Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 37 (1927)
Heft: 7-8

Artikel: Die Zukunft des Gymnasiums
Autor: Zollinger, Max
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-788357

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 29.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Die Zukunft des Gymnasiums.

Von Max Zollinger.

Die Neuordnung der eidgenössischen Maturität hat dem Gymnasium weder Gewinn noch Verlust gebracht. Abgesehen von einigen unerheblichen Änderungen interner Art ist es in seiner innern Struktur und in seiner äusseren Stellung dasselbe geblieben, was es bisher gewesen ist; es hat sogar wider Willen ein Vorrecht behalten, von dem es selbst befreit zu werden wünschte: das Privileg der Medizinalmaturität. Erhalten geblieben ist ihm zu seinem Heil das Obligatorium des ungebrochenen sechsjährigen Lehrgangs, erhalten geblieben aber leider auch die Haupt- und Staatsaktion der Maturitätsprüfung, die Vielfächerwirtschaft und damit die Versuchung, die Schulzeit über Gebühr zu verlängern. Irgendwelche eingreifende Neuerungen sind daher nicht zu erwarten, und zur Beunruhigung ist kein Anlass – der Humanismus als Bildungsprinzip hat eine nicht ungefährliche Probe auf seine Lebensfähigkeit bestanden. Aber unsre berechtigte Freude darüber wird etwas gedämpft durch die Einsicht, dass der Sieg, den die humanistische Bildung auf dem Boden der schweizerischen Mittelschulpolitik über die realistische davongetragen hat, nicht ganz in der Linie der natürlichen Entwicklung unserer höheren Schulen liegt. Ein natürlicher Entwicklungsverlauf kann zwar durch künstliche Mittel für einen Augenblick aufgehalten, aber niemals dauernd zum Stehen gebracht oder willkürlich da- oder dorthin gelenkt werden. Auch die Schule ist nicht eine Welt für sich: sie ist hineingeflochten in die allgemeine Kultur der Zeit und muss sich ihr anpassen, und dies tut sie ja auch, obwohl in der Regel nur widerstrebend und in einem gewissen zeitlichen Abstand. Die Entwicklung geht weiter, auch wenn die äusseren Verhältnisse für einige Zeit stationär bleiben; und einmal werden sich die treibenden Kräfte doch durchsetzen. Es lohnt sich daher auch jetzt, darüber nachzudenken, welche Zukunftsmöglichkeiten den humanistischen Bildungsanstalten gegeben und zu wünschen sind. Die Beziehungen zwischen Gymnasium und Universität sind eng; es ist sehr wohl möglich, dass auch die Hochschulen von der nächsten Reform der Mittelschulen weit stärker betroffen werden, als es diesmal geschehen ist.

Um die Aussichten unserer ältesten Mittelschule beurteilen zu können, müssen wir uns vorerst vergegenwärtigen, was sie ursprünglich sein wollte und was sie heute tatsächlich ist.

Das Gymnasium ist eine Schöpfung des Neuhumanismus, der um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts der alten Gelehrtenschule ein neues Ziel und eine neue Form gab. In seinem ausgezeichneten Buch über Wilhelm v. Humboldt und die Humanitätsidee hat Eduard Spranger das neuhumanistische Bildungsideal bestimmt als die Verschmelzung dreier Momente; dies sind: Individualität als die volle Entfaltung der sämtlichen dem einzelnen Menschen gegebenen Kräfte; Universalität als die Ausweitung der individuellen Einseitigkeit zur Allseitigkeit, und Totalität als die Fähigkeit des Individuums, die

Elemente der Individualität und der Universalität zu einem in sich geschlossenen, harmonischen Ganzen zu verbinden. Zur Individualität suchte der Neuhumanismus den jungen Menschen durch gesteigerte Selbsttätigkeit im Sinne Pestalozzis zu erziehen und zur Selbsttätigkeit bot der Sprachunterricht die beste Gelegenheit; dem Grundsatz der Universalität suchte er dadurch zu genügen, dass er die Lehrpläne auch der Muttersprache und den jungen Naturwissenschaften öffnete; die Krönung der ganzen Bildungsarbeit aber, das Ideal der Totalität, glaubte er nur durch die andächtige Versenkung in die antike Geisteswelt verwirklichen zu können. Die alten Sprachen blieben daher das Kernstück des Unterrichts, ja, sie gewannen sogar noch an Ansehen: das Griechische, das schon dem Untergang geweiht schien, erwachte als die Sprache des geistig schöpferischen der beiden alten Kulturvölker zu neuem Leben. Endgültig aufgegeben wurde nun allerdings die Absicht der althumanistischen Gelehrtenschule, eine Renaissance der klassischen Literatur in den klassischen Sprachen heraufzuführen; man lernte die alten Sprachen nicht mehr um sie sprechen und schreiben zu können; man begnügte sich damit, sie vor allem fliessend lesen zu können, um so des Menschlichkeitsgehalts der klassischen Literatur unmittelbar teilhaftig zu werden. Die althumanistische Gelehrtenschule, die selbst aus der mittelalterlichen Klosterschule herausgewachsen war, wurde zur neuhumanistischen Bildungsschule.

