

4 Die Einrichtung des altsprachlichen Erwachsenenunterrichts an den Universitäten und in der Volksbildung im Jahr 1900

4.1 Boeckhs Idee der Zwangscollegien: Die alten Sprachen auf dem Weg zur universitären Pflichtveranstaltung

Wer an die folgenreiche Griechenbegeisterung eines WINCKELMANN⁴⁵⁶, HÖLDERLIN oder HUMBOLDT denkt, könnte leicht den Eindruck haben, die Menschen seien in jenen Tagen geradezu verrückt danach gewesen, die Welt der Antike zu entdecken. Als Antidot gegen dieses Vorurteil genügt ein kurzer Blick in Friedrich PAULSENS Kapitel über die Neuhumanisten. Er verschweigt nicht die Schwierigkeiten, mit denen sie in ihrer täglichen Arbeit zu kämpfen hatten. Zu SCHLEIERMACHERS und NIEBUHRS Hochschätzung der klassischen Sprachen merkt er an, diese *„entsprach nicht ganz dem spontanen Eifer der Studierenden für jene Studien.“*⁴⁵⁷ Und weiter: *„[D]ie Anpreisung einer Waare pflegt im umgekehrten Verhältnis zu ihrer Gesuchtheit zu stehen.“*⁴⁵⁸

PAULSEN weiß zu berichten, wie wütend sich Friedrich August WOLF auch in aller Öffentlichkeit über sein leeres Auditorium beschwerte. Immanuel BEKKER habe sich 1816 gar gegen das Habilitationsgesuch von niemand Geringerem als LACHMANN gewandt, *„da es an Hörern fehle, nicht an Lehrern.“* Die Nachfrage war so dürftig, dass August BOECKH kurzerhand empfahl, bestimmte Vorlesun-

⁴⁵⁶ „Winckelmann war eine sehr pädagogisch veranlagte Natur und hat noch auf der Höhe seines Ruhms bekannt, er wäre am liebsten Schullehrer geworden. Mit ihm beginnt der pädagogische deutsche Humanismus.“ CURTIUS (1954) 58. – Zu seinen Lehrern und zu dem altsprachlichen Schulunterricht, der WINCKELMANN prägte, cf. KOCHS (2005) 15–21.

⁴⁵⁷ PAULSEN (1919) 2.252.

⁴⁵⁸ Die saloppe Formulierung ließ PAULSEN (1919) a. a. O. weg, sie ist der Erstausgabe (1885) 584 entnommen.

gen verbindlich zu machen.⁴⁵⁹ Damit wollte schon die erste auf HUMBOLDT folgende Generation eine der wichtigen Säulen des neuen Bildungsideals – die Freiheit der Studienwahl und -organisation – grundsätzlich antasten. PAULSEN spart nicht mit Ironie:

*„Also Zwangscollegien schienen [...] erforderlich, um den jungen Leuten den Wert der klassischen Bildung einleuchtend zu machen. Wie verkehrt doch die menschliche Natur, wenigstens vom Gesichtspunkt der Philologen aus gesehen, eingerichtet ist.“*⁴⁶⁰

Zur Einführung von Zwangsveranstaltungen konnte sich das Ministerium allerdings nicht durchringen, sondern beließ es bei mahnenden Aufrufen. Die Begegnung zeigt aber, dass SCHLEIERMACHER vielleicht nicht so falsch lag, als er den alten Sprachen als Bildungsnorm für die Allgemeinheit eine Absage erteilte.⁴⁶¹

⁴⁵⁹ PAULSEN (1919) 2.253.

⁴⁶⁰ Den zweiten Satz ließ PAULSEN (1919) a. a. O. weg. Er findet sich in der Erstausgabe (1885) 585. – In denselben Kontext gehört auch der empörte Ausruf „Akademische Freiheit und Zwangslectionen!“ bei SCHWARZ (1847) 10.

⁴⁶¹ „Bisher sind bei uns die Prinzipien der historischen Bildung, d. h. vorzugsweise die Kenntnis der alten Sprachen, in einer solchen Allgemeinheit betrieben worden, daß sie selbst zum Teil bis in die Volksschule, die städtische nämlich, hineingedrungen sind [...] Was ist daraus entstanden? [...] Der Unterrichtsstoff ist zum Teil hernach für die Jugend ein Totes geworden. Man hat zwar gesagt, der Unterricht in den alten Sprachen sei vorgezogen worden wegen der größeren formalen Kraft; die auf diesem Grunde beruhende geistige Entwicklung sei eine bleibende, wenn auch der Stoff späterhin im Leben nicht mehr gebraucht würde. Dies Prinzip hat man jedoch erst untergelegt, und auch dann nicht konsequent danach gehandelt. Wir haben dagegen schon den Kanon geltend gemacht, daß man keinen Stoff der Bildung zum Grunde legen dürfe, der hernach im Leben wieder ganz und gar verschwindet [...] Der Zustand ist also ein unvollkommener; die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus. Dasjenige, woraus zunächst diese Art der Bildung hervorgegangen war, ist offenbar ein Unhaltbares und Ungenügendes, und was Veranlassung zu ihrer Verbreitung gab, ein Unzulässiges und Schädliches gewesen. Andere Gründe sind erst später untergelegt worden, und auch der Grund, daß die alten Sprachen der geeignetste Stoff für die allgemeine Bildung seien, hat sich nicht in der Erfahrung bewährt.“ SCHLEIERMACHER (1983) 1.290–291.

4.2 Ein Abitur ohne die alten Sprachen?

Die „realistische“ Bewegung und der Streit um die „Berechtigungsfrage“

Weithin geläufig ist, dass im Jahr 1900 der Kieler Erlass WILHELMS II. (in seiner Eigenschaft als König von Preußen⁴⁶²) die Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums beendete, eine Berechtigung zum Universitätsstudium zu verleihen. Allerdings war dieses Monopol keinesfalls althergebracht, sondern hatte erst seit wenigen Jahrzehnten überhaupt bestanden; es galt nicht für alle Studienrichtungen und es war zu keinem Zeitpunkt unumstritten.⁴⁶³

Jahrhundertlang entschieden die Universitäten zunächst einmal frei darüber, welche Bewerber sie aufnahmen. Es herrschten, so Gernot BREITSCHUH, „idyllische Zustände“:

„Jeder, der Zeit, Lust und Geld hatte, konnte die Universität besuchen und ein Studium absolvieren. [...] Daß dies oftmals auch gegen den Willen der Lehrer geschah, hat Wilhelm Busch in seiner »Jobsiade« ironisch dargestellt. Hieronymus Jobs ist in der Schule ein ziemlicher Taugenichts, aber die Mutter hat geträumt, er solle Pastor werden:

*»Demnach, so ist es denn fest beschlossen,
obschon der Rektor heftig verdrossen,
Hieronymus soll das Studieren erlernen,
sich Ostern zur Universität entfernen
und dorten verbleiben zu Nutz und Ehr,
bis daß er ein geistlicher Herr wär.«⁴⁶⁴*

Im Kontext der großen preußischen Reformen entstanden im frühen 19. Jahrhundert Bestrebungen einer staatlichen Reglementierung.⁴⁶⁵ Erst durch die Kabinettsorder von 1834 wurde in Preußen die gymnasiale Reifeprüfung

⁴⁶² Nicht ganz exakt daher CANFORA (1985) 623, möglicherweise verursacht durch einen von ihm benutzten Aufsatz mit der Überschrift „Der Erlass des Kaisers zur Schulreform“, ebd. 644 m. FN 32.

⁴⁶³ „Was im 16. Jahrhundert für eine utopische Forderung gegolten hätte, daß alle Studierende Griechisch verstehen sollten, das wurde im 19. Jahrhundert Wirklichkeit.“ PAULSEN (1919) 2.310.

⁴⁶⁴ BREITSCHUH (1978).

⁴⁶⁵ Die nach den preußischen Abitur- bzw. Maturitätsregelungen von 1788 und 1812 vergebenen Zeugnisse waren noch keine notwendigen Zugangsvoraussetzungen für die Universität, vgl. FUHRMANN (2001a) 111; 147–148.

obligatorische Studienvoraussetzung. Nur schrittweise und im Zuge der deutschen Einigungskriege konnte sich diese Forderung verbreiten. Württemberg kam bis zur Jahrhundertmitte über Ansätze in dieser Frage nicht hinaus und in Schleswig-Holstein war bis 1866 ein Universitätsstudium ohne Abitur problemlos möglich.⁴⁶⁶ Ein mit Latein- und Griechischkenntnissen erworbenes Abitur als alleiniger Zugang zu höheren Studien kann somit als bildungspolitischer Höhepunkt des Neuhumanismus gewertet werden. Besonders gilt das für die ersten beiden Jahrzehnte nach der Reichseinigung bis zum Jahr 1892, als der lateinische Aufsatz in der Reifeprüfung wegfiel.⁴⁶⁷

Dem Anspruch des Gymnasiums traten vielfältige Reformbestrebungen entgegen, die in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts ein Geflecht von weiterführenden Schulformen hervorbrachten.⁴⁶⁸ In zunehmendem Maße konnten diese, mit Auflagen oder auf Umwegen, ebenfalls zu einer Fachschul- oder Hochschulreife führen. Seit 1859 berechnigte der Besuch lateinloser Realschulen zum Studium an Technischen Hochschulen.⁴⁶⁹ Ab 1870 stand schon uneingeschränkt das Universitätsstudium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Philologien offen.⁴⁷⁰

Höhere Schulformen neben dem Gymnasium konnten sich entwickeln und durchsetzen, weil die sogenannte *realistische* (auch *reale*) Bildungsbewegung einen nicht nachlassenden Aufschwung erlebte. Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts war sie eine Randerscheinung in Form von Einzelprojekten, als deren

⁴⁶⁶ Zur württembergischen Entwicklung FUHRMANN (2001a) 159; zu Schleswig-Holstein HINRICHSSEN (1988) 71. – Unglücklich ist deshalb FUHRMANNs pauschale Formulierung, „das 19. Jahrhundert“ sei „die Epoche der Alleinherrschaft des humanistischen Gymnasiums“ gewesen; „jedenfalls gab es keinen anderen Weg, der zum Abitur, zum Universitätsstudium, zu den akademischen Berufen geführt hätte.“ (a. a. O. 155). Unbegreiflich ist FUHRMANNs verallgemeinernde Aussage auch deshalb, weil er selbst in den folgenden Abschnitten die diversifizierten Wege zum Hochschulstudium auffächert, cf. FUHRMANN (2001a) 185–186; 209–215.

⁴⁶⁷ Die Umsetzung dieser Maßnahme gehörte zum Katalog der Beschlüsse der Dezemberkonferenz von 1890, KIPF (1999) 136–138 m. FN 34.

⁴⁶⁸ Die lateinlosen Reformprojekte hießen nacheinander Bürgerschule, Gewerbeschule oder Realschule 2. Ordnung und schließlich Oberrealschule. Die höheren Schulen mit Latein, aber ohne Griechisch, trugen zuerst die Bezeichnung Höhere Bürgerschule, dann Realschule 1. Ordnung und zuletzt Realgymnasium.

⁴⁶⁹ FUHRMANN (2001a) 213.

⁴⁷⁰ PAULSEN (1919) 2.567–568 unter Hinweis auf den Sitzungsbericht bei WIESE 3.33. – Es ist nicht ganz ersichtlich, weshalb FUHRMANN (2001a, 214) dies als Novität im Zuge der Dezemberkonferenz von 1890 handhabt. Das zwischenzeitliche gegenteilige Verdikt von 1886 bezog sich doch auf Technische Hochschulen.

berühmtestes die FRANCKESCHEN Stiftungen in Halle gelten dürfen.⁴⁷¹ Die Bewegung des Philanthropinismus verschaffte der Praxisorientierung eine Schubkraft, die es ihr anschließend ermöglichte, den Neuhumanisten Paroli zu bieten und sich schließlich als schulischer Standard durchzusetzen. Diese siegreiche Stellung behauptet die praxis- und nutzenorientierte Bildungsprogrammatische bis auf den heutigen Tag, ohne dass auch nur die geringsten Anzeichen für einen möglichen Paradigmenwechsel auszumachen sind.⁴⁷² Wenn sich die Absolventen solcher „realistischen Lehranstalten“ für eine Studienrichtung entschieden, die Latein- oder Griechischkenntnisse erforderte, gehörten sie zum Teilnehmerkreis des entsprechenden universitären Anfängerunterrichts im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts.

Bemerkenswert ist die Erbitterung, mit der die Verfechter der jeweiligen Schulformen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts um die sogenannte „Berechtigungsfrage“ stritten, also um das gymnasiale Monopol, über die Berechtigung zum Universitätsstudium zu entscheiden.⁴⁷³ Die bisweilen hitzig vorgebrachte Verteidigung der Gymnasien wird erklärlich, wenn man sich die publizistische Energie und den lobbyistischen Eifer derjenigen bewusst macht, die das Gymnasium samt und sonders abschaffen wollten. Schon im Jahr 1847 stellte der Ulmer Gymnasialprofessor Christian SCHWARZ (1793–1848) fest, die Philologen seien „erwacht aus dem langen Traume der Selbstbeklatschung und Selbstüberschätzung, in den man sich eingewiegt“.⁴⁷⁴ Er prophezeite:

„Steht das im Obigen aufgestellte Selbstentwicklungsgesetz fest und ist es in sich wahr, so wird unfehlbar der Zeitpunkt einmal eintreten, wo die alte Philologie als Jugendbildungsmittel aus unserer Mitte für immer abscheiden wird; und dieser

⁴⁷¹ August Hermann FRANCKE (1663–1727) war einerseits ein Neuerer, weil er die „mechanischen Künste und die naturkundlichen Realien“ in das Unterrichtsprogramm einfügte – der Besuch der Schüler bei Handwerkern war ein Vorläufer heutiger Betriebspraktika – andererseits trugen seine repressiven pädagogischen Grundsätze auch rückwärtliche Züge, vgl. FUHRMANN (2001a) 89–92. Eine erste eigenständige „Realschule“ betrieb, ebenfalls in Halle, Christoph SEMLER (1669–1740) nur als kurzes Experiment von 1708 bis 1710. Er wurde damit zum Erfinder des Namens, vgl. BLÄTTNER (1960) 134. Die erste dauerhafte Einrichtung einer solchen Schule gelang Johann Julius HECKER (1707–1768) im Jahr 1747 in Berlin, zum Nachleben letzterer KIPF (2013b) 267–274; allgemeiner FUHRMANN (2001a) 102; PAULSEN (1919) 2.547–549.

