Das humanistische Gymnasium im Wandel des Zeitgeistes und im Einklang mit den berechtigten Forderungen der Gegenwart.

Eine geschichtliche Betrachtung.

Von Professor Dr. **Edmund Ulbricht.**

Die lebendige Teilnahme, welche die Frage der Gymnasialreform in weiten Kreisen unseres Volkes seit Jahrzehnten und neuerdings ganz besonders in unserer Stadt erweckt hat, darf an und für sich ohne Zweifel als ein erfreuliches Zeichen unserer Zeit gelten. Bedauerlich ist nur, daß sich auch dieser Frage, die doch nicht minder nach ihren historischen Voraussetzungen wie aus inneren Gründen zur Entscheidung durch die öffentliche Meinung am wenigsten sich eignet, die Massenagitation bemächtigt hat. Jede Agitation, die sich an das Urteil der Masse wendet, trägt in sich die Gefahr, daß die Erörterung einen subjektiven, wenn nicht leidenschaftlichen und gehässigen Charakter annimmt. Das ist nirgends mehr zu befürchten als in Schul- und Bildungsfragen; denn, so groß auch naturgemäß das Interesse an ihnen bei allen Beteiligten sein muß, nicht wenige leiten doch ihre Urteilsfähigkeit und ihr Recht über sie mitzureden einzig und allein aus eigenen mißlichen Lebenserfahrungen oder gar nur davon ab, daß auch sie einmal eine Schule besucht haben, wenn es auch nicht einmal die Schule ist, um deren Schicksal es sich handelt.

Nachdem das sogenannte Monopol des humanistischen Gymnasiums gefallen war, durften dessen doch noch immer recht zahlreiche Freunde wohl auf Ruhe und Frieden hoffen, zumal da sehr viele von ihnen selbst schließlich seine Abschaffung gewünscht hatten. Auf der Düsseldorfer Versammlung des Deutschen Gymnasialvereins hat der Marburger Gymnasialrektor Aly in seinem Vortrage die rückhaltlose Ausdehnung der Berechtigungen auf alle drei höheren Bildungsanstalten geradezu verlangt und zwar unter Zustimmung aller Humanisten, die damals das Wort ergriffen. Auf der 45. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Bremen 1899 hatte der Direktor der Braunschweiger Oberrealschule Dr. Wernicke erklärt: „In dem Augenblick, in dem das Gymnasialmonopol fällt, werden auch alle die Angriffe verstummen, die man gegen das altsprachliche Gymnasium gerichtet hat. Dann wird man überall neidlos anerkennen, was unser deutsches Volk dieser aus der Kant-Goethe-Schillerschen Zeit geborenen Anstalt verdankt und auch nirgends im Zweifel darüber sein, daß ihr auch in Zukunft eine wichtige Aufgabe zufällt.“ Der Erlaß des Kaisers für Preußen vom 26. November 1900 schloß mit dem Ausdruck der Hoffnung, daß die durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten bedingten Maßnahmen dazu beitragen würden „die Gegensätze zwischen den Vertretern der humanistischen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleiche entgegenzuführen". Derselben Hoffnung hat endlich noch der Vorsitzende des Deutschen Gymnasialvereins auf der Osterversammlung des vorigen Jahres in Köln gelebt, wenn er sagte: Der Gegensatz der verschiedenen Schulgattungen habe nunmehr den Charakter eifersüchtiger Konkurrenz verloren; die Fachgenossen realistischer und humanistischer Richtung würden sich künftighin in einmütigem Zusammenwirken begegnen.

Die Humanisten haben diesen „Königsfrieden" meines Wissens redlich gehalten, die Realisten nicht. Immer und immer wieder wird auch jetzt noch von ihnen das humanistische Gymnasium in seiner bisherigen Eigenart angegriffen und nach wie vor von einer „Machtfrage" gesprochen, obwohl der vollen Kraftentfaltung der Realgymnasien und der Reformgymnasien nichts mehr entgegensteht.

So ganz besonders auch hier in Dresden, in jener denkwürdigen Verhandlung, die der Gründung des Reformgymnasiums voranging, in der stadträtlichen Presse und neuerdings sogar in einem Schulprogramm, das eine pädagogische, den modernen Reformbestrebungen dienstbare Abhandlung mit den heftigsten Vorwürfen gegen das alte Gymnasium einleitet. Wiederum wird, wie schon so oft, die Unzulänglichkeit der bisherigen Gymnasialbildung gebrandmarkt, „der ein ungeheurer Prozentsatz von Schülern infolge der einseitigen Überwertung seiner Bildungsmittel geopfert wurde", den Gymnasiallehrern ihre einseitige und selbstsüchtige Fürsorge für den Lateinunterricht vorgeworfen und ihnen jedes Verständnis für das wahre Wohl der deutschen Jugend abgesprochen. Deren Wohl aber, nicht die Sonderinteressen der einzelnen Fächer, die sich dem Gesamtzwecke der Erziehung unterzuordnen hätten, müßten für den Erzieher der einzige Leitstern sein usw. — Natürlich wird auch wieder das „erstarkte nationale Empfinden, der berechtigte Stolz auf das deutsche Volkstum und eine seiner Würde entsprechende Wertschätzung der Muttersprache" ins Feld geführt, „die für die deutsche Jugend eine deutsche Erziehung fordere". Ja noch mehr: Aus gewissen, sicherlich höchst beklagenswerten Ausschreitungen der Gymnasialabiturienten, die da und dort vorgekommen sind und die ein Gymnasiallehrer selbst in den Grenzboten gebührend an den Pranger gestellt hat, „müsse allen klar werden, daß mit der einseitigen Schulung des Verstandes und des grammatischen Denkens die Aufgabe nicht erschöpft sei, daß die Meinung, gewissen Fächern wohne eo ipso sittliche Bildungskraft inne, ein ganz leerer Wahn sei". Diese Sätze, aus der Einleitung zu der an und für sich gewiß schätzenswerten Abhandlung des Herrn Dr. Konrad Meier „Über den Aufbau des Sprachunterrichts an höheren Schulen", die dem Osterprogramm der hiesigen Dreikönigsschule von 1903 beigegeben ist, mögen genügen, um den Standpunkt des Verfassers und seinen schneidigen Kampfeston zu kennzeichnen. Auf Grund seiner Kenntnis und Schätzung des Französischen nimmt er dann eine Umwertung der bisher geltenden Werte der alten und neuen Sprachen für die Bildung der modernen deutschen Jugend vor und gibt seiner Überzeugung den lebhaftesten Ausdruck, daß von den fremden Sprachen das Französische neben dem Englischen den ersten Rang an höheren Schulen zu beanspruchen habe, das Latein aber mit dem zweiten und das Griechische mit dem letzten Rang sich begnügen müsse. Zur Begründung der neuen Rangfolge der Sprachen sagt er u. a.: „Es ist für keine geschichtliche Forschung vom Reformationszeitalter mehr möglich, ohne Englisch und Französisch auszukommen. Der Konstitutionalismus kann ohne Kenntnis des Englischen nicht studiert werden, ebensowenig ohne Französisch der Absolutismus und der gewaltige Umschwung zum modernen Denken; ganz zu geschweigen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

von den Geisteshelden, die unser gesamtes modernes Denken und Fühlen beeinflußt haben und noch befruchten (folgt eine recht bunte Reihe berühmter Franzosen und Engländer), worunter sich Namen finden, die die besten des Altertums überstrahlen.“ Und dann weiter unten: „Wir können keine geschichtlichen Forschungen anstellen ohne Kenntnis des Lateinischen; das gibt dieser Sprache das Übergewicht über das Griechische, obwohl letzteres, wie das Indische, durch seine Literatur und Philosophie die geistigen Erzeugnisse der Römer weit überragt“ — „Wir können und brauchen aber nicht alle zurückliegende geschichtliche Forschungen anzustellen, es gibt daneben noch ebenso bedeutsame, ja vielleicht wichtigere Aufgaben.“ Das belegt er mit einem Ausspruche Herders und — des Kardinals Richelieu. Doch genug der Zitate aus dieser mit beinahe französischem élan geschriebenen Einleitung.