Und gleichzeitig vollzog sich ein entscheidender Wandel in ihrer äusseren Stellung: sie übernahm nun die Verpflichtung, ihre Zöglinge mit allen denjenigen Kenntnissen und Fähigkeiten auszurüsten, die für das Studium der Fachwissenschaften als notwendig erachtet wurden; an die Stelle der schon längst bedeutungslos gewordenen Aufnahmeprüfung durch die Dekane der Fakultäten trat die Abiturientenprüfung unter staatlicher Aufsicht. Die Schulen, die das Recht hatten, die Abiturientenprüfung abzunehmen und damit über die Zulassung zum Universitätsstudium zu entscheiden, erhielten den offiziellen Namen „Gymnasien"; sie mussten sich nun dem Zwang bestimmter Mindestforderungen fügen, erhielten aber zum Lohn für diese Beschränkung ihrer Freiheit das Maturitätsmonopol. Erst jetzt war es möglich, Gymnasium und Universität einigermassen klar gegen einander abzugrenzen: die alte facultas artium liberalium, die philosophische oder „untere" Fakultät, die bisher den Vorhof für alle andern Fakultäten gebildet hatte, überliess den propädeutischen Unterricht in den allgemeinen Wissenschaften dem Obergymnasium und zog sich beinahe völlig auf den fachwissenschaftlichen Unterricht zurück; nur im Bildungsgang des Mediziners hat sich bis auf unsre Zeit ein Rest des alten Zustandes erhalten. Es war ein Gewinn für beide Schulen, dass damit die alte Doppelspurigkeit zwischen Obergymnasium und Universität verschwand; eine weniger erfreuliche Folge dieser Gewaltentrennung aber war die Ausdehnung des Gymnasiallehrgangs nach oben: der Umweg durch die propädeutische Fakultät blieb nun den Novizen der Hochschule zwar erspart, aber dafür erforderten die

fachwissenschaftlichen Studien einen stetig wachsenden Zeitaufwand, der die Zeitersparnis zu Beginn des Hochschulstudiums mehr als wettmachte.

Was ist im 19. Jahrhundert aus dem humanistischen Bildungsideal geworden? Im humanistischen Gymnasium scheint es fortzuleben, und das Ansehen, das die Gymnasialbildung geniesst, scheint ihm auch für die Zukunft Dauer zu verheissen, wenn nicht als der einzigen, so doch als der vornehmsten Form geistiger Erziehung. Aber die Schule der Humanität, wie sie sich das Zeitalter Wilhelm v. Humboldts erträumte und gestaltete, ist das Gymnasium schon heute nicht mehr. Das neuhumanistische Gymnasium war gegründet auf die Überzeugung von der Idealität der antiken Geisteskultur – diesen Glauben aber haben Philologie und Geschichtsforschung schon längst zerstört. „Die Antike als Einheit und Ideal ist dahin", erklärte Wilamowitz auf der preussischen Schulkonferenz vom Juni 1900 zum grossen Verdruss der Schulphilologen. (In Billeters unentbehrlichem Urkundenbuch über die Anschauungen vom Wesen des Griechentums kann man diesen Ernüchterungsprozess bequem verfolgen.) Für uns ist das Altertum nicht mehr die bessere Welt der Ideale, in die sich unsere Seele aus der rauhen Wirklichkeit flüchtet; es ist ein allerdings wesentliches Stück Vergangenheit und damit, wie Spranger sagt, selbst ein Stück Wirklichkeit geworden; unser Verhältnis zum Altertum ist daher nicht religiöser oder ästhetischer Art, sondern es ist wissenschaftlicher Natur, und die Wissenschaft kennt nur ein Ideal: die Wahrheit. Als ein Stück Geschichte aber kann die antike Welt nicht mehr die Grundlage moderner Geistesbildung bedeuten; sie kann uns einzigartige Beispiele harmonischer Menschenbildung darbieten, sie kann uns zu den Ursprüngen unserer geistigen Kultur zurückführen und uns damit zu einem tieferen Verständnis unseres geistigen Lebens verhelfen – die Totalität aber, die innere Einheit unserer Bildung kann sie uns nicht mehr geben, seit ihre Lebensform die Glorie der überzeitlichen Vorbildlichkeit verloren hat.