⁴⁷² BLÄTTNER (1960) 212.

⁴⁷³ Eine Zusammenfassung der Kontroverse und wichtige Quellenangaben bei TOSCH (2006) 68–80. Vgl. auch bereits die früheren Bewertungen bei BLÄTTNER (1960) 138–141; 223–227. – FUHRMANN (2001a) 213 setzt die drastische Bezeichnung *Schulkrieg* nicht einmal in Anführungszeichen und folgt darin PAULSEN (1919) 2.585–589.

⁴⁷⁴ SCHWARZ (1847) 7.

*Zeitpunkt liegt nicht eben in nebelgrauer Ferne [...] Die philologische Lehrerwelt selbst fürchtete schon geraume Zeit für ihr Schooßkind und sann, zumal in neuerer Zeit auf allerlei künstliche Fristungsmittel [...] Und so sind alle jene Kämpfe und verzweifelten Versuche über Versuchen bedeutungsvolle Zeichen der Zeit, die letzten Kraftanstrengungen gegen die drohende Gefahr eines allmäligen, endlich gänzlichen Verlustes. Dieser wird unvermeidlich sein, da es lächerlich erscheinen würde, den gelehrten Nachwuchs [...] in einer längst verschwundenen Welt gefangen zu halten.*⁴⁷⁵

Obwohl SCHWARZ durchaus nicht die Abschaffung des altsprachlichen Unterrichts vorschlug oder gar forderte, war die bloße Prognose geeignet, den zehn Jahre zuvor gegründeten „Verein Deutscher Philologen und Schulmänner“ in helle Aufregung zu versetzen. Spätestens mit der prompt erfolgten, wütenden Reaktion des Fachverbandes hatte die Debatte ihre leidenschaftliche Dramatik entfaltet und kam anschließend ein halbes Jahrhundert lang nicht mehr zur Ruhe.⁴⁷⁶ Denn die immer zahlreicher werdenden Vertreter der Praxisorientierung und die Verfechter eines humanistischen Bildungskontinuums – von Primarschule, Gymnasium und Universität – standen einander unversöhnlich gegenüber und beanspruchten jeweils ein Monopol. Die Vorstellung eines pluralistischen Nebeneinanders verschiedener Schulformen bildete sich nur langsam aus. Ein beliebtes Kampfwort war die sogenannte *Überbürdung*⁴⁷⁷: Der Gymnasialunterricht beanspruchte täglich sieben Stunden in der Schule und wenigstens fünf Stunden für Hausaufgaben und Lektüre.⁴⁷⁸ Ungefähr dieselbe zeitliche Belastung, die Eltern und Kinder heute offensichtlich hinzunehmen gewohnt sind, galt im 19. Jahrhundert als Verwerfung und Skandalon.

Wie schwankend und agonal das bildungspolitische Klima in jener Zeit war, kann allein schon innerhalb des Gymnasiums beobachtet werden: Die verpflichtende deutsch-griechische Übersetzungsaufgabe in der Reifeprüfung wurde in Preußen 1812 festgeschrieben, 1834 wieder gestrichen, 1856 erneut eingeführt und 1882 abgeschafft. Noch häufiger wechselten die Abstimmungsmehr-

⁴⁷⁵ SCHWARZ (1847) 9–10.

⁴⁷⁶ Das Echo ist sofort sichtbar in den „Verhandlungen der Zehnten Versammlung Deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten in Basel den 29 und 30 September und 1 und 2 October 1847“, 2. Lustrum, 5. Abt., Basel 1847; zur allgemeinen Situation ebd. 62–74; die spezifische Diskussion 124–129. Diese führte auch zu der Frage, „ob der griechische Unterricht für Studierende irgendwie erlässlich sei“, ebd. 125.

⁴⁷⁷ APEL-BITTNER (1994) 60–61 mit Quellenangaben. Einen zeitgenössischen Einblick bietet ECKSTEIN (1887) 121–127.

⁴⁷⁸ FUHRMANN (2001a) 157. – Detaillierte Angaben bei PAULSEN (1919) 2.587–588.

heiten in dieser Frage auf verschiedenen zwischenzeitlichen Konferenzen.⁴⁷⁹ Ab 1890 entstanden schließlich auch die ersten Mädchengymnasien, wenngleich noch rund drei Jahrzehnte lang der Hochschulzugang für Mädchen eine Randerscheinung blieb und meist durch studienvorbereitende Kurse erreicht wurde, die an Gymnasien abgehalten wurden.⁴⁸⁰

4.3 Nach der Dezemberkonferenz von 1890: Die „Ergänzungsprüfung“ auf dem Vormarsch

In dem Jahrzehnt zwischen der Dezemberkonferenz von 1890 und der Junikonferenz von 1900 kulminierte die Auseinandersetzung und führte zum Anwachsen nationalistischer Bildungsideen und zur erkennbaren Strapazierung und Ermüdung der Debatte.⁴⁸¹ In dieser bildungspolitischen Fehde waren die Universitäten klar auf Seiten des Gymnasiums, und damit des HUMBOLDTSCHEM Humanismus positioniert.⁴⁸² Nach einer durchgreifenden Reformphase von 1790 bis 1830 hatten sie sich als selbstbewusste Zentren etabliert und sprachen mittlerweile – ganz im Jargon des imperialistischen Zeitalters – von der „Weltgeltung“ der deutschen Wissenschaft.⁴⁸³ Von den Studierenden der Philosophischen Fakultäten verlangten sie mindestens Lateinkenntnisse, je nach Fach

⁴⁷⁹ ECKSTEIN (1887) 482–485, DETTWEILER (1898) 8–9.

⁴⁸⁰ Ausführlich dargestellt ist das Thema bei DOFF (2002) 112–246. Erste sogenannte „Vollgymnasien“ für Mädchen öffneten in Prag 1890, Wien 1892, Karlsruhe 1893, studienvorbereitende Gymnasialkurse für Mädchen u. a. Berlin 1893, Leipzig 1894, Hannover 1900, vgl. www.sophienschule.de/festschrift/artikel/070frauenbildung.html aufgerufen am 10.4.2017. – Quellen und Literatur aus altsprachlicher Sicht verzeichnet FRITSCH (1982) 21 m. FN 4. Der Name *Lyzeum* – zuvor ein bloßes Synonym für *Gymnasium* – wurde zunehmend für die Mädchengymnasien verwendet und schließlich fest mit ihnen verbunden.

⁴⁸¹ Hierzu vgl. den Überblick bei KIPF (1999) 136–138; einschlägige Literatur ebd. FN 30, ausführlich APEL-BITTNER (1994) 35–59.

⁴⁸² Bekannt für seine emsige Publikationstätigkeit war Paul CAUER (1854–1921), cf. CAUER (1902); CAUER (1906). – Das humanistische Gymnasium wurde vom Deutschen Gymnasialverein und dessen Zeitschrift *Das humanistische Gymnasium* (beide 1890 gegründet) gegen alle Reformbestrebungen verteidigt. Umtriebige Vorsitzende und Lobbyisten waren Oskar JÄGER (1830–1910), Gustav UHLIG (1838–1914) und Otto IMMISCH (1862–1936).

⁴⁸³ PALETSCHEK (2007).

auch Griechischkenntnisse, die, wenn diese nicht von der Schule mitgebracht wurden, nachgeholt und nachgewiesen werden mussten.⁴⁸⁴

Martin MATTHEIS vermutet, das Nachholen der alten Sprachen müsse recht häufig vorgekommen sein, da einheitliche Regelungen für eine schriftliche und mündliche Ergänzungsprüfung in Latein bzw. Griechisch als notwendig empfunden und in die Ausführungsbestimmungen für das Abitur aufgenommen waren.⁴⁸⁵ Die Ordnung von 1892 bedeutete hierbei einen markanten Wendepunkt. Zuvor mussten Erwachsene, die die Reifeprüfung nachholen wollten, in den alten Sprachen die regulären Anforderungen des humanistischen Gymnasiums erfüllen, einschließlich eines in lateinischer Sprache verfassten Aufsatzes und einer Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische.⁴⁸⁶ Im Ergebnis der Dezemberkonferenz von 1890 wurde die Prüfung wesentlich vereinfacht, um den jungen Erwachsenen „die Erwerbung des Rechte eines Gymnasialabiturienten in verhältnismäßig kurzer Zeit zu ermöglichen.“ Der lateinische Aufsatz, die deutsch-griechische Übersetzung und die Prüfung in alter Geschichte fielen weg. Das grundsätzliche Anforderungsniveau in den alten Sprachen lautete seinerzeit für das Abitur:

„In der lateinischen Sprache muß der Schüler die leichteren Reden Ciceros, den Sallustius und Livius, die Aeneide Virgils, die Oden und Episteln des Horaz verstehen und ohne erhebliche Nachhilfe übersetzen, auch über die am häufigsten vorkommenden Versmaße sichere Kenntnis besitzen. Seine schriftliche Prüfungsarbeit muß von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, im Wesentlichen frei sein. [...] In der griechischen Sprache muß der Schüler den Homer, den Xenophon, die kleineren Staatsreden des Demosthenes und die leichteren Dialoge Platons verstehen und ohne erhebliche Nachhilfe zu übersetzen vermögen.“⁴⁸⁷

⁴⁸⁴ KRAUL (1984) 113. – cf. Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1891, Zweiter Teil: Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen und Ordnung der Abschlußprüfungen nach dem sechsten Jahrgange der neunstufigen höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen, Abschnitt III A. Ordnung der Reifeprüfungen, Abs. 5, Neuwied et al. 1892, 136.

⁴⁸⁵ MATTHEIS (2000) 14.

⁴⁸⁶ Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1891, Zweiter Teil: Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen und Ordnung der Abschlußprüfungen nach dem sechsten Jahrgange der neunstufigen höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen, Abschnitt III A. Ordnung der Reifeprüfungen, Abs. 5, Neuwied et al. 1892, 136.

⁴⁸⁷ Ordnung der Reife- und Abschlußprüfungen vom 6. Januar 1892; in: Zentralblatt (1892) 278–339, hier § 3 (Maßstab zur Ertheilung des Zeugnisses der Reife) Abs. 3–4, 279–280.

Der Kontext, in den nun das Instrument der Ergänzungsprüfungen eingebunden wurde, war die sogenannte „Nichtschülerprüfung“: § 17 der Ausführungsbestimmungen legte fest, dass auch ein Nichtschüler eine Abiturprüfung ablegen konnte „unter Nachweisung seines Bildungsganges und seines sittlichen Verhaltens“ sowie gegen die stolze Gebühr von 30 Mark. Der folgende Abschnitt 18 widmet sich dem besonderen Fall, dass Absolventen einer Oberrealschule oder eines Realgymnasiums die „vollen Rechte“ eines Gymnasialabiturienten erwerben möchten. Dies konnte durch eine je schriftliche und mündliche Ergänzungsprüfung in Latein und Griechisch geschehen. Bedeutsam war hierbei für die Reformer die implizite Anerkennung, dass sämtliche anderen Fächer sowie das sittliche Verhaltenszeugnis nach § 17 von einer Nachprüfung ausgenommen und somit dem gymnasialen Niveau gleichgestellt waren. Im Einzelnen wird zu der altsprachlichen Ergänzungsprüfung ausgeführt:

„Die schriftliche Prüfung besteht in einer Übersetzung in das Lateinische und einer Übersetzung aus dem Griechischen. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf die Übersetzung einfacher Stellen des Livius und des Horaz, sowie eines leichten attischen Prosaikers sowie des Homer. Eine Befreiung von der mündlichen Prüfung findet nicht statt. Das Provinzial-Schulkollegium bestimmt die Anstalt, an welcher die Prüfung abzulegen ist.“⁴⁸⁸

Das Reglement liest sich wie die Geburtsurkunde des Latinum und Graecum (vgl. Kap. 5.2); es enthält bereits sinnbildlich mehrere seiner späteren, bleibenden Charakterzüge, insbesondere seine untergeordnete Stellung im Regelwerk: Als Appendix einer Appendix behandelt es einen solchen Bildungsgang ungeachtet der wachsenden Zahl der Betroffenen als eine Anomalie. Für die folgenden 120 Jahre ist es einigermäßen folgenreich, aus welchem Blickwinkel und mit welchen Charakteristika diese knappen Festlegungen erfolgt sind.⁴⁸⁹ Denn es haben nicht einzelne universitäre Fächer (später Abnehmerfächer genannt) in einem ersten Schritt konzeptionell herausgearbeitet, für welche Studieninhalte und operationalen Zwecke ihre Studierenden altsprachliche Kenntnisse benötigen, geschweige denn bezogen auf welche Epochen, Autoren oder Textsorten. Und es haben nicht klassische Philologen in einem zweiten Schritt

⁴⁸⁸ a. a. O. 294–296. – Über die Zusammensetzung der Prüfungskommissionen heißt es zum Zeitpunkt der Schulreform des Jahres 1900: „Für die nach §. 18 abzuhaltenden Ergänzungsprüfungen gehören zur Prüfungskommission außer dem Königlichen Kommissar und dem Direktor der Anstalt nur diejenigen Mitglieder des Lehrkörpers, welche in der Oberprima den allgemeinverbindlichen altsprachlichen Unterricht zu erteilen haben.“ Zentrablatt (1900) 202.

