Überalterung der Jugend

Autor(en): **Howald, Ernst**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Neue Schweizer Rundschau**

Band (Jahr): **1 (1933-1934)**

Heft 1

PDF erstellt am: **20.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-758356

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

nie bezahlt, sondern der Handwerker. Chodowiecki der Künstler, den wir bewundern, äße schmale Bissen, aber Chodowiecki der Handwerker, der die elendesten Sudeleien mit seinen Kupfern illuminiert, wird bezahlt. Wähnen Sie ja nicht, Peter habe die Geduld und das Ausharren zum Künstler, jetzt, da er in den Wald soll, will er zeichnen, er würde eine Begier nach dem Holz haben, wenn er an die Staffelei sollte.»

Peter wurde nicht der von Lindau heraufbeschworne Halbgott. Er wurde auch nicht Künstler. Er starb, um 1793 und unbekannten Orts, als weimarischer Jäger. Ein seltsamer Mißklang hat ihn überdauert. Bei den verschlungenen Schicksalen Peters ist es ohne weiteres verständlich, daß die Fama sich seiner bemächtigte: sie stempelte ihn zum unehelichen Sohne Goethes. Ein Sohn Peters wurde das vielleicht gutgläubige, vielleicht berechnende Opfer dieser hämischen Legende. Eines Tags im Jahre 1818 erhielt der Dichter ein demütiges Schreiben geheimnisvollsten Inhalts. So viel seiner Familie erwiesene Teilnahme, schrieb darin der Seifensieder Carl Heinrich Wilhelm im Baumgarten, deute wohl auf nähere Beziehung, am ehesten auf jene Art von Blutsverwandtschaft, die man vor der Welt diskret zu behandeln pflege; sollte der Geheimrat sich indes zu weiterem Vertrauen entschließen können, so würde dies an keinen Unwürdigen verschwendet sein: «Ich bin Bürger, Untertan und Mann und weiß zu schweigen». Es ist unwahrscheinlich, daß Goethe geantwortet hat — Nachricht darüber ist uns nicht erhalten.

Überalterung der Jugend

von Ernst Howald

In den furchtbaren Jahren nach dem großen Krieg verdichtete sich in den intellektuellen Kreisen aller Länder das europäische Malaise zur Feststellung einer Krisis der Wissenschaft, spezieller ausgedrückt, einer Krisis der Universität. Man war sich dabei klar, damit nichts Nebensächliches in Frage zu stellen, sondern eben das, was man vorher als den charakteristischen Besitz Europas, als seinen eigentümlichsten Kulturausdruck gewertet hatte, als das unterscheidende Merkmal gegenüber den andern Kulturkreisen der

Welt. Wenn nun auch dieser Notschrei, seitdem man sich wieder in den Ruinen häuslich eingerichtet hat, fast ganz verstummt ist, so bedeutet dies keineswegs eine Rückkehr zum früheren Optimismus: Ob die Wissenschaft für Europa ein Glück oder ein Verhängnis sei, läßt man unentschieden; hingegen beugt man sich vor der Erkenntnis, daß sie Europas Schicksal ist. Es ist sein griechisches Erbe, das nachträglich auszuschlagen kein Volk und keine Zeit imstande ist, nachdem man es einmal angenommen hat.

Unter den speziellen Vorwürfen, die damals gegen die Wissenschaft und ihren sichtbaren Ausdruck, die Hochschulen, erhoben wurden, figurierte besonders die Empörung über die immer zunehmende Spezialisierung. Man mag sie bedauern, aber sie gehört zum Wesen der Wissenschaft. Denn das Fortschreiten ist ihr eigen; mag sie auch, wie man behauptet, Sprünge machen, so gehen diese Sprünge doch immer vorwärts. Vor dieser Tatsache müssen sogar Universalgehirne wie die des Aristoteles und des Leonardo kapitulieren. Dieser Prozeß hört nie auf, unaufhaltsam geht er weiter. Gedrungenermaßen haben sich ihm die wissenschaftlichen Institutionen anzupassen. Auch das Spezialistentum ist europäisches Schicksal. Wollte man aus irgendwelchen weltanschaulichen Wunschvorstellungen heraus darauf verzichten und eine künstliche Ganzheit vortäuschen, so würden doch die Technik und alle andern angewandten Wissenschaften niemals an dieser Marotte teilnehmen können.