Und noch aus einem zweiten Grunde kann die Rolle der alten Sprachen im Bildungsprozess heute nicht mehr dieselbe sein wie vor hundert Jahren. Auch für uns ist Vielseitigkeit ein wesentliches Erfordernis wahrer Geisteskultur; eine universale Bildung aber kann sich heute nicht mehr vorwiegend auf die Kenntnis einer historisch gewordenen Welt und ihrer Ausdrucksformen stützen – sie muss das gegenwärtige Leben umspannen, und das geistige Leben unserer Zeit ist von einer Mannigfaltigkeit der Formen und Inhalte, von der sich das Zeitalter des Neuhumanismus noch keine Vorstellung machen konnte. Die Naturwissenschaften, ohne die es ja auch für Kant, für Goethe eine Geistesbildung überhaupt nicht gab, können sich heute nicht mehr mit einem bloss beiläufigen Interesse begnügen; die gewaltige Bedeutung der Maschine für die äussere Kultur und für die soziale Struktur unserer Zeit verbietet es auch dem Humanisten, von der Technik gering zu denken. Und eine Fülle neuer Verpflichtungen sind der humanistischen Bildung auf ihrem eigenen Gebiete erwachsen:

der weltgeschichtliche Vorstellungsraum des Menschen hat sich durch die Erschliessung des Mittelalters und der aussereuropäischen Kulturkreise ins Unermessliche geweitet, und neben die alten Sprachen sind die modernen Fremdsprachen als lebendige Mittler lebendigen Menschentums getreten, und vernehmlicher als aus der reichsten Sprache der zeitlichen oder örtlichen Ferne spricht Menschenart heute aus der Muttersprache zu uns — aus der Muttersprache, die nach Nietzsches ernstem Wort das allererste und nächste Objekt ist, an dem die wahre Bildung beginnt, der natürliche Boden für alle weiteren Bildungsbemühungen. Auch das Gymnasium konnte sich der Selbstbesinnung des modernen Geistes nicht ewig verschliessen; seine Entwicklung ist ein zwar langsames, aber spürbares Abrücken vom klassischen Altertum. So opferte das Realgymnasium dem Ideal einer Bildung vom gegenwärtigen Leben aus das Griechische, allerdings ohne dass es ihm bisher gelungen wäre, ein befriedigendes Verhältnis zwischen den humanistischen und realistischen Bildungsgütern herzustellen.

Ist der Rückgang der alten Sprachen ein Zeichen dafür, dass sie dem Untergang geweiht sind?

Ich glaube: nein.

Wenn wir die unhaltbar gewordene Vorstellung von der Idealität der Antike und damit den Primat der alten Sprachen im Bildungsprozess preisgeben, bleiben dem altsprachlichen Unterricht immer noch drei spezifische Leistungen:

Die Beschäftigung mit den alten Sprachen bedeutet 1. eine wertvolle Disziplinierung des formalen Sprachbewusstseins. In den neuen Sprachen, zumal in der deutschen, ist alles — Formbildung, Satzbau, Wortschatz — in stetem Fluss; in den alten Sprachen dagegen lernt der Schüler ein strenges Gefüge von sprachlichen Gebilden kennen, wo richtig und falsch durch eine scharfe Grenze geschieden sind, und damit wird er inne, dass das Verhältnis des Menschen zur Sprache eine sehr ernsthafte Sache ist. Ob er die alten Sprachen später einmal brauchen wird oder ob er, was weit wahrscheinlicher ist, das meiste bald wieder vergessen wird, ist nicht massgebend für ihren Bildungswert; es genügt vollständig, dass sie ihm während der entscheidenden Zeit seiner sprachlichen Entwicklung gewissermassen den Dienst von Fingerübungen und Etüden leisten. Dennoch ist es sehr fraglich, ob der formale Wert der alten Sprachen allein den grossen Zeitaufwand, den sie erfordern, wirklich lohnen würde; zum mindesten würde dazu eine einzige vollkommen genügen. Zudem liegt im Umgang mit erstarrten Sprachen auch eine gewisse Gefahr für die Behandlung der lebendigen Muttersprache, und ein Übermass von Gewissenhaftigkeit in der Wiedergabe alter Texte schädigt das sprachliche Selbstvertrauen, statt es zu stärken; der altsprachliche Unterricht wirkt daher nur dann sprachbildend, wenn er die Muttersprache auf keinen Fall geringer achtet als die klassischen Sprachen – der gute Wille dazu scheint heute durchweg vorhanden zu sein.

Das Studium der alten Sprachen wird 2. durch den menschlichen Gehalt und die ästhetischen Vorzüge der klassischen Literatur gerecht-

fertigt. Den absoluten Wert der antiken Literatur zugegeben — könnte man sie nicht mit wesentlich geringerer Mühe durch gute Übersetzungen kennenlernen? Gewiss kann man das — aber man tut es nicht. Es ist eine Tatsache, dass die dankbarsten Leser guter Nachdichtungen antiker Poesie zumeist Leute sind, die mindestens eine der beiden alten Sprachen gelernt haben; selbst wenn sie nicht mehr in der Lage wären, das Original mit Genuss zu lesen, ist ihnen doch so viel vom Klang der Grundsprache im Ohr geblieben, dass sie ihn als leisen Unterton auch aus der Übersetzung heraushören, und gerade dies ist es, was für sie den besonderen Reiz der Lektüre alter Dichtung in neuem Gewande ausmacht.

