einheitliches Bildungsideal und auch einen einzigen diesem Ideale angepaßten Bildungsweg voraus, was wir beides eben noch nicht haben? Andererseits wäre es einer kraftvollen Nation unwürdig, die Hände in den Schoß zu legen und sich mit der Hoffnung zu trösten, daß der Lauf der Dinge wohl durch sich selbst das Getrennte wieder zusammenführen werde. Gerade weil sich in vielen der besten Geister die Sehnsucht nach Vereinheitlichung regt und auch deutliche Anzeichen für eine Zusammenfassung der zersplitterten Elemente bemerkbar sind, dürfen Bestrebungen in dieser Richtung auf Erfolg hoffen.

Noch einmal sei betont, daß das politische Einheitsgefühl allein nicht genügt. Unser Volk hat nicht das Glück einer jahrhundertlangen einheitlichen, großen Geschichte gehabt; und was sich in Frankreich und England auf eine seit dem Mittelalter fast ununterbrochene politische Überlieferung und staatliche Kultur stützt, konnte bei uns trotz der gewaltigen Entwicklung der neuesten Zeit nicht in wenigen Jahrzehnten nachgeholt werden. In Frankreich erscheint die Ausbildung der nationaltypischen Geisteskultur unter Ludwig dem vierzehnten zugleich als Erzeugnis der politischen Glanzperiode der Nation; und ebenso eng ist die Beziehung zwischen der politischen und der geistigen Kraftentfaltung in der englischen Geschichte, wo der ungeheure Aufschwung des Elisabethanischen Zeitalters in der Shakespeareschen Dichtung, besonders in den Königsdramen seinen Ausdruck fand. Bei uns ist das bekanntlich ganz anders gewesen. Unsere Kulturhöhe fiel mit dem politischen Tiefstande zusammen; daher war unsere Nationalbildung ihrer Entstehung nach unpolitischer Art, war „ganz Seele und nur Seele“.

Wo aber läßt sich nun diese deutsche Seele in greifbarer Bestimmtheit erfassen? Denn auch unter den so günstigeren politischen Verhältnissen unserer Tage muß eine einheitliche deutsche Bildung in den Tiefen der deutschen Seele wurzeln, muß Geist von unserem Geist sein. Nun offenbart sich deutsche Art gewiß in allem dauernd Wertvollen, was unsere Kultur je hervorgebracht hat, und unser Gefühl sagt uns mit ziemlicher Sicherheit, wo wir es mit echt deutschem Gehalt im

Unterschiede vom Fremden und bloß Anempfundenen zu tun haben. Aber wer könnte die Vielheit dieser Erscheinungen auf eine Formel bringen oder auch nur zu einem fest umrissenen Gesamtbilde vereinigen? Das aber wäre notwendig, wenn es sich um die Aufstellung eines Bildungsideales zu pädagogischen Zwecken handelt. Aus demselben Grunde muß auch alles ausgeschaltet werden, was, obzwar geschichtlich bedeutsam, doch nicht mehr unmittelbar lebens- und wirkungskräftig ist und daher die Breite des Volkes nicht zu durchdringen vermag. Auch muß ein solches Bildungsgut, da es ja durch die Schule vermittelt werden soll, sich dem Rahmen unseres Unterrichtswesens einfügen lassen. Didaktische Rücksichten endlich fordern, daß es nicht ein System abgezogener allgemeiner Begriffe und Lehren, sondern in lebensvollen genialen Persönlichkeiten und als deren Werk verkörpert ist.

Wir müssen demnach fragen, in welchen Männern und welcher Epoche unserer Geistesgeschichte wir den reinsten und tiefsten Ausdruck unserer Seele, unserer völkischen Anlagen und Bestrebungen wiederfinden. Denn nur das Höchste, zu dem sich der deutsche Genius emporgeschwungen hat, ist würdig und geeignet, Gemeingut und idealer Richtungspunkt für das Bildungsbewußtsein des Volkes zu werden. Und da kann es keinem Zweifel unterliegen, daß der Gipfelpunkt der bisherigen deutschen Bildungsgeschichte in jenem Kulturganzen liegt, das wir mit dem Namen Schiller und Goethe umschreiben. Damit scheint nun etwas längst Bekanntes und Anerkanntes gesagt zu sein. Und was die höhere Schule angeht, so wird man vielleicht fragen: Werden nicht genug Gedichte von Schiller und Goethe „behandelt“ und auswendig gelernt? Werden nicht ihre Dramen eingehend besprochen und zu Aufsätzen verwertet? Sicherlich. Aber abgesehen von den Mängeln, die der schulmäßigen Behandlung der deutschen Poesie vielfach noch anhaften, ist hier doch etwas ganz anderes und Höheres gemeint.