Diese schicksalshafte und unausweichliche Spezialisierung wird sinnfällig nicht nur in der Schaffung von immer differenzierteren Lehrstühlen und Lehrinstituten an den Hochschulen, sondern auch darin, daß der Weg immer länger wird, den der Adepte irgendeiner Wissenschaft durchlaufen muß, bis er im Besitze der Kenntnisse und Erfahrungen ist, die ihn befähigen, eine Disziplin selbständig, sei es nun theoretisch oder praktisch, bearbeiten zu können. Bei den freieren Studiengebieten rückt der einzelne Student von sich aus den Abschluß seines Studiums so weit hinaus, daß fast eine Verdoppelung der geforderten Minimalzeit eintritt; in den kursmässig organisierten Fächern, also denen der technischen Hochschulen und der Medizin, tritt bald an dieses bald an jenes die unabweisbare Nötigung heran, ein weiteres Semester zuzusetzen. Dies geschieht, obgleich der Beteiligte seine Hand höchst ungern dazu bietet, denn ein jeder muß es sich und den andern zugeben, daß es un-

natürlich ist, normale Menschen bis gegen das dreißigste Altersjahr in rein rezeptiver Beschäftigung festzuhalten. Dies um so mehr, als man sich doch darüber einig sein kann, daß das dritte Dezennium des Lebens die gesteigertste Aktivität der menschlichen Lebenshaltung repräsentiert. An die Nebenfolgen dieser verspäteten Verselbständigung des Mannes, die Unmöglichkeit, eine Familie zu gründen und was sonst alles die «Not» des Studierenden ausmacht, soll nur erinnert werden.

Wenn sich solche Hindernisse den natürlichen Tendenzen der sich stets verfeinernden wissenschaftlichen Ausbildung in den Weg stellen, so wird man verständlicherweise es wagen, den Blick einmal auf das Alter des Eintrittes der Studenten in die Hochschulen zu werfen. Überall in Europa (wobei ich England nicht sicher dazuzuziehen wage, da mir dessen Schulverhältnisse zu wenig durchsichtig sind) ist, mit singulären Ausnahmen, das achtzehnte Altersjahr das Minimaleintrittsalter; an den meisten Orten wird es aber überschritten. Dabei sind die romanischen Länder etwas laxer in der Möglichkeit, Klassen der höheren Schulen zu überspringen. Trotzdem geht man doch wohl kaum irre, wenn man das neunzehnte Lebensjahr als den Durchschnitt betrachtet. In Zürich zum Beispiel besteht bei normalem Aufstieg zur Hochschule keine Möglichkeit, selbst bei günstigstem Geburtsdatum, zu den sechs Kleinkindjahren weniger als 12½ Schuljahre hinzuzufügen; der Eintritt in die Hochschulen erfolgt also mit ± 19 Jahren.

Die Institution, die einen frühern Abgang an die Universität kategorisch verhindert, ist die sogenannte höhere Schule, die Mittelschule, wie wir sie in der Schweiz nennen, also das Gymnasium und seine Parallelanstalten. Fast überall sind es diese Schulen, die durch den Zwang der festgelegten Abfolge von bestimmten Jahreskursen das Tempo des Anstieges bestimmen, während an den meisten Hochschulen sehr laxe Bestimmungen über das Eintrittsalter bestehen. Diese höhern Schulen sind nun zwar mancherlei Kritik ausgesetzt worden, aber seltsamerweise sind ihnen die menschlichen Lebensjahre, auf die sie Anspruch erheben, die köstlichen Jünglingsjahre, meines Wissens nie streitig gemacht worden.

Auf den ersten Blick möchte man vielleicht meinen, daß es die Rücksicht auf die geistige Reife wäre, die zu dieser späten Grenze zwischen höherer und hoher Schule nötigte. Sicherlich beruht diese Meinung auf einem Irrtum. Wenn man überhaupt einmal im Leben