Dennoch könnte uns auch die Aussicht auf ein unmittelbares Verhältnis zur klassischen Literatur allein kaum ermutigen, die Jugend ein jahrelanges Studium an Sprachen wenden zu lassen, die sie niemals sprechen und höchst selten lesen wird und die dabei weit schwieriger zu lernen sind als die modernen Kultursprachen; die neue Literatur, vor allem die deutsche, ist so unerschöpflich reich an kostbarsten Bildungswerten, dass die Schule nicht in Verlegenheit käme, wenn sie die Erhaltung der klassischen Literatur der Universitätsphilologie überlassen würde. Das Entscheidende ist vielmehr ein Drittes: es ist der historische Charakter der humanistischen Bildung. Zu tief sind die Spuren, die das Altertum unserer Kultur eingeprägt hat, als dass uns ein Verstehen der neuen Zeit nur aus sich selbst heraus möglich erscheinen könnte. Um uns auch nur einigermassen in die alte Welt einleben zu können, dazu brauchen wir zum mindesten die eine der beiden alten Sprachen; das Latein ist ein unentbehrliches Mittel zur Erzeugung einer Vorstellung vom historischen Raum. Eine schlichte Notwendigkeit ist die Kenntnis wenigstens des Lateinischen vor allem für das geschichtliche Verständnis der sämtlichen lebenden Kultursprachen und ihrer gegenseitigen Beziehungen; nicht allein die romanischen Sprachen weisen auf Rom zurück, auch dem Deutschen ist aus dieser Quelle im Lauf der Jahrhunderte so viel neues Blut zugeflossen, dass selbst das bescheidenste Interesse für die Geschichte unserer Muttersprache ohne das Lateinische nicht auskommen kann. Fruchtbar für unsere Bildung werden die alten Sprachen und Literaturen nur dadurch, dass wir ihre Beziehung zu unserer Sprache und zu unserm Leben erkennen, wie ja überhaupt die Beschäftigung mit der Vergangenheit nur dann einen Sinn hat, wenn sie uns das gegenwärtige Leben verstehen lehrt — ein geschichtlicher Unterricht, der die Linie der Entwicklung nicht bis zur Gegenwart hinaufführt, verfehlt sein Ziel so gut wie die biologische Belehrung, die nicht über die Wirbellosen hinauskommt.

So lange also unsere humanistische Bildung ausgesprochen sprachlich-historische Bildung ist und anders können wir sie uns doch nicht vorstellen, so lange kann sie auf die alten Sprachen nicht völlig verzichten. Eine Schule, in der das Latein einen Platz hat, wo es wirklich gedeihen kann, wird es zum mindesten für diejenigen immer geben müssen, für welche die humanistische Bildung nicht eine blosse

Durchgangsform, sondern die allein mögliche Grundlage ihrer künftigen Lebensarbeit bedeutet: für die Theologen, Philologen, Historiker und Philosophen aller Bekenntnisse und wohl auch für die Juristen, während die künftigen Mediziner die Möglichkeit haben sollten, sich durch den Verzicht auf eine ihren Studien nicht konforme Bildung ein erhebliches Plus von brauchbaren Realkenntnissen zu verschaffen. Ihre Herrscherstellung haben die alten Sprachen zwar endgültig verloren; als dienendes Glied, par inter pares, muss sich der altsprachliche Unterricht heute und künftig dem Gesamtunterricht einordnen.