Wer könnte beim Lesen solcher Ausfälle sich der Befürchtung entschlagen, daß gar manche dieser Reformer gar nicht daran denken, sich mit dem Sturze jenes vielgescholtenen Vorrechts des humanistischen Gymnasiums zu begnügen, daß sie vielmehr nunmehr daran gehen, auch dessen eigentümliche Unterrichtsverfassung nach der Idee ihrer Schulen zu ändern, wenn nicht gar umzustürzen. Einer von ihnen (Max Banner, Pädagogische Tagesfragen 1892) sagt: „Das Latein ist der Stammhalter, das Griechische das Lieblingskind und das Französische das Aschenbrödel des humanistischen Gymnasiums, Mathematik und Naturwissenschaft aber sind die lachenden Erben in dieser Familie.“ Und in dem Vorwort zu einer der neuesten dieser realistischen Streitschriften[1]) heißt es: „Hie Gymnasium! Hie Realschule! Das klingt den meisten wie das Reklameschreien zweier Konkurrenten, die Wissen und Ämter dem jungen Publico feilbieten, doch es ist der Kampfesruf zweier Zeitalter und zweier Denkweisen, die um die Seele des deutschen Volkes ringen und so lange ringen müssen, bis die eine unterworfen ist. Wir hoffen und glauben, daß die Lehrmeisterin der Vergangenheit der Künderin der Gegenwart wird endlich unterliegen müssen; aber wir wissen wohl, daß der Kampf im jetzigen Anfang noch ungleich ist, daß es der Realschule zwar nicht an Mut, auch nicht an Kraft, doch an Geschicklichkeit gebricht. Wohlmeinende Freunde empfehlen ihr, aus der Rüstkammer der Gegner sich den alten, schweren, verrosteten Panzer des lateinischen Wissens zu borgen; wir möchten ihr vielmehr raten, sich nur auf die eigenen Waffen zu verlassen, sie schärfer zu schleifen und behender zu führen.“ Das läßt doch an Deutlichkeit und Offenherzigkeit nichts zu wünschen übrig. Aber auch die Vertreter des Reformgymnasiums, d. h. nicht die von den edelsten Absichten beseelten Urheber der Reformbewegung in Frankfurt und Altona, sondern ihre radikalen Nachfolger, bemühen sich offenbar diese Bewegung in ein ganz anderes Fahrwasser zu leiten, in die Bahn gewaltsamer Umwälzungen nach ihren eigenen Ideen. Nicht mit Unrecht hat man darum gesagt, der Plan des lateinlosen Unterbaues für Gymnasien sei deshalb so gefährlich, weil er den Kampf gegen die alten Sprachen mit dem Schein der Fürsorge für sie umgebe.

Meine Absicht ist es nicht, in den, wie man sieht, von der anderen Seite rastlos geschürten, ebenso unerquicklichen wie unfruchtbaren Schulstreit einzutreten. Ich möchte die ganze Frage nur einmal vom historischen Standpunkt aus beleuchten, und der macht an und für sich schon eine ruhige Erörterung zur Pflicht. Nur selten hat man es in den zahllosen Schriften und Besprechungen, die der Schulstreit seit Jahrzehnten hervorgerufen hat,

1) Dr. Friedrich Schwend, Professor an der Kgl. Friedrich-Eugens-Realschule in Stuttgart, Gymnasium oder Realschule? Stuttgart 1904.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

der Mühe wert gehalten, auch die Geschichte bei Bildung seines Urteils zu Rate zu ziehen. Vielmehr neigt man dazu, die Ziele und Gesichtspunkte gleichsam von oben herunter oder von außen her aus allgemeinen philosophischen Begriffen und begriffsmäßigen Konstruktionen oder aus der Begeisterung für das eigene Spezialfach oder gar nur aus der Tiefe eines in Patriotismus erglühenden Herzens zu holen. Und doch scheint mir, wenn es sich um die Bestimmung des Zieles des Gymnasiums und um die Frage seiner Lebensfähigkeit in der Gegenwart handelt, die historische Betrachtungsweise die nächstliegende und zuverlässigste. Die Ansichten des einzelnen haben nur dann ein Recht laut zu werden, wenn sie in einer aus dem Studium der Geschichte erwachsenen Weltanschauung wurzeln; nicht nur das Ziel, auch die Quelle muß kennen, wer jenes empfiehlt. Wir müssen also vor allem anderen, insbesondere auch bevor wir uns zu einer Kritik des gegenwärtigen Zustandes der angefochtenen Schulgattung versteigen, fragen: Welche Idee hat das Gymnasium ins Leben gerufen, aus welchen Richtungen unserer Kulturentwickelung ist sie entsprungen und welche Wandlungen hat sie unter deren fortwirkendem Einfluß erfahren? Daraus wird sich von selbst die Frage ergeben, die wir uns in allen Angelegenheiten des öffentlichen Lebens zu stellen haben: Wirken die Kräfte, welche das Entstehen und Werden des Gymnasiums bestimmt haben, auch heute noch fort und stehen sie auch heute noch im Einklang mit den wahren Bedürfnissen und den berechtigten Forderungen einer neuen Zeit?

Dem Geschichtskundigen will und kann ich nichts Neues sagen. Radikale Neuerer zum Glauben an das alte Gymnasium bekehren zu wollen, zumal auf diesem Wege, wäre ebenso vermessen als aussichtslos, obwohl ich an den guten Absichten „der Gebildeten unter seinen Verächtern“ nicht zweifle. Um die Freunde unseres Gymnasiums, vor allem unsere eigenen Schüler in der Liebe zu diesem zu befestigen, habe ich mich bestimmen lassen, das Wort zu ergreifen, und nicht zum wenigsten auch durch die Liebe zu einer Sache, die für mich selbst der Quell dauernder Lebensfreude geworden ist.

Dreimal hat die Geisteskultur der alten Welt, ihre Religion und Philosophie, ihre Sprache und Literatur in den Entwickelungsgang der abendländischen Völker tief und nachhaltig eingegriffen. Zuerst im Mittelalter mit der Bekehrung zum Christentum, das selbst schon in der allmählichen Ausgestaltung seines dogmatischen Gedankenkreises durch die griechische Philosophie unterstützt worden war. Die Bekehrung brachte der westeuropäischen Welt nicht nur den christlichen Glauben, sondern zugleich mit den Keimen einer höheren Kultur auch die lateinische Sprache, die als Sprache der Kirche die Sprache ihres geistigen Lebens wurde. In Deutschland insbesondere wurde durch die von Rom hierher verpflanzte Kaiseridee der Einfluß antiker Kultur und Literatur noch besonders gesteigert; beherrschend drang er in die Dichtung und Schulwissenschaft (Scholastik) der Geistlichen, in die Klosterschulen und in die Geschichtschreibung. Und die römische Kaiseridee selber, so verderblich sie auch in den späteren Jahrhunderten unserer nationalen Entwickelung geworden ist, in der Glanzzeit unserer Kaisergeschichte hat sie doch die zerfahrenen deutschen Stämme und Fürsten um das Reichsbanner geschart und durch die Steigerung des nationalen Kraftgefühls auch eine nationale Dichtkunst emporgetrieben. Überdies wurde durch den dauernden Wechselverkehr mit der alten städtischen Kultur Italiens Deutschland in seiner wirtschaftlich-sozialen Entwickelung wesentlich gefördert; immer mehr vertieft die fortschreitende Forschung die Erkenntnis, daß die überlegene römische Kultur auch auf Rechtsanschauungen und Staatsleben unseres Volkes im Mittelalter größeren Einfluß gehabt hat, als man früher im Widerspruch

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

mit den Quellen zugeben wollte. Freilich hat die Auffassung des römischen Reiches deutscher Nation als einer Fortsetzung des alten römischen Reiches auch schon im 12. Jahrhundert die theoretische Aufnahme des römischen Rechtes nach sich gezogen Aber sie bildete ein wirksames Gegengewicht gegen die fortschreitende örtliche Zersplitterung des einheimischen Rechts, und als dann ungefähr um dieselbe Zeit, wo über den verschiedenen deutschen Mundarten eine gemeinsame deutsche Schriftsprache erwuchs, das römische Recht als gemeines geschriebenes Recht in Deutschland auch praktisch zur Herrschaft gelangte, da bezeichnete auch das dem fortwuchernden Partikularismus gegenüber einen Fortschritt, der einem vorhandenen, namentlich aus der Entwickelung des Verkehrs entspringenden Bedürfnis entsprach.

