

PROF. DR. G. A. O.  
COLLISCHONN

# HANDS OFF!

ANTWORT AUF HERRN PROF. VIËTORS FRAGE:  
„DAS ENDE DER SCHULREFORM?“



SPRINGER  
FACHMEDIEN  
WIESBADEN  
GMBH

SPRINGER FACHMEDIEN WIESBADEN GMBH

# NEUE JAHRBÜCHER

FÜR DAS KLASSISCHE ALTERTUM, GESCHICHTE  
UND DEUTSCHE LITERATUR UND FÜR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

**JOHANNES ILBERG UND PAUL CAUER**

XV. Jahrgang. 1912. Jährlich 10 Hefte von je 8 Bogen. Lex.-8. Preis M. 30.—

## *Einladung zu einem Probeabonnement* *3 Hefte für M. 3.— (nur direkt vom Verlag)*

Die erste, für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur bestimmte Abteilung (seit 1898 herausgegeben von Johannes Ilberg) hat die Aufgabe, durch orientierende und zusammenfassende Aufsätze oder solche, die ein bedeutsames, für die Wissenschaft allgemein wichtiges Gebiet behandeln, den Gang der Forschung zu begleiten und zu fördern. Sie will in großen Zügen und in gewissen Grenzen ein Bild des Fortschritts geben, der in der historisch-philologischen Erkenntnis von Jahr zu Jahr vor sich geht. Dem einzelnen, der überhaupt nicht oder nur auf beschränktem Felde selbstforschend tätig sein kann, wird die Möglichkeit geboten, der Weiterentwicklung der Wissenschaft auf den ihm durch den Beruf und eigne Studien naheliegenden Gebieten zu folgen. Als wesentliches Ziel wird insbesondere im Auge behalten, den vielfach gefährdeten Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Schule zu wahren. Das historische Denken schafft ein Rüstzeug für die Kämpfe der Gegenwart nach vielen Richtungen; wer dazu mitberufen ist, unserm Volke die Schätze der Vergangenheit dauernd zu erhalten, muß mit der blühenden historisch-philologischen Forscherarbeit unsrer Zeit in Fühlung bleiben. Das zu ermöglichen, werden die „Neuen Jahrbücher“ an ihrem Teil durch Fortschreiten auf dem bisherigen Wege auch ferner bemüht sein.

Die zweite Abteilung (seit 1912 von Paul Cauer herausgegeben), will dem Bündnis zwischen Theorie und Praxis auch ihrerseits dienen, indem sie von den Aufgaben des Unterrichts ausgeht und zu wissenschaftlicher Vertiefung als der unerläßlichen, in stetem Wechsel sich erneuernden und nur dadurch wirksam bleibenden Voraussetzung aller Arbeit an höheren Schulen hinführt. Indem sie deren selbständige Stellung zwischen Universität und Volksschule geltend macht, wird sie zugleich den Zusammenhang nach beiden Seiten im Auge behalten. Bei der Erörterung didaktischer Fragen soll kein Fach ausgeschlossen sein; den Grundton aber wird überall der Wunsch bilden, das heranwachsende Geschlecht zu einer historischen Auffassung der Dinge zu erwecken. Daraus ergibt sich von selbst ein bewußtes Hervorkehren der Beziehungen, die von den verschiedenen Lehrgegenständen zum klassischen Altertum hinüberspielen. Von seiten ihrer Geschichte soll die Pädagogik betrachtet werden, stets im Hinblick auf die Frage: welche Stoffe und Kräfte, welche Erfahrungen der Vergangenheit sind imstande, der Zukunft zu nützen? Mehr noch als bisher hofft man denjenigen erzieherischen Problemen gerecht zu werden, die sich aus dem vielgestaltigen Leben unserer Zeit immer fordernder erheben.

Wer die höhere Schule als organisches Glied an dem Gesamtkörper der Nation leistungsfähig erhalten will, kann der Teilnahme am schulpolitischen Kampfe nicht ausweichen, in dem nach wie vor innere Gründe gegenüber äußeren Rücksichten einen schweren Stand haben. Auf diesem wie auf anderen Gebieten wird der neue Herausgeber gern auch persönlich das Wort nehmen, seine Hauptaufgabe jedoch darin sehen, daß den Jahrbüchern ein Kreis bedeutender Mitarbeiter gesichert bleibe. Ein mannigfaltiger Gedankenaustausch mag denn auch für die Vertretung streitender Ansichten Raum bieten; doch darf nicht vergessen werden, daß die Einzeldebatte nur da positiven Ertrag bringen kann, wo sie aus gemeinsamen Grundanschauungen hervorgeht. Welche Anschauungen dies für die Neuen Jahrbücher sind und auch ferner sein sollen, ist in Vorstehendem angedeutet.

# HANDS OFF!

ANTWORT AUF HERRN PROFESSOR VIËTORS FRAGE:  
„DAS ENDE DER SCHULREFORM?“

VON

G. A. O. COLLISCHONN



SPRINGER FACHMEDIEN WIESBADEN GMBH 1912

ISBN 978-3-663-15358-0      ISBN 978-3-663-15929-2 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-663-15929-2

SONDERABDRUCK AUS DEN NEUEN JAHRBÜCHERN  
FÜR PÄDAGOGIK · XXX. BAND 1912 · II. ABTEILUNG

ALLE RECHTE, EINSCHLIESSLICH DES UBERSETZUNGSRECHTS, VORBEHALTEN

**HERRN PROFESSOR PAUL ANKEL**

**DEM GLEICHGESINNTEN MITSTREITER**

**IN FREUNDSCHAFT**

**GEWIDMET**

‘Große Geister dieser letzten Jahrhunderte haben schwer um die innere Würde des Menschen gerungen — und immer wieder drohen Systeme und Methoden, das Geniale in uns zu vergewaltigen.’

Hands off! Ich bedaure den Titel dieser Streitschrift, aber er allein scheint mir am Platze; denn sie will beweisen, daß da nicht Hand angelegt werden darf, wo man sie anlegen will, und daß gerade die, die hier Hand anlegen wollen, nicht die sind, die dazu berechtigt wären.

Ich wüßte auch einen knapperen, wenngleich größeren Titel für Herrn Professor Vietors Schrift.<sup>1)</sup> ‘Écrivez l’infâme!’ sollte er lauten. L’infâme, das ist die alte Welt und ihre Sprache. Erst wenn sie am Boden liegt, soll die Reform ein Ende haben. Das ist der Sinn der Titelfrage: ‘Das Ende der Schulreform?’

Weiß der Herr Professor eigentlich, was er vernichten will? Ich habe Zweifel daran. Man kann ein humanistisches Gymnasium ‘absolviert’, ein volles Triennium neben Theologie alte Philologie und Sprachvergleichung ‘studiert’ und doch nichts unter die Hände bekommen haben als tote Buchstaben. Der Herr Professor bestätigt es uns auf Seite 11 seiner Schrift. Wir sind entschieden anderem begegnet!

Der Herr Professor kennt nur zwei Gründe, die die Erlernung des Griechischen rechtfertigen könnten. Der erste ist der, daß seine Kenntnis die ‘Bekanntheit mit einigen hervorragenden Werken des griechischen Altertums ermöglicht’, die der Herr Professor als ‘noch immer in hohem Maße erstrebenswert’ bezeichnet, etwa wie man ganz gern die Bekanntheit eines nicht uninteressanten älteren Herrn macht. Der zweite Grund wäre dem Herrn Professor der Nachweis, daß das Griechische ein notwendiger Bestandteil der Vorbildung für die Universitätsstudien wäre. Damit steht es nun aber übel! Denn eigentlich kann es nur für den Theologen als unbedingt ‘notwendiger Bestandteil’ gelten. Da man nun aber doch wegen ein paar, vielleicht in absehbarer Zeit auch entbehrlicher, Theologen und wegen der Anteilnahme einiger weniger an einem interessanten älteren Herrn nicht die ganze deutsche Nation mit dem Erbe der Griechen inkommodieren kann, so sind die Ansprüche des Griechischen in der

---

<sup>1)</sup> Wilhelm Vietor, Das Ende der Schulreform? Marburg, Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, 1911.

Tat nichts weiter als Anmaßungen. Wie denn auch der Herr Professor, nachdem er zu diesem schultechnischen Verdammungsurteil über das Griechische gekommen ist, mit unverhohlenem Spotte ausruft: 'Und das wäre im Ernst ein Grund, das Griechische im Gymnasium überhaupt oder gar unverkürzt zu erhalten?' Nein, der Herr Professor beruhige sich, das wäre 'im Ernst' kein Grund.

Zunächst nur die Frage: Hat denn der Herr Professor nie Goethe, W. v. Humboldt, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche in der Hand gehabt? Die hätten ihn doch über manches andere belehrt, was die Kenntnis des Griechischen bedeutet! Ich fürchte, die Herren Reformen haben bei dem über das Kleine und Kleinste gebeugten Suchen nach einer geistersparenden Methode zum Erlernen der neueren Sprachen gar manches Höhere und Größere aus dem Auge verloren. Es ist geradezu erschreckend, wie sich ihre ganze Gedankenwelt nur um die elementarsten Dinge der Linguistik dreht! Seit Nietzsche geschrieben hat, ist es einfach nicht mehr erlaubt, so unschuldig zu sein wie der Herr Professor, und Kulturfragen nur mit dem Auge und der Ausrüstung des Schultechnikers zu betrachten. Ist Nietzsche, diese große Renaissance, spurlos an den Herren vorübergegangen? Dann haben sie kein Recht mitzureden! Soll auch Nietzsche wieder für das deutsche Volk umsonst gelebt und gelitten haben? Ist er wieder zu hoch geflogen? Seine ganze Person, sein ganzes Leben sollte ein Beweis dafür sein, was am Altertum großgewordenes Geistesleben bedeutet. Wahrhaftig, die ganze Schrift des Herrn Professors bedürfte keiner Widerlegung, wenn sie nicht eben von einem Universitätsprofessor gezeichnet wäre und wenn nicht gerade die Leichtverständlichkeit ihrer Gedanken sie dem Verständnis der Menge so nahe brächte. Das ist gefährlich. Wenn die Menge zu verstehen beginnt, weiß man ja, daß immer Bilder gestürmt werden oder zum mindesten die wertvollsten Dinge 'wegdekretiert'. Man machte da vor nichts Halt um 1793.

Auf Seite 4 belehrt uns der Herr Professor, daß in unserer ganzen Frage 'vieles, wenn nicht alles auf den Standpunkt' des Betrachters ankommt. Wir eignen uns diese Belehrung an und betrachten zunächst einmal den Standpunkt des Herrn Professors. Es scheint, er stellt sich auf den Standpunkt eines Anwalts des Schülers, denn er führt uns zu Gemüt, daß die Schule um des Schülers willen da ist; von den Verfechtern des Gymnasiums nimmt er dagegen vermutlich an, daß sie sich gegen den Schüler auf Seite des Gymnasiums stellen, so etwa auf den Standpunkt *le gymnase pour le gymnase*. Doch wir haben vorzeitig geurteilt über den Standpunkt des Herrn Professors, denn eine Zeile weiter sagt er: 'man darf wohl fragen, ob unserer «strebenden» Jugend' (augenscheinlich eine Verbeugung vor der Jugend, die weiter strebt — nun, sagen wir, als die Verfechter des Gymnasiums!) 'mit der Vorbildung, wie sie das heutige Gymnasium bietet, am besten gedient ist'. Es enthüllt sich uns also jetzt, daß der Herr Professor gar nicht auf dem Standpunkte eines Schüleranwaltes steht, sondern, wie billig, auf dem des Universitätsprofessors, dem alles, was die Schule zu leisten hat, nur als Vorbildung für die Universität erscheint. Danach wären also die Schulen nicht so einzurichten, daß sie dem Schüler das mit auf den Lebensweg geben, was er am nötigsten braucht, sondern eben nur 'Vorbildung',

die niederen Schulen Vorbildung für die höheren und die höheren Vorbildung für die Universität. Nun, wir lehnen es ganz entschieden ab, dem Herrn Professor auf diesen Standpunkt zu folgen!

Die Universität ist heute nichts als ein Organismus von höchsten Fachschulen. Daß der Schüler, der sich einem Fache widmen will, mit gewissen Kenntnissen dort eintreffen muß, daran ist kein Zweifel; wir weisen es aber zurück, daß die Aufgabe der höheren Schule mit der Vorbildung für die Universität zusammenfielen oder erledigt wäre. Der Schüler, auf dessen Standpunkt wir uns stellen, hat mehr von der Schule zu verlangen: Vorbereitung auf das ganze Leben (wobei wir unter 'Leben' aber nicht 'Fortkommen im Leben' verstehen, meine Herren Reformer!). Wir stellen energisch den Satz auf, daß keine Schulgattung die bloße Vorstufe für eine nächsthöhere ist, weder die Volksschule für die höhere Schule noch diese für die Universität, sondern daß jede dieser Schulgattungen ihr eigenes, wohlverstandenes, festumrissenes Ziel hat.

Der Volksschule, die im wesentlichen auf die Antriebe der Reformationszeit zurückgeht, einer Zeit gewaltiger innerer Gärungen und Nöte, in denen der Mensch einer sicheren Führung bedurfte, hat Luther ihr Ziel gesteckt: die sittlich-religiöse Erziehung des Volkes durch die Bibel. Dem Gymnasium, damals der einzigen höheren Schule, wenn man von den tastenden Anfängen der Realschule absieht, hat, ebenfalls in einer Zeit innerer Bedrängnisse und Wirrnisse, der Zeit des großen demokratischen Ansturms der alle höheren Werte zu vernichten drohte, der Zeit, in der der Rationalismus alle tieferen Lebensprobleme verflachte, der Zeit, in der besonders die Menschen höherer Art eines sicheren Führers bedurften, Wilhelm v. Humboldt das Ziel gesteckt: die sittlich-kulturelle Erziehung der Besten des Volkes durch das griechische Altertum.

Und leben wir in einer Zeit, die dessen nicht mehr bedürfte? Nach nichts erhebt sich gerade heute aus der Not der Zeit heraus ein bangerer Schrei als nach Erziehung, nach Wegweisung, nach einem festen Ziel. Dies, die Erziehung, ist die unverrückbare Grundaufgabe der Schule, neben der für die Volksschule die Ausrüstung mit Kenntnissen und Fertigkeiten für das praktische Leben, für die höhere Schule die Vorbereitung zur Universität und zu den höheren Berufen nur als Mitaufgabe erscheint. Die Erziehung soll dem jungen Menschen Richtung und Halt geben, damit er seinen geraden Weg gehen kann und nicht ein Spiel der unzähligen Reize wird, die im Verlauf des Lebens in immer größeren Mengen und mit steigender Gewalt auf ihn einströmen.

Und diese Hauptaufgabe liegt auf der höheren Schule heute um so nachdrücklicher, je mehr gerade die Universität aus einer Bildungsanstalt, die sie noch zu Beginn des XIX. Jahrh. unter der Führung umfassender Geister, wie W. v. Humboldts, Hegels, Fichtes, Schellings, Schleiermachers, war, unaufhaltsam die Wandlung zur Fachschule durchgemacht hat und, dem Fortschritt der einzelnen Wissenszweige entsprechend, durchmachen mußte, eine Entwicklung, die ja in der Differenzierung der höheren Schulen ihre natürliche Rückwirkung im Schulwesen gehabt hat, eine gesunde Rückwirkung, die die Reformsucht

der Verfechter der Einheitsschule heute rückgängig machen möchte. Denn, Herr Professor: 'Wohl oder übel müssen wir uns damit abfinden, daß sich die Geschichte nun einmal nicht zurückschrauben, Geschehenes nicht ungeschehen machen läßt.'