⁴⁸⁹ s. u. Kap. 5.2.

Wege und Formen eines entsprechend adressatenorientierten Sprachunterrichts für diese jeweiligen Bedarfe entwickelt. Sondern es wurde lediglich behördlich geregelt, wie ein Unterschied in der schulischen Bildungsvorgangheit der Studierenden nachträglich zu beheben war: durch das unterschiedslose Nachholen von etwas, das in der Schulzeit nicht erfolgte. Die Aufgabentypen und die zugrundegelegten antiken Autoren entsprachen vollständig denen des schulischen Betriebes, lediglich mit einer erkennbaren Abmilderung des Schwierigkeitsgrades. Auch die Durchführung der Prüfungen wurde zunächst (und später immer wieder) an die Institution Schule zurückverwiesen.

Angesichts dieses Rückverweises gab es anfangs keine Veranlassung, die Frage nach dem Sinn und Zweck der altsprachlichen Kenntnisse für die betreffenden Studienfächer dort zu diskutieren, wo allein die Antwort zu finden wäre – an den Universitäten. Die Hochschullehrer entstammten allesamt einem gymnasialen Milieu und waren an Studierende gewöhnt, für die dasselbe galt.⁴⁹⁰ Die Entwicklung von diesem behördlich geregelten Auftakt hin zu adressatenorientierten Konzepten verlief deshalb stockend. Es waren persönliche Initiativen einzelner Professoren wie des Rechtshistorikers Emil SECKEL und des Anglisten Alois BRANDL, die zunächst am Beginn des 20. Jahrhunderts innerhalb ihrer jeweiligen Fächer Überlegungen in Gang setzten und auch für fachspezifische Sprachkurse in ihren Instituten sorgten.⁴⁹¹ Eigene altsprachliche Kurse für das Studium der Theologie und der Medizin entstanden erst deutlich später in der Zeit der RICHERTSCHEN Reformen nach 1925.

4.4 Der Kieler Erlass des Jahres 1900 und die Universitäten

Zwischen 1890 und 1910 war das Verständnis für die realistische Bewegung kontinuierlich angewachsen und führte zur Herausbildung vermittelnder Standpunkte, die vom Kaiser durchweg unterstützt wurden.

Im Jahr 1900 waren die Verfechter der lateinlosen Oberrealschule schließlich auf dem Höhepunkt ihrer Lobbyarbeit angekommen. Die sogenannte Junikon-

⁴⁹⁰ FUHRMANN (2001a) 219–222.

⁴⁹¹ s. u. Kap. 4.6 (SECKEL); Kap. 7.3.2.2 (BRANDL). Die Spezialkurse zum Quellenstudium des Römischen Rechts, die Bernhard KÜBLER an der Berliner Juristischen Fakultät vom Wintersemester 1902/03 an erteilte, waren lateinische Sprachkurse, setzten jedoch Vorkenntnisse voraus. Lateinische Anfängersprachkurse begannen erst mit Emil THOMAS an der dortigen Philosophischen Fakultät im Wintersemester 1903/04 (s. u. Kap. 7.3.2.1).

ferenz beschloss die volle Gleichberechtigung der realistischen Anstalten und der Gymnasien. Tendenz und Ergebnis dieser Schulkonferenz waren gründlich vorbereitet, indem nur drei Vertreter der Gymnasien geladen wurden, der Rest waren Reformen. Anders als zehn Jahre zuvor nahmen außerdem zahlreiche Vertreter der Universitäten teil.⁴⁹² Kultusminister Konrad VON STUDDT (1838–1921) gab den zentralen Vorschlag schon in seiner Eröffnungsrede bekannt und erfreute damit die als *Realisten* bezeichnete Fraktion, die keinen nennenswerten Widerstand mehr erfuhr. Einzig MOMMSEN und DILTHEY blieben bei ihrer entschiedenen Ablehnung.

WILHELM II. bestätigte am 26. November 1900 die Entscheidungen der Juni-konferenz⁴⁹³ und unterzeichnete den „Allerhöchsten Erlass“ auf dem Flottenflaggschiff *SMS Kaiser Wilhelm II.*⁴⁹⁴ in Kiel. Der sogenannte Kieler Erlass erlaubte demnach grundsätzlich allen Absolventen von Realgymnasien und Oberrealschulen ein wissenschaftliches Studium eigener Wahl. Eine Ausnahme behielten sich die Theologischen Fakultäten vor, die weiterhin nur Bewerber mit gymnasialem Abitur aufnahmen. Im Königreich Bayern galt diese Einschränkung auch für die Juristischen Fakultäten. Ansonsten folgten die übrigen deutschen Staaten dem Beispiel Preußens und nach einem halben Jahrzehnt war die Gleichberechtigung der drei Anstalten erreicht.⁴⁹⁵ Dieser bedeutsame Reformschritt trug wesentlich dazu bei, dass WILHELM II. ein generelles Ressentiment gegenüber der altertumskundlichen Bildung zugeschrieben werden konnte. Sein aus dem Zusammenhang gerissenes Diktum, wonach die Schule keine jungen Griechen und Römer, sondern junge Deutsche hervorzubringen habe, gehört bis heute zu seinen bekanntesten Aussprüchen.⁴⁹⁶ Eine solche Einschätzung wäre vorschnell. WILHELMS Beschwerden zielten tages- und innenpolitisch auf den von ihm notorisch beklagten mangelnden Nationalstolz von

⁴⁹² Dies und das Folgende nach LEHMANN (1921) 736–737.

⁴⁹³ Die Konferenz aus altphilologischer Sicht erläutert ausführlich CANFORA (1985), vgl. ergänzend die Literaturhinweise bei KIPF (1999) 148 FN 76. Zu den verhandelten Fragekomplexen insgesamt siehe WIESE 4.923–926.

⁴⁹⁴ Der Ort der Unterzeichnung findet sich im originalen Wortlaut des Erlasses bei LEXIS (1902) X. – Die von FUHRMANN (2001a, 216) benutzte Begrifflichkeit „auf seiner Yacht“ ist unrichtig und weckt fälschlich die Assoziation, der Monarch habe sich auf der Staatsyacht *SMY Hohenzollern* befunden, also gewissermaßen im Urlaub.

⁴⁹⁵ LEHMANN (1921) 767. – In Österreich folgten vergleichsweise zögerliche Reformschritte erst 1908 mit der sogenannten *Mittelschulenquête*, LEHMANN a. a. O. 773.

⁴⁹⁶ Einseitig in dieser Frage auch FUHRMANN (2001a) 170–171; 184–185.

Pädagogen und Wissenschaftlern.⁴⁹⁷ Im bildungspolitischen Gesamtgefüge war ihm eine Modernisierung ebenso wichtig wie die Altertumskunde.⁴⁹⁸

Die Schulreform von 1900 betrachteten Hardliner des „altclassischen“ Gymnasiums wie Gustav UHLIG (1838–1914) und Oskar JÄGER (1830–1910) als schwere Niederlage, während einige Jüngere wie Paul CAUER (1854–1921) darin eine Chance erkannten, den von ihnen bevorzugten Schultyp in Reinform zu bewahren.⁴⁹⁹ In den Monaten zwischen den Junibeschlüssen und dem genannten königlichen Dekret konnte sich die philologische Fachwelt ohnehin nicht mehr gegen die bevorstehende Zäsur in Stellung bringen, weil die Konferenzergebnisse vorerst unter Verschluss gehalten wurden.⁵⁰⁰ Dieses diskrete Vorgehen lässt sich einerseits mit den schlechten Erfahrungen nach der Dezemberkonferenz von 1890 und andererseits mit Ermüdung und Verdruss seitens der Öffentlichkeit nach dem schier endlosen Reformstreit erklären.⁵⁰¹

⁴⁹⁷ Zur Thematik KIPF (1999) 136 m. FN 31–32. – Eine Erklärung liefert das folgende Zitat WILHELMS II.: „Der letzte Moment, wo unsere Schule noch für unser ganzes vaterländisches Leben und für unsere Entwicklung maßgebend gewesen ist, ist in den Jahren 1864, 1866 bis 1870 gewesen. Mit dem Jahre 1871 hat die Sache aufgehört.“ zit. n. MEINHOLD (1912) 162. – Die realpolitischen Folgen des kaiserlichen Argwohns erreichten in den Jahren 1897/98 durch die Affäre ARONS ihren Höhepunkt.

⁴⁹⁸ „Ich weiß sehr wohl, daß in vielen Kreisen man mich für einen fanatischen Gegner des Gymnasiums hält und mich auch zugunsten anderer Schulformen ausgespielt hat. Das ist nicht der Fall.“ (zit. n. MEINHOLD (1912) 164; siehe dort auch den gesamten Abschnitt „Der Kaiser und die Erziehung“, 158–167). Von der klassischen Archäologie, für die er seit der Kindheit schwärmte und in der er auch selbst dilettierte, strahlte gewissermaßen ein günstiges Wohlwollen auf die Nachbarfächer ab. Kein Herrscher und keine Regierung in Deutschland vor oder nach ihm investierten, was den Anteil am Staatshaushalt angeht, auch nur annähernd so reichlich in die altertumskundlichen Institutionen wie er. Den letzteren Aspekt verdanke ich einem mündlichen Hinweis Veit STÜRMERS† am 5.5.2012.

⁴⁹⁹ „Mit am frühesten unter den Vorkämpfern des Altgymnasiums erkannte Paul Cauer den Vorteil, den es für den ungestörten Betrieb der klassischen Sprachen auf dem Gymnasium mit sich bringen müsste, wenn allen drei Arten der höheren Lehranstalten volle Gleichberechtigung für die Zulassung ihrer Schüler zu allen Berufsfächern gewährt würde. Unter seinen schulpolitischen Freunden blieb Cauer [...] viele Jahre hindurch noch ziemlich vereinzelt.“ RETHWISCH (1902) 19. – Den Gegensatz zwischen CAUER und der Mehrheit um UHLIG und JÄGER charakterisierte Rudolf LEHMANN auch als einen Generationenkonflikt, cf. LEHMANN (1921) 728–729.

⁵⁰⁰ APEL-BITTNER (1994) 54. Zu WILAMOWITZENS Rolle auf der Junikonferenz ebd. 58 sowie CANFORA (1985).

⁵⁰¹ APEL-BITTNER (1994) 35–45.

Als am Ende des Jahres die Bevölkerung vor vollendete Tatsachen gestellt wurde, schrieb Hermann DIELS am Heiligen Abend 1900 an Eduard ZELLER, Latein habe jetzt zwar ein oder zwei Stunden mehr,

*„aber dafür der erweiterte Unsinn der Berechtigung zum Universitätsstudium für ungenügend Vorbereitete u. die Nachprüfungen während der Studienzeit, die bisher schon, so weit sie bestanden, [...] jeden ernsthaften, mit gewissen Vorkenntnissen der Zuhörer rechnenden wissenschaftlichen Unterricht unmöglich machten. Und auch jetzt wie vor 10 Jahren: man warnt vor Überbürdung, man ruft, um zu zeigen, daß man auch Latein kann, den Lehrern das non multa zu, u. stellt gleichzeitig vermehrtes Zeichnen, obligatorisches Englisch u. was sonst noch in Aussicht!“*⁵⁰²

4.5 Latein an Oberrealschulen: Hilfe für die „zugelassenen Barbaren“

Auch eine Woche später war der Ärger noch nicht verfliegen. Hermann DIELS legte nach: *„Das wirklich Wichtige, nemlich die Gleichberechtigung der 3 Anstalten, wird nun der Universität eine schwierige Frage vorlegen, wie nun diese zugelassenen Barbaren, die unsere Collegen vom Gymnasium mit göttlicher Großmut zugelassen haben, für unsere Vorlesungen zugerichtet werden [...] Ja es wird trüb im 20ten werden.“*⁵⁰³

Hier fällt auf, dass DIELS die „Collegen vom Gymnasium“ für den bildungspolitischen Geländeverlust der alten Sprachen verantwortlich machte – und nicht etwa seinen Duzfreund WILAMOWITZ und dessen Konferenzbeitrag. WILAMOWITZ als anerkannt führender Fachvertreter der „altclassischen Philologie“ hatte die Reformvorschläge befürwortet und war damit den Vertretern des Gymnasiums praktisch in den Rücken gefallen. Die aus 15.000 Unterschriften bestehende Petition, die diese mitgebracht hatten, war damit praktisch hinfällig. Oskar JÄGER, der Vorsitzende des Deutschen Gymnasialvereins sah sich zu einer „widerwillig zustimmenden Erklärung“ gezwungen.⁵⁰⁴

⁵⁰² HD-HU-EZ 2.278–279.

⁵⁰³ Hermann DIELS an Eduard ZELLER am 30.12.1900. Wortlaut nach Autopsie (Archiv BBAW NL H. DIELS 2 Bd. 2, 212) mit Änderungen gegenüber HD-HU-EZ 2.279–280.

⁵⁰⁴ LEHMANN (1921) 738.