von einer allgemein fixierbaren Reiferwerdung oder, sagen wir vorsichtiger, Anderswerdung des Geistes sprechen kann, so gilt dies in bezug auf die Pubertät. Spätestens vom siebzehnten Jahr an hat der junge Mann den Willen zu selbständiger Arbeit, wobei selbständig nicht im Sinn von produktiver Arbeit gemeint ist, sondern als eine Tätigkeit, die unter eigne Verantwortung gestellt wird und nicht der steten Führung durch Lehrer noch der Anlehnung an ein Kollektivum bedarf, wie es eine Schulklasse ist. Deshalb sehnte man sich zur Zeit, wo ich in diese Schule ging, mit aller Macht darnach, sie endlich verlassen zu dürfen, trotzdem wir das, was sie uns bot, durchaus zu schätzen wußten. In irgendeinem dunkeln Drange fühlen wir, daß es nicht die uns zukommende Speise sei; wir glaubten, man reiche uns Steine, vielleicht Edelsteine, aber nicht Brot. Heutzutage scheint, wenn ich nicht durch zufällige Aussagen getäuscht worden bin, eher ein gewisser behaglicher Verzicht, ein lässiges Geniessen der durch das Aufgehen in eine Kollektivpersönlichkeit, eben die Klasse, erzielten Verantwortungslosigkeit vorzuherrschen. Falls dies stimmen sollte, müßte uns diese Erscheinung freilich recht bedenklich vorkommen, da in dieser Richtung gestimmte Menschen nicht nur spät, sondern in hohem Maße schon verdorben an ihre beruflich-wissenschaftliche Ausbildung herantreten werden. Gerade bei den infolge Massenandranges ausgesprochen schulmäßig geführten Disziplinen, wie denen der Ingenieurwissenschaft und der Medizin, kann eine solche schon von früher her mitgebrachte Mentalität verhängnisvolle Folgen haben, indem der so disponierte junge Mann überhaupt nie die Kraft zu eigener Arbeit findet.

Auch wird man nicht im Ernst die Behauptung aufstellen dürfen, daß der normale überhaupt für einen geistigen Beruf in Frage kommende Mensch erst nach dem neunzehnten Lebensjahr intellektuell zur Beschäftigung mit der Wissenschaft fähig sei. Dabei muß mit Bewußtsein der Gedanke an die von den obern Klassen der höheren Schulen vermittelte augedehntere Vorbildung in Sprachen, Mathematik oder den Naturwissenschaften ausgeschaltet werden; denn die Hochschule könnte entsprechend ihrer Spezialisierung und entsprechend dem beim Studenten einsetzenden gesteigerten Verantwortlichkeitsgefühl diese Lücke in einem Zehntel der Zeit ausfüllen. Vielmehr soll ganz prinzipiell versichert werden, daß nach unserer Erfahrung und Überzeugung der Siebzehnjährige völlig universitäts-

reif ist, das heißt reif zu jenen tastenden Bekanntschaftsversuchen mit der Wissenschaft, wie sie charakteristisch sind für die ersten Studiensemester, in welchem Lebensalter immer man mit ihnen beginne.

Nicht immer ist man so spät an die Universität gekommen. Bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts war das siebzehnte Altersjahr das normale Eintrittsjahr; freilich war damals überhaupt die Grenze zwischen Gymnasium und Hochschule fliessender. Die Lateinschule war ja Vorbreitung für die Hochschule und wollte nichts anderes sein; viele Gymnasien in Städten ohne Universitäten hatten in ihren obern Klassen Hochschulcharakter. Anderseits war auch die Humanistenfakultät eine Art Vorbereitungsschule für die übrigen Fakultäten; sie trug also gleichsam Mittelschulcharakter an sich. Das änderte sich erst durch die Schaffung des humanistischen Gymnasiums. Mit dieser Schule, die ihre Geburtsstätte im Deutschland des ausgehenden 18. Jahrhunderts hat, von wo aus sie sich rasch nach allen Seiten und Ländern verbreitete, so daß sie Keimzelle und Vorbild aller höhern Schulen wurde, hörte der freie Zustand von früher auf. Scharf wurde jetzt zwischen höherer Schule und Hochschule der Trennungsstrich gezogen; von nun an war es in zunehmendem Maße die erstere, die bestimmte, wer hochschulreif sei, welche Feststellung früher ganz der Willkür der Universitäten anheimgegeben war.