Was wird nun aber aus den großen kulturellen Gedanken und Absichten W. v. Humboldts unter den Reformhänden des Herrn Professors? Die griechische Sprache ist ihm bloß 'verbindliches Fach für Universitätsstudien', der Umgang mit den Geistern des Altertums bloße 'Flucht in die Ideenwelt der Griechen in den Tagen des nationalen Tiefstands', den wir ja, nach der Ansicht des Herrn Professors, nun so gründlich und auf immer überwunden haben, daß wir des schwachen Rohres der klassischen Erziehung füglich entbehren können. Ich vermute, daß er unter 'nationalem Tiefstand' nur die politische Ohnmacht Deutschlands versteht, denn er wird doch wohl Goethes Zeit in anderem Sinne nicht als Zeit nationalen Tiefstandes brandmarken wollen. Oder?

Die unverbesserlich Sehnsüchtigen nach klassischem Altertum vertröstet der Herr Professor mit der 'Verdeutschung der griechischen Tragiker durch Wilamowitz' und 'der griechischen Kunst, die glücklicherweise nicht an die Sprache der Worte gebunden ist'. Wenn dem Herrn Professor die 'Verdeutschung' (es gibt ein verräterisches Gegenstück dazu: die Verwelschung!) der Griechen für seine Bedürfnisse genügt, so können wir nicht mit ihm rechten. Was aber die Sprache der griechischen Kunst angeht, so redet sie zwar nicht in Worten, wie der Herr Professor feststellt, aber wir können ihn versichern, daß diese Kunst trotzdem keinem redet, der nicht auch sonst tief, recht tief in das griechische Wesen eingedrungen ist. Man sieht griechische Plastik nicht schon deshalb, weil man zwei gesunde Augen hat. Die griechischen Göttinnen sind ungemein spröde; selbst von einem großen Künstler wie Thorwaldsen ließen sie sich nicht ins Herz blicken. Gerade die Sprache der griechischen Kunst beweist, welch heißes Bemühen nötig ist, um sich griechischem Wesen zu nahen. Es ist eben nicht getan mit 'Begeisterung für das Hellenentum' — was soll die? — oder damit, daß man 'ihres Geistes einen Hauch verspürt'; eben dieser 'Hauch' schreckt uns ja an dem Herrn Professor. 'Das ideelle Menschentum', meint er, 'kann uns das Griechentum heute so wenig mehr sein, wie wir Jahrhunderte nach Kopernikus uns noch zu der Weltanschauung des Ptolemäus bekennen'. Aber, Herr Professor, Sie verwechseln ja Kultur und Wissenschaft! Daß wissenschaftliche Anschauungen wechseln und veralten, das ist ja nur zu wahr; kulturelle Errungenschaften dagegen sind nun einmal anders geartet — der Herr Professor könnte sich darüber bei Nietzsche belehren —, sie behalten ihren unverlierbaren Wert für alle Zeiten. Deswegen ist es nichts mit dem 'veralteten' Griechentum, deswegen lebt ja gerade König Ödipus neben König Lear und die Odyssee neben dem Nibelungenlied und Hermann und Dorothea.

Daß allerdings das Griechentum für uns in dem Sinne das 'ideelle Menschentum' wäre, daß wir es nachahmen wollten oder sollten, das hat weder Humboldt behauptet, noch behaupten es die heutigen Verfechter klassischer Bildung. Was sie behaupten und was die Geschichte belegt, ist etwas ganz anderes.

Nicht die Vollkommenheit sind die Griechen, nein, aber sie haben seit der Renaissance der Kulturwelt den unschätzbaren Dienst geleistet, daß sie in jedem neuen Jahrhundert der Anstoß wurden zur Erschauung und Ausarbeitung eines neuen, eigenen Ideales. Das Beste jedes Jahrhunderts ist im Angesichte der Griechen geschaffen worden. In der Auseinandersetzung mit den Griechen hat sich in jedem Jahrhundert die eigene Seele der Zeit offenbart, an ihnen hat sich die Zeugungskraft zum Ideal entzündet. Ihre beste Wirkung auf jedes Zeitalter war nicht die Erweckung der Liebe zu ihrer Vollkommenheit, sondern zu der Vollkommenheit, die jedem Zeitalter selbst möglich war.

Goethe hat seine geschlossene Gestalt, seine tiefe Menschlichkeit, sein naturnahes Wesen in der Schule der Antike gewonnen. Er ist nicht müde geworden, von den Alten zu lernen. Der Weg beweist es, den er von Werther zurückgelegt hat bis zu Hermann und Dorothea. Aus der Überfülle der brausenden Jugend, von dem wimmelnden Weltmarkt Shakespeares, aus dem lärmvollen Scheinleben der Revolution, das einen Kant blendete, ist er hindurchgegangen, durch den im Maße ruhenden Tempel der Griechen, zur anspruchslosen, stillwirkenden, gelassenen, ewiggütigen Heimat und ihrer tragenden, lebendigen Kraft. Den Weg zu Natur und Heimat fand er an der Hand der Griechen, die ihn einen tieferen, wahren Begriff der Natur lehrten als ihn der Geist der Zeit oder Shakespeare lehren konnten.

Auch bei der neuesten, letzten Geburt eines Ideales waren die Griechen die Geburtshelfer, bei Nietzsches 'Übermenschen'. Auch Nietzsche mußte bei den Griechen in die Schule gehen; auch sein Ideal ist kein griechisches, sondern ein deutsches; aber in der Auseinandersetzung mit den Griechen ist es gewonnen. Dies bleibt der einzige gangbare Weg, um zu einer Kultur zu gelangen. Nietzsche ist der letzte große Zeuge für die Wahrheit, daß der Weg zur Kultur über die Griechen führt.

Dazu, Herr Professor, brauchen wir die Griechen, nicht um 'in eine ideale Welt zu flüchten', sondern um von ihnen den Weg zur Kultur zu erforschen, unter ihrer Lehre und Leitung den Weg zu betreten.

Doch, warum denn Kultur? Liegt denn an ihr gar so viel? Genügt es denn nicht, klug und kenntnisreich zu sein? Was soll der ewige Ruf nach Kultur? Verständigen wir uns über Begriff und Wesen der Kultur! Es gibt Menschen, die verstehen darunter etwas, das Sache des Luxus ist, eine Art Schmuck des Lebens, ein Überflüssiges, das als schöner Schein hinzukommt, wenn der Grund des Lebens gelegt ist. Die innere Geschichte der Völker und der einzelnen lehrt uns darüber anders denken! Ihnen ist die Kultur nicht Lebensfitter, sondern Lebensaufbau, nicht ein Glätten der Natur, sondern das Züchten einer Natur. Goethes Leben zeigt dies in ruhiger, steter Entwicklung, Nietzsches Leben in bilderzerbrechendem und bilderaufrichtendem Vorwärtsdrängen. Nein, es genügt nicht, klug und kenntnisreich zu sein! Es handelt sich darum, den Grund des Lebens selbst zu legen, eine feste innere Form zu erwerben, die uns schützt vor Abbröcklung, die uns Wachstum verbürgt und aufsteigendes Leben. Deshalb der Ruf nach Kultur, weil sie Lebensnot-

wendigkeit ist, weil sie Entfaltung und Erhöhung des Lebens bedeutet, weil ohne sie das Leben verkümmert und der Mensch sinkt. Das bedeutete die Kultur für Goethe, das bedeutete sie für Nietzsche, das bedeutete sie für das Leben ganzer Völker: die Schaffung eines Menschentypus, in dem das Leben zur höchsten Entfaltung käme. Denn das Wesen der Kultur, der Aufbau einer Menschengestalt, ist auch das Wesen des Lebens. Wo sich kein Menschenbild in die Höhe wirkt, da ist auch kein Leben. Wahre Kulturlehre ist reine Lebenslehre. Kultur ist nichts Geringeres als werdende Natur, Vorstufe der Natur. Kultur gehört in ihrem Kern nicht zur Ästhetik, sondern zur Biologie. Sie ist ein fundamentaler Lebensprozeß. Über jedem Leben steht das: *Ecce homo!*

Blicken wir in die Geschichte! Dem Altertum hatte der griechische Genius das Kulturziel aufgerichtet: die Ausgestaltung eines Menschentypus, der in seiner Körperlichkeit wie in seiner Geistigkeit das höchste Maß männlicher und menschlicher Schönheit erreichte, der den Göttern, den Mitmenschen und sich selbst zu Ruhm und Freude lebte. Die griechische Kultur erzog den Menschen für das öffentliche Leben der Nation, daß er, wohin auch immer gestellt, dem Vaterland nicht allein nütze durch den Besitz einzelner Talente und Fertigkeiten, sondern es repräsentiere als griechischer Vollmensch im Wettbewerb mit dem griechischen Vollmenschen oder im Gegensatz zum Barbaren, zum Halbmenschen; Ebenmaß und Gleichgewicht waren den Griechen die Kennzeichen wahrer Kraft und Schönheit. Diesen Typus, geboren aus dem eigensten Geiste des griechischen Volkes, der aber trotzdem die allgemein menschlichen Züge trägt, stellt uns die griechische Kunst vor Augen in unzähligen und doch immer gleichen Marmorbildern, in denen Leibliches und Geistiges sich so wunderbar gegenseitig durchdringen, daß der Leib nicht mehr bloß als Träger, als Stoff und Ausdrucksmittel, des Geistes erscheint, sondern als das letzte Ziel selbst.

So brachte der wettkämpfende Grieche in Olympia sich selbst den Göttern dar als lebendiges, ihnen heiliges Kunstwerk, strahlend in nackter menschlicher Schönheit, gerade und im Gleichgewicht an Leib und Seele. In heißem Wettkampf zwischen Grieche und Barbar, zwischen Grieche und Grieche über ganz Hellas hin, zwischen Staat und Staat, Stadt und Stadt, Familie und Familie wurde dieses Ideal herausgearbeitet, festgehalten, weitergebildet, bis es das Kulturziel des ganzen Altertums wurde. Auf seine Erzeugung war das ganze Leben des Griechenvolkes gerichtet, seine Erziehungseinrichtungen, seine örtlichen und nationalen Spiele, seine Staatsverfassungen, seine Religion, vor allem seine Kunst und Literatur. Welch ein Sporn, daß seine Dichter ihm nur Helden, seine Bildhauer ihm nur ideale Körperlichkeit vorführten!

Es kam die Zeit, wo das griechische Ideal verdrängt wurde durch das Erscheinen des Christentums, dessen Sehnsucht und Ziel dem Mittelalter seinen Charakter und seine Kultur gab. Das Christentum strebte nach Ausbildung eines Menschentypus, dessen Ideal die moralische Schönheit und die Nachfolge des Vorbildes Christi war, und dessen Sehnsucht nicht in dieser Welt, sondern über dieser Welt lag, lauter Ziele einer ganz innerlichen Ausbildung, die sich für den Körper auf den Satz verließ, daß, wenn die Seele sich nach Gottes

Wesen bilde, der Leib von selbst dem göttlichen Willen folge. Seine künstlerische Ausprägung fand der Typus in der Gestalt Christi, in der Gestalt der Muttergottes und der Heiligen, in der die Körperlichkeit ausschließlich als Träger einer zum typischen Charakter gewordenen Seelenstimmung erscheint. Ist der Körper bei den Griechen zur höchsten menschlichen Schönheit erhoben und aller Geist bis zur Vernichtung seiner Selbständigkeit in ihn aufgesogen, so ist umgekehrt bei den am tiefsten Christlichen unter den christlichen Künstlern vom frühchristlichen Zeitalter über das Mittelalter bis in unsere Zeit der Körper in seiner Selbständigkeit aufgehoben durch den Geist und z. B. in der mater dolorosa, die den Jammer einer ganzen Welt trägt, aber auch die Hoffnung einer ganzen Welt, dieselbe geschlossene Einheit von Leib und Geist erreicht, die die griechische Götterstatue unangreifbar macht.

Alle Schöpfungen des Mittelalters wurden zu Hegestätten des christlichen Typus: das Königtum wie die Kirche, das Kloster wie die Universität, die Familie wie die einsame Zelle des Büßers, das Heer wie die Bruderschaften; ihm galt Luthers einsames Ringen wie sein todverachtendes öffentliches Bekenntnis, ihm galt Calvins eisernes Regiment, ihm galt aber auch Loyolas Wollen und Denken, der es durch seine exercitia spiritualia unternahm, den Christen in langsamer Herausformung mit dem bewußten Willen zu erschaffen. In den Glaubenskämpfen des Mittelalters, sei es im Ringen mit dem eigenen inneren Zweifel, sei es im Zusammentreffen mit der äußeren Macht Andersgläubiger, immer handelt es sich um das Festhalten des Kulturziels mit Einsetzung aller Kräfte des Leibes und der Seele. Wo sich das christliche Kulturideal des Gemüts und Willens bemächtigt hat, da sehen wir um seine Durchsetzung und Erhaltung einen Kampf kämpfen, gegen dessen leidenschaftliche, oft blutige Energie hellenischer Wettkampf fast wie ein sonniges Spiel erscheint.

Die Renaissance kam und strebte zurück zum Ideale der Griechen. Das Renaissanceideal entstand im Ringen mit der christlichen Kultur, und so ist es dem griechischen gegenüber mehr bewußtes Kunstwerk. Das Ideal der Renaissance war höchste Individualität und zugleich höchste Universalität des einzelnen. Sein Typus zeigt daher eine bunte Mannigfaltigkeit der Ausprägungen. Der Schauplatz des Typus war die Gesellschaft, die Renaissancegesellschaft mit ihren unzähligen schöpferischen Kräften, den unzähligen durch sie gebotenen Genüssen. Künstlerisch verkörpert finden wir ihn in der Mannigfaltigkeit individuellster Schönheitstypen von den übermenschlichen Gestalten Michel Angelos bis zu dem gesättigten Ausleben der Menschen Raffaels. Der stetige Blick des Christen auf das Jenseits hat sich gewandelt in das Mühen um die höchste Ausbildung der Persönlichkeit an Körper und Geist für diese Welt, für die Gesellschaft; der Takt wird Kennzeichen der Kultur. An die Stelle des sittlich-religiösen Zieles der Heiligkeit war das rein-kulturelle der historischen Größe getreten. Die Ausbildung des Typus förderten Schulen, Akademien, Werkstätten, Lehrer, Meister, Höfe, die Gesellschaft und eine Reihe theoretischer Schriftsteller. Aber auch der Renaissance fielen die Kulturfrüchte nicht kampflös zu. Kämpfte der Grieche den stählenden Wettkampf, stellte der Christ Leib und

Seele mit in der Menschengeschichte beispielloser Energie in den Dienst seines Ideales, so stritt der Renaissance-Italiener in seinem Inneren den furchtbaren Kampf der widerstrebenden Kulturideale als bangen Gewissenskampf durch, in dem es nur zu oft stöhnte: 'Treibt mir den Brutus aus dem Kopf, damit ich meinen Gang als Christ gehen kann.'

So ist keins der drei alten Kulturideale erblüht, ungenährt von Kampfschweiß, Blut und Tränen. Glaubt man, heute zur Kultur zu kommen auf leichterem Wege?

Die Renaissance vermochte es nicht, mit ihrem Kulturziel durchzudringen. Hatte sie auch einige in ihrem Kulturideal sicher ruhende und schaffende Menschen hervorgebracht wie Raffael und Ariost, so lag doch in der Vieldeutigkeit ihres Prinzips der Keim des Verfalls, selbst wenn das christliche Kulturideal nicht von neuem in den Kampf getreten wäre. Dieses hatte die Renaissance nie ganz zu vernichten vermocht: es regte sich in Michel Angelos großer Seele, es erschütterte die Gemüter konvulsivisch in den großen Bußpredigern und richtete sich, innerlich geläutert durch Luthers Reformation, äußerlich gestützt von der Gegenreformation, von neuem mächtig auf.