Aus DIELS' Einlassung mochte die Verbitterung sprechen, dass die dezidierten Verfechter eines Gymnasialmonopols die übergroße Koalition, die sich gegen sie gebildet hatte, zu spät bemerkten und am Ende machtlos waren. Auch später konnte sich DIELS nicht mit dem Ergebnis der Reform abfinden. Sein bekümmertes Rückblick lautete: *„Mit allzu leichtem Herzen hat man sich entschlossen, die humanistische Grundlage unserer höheren Bildung nicht mehr als unentbehrlich zu betrachten.“*⁵⁰⁵

Aber: Für die Gegner der alten Sprachen folgten auf den Pyrrhus-Sieg des Jahres 1900 offensichtlich schwere Zeiten. Denn eine Schützenhilfe wenig feiner Art aus der Universität ließ nicht lange auf sich warten.

1909 gibt ein bilanzierender Aufsatz von Walter PAROW⁵⁰⁶ in der Monatsschrift *Pädagogisches Archiv* Aufschluss über die Unannehmlichkeiten, mit denen Studenten zu kämpfen hatten, die der alten Sprachen nicht mächtig waren.⁵⁰⁷ In naivem Vertrauen auf die staatlich versprochene Gleichberechtigung, so heißt es dort, hätten sich die jungen Menschen für die Oberrealschule entschieden, nur um danach an der Universität ertragen zu müssen, wie ihnen das Leben erschwert werde – und zwar nicht nur dort, wo die alten Sprachen eine „amtliche“ Bedingung seien. Auch in anderen Fächern würden die Dozenten mehr oder weniger deutlich entsprechende Ansprüche erheben. Des Lateins unkundige Studierende, führt PAROW aus, würden allzu oft „kränkende und entmutigende Zurücksetzungen“ im Studium und im gesellschaftlichen Leben erfahren. Sie müssten „bei jedem lateinischen Zufallswörtchen schwitzen.“⁵⁰⁸ Die Folgerung wird klar ausgesprochen:

*„Sollen die Aussichten, die man ihnen eröffnet hat, mehr als bloße Vorspiegelungen sein, so muß die Anstalt, der sie angehören, ihnen die Gelegenheit geben, sich die Grundlagen zur tatsächlichen Gleichberechtigung zu verschaffen. Die Einrichtung des Lateinunterrichts ist demnach eine moralische Pflicht der Oberrealschule.“*⁵⁰⁹

⁵⁰⁵ Hermann DIELS, Vorwort, in: Rudolf HELM, *Volkslatein. Lateinisches Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener*, Leipzig 1915⁵, VII.

⁵⁰⁶ PAROW war gebürtiger Berliner, zu jenem Zeitpunkt 63 Jahre alt und bereits seit 37 Jahren an der Friedrichswerderschen Oberrealschule tätig, der vormals ältesten Berliner Gewerbeschule mit entsprechendem Traditionsbewusstsein und Schülern wie Theodor FONTANE in ihren Reihen, vgl. Personalblatt.

⁵⁰⁷ PAROW (1909).

⁵⁰⁸ PAROW (1909) 99.

⁵⁰⁹ PAROW (1909) 100.

Mit derselben Vehemenz äußert PAROW auch die Meinung, das spätere Nachholen einer alten Sprache im Hauruckverfahren sei gerade für die Oberrealschüler so wenig aussichtsreich, weil es sich, so wörtlich, um „im Durchschnitt weniger leistungsfähiges Schülermaterial“ als in den konkurrierenden Vollarbeiten handle.⁵¹⁰ Unbedingt sei jedoch zu vermeiden, dass den Oberrealschulen nun das Image anhafte, sie verbaue jungen Menschen die Zukunft. PAROW plädiert trotz der Mehrbelastung für einen verpflichtenden Lateinunterricht, ist sich aber darüber im Klaren, dass vielerorts abgestufte Lösungen wie fakultativer Unterricht, Arbeitsgemeinschaften und auch ein institutionell begleiteter Privatunterricht in Latein erprobt oder präferiert wurden.⁵¹¹ Auf PAROWS leidenschaftlichen Artikel folgt ein nicht weniger interessantes Nachwort des Herausgebers, in dem die beschriebenen Berliner Verhältnisse um Erfahrungen aus Heidelberg ergänzt und erweitert werden. Dort habe man sich nach einer Streichung des Lateinischen auf Grund der Erfahrungen rasch wieder zu dessen Installierung entschlossen, und die Zahl der Oberrealschüler, die sich dafür entscheiden, steige jährlich deutlich an.⁵¹²

Es ist wichtig, sich diese Umschwünge und fakultativen Möglichkeiten zu vergegenwärtigen, weil die bloße Betrachtung der Programmatik und Gesetzeslage zu der irrigen Vorstellung führen würde, an einer Oberrealschule hätte man kein Latein gelernt bzw. lernen können. Es gab sogar eigens für diese Schulform entwickelte lateinische Lehrbücher.⁵¹³

⁵¹⁰ PAROW a. a. O.

⁵¹¹ Preußens Kultusminister VON STUDDT hatte 1904 verfügt, dass in den drei obersten Jahrgängen der Oberrealschule unter der Ägide des Direktors ein zweistündiger Lateinunterricht (als besonders zu vergütender Privatunterricht) immer dann angeboten werden musste, wenn die Gesundheit und sonstigen Leistungen der Schüler diese Mehrarbeit zuließen, vgl. APEL-BITTNER (1994) 59 m. FN 181–182.

⁵¹² PAROW (1909) 105–106. Bei dem kommentierenden Herausgeber handelte es sich um den Altorientalisten Julius RUSKA (1867–1949).

⁵¹³ cf. L164; L171. Zu der Entstehungsgeschichte des kombinierten Buches von HELM und MICHAELIS s. u. S. 267–268.

4.6 Friedrich Althoff und die Einrichtung der altsprachlichen Universitätskurse

Die Reform des Jahres 1900 hatte die Universitäten zwar gezwungen, sich für Absolventen der Realgymnasien und Oberrealschulen zu öffnen.⁵¹⁴ In seinem Konferenzbeitrag hatte Adolf VON HARNACK angeregt, „ergänzende Kurse auf den Universitäten“ einzurichten, deren Erfolg durch ein „Vor- oder Zwischenexamen“ nachzuweisen sei.⁵¹⁵ Das hatte jedoch nicht zur Folge, dass die Universitäten nun freiwillig damit begonnen hätten, einen solchen Anfängerunterricht in Latein und Griechisch einzurichten, um dem neuen Publikum den Zugang zu weiteren Studiengängen zu öffnen. Es wäre wohl auch allzu erstaunlich, wenn sich hierbei nicht die bildungsprogrammatische (und auch gewissermaßen milieubedingte) Koalition der Universitäten HUMBOLDTSCHER Prägung mit dem humanistischen Gymnasium ausgewirkt hätte.

Zu beachten sind dabei auch die Größenordnungen des Phänomens im Augenblick der Reform. Im Jahr 1900 war in Preußen schon nahezu jeder zehnte Studienanfänger ein sogenannter Realabiturient.⁵¹⁶ Und das waren nur die

⁵¹⁴ Dementsprechend wurde daraufhin das Staatsexamen für das höhere Lehramt geöffnet: „Durch den Erlass vom 20. März 1901 – U. II Nr. 414 III – ist bestimmt worden, dass alle Abiturienten nicht bloss der deutschen Gymnasien, sondern auch der deutschen Realgymnasien und der preussischen oder als völlig gleichstehend anerkannten ausserpreussischen deutschen Oberrealschulen gleichmässig zu der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen, ohne Einschränkung auf bestimmte Fächer, zugelassen sind. Die Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 12. September 1898 ist dementsprechend geändert worden.“ Chronik Rj. 1900, Jg. 14, Halle 1901, 209–210.

⁵¹⁵ Zit. n. LEHMANN (1921) 738.

⁵¹⁶ BLÄTTNER verzeichnet einige statistische Angaben, die sich wie folgt addieren lassen: Den 2.445 Abiturienten der preußischen Gymnasien, die in jenem Jahr an die Universität gehen durften und wollten, standen 217 von insgesamt 716 Abiturienten der Realgymnasien gegenüber, die die Absicht bekundeten, ein Universitätsstudium aufzunehmen, cf. BLÄTTNER (1960) 145. – Um diese Größenordnungen würdigen zu können, seien für Berlin noch die folgenden Zahlen ergänzt: Die Gesamtzahl der Studierenden an der Berliner Universität betrug im WS 1899/1900: 6.160 (Die Summe ist größer als die der Universitäten Bonn, Göttingen, Marburg, Münster, Königsberg und Greifswald zusammen), davon an der Philosophischen Fakultät ebenda 2.267, hiervon wiederum 109 Doktoranden, vgl. Statistische Mittheilungen über das höhere Unterrichtswesen im Königreich Preußen. Veröffentlicht als Beilage zum Zentralblatt, Dezember 1900, Heft 17 (1900), Berlin 1900, 5; 14. – 1901 zählte die Berliner Universität infolge der Reform schon 13.000 Studierende, 1909 waren es 14.000.

Absolventen der Realgymnasien. Die Oberrealschüler sollten erst noch dazukommen. Die Gesamtzahl der immatrikulierten Studierenden in Berlin verdoppelte sich innerhalb eines Jahres von 6.100 auf 13.000.

Im Archiv der damaligen Friedrich-Wilhelms-Universität findet sich der Schriftverkehr zur Implementierung der altsprachlichen Universitätskurse⁵¹⁷, in welchem eine aktiv vorantreibende und kontrollierende Rolle des Ministeriums sichtbar wird, und zwar in Gestalt des gefürchteten⁵¹⁸ Ministerialdirektors Friedrich ALTHOFF (1839–1908). ALTHOFF war von 1882 bis 1907 nicht nur für die höheren Schulen Preußens, sondern auch für die Universitäten und Hochschulen zuständig und damit der Architekt und Verwalter einer beispiellos prosperierenden Konzentration wissenschaftlicher Kapazitäten. Obwohl er nie Minister oder Staatssekretär wurde, gilt er als Schlüsselfigur für die Schaffung der modernen Forschungsuniversität.⁵¹⁹

In der Vorstellungswelt William CALDERS III war es ALTHOFF, der WILAMOWITZS Karriere rettete, als dieser drohte, in Greifswald als unbeliebter und isolierter Exot zu enden.⁵²⁰ Zweifelsfrei lässt sich anhand der Korrespondenz nachzeichnen, dass ALTHOFF WILAMOWITZ von Göttingen nach Berlin eiste und dessen Institutskonzept zu realisieren bereit war.⁵²¹ WILAMOWITZ blieb ihm trotz des dabei erfahrenen Drucks stets treu ergeben und war von ausgesuchter Konzilianz.

ALTHOFF bezog WILAMOWITZ von vornherein in die Schulkonferenz von 1900 ein. Beiden war klar, dass der Zustand, der sich aus der Dezemberkonferenz von 1890 ergeben hatte, nicht von Dauer sein konnte. Noch in seinen *Erin-*

⁵¹⁷ HUB UA Phil. Fak. 122 (Griechisch), 123 (Latein).

⁵¹⁸ Rudolf HELM bedenkt ALTHOFF ein halbes Jahrhundert später in seinen Lebenserinnerungen mit den Epitheta „allgewaltig“, „vielfach so gefürchtet“ und „allmächtige[r] Beherrscher der Universitäten“, cf. HELM (1966) 64; 66; 67.

⁵¹⁹ FA-UvW passim, insb. 173–181. Zum Vergleich: LEHMANN (1921) 701–707; DESSOIR (1946) 206–208.

⁵²⁰ „Vermutlich hätte Wilamowitz ohne Althoffs Förderung [...] im provinziellen Greifswald geendet.“ FA-UvW, 181. – Als Belege kann sich CALDER gleichwohl nur auf ein warnendes Wort MOMMSENS sowie eine argwöhnische Äußerung Eduard SCHWARTZENS stützen. Dennoch ließ er auf der Werner-JAEGER-Konferenz des Jahres 1990 die Einschränkung („vermutlich“) weg: „[Wilamowitz] would have been forgotten in Greifswald were it not for Althoff.“ CALDER (1992) 22. – Auch wenn die Frage letztlich müßig ist, scheint CALDERS These zu apodiktisch.

⁵²¹ Vgl. die Episode S. 218–220.

nerungen nennt WILAMOWITZ die Öffnung der Universität für Oberrealschüler schlicht „notwendig“.⁵²²

Als Persönlichkeit war Friedrich ALTHOFF einer der schillerndsten Netzwerker in der preußischen Politik, hatte direkten Zugang zum Kaiser, und stellt gewissermaßen das extrovertierte Gegenteil zu einer grauen Eminenz dar. Seine befugnis- und ressortüberschreitenden Eskapaden⁵²³ begegnen in der Forschung zum akademischen Leben in der wilhelminischen Zeit allenthalben. Die preußische Wissenschaftspolitik seiner Zeit wird deshalb mit einem von Bernhard VOM BROCKE eingeführten Schlagwort kurz und treffend als das „System ALTHOFF“ bezeichnet.⁵²⁴

Auch in der Frage der Einrichtung altsprachlicher Elementarkurse an Universitäten ging ALTHOFF innovativ und energisch vor. Mehrere Semester waren seit der Öffnung für die Absolventen realistischer Lehranstalten verstrichen, ohne dass sich etwas getan hätte. Es entsprach in keiner Weise dem Selbstverständnis einer preußischen Universität, Erwachsenen die a- und e-Konjugation beizubringen.⁵²⁵ Bisher galt, dass jeder Studieninteressierte ohne gymnasiales Reifezeugnis selbst dafür sorgen musste, wo und wie er sich auf die „Ergänzungsprüfung“ vorbereiten konnte. Die Prüfung selbst wurde, wie erwähnt, an einem Gymnasium abgelegt, welches vom Provinzialschulkollegium bestimmt wurde.⁵²⁶

Der junge Professor Emil SECKEL (1864–1924), später einer der herausragenden Spezialisten für Römisches Recht, korrespondierte mit ALTHOFF schon im Juni 1900 über dieses Thema, also noch vor Inkrafttreten der Reformen. Er schlug „Philologische Proseminare“ an der Juristischen Fakultät für Absolventen

⁵²² WILAMOWITZ (1928) 250.