Auf welche Weise aber lässt sich künftig die Einheit der humanistischen Bildung verwirklichen, die der Neuhumanismus im Idealbild des antiken Menschen verkörpert sah? Preussen hat diese bange Frage durch die Gründung der Deutschen Oberschule beantwortet und andere deutsche Staaten werden seinem Beispiel folgen. Hier soll der Versuch gemacht werden, denn nur um einen Versuch handelt es sich vorläufig, die Erfordernisse der Allgemeinbildung, wenn nicht ausschliesslich, so doch vorwiegend aus den Mitteln der deutschen Kultur zu bestreiten, Kultur im weitesten Sinne des Wortes als die Gesamtheit aller Auswirkungen deutschen Wesens in Politik, Wirtschaft, Technik, Kunst, Wissenschaft, Glaube, Sitte, Recht usw. Ohne Zweifel liegen in der deutschen Kultur noch Bildungswerte bereit, die der Unterricht bisher noch nicht zu erfassen vermochte; dass sie aber eine in sich geschlossene, aus sich selbst heraus verständliche Bildungseinheit darstellen, erscheint mehr als fraglich angesichts der ungeheuren Menge und Mannigfaltigkeit der Wissensgüter, die sich schon jetzt um den Begriff der Kulturkunde herum angesammelt haben. Ich für meinen Teil, so aufrichtig ich jede Vertiefung des Deutschunterrichts begrüsse und erstrebe, kann an die Ebenbürtigkeit eines stammlich und national verengerten Bildungsbegriffes mit dem Ideal der humanistischen Bildung nicht glauben, und ich halte auch das alte Ideal der reinen Menschlichkeit für sehr wohl vereinbar mit dem lebendigen Bewusstsein der Zugehörigkeit zu Stamm und Volk. — Auch ein propädeutisch-philosophischer Unterricht vermöchte das nicht zu ersetzen, was die alten Sprachen ehedem für die humanistische Bildung bedeuteten, obgleich gerade die Philosophie ihrer Natur nach dazu geeignet erscheint, das Auseinanderstrebende zusammenzuführen; denn statt der geschlossenen Weltanschauung, die alle Einzelerkenntnisse in widerspruchsloser Harmonie vereinigen würde, könnte die philosophische Propädeutik, losgelöst von einem konkreten Unterrichtsgegenstand, nur eine Reihe willkürlich ausgewählter, sich widersprechender Begriffssysteme bieten, und dafür wäre, wie Vaihinger neuerdings bestätigt hat, nur ein kleiner Teil unserer Gymnasiasten empfänglich. Es ist nicht zu ändern: die Einheit der humanistischen Bildung lässt sich nicht mehr von einem Punkt aus verwirklichen; den Kern des Gymnasialunterrichts muss vielmehr die sprachlich-historische Fächergruppe als Ganzes bilden, und es muss die höchste Aufgabe der lebendigen Unterrichtsgestaltung sein, den allen Gegenständen innewohnenden humanistischen Bildungsgehalt herauszu-

arbeiten und damit den Schüler zu befähigen, die innere Einheit seiner Bildung aus eigener Kraft und auf Grund seiner individuellen Veranlagung herzustellen. Denselben Dienst werden dem einen die alten, dem andern die neuen Sprachen, vor allem wohl die Muttersprache, dem dritten vielleicht sogar die Mathematik oder die Naturwissenschaften leisten, im einen Fall mag die Sache, im andern das persönliche Interesse des Schülers, im dritten die Persönlichkeit des Lehrers den Ausschlag geben — von allen Seiten her steht der Weg zu demselben Ziele offen, wenn der Fachunterricht der Beziehung seiner Erkenntnisgüter auf das Ganze des menschlichen Lebens stets bewusst bleibt; und dieser wahrhaft humanistische Fachunterricht wird auch immer Gelegenheit finden, von den Einzeltatsachen aus nach ihren letzten Gründen zu fragen, Probleme zu stellen und so zu philosophischer Selbstbesinnung anzuregen. Das Gymnasium wird also mehr denn je auf Lehrer angewiesen sein, die selbst von der Einheit des humanistischen Bildungsgedankens durchdrungen sind; zum Jugendbildner in diesem ernstesten Sinne des Wortes berufen ist weder der Philologe, der nur mit Büchern umzugehen versteht aber nicht mit Menschen, noch der Historiker, der nicht weiss, in welchem Jahrhundert er lebt, noch der Naturwissenschafter, für den Goethe lediglich ein Mann ist, der sich mit einer unmöglichen Farbentheorie blamiert hat.

Sind aber die alten Sprachen nur noch Mittel, nicht mehr Mittelpunkt des humanistischen Unterrichts, dann werden sie sich auch mit dem Raum begnügen müssen, der ihrer Bedeutung entspricht. Jedes Unterrichtsfach hat sein Existenzminimum, eine ziemlich genau bestimmbare Mindestzahl von Wochenstunden, deren es bedarf, um seine bildenden Kräfte überhaupt entfalten zu können, und das Existenzminimum der alten Sprachen ist ohne Zweifel höher als das irgend eines anderen Unterrichtsfaches. So erklärt sich denn auch das Absterben des altsprachlichen Unterrichts in Skandinavien aus der Verkürzung des Gymnasiallehrgangs auf vier Jahreskurse: in dieser Zeitspanne können die alten Sprachen ohne empfindliche Schädigung der andern Fächer einfach nicht mehr so ernsthaft betrieben werden, dass noch etwas Erspriessliches dabei herauskommt. Es ist wohl nur noch eine Frage der Zeit, dass sich das Griechische auf den Universitätsunterricht zurückziehen muss — und dass es durchaus nicht auf die Schule angewiesen ist, hat Wilamowitz in seiner bekannten Göttinger Prorektoratsrede mit der grössten Entschiedenheit festgestellt. Abzuschaffen brauchen wir das Literargymnasium nicht; die Dinge werden ohne unser Dazutun diesen Weg gehen, sowie das Realgymnasium nicht mehr an ein Warenhaus erinnern wird, wo man alles Mögliche kaufen kann und noch einiges dazu — wenn es endlich ein Gymnasium sein darf, d. h. eine Schule, deren Zentrum klar und unzweideutig der sprachlich-historische Unterricht bildet. Und dies wird erst dann möglich sein, wenn die ausgesprochen realistisch Begabten in der Oberrealschule eine Bildungsgelegenheit finden werden, die ihnen die volle Entfaltung ihrer Fähigkeiten gestattet, ohne ihnen den Weg zu den Medizinalberufen zu sperren.