Die Renaissance hatte bei ihrem Ablauf das einheitliche Kulturideal Europas vernichtet. Seitdem ist Schwanken, Tasten, Fallen, Sichaufrichten, neues Fallen. Nur vorübergehend ist es einem Volke gelungen, einen neuen Idealtypus aufzustellen, den Franzosen, in dem Hof- und Gesellschaftstypus Ludwigs XIV., und es ist lehrreich, daß infolge davon dieses auch das einzige Volk ist, das seit dem Untergang der Renaissance einen kulturellen Welteinfluß ausgeübt hat und daß im Anschluß an den letzten Idealtypus der letzte geschlossene Kunststil entstand, das Rokoko.

Und seitdem, und heute? Seitdem ist die Last der Arbeit und Verantwortung für die wahre Kultur, die in den großen Zeitaltern der Kulturideale ganze Völker gemeinsam trugen, auf die Schultern einiger weniger gelegt, die stöhnend darunter zusammenbrechen wie Hölderlin, wie Nietzsche, in Geistesumnachtung. In den Besten des Volkes ringen die alten Kulturideale miteinander: das Christentum und das Griechentum mit seiner Abart, dem Renaissanceideal; und in einzelnen großen Menschen erleben sie immer wieder eine auch für trübe Augen sichtbare Renaissance, wie das antike in Goethe-Humboldt, das christliche in Kierkegaard, das der Renaissance in Nietzsche, so daß plötzlich Stille wird beim Anblick dieser Wiedererstandenen, bis die große Flut der führer- und richtungslosen Masse wieder zu brausen beginnt. Alle seitherige deutsche Kultur steht auf der Bibel und auf den Griechen, sie kämpfen seit der Renaissance um die deutsche Seele. Ein drittes gibt es nicht. Der Zeitgeist aber kämpft heute in den Monisten gegen das Christentum, in den Reformern gegen das Griechentum, und damit gegen die beiden einzigen Kulturmächte und Kulturerwecker, die es gibt. Der Rest ist Flachheit!

Da stehen wir, Herr Professor, und für diese Schäden haben wir ein empfindliches Auge! Hier handelt es sich nicht um eine schultechnische Frage, die man mit einer gewissen findigen Anordnung der Lehrpläne und der Stunden-

verteilung bereinigen könnte, in deren Rahmen dann das Griechische als eine tote Sprache erscheint, an deren 'Drangabe' (welch edles Wort!) man denkt, durch die man das Griechische herausmanövriert, bis 'es nur eines Federstrichs an maßgebender Stelle bedarf'. Es muß einmal laut gesagt werden, daß es nicht genügt, Schultechniker zu sein, um hier mitzureden, und daß unsere Schulen nicht dazu da sind, daß Schultechniker ihr Kombinationstalent daran üben.

Ohne einen klaren und tiefen Begriff davon zu haben, was Kultur ist, ist es überhaupt ein Unding, über Wert und Unwert von Griechisch und Altertum urteilen zu wollen. Um dem ganzen geistigen Leben der Jugend die Richtung zu geben, dazu bedarf es anderer Geister als der Schultechniker. Mögen sie Methoden ausbauen und Schulen nach Vorschrift organisieren. Sie sollen sich aber ihrer Grenzen bewußt bleiben und die zufahrenden Hände nicht an Einrichtungen legen, die die Höchsten unter Deutschlands Geistern geschaffen haben, nicht um vorübergehende Zeitbedürfnisse zu befriedigen, sondern um die ewigen Kräfte der Seele zu pflegen. Das ist die große, notwendige, heilsame Arbeit der Schule, die ihr Luther vorzeichnete, die ihr Humboldt anwies. Die wollt ihr unmöglich machen!

Wenn die griechische Welt für unsere Jugend versänke, dann wäre ein großes 'Du sollst!' aus der Welt verschwunden. Und nur an einem 'Du sollst!' wächst die Menschheit empor. Was wollt ihr denn den jungen Seelen für ein 'Du sollst!' geben? Darüber eben habt ihr nie nachgedacht! Ihr wollt ihnen nur sagen: 'Lernt Französisch und Englisch und Naturwissenschaften, Mathematik und Geschichte, und im übrigen werdet ordentliche Menschen!' Das ist eure ganze Weisheit. Man lächelt über das Christentum, man spottet über das Griechentum und steht mit völlig leeren Händen vor der Jugend. Denn auch die Naturwissenschaft und die Geschichte sind ihrer Natur nach jedes inneren, richtunggebenden 'Du sollst!' bar; Natur und Gesellschaft enthalten kein 'Du sollst!'; nur ein 'Du mußt!' Wir stehen vor einer Lebensfrage, vor einer Aufgabe, die allein die lösen können, die ein Ideal, ein 'Du sollst!' zu geben haben. Der bewußte Wille zur Kultur, zu einer inneren Gestaltung des Lebens, kann in der Jugend erweckt werden allein durch den Umgang mit den Geistern einer jener großen Kulturen.

Daß das Christentum, das in der Volksschule der einzige Kulturbringer ist, für die höhere Schule, die zugleich den Grund für spätere wissenschaftliche Arbeit legen soll, zurücktritt hinter dem Griechentum, ergibt sich daraus, daß ihm die Wissenschaft fehlt, die im Griechentum, als dem Elementarbuch der Welt, die Anfänge aller zukünftigen Entwicklung niedergelegt hat. Im Griechentum hat das Gymnasium sein 'Du sollst!' und in der griechischen Sprache, Literatur, Kunst und Geschichte sein Werkzeug der Bildung und Formung der Jugend. Ein ganzes geistvolles Jahrhundert hat dies Werkzeug für die Erziehung zubereitet mit unermüdlichem Fleiß; nicht Schulmänner allein, sondern die erlauchtesten Geister der Nation, Philosophen, Dichter, Gelehrte, sind nicht müde geworden, es für den Gebrauch vollkommen zu machen. Auch die letzte Generation von Schulmännern ist nicht müßig gewesen, nicht 'Methoden' zu er-

sinnen, sondern die Jugend einzuführen in den Geist des Altertums. Davon scheint der Herr Professor nichts zu wissen, er taucht die Feder in die Tinte und schreibt mit kaltem Blute den Satz nieder: 'Und es ist wahrlich vonnöten, daß wieder mehr Leben in unsere höheren Schulen, zumal die Gymnasien, eindringt, wo der tote Buchstabe schon allzulange geherrscht hat', ein Satz, der die ganze ernste Arbeit einer aufopferungsvollen Schar von Gymnasiallehrern vor der Öffentlichkeit als nicht geschehen brandmarkt.

Geradezu zum Schauspiel wird aber der Herr Professor, wenn er die Biologie beschwört, in diesen toten Leib des Gymnasiums Leben zu bringen. Was hat die Biologie, die Lehre vom physischen Leben, mit dem Leben zu tun, um das es sich bei der Erziehung handelt, dem Leben der Geistes- und Willenskräfte? Hat der Herr Professor nie Tolstois Buch 'Vom Leben' gelesen, wo von den zwei Arten Leben die Rede ist? Als Wissenschaft ist die Biologie Systematik, die eben nur so viel geistiges Leben zu erwecken vermag, wie irgendeine andere Wissenschaft auch, sagen wir Physik oder Chemie, nicht mehr. Ich weiß nicht, ob der Herr Professor sich tiefer mit dieser Wissenschaft eingelassen hat. Sie ist sehr interessant, sehr abstrakt, es lassen sich gerade für die Pädagogik ausgezeichnete Regeln daraus ableiten, da die Gesetze des Wachstums in der Körperwelt eine merkwürdige Übereinstimmung zeigen mit den Gesetzen geistigen Wachstums; das ist wichtig für den Erzieher! Wie aber diese Biologie 'das tote Wissen zu lebendigem Können umgestalten soll', das ist das Geheimnis des Herrn Professors; oder glaubt er, daß man allein in den naturwissenschaftlichen Fächern 'nachdenke und schließe'? Oder was denkt er sich unter 'Beobachten' in der Schule? Von 'Beobachten' kann in der Schule überhaupt nicht die Rede sein. Dazu fehlt es an Material und an Zeit und an der Fähigkeit des jugendlichen Alters. Unter diesem Wort verbirgt sich nichts weiter als die 'Anschauung'. Davon allzuviel zu erwarten, etwa eine Belebung des toten Wissens, haben praktische Schulmänner seit längerer Zeit aufgegeben.

Die Naturwissenschaft hat überhaupt eine böse Verwirrung in den Köpfen der Reformen angerichtet. Weil Naturgesetze induktiv durch Herbeischaffung eines ungeheuren Materials belegt werden (denn daß sie auch auf induktivem Wege gewonnen werden, das bestreiten die Philosophen aufs heftigste!), wollen z. B. die Reformen die Grammatik auf induktivem Wege an die Schüler bringen. Das ist ja ein frevles Spiel mit einem Worte! Was geschieht, ist höchstens ein Zusammenlesen einiger Deklinations- und Konjugationsformen nach einem vom Lehrer gegebenen Schema. Die wirkliche Induktion würde nicht Zeit ersparen, wie der Herr Professor zur Stützung des Lieblingsgedankens der Reformen meint, sondern fordern. Das ist ganz klar! Die Methode der Induktion hat schon deshalb gar nichts auf der Schule zu tun, weil es eine Forschungsmethode ist, die Schule aber die Sprache nicht als Forschungsgegenstand zu behandeln hat, sondern sie lehrt als Werkzeug der Bildung. Die Induktion haben hier zum Glück die Grammatiker schon lange besorgt und in der Grammatik das fertige Werkzeug der Spracherlernung geschaffen.

Was der Herr Professor unter der 'Neubegründung von Philosophie, Päd-

gogik und Linguistik durch die Naturwissenschaften' versteht, darüber wäre auch noch manches zu erfragen. Der Herr Professor hat entschieden eine irrige Vorstellung davon. In der Linguistik wollen wir es für die Phonetik zugeben, in der Pädagogik für die Erforschung der Ermüdungserscheinungen und einige hygienische Verbesserungen; die körperlichen Übungen dagegen gehen doch wohl bereits auf den Turnvater zurück. Was gar die Philosophie angeht, so ist sie schon längere Zeit dabei, ihren Fehler einzusehen und sich aus der allzu großen Nähe der Naturwissenschaft, in die sie eine Zeitlang gar nicht überall zu ihrem Nutzen geraten war, energisch zu entfernen. Es wird ihr bange vor dieser engen Nachbarschaft, besonders auch weil die Naturforscher sich plötzlich als Philosophen fühlten und dabei arges Unkraut in die Gärten der Philosophie säten. Man ist beim Jäten! Seit Darwin waren die Naturforscher sehr unbescheiden geworden. Sie lebten in dem Irrtum, die Naturwissenschaft und ihre Vertreter könnten der Kultur die Wege weisen, der Menschheit ein 'Du sollst!' geben. Das verbietet sich aus mehreren Gründen. Die Wissenschaft hat es mit der Feststellung von Tatsachen zu tun. Der naturwissenschaftliche Blick ist auf das Seiende gerichtet, heute sogar am andauerndsten und eindringlichsten auf die ersten Anfänge, das Elementarste. Die geistigen Werkzeuge dieser Arbeit sind: Verstand, Vorsicht, Kälte, Abwarten, langes Nichtentscheiden, Schweben. Die Kultur dagegen hat es mit dem Nochnichtseienden, mit dem Heraufführen eines neuen Zustandes zu tun. Dazu sind geistige Eigenschaften nötig, die denen gerade entgegengesetzt sind, die den großen Forscher machen: der sehnsüchtige Blick auf das 'Wohin'?, nicht der betrachtende Blick auf das 'Woher'?, eine leidenschaftliche, schöpferische Gemütsart, der Trieb des großen Liebens und Hassens, der gewollten Beschränkung, des ausschließenden Geschmacks, des gestaltenden Wollens: alles Eigenschaften, die dem Forscher abgehen müssen, weil sie ihm hinderlich sind für seine Aufgabe.

Allein Goethe, der Universalbegabte, vermochte Forschung und Gestaltung zu vereinigen. Und aus dieser Vereinigung ging Großes hervor: ein neuer Begriff der Natur, der bestimmt ist, auch aller Erziehung die Wege zu weisen. Nach seinen Jugendschwärmereien sind ihm die Augen darüber aufgegangen, daß die Rousseausche Natur nirgends besteht als Anfang, daß sie nur denkbar ist als Ende, als Ziel, daß die Natur nicht allein erforscht werden will, sondern daß sie gewollt, erworben, erkämpft werden muß, daß sie nicht im Walde der Romantik liegt, daß sie durch Zucht erarbeitet werden muß. Seine große Erkenntnis war: zur Natur führt allein die Kultur. Der Mensch ist ein Chaos; festgefügte Natur wird er erst durch die Zucht und das Maß, durch Unterdrückung bestimmter Neigungen, durch Aufzucht anderer. Natur ist ihm nicht mehr das Gewordene, das Seiende, sondern das, was Leben, Wachstum hat. Er sieht, es bedarf der Erwerbung, der Heraufführung einer Natur; weder mit dem naturwissenschaftlichen Konstatieren ist es getan noch mit dem Ausleben nach Art der Revolutionsfreiheit und der literarisch-künstlerischen Romantik. Er sieht, daß die Natur eine nie endende Geburt und Zeugung aus tätigen Kräften ist, und daß diese Kräfte im Menschen, als Bewußtsein und Wille, der

Natur selbst das Ziel der Entwicklung und den Weg dahin zeigen wollen und müssen, daß das Ziel erst den Bogen spannt. Dies ist sein neuer Begriff der Natur, den er im Umgang mit den Griechen erwarb; und sofort ging er an die Erschaffung dieser Natur in sich. Dabei war er, als er Schillers gärenden Begriff von Freiheit und Natur zurückwies, als er sich vor der Revolution verschloß, als er die Romantik ablehnte.

Dagegen betrachtet sind die reinen Forscher die Totengräber der Natur. Das Nichts-als-Forschen ist das Ende des Lebens. Schon sind sie dabei, das Gewordene, das Bestehende als das Zurechtbestehende, als das Ende anzuerkennen; sie wenden den Blick zurück auf das Tier, um sich von ihm Aufschluß geben zu lassen über das Wesen und die Wachstumsbedingungen des Menschen. Es ist kein Geheimnis, daß die ausschließliche Betrachtung des Seienden ethisch indifferent, zum Handeln untüchtig macht. Ihr Wesen ist das Allesgeltenlassen und damit der Stillstand oder Zerfall. Man wagt es nicht mehr, zu wollen gegen die bestehende Natur für die kommende. Der allzu lange Blick auf die niederen Formen der Natur, die auf dem Wege der Entwicklung liegen, hat das Auge lichtscheu gemacht und stumpf für die Natur, die geboren werden will und zum Lichte drängt.

Und sie sollten uns führen können? Nein, die Naturforscher können nicht die Wegweiser der Menschheit sein! Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Kultur (von ihrem praktischen Werte reden wir hier nicht!) ist ihre retardierende und korrigierende Wirkung gegenüber utopischen Bestrebungen von Schwärmern und falschen Propheten.