⁵²³ Auch in dem freundlichen Porträt, welches WILAMOWITZ rückblickend von ALTHOFF zeichnet, findet sich die Aussage: „[E]r mag den regelmäßigen Geschäftsgang und Instanzenzug nicht selten verletzt haben.“ WILAMOWITZ (1928) 248.

⁵²⁴ VOM BROCKE (1980); NAGEL (1990).

⁵²⁵ Kein Gegenargument, sondern ein Omen und Kuriosum eigener Art ist das Gedankenpiel, welches WILAMOWITZ bei einer Göttinger Rede anlässlich der Folgen der Dezemberkonferenz von 1890 durchführte. Jürgen WERNER und später Andreas FRITSCH wiesen auf diesen Text hin, der aus der Sammlung „Reden und Vorträge“ diskret ausgesondert und in die Kleinen Schritten gar nicht erst aufgenommen wurde, WERNER (1960) 185 m. FN 5; FRITSCH (2001) 228–230 m. FN 17. WILAMOWITZ lehnte die Lehrerausbildung als Aufgabe universitärer Philologie ab, selbst wenn das zur Folge hätte, dass keine schulischen Vorkenntnisse mehr bei Studierenden vorhanden wären: „[W]äre das ein Unglück für uns? Eine Stellung, wie sie die Collegen einnehmen, die die semitischen Sprachen oder das Indische lehren? Sie ertragen es auch, daß sie die elementare Grammatik lehren müssen, wie wir es dann tun müßten.“ loc.cit. 229–230.

⁵²⁶ Ordnung von 1892, s. o. FN 485.

der Realgymnasien und Oberrealschulen der Berliner Universität vor.⁵²⁷ ALTHOFF schien angetan, ließ das Schreiben mehrmals vervielfältigen und im Kultusministerium 1901 zirkulieren. Aber die Universität blieb untätig.

Die Öffnung des Jurastudiums für Realabiturienten (mit der erwähnten Ausnahme Bayerns) kann von den zahlenmäßigen Auswirkungen her als das Kernstück der Reform betrachtet werden. Noch 1913 wurden die universitären griechischen Anfängerkurse im Jargon „Juristencurse“ genannt.⁵²⁸ Die anfangs nicht ganz reibungslose, letztlich aber konsequente Umsetzung des Kieler Erlasses für das rechtswissenschaftliche Studium lieferte die Blaupause für alle altsprachlichen Universitätskurse mit obligatorischem Charakter.

Nach den Parlamentsdebatten und Verhandlungen des Jahres 1901 brachte im Februar 1902 das preußische Unterrichtsministerium zunächst gemeinsam mit dem Justizministerium eine Bekanntmachung heraus, die von den Reformern als missverständlich aufgefasst werden konnte. Darin hieß es, das „humanistische Gymnasium“ sei „die geeignetste Anstalt“, um auf den juristischen Beruf vorzubereiten.⁵²⁹ Die Formulierung entsprach völlig der Wortwahl in der Junikonferenz. Aber das Unterrichtsministerium sah sich anschließend genötigt, in einer eigenen zweiten Verlautbarung deutlicher herauszuarbeiten, das rechtswissenschaftliche Studium stehe auch Realabiturienten offen, erfordere zugleich jedoch Latein- und Griechischkenntnisse. Die Universitätsverwaltungen wurden nun per Dekret angewiesen,

„den Studierenden der Rechte, die das Zeugnis der Reife auf einer Realanstalt erworben haben, zu eröffnen, dass sie die für ein gründliches Verständnis der Quellen des römischen Rechtes erforderlichen sprachlichen und sonstigen Kenntnisse sich anderweitig anzueignen haben, und dass bei der Einrichtung des

⁵²⁷ SECKEL trat seine Professur in Berlin 1901 an, so dass der Vorschlag *cum grano salis* Teil seiner Berufungsverhandlungen war. Zu SECKELS Unterhaltungskünsten als akademischer Lehrer THIEL (2000) 437 m. FN 8.

⁵²⁸ So Eduard NORDEN in einem Brief an Rudolf HELM am 20. September 1913, FUB UA Nachlass Rudolf HELM V/N-26/29.

⁵²⁹ Erlass vom 5. April 1902, cf. WIESE 4.717; LEXIS (1902) Kap. VII, insb. 106–109. – Die Vertreter der Rechtswissenschaft waren schon im Vorfeld der Junikonferenz des Jahres 1900 in zwei Lager gespalten, die darüber stritten, ob in der Ausbildung der Juristen Griechischkenntnisse zu verlangen seien. Der Frankfurter Oberbürgermeister Franz ADICKES (1846–1915) setzte sich an die Spitze der Reformer, während die Ordinarien Otto VON GIERKE (1841–1921) und Felix DAHN (1834–1912) jeweils Unterstützer der klassischen Bildung um sich scharten, cf. ADICKES (1901); LEXIS a. a. O.; PAULSEN (1901) 17–23.

*juristischen Studiums Vorkehrungen getroffen werden sollen, nach denen sie sich über diese Kenntnisse auszuweisen haben.*⁵³⁰

Gleiches wurde für die Gymnasialabiturienten festgelegt, die im Lateinischen „nicht mindestens das Prädikat *genügend* nachweisen“ konnten. Fortan gab es also eine beachtliche Klientel innerhalb der Universität, die keine als ausreichend erachtete Kenntnis der alten Sprachen mitbrachte, diese aber zu erwerben und nachzuweisen hatte. Das Nachholen solcher Kenntnisse war damit keine verschämte Privatangelegenheit Einzelner, sondern ein Verfahren für ganze Kohorten von Studierenden, das es durch „Vorkehrungen“ zu regeln galt.

Für ALTHOFF war die Sache klar: Mit dem Kieler Erlass besaßen die Realabiturienten einen grundsätzlich gleichberechtigten Zugang zum Universitätsstudium. Aus seiner Sicht war es folglich an den Universitäten, diese Bewerber aufzunehmen und auszubilden. Wenn für bestimmte Studiengänge dazu ein Sprachunterricht erforderlich war, gehörte dieser ab sofort in den Verantwortungsbereich der Universität. Ohne diese Bestimmtheit Friedrich ALTHOFFS ist es nicht sicher, ob es jemals zu einem griechischen und lateinischen Anfängerunterricht an deutschen Universitäten gekommen wäre. Die zugehörigen Prüfungen finden größtenteils heute noch an Gymnasien statt.

Mit Schreiben vom 10. April 1902 wies ALTHOFF zunächst einmal die Einführung von Anfängerkursen im Griechischen an der Philosophischen Fakultät an. Weitere Weisungen sollten bald folgen. Im gleichen Schreiben nannte er auch seine Personalentscheidung: „Privatdozent Dr. HELM“ möge die Kurse leiten.⁵³¹

Einerseits entsprach es völlig den Befugnissen und Usancen, dass behördlicherseits nicht allein die Einrichtung der Kurse angeordnet wurde, sondern dass das Ministerium einer Fakultät auch mitteilte, welchen ihrer eigenen Angehörigen sie dafür einzusetzen hatte – der Terminus „Lehrbeauftragter“ rührt nicht von einer inneruniversitären, sondern von der staatlichen Beauftragung her. Die Vergütung konnte sich sehen lassen, sie bedeutete für einen Bibliothekar und Assistenten wie Rudolf HELM einen erheblichen Gehaltszuwachs.⁵³² ALTHOFFS Personalentscheidung erschließt sich dennoch nicht auf den ersten Blick: Gegenüber den arrivierteren Privatdozenten in War-

⁵³⁰ WIESE 4.717.

⁵³¹ HUB UA Phil. Fak. 122 Bl 1.

⁵³² Zu HELMS Bezahlung im Einzelnen vgl. Anm. 729. – Im Falle des noch unbekanntenen und „mittellosen“ 24-jährigen Privatdozenten Werner JAEGER war der wissenschaftlich weniger zielführende, aber finanziell lukrativere Lehrauftrag der Grund dafür, ihm im Jahr 1913 die Realabiturientenkurse zu übertragen anstatt ihn zum Assistenten des Instituts zu machen, s. u. S. 287–289.

testellung oder auch gegenüber namhaften Schulmännern war HELM der jüngste. Die Verwaltung der Institutsbibliothek war bis dahin seine Hauptaufgabe. Seine wissenschaftliche Arbeit könnte man mit einigem Wohlwollen vielleicht am ehesten unauffällig nennen.⁵³³ Warum also HELM?

4.7 Hermann Diels, die Volksbildung und die Buchdrucker

4.7.1 Hermann Diels und die Universitätsausdehnungsbewegung

Um die Entscheidung nachvollziehen zu können, ist es am aufschlussreichsten, ein Ereignis zu betrachten, das anderthalb Jahre zurücklag und das mit dem Lehrangebot des Instituts für Altertumskunde auf den ersten Blick überhaupt nichts zu tun hat.

Am Dienstag, dem 6. November 1900, hatten Hermann DIELS und Rudolf HELM am Abend noch einen gemeinsamen Termin. Dabei handelte es sich weder um eine akademische Dienstpflicht noch um eine Einladung in die höhere Gesellschaft. Es ist im Gegenteil eher davon auszugehen, dass die meisten ihrer Kollegen lächelten oder sogar die Nase rümpften über das, was sich die beiden am Reichstagufer Nr. 6 vorgenommen hatten.⁵³⁴

Hermann DIELS gehört zu den Protagonisten der Altertumswissenschaft an der Schwelle des 20. Jahrhunderts. Zuvor war er allerdings zehn Jahre lang im Schuldienst tätig. Und davor wiederum war er das Kind eines Bahnhofsvorstehers, der gymnasiale Bildung ablehnte und seinen Sohn in eine Buchbinderlehre schickte.⁵³⁵ DIELS' sozialer Aufstieg zu einem berühmten Professor, der mit dem Reichskanzler dinierte und bei Hofe verkehrte, kann als atemberau-

⁵³³ Die Gründe für diese Einschätzung sind dargestellt in Kap. 7.2.1.

⁵³⁴ Zu dieser Bewertung kommt BLÜMEL (2013) 55 m. FN 170.

⁵³⁵ Die biographischen Tatsachen sind unstrittig. DIELS' Vater gehörte als Bahnhofsvorsteher dem niederen Bürgertum an. Über den gesellschaftlichen Unterschied zwischen seiner Familie und dem altmärkischen Adelsgeschlecht derer VON MOELLENDORFF, dem WILAMOWITZ entstammte, lohnt es eigentlich nicht zu streiten. Dennoch entzündete sich eine etwas unnötige Debatte (sachlich und korrekt SCHRÖDER (1997) vs. HD-UvW, Einführung xi–xviii). Die Quellenlage und die Streitfrage referiert CALDER überblicksartig in seinem Beitrag in den *Entretiens*, cf. CALDER (1999) 3 m. FN 7. – Aufschlussreich sind der wiederum berechtigte Diskussionsbeitrag SCHRÖDERS, der vor Übertreibung warnt, sowie CALDERS eher kalauernde als argumentierende Replik, CALDER (1999) 30–34.

bend bezeichnet werden.⁵³⁶ Aber er behielt eine bestimmte Art von Bodenhaftung und Wahrnehmung der gesellschaftlichen Realität und Gegensätze.⁵³⁷ So gehörte er zu den Initiatoren der „volkstümlichen Berliner Hochschulkurse“, einem deutschen Ausläufer der angelsächsischen „Universitätsausdehnungsbewegung“ (*university extension*), die schließlich hierzulande das Volkshochschulwesen hervorzubringen half.⁵³⁸ Unmittelbares Vorbild waren gleichwohl nicht die Beispiele aus England (ab 1872) und den USA (ab 1890). Als hingegen 1895 sowohl in Kassel als auch vor allem an der Wiener Universität öffentlichkeitswirksame Erfolge erzielt wurden, formierte sich in Berlin ein bemerkenswert breites und prominentes Unterstützerfeld.⁵³⁹ Die Gruppe unternahm mehrere Vorstöße, die Berliner Universität zur Genehmigung von Vortragsabenden für die interessierte nichtakademische Öffentlichkeit zu bewegen.⁵⁴⁰ Und man warb um einen „Staatszuschuss“: Die Petitionen unterschrieben nicht nur bekanntermaßen fortschrittliche Geister wie HARNACK oder DELBRÜCK, es finden sich am Ende auch MOMMSEN oder WILAMOWITZ in der Liste renommierter Namen.⁵⁴¹ Alle Anträge scheiterten.⁵⁴²

WILAMOWITZ hatte schon lange vorher, noch von Göttingen aus, an DIELS geschrieben, was dieser mache, sei „kühn“ und „wirklich im Interesse der Existenz oder Existenzberechtigung der Universität notwendig.“ Aber leider sei „so sehr viel Gefahr, daß es politisch so oder so ausgenutzt werden soll, und dann ist das beste dabei verdorben.“⁵⁴³

⁵³⁶ „Eines Abends suchte ich Diels in seiner Wohnung auf, um mich über mehrere Textstellen belehren zu lassen. Auf dem Tisch, an dem wir Platz nahmen, stand ein Leseputz und auf diesem lag, hell beschienen, nicht zu übersehen, eine prächtig gedruckte Einladung des Reichskanzlers zu einem Abendempfang.“ DESSOIR (1946) 186.

⁵³⁷ Eckart MENSCHING: Hermann DIELS. Ein Text aus dem Weltkrieg (1917), *Nugae* 7 (1994) 31–50, bsd. 46–50. – Im entbehrrungsreichen Kriegswinter 1916/17 äußerte DIELS gegenüber seinem Fakultätskollegen Alois BRANDL unbefangen, wie „herrlich ihm und seiner Frau der erste Pferdebraten geschmeckt habe, so schmackhaft und nahrhaft“ BRANDL (1936) 324.