Das zweitemal trat die abendländische Welt am Beginn der neuen Zeit unter die Einwirkung antiker Kultur, im Zeitalter der Renaissance, des Wiederauflebens des klassischen Altertums in Kunst und Literatur, in Philosophie und Wissenschaft, sowie in der ganzen Lebensstimmung des gebildeten Bürgertums. Das Bildungsideal und die ihm entsprechende Gestaltung des Unterrichts durch die „Humanisten“ dieser Epoche gipfelte in der Eloquenz, d. h. der Fähigkeit, klassisches Latein in Prosa und Versen zu schreiben nach dem Vorbild der alten Redner und Dichter. Gewiß, das war an und für sich wiederum nicht national, erzeugte vielmehr geradezu eine Spaltung der Nation in Gelehrte und Ungelehrte, die einander nicht verstanden. Und doch sind diese lateinischen Poeten, Ulrich von Hutten voran, des deutschen Reformators streitbarste Bundesgenossen wider Rom geworden; aus ihren Schriften sprudelt doch auch der Geist ihrer Zeit, ihres eigenen hochstrebenden und schaffensfrohen Geschlechts. Das war die verheißungsvollste Zeit der Reformation, da sie noch Hand in Hand ging mit dem befreienden Humanismus. Nichts ist so einseitig und so wenig gerechtfertigt als die so oft gehörte Behauptung, der deutsche Humanismus mit seiner lateinischen Sprache sei seinem ganzen Wesen nach allezeit undeutsch gewesen. Ist nicht Melanchthon, der große Grieche, der Schöpfer einer neuen Schulordnung geworden, die zwar nicht auf eine Volksschule in unserem heutigen Sinne zielen konnte, aber doch die bestehenden Lateinschulen einer Reform nicht nur im humanistischen, sondern auch im evangelischen Sinne unterzog? Auch eine nationale Geschichtschreibung ist erst durch den Humanismus begründet worden, in den Werken eines Jakob Wimpheling, eines Beatus Rhenánus u. a.; ja selbst in der Heimatskunde sind die Humanisten die Pfadfinder geworden, die bei aller Teilnahme für das Altertum und die Landeskunde Italiens, angeregt durch die wiederaufgefundenen Geschichtswerke des Tacitus, mit noch größerem Eifer sich alsbald der Erforschung der deutschen Lande zuwandten; eine ganze Reihe sehr wertvoller und ganz selbständiger Landesbeschreibungen zeugt, ob auch in lateinischem Gewand, heute noch von ihrer warmen Vaterlandsliebe. Jedenfalls aber war doch diese ganze Renaissancezeit, wenn sie auch nicht national war in ihrem Ursprung und in ihren Ausdrucksformen, darum doch notwendig und unvermeidlich; denn sie ging von einer Umbildung der Weltkultur aus, die keine Macht der Erde in selbstgewollte Bahnen hätte zwingen können. Wenn dann auch die Zeit der Ermattung, die das sinkende Jahrhundert mit sich brachte, von dem ganzen geistigen Aufschwung dieser Epoche zunächst nichts übrig zu lassen schien, als das klassische Latein und die virtuose Nachahmung römischer Eloquenz und Poesie in dem engen Kreise der Gelehrten und in der Lateinschule, der Geist freier Forschung, den sie gepflanzt, hatte doch Wurzel geschlagen im deutschen Volke, und aus ihm ist im 18. Jahrhundert die „Aufklärung“, eine Umwälzung der gesamten Kultur auf allen Lebensgebieten, entsprossen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Zum drittenmal hat der Geist des klassischen Altertums im Laufe des 18. Jahrhunderts in Gestalt des Neuhumanismus in den Bildungsgang Westeuropas eingegriffen. Diesmal war es vor allem tieferes Verständnis der Griechen, was man suchte und auf dem Grunde der Gleichwertigkeit inneren Erlebens und wetteifernden Ringens mit ihnen um den Preis der Schönheit zu finden meinte. Tiefer und wirksamer als die Nachbarvölker ist das deutsche Volk von dieser neuhumanistischen Bewegung ergriffen worden; es ist nun einmal die Art und das Los unseres Volkes gewesen, daß es sich immer den in der Weltgeschichte auftauchenden Idealen mit ganzer Seele hingibt, wie vorher dem Strom des Lebens, der aus Roms Kultur und Kirche ihm entgegenquoll und nachher dem weltvergessenden Glaubensleben, das aus der eigenen Volksseele entsprang, so jetzt dem Schönheitsideale von Hellas. Diese anscheinend schrankenlose Begeisterung für die Kultur eines fremden Volkstums, sie hat indessen noch weniger als vordem den Kern des eigenen preisgegeben. Erklärt sie sich doch zu einem nicht geringen Teile gerade aus der Geistesverwandtschaft, die ohne Zweifel zwischen deutscher und hellenischer Volksart besteht. Noch mehr aber ist sie zurückzuführen auf die absonderliche Entwickelung des deutschen Geisteslebens, wie sie sich zwischen jener ersten römischen Renaissance der Reformationszeit und dieser zweiten der Aufklärungsepoche unter dem Drucke äußerer Lebensschicksale unseres Volkes vollzogen hatte.

Eines weiten Umwegs hatte es bedurft, ehe sich das Geistesleben beider Völker, des deutschen und des hellenischen, wirklich innerlich berühren konnte. Jene erste, aus Italien kommende Renaissance hatte zwischen beide das römische Altertum geschoben, das auf die Dauer doch nicht unsere nationale Bildung nach allen Seiten zu befruchten vermochte. Dagegen hatten Bildung und Anschauung der romanischen Völker als nächster Erben des römischen Altertums in den überlieferten Formen römischer Darstellungskunst den natürlichen Ausdruck ihrer nationalen Eigenart gefunden; so insbesondere auch das französische Volk. Seinem beherrschenden Einfluß aber war unser Volk im 30jährigen Kriege auf allen Lebensgebieten, also auch in seiner Geistesbildung erlegen. Für deren Form und Inhalt in dem damals beginnenden Zeitalter des fürstlichen Absolutismus wurde es von entscheidender Bedeutung, daß an Stelle des sinkenden Bürgerstandes der neue Herrenstand des hohen fürstlichen und des niederen Adels in den fürstlichen Residenzen in den Vordergrund des öffentlichen Lebens trat. Die Führung des geistigen Lebens entglitt den gelehrten Theologen und fiel teils den Vertretern der bald aufblühenden exakten Wissenschaften, teils den Vertretern der neuen Staatswissenschaften zu. Dadurch mußte auch das andere Element, auf dem die deutsche Erziehung seit der Reformation und Renaissance beruhte, der klassische Humanismus, seine bisherige Geltung in Schule und Leben einbüßen. Als neues Bildungsideal der herrschenden Gesellschaftsklasse, dem aber auch die bürgerliche Welt, Universität und Schule, nachzueifern begannen, kam das höfisch-moderne nach französischem Muster auf, das Ideal des vollkommenen Hofmanns, des Galanthomme. Neben mancherlei Wissenswertem aus den neuen Wissenschaften und den besonderen Eigenschaften des Kavaliers und der auf Reisen zu erwerbenden conduite muß der vollkommene Hofmann vor allem die Sprache der neuen Herrenbildung, das Französische, beherrschen. Auf diesem Wege sind neben dem Französischen die sog. Realien, die „galanten“ Disziplinen, wie man damals sagte, Mathematik und Physik, Geographie und Geschichte u. a. allmählich in den Kreis der alten Lateinschule getreten.

Jene Zeit nach dem 30jährigen Kriege, in der die französische Bildung die vornehme Welt beherrschte, ist die traurigste unserer Geschichte gewesen. Jammervoller als die

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Verwüstung des Wohlstandes im deutschen Lande war die des deutschen Gemüts und der deutschen Sitte und unserer geistigen Habe, unserer Sprache und Literatur, die in Verwilderung und Selbstentfremdung verkamen. Die Dichtung der Gelehrten mühte sich ab in sklavischer Nachahmung der französischen und italienischen Renaissancepoesie, und als sich endlich am Anfange des 18. Jahrhunderts gegen den elenden Schwulst der konventionellen Poeterei eine Reaktion erhob, da dichtete man wieder nach den lehrreichen Vorbildern der Franzosen, die im Zeitalter Ludwigs XVI. in äußerlicher Nachahmung der Alten (vom Lustspiel abgesehen) eine höfisch-nationale, aber allen Nationen für klassisch geltende Literatur geschaffen hatten.

Die französische Modebildung und der französische Klassizismus mußte erst überwunden werden, bevor ein nationales Geistesleben und eine nationale Literatur wieder erwachen konnte in unserem Volke. Dazu haben uns Engländer und Griechen wesentlichen Beistand geleistet. Die stammverwandten Angelsachsen hatten die romanischen Bildungsformen mit ihrer germanischen Eigenart durchdrungen, Reformation und Renaissance, die Lebensmächte der beginnenden Neuzeit, ihrem nationalen Wesen eingeschmolzen. Auf sie und die Griechen verwies uns darum Lessing, der große Reformator unserer Literatur, als er deutscher Originalität und Schaffenskraft endlich die Bahn brach.

Lessing, ein schöpferischer Dichter, aber doch zuerst notgedrungen ein Gelehrter und ein Kritiker. Denn nur in mühsamer, überwiegend gelehrter Arbeit konnten in Deutschland die Grundlagen einer neuen Geistesbildung und klassischen Literatur gewonnen werden, die allen anderen Völkern als die reifen Früchte nationaler Kultur- und Machtentwickelung in den Schoß fielen. Unsere klassische Dichtung hat dem Leben des Volkes erst wieder einen Inhalt geben, dieses zum Selbstbewußtsein erheben und seine Eigenart in der Welt erst wieder zu Ehren bringen müssen.