Wir müssen mit der Auffassung brechen, daß es sich bei Schiller und Goethe in erster Linie um Dichtung und Kunst und damit um bloße Erhöhung oder gar nur um Schmuck des Lebens handele. Vielmehr ist ihr Werk eine Neugestaltung des Lebens von innen her, eine erste große deutsche Gesamtkulturschöpfung seit der Vernichtung der mittelalterlichen Bildungseinheit. Ihre dichterische und sonstige schriftstellerische und wissenschaftliche Tätigkeit war nur der Ausfluß des unermüden Strebens, einen inneren Lebensgehalt zu gewinnen, nur ein Mittel zu dem einen Ziele, sich selbst im tiefsten Sinne des Wortes zu formen und zu bilden. Und wenn es wahr ist, daß wir uns am besten durch das Beispiel gebildeter Menschen erziehen, so gibt es in der gesamten Menschheitsgeschichte keine geeigneteren Führer. Insbesondere erhebt die ethische Entwicklung beider Persönlichkeiten ihr Lebenswert weit über eine bloß ästhetisch-künstlerische Gestaltung des Daseins. Daß uns diese geistige Welt Goethes und Schillers noch nicht als ein so geschlossenes Kulturganzen erscheint wie etwa die Antike und die Renaissance, liegt daran, daß wir noch mitten in der Auseinandersetzung mit den führenden Persönlichkeiten stehen und so über der subjektiven Bedingtheit der Einzelercheinungen den objektiv-sachlichen Zusammenhang nicht hinreichend beachten. Das gilt besonders von Goethe: seine Bedeutung für die moderne Weltanschauung ist noch bei weitem nicht ausgeschöpft, sein geistiges Vermächtnis noch lange nicht zu einem innerlichen Besitze des Volkes geworden. Goethe ist uns in mancher Hinsicht noch zu sehr Problem, um uns ganz objektiv zu werden. Immerhin haben wir den Grundgehalt der deutschen Klassik deutlich genug erkannt, um ihren Dauerwert von dem Eng-Persönlichen der ihn verkörpernden Männer abzulösen. Es ist etwas Eigenes um das Verhältnis des deutschen Genius zu seinem Werke. Vertiefen wir uns in die Entwicklung Goethes und den Umfang seines Gedankens und Willenslebens, so haben wir den Eindruck, daß die Persönlichkeit viel reicher ist als ihr Werk, daß die uns hinterlassenen Schriften auch in diesem Sinne nur Bruchstücke eines viel umfassenderen einheitlichen Geisteslebens sind. Andererseits aber ragt doch auch wieder das Werk durch die in ihm schlummernden Keime zu neuen Geisteserschöpfungen über die historisch bedingte Person seines Urhebers

hinaus, Reime, die zu ihrer Entwicklung eines anderen Bodens bedurften, als er den Menschen des achtzehnten Jahrhunderts geboten war. Aber noch in weiterer Hinsicht ist das Werk unserer beiden Dichtenfürsten mehr als die bloße Summe ihrer Taten und Bestrebungen. Es stellt durch die Ergänzung und Durchdringung zweier an sich so gegensätzlicher seelischer Beschaffenheiten eine wahrhaft „schöpferische Synthese“ (im Sinne Wundts) dar, die reicher an Gehalt ist als die in sie eingehenden Faktoren. Wenn wir also von einem deutschen Kulturideal sprachen, das, wie ehemals die Antike, aller nationalen Bildung zu Grunde gelegt werden müsse, so meinen wir eben diese umfassende geistige Welt mit ihrem ganzen idealen, philosophischen, ethischen wie auch praktischen Bestande. Wir bezeichnen sie kurz mit den Namen Goethe und Schiller als ihren wesentlichen Trägern; aber sie schließt andere Gebiete und Typen des geistigen Lebens wie Antike, Renaissance, Kantische Philosophie und Romantik ein. Ja, insofern wir, von der persönlichen Prägung absehend, vornehmlich den sachlichen Inhalt jenes Kulturorganen im Auge haben, gehört dazu auch das Fortleben der Ideen in der Folgezeit, alle Umbildungen und Erweiterungen, durch die sie erst später ihre ganze Fruchtbarkeit entfaltet haben. Wie uns die Antike und die Renaissance, je mehr sie uns objektiv historisch werden, als einheitliche Kulturtypen unpersönlicher — oder, wenn man will, überpersönlicher Art erscheinen, in denen die großen Einzelpersönlichkeiten nur mehr ausstrahlende Kraftpunkte sind, so kann und wird sich auch unsere klassische Periode als ein einheitliches Ganze von scharf umrissenen Charakterzügen immer klarer aus der Geschichte des deutschen Geistes herausheben.