Diese Sicherheit des Auftretens und die gewaltigen Erfolge, die das humanistische Gymnasium im Laufe der ersten Dezennien des 19. Jahrhunderts errang, rühren gerade davon her, daß es sich nicht mehr als ancilla universitatis fühlte und fühlen mußte; es war nicht mehr nur Vorbereitung auf die Universität; es wollte etwas Anderes als die frühere Lateinschule, die ihren ganzen Ehrgeiz eigentlich nur darein setzte, die Gelehrtensprache zu vermitteln, die die Voraussetzung aller Wissenschaften war. Es war jetzt ein Organismus für sich; es hatte, und das ist das Neue, ein pädagogisches Ziel. Das humanistische Gymnasium wollte eine Erziehungsanstalt sein, allerdings speziell von solchen Menschen, die sich nachher geistigen Beschäftigungen zuwenden sollten. Der Erziehungsgedanke war der humanistische. Es sollte demnach das «Menschliche», das Humane zur höchstmöglichen Entwicklung gebracht werden; aber dieses Ziel suchte es nicht auf direktem Wege, sondern es schob dazwischen als Paradigma des Humanen die Antike; denn «die alte Welt charakterisiert sich durch reale Darstellung der Menschheit in

allen Elementen ihres Wesens durch plastische Verkörperung ihres Geistes» (Friedrich Ast). Die Vermittler dieser Erziehung sollten dementsprechend Lehrer sein, die die größte Vertrautheit mit dem Altertum hätten, also vorzügliche Philologen. Die Persönlichkeitswirkung auf die zu erziehende Jugend sollte nicht eine rein menschliche, sondern eine philologisch-wissenschaftliche sein, denn da nach der Erziehungseinsicht dieser Zeit «der Mensch alles, was er vermag, auf den Menschen nur durch seine Persönlichkeit wirkt» (Goethe), so sollten philologische Gelehrtenpersönlichkeiten als der vollkommene Ausdruck geistig hochstehenden Menschentums in ihren Schülern eine für den Staatsmann, den Geschäftsmann, wie den Gelehrten gleich notwendige Geistigkeit erzeugen. Darum suchen die Führer dieses Neuhumanismus, Wolf in Norddeutschland, Thiersch in Süddeutschland, Victor Cousin in Frankreich und ihre zahllosen Schüler in ihren neugegründeten pädagogisch - philogogischen Seminarien — diesen Namen trug das klassisch-philologische Seminar an der Universität Zürich noch bis vor wenigen Jahren — solche Lehrer heranzuziehen. Pädagoge und Philologe waren in diesen Kreisen identische Begriffe, ja Humanist und Pädagoge, da der Philologe nur eine Spezialart des Humanisten war. Diese Ideen sind Nachklänge platonischer Anschauungen, wie überhaupt die lehrhafte Seite des Humanismus letzten Endes auf Platon zurückgeht. Nur stellte die humanistische Pädagogik, wie schon gesagt, an die Stelle des menschlichen Erzieherwillens Platons den im Medium der Antike verkörperten, an Stelle freier menschlicher Entwicklung die Vertiefung in das Altertum, die alte Literatur, die alten Sprachen. Aber selbst in diesen Surrogaten war noch die gewaltige Kraft des größten Pädagogen, den es bisher gegeben hatte, lebendig, des Mannes, der so sehr Pädagoge war, daß er die ganze Welt in eine Erziehungsanstalt verwandeln wollte.

Nun war Platons Erziehungsgedanke einzig und allein auf den Epheben zugeschnitten; ihm allein war der gewaltige Persönlichkeitseinfluß zugedacht, der den mystischen Hintergrund der platonischen Paideia bildet. Zwischen dem Sechzehn- bis Achtzehnjährigen und seinem Erzieher war jener Eros lebendig, der die Voraussetzung jeden geistigen Kontakts nach Platon ist. Wenn das humanistische Gymnasium auch von jenem Eros nur einen matten Abglanz zeigte, so richtete es sich doch an das gleiche Alter. Wenn es hartnäckig seine Leute festhielt und sie nicht mehr gleich nach der Pubertät an