Dazu brauchen wir sie in der Kulturfrage. Zum Aufstellen der Ziele der Menschheit aber bedarf es anderer Geister, anderer Menschen: der großen Unbefriedigten, der großen Sehnsüchtigen, der großen Seher, der großen Woller, der großen Wachser. Wo die Naturforscher gar als pädagogische Reformer und philosophische Kulturbringer Wandervorträge halten, da verhüllen Philosophie und Kultur ihr Haupt. Alle Achtung vor den Naturforschern Häckel und Ostwald, aber was für zwei philosophische Gestalten!

Doch kehren wir zum Herrn Professor zurück! Er fragt mit deutlich fühlbarem Spott, ob das Gymnasium die rechte 'Geistes- und Charakterbildung der Jugend' gewährleiste. Das ist mindestens gewagt, Herr Professor, solange man nichts an die Stelle dessen zu setzen hat, was man umstoßen möchte. Mit einer haßerfüllten Handbewegung schiebt man das Gymnasium beiseite, das im Griechischen das bisher einzige Kulturwerkzeug hat. Was haben die Realanstalten an seine Stelle zu setzen? Wollen sie die einzigen Erzieher des Volkes werden, so haben wir eine Antwort auf diese Frage zu verlangen. Es fehlt ihnen heute noch an jedem kulturellen Ziel. Was die Reformer bis heute erarbeitet haben, ist nur elementarste Sprachlehrertechnik für die unteren Klassen. Es fehlt an jedem Gesichtspunkt für die kulturelle Ausnutzung der neueren Literatur, es fehlt an jedem brauchbaren Werkzeug, an jedem Fingerzeig auch nur, wie die ungeheure Masse der englischen und französischen Literatur zu nützen sei. Die Reformer haben sich das Schlagwort der Altertumswissenschaft ange-

eignet: Einführung in das Geistes- und Kulturleben des englischen und französischen Volkes. Wie dies zu machen sei, darüber ist Schweigen; denn es wird doch kein ernster Mensch die Reformbücher, die englisches Schulleben, London, Parlament usw. behandeln, als Einführungen in das englische Geistesleben gelten lassen wollen, oder behaupten, mit Schulausgaben von englischen Rednern, Philosophen usw. oder mit Kompendien der englischen Literaturgeschichte sei diese Aufgabe gelöst. Die Aufgabe, hier ein Kulturwerkzeug herzustellen, ist auch der Stoffmasse gegenüber, die täglich anschwillt, so ungeheuer schwer, das Kulturmaterial ist in ihr so zerstreut, daß es kaum zu verwundern ist, daß es noch nicht hergestellt ist. Ob es überhaupt je gelingt, daraus ein vollwertiges Kulturwerkzeug zusammenzuarbeiten? Trotzdem; warum läßt man uns hier warten und schreibt Abhandlungen über das Gymnasium? Die Realschule ist da; beweist, daß ihr eine Kulturanstalt daraus machen könnt! Um so mehr ziemte sich Bescheidenheit, wenn man es mit einem Gegner zu tun hat, der voll gerüstet ist! Es ist ja zudem ein offenes Geheimnis, daß selbst das, was ausgearbeitet worden ist, die Methode der elementaren Spracherlernung, nicht gehalten hat, was man von ihr vorher sagte. Die Lehrerschaft im großen und ganzen rückt ab von der neuen Methode; nicht einmal in erster Linie, weil selbst die praktischen Sprachergebnisse nicht den Erwartungen entsprechen, sondern weil bei dem Reformbetrieb eine geistige Zuchtlosigkeit eingetreten ist, die ihre schlimmen Wirkungen auch auf die anderen Lehrfächer übertragen hat, so das Deutsche, die Mathematik. Man schreit nach Plötz und Ostermann!

Wir leugnen nicht die Nützlichkeit der Realschulen, ja ihre Unentbehrlichkeit; wir behaupten nur ihre bisher völlige Hilflosigkeit in kulturellen Dingen, ihre Unzulänglichkeit für die Aufgabe der Kultur und damit ihre gänzliche Unfähigkeit, an Stelle des Gymnasiums die Führung des Geisteslebens der Nation zu übernehmen. Die Aufgabe der Erziehung zur Kultur weisen wir den Realanstalten mit ihren Mitteln ebenso zu wie dem Gymnasium mit seinem Werkzeug des Griechischen. Wir wollen die Realschule so wenig wie das Gymnasium zu einer bloßen Vorschule der Universität degradieren. Aber dieser Aufgabe wird die Realschule nicht gerecht durch gehässige Kritik am Gymnasium, sondern einzig und allein durch Selbstkritik und Arbeit an sich selbst. Lasse sie das Gymnasium in Frieden und befasse sie sich mit der Scharfmachung ihres Werkzeugs! Bis jetzt vertreten die Herren Reformers eine völlig anarchische Pädagogik. Es fehlt ihr jedes Ziel. Sie glauben an irgendeine Entwicklung, die sich schon von selbst mache, wenn man ihr Zeit lasse.

Fragen wir doch auch einmal: Was wäre denn die weitere Folge, wenn die Ausmerzungen des Griechischen aus dem Gymnasium gelänge? Es gäbe dann auch kein Studium des Altertums auf den Universitäten mehr, denn es gäbe keine altphilologischen Lehrer mehr, die ja heute die große Masse der Zuhörer bilden. Es blieben vielleicht noch ein paar Lehrstühle bestehen für Griechisch und Lateinisch, für reine Sprach- und Literaturforschung, wie heute für Sanskrit. Es gingen nicht mehr Hunderte von jungen Menschen als Verkünder der Antike ins Volk zurück. Das Altertum wäre als lebendige Kraft aus dem Leben der

Nation ausgeschieden. Es bildete noch einen Gegenstand der Wißbegier solcher Menschen, die heute Übersetzungen aus dem Sanskrit oder Chinesischen lesen. Niemand hätte mehr die Möglichkeit, sich den Quellen zu nahen, außer den paar Forschern, und die täten es nur zu wissenschaftlichen Zwecken. Und wem soll die Antike weichen nach dem Plane des Herrn Professors? Der Biologie, dem Zeichnen und der Bürgerkunde! Hat man wirklich richtig gesehen? Ja, da steht es auf S. 14 und 15 seiner Schrift.

Wer erkannt hat, was die Antike seither für die deutsche Kultur geleistet hat, der weiß, was mit ihr unersetzlich verloren geht. Die Arbeit an wirklich schweren Aufgaben, wie sie die griechische Sprache und die Vertiefung in die griechische Geisteswelt stellt, ist ein notwendiges Erfordernis zur Heranbildung höchster Intelligenzen. Die Schwere der Aufgabe ist ein unerläßlicher Faktor bei der Entwicklung geistiger Energie und gewisser höchster Geisteskräfte. An geringeren Aufgaben sind diese nicht zu entwickeln. Laßt nur die Reformer schalten mit unseren Kulturmitteln, wie sie wollen, und alles Hohe wird nieder gemacht werden. In geistigen Dingen ist die Regierung der Demokratie die Regierung der Flachheit. Hohe, feine Geister wären abgeschnitten von den Mitteln hoher, feiner Kultur, ihre besten Kräfte könnten sich nie entfalten, weil man ihnen nur die geistige Nahrung des Durchschnittsmenschen gäbe.

Aber was gilt das dem Herrn Professor? Er entwickelt auf S. 13 seiner Schrift die 'Logik der Tatsachen', die es verlangt, daß Lateinisch und Griechisch 'einen neuen Abzug erfahren müssen', bei welchem Abzug, wie wir sehen werden, schließlich vom Griechischen nichts übrig bleibt. Wir weisen diese Logik zurück, weil uns die Grundannahme für irrig gilt, daß die Lehrpläne in der Entwicklung von 1856 bis 1901 auf dem rechten Weg gewesen seien. Diese Entwicklung hat sich keineswegs nach pädagogischen Gesichtspunkten vollzogen, wie der Herr Professor selbst zugibt, sondern ist ein tastendes, hastendes, stolperndes Anpassen an den Wechsel der äußeren Lebensverhältnisse gewesen. Wer diese Irrfahrten der Lehrpläne in der kurzen Zusammendrängung liest, wie sie auf Seite 8—10 der Broschüre Professor Vietors gegeben ist, der kann nur ein wehmütiges Kopfschütteln dafür haben, aber nicht daran denken, diese Lehrpläne als Grundlage logischer Folgerungen zu benützen. Der Irrtum war, das Gymnasium müsse als einzige Anstalt allen neuen Ansprüchen genügen. Von diesem Irrtum ist man zurückgekommen. Die Realanstalten haben sich entwickelt, haben einen Teil der neuen Ansprüche auf ihren Rücken genommen, und der Königsfriede von 1901 hat dies bestätigt, indem er die Gleichberechtigung der drei Anstalten anerkannte. Die Logik, die sich aus diesen Tatsachen ergibt, führt uns zu einem ganz anderen Schluß als dem des Herrn Professors. Hat ein vernünftiger Mann einen falschen Weg eingeschlagen, so geht er nicht trotzig darauf weiter, sondern kehrt, wenn er den Irrtum merkt, zu der Stelle zurück, von der ab er in die falsche Richtung kam, sieht sich dort von neuem und klüger um und schlägt dann den richtigen Weg ein, bleibt aber nicht stehen, Herr Professor. Nein, wir sind noch nicht am Ende der Schulreform! Nach der 'Logik der Tatsachen' hat sich zunächst das Gymnasium wieder zu

befreien von den Lasten, die ihm von 1856 bis 1901 auferlegt wurden, und diese Lasten sind vor allem die neueren Sprachen.

Wenn der Herr Professor S. 16 erklärt, 'die Unterrichtsverwaltung sei seit 1891 in einem Zusatz zu den tabellarischen Lehrplänen dem Gedanken der «Drangabe» des Griechischen im Gymnasium sehr ernstlich nähergetreten', so ist dies denn doch eine völlige Verkennung, gegen die die Unterrichtsverwaltung energisch in Schutz zu nehmen ist. Es handelt sich bei diesem Zusatz keineswegs um einen prinzipiellen Vorstoß gegen die Schulgattung des Gymnasiums, sondern einfach um die Erlaubnis, aus lokalen Gründen an Stelle des Gymnasiums eben 'ein halbes Gymnasium und eine halbe Realanstalt' zu setzen. Der spöttische Satz: 'Das sieht doch nicht so aus, als ob man höheren Orts von der Vorzüglichkeit der Gymnasialvorbildung noch so ganz fest überzeugt wäre' ist deshalb als Schlußfolgerung aus falschen Vordersätzen hinfällig, Herr Professor, und nur ein Ausfluß Ihrer Herzenssehnsucht. Was soll aber gar die Beschwörung des Schattens des seit einem halben Jahrhundert verblichenen Ludwig Wiese? Was sollen die Klagen damaliger Universitätslehrer beweisen gegen das heutige Gymnasium? Muß der Herr Professor ein halbes Jahrhundert zurückgreifen, um Klagen gegen das Gymnasium zu finden? Nein, da ist zum Glück auch noch ein zeitgenössischer Rektor, der klagt, in München!

Was die Entrüstung des Herrn Professors angeht darüber, daß die Gleichberechtigung der drei höheren Anstalten nur auf dem Papier stehe, daß in der Tat aber die Ungleichheit weiterlebe, weil 'das Gymnasium den Weg zum Studium aller Fakultäten eröffnet', während man vom Realschulabiturienten, der Theologie, Geschichte oder Rechtswissenschaft studieren will, ein Nachexamen in den alten Sprachen verlange, so sehe ich wahrlich nicht ein, wie man dies ändern soll. Man müßte vielleicht den Gymnasiasten verbieten, diese Sprachen zu lernen. Ja, das ist eben der Ausweg, auf den der Herr Professor drängt. Zum Teufel die Freiheit! Es lebe die Gleichheit! Gleichheit ist aber nur möglich auf dem Boden hoffnungsloser Mittelmäßigkeit. Der Kampf des Herrn Professors gegen den Glauben, daß 'Griechisch und Lateinisch ein notwendiger Bestandteil für die Universitätsstudien' überhaupt sei, ist aber wirklich ein Kampf gegen Windmühlen, ein geharnischter Ritter ist dieser Glaube wahrhaftig nicht mehr; der Königsfriede hat diesen Kampf gegenstandslos gemacht.

Eher einer Ansicht mit dem Herrn Professor wären wir, wenn er verlangte, daß an manchen Orten Deutschlands an die Stelle des Gymnasiums eine Realanstalt gesetzt werde, falls man gleichzeitig für lateinischen und griechischen Ersatzunterricht sorgte für solche Schüler, deren Eltern ihren Kindern eine klassische Bildung zu geben wünschen. In diesem Kampf gegen die Gymnasien, nicht gegen das Gymnasium, würden wir ihm vielleicht sogar die Hand reichen; was wir ihm verübeln, ist nur, daß er als Reformers, d. h. Vernichter des Gymnasiums selbst, auftritt. Auch wir wollen eine Reform des Gymnasiums, aber nicht die Reform Herrn Vietors.

Unsere Reform will die Aristokratisierung des Gymnasiums. Mögen es die Arbeiter im Weinberg des Staates, der Wissenschaft, der Industrie, des Handels

verlassen, damit nur die Aristokraten des Geistes übrig bleiben, die Feinfühligsten, die Sehnsüchtigsten nach Bildung, Erziehung, Kultur. Sie sollen im Gymnasium 'unzeitgemäß' leben lernen, um später die Zeit beurteilen und beherrschen zu können, nicht von ihr beherrscht zu werden. Das ist es gerade, was den Reformern fehlt, der unzeitgemäße Blick. Sie haben sich nie eine Vorstellung davon gemacht, was der Mensch sein könnte; darum sehen sie auch nicht, wie er heute ist: formlos und haltlos, und sind zufrieden mit ihm und mit sich. Die Jugend erziehen, das sollte heißen, sie zwingen, etwas Großes anzusehen und etwas Großem nachzuleben. Charakter, nach dem man heute so laut ruft, ist nichts als der *rocher de bronze* einer kompakten Masse gleichartiger Vorstellungen, die sich um ein Ziel ballen. Dieser *rocher de bronze* orientiert dann alle Geistes- und Willenskräfte, wie der Pol die Magnethöhle. Ein Mensch von Charakter ist einfach ein Mensch, der jederzeit eine bestimmte Gruppe von Vorstellungen im Vordergrund des Bewußtseins erhält durch Vorsatz und Gewöhnung und sich dadurch Unabhängigkeit der Triebe und Nerven verschafft von den zufälligen Reizen der Umwelt. Was man so landläufig unter Charakter versteht, ist nichts weiter als Temperament, das allerdings bei charakterlosen Menschen völlig an die Stelle des Charakters tritt, während beim wahren Charakter das Temperament nur dessen affektive Grundlage bildet. Eben zu Charakteren wollen wir die Jugend auf dem Gymnasium erziehen, indem wir ihr den Geist und das Herz füllen mit den Bildern großen Menschentums. Diesen *rocher de bronze* wollen wir ihr geben, damit sie einst zum Führer des Volkes werden kann, denn von wahrhaft Edlen hat sich unser Volk noch immer führen lassen von den Tagen Luthers und Goethes bis zu den Tagen Bismarcks und Nietzsches.

Es kann nicht wundernehmen, daß der Herr Professor, sanft hinableitend auf dem Strome seiner 'Logik der Tatsachen' und seiner schultechnischen Erwägungen, auch beim letzten Schlagwort des Zeitgeistes ankommt, bei allem Gegenteil unserer Wünsche: der Einheitsschule. Wenn Comenius, der Heilige der Einheitsschulmänner, herabsehen könnte auf seine heutigen Jünger, er würde lachen oder weinen. Er lebte in einer dürftigen Zeit und hatte für sie zu sorgen. Lebte er heute im Angesicht der Aufgaben unserer Zeit, er wäre der erbitterteste Feind der Einheitsschule.