Dieses Bildungsideal darf nun in doppeltem Sinne als national bezeichnet werden. Zunächst ist es imstande, einen viel größeren Teil der Nation zu ergreifen und innerlich zu durchdringen als die klassisch-humanistische Bildung, die ein Einleben in eine längst vergangene Kultur verlangte, deren innerste Triebkräfte uns ganz fremd sind. Es lag in diesem aristokratischen Bildungsbegriff doch etwas von dem Klassegeist, der nicht mehr in unsere Zeit paßt. Man wird vielleicht befürchten, daß eine solche demokratische Verbreitung der Bildung notwendig Verflachung sei. Demgegenüber ist daran zu erinnern, daß jede Masse, wie in sozialer Hinsicht so erst recht in geistigen Dingen, das Bedürfnis hat, sich überlegenen Führern unterzuordnen. Mit jederhebung der Masse ist zugleich die Entwicklung einer aus ihr herausragenden neuen Führergruppe verknüpft. Tiefere Bildung, darüber kann sich der Bildungsfanatiker beruhigen, wird stets nur im Besitz einer Minderheit sein, weil sie verhältnismäßige materielle und geistige Unabhängigkeit voraussetzt, die immer das Vorrecht weniger ist. Wollen wir aber eine einheitliche Nationalbildung, so kann es eben nur eine solche sein, die ihrem deutschen oder sagen wir geradezu volkstümlichen Gehalte nach sich eignet, auch die mittleren und niederen Schichten der Bevölkerung mit ihrem Geiste wenigstens unbewußt zu durchtränken. Denn was auf den Höhen der Geisteswelt in bewußter Gedankenarbeit erstrebt und errungen wird, teilt sich durch unzählige und unbemerkbare Einflüsse auch denjenigen Kreisen mit, denen die Not des Alltags für geistiges Schaffen keine Zeit und Ruhe läßt.

Das hier umschriebene Bildungsideal ist aber auch insofern national, als es ein Erzeugnis der deutschen Geistesgeschichte ist. Daß in seiner historischen Erscheinung allgemein menschliche und weltbürgerliche Neigungen überwogen, gehört zu den zeitlichen Bedingtheiten, bedeutet aber, wie erwähnt, durchaus nicht einen unüberbrückbaren Gegensatz zu dem nationalpolitischen Einheitsgedanken. Das eben ist unsere Zukunftsaufgabe, das kulturelle Bildungsideal mit dem neu errungenen Nationalgefühl, die deutsche Seele mit der politischen Form der gegenwärtigen staatlichen Organisation harmonisch zu vereinigen. Überdies hat auch jene große deutsche Geistesperiode ihre unmittelbare Wirkung auf die Entwicklung unserer politischen Einheit ausgeübt; denn der Aufschwung von 1813 war ohne den befruchtenden ethischen Idealismus der Kant-Schillerschen und insbesondere Fichteschen Weltauffassung unmöglich.