Und noch zu einem zweiten Akt der Selbstbeschränkung wird sich das Gymnasium früher oder später genötigt sehen; denn auch an seine Pforte pocht heute vernehmlicher als je die „Lebensnot", die Nietzsche von den „Anstalten der Bildung" völlig fernhalten wollte.

Noch im 18. Jahrhundert bezog der junge Akademiker mit 16 Jahren die Universität, und 20 Jahre alte Doktoren aller Fakultäten waren keine Seltenheit: Albrecht v. Haller z. B. zählte 18½ Jahre, als er in Leyden zum Doktor der Medizin promovierte. Ein bestimmtes Eintrittsalter wurde ursprünglich von den Universitäten überhaupt nicht gefordert. Auch die junge Universität Zürich kennt eine bindende Bestimmung dieser Art erst seit dem Jahr 1873; damals wurde das Mindestalter des Novizen auf 18 Jahre festgesetzt. Dabei ist es auch in den eidgenössischen Maturitätsverordnungen geblieben — wenigstens auf dem Papier; in Wirklichkeit aber wird der Abiturient, wie Albert Barth nachgewiesen hat, in der Schweiz durchschnittlich 19, an einzelnen Schulen sogar mehr als 20 Jahre alt, und damit ist das durchschnittliche Promotionsalter schätzungsweise — eine Statistik darüber gibt es nicht — auf 24 bis 25 Jahre gestiegen (für die Mediziner ist es mindestens ein Jahr höher anzusetzen). Mit 25 Jahren also ist der junge Akademiker nicht etwa in der Lage, sich selbst zu erhalten oder gar eine Familie zu gründen; mit 25 Jahren ist er erst so weit, dass er damit beginnen kann, sich seine Lebensstellung zu schaffen, und er darf von Glück sagen, wenn er gleich im Anfang so viel verdient wie ein zwanzigjähriger Kaufmann oder Handwerker. Der Rassehygieniker Fritz Lenz hat vor kurzem nachgewiesen, dass die überlange Dauer der Studienzeit eine ernste Gefahr für die Volksgesundheit bedeutet; sie ist aber auch ein schwerer Nachteil nicht allein für den Akademiker selbst, sondern auch für seinen Stand, denn sie macht den Zugang zu den Studien in höherem Masse von materiellen Voraussetzungen abhängig, als es das Prinzip der zweckmässigen Auslese der Tauglichsten zulässt, und sie begünstigt damit die Entfremdung zwischen den akademischen Ständen und den übrigen Bevölkerungskreisen — denn was die sogenannten Intellektuellen von den Volksgenossen trennt, das ist weniger das bisschen Latein, das sie im Gymnasium gelernt haben, als die Divergenz der Lebensformen zwischen zwanzig und dreissig. Die Hochschulstudien dulden schon darum keine Kürzung, weil sie dem Akademiker die eigentliche Berufsbildung vermitteln; deshalb wird das Gymnasium — und mit ihm die Oberrealschule — einmal gezwungen sein, seine Schüler früher als bisher — nicht „reif" zu erklären, aber doch an die Hochschule zu entlassen, und es wird sich umso leichter dazu entschliessen können, da es diesen Verzicht unter bestimmten Vorbehalten auch vor seinem pädagogischen Gewissen verantworten kann. Es ist und bleibt ein pädagogischer Fehler, junge Leute von 18 und 19 Jahren auf der Schulbank festzuhalten; Menschen dieses Alters haben ein Anrecht auf ein Mass von Selbstbestimmung, das ihnen nur die Hochschule zu gewähren vermag, nicht die Mittelschule, die ihrer ganzen Struktur gemäss an bestimmte starre Formen der Zucht und Lehre gebunden ist: die Schule wirkt nicht ausschliess-