⁵³⁸ DIKAU (1975) 109–110; SEIFERT (1975).

⁵³⁹ VOGEL (1959) 122 m. FN 5; SEIFERT (1975) 191–192.

⁵⁴⁰ SPENKUCH (2012a) instruktiv über die Vorgeschichte 219–225; zur Vereinsgründung loc.cit. 226.

⁵⁴¹ SPENKUCH (2012b) 261; 265.

⁵⁴² Vgl. den Art. „Volksthümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern“ in: Zs. der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen 5 (1898) 289–291 zit. n. DRÄGER (1984) 293–299.

⁵⁴³ WILAMOWITZ an DIELS am 30. November 1896: „Daß Du die University Extension angreifst, ist kühn, aber es ist mir auch aus der Ferne gar nicht zweifelhaft, daß das

Völlig anders der Germanist Gustav ROETHE, der später DIELS' Fakultätskollege in Berlin werden sollte. Er wettete zur selben Zeit, ebenfalls von Göttingen aus, gegenüber einem Marburger Kollegen:

*„zur university extension: Es kränkt mich doch, daß ein Mann wie Diels sich zu solchem Schwindel hergibt: wie ernste Leute diese Vorträge, die jedermann aus dem Volke mehr oder minder zweifelhaftes Wissen in den Mund schmieren, mit ihrer wissenschaftl. Überzeugung vereinen konnten, ist mir ein Rätsel: als ob unser Pöbel nicht schon zu viel Dünkel u. Oberflächlichkeit besäße.“*⁵⁴⁴

Günter BLÜMEL ist sich sicher, dass die Worte des Letzteren die damalige Mehrheitsmeinung unter den Professoren wiedergeben.⁵⁴⁵

DIELS und seine Mitstreiter ließen sich von den Abstimmungsniederlagen im Akademischen Senat nicht beirren. Als nach mehreren Jahren klar war, dass die Universität sich nicht darauf einlassen mochte, die Bevölkerung in ihre Mauern hineinzulassen, entschlossen sich die Professoren, stattdessen hinauszugehen und ihre Vortragsveranstaltungen außerhalb in die Tat umzusetzen. Zu diesem Zweck wählte man aus praktischen Gründen die Vereinsform.

Nach den ersten gelungenen Aktionen Ende 1898 konstituierte sich 1899 der „Verein für volkstümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern“.⁵⁴⁶ Hermann

wirklich im Interesse der Existenz oder Existenzberechtigung der Universität notwendig ist. Wir müssen die Menschen suchen, damit wir sie beherrschen, und damit wir die Universität selbst wissenschaftlich halten, den anderen Kreisen geben was sie mit Recht fordern. Demselben Gedanken zufolge habe ich meine öffentlichen Vorträge und die Damencourse außer der Universität eingerichtet. Zu weiterem ist in einem Neste wie Göttingen kein Raum, während in Berlin erst da die Sache wichtig wird. Ich bin nun neugierig, wie Du das organisiren willst. Es ist so sehr viel Gefahr, daß es politisch so oder so ausgenutzt werden soll, und dann ist das beste dabei verdorben...“ HD-UvW 151–152. – DIELS' Antwort vom 1. Dezember 1896: „Was die University Extension betrifft, so sind hier nur sehr wenige Leute fähig, darüber ein klares Urteil zu fällen. Ich bin hochofret, daß Du den durchschlagenden Punkt, den selbst das engste Comité für zu bedenklich gehalten hat, sofort an die Spitze gestellt hast. Du siehst das aus dem [...] Entwurf, den ich Dir übersende. Zu Neujahr soll die Bombe platzen. Bis dahin gilt es unsere bezopften Confratres sanft vorzubereiten, daß sie nicht auf den Rücken fallen. Du glaubst nicht, wie ich mich freue, Dich hierher kommen zu sehen. Es ist etwas entsetzliches gewesen diese 16 Jahre mit lauter abgestorbenen Lederseelen verkehren zu müssen...“ HD-UvW, 153–154.

⁵⁴⁴ Gustav ROETHE an Edward SCHRÖDER am 9.1.1897, GR-ES 813.

⁵⁴⁵ BLÜMEL (2013) 55 m. FN 170.

⁵⁴⁶ Zu den Anfängen des Vereins und zu seinem bildungspolitischen Kontext SPENKUCH (2012a) 222–227; SPENKUCH (2012b). Die Geschäftsführung des Vereins für volkstümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern hatte von Beginn an die Zentralstelle für Volkswohlfahrt, cf. WOLGAST (1996) 135.

DIELS war von Anfang an dabei.⁵⁴⁷ Was ihm konkret vorschwebte und welche Rolle Rudolf HELM dabei zukam, berichtet HELM ein halbes Jahrhundert später in seinen Lebenserinnerungen, als er über sein eigenes pädagogisches Naturtalent sinniert:

„Als Lehrer muss man geboren sein. Erziehung kann nur die vorhandene Anlage entwickeln, schaffen kann sie dieselbe nicht, und alle Methoden sind hoffnungslos, wo nicht die gottgegebene Begabung zum Unterrichten vorhanden ist.“⁵⁴⁸ [...] Ich selber habe das Glück eines mühelosen Erfolgs sowohl als Lehrer wie als Dozent an der Hochschule gehabt, und mein Gönner Hermann Diels wurde für mich gewonnen, weil er in mir, ich weiß nicht, warum, ein besonderes pädagogisches Talent sah. Als unter seiner Ägide in der Volkshochschule ein Lateinkurs eingeführt wurde, der in sechs Abenden die Anfangsgründe der lateinischen Sprache vermitteln sollte, übertrug er mir die Aufgabe. Er nahm auch selber daran teil.“⁵⁴⁹

An anderer Stelle geht HELM genauer auf das Ereignis ein:

„Näher kam ich ihm, als die Berliner Volkshochschulkurse eingerichtet wurden und er dabei die Anregung gab, auch einen Lateinkurs abzuhalten [...] Er beauftragte mich mit der Durchführung, begutachtete das Übungsbuch, das ich zu diesem Zwecke verfaßte, und gab in der ersten Stunde eine Einleitung. Der Kurs war auf sechs Abende berechnet und wurde dann im nächsten Winter⁵⁵⁰ durch

⁵⁴⁷ DRÄGER (1984) 295 s. o. FN. Anders REBENICH: „Doch spricht aus den Zeugnissen zu den 'volkstümlichen Vortragskursen' weniger ein fortschrittliches Bekenntnis zur politischen Emanzipation durch Bildung, sondern eher das konservativ-patriarchalische Vertrauen auf die zivilisatorische Kraft der klassischen Antike.“ cf. REBENICH (1999) 138. Diese Dichotomie wirkt künstlich und pauschal, da die Aspekte einander nicht ausschließen. DIELS' patriarchalischer Habitus und seine antisemitischen Ausfälle sind keine Argumente gegen dessen Volksnähe. Sowohl DIELS' frühzeitig beginnende und jahrelange, aktive Mitarbeit als auch der Umfang seines Engagements (das Vortragsreisen einschloss) zeigen m. E., dass er sich über die eindeutig progressive gesellschaftspolitische Stoßrichtung des Unternehmens im Klaren gewesen sein muss und diese zumindest in Kauf zu nehmen bereit war.

⁵⁴⁸ HELM vertritt hier die annähernd gleichlautende Auffassung seines langjährigen berühmten Vorgesetzten, cf. WILAMOWITZ (1928) 290.

⁵⁴⁹ HELM (1966) 21–22. – In der Erinnerung nach mehr als einem halben Jahrhundert benutzt HELM den Namen „Volkshochschule“. Der Terminus wurde erst 1915 offiziell, mag aber angesichts von Vorläufern wie der Freien Hochschule Berlin vielleicht vorher schon zum Jargon gehört haben, cf. OLBRICH (2001) 148–150.

⁵⁵⁰ Richtiger wäre „nach dem Jahreswechsel“: Der erste Kursteil begann am 6. November 1900. Am 20. Januar 1901 lagen die Anmeldungen für den zweiten Kursteil vor. Am 5. April 1901 blickte DIELS schon auf den abgeschlossenen zweiten Kursteil zurück (s. u. S. 201–202).

einen Kursus für Fortgeschrittene und die Lektüre von Caesar bell. Gall. IV fortgesetzt. Diels nahm zunächst an allen Abenden teil und ging hinterher mit meiner Frau und mir in ein Lokal, wo wir noch gemütlich zusammensaßen und er in seiner bedächtigen Weise erzählte. Er lud uns auch zu seinen Gesellschaften ein, und ich traf dort mit den Größen der Berliner Universität wie Mommsen, Harnack, Erich Schmidt als junger Dozent zusammen. Das ungeheuer überragende Gewicht der beiden Dioskuren Diels und Wilamowitz bewirkte es, daß man sich selber so unbedeutend und klein vorkam.“⁵⁵¹

4.7.2 „Volkslatein“: Das erste Lateinbuch für Volkshochschulen

Das von HELM geschilderte Ereignis fand seinen Niederschlag in der Veröffentlichung seines erwähnten Lehrbuchs⁵⁵² und kann dort nachgelesen werden: Am Abend des 6. November 1900 sprachen – organisiert vom Verein für volkstümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern – in der Aula des Französischen Gymnasiums in Berlin nacheinander Hermann DIELS und Rudolf HELM.

DIELS hielt den von HELM als „Einleitung“ erwähnten Vortrag mit dem Titel „Über die Bedeutung des Lateins für unser Volk und unsre Zeit“. Er ist im Vorwort des Lehrbuchs *Volkslatein* vollständig abgedruckt.⁵⁵³ Es fällt schwer, sich vorzustellen, dass dieser heitere, kraftvoll zupackende Text mit der dürftigen und lispelnden Intonation vorgetragen wurde, die DIELS zugeschrieben wird.⁵⁵⁴ Der mitreißende Schwung muss auch der Grund dafür gewesen sein, dass Otto KERN die gesamte Schlusspassage des Vortrags in den großen Nachruf auf Hermann DIELS für das Sonderheft von BURSIA NS Nekrologen aufnahm.⁵⁵⁵

⁵⁵¹ HELM (1966) 63–64.

⁵⁵² L117.

⁵⁵³ L117, V–XVI.

⁵⁵⁴ Rudolf HELM erinnert sich: „Ich weiß nicht, woran es lag, aber er übte damals neben Vahlens eindringendem, prägnanten Vortrag nicht die Wirkung aus, die seiner wissenschaftlichen Bedeutung entsprach [...] Ich hörte mancherlei, wie Aristoteles, Cicero, Lukrez bei ihm, doch ohne sonderlich erwärmt zu werden, was gerade bei Lukrez mich noch heute [i. e. nach 70 Jahren, M.B.] Wunder nimmt, da dieser [...] immer zu meinen Lieblingsschriftstellern gehört hat.“ HELM (1966) 38–39. – Max DESSOIR erwähnt, dass DIELS „unangenehm lispelte“, DESSOIR (1946) 186. – Den Redetext nennt Wolfgang RÖSLER „meisterhaft in seiner volkstümlichen Art“, cf. seinen Diskussionsbeitrag zu REBENICH (1999) ebd. 137.

⁵⁵⁵ KERN (1927) 176–177.

Der sozialdemokratische *Vorwärts* berichtete mehrmals über den volkstümlichen Vortragskurs. Die Idee, der Allgemeinheit die lateinische Sprache kostenlos nahezubringen, nannte das Blatt zwei Tage nach Kursbeginn einen „ebenso kühnen wie menschenfreundlichen Entschluß.“⁵⁵⁶ Wie das an nur sechs Abenden gelingen könne, sei jedoch „noch ein Rätsel.“

Dem Reporter gefiel natürlich, auf welche Weise DIELS das häufige Vorkommen lateinischer Fremdwörter demonstrierte: Er hielt vor dem Publikum eine Ausgabe des *Vorwärts* in die Höhe und sammelte aus dem Leitartikel 21 Fremdwörter zusammen. Trotz aller Sympathie stand der Berichterstatte dem ganzen Unterfangen indessen „mit Bedenken und Zweifeln“ gegenüber. Denn es bleibe unklar,

„wie das pädagogische Talent der beiden Lehrer es einrichten will, daß der Lernende von dem Unterricht verhältnismäßig weniger Stunden soviel profitiert, um weiter bauen zu können. In Wien soll der Lateinkurs für Arbeiter ja vorzüglichen Erfolg gehabt haben.“

Auch DIELS selbst informierte die Öffentlichkeit über den geglückten Auftakt.⁵⁵⁷ Im dritten Winter der volkstümlichen Kurse, so DIELS in den *Neuen Jahrbüchern für Pädagogik*, habe es nun also erstmals Kurse für Chemie sowie für Latein gegeben.⁵⁵⁸ Der Artikel bezeichnet den Auftakt bereits als geglückt, der zweite Kurszyklus mit der Caesarlektüre stand jedoch erst noch bevor. Deshalb muss DIELS den Aufsatz zeitnah zwischen November 1900 und Februar 1901 verfasst haben. Er steht noch ganz unter dem Eindruck des ungewöhnlichen und erfrischenden Aufeinandertreffens von humanistischer Bildung und werktätiger Bevölkerung, von dem im *Vorwärts* die Rede war.