die Hochschule entließ, so war auch darin Platons Geist lebendig. Es ist platonisches Erbe, das den Erziehungsgedanken dort, wo er natürlicherweise hingehört, beim vorpuberen Kinde, in Europa jahrtausendelang zu keiner Entwicklung kommen ließ, da der Erziehungswille im Momente, wo die Geister zu einer Durchdringung dieser Probleme reif waren, auf den eben erwachsenen Jüngling gelenkt wurde. Nur so ist es zu erklären, daß unser Kulturkreis auf dem Gebiet der Erziehung so lange rückständig, oder besser gesagt völlig primitiv blieb — bis auf Pestalozzi. Mit diesem trat ein ebenbürtiges pädagogisches Genie (Platon war freilich noch viel mehr als nur Pädagoge) neben Platon; es sind die beiden einzigen wirklich grundlegenden Erziehungsgedanken geblieben. Pestalozzi war in jeder Hinsicht anders gerichtet. Sein Interesse richtete sich ausschließlich dem wirklichen Kinde zu; als erster fühlte er, erlebte er, was ein Erwachsener vom Kind erwarten und verlangen darf, aber auch wie viel er verlangen k a n n. Aber nicht nur das. An Stelle der aristokratischen Auslese Platons, der nur die Besten, die geistig Höchststehenden für wirklich erziehungsfähig hält, weil nur sie dem Eros zugänglich seien, ist Pestalozzis Programm demokratisch; er will nicht Elitemenschen schaffen; er will jedes Einzelnen, auch des Schwächsten und Ärmsten Kräfte so weit fördern, daß er imstande ist, sich selbständig im Leben, im Kampf ums Dasein zu bewähren. Seine Liebe gilt sogar besonders den Allerhilflosesten. Denn seine Liebe ist nicht der anspruchsvolle und unerbittlich strenge Eros Platons, der sich durch die Gemeinschaft selber steigern will, sondern jene, die nur an die andern denkt. Des anderen, also des Kindes individuelle Eigenart zu höchster Entwicklung zu bringen, war Pestalozzis einziger Gedanke.

Wie sehr und wie rasch seine Ideen die Welt eroberten, weiß jedermann. Es war dies in der gleichen Zeit, in der das humanistische Gymnasium seine Blütezeit erlebte. Diesem stand Pestalozzi mit höflicher Bewunderung gegenüber; es interessierte ihn nicht, berührte ihn auch kaum, darum überlegte er die Sache nicht weiter, sondern redete den Urteilen der andern nach. Aber das darf doch wohl behauptet werden, daß, wäre Pestalozzi ein halbes Jahrhundert früher gekommen, die Schaffung des humanistischen Gymnasiums nicht mehr möglich gewesen wäre. Aber jetzt standen sie nebeneinander, das Gymnasium und die pestalozzische Schule. Es ist geradezu selbstverständlich, daß sie miteinander in den Kampf treten mußten. Die-

ser Kampf war und ist kein öffentlicher, kein sichtbarer, denn eigentlich haben die beiden gar keinen gemeinsamen Kampfplatz. Man möchte meinen, da sie sich ja an ganz verschiedene Alter wenden, könnten sie wohl nebeneinander bestehen. Das ist aber nicht der Fall; es ist ein Kampf der Weltanschauungen, der politisch-ethischen Instinkte.

Das humanistische Gymnasium ist, wie alles Humanistische, eine magische Schöpfung. Es beruht auf einer Fiktion, einem Symbol, einem Glauben. Das ist gar keine negative Feststellung, denn in der Pädagogik sind Symbollösungen oft viel erfolgreicher und wirksamer als alle sogenannten Realitäten. So war in der Tat das unverfälschte humanistische Gymnasium seiner Zeit eine ganz hervorragende Schule. Alle seine Beurteiler waren einig in seiner Anerkennung; Leute jeglichen Standes wetteiferten darin, ihre Dankbarkeit für die in ihm genossene Erziehung auszudrücken. Aber für ein Symbol ist Voraussetzung, daß es von einem Volk oder wenigstens Milieu getragen wird. Dies war für das Gymnasium der Fall zu Anfang des letzten Jahrhunderts. Nicht zuletzt dank der Verblendung und dem unverantwortlichen Übermut der Philologen selber verlor diese magische Einstellung zur Antike mehr und mehr an Boden: Von dem Momente an, wo diese nur noch bei den Philologen vorhanden war, wurde es immer schwieriger, diesen Glauben, der die Voraussetzung des Erfolges war, bei den Schülern aufrecht zu erhalten.