Jede reformatorische Tat fordert in ihrem Gebiete eine Bemeisterung der vorhandenen Bildungszustände; der Reformator muß sie beherrschen, um sie überwinden und verändern zu können. Lessing, aber war im Besitze des ganzen Bildungsschatzes seiner Zeit und hatte mit den Mitteln des modernen Denkens die herrschende Richtung innerlich überwunden, als er den Kampf gegen sie begann. Schon als Fürstenschüler hatte er die römischen Lustspieldichter Plautus und Terenz menschlich genießen, Welt und Menschen in ihnen kennen lernen wollen, und in seinem ersten dramatischen Versuche, dem „jungen Gelehrten“ wollte er die Torheit darstellen, die er erlebt, auch in sich selbst erlebt hatte. Als Kritiker und Literat stellte er dann der neulateinischen und romanischen Renaissance das griechische und römische Altertum selber, den Kunstregeln Boileaus den recht verstandenen Aristoteles gegenüber. Da sich die römische Geistesbildung auf die griechische gründet, so soll der deutsche Geist die hellenischen Originalwerke in Kunst und Poesie auf kongeniale Art durchdringen, um, wetteifernd mit ihnen, Eigenes schöpferisch gestalten zu können. Lessing war es auch, der die in der Originalität und im Genie begründete Verwandtschaft Shakespeares mit den antiken Dichtern erkannte. Seine „Meisterstücke“ empfiehlt er zuerst in Deutschland an Stelle der französischen Klassiker und zeigt den Zeitgenossen in ihnen einen Quell ursprünglichen germanischen Lebens. „Wir werden den Griechen und Shakespeare gleichkommen — sagt er — nicht wenn wir sie nachahmen, sondern wenn wir sind wie jene waren, d. h. wenn wir in unserer eigensten Art bleiben und darstellen, was wir sind und erleben.“

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Von diesem Umschwung deutschen Geisteslebens ward auch der junge Goethe ergriffen. Auch er hat unter dem Zeichen Shakespeares gegen den französischen Klassizismus gestritten, bald als der kühnste und keckste der Streiter, bis die italienische Reise den Sturm und Drang seiner Seele zur Ruhe brachte und die maßvolle Schönheit des Hellenentums, wie sie Winckelmann seinem Volke erschlossen hatte, zum Ideal seines künstlerischen Schaffens erhob. Fast zu derselben Zeit hatte sich Schillers stürmischer Genius in der Philosophie Kants und im Studium der Geschichte zur Klarheit und Gewißheit durchgerungen und versenkte sich nun ebenfalls in den Geist der Antike. Und als nun die Blüte der klassischen Literatur in ihrem zweiten Jugendalter aufbrach, da offenbarte sie sich in ihrem Wesen als eine Verschmelzung germanischer Gedankenfülle und Gemütstiefe mit dem Ebenmaß und der strengen Form der Hellenen.

Das geschah, als der Neuhumanismus, die neue Rezeption des klassischen Altertums, in Deutschland zum Siege gelangte. Der Schöpfer der neuen Altertumswissenschaft, Friedrich August Wolf, stand um die Wende des Jahrhunderts in Halle auf der Höhe seiner genialen, alle Gebildeten mit fortreißenden Wirksamkeit und mit Schiller wie Goethe in den freundschaftlichsten Beziehungen, zwischen ihnen aber Wilhelm von Humboldt als feinsinnigster Vermittler zwischen der neuen Wissenschaft und dichterischem Schaffen. In einer „Skizze über die Griechen", die ihm dieser auf seinen Wunsch 1793 widmete, hatte Wolf erst die Verklärung seiner eigenen gelehrten Bestrebungen durch die reinste humanistische Idee empfangen. Grundgedanken und Hauptsätze Humboldts sind es, die er dann 1807 in seiner Goethe, „dem Kenner und Darsteller griechischen Geistes", gewidmeten „Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert" zum Programm des Neuhumanismus entwickelte.

Mit weitem Blick das Ganze des Altertums umspannend, stellt Wolf als vornehmstes Ziel seines Studiums auf: „die Kenntnis der altertümlichen Menschheit selbst", wie sie „aus der Beobachtung einer organisch entwickelten, bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgeht." „Denn die edelste Beschäftigung des Menschen ist der Mensch; nichts im ganzen Umkreise des Daseins ist von so tiefem Einfluß auf unseren Geist, als der lebendige Verkehr, die innige Vertrautheit mit großen und edlen Menschen." Unter Menschenkenntnis aber will er verstanden wissen „die Kenntnis der menschlichen Natur, ihrer ursprünglichen Kräfte und Richtungen und aller der Bestimmungen und Einschränkungen, die jene bald durcheinander selbst, bald durch den Einfluß äußerer Umstände erleiden". Um zu dieser Menschenkenntnis zu gelangen, müsse unser Blick anhaltend auf eine große Nation und auf deren Bildungsgang in den wichtigsten Verhältnissen und Beziehungen gerichtet sein. Völker treten hier an die Stelle von Individuen, und was bei diesen die Darstellung eines merkwürdigen Lebens leiste, eben das gewähre bei jenen ein aus unzähligen zerstreuten Zügen erwachsendes Gemälde von ihrem ganzen Nationalsein. Zu solchem Zwecke seien in alten sowohl als neuen Zeiten diejenigen Völker nicht zu benutzen „die in dem Fortgange ihrer Bildung von auswärts her oft gefördert, oft aufgehalten, überhaupt auf verschiedene Weise modifiziert, allzu wenige Züge einer eigentümlichen Natur darbieten, sollten sie auch in Aussicht auf reales Wissen den ansehnlichsten Rang behaupten; ebensowenig auch solche Völker, die in einseitiger Entwickelung stehen geblieben sind und bei jener Art von Zivilisation, welche alle wissenschaftliche und geistige Kultur dem dringendsten Bedarf ihrer Existenz unterwirft." Nur im alten Griechenland findet sich, „was wir anderswo fast überall vergeblich suchen, Völker und Staaten, die in ihrer Natur die meisten solcher Eigenschaften besaßen, welche die Grund-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

lage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen; Völker von so allgemeiner Reizbarkeit und Empfänglichkeit, daß nichts von ihnen unversucht gelassen wurde, wozu sie auf dem natürlichen Wege ihrer Ausbildung irgend eine Anregung fanden, und die diesen ihren Weg unabhängiger von der Einwirkung der andersgesinnten Barbaren und weit länger fortsetzten, als es in nachfolgenden Zeiten und unter veränderten Umständen möglich gewesen wäre."

Ganz besonders eigentümlich und verehrenswert gilt ihm dabei in den Schöpfungen des griechischen Geistes die Überwindung des bloß Nützlichen, die Richtung auf ein an sich Wertvolles, die Erhebung des Lebens des Menschen „zur eigennutzlosen Beschäftigung seiner höheren Kräfte." „Überall nur auf das Vorteilhafte zu sehen, ist des Freien und Edelsinnigen unwürdig", sagt Aristoteles. Aber selbst die Beschäftigung mit den liberalen Künsten und Kenntnissen habe nach griechischer Meinung noch keinen gültigen Anspruch auf liberale Erziehung gegeben, sondern alles sei auf die Art angekommen, wie man sie getrieben, und ob zu dem Zwecke, dem ganzen Menschen eine allseitige Bildung seiner edelsten Kräfte zu verschaffen.

Dieses Ganze der griechischen Nationalbildung sich durch wissenschaftliche Arbeit nahe zu bringen, das verspreche eine Erhöhung aller unserer Geistes- und Gemütskräfte. „Hieraus entspringt eine Vielseitigkeit des Denkens und Empfindens, die in wissenschaftlicher Hinsicht für uns Moderne eine schönere Stufe der Geisteskultur wird, als es für den Weltmann die Fertigkeit wird, ungewohnte Formen sich anzueignen, die er eben seinen Absichten angemessen glaubt." Daß aber ohne sichere Beherrschung der Sprachen eine fruchtbare Aneignung des Inhaltes griechischer Geistesbildung unmöglich ist, das gilt Wolf für selbstverständlich; denn die Sprache ist ihm durchaus kein bloßes Werkzeug für einen Gedankeninhalt, sondern als „erste Kunstschöpfung des menschlichen Geistes" Hauptbestandteil der geistigen Welt eines Volkes. Darum fand er es denn auch höchst verwunderlich, daß gewisse pädagogische (philanthropische) Richtungen, die fast überall auf lebendige Anschauung, auf unmittelbare Berührung mit dem Gegenstande drangen, bei diesem schwierigen Gegenstande glaubten, eine solche entbehren zu können.

Danach erwartet Wolf von einer eindringenden Beschäftigung mit der griechischen Kultur als Ganzes die reichsten Früchte für das Ganze des menschlichen Seins, eine „rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen, eine aus ernster, strenger Arbeit erwachsende, auf das Edle gerichtete, vom Gemeinen abgewandte Gesinnung". Einer solchen komme noch insbesondere die in der Ursprünglichkeit ihrer Kultur begründete Einfachheit und Klarheit der griechischen Ausdrucksformen entgegen. „Mithin dürfen die Alten Anspruch machen, durch die Einfalt und Würde und den großen umfassenden Sinn, womit sie, was wahr und edel und schön ist, ausdrücken, die Lehrer und Ermunterer jeder Nachwelt zu bleiben. Die Lesung und Betrachtung ihrer Werke wird in steter Verjüngung auf Geist und Gemüt wirken; nicht wie historisch aufgestellte Charaktere, sondern wie die Vertraulichkeit mit geschätzten und liebgewordenen Personen: so werden sie durch die Gesinnungen und Gefühle, die sie mitteilen, in verderbten Zeitaltern die Gebrechen der Erziehung verbessern und den Menschen über die mannigfaltige Beschränktheit der Gegenwart hinausrücken."