Ich frage den Herrn Professor: Hat er die Bücher von Ries<sup>1)</sup> und Müller<sup>2)</sup> über die Einheitsschule gelesen? Diese Bücher sind so zerschmetternd für den Gedanken der Einheitsschule, daß man sie nur totschweigen oder voll anerkennen kann. Ich verweise deshalb hier ausdrücklich auf diese Bücher und beschränke mich nur auf ein paar kurze Bemerkungen zur Einheitsschule. Es ist nicht zu leugnen, das Frankfurter Reformgymnasium ist der erste wirkliche Fehltritt auf der Laufbahn des Gymnasiums, der erste Schritt im Geiste jener 'Einheitsschule'. Man hat Grund nachzudenken, wenn man vom Feinde gelobt

<sup>1)</sup> Ries, Die Gefahren der allgemeinen Volksschule. Frankfurt a. M. 1901.

<sup>2)</sup> Müller, Die Gefahren der Einheitsschule. Gießen 1907.

wird, wie es hier dieser Form des Gymnasiums aus dem Munde Herrn Professor Vietors widerfährt. Dies Gymnasium verliert drei kostbare Jahre an die Erlernung des Französischen, einer Sprache, die man sonst im Gymnasium nebenher erlernt, die als Grundlage der grammatischen Schulung und als Werkzeug grammatischer Geisteszucht von sehr zweifelhaftem Werte ist, jedenfalls dem Lateinischen nicht entfernt gleichkommt (ich rede als Neuphilologe, der die Sache kennt), drei Jahre, in denen sich das Lateinische mit ehernem Griffel in das Gedächtnis der Schüler eingraben sollte. Die leidigste Folge ist aber, daß nun das im vierten Jahre einsetzende Lateinisch das Griechische in die vier obersten Jahre zusammendrängt, wo weder das Gedächtnis mehr so tragfähig ist, noch auch die Willigkeit des heranwachsenden jungen Menschen da ist, sich mit der Erlernung der Elemente einer neuen, sehr schweren Sprache herumzuschlagen. Es ist ferner keineswegs dasselbe, ob ich die Zahl von, sagen wir, 36 Lehrstunden dadurch erreiche, daß ich in sechs Jahren je 6 oder daß ich in vier Jahren je 9 Stunden erteile. Die Hauptsache sind nicht die Kenntnisse, die sich bei der Prüfung zeigen, sondern die Eindrücke und Kräfte, die in langem Umgang gewonnen sind. Mit den in kurzer Zeit erworbenen Kenntnissen heißt es nur allzusehr: Wie gewonnen, so zerronnen!

So kommt denn auch das Reformgymnasium sofort in große Not, wenn es sich um Herabsetzung der wöchentlichen Stundenzahl handelt, der wir nicht völlig abweisend gegenüberstehen. Bei bloß vierjährigem griechischem Unterricht ist eben ein unersetzlicher Verlust, was sich, auf sechs Jahre verteilt, ertragen ließe.

Diese Form des Gymnasiums bietet denn auch dem Herrn Professor die Gelegenheit, durch ein sehr einfaches Verfahren die Einheitsschule herzustellen und zugleich das verhaßte Griechisch loszuwerden. Er schiebt nämlich unter das Französische noch das Englische, das er besonders als Weltsprache von ungeheurer Quantität empfiehlt (*the biggest show of the world!*); und unter das Englische schiebt er wieder das Deutsche. Soll jetzt am Ende gar durch das Deutsche die grammatische Elementararbeit geleistet werden? Das hat doch schon Jacob Grimm verboten! Aber verfolgen wir diese Art Maulwurfsarbeit des Herrn Professors weiter. Er ist so emsig tätig unter der Erde, daß man versucht wäre ihm zuzurufen, wie Hamlet dem Geist: 'Brav, alter Maulwurf! Wühlst so hurtig fort? O trefflicher Minierer!' Aber, passen Sie auf, wie er es macht! Jetzt bückt er sich und stemmt sich mit dem Rücken unter. Der Druck setzt sich von unten nach oben fort, das Deutsche hebt das Englische, das Englische das Französische, das Französische das Lateinische, das Lateinische das Griechische, und dieses verschwindet im wesenlosen Raume. Der Herr Professor richtet sich auf mit verbindlichem Lächeln und zeigt dem Publikum die leere Stätte. Nur ein kleiner Druck, meine Herrschaften! 'Nur ein Federzug an maßgebender Stelle!'

Sieht man, wie die Einheitsschule wirkt? Für Englisch sieben Jahre, für Französisch fünf Jahre, für Lateinisch drei Jahre, für Griechisch wahlfreie zwei Jahre oder nichts. Traut man seinen Ohren? Für die leichteste Sprache die längste Zeit! Sieben ganze Jahre Englisch! 'Toledo, Ihr seid ein Mann. Schützt

mich vor diesem Priester!' Was hier für Lateinisch und Griechisch übrigbleibt, genügt nicht, auch nur einen 'Hauch' davon zu verspüren! Also besser, hinaus aus dem Tempel damit, das ist dann auch unsere Meinung.

Und in diese Einheitsschule soll sich nun der ganze, ungeteilte Strom der schulpflichtigen Jugend ergießen, wenn es den Reformern gelingt, auch noch an Stelle der Vorschulen überall die Volksschule zu setzen! Dies heißt, zu dem unerträglichen Druck, der von den leichten Sprachen auf die schweren ausgeübt wird, kommt jetzt noch der Druck des ungeheuren Ballastes der Schwachen und Schwächsten, der Druck der Unbegabten auf die Begabten. Das Kind aus gebildeter Familie wird in den ersten sieben Jahren, in denen es sprachlich nur mit elementarem Deutsch beschäftigt wird, das es bereits kann, das die Kinder des Volks aber erst mühsam erlernen müssen, durch geistige Unterernährung nervös gemacht; denn nervös wird der, der mehr leisten soll, als er kann, aber noch mehr der, der weniger leisten soll, als er kann. Aus Mangel an einer Aufgabe, die seinen wirklichen Kräften entspricht, wird es so in Grund und Boden geistig verwahrlost, daß es ohne Zucht und Willen beim Englischen ankommt, aus dessen völlig grammatikloser Schule es noch zuchtloser beim Französischen ankommen wird, dessen Grammatik auch nicht die nötige Formenstraffheit hat, um noch viel zu bessern. Aber die Grammatik ist ja für die Herren Reformier etwas Veraltetes! Wir bekennen, daß sie für uns immer noch das Rückgrat bedeutet, Zucht, Energie, Arbeit, und daß die grammatischen Schemata die erste Einführung des Kindes in philosophisches Denken bedeuten. Ich möchte Schüler von solcher Vorbildung nicht Lateinisch lehren, von Griechisch ganz zu schweigen, aber auch nicht Mathematik oder Deutsch!

Englisch, Französisch, Lateinisch: das nennt man den Übergang vom Leichterem zum Schwereren, ich nenne das den Weg zur Vernichtung jeder Geisteszucht; man könnte die Fächer zur Erreichung dieses Ziels nicht raffinierter anordnen. Jede Arbeitsenergie geht dabei zugrunde. Das lügnerische Wort von der 'spielenden Erlernung' ist zum Fluch der Jugend geworden. Die 'weitverbreitete Schlawheit und Arbeitsunlust der Jugend', die auch der Herr Professor feststellt, mag ihre Nahrung im Zeitgeist finden, ihre Wurzel hat sie in der Schule in dem energielosen, spielenden Treiben der neuen Methode, die Anforderungen nur an den Lehrer stellt, in der mit dieser Methode Hand in Hand gehenden Minderung oder Abschaffung ernster, selbständiger, festvorgeschriebener Hausarbeit; denn allein Hausarbeit hat stählenden Charakter. Sie will aber der Herr Professor nun gar 'auf ein Minimum beschränken' und sie zum Teil durch Wandern, Sport und Spiel ersetzen, zum Teil durch eine ganz utopische 'Beschäftigung der Schüler nach eigenem Geschmack'. Ich meine, der Herr Professor sollte wissen, daß man selbst noch für Studenten Seminare errichten muß, d. h. Anstalten, in denen sie arbeiten lernen, weil sie eben nicht imstande sind, sich 'nach eigenem Geschmack' zu betätigen, weil sie dazu zu unreif sind. Und nun will der Herr Professor diese Fähigkeit Schülern zuerkennen? Das ist wirklich nicht sein Ernst! Oder versteht er vielleicht unter dem 'eigenen Geschmack' gar keine Arbeit, sondern Spielereien? Und was den

eigentlichen Sport angeht nach englischer Art, so ist er gut für das Volk als Ablenkung von Trunk und Laster. Für das geistige Leben ist er der Tod.

Die fest vorgeschriebene Hausarbeit ist schon deswegen gar nicht zu entbehren, weil wirkliches Fortkommen, wirklicher Erwerb von Kenntnissen dem Durchschnittsschüler überhaupt nur möglich ist durch häuslichen Fleiß und weil wirkliche, aktive Geistesarbeit überhaupt nicht im Drill des Schulzimmers nach ausgeklügelten Methoden zu leisten ist, sondern allein am stillen Arbeitstisch des Hauses, wo nicht die Klasse, sondern die Begabung des Schülers das Tempo angibt. Ohne Hausarbeit, d. h. wenn der Schüler nicht mit ernster Vorbereitung für den Unterricht die Klasse betritt, würde zudem der Unterricht selbst eine unerträgliche Verkümmern und Verblödung erfahren. Es ist übrigens ein offenes Geheimnis unter Schülern, daß keine Überbürdung mit Hausaufgaben besteht, im Gegenteil. Man verwechsle doch nicht die Überbürdung der Lehrpläne mit der Überbürdung der Schüler mit Arbeit! Was das Leben vom Menschen verlangt, ist in erster Linie Arbeit; es ist ein Verbrechen an der Jugend, sie davon zu entwöhnen, sie ihr vorzuenthalten! Wer uns endlich einmal von dem Aberglauben befreite, die Methode könne die Hausarbeit ersetzen, die eigene Arbeit des Schülers! Auch der Herr Professor lobt den zeitersparenden Wert der 'direkten Methode'. Es handelt sich ja gar nicht um Zeit, die ist nur den Engländern *money*, es handelt sich um Erwerb von Geisteskräften! Keine Methode kann und darf die Arbeit des Schülers ersetzen! Wenn je eine solche Methode erfunden würde, dann wären wir am Ende aller Kultur angelangt. Nach guter Überlieferung sollen die Nürnberger ihren Trichter nicht verloren, sondern ein einsichtiger Rats Herr soll ihn zum Nutzen gemeinen Wesens absichtlich nächstens zertrümmert haben!

Es muß einmal ausgesprochen werden, die Reformen und Befürworter der Einheitsschule sind auf dem besten Wege, unser Schulwesen zum Infantilismus und Idiotismus herabzudrücken. Das Zeitalter des Kindes wird bei dem Idioten enden. In der Elementarschule beschäftigt man die Kinder in den ersten zwei Jahren gewaltsam mit Stäbchenlegen, Kneten, Pinseln usw., während sie aus eigenem Antrieb zum Lesen und Schreiben drängen, was jede Mutter bestätigen kann. Schon da beginnt also das spielerische Wesen an Stelle straffer Arbeits- und Denksucht, das sich dann in der Reformmethode neuerdings bis ins Griechische hinauf durchsetzt. Die Folge liegt in der schwedischen Einheitsschule bereits vor aller Augen: an Stelle von Goethe und Schiller, die man früher dort las, sind Zeitungsartikel und Stindes Frau Buchholz getreten! Darüber kann man ja so schön 'Reformkonversation' machen. Es lebe das Idiotentum, zum Teufel der Geist!

Über die traurigen Erfahrungen, die man mit der Einheitsschule in Skandinavien gemacht hat, lese man bei Müller nach. Vielleicht tut dies auch der Herr Professor. Da stehen betrübende Dinge aus dem Munde skandinavischer Schulmänner. Ob sie wohl der Herr Professor kennt und doch die Einheitsschule auf der letzten Seite seiner Broschüre empfiehlt? Über Amerika ist er sicher nicht recht orientiert, denn da hat gerade eine Bewegung 'Zurück zu den Griechen!' eingesetzt. Es erklingt der Ruf: *We want ideals!* Die amerika-

nische Einheitsschule, meine Herrn Reformer, ist nicht die letzte Blüte einer Entwicklung, sondern ihr armer Anfang, sie ist ein Vermächtnis aus der Zeit der geistigen Armut jenes Landes, einer Armut, die auch heute noch nicht überwunden ist, wenn man amerikanisches Geistesleben mit dem Europas vergleicht. Aber bereits drängt Amerika selbst heraus aus der Einheitsschule, die ihm zu enge wird. Die Differenzierung des Geisteslebens verlangt auch dort nach Differenzierung der Schulen. Haben die Reformer, die doch Englisch können, nie bei Smith und Spencer nachgelesen, was die Arbeitsteilung für die Zivilisation bedeutet?

Aber heute sind ja soziale Argumente Mode. Es lebe der Zeitgeist! Die Einheitsschule soll dem sozialen Frieden dienen! Man spricht davon, als habe sie diese Wirkung in Amerika. Die Leute kennen Amerika nicht! Aber, das Arbeiterkind auf einer Schulbank mit dem Millionärssöhnchen, welch rührendes Bild! Man wird an Creuze erinnert. Der gute Creuze, die Revolution hat ihm seine Töpfe zerschlagen. Wir wollen doch endlich einmal aufhören, naiv zu sein! Die Zeiten sind zu ernst dazu. Ich meine, die französische Revolution sollte doch gelehrt haben, wie soziale Fragen gelöst werden. Nicht mit rührenden Bildern, nicht in der Schule! Für die Organisation der Schule dürfen nur erzieherische, wissenschaftliche und wirtschaftliche Gründe maßgebend sein, keine sozialen. Ein pädagogisch verfehelter Aufbau läßt sich durch keinen sozialen Grund rechtfertigen. Daß weltfremde Philosophen vom Standpunkte der Sozialethik aus Schulutopien aufstellen, hat seinen ethischen Wert; in der Praxis müssen sie Schiffbruch leiden, weil das Leben nicht von einer, sondern von allen Seiten seine Angriffe macht.

Die Amerikaner sehen klarer als unsere Reformer. Es werden in Amerika Stimmen laut, die unsere geistige Überlegenheit gerade auf die Differenzierung unseres Schulwesens zurückführen. Und diese Stimmen haben recht. Eine einzige Schulgattung ist nicht mehr imstande, die Jugend vorzubereiten auf die ungeheuer differenzierten Anforderungen des modernen wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens. Frühzeitig und einseitig müssen die verschiedenen Schulgattungen ihre Schüler intellektuell auf den Weg führen, der sie für den ihnen bestimmten Lebensberuf auf die bestmögliche Weise vorbereitet. Die, die einst die Arbeiter in unserer höchst entwickelten Wirtschaft und Wissenschaft werden sollen, haben keine Zeit zu versäumen, in die rechte Bahn zu kommen.