Damit aber berühren wir ein weiteres Moment, durch das sich dieses deutsch-moderne Kulturideal vor dem der klassischen Antike auszeichnet: der sittliche Gehalt, der doch in der antiken Welt, wenigstens soweit die Schule sie in ihren Bereich zieht, sehr zurücktritt. Und zwar meinen wir die christlich-sittliche Idee. Es ist wohl nicht zu befürchten, daß man uns die besondere Stellung Goethes und Schillers zum sogenannten positiven Christentum oder zur kirchlichen Lehre entgegenhalten werde. Jenseits aller konfessionellen Scheidung besteht doch eine rein christliche Idee, die unsere klassische Dichtung von Klopstock an bis zu den Romanikern beseelt; ja es entwickelt sich in ihr ein christliches Ethos von eigenartig deutscher Prägung; und dieses sollte unser Leben wie vor allem auch den Geist unseres höheren Unterrichts viel stärker durchfluten, als es bisher der Fall war. Daß unser gesamtes Bildungswesen der Aufklärung entsprossen ist, klingt noch vernehmbar in der unsicheren oder doch gleichgültigen Haltung gegenüber der christlichen Idee nach. Es ist im Grunde immer noch jener weltgeschichtliche Gegensatz von Antike und Christentum, der wie ein Alpdruck auf vielen Gemütern lastet und der auch die Einheit unserer Schulbildung zerreißt. „Es hat“, so sagt Ernst Troeltsch in einem tiefgreifenden Aufsatz über „die alte Kirche“, (Logos VI, 314), „nie an solchen gefehlt, welche die Antike allein anerkennen und aus ihr die Zeit erneuern wollen; freilich sind sie in einer völlig aristokratischen Minderheit und haben sie den christlichen Einschlag nie ganz tilgen können, von den Gedankenlosen abgesehen, die hier überhaupt kein Problem sehen und denen die Antike einfach ein Schulgegenstand ist. Hier hat Nietzsche das große Bedingungszeichen aufgerichtet. Aber für diesen Standpunkt gibt es nur die rückwärts gewandte Wehmut oder die schonungslose Revolution gegen Christus, deren Konsequenzen so unermeßlich wie möglich sind. Es ist nicht anders möglich, als den Schwerpunkt des Verhältnisses in der christlichen Ideenwelt zu sehen und es von ihr aus zu ordnen.“ Dem ist mit allem Nachdruck beizustimmen, eben wegen der tieferen ethischen Kräfte, die der christlichen Idee innewohnen. Und daß diese in der Welt zu stärkerer Geltung gelangen, ist wohl heute ein so dringendes Verlangen, eine so heiße Sehnsucht der Völker und Menschen, daß wir ohne solche Hoffnung an der Zukunft der Menschheit verzweifeln müßten. Sittliche Erneuerung aber vorzugsweise an das politische Leben anknüpfen zu wollen, ist kurzsichtig; denn die staatliche Kultur als solche bleibt allen feineren Formen der Sittlichkeit unzugänglich. Wenn daher (z. B. von Ferdinand Jakob Schmidt) als Grundlage der einheitlichen Volkserziehung die „nationaletische Persönlichkeitsbildung“ aufgestellt worden ist, so darf dabei das Wort „national“ nicht in zu engem Sinne gefaßt werden, jedenfalls nicht im Gegensatz zu einer „humanen“ Ethik des Christentums.

Ist nun die Schule der Aufgabe gewachsen, ihre Zöglinge in den Geist dieser deutschen Nationalbildung einzuführen? Wenn sie sich das Ziel so hoch steckte, jugendlichen Geistern das Verständnis der antiken Kultur zu übermitteln, so kann und muß sie auch imstande sein, ihnen eine Gedankenwelt zu erschließen, die uns so viel näher liegt. Der methodische Weg wäre im allgemeinen gekennzeichnet durch die Stufen: Dichtung, Leben, Persönlichkeit, Welt- und Lebensanschauung, allgemeiner geistiger Gehalt, wobei zunächst Schiller der Vortritt zu gönnen ist, während später Goethe in den Vordergrund treten müßte und zuletzt eben jenes gemeinsame Bildungs Ganze zu gewinnen wäre, wie es oben angedeutet worden ist. Dieser Weg, den die höhere Schule ganz zu durchmessen hätte, könnte in seinem Beginne auch von der Volksschule beschritten, von der Fortbildungsschule und sonstigen Volksbildungsanstalten weiter verfolgt werden. Damit wäre eine Art nationaler Bildungseinheit gegeben, die neben und über aller Trennung durch Stand, Beruf, Partei, Konfession eine gewisse innere Übereinstimmung verbürgen und frei von aller Starrheit mit der Volksentwicklung selbst wachsen würde.

Der Schwerpunkt der ganzen Aufgabe aber liegt natürlich in der höheren Schule, weil aus ihr die berufenen Führer der Volksbildung hervorgehen. Klassisch-humanistische wie modern-realistische Anstalten würden neben ihrer besonderen Eigenart in diesem deutsch-nationalen und zugleich wahrhaft humanistischen, d. h.