Liegt also der Hauptvorzug des klassischen Studiums darin, den ganzen Menschen, nicht bloß einzelne Seiten seines Wesens, auszubilden, so läßt die Beschäftigung mit ihm bei dem

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

unermeßlichen Reichtum der alten Welt und der Unerschöpflichkeit ihrer Behandlung doch auch die Eigentümlichkeit des einzelnen, die Individualität zur Entfaltung und zu ihrem Rechte kommen. Den Hinweis auf die Bedeutung der antiken Welt für die Ausbildung der Jugend schließt Wolf mit den Worten Jean Pauls: „Die jetzige Menschheit sinke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkt des Lebens nähme."

Das etwa sind die Gedanken, in denen Wolf die eigentümliche Natur des Altertums und seinen Bildungswert für die Erziehung der Jugend darlegte.

Augenscheinlich hatte eine so hohe Auffassung vom Altertum und seinem Bildungswerte ihren Ursprung und ihren Halt in einer besonderen Auffassung vom Leben und seinen Gütern, die Wolf damals mit den Edelsten des Volkes teilte. Naturgemäße Entwickelung der menschlichen Anlagen von innen heraus an Stelle mechanischer Abrichtung für handgreifliche äußere Zwecke, das war auch die Losung der großen pädagogischen Reformbewegung, die, von Rousseau ausgehend, in Deutschland in Pestalozzi ihren berufenen Vertreter gefunden hatte. Im Gegensatz zu der durchaus von dem Gedanken des Nützlichen beherrschten, einseitigen Verstandesrichtung der Aufklärungszeit hatte sich die Überzeugung Bahn zu brechen begonnen, daß zuletzt alles auf die volle Entfaltung und harmonische Ausgestaltung des Geistes selbst ankomme, daß damit erst das Leben eine innere Selbständigkeit erlange und lebenswert werde. Schon in seiner Erstlingsschrift, den „Abendstunden eines Einsiedlers" (1780), hatte es Pestalozzi verkündet: „Allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu einer Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen. Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein .... Wer nicht Mensch ist, in seinen inneren Kräften ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Bestimmung." Ähnlich setzte Herder den Zweck des Gymnasialunterrichts, in bewußtem Gegensatz zur Abrichtung für einen äußerlichen Zweck, ebensowohl zur Dressur für die Latinität in den Lateinschulen wie zur Konduite und Galanterie in den vornehmen Häusern, in die allgemeine menschliche Bildung, die der Berufsbildung zugrunde liegen müsse. Aber auch er, in dem doch ein so feines Gefühl und ein so klares Verständnis für das Volkstümliche und Eigenartige, für das Nationale in Dichtung und Sprache lebte, war der Überzeugung, daß man sich diese menschliche Bildung am besten durch das Studium der Alten erwerbe. In diesem Wandel der pädagogischen Anschauung hat das Wort „Bildung" erst die uns heute geläufige Bedeutung gewonnen. „Bildung", „Bild", „bilden" wurden ursprünglich von der technisch-künstlerischen Formgebung, dann von der allmählichen Ausgestaltung eines organischen Wesens, und in übertragenem Sinne von der innerlich angeschauten Gestalt, der Vorstellung, der Idee, also gleichsam als Tätigkeit eines immanenten künstlerischen Prinzips gebraucht. An diesen Gebrauch knüpfte die Bedeutung an, in der nunmehr diese Wörter zu technischen Bezeichnungen in der neuen Pädagogik wurden.

Eins aber fehlt dieser ganzen neuen Geistesentwickelung und Weltanschauung im Grunde doch, der nationale und volkstümliche Charakter. Auf dem Boden der Aufklärung war sie allmählich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erwachsen, aber im Volke selbst hatte sie, ebensowenig wie die neue klassische Literatur in ihren Anfängen, Wurzel schlagen können. Nicht aus der frohen Anschauung eines stolzen Nationalstaates

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und den großen Leidenschaften eines das ganze Volk erfassenden öffentlichen Lebens war sie geboren, sondern aus der Versenkung in eine Welt der Ideen und in das Studium der Vergangenheit eines fremden Volkes. Unnatürlich blieb doch der Abstand zwischen dem verwegenen Gedankenfluge jener Idealisten nach den höchsten Zielen des menschlichen Daseins und dem armseligen Treiben der hart arbeitenden, vom Staatsleben auch rechtlich ausgeschlossenen Masse des Volkes. Nur einmal seit dem Untergange des alten Reiches hatten sich die geistbildenden und staatbildenden Kräfte unseres Volkes flüchtig berührt, als Friedrich der Große den alten deutschen Waffenruhm wieder zu Ehren brachte und seinem Volke einen lebensvollen Staat schuf; dann waren sie beide wieder ihre eigenen Wege gegangen. Dieser Staat mußte erst dem Untergange nahegeführt werden, ehe sie sich wieder zusammenfanden. Das ist die tiefste Bedeutung der Jahre 1807—1813, daß der deutsche Staat und der deutsche Geist in ihnen unzertrennlich für immer sich verbanden.

Aus dieser Verbindung ist in dem Jahrzehnt nach der Zertrümmerung des alten preußischen Staates das humanistische Gymnasium in seiner heutigen Gestalt hervorgegangen; erst damals ist der klassische Unterricht, vordem nur ein Mittel für die Fachbildung der Juristen und Theologen, die Grundlage der gesamten höheren Volksbildung geworden. In dem Augenblick des tiefsten Sturzes erhob sich in Preußen, umdrängt von den Gefahren neuer Stürme, die auch seinen Rest mit Vernichtung bedrohten, eine Schar von Männern aus allen Gauen Deutschlands, alle von dem einen Gedanken beseelt, daß es gelte, die im Volke schlummernden, vom alten Staate niedergehaltenen Kräfte zu entfesseln und überall zu freier Bewegung im Kreise des einzelnen, in der Selbstverwaltung der Gemeinde, des Kreises, der Provinz, in Staat und Heer, Kirche und Schule zu selbständiger, verantwortlicher Betätigung im Dienste des Vaterlandes zu erwecken. Und jetzt machte der preußische Staat im Vertrauen auf die befreiende Macht des Idealismus auch die neue Bildung seinen neuen Zielen und Pflichten dienstbar, in der richtigen Erkenntnis, daß der Neubau des Staates am sichersten gegründet werde auf die Erziehung des Volkes in allen seinen Schichten zur Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit. Darin lag die Erlösung aus der gegenwärtigen Not und im Keime auch die Lösung der letzten großen nationalen Aufgaben beschlossen, die sich in unseren Tagen vollzogen hat. In den Befreiungskriegen aber ward offenbar, daß jene literarische Revolution und unsere klassische Literatur mit den Idealen reiner Menschenbildung doch auch den vaterländischen Stolz und Opfermut erweckt hatten; man erkannte, wie viel unser deutsches Volk der Schule der Alten verdankte.

An jenem, von dem modernen Menschen in seiner erstaunlichen Größe kaum recht zu ermessenden Reformwerke hatte Wilhelm von Humboldt einen wesentlichen Anteil. Das kommt uns jetzt beim Lesen seiner durch die Königl. preußische Akademie der Wissenschaften veröffentlichten politischen Denkschriften zu vollem Bewußtsein. Während eines sechsjährigen Aufenthalts in Rom als preußischer Ministerresident war er in beschaulicher Muße, wie kein anderer Humanist vor ihm, aufs tiefste ergriffen worden von der Idee und der Erscheinung der ewigen Stadt. Durch alle Sinne war ihm die Empfindung jenes Ganzen der Menschennatur und Menschengeschichte in die Seele geströmt, nach dessen intellektueller Erkenntnis er so lange getrachtet hatte. Nun hatte auch an ihm, dem im höchsten ästhetischen Genusse Schwelgenden, das furchtbare Schicksal des Vaterlandes die Bekehrung zum opferfreudigen Bürger vollbracht. Als er jetzt heimkehrte und die Leitung des preußischen Unterrichtswesens übernahm, da hat er alsbald das neue humanistische Bildungsideal der

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

deutschen Geistesbildung von der Volksschule bis zur Universität im Prinzipe einverleibt und ihm damit erst den nationalen und volkstümlichen Stempel aufgedrückt.