lich beschleunigend, sie wirkt in gewissem Sinne auch verzögernd auf das Tempo der natürlichen Entwicklung ein. Man versteht den Schulüberdruss des Obergymnasiasten, wenn man sich vergegenwärtigt, dass er so, wie er mit 19 Jahren die Schule verlässt, für nichts zu brauchen ist ausser für die Studien; und auch hier muss er noch einmal von vorne anfangen, er mag treiben was er will. Damit erhält das Wort „Maturität" einen unerfreulich ironischen Nebenton, und man tut gut daran, es nicht ins Deutsche zu übersetzen; denn tatsächlich steht keine lebendige Kreatur im Augenblick der eben erreichten körperlichen Vollreife dem praktischen Leben so völlig hilflos gegenüber wie der Gymnasialabiturient. Selbstverständlich ist die Rückkehr zu den Zuständen des 18. Jahrhunderts ausgeschlossen; das ergibt sich nicht allein aus der quantitativen Vermehrung der Bildungsgüter (die man allerdings nicht überschätzen darf: man lernte damals auf den höheren Schulen nicht weniger als heute, aber man lernte andere Dinge und diese wohl auch gründlicher); eine gewisse Verlängerung der Schulzeit erfordert vor allem die Rücksicht auf die körperlich-seelischen Schwierigkeiten des Entwicklungsalters, erfordert endlich auch der Umstand, dass die Schule nicht mehr die sämtlichen Bildungsbedürfnisse der Jugend zu bestreiten vermag und daher auch nicht ihre ganze Zeit beanspruchen darf — der Mensch lebt, nach einem Worte Hamanns, nicht allein von dem Brot, das ihm seine Professoren einbrocken. Mit 17 Jahren kann der Absolvent eines französischen Gymnasiums an die Universität übergehen; die Universitäten selbst verlangen sogar nur 16 Jahre. Der Vorschlag von Lenz, die gesamte vorakademische Schulzeit auf 11 Jahre und damit das Mindestalter des Abiturienten auf 17 Jahre herabzusetzen, dürfte die Grenze des Erreichbaren bezeichnen — des Erreichtbaren allerdings wohl nur auf Grund einer internationalen Verständigung. Das durchschnittliche Alter des Abiturienten würde dann im günstigsten Fall 17½ Jahre betragen; die meisten Schulen aber, vor allem die Gymnasien mit mangelhafter Grundschule und wohl auch die Mädchengymnasien, würden wohl, wie es auch heute geschieht, etwas über den offiziellen Ansatz hinausgehen, so dass der künftige Akademiker alles in allem damit rechnen könnte, mit 18 Jahren zur Maturität und mit 22—23 Jahren zum Doktorexamen zu kommen. Ein kostbares halbes Jahr könnte schon unter den heute geltenden Bestimmungen gewonnen werden, wenn die Hochschulen sich dazu entschliessen könnten, den Beginn ihrer Jahreskurse und Hauptvorlesungen auf das Frühjahr zu verlegen; die heute bestehende Inkongruenz ist ein Konstruktionsfehler im Aufbau unseres höheren Bildungswesens, der doch wohl einmal verschwinden muss. Beiläufig bemerkt: die Herabsetzung des Maturitätsalters wäre auch aus einem materiellen Grunde ein erfreuliches Unikum unter den sämtlichen denkbaren Mittelschulreformen: sie würde nichts kosten.

Möglich aber wäre dieser Fortschritt nur unter dem Vorbehalt, dass der ungebrochene Lehrgang von mindestens sechs Jahreskursen keine Kürzung erfahren würde. Das Gymnasium müsste allerdings seine Ziele mit Rücksicht auf die geringere geistige Reife seiner Zög-

linge etwas herabsetzen; die exakten Wissenschaften müssten ihre Stoffprogramme noch etwas vereinfachen, und den Faust könnten wir wohl nicht mehr in der Schule lesen — er würde deshalb nicht in Vergessenheit geraten. Noch weniger als bisher könnte es unsere Aufgabe sein, der Jugend eine fertige, abgeschlossene Allgemeinbildung zu verschaffen; und wir könnten dieses Ziel umso leichteren Herzens preisgeben, da es dem Wesen der humanistischen Bildung überhaupt widerspricht: denn diese Bildung ist ja kein blosses Haben, ein Besitz, den man sich einmal zu erwerben braucht, um lebenlang davon zehren zu können; sondern sie ist in erster Linie ein Können, die Fähigkeit des geistigen Menschen, unaufhörlich zu wachsen an den höchsten Gütern, die man sich immer aufs neue erwerben muss, um sie dauernd zu besitzen: der geistig bildende Unterricht setzt nicht ein Entwicklungsziel, sondern er verleiht Entwicklungsimpulse. Und wäre es nicht denkbar, dass die Universität in weiterem Umfang, als es schon jetzt geschieht, den Studierenden in der ihrer Struktur gemässen elastischen Form Gelegenheit zur Vertiefung ihrer Allgemeinbildung bieten würde? und würde es sie nicht locken, die fachwissenschaftlichen Studien in jüngere und daher noch empfänglichere Geister zu gründen? Die alte Artistenfakultät wird ja allerdings nicht wieder aufleben; aber so viel ist gewiss, dass die Vorschiebung des Gymnasiums um ein Jahr auch die Universität vor neue, keineswegs undankbare Aufgaben stellen würde.