humanen Bildungsideal ihr gemeinsames Ziel haben. Freilich wäre auch sonst eine innere Annäherung der verschiedenen Schulgattungen anzustreben. Dem Gymnasium müßten die Naturwissenschaften, insbesondere auch die Biologie wichtiger, d. h. eindrucksvoller werden — was ohne Vermehrung der Stundenzahl sehr wohl zu erreichen ist. Vor allem aber müßten die „realen“ Anstalten — dieser häßliche und irreführende Name! — ihren Schülern tiefere Einblicke in den Geist des klassischen Altertums eröffnen. Es ist an der Zeit, daß dem Vorurteile, wir hätten zwei Kategorien von Schulen: ideal und real gerichtete, der Boden entzogen wird. Wahre Bildung ist ideal und real zugleich, oder sie ist überhaupt keine Bildung. Eine stärkere Berücksichtigung der antiken Kultur an den Realanstalten fordert wiederum keine Veränderung des Lehrplanes. Es ist ein großer Irrtum, zu glauben, daß alles, was die Schule bietet, im systematischen Lehrgang und methodischen Zusammenhänge „durchgenommen“ werden müsse. Man vergißt, daß gerade der einzelne, aus dem gewöhnlichen Verlaufe herausfallende Eindruck wie alles Neue sich besonders scharf einprägt und zum Erlebnis wird. Solchen pädagogischen „Impressionismus“ sollte man mehr pflegen. Durch einzelne wirkungsvolle Vorträge über Sokrates, Plato, Sophokles, griechische Lyrik, bildende Kunst und Weltanschauung — sei es des Lehrers oder eines begabten Schülers — würde vielleicht mehr erreicht, als wenn man daraus einen „Lehrstoff“ machte. So könnte mancher Realgymnasiast oder Oberrealschüler vielleicht von der Antigone, einem Abschnitt des Phädon oder des Symposion mehr Gewinn haben als ein Gymnasiast, der sich auf den Dornenpfaden der griechischen Grammatik gar nicht bis zum genutzreichen Verständnis der schwierigen Werke durchzuarbeiten vermag. Jedenfalls würden sich auf diese Weise die verschiedenen Bildungswege, statt immer weiter auseinander zu führen, wieder etwas nähern.

Das gemeinsame Bildungsideal aber, das uns hier vorschwebt, wird nicht nur ein Bindeglied zwischen den verschiedenen Schulgattungen sein, sondern auch innerhalb des Unterrichts selbst die so sehr vermißte Einheit fördern können. An Stelle des Enzyklopädischen, das unserem Schulbetriebe immer noch anhaftet, wäre hier ein trotz seiner umfassenden Weite dennoch geschlossenes Geistesgebiet gegeben, in das sich das Denken der Jugend jahrelang einleben könnte, eine Lebens- und Weltanschauung, die nicht Erzeugnis reiner Denkbewegung, sondern dem Ringen mit der Wirklichkeit des Lebens selbst entwachsen ist. Namentlich würde auch die philosophische Belehrung, die sonst so leicht in der Luft schwebt, hier ihren natürlichen Anknüpfungspunkt finden. Die Geisteswelt Schillers und Goethes ist ohne jede philosophische Kenntnis überhaupt nicht zu verstehen, zum mindesten Goethe nicht ohne Spinoza, Schiller nicht ohne Kant. Ferner müßten Betrachtungen über Kunst und Ästhetik von hier ausgehen. Statt Lessings Schriften, die inhaltlich heute ganz veraltet sind und nur von einem auf dem Gebiete der Ästhetik sehr bewanderten Lehrer ohne Schaden behandelt werden können, müßten die Ansichten Goethes und Schillers zugrunde gelegt werden, die in wesentlichen Punkten noch in voller Geltung sind. Übrigens sollten gerade die Realanstalten darauf Wert legen, das System ihrer Einzelwissenschaften, in denen die praktisch reale Richtung sich leicht vordrängen kann, philosophisch zu begründen und zu überbauen.

Freilich nun das Ceterum censeo, das heute allen Erwägungen über Schulfragen beigelegt werden muß: Vorbedingung für jede Umwandlung des bisherigen Verfahrens ist eine geeignetere Vorbildung der Lehrer. Deutschlehrer, die wesentlich „germanistisch“ vorbereitet und Goethe und Schiller nur vom philologischen Standpunkt aus näher getreten sind, werden niemals fähig sein, die Persönlichkeit der Dichter, geschweige denn ihre Lebensgestaltung und ihre geistige Welt zu verstehen. Es müßte demnach von jedem, der Deutsch in den Oberklassen geben will, ein gewisses Maß philosophischer Kenntnisse gefordert werden, und zwar nicht einer jener beliebten „Überblicke“ über Logik und Psychologie, sondern ein wirklicher Einblick in die philosophischen Ideen, die als ein wesentliches Element unsere neuere Dichtung von Lessing und Herder bis zu Hebbel durchströmen. Deutsche

Literaturgeschichte ist eben nicht bloße Geschichte der Literatur, sondern ist Ideen- und Geistesgeschichte im umfassendsten Sinne des Wortes.