Dabei können und sollen trotzdem die verschiedenen Schulgattungen einen gleichen Geist pflegen. Diese Aufgabe hat unseres Erachtens besonders der deutsche Unterricht zu erfüllen. Wir lehnen zwar die völkischen Übertreibungen ab. Es gibt kein germanisches Kulturideal. Der Heliand steht neben dem Hildebrandslied, Iphigenie neben den Nibelungen. Ein germanisches Kulturideal hätte entstehen können, wenn Christentum und Altertum nicht zu unseren Vorfahren gekommen wären. Heute können wir so wenig zu Wodan zurück, wie die Perser zum Sonnendienst. Die Mittelglieder zwischen dem Anfang und heute fehlen, sie fehlen unersetzlich. Auch die völkischen Leute können aus der deutschen Kunst und Literatur kein germanisches 'Du sollst!' aufstellen, weil die

altgermanische und altdeutsche Dichtung wohl ein Mannesideal kennt, aber kein Kulturideal, in der mittelalterlichen außer dem Ritterideal nur das christliche und in der neuhochdeutschen Literatur nichts begegnet als das christliche und das griechische Ideal. Es ist etwas nicht germanisch, weil es in deutscher Sprache geschrieben ist. In kultureller Hinsicht waren die besten Deutschen immer universal, sie haben sich nie eingeschlossen in die engen Grenzen unseres Volkstums. Immer blickten sie zu den Höhen der Menschheit auf. Auch die Griechen waren ihnen nicht Ausländer, sondern Vorfahren. Gelänge es, die Antike aus der Schule zu verbannen, wir würden die höchsten und tiefsten Werke deutschen Gedankens nicht mehr verstehen, eben weil dieser an der Antike emporgewachsen ist. Wer könnte auch Luther verstehen, wenn er nichts vom Wesen des Christentums erfaßt hätte?

Es gibt kein germanisches Kulturideal, mögen wir es beklagen! Aber es gibt eine deutsche Seele, einen deutschen Geist, ein deutsches Wesen, und dessen wollen wir froh werden. Ach, mit wie tiefer, inniger, eifersüchtiger Liebe hängt unser Herz an dieser deutschen Seele und ihrer Sprache! Wie steht unserem Gemüt das Nibelungenlied und Walter von der Vogelweide so viel näher als die Ilias und Anakreon. Laßt uns unsere Seele durchtränken mit deutschem Geist vom Hildebrandslied bis zu Raabe! Dazu soll der deutsche Unterricht dienen, der Jugend eine rechte, tiefe Sehnsucht nach deutschem Geist und deutschem Wesen in der Seele zu wecken, die alle Ausländerei wegfeht wie ein Sturm. Laßt uns die Schätze unseres Volkes vor ihr ausbreiten, daß sie begierig danach greift zu jeder Stunde! Denn wahrlich die Schule soll hier nur Anregerin sein und sich hüten, des Guten zu viel zu tun in schulmäßiger Behandlung unserer Dichter. Den deutschen Unterricht will ich preisen, der dies zuwege bringt, daß Deutsche Deutsches lesen. Er hat mehr für sein Volk getan als aller Reformunterricht zusammen, der die Welt mit eklem Lärm erfüllt.

Wer aber entfremdet gerade das deutsche Volk seiner Literatur? Nicht das Altertum, dem man dies törichterweise vorgeworfen hat, weil man ihm eben alles vorwirft, sondern die neueren Sprachen. Sie geben unserer leidigen Ausländerei Nahrung. Man frage doch, was unsere Gebildeten lesen! Ausländische Romane, schon um sich die erworbene Kenntnis der fremden Sprache zu erhalten. Es erfüllt einen mit Zorn und Schmerz, wie wenige die besten deutschen Schriftsteller kennen. Fragt nur nach Gotthelf, Raabe, Stifter, Storm, Anzengruber usw. Versänke dazu noch die griechische Welt, so wären wir hilflos ans Ausland ausgeliefert, an das gallische Gesellschaftsideal und an das angelsächsische Sport- und Industrieideal. Davor schließen die Herrn Reformier die Augen wenn nur der Betrieb läuft. Wir möchten mit Ruten dreinschlagen!

Die Einheitsschule empfiehlt man der Leichtgläubigkeit noch mit einem letzten Schlagwort: der Erleichterung der Berufswahl. Man könne doch erst in einem gewissen Alter entscheiden, wofür sich ein Kind eigne, und dies Alter rücke eben die Einheitsschule hinauf. Schauen wir doch der Wirklichkeit ins Gesicht! Für die erdrückende Mehrheit der Menschen ist die Berufsfrage gar keine innere Lebensfrage. Die meisten wählen gar keinen Beruf, eben aus innerer

Berufslosigkeit, sie treten aus äußeren Gründen in ihn ein und sind glücklich dabei. Man dichte doch der Masse der Durchschnittsmenschen nicht die Schmerzen eines verfehlten Berufes an, an denen nur Ausnahmemenschen leiden. Die Berufswahl hat fast überall ihren Grund in der sozialen Tradition der Familie, nicht in der Geistesstruktur des Kindes, und es ist auch gut so, sonst liefen lauter verfehlte Existenzen in der Welt herum, die zu keinem Beruf taugen. Ob aber ein Kind Verstand genug hat, um überhaupt in einer höheren Schule fortzukommen, das stellt sich wahrhaftig zur Freude oder zum Leide der Eltern früh genug heraus. Dazu ist es nicht nötig, unser ganzes Schulwesen zu einer sozialen Filtrieranstalt für Universitätsstudien zu machen!

Eine notwendige Folge der Einheitsschule, die man ja auch deshalb empfiehlt, damit bei Umschulungen keine Schwierigkeiten entstehen, wäre die völlige Gleichartigkeit der angewandten Methoden, dann aber auch die völlige Gleichheit aller Lehrbücher, denn die Verschiedenheit der Lehrbücher macht ja bei Umschulungen besondere Schwierigkeiten, und schließlich genau dasselbe Arbeitstempo, so daß man an einem bestimmten Monatsdatum an allen Schulen dasselbe Pensum zu erledigen hätte. Dies ist kein Wahngebilde, denn gerade unter dieser Reglementierung leidet heute schon die Volksschule. Dies würde aber dreierlei bedeuten: jede methodische Selbständigkeit des Lehrers und damit jede individuelle Gestaltung des Unterrichts, das Beste, was der Lehrer geben kann, wäre untersagt, der Verbesserung der Lehrbücher wäre Stillstand geboten, die allein möglich ist bei freiem Wettbewerb und der Aussicht auf Einführung der Bücher, das vorgeschriebene Tempo würde jede wahrhafte Vertiefung des Lehrers in seinen Lehrstoff unmöglich machen.

Zum Schlusse schreckt uns der Herr Professor mit den 'Zeichen der Zeit', die ihm auf die Einheitsschule und die Vernichtung des humanistischen Gymnasiums zu deuten scheinen. Auch wir achten die Zeichen der Zeit. Nur sind wir der Meinung, daß sie gerade das Gegenteil fordern: einmal die größte Differenzierung der Schulen als Vorbereitung auf das moderne Leben. Dies moderne Leben schreckt uns nicht, denn wir können uns dessen ruhig getrösten, daß unsere Schulen wissenschaftlich immer noch das beträchtlich Bessere leisten, als die Schulen irgendeines anderen Landes der Welt. Amerika singt Loblieder auf unser Schulsystem als das System, das den Deutschen auf dem Weltmarkt überlegen macht; darüber darf uns das nicht täuschen, daß es in Deutschland Leute gibt, die das mit einem Loblied über den Ozean beantworten! Unsere wahre Sorge sind die anderen Zeichen der Zeit: 'jene weitverbreitete Schläfheit und Arbeitsunlust der Jugend', ihr Mangel an Halt, ihre Ratlosigkeit dem Sinne des Lebens gegenüber, ihre innere Aufgabenlosigkeit und daher Unfähigkeit zu langem Wollen und Wachsen. Und wir führen diese bedenklichen Zeichen, soweit es die Schule angeht, zurück bei den Realschülern auf den Mangel jeglichen Kulturziels der Realanstalten, bei den Gymnasiasten gerade auf jene Vielgeschäftigkeit, zu der das Gymnasium seit fünfzig Jahren gedrängt worden ist, und die ihm die Erfüllung seiner Hauptaufgabe unmöglich macht. Das ist die große Not der Zeit. Die Gymnasialfrage ist keine bloße Bildungsfrage mehr,

sie ist eine Lebensfrage geworden. Unsere höhere Jugend steht an einem Scheidewege mit dem Notschrei auf den Lippen: 'Gebt uns einen Sinn und ein Ziel des Lebens, oder wir gehen in die Irre! Schafft uns die Möglichkeit des Wachsens, oder wir verkrüppeln! Zeigt uns, wie wir widerstandsfähige innere Form erwerben, oder wir zerschellen im Zusammentreffen mit dem Leben!' Dieser Notschrei darf nicht unbeantwortet verhallen. Wir müssen der Jugend eine tiefere Anschauung ihrer selbst geben, ihr ein hohes Bild ihrer Möglichkeiten zeigen, ihr den Weg weisen zum Erwerb eigener innerer Form und Größe, denn das Wichtigste für den Einzelmenschen wie für ein Volk ist, mit was für Bildern seine Phantasie gefüllt ist, was für ein Ziel seinem Willen vorschwebt.

Gerade diese Aufgabe hatte Humboldt dem Gymnasium gestellt; und damit es diese Aufgabe erfüllen kann, brauchen wir seine Reform nach all den Stürmen, die die Lehrpläne seit fünfzig Jahren über es verhängt haben. Es muß erlöst werden aus der Vielgeschäftigkeit und sich konzentrieren auf die Fächer, die zur Erfüllung seiner Aufgabe unerlässlich sind: Griechisch, Lateinisch, Deutsch, Religion, Geschichte, Naturwissenschaften und Mathematik. Wir heben Mathematik und Naturwissenschaften besonders hervor, weil sie durch nichts anderes ersetzbare Bildungselemente enthalten, und wehren uns ganz entschieden gegen den Vorschlag, der neuerdings auftaucht, die Mathematik auf den höheren Schulen wahlfrei zu machen. Es gibt nämlich Comenianer, seltsame Käuze, die die Einheitsschule im Schweiß ihres Angesichts gründen, um sie hernach wieder zu zerfallen in Fächer, die der Schüler nach seinem Geschmack wählen oder fallen lassen kann. O, über diese tiefe Erkenntnis der Natur der Jugend, der doch in der erdrückenden Mehrzahl der Fälle 'wählen' 'fallen lassen' bedeutet! Aber dies System kommt ja aus Amerika! Schade, die Amerikaner wollen es eben abschaffen, wie so manches andere von der Reform Angepriesene, z. B. die gemeinsame Erziehung der Geschlechter! Nein, nicht von Mathematik und Naturwissenschaften, sondern von dem verbindlichen Unterricht in Französisch und Englisch muß die Reform das Gymnasium wieder befreien. Dieser Unterricht mag als wahlfreies Fach bestehen bleiben oder überhaupt ganz dem Privatfleiß überlassen werden, wird aber jedenfalls vom Gymnasiasten nebenher zu bewältigen sein.<sup>1)</sup> Das muß man einem Gymnasiasten zumuten können, oder er gehört nicht in diese Schule. Der vor einem englischen Text ratlose Jurist und Literat des Herrn Professors können uns als traurige Gesellen nur ein mitleidiges Lächeln abgewinnen, uns aber nicht veranlassen, nach ihnen das Gymnasium zu reformieren!

Die Fächer, die dem Herrn Professor so viel Schmerzen machen: Biologie, Bürgerkunde und Zeichnen, bereiten uns keine Sorge. Die Biologie, unter der sich

<sup>1)</sup> Das ist keine Utopie. Ich habe auf dem Gymnasium neben Griechisch und Lateinisch nicht allein Englisch und Französisch, sondern auch noch Spanisch und Italienisch gelernt, nebenher an drei Nachmittagen der Woche Fußball gespielt und an zwei Abenden in einem Turnverein geturnt. Und ich war kein Schüler, dem die Dinge zuflogen. Sollte es da unmöglich sein, wenigstens Englisch und Französisch nebenher zu lernen?

der Herr Professor, wie wir sahen, irrtümlich eine Art kraftspendender Lebenslehre vorstellt, ist von den kürzlich befragten Lehrerkollegien wohl allgemein als besonderes Fach abgelehnt worden, da ja in der Tat jede rechte naturwissenschaftliche Stunde Biologie ist. Ebenso geht es der Bürgerkunde; man hat entdeckt, daß sie im recht geleiteten geschichtlichen, deutschen und fremdsprachlichen Unterricht bereits steckt und ebenfalls keiner besonderen Stunden bedarf; zum Beispiel auch in der 'Seisachtheia' steckt, Herr Professor, und in den 'Kuriat- und Tributkomitien', klarer als in der 'Einkommensteuer' und dem 'Bundesrat'. Auch die Politik hat ihre Grammatik trotz der Herren Reformer, die man eben an dem Einfachsten am sichersten erlernt. Die Griechen sind einmal das Abcbuch der Kulturwelt. Daran muß die Jugend lernen, sie kann nicht mit dem komplizierten Texte des modernen Lebens und der modernen Wissenschaft beginnen. Aber die Herren haben den Blick immer nur auf den Erwerb unmittelbar praktischer Kleinmünze gerichtet, wie kurzsichtige Kaufleute, nie auf die Erwerbung produktiver Kräfte.

Herr Professor Vietor wünscht den lateinischen Unterricht zu beschränken. Wir stimmen dem zu für die Oberklassen. In den unteren Klassen muß das Lateinische mit beträchtlicher Stundenzahl die grammatische Zucht geben und den festen Grund legen zum Verständnis der Schriftsteller; in den oberen Klassen dagegen sollte das Lateinische vor der griechischen Welt, als der eigentlichen Kraft der Antike, in den Hintergrund treten, damit diese ihre Aufgabe der kulturellen Erziehung der Jugend, neben der ich übrigens die Aufgabe der historischen Orientierung nicht verkenne, voll und ganz erfüllen kann.

Hierzu steht dem griechischen Unterricht eine Reihe von Mitteln zur Verfügung. Man mißverstehe mich nicht. Was ich hier zu sagen habe, will nicht ein Lehrplan sein. Ich hüte mich davor, anderen ins Handwerk zu reden. Es soll nur noch einmal die Aufgabe hervorheben, die einst W. v. Humboldt dem Gymnasium stellte, die nichts von ihrer Dringlichkeit verloren hat, die uns im Gegenteil die erhöhte Not der Zeit eindringlicher als je ans Herz legt.

In erster Linie steht die sichere Erlernung der Sprache, mit starker Betonung der Grammatik, die man ja leider, dem Zuge der Reform folgend, auch im Griechischen teilweise leichthin zu behandeln begonnen hat. Ohne eindringende Erkenntnis des grammatischen Baues der Sprache, besonders der Syntax, ist weder die Feinheit griechischen Denkens noch griechischen Formensinns zu erfassen. Es handelt sich dabei um Erwerbung eigenen Taktes und eigenen Gefühles für Form in und um uns, eines der hervorragendsten Kennzeichen des kulturellen Menschen, eines der Dinge, um derentwillen die höchsten Geister demütige Schüler geworden sind. Diese unsichtbaren Wirklichkeiten, der Erwerb subtiler Geisteskräfte bei der Bemühung um die grammatische Form, ist der feinste kulturelle Ertrag der Spracherlernung, um den sich eben die Reformer bringen, die nur auf das utilitaristische Ergebnis der Kenntnis der Sprache zielen.

Neben der Versenkung in die Sprache steht die Versenkung in die griechische Welt, die Welt der Menschen und die Welt der Gedanken, jene Welt

ursprünglicher Frische und sprossenden Lebens, jene Welt voll großer Leidenschaft und voll tiefer Gedankenarbeit, voll Heldentum und voll stiller Beschaulichkeit, voll überschäumender Kraft und voll Bändigung in Maß und Form, jene Welt voll Körperlichkeit und voll Geistigkeit, in der alles außer dem Unbedeutenden, Wertlosen einen Platz zu haben scheint und in der doch bei aller Fülle und Mannigfaltigkeit der Erscheinungen eines unverrückt gleichbleibt, über der doch eines unbeweglich stillsteht: das Ziel, das griechische Sehnsucht allem Streben gesteckt hatte, sein bester Mensch.