Das Gymnasium kann dieser Entwicklung umso ruhiger entgegensehen, je mehr es dabei sich selber überlassen bleiben wird, je entschiedener es von allen ausserhalb der humanistischen Sphäre liegenden Sonderverpflichtungen befreit werden wird, und je klarer in seinem Bau und in seiner äusseren Stellung die Tatsache zum Ausdruck kommt, dass es endgültig aufgehört hat, die Schule für alle zu sein, die zu Höherem berufen sind oder sich doch dazu berufen fühlen. Es war im alten Deutschland das Verhängnis des Gymnasiums, dass es durch die Privilegien, mit welchen der Staat seine Absolventen ausstattete, den Charakter eines Zwangsbildungsinstitutes für die höheren Stände bekam; bei uns hat es zu seinem Heil die Vorrechte einer Standesschule nie beansprucht — es ist kein Zufall, dass die sonst so erziehungs- und jugendselige Schweizerliteratur den Gymnasiastenroman vom Typus des „Freund Hein" nicht kennt. Wie jede Art technischer Fachbildung setzt auch die humanistische Bildung eine bestimmte, wenn auch schwer bestimmbare Begabung voraus, eine Begabung, die nicht für alle beliebigen akademischen Studien und für jeden beliebigen höheren Beruf denselben Wert haben kann. Das Ideal der für alle Formen geistiger Begabung gleich geeigneten Mittelschule ist dahin wie das Ideal des für alle Formen geistiger Tätigkeit gleich tauglichen Menschen, das den Schöpfern des neuhumanistischen Gymnasiums vorschwebte. Die humanistische Begabung ist in den letzten hundert Jahren unverkennbar seltener geworden; sie wird voraussichtlich noch seltener werden, und mit ihr werden die Gymnasien zurückgehen, wenn sich die lateinlose Medizinalmaturität durchgesetzt

haben wird. Untergehen wird das Gymnasium nicht, solange auch die Fachmittelschulen und Fachhochschulen die „menschliche" Bildung als die notwendige Ergänzung der reinen Fachbildung anerkennen und zu vermitteln suchen; denn die allgemein bildenden Fächer der Zweckschulen müssten unfehlbar verkümmern, wenn das ihnen zugrunde liegende Bildungsprinzip nicht in einer Schulform gewissermassen in Reinkultur ausgebildet wäre — auch die allgemeinen Wissenschaften könnten ja ohne Zweifel auf die Dauer nicht gedeihen, wenn sie ausschliesslich auf die allgemeinen Abteilungen der technischen und kommerziellen Hochschulen angewiesen wären. Wie die Universität als Ganzes das heilige Feuer der Erkenntnis für die Welt zu hüten hat, so ist es die Aufgabe des Gymnasiums, das Ideal der menschlichen Bildung zu erhalten, und zwar nicht allein für sich selbst, sondern auch für die jüngeren Schwesterschulen, die nur aus sich heraus allgemein bildende Kräfte nicht zu entwickeln vermöchten.

Die stärkste Gewähr für die Zukunft der humanistischen Bildung aber bietet uns — die Jugend. Denn zu allen Zeiten war es die Art der Jugend, sich der Unterwerfung des Geistes durch den Stoff mit allen Kräften zu widersetzen; zu allen Zeiten war es das schöne Recht der Jugend, an den Menschen zu glauben, vor allem Mensch sein zu wollen und mit leidenschaftlicher Sehnsucht zu suchen, was der ganzen Menschheit zugeteilt ist. Die humanistischen Bildungsanstalten werden immer und immer wieder der Umformung bedürfen wie alles, was die Hand des Menschen geschaffen hat — das humanistische Bildungsideal wird immer wieder von neuem geboren werden, so lange es junge Menschen geben wird.

Zur Frage der Pflege des Gemeinschaftslebens an schweizerischen Mädchenmittelschulen.

Von Dr. Wilh. v. Wyss, Rektor der Höhern Töchterschule Zürich.

Wenige Fragen sollen den Leiter und die Lehrerschaft einer schweizerischen Mittelschule so stark beschäftigen, wie die des Gemeinschaftslebens. Handelt es sich doch geradezu um eine erweiterte Zielsetzung der Mittelschulen, die aufs engste mit den sozialen Strömungen der Gegenwart zusammenhängt.

Wir können es heute nicht mehr als richtig anerkennen, dass die Mittelschulen nur auf die Förderung des Schülers als Individuum hinarbeiten. Wir betrachten vielmehr die Aufgabe, die der einzelne später als Glied des sozialen Ganzen zu erfüllen hat, als so wichtig, dass wir ihn auch schon in der Schule auf diese Aufgabe einigermassen vorbereiten müssen. Jede Mittelschule als Ganzes und jede einzelne ihrer Klassen ist ja an sich eine Gemeinschaft. Es kommt aber darauf an, ob sie es auch im tieferen Sinne des Wortes ist. Denn wenn ein Kreis von Menschen nur äusserlich von einem Bande zusammengehalten wird, so verdient er deswegen noch lange nicht wirklich den Namen Gemeinschaft. So können die Schüler, wenn sie untereinander