In einer Amtstätigkeit von nur anderthalbjähriger Dauer hat er die Grundlagen zur Reform des gesamten Unterrichtswesens in Preußen gelegt. Und zweierlei brachte er mit zur Lösung dieser Aufgabe, einen eisernen, in seinen gelehrten Altertumsstudien geschulten Fleiß und eine natürliche, jetzt mit einem Schlage hervortretende Gabe, rasch das Wesen der Dinge zu erfassen, das Ergebnis seiner Einsicht bei sich festzustellen und bei anderen durchzusetzen. Der Theoretiker und Idealist enthüllte sich als ein praktischer Geschäftsmann von seltener Umsicht und Tatkraft, dessen Tätigkeit sich freilich bei allem, was er unternahm, durchdrungen und getragen zeigte von der idealsten Auffassung der realen Verhältnisse. In schlichten, aber eindringlichen Worten hat er in allen den Aktenstücken, die seit vorigem Jahre in dem 10. Band seiner politischen Denkschriften gedruckt vorliegen, der politischen und nationalen Bedeutung seines Reformwerkes einen wahrhaft ergreifenden Ausdruck für Gegenwart und Zukunft gegeben, in klarem Bewußtsein der großen Idee, die als ein einheitliches Ziel die gesamte Tätigkeit jener preußischen Staatsmänner und Kriegshelden bis ins einzelnste hinein bestimmte. Und dabei fiel ihm immer das deutsche Interesse mit dem preußischen zusammen. Wer noch immer von dem Gedanken nicht loskommen kann, daß praktische Aufgaben des Idealismus entraten können oder gar von ihm Hemmnisse befürchten müssen für ihre zweckmäßige Durchführung, dem seien diese Berichte aufs wärmste zum Lesen empfohlen.

Zum Beweise hierfür will ich hier nur einige Stellen aus dem Bericht vom 1. Dezember 1809 an den König anführen: „Die schwierige Aufgabe ist, die Nation geneigt zu machen und bei der Geneigtheit zu erhalten, den Gesetzen zu gehorchen, dem Landesherrn mit unverbrüchlich treuer Liebe anzuhängen, im Privatleben mäßig, sittlich, religiös, zu Berufsgeschäften tätig zu sein und endlich sich gern, mit Verachtung kleinlicher und frivoler Vergnügungen, ernsthaften Beschäftigungen zu widmen. Dahin aber gelangt die Nation nur dann, wenn sie auf der einen Seite klare und bestimmte Begriffe über ihre Pflichten hat und diese Begriffe, vorzüglich durch Religiosität, in Gefühl übergegangen sind. Aus dieser Grundlage, die auch dem gemeinsten Volke unentbehrlich ist, entwickelt sich hiernach zugleich das Höchste in Wissenschaft und Kunst, das, auf einem anderen Wege befördert, leicht in unfruchtbare Gelehrsamkeit oder schwärmerische Träumerei ausartet. Das hauptsächlichste Bemühen muß daher dahin gehen, durch die ganze Nation, nur nach Maßgabe der Fassungskraft der verschiedenen Stände, die Empfindung nur auf klaren und bestimmten Begriffen beruhen zu lassen und die Begriffe so tief einzupflanzen, daß sie im Handeln und im Charakter sichtbar werden, und nie zu vergessen, daß religiöse Gefühle dazu das sicherste und beste Bildungsmittel an die Hand geben."

Einen wesentlichen Vorzug der Pestalozzischen Methode, deren Vorzüge er dem König nach den Beobachtungen im Zellerschen Institut zu Königsberg eingehend auseinandersetzt, findet er in der Erziehung zum Handeln: „Eine solche klare, bestimmte und selbsttätige Unterrichtsmethode wirkt auch im Charakter wieder notwendig auf deutlich erkanntes, bestimmtes und entschiedenes Handeln zurück." Auf diese Ideen habe, sagt er, inbesondere die Sektion des öffentlichen Unterrichts die Grundsätze ihrer Geschäftsführung gegründet. Sie berechne ihren allgemeinen Schulplan auf die ganze Masse der Nation und suche diejenige Entwickelung der menschlichen Kräfte zu befördern, welche allen Ständen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gleich notwendig ist und an welche die zu jedem einzelnen Beruf nötigen Fertigkeiten und Kenntnisse leicht angeknüpft werden können. „Ihr Bemühen ist daher, den stufenartig verschiedenen Schulen eine solche Einrichtung zu geben, daß jeder Untertan Ew. Königl. Majestät darin zum sittlichen Menschen und guten Bürger gebildet werden könne, wie es ihm seine Verhältnisse erlauben, allein keiner den Unterricht, dem er sich widmet, auf eine Weise empfange, die ihm für sein übriges Leben unfruchtbar und unnötig werde; welches dadurch zu erreichen, daß man bei der Methode des Unterrichts nicht sowohl darauf sehe, daß dieses oder jenes gelernt, sondern in dem Lernen das Gedächtnis geübt, der Verstand geschärft, das Urteil berichtigt, das sittliche Gefühl verfeinert werde."

Überall tritt in Humboldts Berichten klar und bestimmt der Wille hervor, niemals eine vorliegende Schwierigkeit durch Mittel zu lösen, die nur dem Augenblick entsprechen. So wenig ihn auch das Bewußtsein verläßt, daß der verarmte und ausgesogene Staat weit über seine Kräfte sich für die neuen Aufgaben des Unterrichts einsetzt, so hält er doch unerschütterlich an der Überzeugung fest, daß diese Opfer gebracht werden müssen für die geistig-sittliche Reorganisation Preußens.

In diesem Geiste also, dem Geiste des neuen Humanismus, ist damals auch die für alle folgende Zeit maßgebende Neugestaltung des Gymnasiums als Vorschule der Universität und als Teil einer neuen gleichzeitig geplanten Organisation des gesamten Unterrichtswesens begonnen worden. Dabei wurde das Griechische, das vorher in den Gymnasien nur die Stellung eines nebensächlichen, einzig für die Theologen nötigen Unterrichtsgegenstandes eingenommen hatte, jetzt zu einem wesentlichen Stück des Gymnasialunterrichts gemacht. Aber auch Deutsch und Mathematik wurden als Hauptfächer neben Lateinisch und Griechisch in den Lehrplan von 1816 (1812) aufgenommen und sollten mit den Nebenfächern Naturwissenschaft, Geschichte und Geographie, Religion als unentbehrlich für „eine harmonische Ausbildung des Geistes zu einer organischen Einheit" zusammengefaßt werden. Dagegen blieben Hebräisch und Französisch wahlfrei.

Was ergibt sich aus diesem kurzen Überblick?

Die ganze bisherige Entwickelung unserer Bildung bis in die neue Zeit hinein stellt sich dar nicht etwa als ein Prozeß allmählicher Loslösung von der antiken Kultur, mit der ein widriges Geschick sie seit ihren Anfängen aufs engste verflochten hätte, sondern vielmehr als eine bald friedliche, bald feindliche, immer aber fruchtbare und belebende Berührung germanischen und romanischen Wesens, die am Ende ausläuft in eine Rückkehr zur letzten Quelle aller Kultur, dem hellenischen Idealismus. Niemals hat unser Volk dabei das innerste Wesen seiner Eigenart preisgegeben; dieser ist es nur damals untreu geworden, als, zwischen der ersten und zweiten Renaissance, sein Herrenstand der französischen Sprache den Vorzug gab vor der eigenen und seine Dichter dem französischen Romanismus huldigten.

Volkstümlich freilich ist weder der alte lateinische noch der neue griechische Humanismus gewesen, und er konnte es nicht sein. Eine Regeneration des Volkslebens in seinen Tiefen kann allerdings nur aus der Seele des eigenen Volkes aufsteigen; das war bei uns das Werk der Reformation. Allein die vaterländische Entwickelung im ganzen ist durch den Humanismus doch gefördert worden. Ohne die Renaissance wäre weder die Reformation denkbar gewesen, noch die Einführung des römischen Rechts. Beide aber, Reformation und römisches Recht, haben, wenn auch jede in anderer Weise, zuletzt doch dem nationalen und politischen Fortschritt gedient. Die nächste Wirkung beider war freilich grundverschieden:

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die Reformation machte uns frei vom päpstlichen Rom, das römische Recht vom antiken abhängig. Am Ende haben jedoch beide in Deutschland erst dem modernen Staat die Bahn frei gemacht. Indem Luther die Herrschaft der mittelalterlichen Kirche über die Geister brach, trat er mit zwingender Notwendigkeit auch der politischen Herrschaft der alten Kirche und eines mit ihr verbündeten Staates entgegen; der moderne Staat aber, der freilich nach der Lage der Dinge in Deutschland kein anderer sein konnte als der Territorialstaat, vermochte nur mit Hilfe des römischen Rechts und der römischen Juristen zum Durchbruch zu kommen. Aber auch das war eine Befreiung aus unerträglichen Zuständen. Durch die Reformation wurde der einzelne befreit in seinem Glauben und Gewissen, in dem werdenden modernen Staate umgekehrt das Recht des einzelnen, soweit es mit dem Wohle des Ganzen unvereinbar war, aufgehoben und der Staatsgewalt untergeordnet. Das eben war es, was dem zerfahrenen deutschen Volke vor allem not tat.