Damit kommen wir zu dem, was im Zentrum des ganzen griechischen Unterrichts zu stehen hat, wenn er seine kulturelle Aufgabe erfüllen soll: die Versenkung in das Wesen des griechischen Idealmenschen. Im täglichen Umgang mit den griechischen Dichtern, Philosophen, Rednern, Geschichtschreibern soll die Jugend zunächst gefühlsmäßig das Ideal gewahr werden, sich ihm innerlich nähern und angleichen, wie es die Kinder unbewußt an ihre Eltern tun. Neben der Literatur steht hier als Helferin die Kunst, besonders die Plastik, die sinnenfällige Darstellung dessen, was von Homer bis Alexander das ethische Sinnen und Trachten des Griechenvolkes war. Diese Plastik muß die Jugend lesen lernen.

Die Gymnasien sollten bevölkert sein mit den Meisterwerken der Plastik. Die Literatur allein hätte uns das Ideal der Griechen nie restlos offenbart; jetzt können wir es mit Augen besehen und mit Händen betasten. Das macht das Griechentum so unersetzlich, daß es ein sittliches und ein körperliches Ideal aufgestellt hat; das Christentum hat uns kein körperliches Ideal überliefert. Die Plastik der Griechen ist die kostbarste Niederschrift ihres Kulturideals, aber auch die, die am schwersten zu lesen ist. Es muß die Zeit kommen, wo uns die Plastik spricht, wo wir sie griechisch reden hören. Bald fühlt das empfängliche Gemüt ja, daß das nicht bloß schöne Formen sind, an denen das Auge entlanggleitet, daß vielmehr etwas durch sie zu uns reden will. Es weht aus diesen Gestalten ein belebender Odem, es umschwebt sie wie eine süße Melodie aus einem versunkenen Reiche der Natürlichkeit. Ohne die Griechen hätten wir nie etwas erfahren von der Möglichkeit solcher Schönheit. Jetzt wandelt sie als Wirklichkeit unter uns und gießt uns tiefe Sehnsucht ins Herz. Diese Gestalten stellen in ihrer stummen Vollendung die bewegliche Bitte an uns: 'Erkenne mich!', und eine Mahnung unseres innersten Herzens ruft uns bei ihrem Anblick zu: 'Werde ihnen gleich!'

Wir können hier beim Schüler nicht viel nachhelfen durch Belehrung, höchstens hier und da einen Wink geben. Dem Lehrer selbst aber werden dabei Schriften ein Führer sein wie W. v. Humboldts Göttertypen, Brunns ausgezeichnete Untersuchungen über den ethischen Grund der ästhetisch-plastischen Form ('Griechische Götterideale'), Langes geistvolle Forschungen über die Höhe innerer Kultur, die diese Menschenbilder schuf ('Darstellung des Menschen'). Die Jugend umgebe man im wesentlichen mit der stillen Gegenwart der Bilder und überlasse es den griechischen Dichtern und Schriftstellern, ihr die Augen zu öffnen.

Was wirkte das Volk der Statuen in der griechischen Jugend? Nicht

Kunstsinne, nicht Kunstbetätigung, sondern die Sehnsucht, den Willen, diesen gleich zu werden. Und dies sollen sie auch bei unserer Jugend wirken.

Handelt es sich bei der Plastik wesentlich um gefühlsmäßige Versenkung, so ist an der Hand der Schriftsteller neben dieser auch eine bewußte Aufweisung des Ideals möglich.

Eine Art Seelsorge soll der Erzieher hier ausüben, praktische Lebenslehre treiben. Unter seiner Anleitung sollen die Zöglinge lernen, Kraft aus den Büchern zu schöpfen, die uns die Griechen hinterlassen haben, sie zu lesen als Lebensbücher, die sie lehren wollen, 'wie man irgendein Wesen aus sich entwickelt'. Was die Christenlehre (nicht die Dogmen- und Sittenlehre, sondern die Darstellung des Wachstums des 'Christengewächses', wie es ein alter schwäbischer Theologe anschaulich nennt) für den Christen leistet, das muß hier eine Art Griechenlehre für den Gymnasiasten leisten. Sie soll den Zögling das Griechengewächs und die Bedingungen seines Wachstums bewußt erschauen lehren, damit er ihm bewußt nachleben kann. Die Bestandstücke einer solchen Wachstumslehre finden sich gesammelt für das Christentum in den Briefen der Apostel. Der Erzieher durchs Griechentum braucht sie nur zu nützen zu seinem Zwecke. Dies muß ja so sein, weil es sich eben im Christentum und im Griechentum um ein und dasselbe handelt: Menschenformung; nur ist die Christenlehre der Griechenlehre in der Pädagogik um zweitausend Jahre voraus.<sup>1)</sup>

Vier Aufgaben hat die Griechenlehre im wesentlichen zu erfüllen: die intellektuell-logische Herausarbeitung des Ideals (Zielsetzung, kulturelle Orientierung); die Erfüllung der Phantasie mit dem Ideal (Umgang mit den geschichtlichen und künstlerischen Verkörperungen des Ideals); die Erweckung einer starken affektiven Beteiligung am Ideal (Andacht, Versenkung, Suggestion, *exercitia spiritualia*); und endlich die Leitung des Willens auf Einverleibung des Ideals (Nachfolge, Hygiene, Askese).

Der erzieherische Zweck der intellektuell-logischen Herausarbeitung des Ideals ist die sichere kulturelle Orientierung des Zöglings, die klare Erkenntnis und Absteckung des Zieles, dem er zuzustreben hat, denn Klarheit ist neben der Anschaulichkeit Grundbedingung für jegliche erzieherische Wirkung. Dies ist eine philosophische Arbeit, die an den Gymnasien die Stelle der philosophischen Propädeutik einnehmen sollte. An der Hand von Leopold Schmidts Ethik der Griechen z. B., die ein suchendes Buch ist, könnte sie zu einer trefflichen Einführung in philosophisches Denken überhaupt werden, da sie in die feinste Begriffsarbeit hineinleitet, abgesehen davon, daß sie auch der sprachlichen Vertiefung ausgezeichnete Dienste leisten würde. Durch Sammeln, Sichten, Vergleichen, Überdenken und Besprechen der wichtigsten Stellen der Literatur müßte das Kulturideal, wie es in den Köpfen und Herzen der Griechen lebte, vor dem Geiste der Schüler erstehen in immer größerer Deutlichkeit, wie es

<sup>1)</sup> Auch darin erweisen sich Christentum und Griechentum als im Grunde wesensgleich, daß über das Griechentum ein Weg zu Christus führt wie über das Christentum. Die Griechen suchten Christum in Jerusalem (Ev. Joh. 12, 20f.). Vielleicht ist es heute sogar der bessere Weg!

nachher die Kunst in ihren Werken vor das geschärfte Auge stellt. Die philosophische Erkenntnis würde so den Blick für das Kunstwerk vertiefen, und das Kunstwerk die philosophische Erkenntnis verkörpern.

Den Begriff des Kulturideals kann man dabei nicht innerlich genug fassen: als Organismus der feinsten Gemüts- und Willenskräfte. Der Schüler würde dabei zudem die tiefe Erfahrung machen, daß Griechisch lernen nicht heißt, übersetzen können, sondern sich eine Tür öffnen zu Dingen, zu denen man auf andere Weise nicht gelangt; er würde so zum ersten Male die intensive Realität geistiger Werte verspüren; feine Kräfte des Geistes würden in ihm in Bewegung gesetzt, was ja das höchste dynamische Ziel alles Unterrichts bleibt.

Auch auf die grundlegenden Werke der kulturellen Altertumsforschung sollte der Schüler hierbei hingewiesen werden, wie auf Schmidts Ethik, Burckhardt, Humboldt. Wie dankbar wären wir dafür gewesen!

Neben dem erkennenden Geiste steht die Phantasie, jene fruchtbarste, aber auch gefährlichste aller Geisteskräfte. Sie muß der Erzieher in seine Gewalt bekommen, indem er sie erfüllt mit den lebendigen, eindringlichen Bildern des griechischen Menschen, die uns Literatur, Kunst und Geschichte in unendlichem Reichtum überliefert haben, und indem er sie so bewahrt vor dem verderblichen Schweifen in die tausend Welten der Modernität; denn, wahrlich, dem Andrängen der bunten Mannigfaltigkeit des modernen Lebens gegenüber ist es die große Aufgabe der Schule: Beschränkung zu schaffen, Versenkung, Vertiefung, Stille, Wiederkehr derselben großen Eindrücke, die fruchtbare Stunde der Einsamkeit.

Der Blick des Schülers ist hier mehr auf die realen Gestalten der Geschichte und Dichtung zu richten als auf die ideal-abstrakte Gestalt philosophischer Darstellung. Brachte diese die Klarheit, so soll hier die Anschaulichkeit hinzukommen. Etwas dem Lesen von Heiligenleben Ähnliches wäre zu erstreben: das Kräfteganze zu veranschaulichen, das z. B. Themistokles ist oder Sokrates oder der Kyros der Kyropädie. Nie vielleicht ist das Werden eines großen Menschen anschaulicher geschildert worden als in diesem wunderbaren Buche Xenophons. Und was brauchte unsere Jugend wohl mehr als den Umgang großer Menschen, das Miterleben eines großen Werdens? Aus der zufälligen Umwelt der Zeit wird so der Zögling hinübergeleitet in seine Welt. Erst damit ist man Erzieher. Nichts ist weniger die Welt des Kindes und die Welt des Jünglings, meine Herrn Reformer, als die moderne Umwelt, in die ihr sie zwingen wollt. Jedes Lebensalter hat seine Welt, in der es allein wachsen kann, weil in ihr allein die Reize wirksam sind, deren es zur Anregung seines Wachstums bedarf. Für das Kind ist es die Welt des Märchens; dort muß es leben, oder es wird vorzeitig alt. Die Welt des gesunden Jünglings aber ist die heroische Welt; diese muß ihm werden, oder er bleibt ein rechnender Schwächling sein Leben lang. Homerische Helden, Spartaner, Stoiker sind seine wahren Zeitgenossen. Nicht die Jugend weltklug zu machen, ihr Herren Reformer, ist die Aufgabe der Schule, sondern die Kräfte ihrer Seele und ihres Leibes zu entwickeln an ihrer Welt. Daß eine heroische Welt Gewalt

gewinnt über ihr Wesen, das ist die Hauptsache für die Seele im Jünglingsalter. So schildert Stifter seine herrlichen Jünglingsgestalten in der Erzählung 'Die drei Schmiede ihres Schicksals': 'Ihre Mitwelt ging neben ihnen her, als sei sie vor tausend Jahren gewesen.' Die Herren Reformen aber wollen erziehen durch die tausend ungesunden Reize zeitgenössischer Umwelt. Man muß fern von seiner Mitwelt werden in dem Alter, wo man wird. Nur in seiner Welt kann man stark werden zur Beherrschung der Umwelt. Wer könnte etwas beherrschen, über dem er nicht steht?

Ein überlebensgroßes, überlebensschönes, überlebensstarkes Ideal braucht der Jüngling, das seine Seele tief anrührt, das seine ganzen Gemütskräfte in seinen Dienst zwingt, damit er emporwache in heroische Höhen. Das natürliche Sehnen edelgearteter Jugend geht auf Vollkommenheit und entzündet sich an dem erschauten Ideal zu einem starken, edlen Eros. Ihr ganzes Leben soll sich entwickeln unter dem Pathos dieses Ideals, es soll alle ihre affektiven Kräfte an sich ziehen. So kann man leben, so haben wir gelebt, und es gibt Gymnasien, wo man heute noch so lebt. Das Griechentum muß als lebendige Gegenwart wirksam werden im Leben der Jugend, nicht als geschichtliche Tatsache.

Nicht nur sich begeistern aber, nicht nur nachfühlen soll und will die Jugend die Schönheit und Kraft des Ideals, nicht nur sich 'einfühlen', wie heute das ästhetische Schlagwort lautet, sondern eine persönliche Aufforderung muß es ihr werden. Im Gegensatz zum modernen 'Ausleben', dem Nachgeben gegen jeden Trieb, soll die Jugend es lernen, diesem Ideal in bewußtem Willen nachzuleben. Ein Ideal hat erst Wert, wenn man es nachleben kann. Die Griechen sind uns nicht der ideale Mensch, aber sie geben uns ein Menschenideal, in dessen Nachleben man Kräfte erwerben und emporwachsen kann zu geschlossener Form. 'Wie wächst man?' ist die erzieherische Frage. Die Antwort gibt Nietzsche: 'Indem man unter einem Imperativ lebt!' Und wieder ist es Stifter, der mit Meisterschaft schildert, wie spartanisches Metall und stoische Unabhängigkeit zum Charaktereigentum seiner Schmiede des Schicksals werden. Was Loyola mit seinen *exercitia spiritualia* für das Christentum anstrebte: die Versenkung, die zur Tat führt — denn was die Phantasie beherrscht, das drängt unaufhaltsam zur Tat —, das muß der rechtgeleitete griechische Unterricht für das Altertum leisten, damit am Zögling jene Eigenschaften zur Entfaltung kommen, die an den Griechen glänzten. Alles Griechische führt ganz von selbst auf den Weg der Askese, der persönlichen Einverleibung, es redet zu unserem Willen, es fordert von uns. Nur zwei Dinge tun dies auf der Welt: die Griechen und die Bibel. Es ist kein Ausruhen unter den strengen Augen der Vollkommenheit: sie heischt Nachleben. Worauf verwandte W. v. Humboldt die ganze geniale Feinheit seines Geistes? Er wollte wissen, welcher Art Leute diese Griechen wären, nicht aus gelehrter Neugierde, nicht zu ästhetischem Genuß; es ließ ihm keine Ruhe, er wollte selbst so werden wie das Schönste und Beste, das er an ihnen erblickt hätte.

Die moderne Nervengeneration steht in unmittelbar ursächlichem Zusammenhang mit der Anarchie des Geistes- und Willenslebens. Auch daraus ergibt sich die ungeheure Wichtigkeit der kulturellen Orientierung des Geistes- und Willenslebens durch ein festes Ziel, der suggestiven Beeinflussung der Phantasie durch große Vorbilder, der geistig-sittlichen Hygiene und Askese unter einem starken Imperativ, der dem Willen befiehlt. Zur Beseitigung der modernen Willensschwäche ist in erster Linie die Orientierung des Willens nötig, erst in zweiter Linie seine Übung an Einzelaufgaben.

Dazu soll der griechische Unterricht unserer Jugend dienen: er soll sie von Angesicht zu Angesicht stellen mit der griechischen Seele. Sie soll die Griechen lesen lernen wie die Renaissance sie las, wie ein Christ die Bibel liest: mit dem Blick auf die Tat und das Leben. Der griechische Unterricht soll der Jugend ein Lebensziel geben, eine Lebenslehre und die Anfänge bewußter Lebensgestaltung und damit wahrer, tiefer Lebensfreude. Das ist seine Aufgabe.

Der Erzieher bedarf zu ihrer Erfüllung eines feinen Verständnisses und Gefühls für das Wachstum der jungen Seelen, für die selbständigen Kräfte und Antriebe im Zögling. Er muß sich zurückhalten und schweigen können, im Gegensatz zu dem fortwährenden Drängen und Drillen der Reformier, damit in der Stille die Stimme der Alten um so vernehmlicher ertönt; aber er muß gleichzeitig seinen eigenen ehrlichen Ernst und sein eigenes ehrliches Streben zur Einwirkung auf den Willen des Zöglings bringen.