Weiterhin aber ist auch für die Bildung der höheren Lehrer größere Einheit zu erstreben. Denn auch bei ihnen sind, zum Teil infolge der heftigen Schulkämpfe der letzten Jahrzehnte, tiefe Gegensätze entstanden. Einseitiges Fachwissen und Fachegoismus haben dazu beigetragen, das Gefühl, einer gemeinsamen Bildungsaufgabe zu dienen, immer mehr zu verflüchtigen. Und nur eine über alle Einzelwissenschaften sich breitere pädagogische und philosophische Überzeugung kann die Scheidung der Geister einigermaßen überwinden.

Was letzten Endes bei der ganzen Frage der einheitlichen Nationalbildung auf dem Spiele steht ist unser Nationalcharakter. Wie der Charakter des Einzelmenschen eine gewisse Einheit der Persönlichkeit erheischt, so ist auch Nationalcharakter nicht möglich, ohne daß in grundlegenden Bestrebungen und Ideen des Volkes wenigstens eine gemeinsame Richtung herrscht. Vielleicht ist unsere Nation als politisches Wesen noch zu jung, um schon zu einer bestimmten Volkspersönlichkeit gelangt zu sein. Jetzt aber dürfte die Zeit der Reife nahen und damit der Augenblick gekommen sein, dem Ziele einer einheitlichen Nationalbildung und einer wahrhaft deutschen Volkspersönlichkeit mit aller Kraft zuzufreben.

Maßgebliches und Unmaßgebliches

„Der neue Kurs“, Erinnerungen von Otto Hammann; Verlag von Neimar Hobbing in Berlin 1918. Preis M. 8 u. 4.

Otto Hammann, Wirklicher Geheimer Legationsrat, Erzellenz, war mehr als fünfundzwanzig Jahre Leiter und zuletzt Direktor der Presseabteilung des Auswärtigen Amtes, also ein Mann, der unter vier Kanzlern diente! Er ist eine der wenigen Persönlichkeiten, die das Heranreifen des Weltkrieges in Jahrzehnten von hoher Warte und ausgerüstet mit den gerade modernsten Beobachtungsmitteln verfolgen konnte. Die Gründe liegen auf der Hand, wenn Hammann dennoch darauf verzichtete, eine Vorgeschichte des Weltkrieges zu schreiben. Was er gibt, sind Materialien zu einer solchen Vorgeschichte, die zugleich die Geschichte der Regierungszeit Kaiser Wilhelms des Zweiten ist. Es ist vorwiegend von der Zeit des zweiten Reichskanzlers, General v. Caprivi, die Rede; jene erschütternden Kämpfe werden beleuchtet, unter denen sich die Regierung Wilhelms des Zweiten aus dem Dunkel des Schattens des Titanen Bismarck herauszuarbeiten strebte. Meines Wissens ist es auch die erste Schrift, die dem Wirken Caprivis gerecht zu werden versucht, wenn es auch nicht ihr ausgerechener Zweck ist.

Wer von dem langjährigen Beamten, in dessen Bureau sich häufig genug die geheimsten Fäden der inneren Politik kreuzten, Enthüllungen erwartet hat, wird durch die Erinnerungen enttäuscht. Ihr Wert liegt nicht in den neuen Einzelheiten. Die sie der größeren Öffentlichkeit bringen, sondern in der Zusammenstellung meist bekannter Tatsachen durch den Kundigen. Das trifft ebenso für die Vorgeschichte der Krügerdepeche zu, die sich bereits ausführlich bei Nebentlow findet, wie für die Preisgabe des Rückversicherungsvertrages mit Rußland. Letztere bedarf in ihrer Darstellung entschieden einer Ergänzung. Von größtem Interesse sind die Darstellungen der Verhältnisse hinter den Kulissen der Politik, die sich an Persönlichkeiten wie Holstein und Tausch knüpfen. Obwohl diese Dinge zwanzig und mehr Jahre zurückliegen und der Weltkrieg zwischen jene Zeit und die Gegenwart getreten ist, enthalten sie manchen Fingerzeig für die Schwächen unseres heutigen politischen Apparates und für Gefahren, denen wir dank der Organisationswut, die sich gegenwärtig auf dem Gebiet der Presse bemerkbar macht, in naher Zukunft entgegengehen. Aus diesem Grunde sind wir für Hammanns Erinnerungen ganz