Der Träger des neuen Staatsgedankens wurde Hand in Hand mit dem Landesherrn der Bürgerstand, der auch der Träger war der neuen wirtschaftlichen und geistigen Entwickelung. In die Hände des Fürstentums und der Städte ward die politische Zukunft der Nation gelegt. Was uns in unserer nationalen Entwickelung aufgehalten hat, das war nicht römische Kultur und römisches Recht und römische Sprache, sondern römisch-papistische Herrschsucht und der spanische jesuitische Geist der Habsburger. Als dann aus der Verbindung des neuen protestantischen Geisteslebens, der neuen weltlich freien Bildung mit der hellenischen Geisteskultur die deutsche klassische Literatur entsprang, da wurde durch sie auch, wie einst durch die Luthersche Schriftsprache, ein neues festes Band um die politisch und religiös zersplitterte deutsche Nation geschlungen. Mit dieser neuen Bildung und Literatur zugleich war aber auch das Bürgertum wieder im Aufsteigen; die mittleren Schichten der Gesellschaft, lange zurückgehalten durch den anmaßlichen französisch gebildeten Herrenstand, rückten wieder, wie zur Reformationszeit, in den Vordergrund des nationalen Lebens. Hatten sie sich zunächst in der Literatur und Wissenschaft neues Ansehen errungen, so gewannen sie nun auch die Gleichstellung in der Gesellschaft und im Staate, und zwar gestützt auf die neuhumanistische Bildung. Neben dem Geburtsadel erhob sich mehr und mehr in dem modernen Staate die neue Aristokratie der studierten Leute zum führenden Stand unseres Volkes.

So sind die Wandlungen im geistigen Leben des deutschen Volkes, soweit sie durch den Einfluß des klassischen Altertums bestimmt wurden, immer zusammengetroffen mit bedeutsamen Umgestaltungen seiner nationalen, sozialen und staatlichen Entwickelung. Immer haben sie dem allgemeinen Fortschritt gedient, wenn sie auch zunächst und im einzelnen mit gewissen Übelständen verbunden waren. Doch auch diese waren in unserer Geschichte begründet: einen reinen, absoluten Fortschritt gibt es auf keinem Gebiete menschlicher Entwickelung.

Trotzdem ist das humanistische Gymnasium schon bald nach seiner Gründung und in der Zeit seines weiteren inneren Ausbaues (durch Johannes Schulze) Gegenstand der heftigsten Angriffe geworden, ganz ebenso wie die Klagen über die Rezeption des römischen Rechts von der Zeit Luthers bis auf die Gegenwart sich immer von neuem wiederholt haben. Schien doch schon einem Wolf, obwohl seine Anschauungen dem Unterrichtsplane im wesentlichen zugrunde lagen, dessen Ziel, selbst das für die alten Sprachen, zu hoch gestellt. Mehr jedoch wandten sich seine und anderer Bedenken gegen das Streben, den Menschen zu allem

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

möglichen zu bilden und alles irgend schätzbare Wissen in den Schulunterricht hineinzuzwängen. Das ergebe eine flache Durchschnittsbildung, meinte er, die zugleich mit dünkelhafter Einbildung einen Mangel an wahrer Kraft im Gefolge habe. Bei der „möglichst gleichmäßigen“ Ausbildung der Schüler werde der Gewinn an Breite durch den Verlust an Tiefe weit überwogen. Nicht eine Erweiterung, sondern eine Einschränkung der Unterrichtsgegenstände schien ihm für seine Zeit geboten. Auch der bayerische Philolog Friedrich Thiersch wollte von der „neuen Lehrweisheit in Preußen oder der gleichmäßigen Steigerung des klassischen und realistischen Unterrichts“ nichts wissen; in Bayern freilich hielt man damals, wie auch in Österreich, ein viel geringeres Maß an Wissen für ausreichend. Die gewaltige Aufregung, die der preußische Medizinalrat Lorinser durch seinen Aufsatz „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“ 1836 erregte, verschwand ebenso rasch, wie sie entstanden war, als die von der Regierung veranlaßten sorgfältigen Erhebungen den Zustand des damals heranwachsenden Geschlechts doch keineswegs als so trostlos erwiesen, wie er ihn geschildert hatte. Wohl aber benutzte der Minister von Altenstein die Gelegenheit, nicht nur um alle Übertreibungen zu verbieten, sondern auch die Eltern vor den Gefahren zu warnen, denen sie ihre Söhne aussetzten, wenn diese körperlich oder geistig für die Gymnasialstudien untüchtig seien, „da die Gymnasialverfassung nicht auf sieche und kranke Knaben und Jünglünge berechnet sei“.

Den heftigsten Sturm jedoch entfesselte die Revolutionszeit von 1848/49. Wie auf allen Gebieten, so rief man auch auf dem der Kirche und Schule nach Freiheit und Selbstständigkeit, verlangte stürmisch Beseitigung alter Zöpfe und Einführung grundstürzender Reformen, insbesondere des Gymnasialwesens. Um dieses mit den Bedürfnissen der neuen Zeit in Einklang zu bringen, forderte der Dresdner Gymnasiallehrer Hermann Köchly, müsse das Deutsche in seinen Mittelpunkt gestellt, müßten die übrigen Bildungsmittel in zwei Gruppen der historisch-ethischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen, daran angeschlossen werden; so nur könne man zu einem modernen und universellen Bildungsprinzipe kommen. Daraus ergab sich ihm dann als Zweck der altklassischen Studien die Erkenntnis des Griechen- und Römertums in seiner weltgeschichtlichen Bedeutung aus den Quellen und durch sie; könne man das nicht erreichen, so müsse man den altklassischen Unterricht ganz aufgeben. Jedenfalls aber folge daraus die Gleichstellung des Griechischen mit dem Lateinischen und der Wegfall des Lateinsprechens und des lateinischen Aufsatzes. Auch dürften die alten Sprachen nicht vor dem 14. Jahr der Schüler getrieben und müßten auf die neueren gegründet werden. Übrigens tauchte auf der preußischen Landesschulkonferenz im April 1849 auch schon der Plan eines Reformgymnasiums mit dreiklassigem gemeinsamen Unterbau auf. Allein, wie so vieles aus diesen stürmischen Jahren, auch diese Reformbewegung verlief im Sande. Revolutionsepochen, das hatte sich schon nach 1789 in Frankreich gezeigt, sind die denkbar ungeeignetsten für Reformen der Schulen.

Diese Angriffe auf das alte Gymnasium stehen ohne Zweifel in ursächlichem Zusammenhang mit den tiefgreifenden Veränderungen, die seit Aufstellung jenes humanistischen Erziehungsideals in der Wissenschaft und im Leben des Volkes sich vollzogen hatten. Es war ganz natürlich, daß der hochgespannte Enthusiasmus, wie er am Ende des 18. Jahrhunderts alles Klassische und Antike verherrlicht hatte, allmählich von diesen Studien gewichen war. Das Übermaß der Verherrlichung, von den beiden Dichterheroen später selbst (in den Xenien) als „Gräcomanie“ verspottet, hatte sich durch eine kräftige Reaktion gerächt, die dann ihrer-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

seits wieder, wie Reaktionen meist, über die vernünftige Grenze hinausschoß. Die allmähliche Abwendung der führenden Geister von den humanistischen Studien war dann noch beschleunigt worden dadurch, daß die philologische Wissenschaft selber, ebenso wie die deutsche Literatur, andere Richtungen einschlug. Die Wege beider, die vordem so eng verbunden waren, hatten sich geschieden. Das neue Zeitbewußtsein, das die Epigonen der großen klassischen Dichter erfüllte, wurzelte in der Romantik, im christlich-germanischen Geiste, der trotz seiner Irrwege doch den deutschen Gedanken in immer weitere Kreise trug. Seltsam genug bleibt es freilich, daß die romantischen Dichter, die sich vermaßen, das klassische Ideal durch eine volkstümliche Dichtung zu verdrängen, mit dem Volke selbst keine Fühlung gewannen, und doch ist es erklärlich, weil sie selbst weder im Leben des Volkes standen noch im christlichen Glauben. Dagegen muß den späteren Romantikern und vor allem den ihnen persönlich und geistig nahestehenden Gelehrten das Verdienst ungeschmälert bleiben, daß sie die Nation zu den Quellen des eigenen Lebens zurückgelenkt und den geschichtlichen Sinn für die deutsche Vergangenheit in Sprache und Literatur, Religion und Staat gepflegt, auch den Sinn für die christlich-deutsche Baukunst wiedererweckt haben.