Das Interesse des neuartigen Publikums elektrisierte ihn: stolz nennt er die Zahl von 349 Teilnehmern. Und vollends bestätigt fühlt er sich durch Zuschriften von außerhalb, die sein Anliegen befürworteten. Der Brief eines bildungsinteressierten Kaufmanns aus Breslau an den unterrichtenden Dozenten Rudolf HELM hat es DIELS besonders angetan: Er druckt ihn für die Leserschaft der *Neuen Jahrbücher* vollständig ab und misst dieser Art von Echo entscheidende Bedeutung bei:

⁵⁵⁶ Dies und das Folgende cf. 2. Beilage des *Vorwärts*. Berliner Volksblatt vom 8. 11. 1900, 9.

⁵⁵⁷ DIELS (1900).

⁵⁵⁸ DIELS (1900) 573.

*„Das Urteil eines solchen unbeteiligten, mitten im Leben stehenden Mannes wiegt für die öffentliche Meinung meines Bedünkens hundertmal mehr als das Reden und Schreiben der bedeutendsten Philologen von Universität und Schule, deren Wort einfach ins Wasser fällt, weil jeder Außenstehende weiß, dass sie pro aris et focis kämpfen.“*⁵⁵⁹

Weiterhin erwähnt DIELS – was auch schon im *Vorwärts* zu lesen war – HELM habe den Kursteilnehmern das Lehrmaterial als Manuskript kostenlos zur Verfügung gestellt.⁵⁶⁰

Hinsichtlich der Didaktik dieses prototypischen Volkshochschulkurses besteht die seltene Gelegenheit, bei einem weit in der Vergangenheit liegenden Unterrichtsgeschehen einmal eine klare Vorstellung von der methodischen Vorgehensweise zu gewinnen. DIELS selbst beschrieb diese ausführlich, allerdings in einer speziellen Erweiterung des Vorworts zu HELMS *Volkslatein*, die nur zeitweise (von der 4. bis 6. Auflage) verbreitet wurde und die daher in den meisten heute zugänglichen antiquarischen und Bibliotheksexemplaren fehlt⁵⁶¹:

„An jedem der 5, außer dem Eröffnungsvortrage, zur Verfügung stehenden Abende (8 ½ – 10 Uhr), die in wöchentlichem Abstand unmittelbar hintereinander folgten, wurde zunächst das Übungsstück A vorgelesen, die Konstruktion vom Verbum beginnend kurz aufgezeigt und dann übersetzt, wobei tunlichst an das dem Publikum bekannte Fremdwörtermaterial etymologisch angeknüpft wurde. Es galt vom Sinn aus die Einzelbedeutung der Vokabeln und der Formen zu erfassen und vermittels Ideenassoziation das Neue durch das Alte zu verankern. Auch die im Anhang abgedruckten Devisen, Verse und geflügelten Worte wurden zu diesem Zwecke herangezogen. Dazwischen wurden die wichtigsten syntaktischen Regeln an die vorkommenden Beispiele angeknüpft. Sodann wurden die in dem betreffenden Übungsstücke einzuübenden Deklinationen und Konjugationen in den angehängten Tabellen aufgezeigt und rasch durchgenommen. Die gründliche Aneignung mußte natürlich dem häuslichen Fleiße empfohlen werden; die hauptsächliche Aufgabe war hier, nur die typischen Endungen der Deklinations- und Verbalformen herauszuheben und bereits jetzt dem Gedächtnisse fest einzuprägen. Endlich wurde dasselbe Stück noch einmal rasch wiederholt und dabei jene

⁵⁵⁹ DIELS (1900) 574.

⁵⁶⁰ DIELS (1900) 573.

⁵⁶¹ HELMS *Volkslatein* (L117) erschien zuerst bei TEUBNER in Leipzig 1901. Besonders verbreitet war die 7. Auflage von 1927, in der die erweiterten Informationen des Vorworts bereits wieder weggelassen sind. In dem Nachdruck der 7. Auflage aus dem Jahr 1946 („autorisierte Auflage“ bei KLETT in Stuttgart) fehlen Präliminarien völlig.

Typen an den einzelnen Formen aufgezeigt. Als Probe auf die Lektion wurde das betreffende B-Stück zur häuslichen Vorbereitung aufgegeben. Am nächsten Abende wurde zunächst das A-Stück repetiert, dann das B-Stück von den sich dazu meldenden Teilnehmern satzweise übersetzt. Diese Übersetzungen wurden durchweg gewandt und fast immer korrekt gegeben. Nur geriet die Wiedergabe des Sinnes zuweilen zu frei, da die Teilnehmer natürlich an satzmäßiges Übersetzen nicht gewöhnt sind. Am Schlusse wurde das nächstfolgende A-Stück nebst den dazugehörigen Formen vorgenommen usf.

Die Beteiligung war bis zum Ende außerordentlich rege und lieferte den Beweis, daß ein ansehnlicher Teil des Publikums nach der gegebenen Anweisung sich zurecht finden konnte und einen Einblick in diese fremde Gedankenwelt gewonnen hatte. Mit besonderem Eifer und Geschick beteiligten sich an diesen Übungen die Zuhörerinnen. Am Schlusse wurden mündlich und schriftlich Fragen gestellt, einige bezogen sich auf die Abtheilung der Silben, was das Interesse des Buchdrucker-gewerbes verriet.⁵⁶²

Das Unterrichtsverfahren bestand also zu einem beträchtlichen Anteil aus einem Lehrervortrag mit Vorlesungscharakter. DIELS zeigte sich anscheinend zufrieden mit dem Konzept und mit der Resonanz des Publikums. Deutlich zurückhaltender fiel das Fazit im Vorwärts aus:

„Jetzt nach Beendigung des ersten Kursus werden wir den beiden Lehrern wohl nicht zu nahe treten, wenn wir unsere Ansicht dahin zusammenfassen, daß es mit dem Erfolg des Kursus nur recht schwach bestellt ist. Was wohl auch niemand überraschen kann. Die ganze Formenlehre wurde vorgetragen und daher ging es sozusagen im Fluge durchs Latein. Herr Dr. Helm las an jedem Abend zwei lateinische Stücke vor, welche in dem [...] Übungsbuch eine bis zwei Seiten füllten und docierte dann im Anschluß an das Vorgelesene jedesmal etwa soviel Regeln als dem Durchschnitts-Sextaner zur Ausfüllung eines ganzen Semesters genügen.“⁵⁶³

Übereinstimmend mit DIELS betont der Reporter, die Notwendigkeit einer häuslichen Vor- und Nachbereitung sei den Teilnehmern von vornherein mitgeteilt worden. Zu guter Letzt habe DIELS den Hörern in einer kurzen Ansprache für ihr Durchhaltevermögen gedankt. „Denn fast alle hatten, den großen Schwierigkeiten zum Trotz, tapfer bis zum Schluß ausgehalten.“

⁵⁶² Hermann DIELS: Vorwort zu Rudolf HELM, Volkslatein. Lateinisches Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener, Leipzig 1915⁵, V–VI, vgl. L117.

⁵⁶³ Zu diesem und dem Folgenden siehe die 2. Beilage des Vorwärts. Berliner Volksblatt vom 13.12.1900.

Wie wichtig den Dozenten der Lernerfolg der Arbeiter war, zeigt sich an einer besonderen Art der Hilfestellung, die als Vorbereitung auf den zweiten Teil des Kurses eingerichtet wurde und die den Beifall des Vorwärts fand:

„Studenten der hiesigen Universität haben sich [...] erboten, den Männern und Frauen, welche den ersten Lateinkursus besucht haben, in kleineren Cirkeln Privatunterricht zu erteilen und so den Stoff, der in diesem Kursus nur höchst unvollkommen aufgenommen werden konnte, nach pädagogischen Grundsätzen zu verarbeiten. Dieser Gedanke, der dankbar begrüßt wurde, ist schon darum von Belang, weil er beweist, daß nicht alle Studenten sich die bekannten häßlichen Ausdrücke zu eigen machen, in denen einige Herren sich ausflegelten, als es sich darum handelte, die Akademische Lesehalle an Sonntagen dem Publikum zu öffnen. Wir glauben, daß der angedeutete Plan nicht allein den Arbeitern Nutzen bringt, sondern daß auch die Akademiker erheblich von einem Zusammenwirken mit den ‚niedereren‘ Volksschichten profitieren werden.“

Das Echo der sozialdemokratischen Zeitung zeigt, wie ungewöhnlich das Experiment war, für das sich DIELS, HELM und mehrere Philologiestudenten engagierten. Einen Einblick in seine ganz persönlichen Empfindungen teilte Hermann DIELS brieflich Eduard ZELLER mit. Als sich die Eindrücke schon etwas gesetzt hatten und der erste Überschwang abgeklungen war, schrieb er ihm am 20. Januar 1901:

„Bei dem pädagogischen Versuche hab' ich oft an Sie gedacht. Vielleicht halten Sie die Sache für aussichtslos. Jedenfalls hab' ich etwas mehr thun wollen als jammern und predigen: flectere si nequeo superos, Acheronta movebo! Bis jetzt scheint ja die Sache zu gehen. Aus der Elite des ersten Curses haben sich 120 zum zweiten gemeldet und Dr. Helm hat auch hierfür durch Adaptirung von Caesar d.b.g. IV eine passende Unterlage zu billigstem Preise hergestellt.“⁵⁶⁴

Diese Zeilen schrieb DIELS wenige Tage nach der ersten Sitzung des Fortsetzungskurses. In einem weiteren Brief an ZELLER vom 5. April 1901 blickte er bereits auf den abgeschlossenen Zyklus, also die sechs Abende der Caesarlektüre, zurück. Er kündigt gegenüber ZELLER an, er wolle sein Engagement in besagtem Verein bei der bevorstehenden Versammlung in München am 20. April 1901 mit dem „Hauptvortrag über Volkslatein, Studentenunterricht pp“⁵⁶⁵ fortsetzen. Schließlich zieht DIELS sein Fazit des gesamten Experiments:

⁵⁶⁴ HD-HU-EZ 2.281.

⁵⁶⁵ HD-HU-EZ 2.284.

„Es blieben im zweiten Curs etwa 110 (von 350), die Cäsar Buch IV ganz durchübersetzten in sechs Stunden, indem Dr. Helm die schwierigen Capitel selbst genau erklärte und vorübersetzte, während 2–3 leichtere von etwa 30–40 sich beteiligenden Männern und Frauen bewältigt wurden. Die Vorgerücktesten, die im Ganzen nur 12 x 1 ½ St. hatten, konnten diese Aufgabe vollkommen correct lösen. Eine sehr intelligente Dame (Schreibmaschinenstenographin) bedauerte sogar, daß die Capitel so leicht seien u. fragte, ob ihr denn Tacitus, von dem sie gehört hatte, nicht bald zu lesen gelingen könne. Das Gros der Arbeiter, die etwa die Hälfte des Publicums bildeten (dabei ziemlich viele Setzer) hatte mehr mit dem Deutschen als mit dem Latein seine Not. Wer aber guten Elementarunterricht hatte und noch nicht zu alt, konnte namentlich vermittelt der seit Januar eingesetzten Hilfscurse, die Studenten abhielten, soweit kommen, einen Einblick in das Sprachmaterial und die Spracheigentümlichkeit zu gewinnen und zugleich eine bemerkenswerte Episode unserer Vorzeit im Original kennen zu lernen. Die Dankbarkeit war sehr groß und wir wurden dringend gebeten die Course im nächsten Winter zu wiederholen. Dabei wird sich erst zeigen, ob die Sache Boden gewinnt oder nur durch das Neue anzog.“⁵⁶⁶

In dem erwähnten erweiterten Vorwort zum *Volkslatein* bot DIELS auch eine Statistik über die Zusammensetzung des Publikums nach Geschlechtern und Berufsgruppen.⁵⁶⁷ Er bedauert rückblickend, dass weder er noch HELM die Zeit finden konnten, den Versuch zu wiederholen, denn der Erfolg stehe seiner Ansicht nach außer Frage. Es seien in der kurzen Zeit eines solchen Kurses natürlich nicht die Interpretationen und Durchdringungen wie bei einem neunjährigen Gymnasialunterricht möglich, jedoch könne eine wertvolle Orientierung erfolgen –

„Es sind ja erwachsene und geistig hochstehende, willenskräftige Personen, die sich hier aus Liebe zur Sache in die Schule begeben und die sich dann durch Privatstudien weiter helfen können.“⁵⁶⁸

⁵⁶⁶ HD-HU-EZ 2.284–285.

⁵⁶⁷ Gesamtzahl der Teilnehmer: 349. Männer: 143. Frauen: 52. unbeantwortete Zählkarten: 34. Männer nach Berufen: Fabrikarbeiter / Gehilfen / Gesellen: 120. selbst. Handwerker: 9. Werkmeister: 1. Techniker / Ingenieure: 13. Handelsgehilfen: 36. Kaufleute: 2. Staatsbeamte: 15. Lehrer: 8. Privatbeamte: 42. Studenten / Schüler: 10. Liberale Berufsarten: 6. ohne Beruf: 1. Frauen nach Berufen: Arbeiterinnen: 5. Lehrerinnen/Schriftstellerinnen: 10. Beamtinnen / kaufm. Gehilfinnen: 14. ohne Beruf: 23. (zit. n. Rudolf HELM: *Volkslatein. Lateinisches Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener*, Leipzig 1915⁵, VI, vgl. L117).

⁵⁶⁸ Hermann DIELS: Vorwort zu Rudolf HELM: *Volkslatein. Lateinisches Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener*, Leipzig 1915⁵, VII, vgl. L117.