Aber das war nicht der einzige Schaden. Unterdessen kam mehr und mehr eine Pädagogik auf, die nicht in Philologenhänden lag, die vielmehr von Pestalozzi herkam. Sie war als Pädagogik viel wissenschaftlicher als die in pädagogischer Hinsicht magische Philologie. Sie untersuchte das Kind und seine Fähigkeiten, sie suchte festzustellen, welche Minimalforderungen das Leben an den Menschen stelle; dann unternahm sie es, diese beiden Dinge miteinander in Beziehung zu setzen. Diese Pädagogik war ganz rational, jedermann zugänglich und verständlich. Kein Geheimnis, keine Magie lag über ihr. Was Wunder, daß sie das humanistische Gymnasium zu untergraben begann? Sie nahm ihm an manchen Orten die untern Klassen weg — zum Beispiel in der Ostschweiz, weil die alten Sprachen nicht für das zarte Kindesalter geschaffen seien. Aus den gleichen Gründen wandte sie sich gegen das Fachlehrersystem. Besonders aber begann sie, neue Fächer einzuschieben, andern, die schon vertreten

waren, zu größerer Bedeutung zu verhelfen. Die «vernünftigen» Grundsätze der Erziehung wurden einfach für ein reiferes Alter verlängert. Auf das Minimum an Lebenskenntnissen, das die Grundschule vermittelt, wollte man mit jeder weitern Klasse ein Supplement an vorgeschrittener Erkenntnis aufsetzen, und zwar gleichmäßig für alle Disziplinen. So kamen vor allem die Naturwissenschaften mit ihren Unterabteilungen in die höhern Schulen. Ihre Gleichberechtigung wurde gefordert und auch erreicht.

Ganz ohne Widerstand ging dies freilich nicht. Als das Gymnasium, das sich in sicherer Ruhe gewiegt hatte, des furchtbaren Feindes inne wurde, begann es sich zu wehren. Schon waren aber fast über Nacht neue Schulen entstanden, die auf die technischen Hochschulen vorzubereiten erklärten; eine Zeitlang besorgten dies diese neugeschaffenen hohen Schulen selber, indem sie Vorkurse einrichteten. Der Zustand war also ähnlich dem, der früher zwischen den Lateinschulen und den Universitäten bestanden hatte. Es waren dies reine Fachschulen, Schulen einfacherer Wissenschaft, durchaus vernünftige Gebilde — dies geht schon hervor aus dem Namen, den sie bei uns führten, nämlich Industrieschulen; so waren sie auch durchaus vernünftige, auf dem Prinzip der Spezialisierung aufgebaute Verlängerungen der Volksschule.

Kaum waren sie aber geschaffen, ließ sie der magische Zauber, der trotz allem über dem humanistischen Gymnasium lag, nicht mehr schlafen; sie wollten auch teilhaben an der Magie. Es wurden pädagogische Zauberformeln gesucht und gefunden, die die magischen Grundabsichten von Oberrealschulen zum Ausdruck bringen sollten. Da der Mathematik darin die Rolle des pädagogischen Arcanums zugewiesen werden mußte, so kann man darin bei einigem guten Willen noch einen Hauch platonischen Geistes empfinden; schwieriger wird dies aber sein gegenüber den erzieherischen Grundsätzen der Handelsschulen und der jüngsten Zwitterform pädagogischer Fantasie, der Realgymnasien. Doch war das eine Prestigefrage. Das Prestige war es auch, das forderte, daß man ja die Schüler gleich lang in diesen Schulen behalte wie sie im humanistischen Gymnasium bleiben müssen.

Diese neuen Gebilde gewährten dem Gymnasium zuerst eine gewisse Atempause; es fing an, sich auf seine Eigenart zu besinnen. Es war eine Gnadenfrist, die ihm gegönnt war, indem ihm eine große Zahl ungeeigneter Elemente abgenommen wurde, und vor

allem die Kritik eine Weile verstummte und die destruktiven Tendenzen zum Stillstand kamen. Aber nicht für lange. Bald setzte der innere Zersetzungsprozeß von neuem ein; seinen Ausdruck fand das in einer neuen Lehrerschaft. Zum magischen Gymnasium gehörten magische Lehrer; es gab auch überall solche. Die ältere Generation der jetzt Lebenden hat sicherlich, wo immer sie heranwuchs, in ihrer Gymnasialzeit noch solche Lehrer gehabt; sie waren damals schon alt, sie waren die letzten Vertreter dieses Geistes. Es waren stark einseitige, oft geradezu kauzige Individuen, die aber eine gewaltige Kraft ausströmten und durch die Einwirkung ihres ganzen Wesens die jungen ihnen anvertrauten Menschen zu formen und zu vergeistigen verstanden. Daneben gab es auch ganz schlechte Lehrer; aber auch sie hatten meist irgendeine Magie, die aber zu irgendeinem Knacks, zur Trunksucht, zur Melancholie degeneriert war. Immer mehr kamen dann aber junge neue Lehrer, alle wissenschaftlich vorzüglich ausgebildet, alle bestrebt, sich auf der Höhe ihrer Wissenschaft zu halten. Jeder von ihnen ist von der Wichtigkeit seines Faches überzeugt, jeder will es nach Möglichkeit ausbilden, möglichst viele Stunden dafür gewinnen, es möglichst wissenschaftlich gestalten. Jene trostlos schlechten Lehrer, die einst eine Schule verunzierten, sind ins Reich der Sage verwiesen.