Das alles ist stille Arbeit, die nicht nach außen scheint. Alles Wachsen geht ohne Lärm vor sich. Da glauben die Lärmenden, es geschehe nichts, weil diese Früchte langsam reifen, weil ihr Reifen nicht prüfungsmäßig festzustellen ist, und wollen mit geschäftigen Händen zufahren. Schon einmal stand die europäische Menschheit am Scheidewege, als die Revolution alle Blicke nach außen rief, wie heute das Getriebe der Weltwirtschaft, über dessen Tosen die Menschheit vergißt, auf die Quellen der Tiefe zu lauschen. Damals ging die Verinnerlichung von Deutschland aus, von den Idealisten und Griechen in Weimar. Das wird sie auch heute wieder tun von der Stätte aus, wo wahre Kultur gesucht wird: von der Versenkung in das Griechentum. Die, welche die Gymnasien durchlaufen haben, werden Menschen sein, die, wenn die Zeit ihrer Reife gekommen ist, ihren Mitmenschen mit sich wohl tun können durch die Weite und Tiefe ihres Blicks, durch den Adel ihres Strebens und durch die Geschlossenheit ihrer Persönlichkeit. Sie werden ausgehen in das Volk und ihm den Weg weisen zur Kultur: zu den inneren Kräften, ohne deren Pflege das Leben verarmt und herabsinkt zu bloßem äußeren Treiben in Arbeit und Genuß, bis zuletzt auch dafür die Kräfte erlahmen; sie werden ausgehen mit den Worten auf den Lippen: *μεταδίδωμι τῷ βουλομένῳ τοῦ ἐν τῇ ἐμῇ ψυχῇ πλούτου*, 'Wer nehmen will, dem teile ich mit vom Reichtum meiner Seele'.

Darum noch einmal, ihr Herrn Reformier: Hands off!

**Das Altertum im Leben der Gegenwart.**

Von P. Cauer. Geb. M 1.25.

Eine Darstellung der Hauptprobleme antiker Kultur in ihrer Bedeutung für die Gegenwart.

„Auf Schritt und Tritt bemerken wir auch die reiche Erfahrung Cauers, sein tiefgründiges Verständnis für die Regungen der griechischen Psyche, wie für die Eigenart römischen Geistes, sein feines Sprachempfinden und seinen gesunden schlagenden Witz. Wie trefflich hat er es verstanden, Griechenland und Römerum in ihrer besonderen Eigenart zu würdigen. . . Auch der berufsmäßige Philologe kommt bei der Lektüre der kleinen interessanten Schrift auf seine Rechnung. . . Eine Reihe von Problemen, die auf den wichtigsten Lebensgebieten der kommenden Zeit zu schaffen geben werden, werden besonders in den Kapiteln über ‚Mensch und Staat‘ und ‚Traditionsforschung‘ angedeutet. . . Als Anhang hat Cauer unter der Überschrift ‚Literatur‘ eine stattliche Reihe von Werken rein wissenschaftlichen wie populären Inhaltes zusammengestellt, ein dankenswerter Hinweis, den alle die, die einer etwas eingehenderen Betrachtung des Altertums sich widmen wollen, gewiß gern hinnehmen werden.“ . . . (Zeitschrift für den deutschen Unterricht.)

**Die Anschauungen vom Wesen des Griechentums.** Von G. Billeter. gr. 8.

1911. Geh. M 12.—, geb. M 13.—

„Durch straffe Disposition und eingehende erklärende Bemerkungen ist erreicht, daß nicht ein unklares mosaikartiges Bild zustande kommt. In erster Linie wurden naturgemäß die führenden Persönlichkeiten berücksichtigt, andererseits mußten, um die Verbreitung der einzelnen Auffassungen zu kennzeichnen, Urteile von Männern, die außerhalb des Faches standen, angeführt werden. . . Die Auswahl der Belege ist mit großer Umsicht getroffen. . . Der Verf. versucht in ganz vorsichtiger Weise, die Linie der Entwicklung über die Gegenwart hinauszuziehen. Man wird seinen besonnenen Ausführungen gern folgen. Das sehr fleißige Buch verdient nicht nur das Interesse des Philologen und Geschichtsphilosophen, sondern aller, die eine nicht eben leichte Erörterung dieser Kulturprobleme zu würdigen verstehen. Ein Autoren- und zwei Sachregister erleichtern die Benutzung des Buches.“ (Literar. Zentralblatt f. Deutschld.)

**Charakterköpfe aus der antiken Literatur.** Von E. Schwartz. 2 Reihen. 8.

1911/12. Geh. je M 2.20, geb. je M 2.80.

Inhalt: I. Reihe (4. Auflage): 1. Hesiod und Pindar. 2. Thukydides. 3. Sokrates und Plato. 4. Polybios und Posidonios. 5. Cicero. — II. Reihe (2. Auflage): 1. Diogenes der Hund und Krates der Kyniker. 2. Epikur. 3. Theokrit. 4. Eratosthenes. 5. Paulus.

„Die Charakterbilder von Schwartz möchte ich den Gymnasiallehrern lebhaft empfehlen, weil sie einen Begriff geben von Umfang, Aufgaben und Zielen der Literaturgeschichte, wie sie sich aus der Vertiefung der Forschung ergeben. . . Die frisch und lebhaft gehaltenen Vorträge sind der reife Ertrag vielseitiger Forschung. In einer Fülle von Problemen und Streitfragen nimmt der Verfasser stillschweigend Stellung. Man spürt, daß er überall aus dem vollen schöpft und seine wohlwollenden Gründe hat, auch wo man seine Ansicht nicht teilt.“ (Monatschrift für höhere Schulen.)

**Homer.** Von G. Finsler. gr. 8. 1908. Geh.

M 6.—, geb. M 7.—

„Das Buch bietet unendlich viel mehr, als der Titel vermuten läßt. Der ungeheure Reichtum der ‚homerischen Welt‘ wird gezeigt in den Abschnitten über Natur und Leben, den homerischen Menschen, Gesellschaft und Staat, Religion. Nichts ist vergessen, mit erstaunlicher Beherrschung des Stoffes ist systematisch alles zusammengefaßt, was sich aus Homer herausheben läßt. Die Angaben sind in einzelnen durch Homerverse belegt, so daß jeder Gelegenheit hat, die aufmerksame Wanderung des Verfassers durch die blühende Natur der homerischen Welt im einzelnen nachzuprüfen.“ (Deutsche Literaturzeitung.)

**Homer in der Neuzeit.** Von Dante bis Goethe.

Italien, Frankreich, England, Deutschland. Von G. Finsler. gr. 8. 1912. Geh. M 12.—, geb. M 14.—

Eine anziehende Darstellung des Nachlebens der Homerschen Gedichte in allen europäischen Literaturen von dem Beginn der Renaissance bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts unter den großen Gesichtspunkten der Kultur- und Geistesgeschichte.

**Die griechische Tragödie.** Von J. Geffcken.

2. Aufl. Mit Plan des Theaters des Dionysos zu Athen. gr. 8. 1911. Geh. M 2.—, geb. M 2.60.

„Ich wußte nicht, wo man alles, was zur Erklärung nötig ist, so kurz und bündig, so klar und lebensvoll dargestellt beieinander fände wie hier. Auch die Analysen der einzelnen Dramen, ihre ästhetische Würdigung und die ganze Entwicklung der Tragödie zeugen nicht nur von völliger Beherrschung des Stoffes und der einschlägigen Literatur, sondern auch von tief eindringendem Verständnis und einer feinen Empfindung für das Schöne.“ (Korrespondenzblatt f. d. höheren Schulen Württembergs.)

**Geschichte der römischen Literatur.**

Von W. S. Teuffel. 6. Auflage. In 3 Bänden bearbeitet von E. Klostermann, W. Kroll, R. Leonhard, F. Skutsch und P. Wessner.

- I. Band Bis zum Jahre 31 v. Chr. [In Vorb.]
- II. — Vom Jahre 31 v. Chr. bis zum Jahre 96 n. Chr. gr. 8. 1910. Geh. M 6.—, geb. M 7.50.
- III. — Vom Jahre 96 n. Chr. bis z. 8. Jahrh. [U d. Pr.]

„Die Bearbeiter haben recht daran getan, mit dem Text möglichst schonend umzugehen: seine Knappheit und Charakterisierungskunst waren eine Hauptstärke des Verfassers. Die Anmerkungen sind jetzt aber oft nicht mehr wiederzuerkennen; veraltete Meinungen sind getilgt, ebenso viele Buchertitel weggefallen, die neueste Literatur ist selbstverständlich angegeben. Daß die neuen Herausgeber das Buch nicht zu einer Bibliographie machen wollten, ist durchaus zu billigen. . . Neben den großen darstellenden Werken über römische Literatur wird ‚das philologische Reichskursbuch‘ auch fernerhin mit seinen eigentümlichen Vorzügen seinen Platz behaupten.“ (Das humanistische Gymnasium.)

**Cicero im Wandel der Jahrhunderte.**

Von Th. Zielinski. 3., vermehrte Auflage. gr. 8. 1912. Geh. ca. M 7.—, geb. ca. M 8.—

„Keine andere Persönlichkeit der Vergangenheit hatte sich in gleichem Maße zu einer derartigen Behandlung geeignet wie Cicero, der durch die Vielseitigkeit seiner Interessen und Schriften in allen Epochen der Geschichte Anregung bot. So gibt die Spiegelung Ciceros in der Auffassung und dem Schrifttum großer, einen Wandel der Zeit heraufführender Männer einen wertvollen Beitrag für die Beurteilung dieser und des geistigen Verständnisses ihrer Zeitgenossen und damit ein bedeutungsvolles Stück Kulturgeschichte.“ (Berliner Philologische Wochenschrift.)

**Weltanschauung u. Bildungsideal.** Von G. F. Lipps. gr. 8. 1911. Geh. M 4.—, geb. M 5.—

„Der Verfasser behandelt zuerst die Abhängigkeit des Bildungsideals von der Weltanschauung, dann den Vernunftstaa Platons und das antike Bildungsideal, hieran anschließend den Gottesstaa des Augustin und das christlich-mittelalterliche Bildungsideal und schließlich die moderne Welt- und Lebensauffassung und das moderne Bildungsideal. Das Buch offenbart eine Fülle des Wissens und vermittelt es mit ebenso tiefer wie durchsichtiger Klarheit. Es weist zugleich neue Wege und Ziele.“ (Der Tag.)

# DIE KULTUR DER GEGENWART

## IHRE ENTWICKLUNG UND IHRE ZIELE

HERAUSGEGEBEN VON PROFESSOR PAUL HINNEBERG

### Teil I, Die griechische und lateinische Literatur und Sprache.

Abt. 8: 3., vermehrte und verbesserte Auflage. (VIII u. 598 S.) Lex.-8. 1912. Geh. M. 12.—, in Leinwand geb. M. 14.—

Inhalt: I. Die griechische Literatur und Sprache. U. v. Wilamowitz-Moellendorf: Die griechische Literatur des Altertums. — K. Krumbacher: Die griechische Literatur des Mittelalters. — J. Wackernagel: Die griechische Sprache. — II. Die lateinische Literatur und Sprache. Fr. Leo: Die römische Literatur des Altertums. — E. Norden: Die lateinische Literatur im Übergang vom Altertum zum Mittelalter. — F. Skutsch: Die lateinische Sprache.

„In großen Zügen wird uns die griechisch-römische Kultur als eine kontinuierliche Entwicklung vorgeführt, die uns zu den Grundlagen der modernen Kultur führt. Hellenistische und christliche, mittelgriechische und mittellateinische Literatur erscheinen als Glieder dieser großen Entwicklung, und die Sprachgeschichte eröffnet uns einen Blick in die ungeheuren Weiten, die rückwärts durch die vergleichende Sprachwissenschaft, vorwärts durch die Betrachtung des Fortlebens der antiken Sprachen im Mittel- und Neugriechischen und in den romanischen Sprachen erschlossen sind.“

(P. Wendland-Kiel in der Deutschen Literaturzeitung.)

### Teil II, Staat und Gesellschaft der Griechen und Römer. (VI u. 280 S.)

Abt. 4, I: Lex.-8. 1910. Geh. M. 8.—, in Leinwand geb. M. 10.—

Inhalt: I. Ulrich v. Wilamowitz-Moellendorf, Staat und Gesellschaft der Griechen. II. Benedikt Niese, Staat und Gesellschaft der Römer.

„Ich habe noch keine Schrift von Wilamowitz gelesen, die im prinzipiellen den Leser so selten zum Widerspruch herausforderte wie diese. Dabei, wie immer bei Wilamowitz, eine grandiose Arbeitsleistung und im einzelnen des Neuen und Geistreichen sehr vieles. . . . Neben dem glänzenden, oft hinreißenden Stil von Wilamowitz hat die schlichte Darstellung der Römerwelt durch B. Niese einen schweren Stand, den sie aber ehrenvoll behauptet. Fast jeder Satz bringt hier die Stellungnahme zu den Debatten der Forschung in den letzten Jahren.“

(Südwestdeutsche Schulblätter.)

# Schaffen und Schauen

Zweite Auflage

Ein Führer ins Leben

Zweite Auflage

1. Band:

Von deutscher Art  
und Arbeit



2. Band:

Des Menschen Sein  
und Werden

Unter Mitwirkung von

R. Bürkner · J. Cohn · H. Dade · R. Deutsch · A. Dominicus · K. Dove · E. Fuchs · P. Klopfer  
E. Koerber · O. Lyon · E. Maier · Gustav Maier · E. v. Malzbahn · † A. v. Reinhardt · F. A.  
Schmidt · O. Schnabel · G. Schwaborn · G. Steinhäuser · E. Teichmann · A. Thimm · E. Wentscher  
A. Witting · G. Wolff · Th. Zielinski · Mit 8 allegorischen Zeichnungen von Alois Kolb.

Jeder Band in Leinwand gebunden M. 5.—

**Nach übereinstimmendem Urteile** von Männern des öffentlichen Lebens und der Schule, von Zeitungen und Zeitschriften der verschiedensten Richtungen löst „Schaffen und Schauen“ in erfolgreichster Weise die Aufgabe, die deutsche Jugend in die Wirklichkeit des Lebens einzuführen und sie doch in idealem Lichte lehren zu lehren.

„Durch alle Teile des Buches weht ein Zug hoher, idealer Lebensauffassung, eine echt deutsche, von warmer Vaterlandsliebe getragene Gesinnung, ein starker und stärkender Optimismus, der aus der Betrachtung der Vergangenheit die feste Zuversicht schöpft, daß die Menschheit im ganzen und unser deutsches Volk im besonderen erhabenen Zielen entgegenstreitet, und daß auch das Leben des einzelnen höchsten Werte in sich birgt, die nur in rastloser Arbeit gehoben und in edler Weise genutzt werden wollen. Dabei gehen jedoch die Mitarbeiter jeder Schönfärberei und Versteinerung sorgfältig aus dem Wege, schildern die Menschen und Dinge, wie sie sind, verschleiern ihre Flecken und Fehler nicht und weisen offen und ehrlich auf die Schwierigkeiten hin, welche sich der Jugend auf ihrem Lebenswege entgegenstellen werden. Die strenge Wahrheitsliebe und vorurteilslose Objektivität verleihen dem Buche einen ganz besonderen Wert.“

(B. Heil in den Neuen Jahrbüchern für Pädagogik.)