Die Teilnehmerzahl – 349 in der Lehrbuchphase, 110 in der Lektürephase – belegt durchaus eindrucksvoll, dass es sich bei DIELS' Konzeption nicht um eine lebensfremde Kopfgeburt handelte: Interesse war vorhanden und es war offensichtlich ernsthafter Natur, da „*fast alle tapfer bis zum Schluß durchhielten*“. Auch sind einige Parameter wiederzuerkennen, die anscheinend zu den Konstanten im Erwachsenenunterricht gehören: die Proportionen des Teilnehmerschwundes bei fortschreitender Kursdauer und ansteigender Schwierigkeit, die verblüffenden Erfolge in Einzelfällen, und nicht zuletzt auch der Umstand, dass das Rekodieren in der Zielsprache gravierendere Probleme bereiten kann als die Operationen der Dekodierung. Interessant ist nicht zuletzt die Zusammensetzung des Publikums: Tatsächlich rund die Hälfte der Teilnehmer waren Arbeiter. Dieser Anteil ist vielleicht die eigentliche Überraschung des Experiments. Könnte man bei den Angestellten oder Privatiers, die sich einfanden, noch ungefähr an die potentiellen Abonnenten der *Metoula*-Lehrbriefe denken, nötigte es im Jahr 1900 Fabrikarbeitern und ähnlichen Berufsgruppen lebensweltlich doch eine bemerkenswerte Bereitschaft ab, den Feierabend ab halb neun Uhr abends in einem Gymnasium am Spreeufer zu verbringen, ohne dass damit irgendwelche Aufstiegschancen verbunden sein konnten.

4.7.3 Latein für Buchdrucker: Jakob Baß und Paul Siegert

Mit seiner beiläufigen Anmerkung („dabei ziemlich viele Setzer“) weist DIELS auf einen konkreten beruflichen Bezug hin, der heutzutage schon fast aus dem Bewusstsein verschwunden ist: Jenseits akademischer Kontexte wurden Lateinkenntnisse für die Tätigkeit des Buchdruckers benötigt. Ein Blick in die einschlägigen Lehrbücher zeigt, wie die Erwartungen an angehende Drucker aussahen.⁵⁶⁹ Beispielhaft zitiert sei aus Paul SIEGERTS Vorwort zu seinem *Lateinbuch für Buchdruckerschulen* von 1914:

„Der Lateinunterricht an der Buchdrucker-Lehranstalt soll die Schüler mit den wichtigsten Gesetzen einer fremden Sprache bekannt machen und dient somit als Grundlage für die übrigen, später auftretenden fremden Sprachen. Er wird im ersten Schuljahre, und zwar wöchentlich in 2 Unterrichtsstunden erteilt. Es ist klar, daß in diesem Zeitraume dem Schüler nur das Notwendigste geboten kann, und von diesem war das für den Beruf Förderliche zu berücksichtigen. Besonderer Wert

⁵⁶⁹ L225; L233.

ist auf die Aneignung eines größeren Wortschatzes gelegt, damit der Lehrling befähigt ist, die in seiner Offizin vorkommenden lateinischen Ausdrücke zu erklären.“

Der Setzer hätte ohne ein erkennendes, überwiegend sogar wiedererkennendes Grundverständnis vom Gegenstand des zu druckenden Textes seine Arbeit weder zeitlich bewältigen noch zuverlässig leisten können. Idealerweise kennt und erkennt der Setzer die vorkommenden lateinischen Fremdwörter, Sätze und Zitate.⁵⁷⁰ Diese Zielsetzung erklärt, dass schwerpunktmäßig lexikalisch und orthographisch gearbeitet wird. Die Schreibweise der Endungen muss durch eine gewisse Variation der Wortformen eingeübt werden. Deshalb handelt es sich nicht um eine reine Vokabelliste, sondern um kürzere Einzelsätze. Auf ausladende hypotaktische Gefüge, deren Syntax nur Verwirrung stiftet, wird verzichtet. Vom ersten Satz *Sicilia est insula*⁵⁷¹ geht es über Perioden wie *Caesar, imperator belli peritus, fuit victor Gallorum et Germanorum*⁵⁷² bis zu dem nicht wirklich komplizierten Schlusspunkt *Longum est iter per praecepta, breve et efficax per exempla*.⁵⁷³ Der übersichtliche Streifzug gipfelt in Zitaten und Sprichwörtern, welche schon den Anhang beherrschten.⁵⁷⁴

Die Terminologie wird möglichst allgemeinverständlich und daher deutsch gehalten („Das Hilfszeitwort *esse*“⁵⁷⁵). Das ganze Buch umfasst nur 71 Seiten, von denen der größte Raum auf Vokabellisten und die erwähnten Sätze verwendet wird. Ein Inhaltsverständnis originaler Texte oder gar ein interpretatorisches Urteilsvermögen lässt sich unter Weglassung der Satzlehre schwerlich erzielen; und ohne Inhaltsverständnis wiederum war es alles andere als leicht, lateinische Zitate oder Motti fehlerfrei zu setzen, wenn sie denn unbekannt waren.

Ein zweites, sehr ähnliches Lehrbuch aus der Feder von Jakob Baß enthält ausdrücklich die Anregung, im Selbststudium über das hinaus zu gelangen, was der kurze Pflichtunterricht und der freiwillige Fortsetzungskurs bieten konnten. Namentlich empfiehlt er für diese Zwecke die Werke von GRIEBMANN, HOERENZ

⁵⁷⁰ „[Der Buchdrucker] hat nicht nur die in unsern Sprachschatz übergegangenen Fremdwörter, sondern auch lateinische Sprachstücke richtig zu setzen. Es handelt sich hierbei um lateinische Abkürzungen, um lateinische Sätze innerhalb gewöhnlichen deutschen Satzes, aber auch um zusammenhängenden lateinischen Satz...“ L225, 5.

⁵⁷¹ L233, 35.

⁵⁷² L233, 37.

⁵⁷³ L233, 43.

⁵⁷⁴ L233, 43.

⁵⁷⁵ L233, 39.

und OTTO, von denen schon ausführlich die Rede war.⁵⁷⁶ Somit hat es den Anschein, dass das Volksbildungsangebot von DIELS und HELM auch aus sehr praktischem beruflichem Interesse wahrgenommen wurde.

Angesichts der Gesamtzahl der Teilnehmer sollte den Anwesenden eine echte Motivation nicht abgesprochen werden. Selbst die Nützlichkeitsabwägungen der Setzer sprechen nicht *per se* gegen deren inhaltliches Interesse; sie relativieren vielleicht zu einem gewissen Grade den Idealismus in DIELS' Resümee.

4.7.4 Ein Experiment ohne Nachahmer

Es bleibt festzuhalten, dass Hermann DIELS unter Einsatz seiner Reputation und seiner Arbeitszeit einen Vorstoß unternahm, den ihm ganz augenscheinlich die 349 erwachsenen Kursteilnehmer dankten, der aber in der Folgezeit weder Laudatoren noch Nachahmer gefunden zu haben scheint. Die Essenz seines Anliegen lautete in seinen eigenen Worten:

*„Es wäre erfreulich, wenn das Latein, das bisher als Scheidewand der oberen und unteren Schichten zu den bestgehaßten Gegenständen des höheren Unterrichts gehörte, das daher radikale Volksbeglucker gänzlich vom Erdboden vertilgen möchten, auf diese Weise in zeitgemäßer Anpassung auch weitere Kreise unseres Volkes erobern und an ihnen seine alte Bildungskraft und seine welthistorische Mission betätigen würde, die Muttersprache der europäischen Zivilisation zu sein. Nicht Beseitigung der humanistischen Bildung, sondern Verbreitung und Durchdringung des Volkes mit ihr muß das Ziel sein.“*⁵⁷⁷

Dieser Impetus ist nicht allein im politischen Kontext der Volksbildung zu sehen, sondern ebenso auch in einem pädagogischen Gesamtklima, welches beträchtlichen Reformstau artikulierte und ein ganzes Bündel innovativer und

⁵⁷⁶ „Zugleich soll der Kursus Lust und Fähigkeit dazu geben, daß die Teilnehmer die begonnenen Sprachstudien selbständig nach einem gemeinverständlichen Lehrwerke der lateinischen Sprache fortsetzen möchten.“ cf. L225, 3. Zuvor erwähnt BAß, das Buch sei sowohl aus dem zunächst verpflichtenden „fremdsprachlichen Unterricht in den Setzerklassen der Gewerbeschule [...] und einem freiwilligen [...] Fortbildungskurs“ hervorgegangen.“ (loc.cit.) Der Fortbildungskurs fand statt im Gewerbeklub Stuttgart. – Zu GRIEBMANN siehe Kap. 3.4.5, zu HOERENZ siehe Kap. 3.2.1, zu OTTO siehe Kap. 3.3.6.

⁵⁷⁷ Hermann DIELS: Vorwort zu L117, IV. – Zwei Generationen zuvor ging es Friedrich Wilhelm THIERSCH nicht um die kulturelle Bildung, sondern um kognitives Training – er war überzeugt, „daß nichts in der Welt die Schulung des Verstandes durch lateinische Grammatik ersetzen könne; sie sei darum für den barfußigen Gänsehirtten so nützlich, als für den künftigen Philologen.“ zit. n. PAULSEN (1919) 2.61.

zum Teil radikaler oder eskapistischer Antworten hervorbrachte: Die Stichworte Reformpädagogik, Erlebnispädagogik, Wandervogel, Jahrhundert des Kindes, bündische Jugend u. a. m. sind geeignet, einige Facetten dieses Bildes aufzurufen. Anders als der Wilde Westen und der Orient spielt darin die Antike, wie Manfred FUHRMANN pointiert gezeigt hat, zumeist nicht die Rolle einer attraktiven Projektionsfläche.⁵⁷⁸

DIELS, obwohl vom Habitus her perfekt in den Professorenstand eingefügt⁵⁷⁹, bekennt deutlich eine innere Distanz zu der Mehrheit seiner Zunft, wenn er im Dezember 1896 WILAMOWITZ anvertraut: „*Es ist etwas entsetzliches gewesen diese 16 Jahre mit lauter abgestorbenen Lederseelen verkehren zu müssen.*“⁵⁸⁰

Und er nahm sehr genau die Eigenschaften wahr, die das Image der Altphilologen in der Öffentlichkeit prägten. Vielleicht war sein Konzept eines populären Humanismus noch zu unausgereift, möglicherweise auch insgesamt unrealistisch. Aber es war zumindest ein handfester Versuch, eine Brücke zu schlagen. Wie schrieb er an Zeller? „*Jedenfalls hab' ich etwas mehr thun wollen als jammern und predigen.*“ DIELS wollte also die „bestgehaßten Gegenstände des höheren Unterrichts“ wieder positiv besetzen anstatt mitanzusehen, wie sie mit dem öden Gepauke einer schulischen Wirklichkeit assoziiert werden, aus welcher eben gerade die eskapistischen Ausbrüche unternommen wurden.

Die erste große Bühne für diesen Eskapismus war das Treffen der Jugendbewegung auf dem Hohen Meißner im Oktober 1913, zu dem der Reformpädagoge Gustav WYNEKEN (1875–1964) die Einladung verfasste. WYNEKEN, der bei DIELS studiert hatte, lieferte im Anschluss an die Tagung ein bekanntes (wenn auch

⁵⁷⁸ FUHRMANN (2001a) 218. – Die Ursache dürfte in dem kriegerischen und nationalistischen Antikebild gelegen haben, das der Schulunterricht vermittelte. Denn sowohl die ausgelebten als auch die fiktiven Eskapismen der Zeit waren von Pazifismus und einer vorzivilisatorischen Naturverbundenheit geprägt. Beispielhaft erinnert sei an die Kommune des Aussteigers Gustav GRÄSER (1879–1958), mit dem namhafte Intellektuelle in Kontakt standen. Deren literarische Ausgestaltung liegt vor in Hermann HESSES Erzählung *Morgenlandfahrt* (1932). Kürzlich gelangte durch Christian KRACHTS Roman *Imperium* (2012) eine ähnliche, historisch allerdings bedeutungslose Gemeinschaft des Nudisten August ENGELHARDT (1875–1919) zu einiger Bekanntheit.

⁵⁷⁹ Die Berichte stimmen darin überein, dass DIELS im vorgerückten Alter ein würdevolles, gesetztes, patriarchalisches Auftreten an den Tag legte, dass im Kontrast zu seiner Erscheinung in jüngeren Jahren gestanden haben muss, cf. WILAMOWITZ (1928) 91, 282; DESSOIR (1946) 186; HELM (1966) 63.

⁵⁸⁰ DIELS an WILAMOWITZ am 1.12.1896. Unmittelbar voran geht der Satz: „Du glaubst nicht, wie ich mich freue, Dich hierher kommen zu sehen.“ (HD-UvW 153–154, Brief Nr. 90).

extremes und befremdliches) Beispiel für die Ablehnung des altsprachlichen Unterrichts: In einer wüsten Schmähchrift stieß er im Jahr 1914 mit ungebremster Leidenschaft Tiraden aus, die bei genauem Hinhören weniger die Altertumswissenschaft verächtlich machen als vielmehr einen starren und bornierten Lobbyismus ihrer Vertreter.⁵⁸¹

⁵⁸¹ WYNEKEN (1916); weitere Abrechnung: Gustav BAUMANN: Die klassische Bildung der deutschen Jugend vom pädagogischen und vom deutsch-nationalen Standpunkte aus betrachtet, Berlin 1900. – Ebenfalls nationalistisch ist die Kritik an den alten Sprachen in der einflussreichen Schrift von Hans RICHERT (1920) begründet, vgl. HÜLLEN (2005) 109–110. – Ein Beispiel für eine verteidigende Position ist Max EICHNER: Warum lernen wir die alten Sprachen? Bielefeld et al. 1901. – Auf die affirmativen Schriften Paul CAUERS (1902a, 1902b, 1906) pro humanistisches Gymnasium ist schon im Zusammenhang mit Adolf HEMMES Publikationen eingegangen worden, s. o. Kap. 3.4.4.