Aber bei allem Respekt, den man vor den heutigen Lehrern der höhern Schulen haben kann, muß es doch mit aller Deutlichkeit ausgesprochen werden, daß diese Schulen jeder pädagogischen Idee ins Gesicht schlagen; auch das humanistische Gymnasium, das nur noch ein trauriger Schatten dessen ist, was es einst war. Die Vernünftigkeit hat es getötet. Ihr verdanken wir auch die Erfindung der Gleichberechtigung der verschiedenen Schultypen für die Zulassung zur Hochschule in Frankreich und teilweise in der Schweiz. Allein die Mediziner gaben bei uns einem kleinen magischen Gefühlsrest Platz, als sie das Lateinische für ihre Studenten verlangten, mag das Magische bei vielen Befürwortern auch mit anderen Motiven vermengt gewesen sein.

So sitzen in Europa und in Europas Dependancen Hunderttausende von jungen Männern in Schulbänke gepfercht — fast alle wären sie bereit, etwas zu tun, sich vorzubereiten auf ihren Beruf. Sie wollen gerne lernen, sie haben das Lernen nicht satt; sie wissen, daß sie sich in den Unterricht von Fachmännern begeben müssen, um auf die Höhe der von ihnen gewählten Wissenschaft zu kommen.

An Stelle dessen werden sie in ein Dutzend Wissenschaften eingeführt, jede Stunde des Tages in eine andere. Sicherlich auch von vortrefflichen Fachmännern, die sich aber durch ihre Vielheit und Verschiedenheit gegenseitig aufheben. Und Wissenschaftler will man ja noch nicht heranbilden; denn dafür sind die Hochschulen da. Aber was dann?

Bleibt noch als Ausweg und Rettungsanker die «allgemeine Bildung». Darauf möchte ich in aller Kürze folgendes antworten: Bildung ist eine magische Angelegenheit. Wer kann auf rationale Weise definieren, was Bildung ist, wer gebildet ist? Niemand. Ja, jene magischen Lehrer von früher haben es hie und da verstanden, ihren Schülern einen für ihr ganzes Leben nachwirkenden Bildungsstoß zu versetzen. Die heutigen Lehrer können dies nicht mehr. Daran sind sie aber nicht schuld. Sie müssen Wissenschaft lehren. Wissenschaft, die die Schüler nicht lernen wollen und nicht brauchen.

Das Gesagte gilt, wohlverstanden, nur für die allerobersten Jahrgänge. Nur hier fühlt man Energien vorhanden, Möglichkeiten gegeben, die die Schule darniederhalten muß, weil sie sie nicht brauchen kann. Die vor der Pubertät stehenden Jahre fühlen sich wohl und zu Hause bei dem teils formalen, teils positive Kenntnisse auf weiten Gebieten vermittelnden Unterricht. Hier ist die Kritik nicht am Platz, welches immer der Unterrichtsstoff sei. Aber all dies wird unmöglich bei den Erwachsenen. Die Mittelschulpädagogik der Gegenwart ist sich dessen übrigens bewußt. Die berühmten Lehrpläne des Freistaates Preussen wollen in den obersten Klassen eine gewisse Konzentration des Unterrichts erreichen; der Schüler darf Fächer ganz aufgeben oder zum mindesten reduzieren; dafür dann andere, die seine Begabung und seinem Interesse näher liegen, in stärkerem Maße betreiben. Es werden sogar Arbeitsgemeinschaften — das sind Seminarien — gebildet. Gleiche Bestrebungen sind auch anderweitig vorhanden. Was aber ist das anderes als ein halbzugestandener Universitätsbetrieb ausserhalb der Universität? Was für ein eindrucksvolleres Zugeständnis kann es dafür geben, daß man die jungen Menschen nicht mehr in diesen Schulen behalten sollte?