Indessen an der zunehmenden Abkehr der Gebildeten von den klassischen Studien trugen auch die Philologen selbst einen großen Teil der Schuld. Wohl hatten sie unterdessen mit rastlosem Sammlerfleiß und kritischem Scharfsinn eine unschätzbare Masse von Wissen aufgehäuft und gesichtet; aber hierbei und über der einseitigen Bevorzugung der formellen Seite, der Grammatik, Metrik usw., war ihnen die Kraft, den Stoff durch Vertiefung in seinen geistigen Gehalt zu verklären und im Lichte der beherrschenden Idee darzustellen, und dadurch auch der Zusammenhang mit dem neuen historischen Zeitgeiste und mit dem Leben verlorengegangen. Und doch hatte Niebuhr der Altertumswissenschaft selber bereits diesen neuen historischen Geist eingeprägt und damit einen wesentlichen Schritt hinausgetan über ihren ersten Meister, Fr. A. Wolf. Unter dem Einfluß der Gegenwart hatte Niebuhr die Aufmerksamkeit der Zeitgenossen von den bis dahin fast ausschließlich gefeierten Griechen zu dem vorwiegend politischen Volke des Altertums, den Römern, gelenkt, und in seiner Römischen Geschichte (1. Band zuerst 1811, 2. Band 1812 erschienen) den römischen Staat in die Mitte seiner Darstellung gerückt. Mit einem durch staatsmännische Erfahrung, sowie durch gründliche Kenntnis der deutschen und englischen Verfassung geschulten Blick und mit einer wahrhaft schöpferischen Phantasie hatte er das Wesen des römischen Staates in seiner organischen Entwickelung erfaßt; losgelöst von der Auffassung zufällig erhaltener Schriftwerke und mit dem Geiste der Gegenwart durchdrungen, hatte er das Bild des gewaltigsten Staates aller Zeiten seinem staatlosen und gleich dem hellenischen in Literatur und Philosophie verlorenen Volke als Muster opfermutigen Bürgersinns leibhaftig vor die Augen gestellt. Allein sein Werk ward wohl von einem Goethe in seiner Tragweite erkannt; die sich immer enger zusammenschließende Zunft der Philologen hat damals mit wenigen Ausnahmen nur zögernd und langsam den Geist eines Werkes auf sich wirken lassen, mit dem eine neue Epoche der Geschichtschreibung begann.

Das alles konnte nicht ohne verhängnisvollen Einfluß bleiben auf die humanistischen Studien des Gymnasiums, das dem neuen historischen Geiste fremd blieb und längst sich auch von dem alten humanistischen Ideale seiner Gründungszeit entfernt hatte. Im letzten Grunde jedoch entsprangen die Angriffe auf das Gymnasium in den vierziger Jahren einem noch viel

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

tiefer und breiter greifenden Wandel der allgemeinen Geistesrichtung. Diese wurde mehr und mehr beherrscht durch die überraschenden und sinnfälligen, das ganze Leben umstürzenden Erfolge der Naturwissenschaften und der Technik. Die Naturwissenschaften, meinte man, erfüllten unmittelbar, was einst Bakon von aller Erkenntnis gefordert hatte, sie führten zur Herrschaft über die Natur. Laut ward alsbald der Ruf erhoben, die naturwissenschaftliche Bildung müsse an Stelle der sprachlich-historischen zur allgemeinen Bildung werden. Vergeblich erhob Jakob Grimm seine warnende Stimme in einer Versammlung der Germanisten: die Geisteswissenschaften müßten darum die Grundlage der allgemeinen Bildung bleiben, weil sie allein das ganze Menschenleben, auch die Welt der Phantasie und des Herzens umfassen. Sie seien weltbürgerlich und national zugleich, die Naturwissenschaften weltbürgerlich schlechthin; und nur wo volkstümliche und allgemein menschliche Bildung einander durchdrängen, entfalte sich der ganze Reichtum der Weltgeschichte.

So hat sich die deutsche Bildung des 19. Jahrhunderts allmählich in eine sprachlich-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung gespaltet. Daraus ist dann aber eine Dreiheit der höheren Schulen, also nicht mit innerer Notwendigkeit, erwachsen. Denn das moderne Realgymnasium, das zwischen das humanistische Gymnasium und die ursprünglich lateinlose und längst vorhandene, aber erst Ende der fünfziger Jahre vom preußischen Staate organisierte Realschule trat, verdankte seine Entstehung nicht etwa dem bewußten Bedürfnis einer Vermittelung zwischen jenen beiden Bildungsrichtungen, sondern den praktischen Forderungen des preußischen Beamtenstaates, der die Berechtigung zum Eintritt auch in den niederen Staatsdienst fast durchweg an einige Kenntnis des Lateinischen knüpfte. Wie ungünstig das immer weiter um sich greifende Berechtigungswesen des preußischen Beamten- und Militärstaates überhaupt die weitere organische Entwickelung der höheren Schule in Deutschland beeinflußt hat, darauf soll hier nicht näher eingegangen werden. Schließlich haben sich die Realschule als die geeignetste Vorbildungsschule für die praktischen Berufe des bürgerlichen Lebens und die für die technischen Berufe und für den höheren Handelsstand bestimmte preußische Oberrealschule aufs trefflichste bewährt und, ebenso wie das Realgymnasium in seiner weiteren Entwickelung, in weiten Kreisen Anerkennung gefunden. Das humanistische Gymnasium hingegen durfte seinen eigenartigen Aufgaben in verhältnismäßiger Ruhe nur so lange leben, als die großen nationalen Kämpfe und die daraus sich ergebenden großen innerpolitischen Aufgaben die öffentliche Meinung ganz beschäftigten. Kaum waren diese anscheinend einer Lösung entgegengeführt, als der Sturm gegen das Gymnasium wieder losbrach, heftiger denn je, und unablässig rüttelt er seitdem an seinen Grundlagen. Wiederum, wie Ende der vierziger Jahre, kam diesen Angriffen die nach der Vollendung des Einigungswerkes mächtig emporschwellende nationale Strömung zu Hilfe. Das Eingreifen des jungen Kaisers schien den Sturz des Gymnasiums in nahe Aussicht zu stellen.

Allein die Majoritäts- und Kompromißbeschlüsse der vom Kaiser berufenen ersten Berliner Konferenz im Jahre 1890, ebenso wie die neuen preußischen Lehrpläne von 1892 brachten auch den Gegnern keine Befriedigung. Zu befriedigen hat diese, wie man heute sieht, auch das Ergebnis der zweiten Berliner Konferenz von 1900, die Abschaffung des verhaßten Gymnasialmonopols, nicht vermocht. Wohl aber hat das preußische Ministerium sich inzwischen — „nach einer zehnjährigen Tragödie der Irrungen“ — veranlaßt gesehen, durch die neuen Lehrpläne von 1901 die altsprachliche Bildung im wesentlichen wieder auf die

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

alten, breiteren Grundlagen zu stellen — ein mannhafter Entschluß, den man in Sachsen, Württemberg usw. nicht zu fassen brauchte, weil die Schulpolitik der Regierung hier der Tagesmeinung nicht nachgegeben hatte.

Unterdessen ist aber auch noch das moderne Reformgymnasium auf den Plan getreten, sonderbarerweise um für das alte, nur auf einem neuen Wege zu erstrebende Ziel mit den Waffen seiner grimmigsten Feinde zu streiten. Über diese neueste Reform mag man denken, wie man will, so klar und überzeugend sind die dafür vorgebrachten Gründe keineswegs, daß für urteilsfähige und vorurteilsfreie Leute kein Zweifel übrigbliebe. Gibt doch z. B. Prof. Wulff, ein praktischer Schulmann der neuen Richtung (Der lateinische Anfangsunterricht im Frankfurter Lehrplan. 1901) unumwunden zu, daß nicht bloß für das Lateinische, sondern auch für den vorausgehenden deutschen und französischen Unterricht eine eigenartige Lehrmethode erst noch gefunden werden muß, um die Einheit des Lehrverfahrens zu sichern und die Zeitersparnis mit unverminderter Sicherheit und Gründlichkeit der Sprachaneignung zu verbinden. Im Französischen steht der alten grammatischen und der auch nicht neuen sogenannten Anschauungsmethode die neue, radikale, auf die Sprachfertigkeit gerichtete gegenüber; andere haben wieder den goldenen Mittelweg eingeschlagen, auf dem Grammatik und Sprachfertigkeit in gleicher Weise zu ihrem Rechte kommen sollen. Auch macht man — ganz abgesehen davon, daß die Bevorzugung gerade des Französischen dessen heutiger Stellung unter den Weltsprachen nicht mehr entspricht —, denke ich, bei der Empfehlung des Französischen für den Anfangsunterricht immer den Fehler, daß man das Lateinische als „tote" Sprache verurteilt. Dem lebensfrischen und lernbegierigen Knaben tritt auch die nicht mehr „auf dem Markte des Lebens" gesprochene Sprache als etwas Lebendiges entgegen, weil er in ihr zunächst weiter nichts erblickt und empfindet als etwas neues und darum für sein Kindergemüt höchst Interessantes — vorausgesetzt, daß der Lehrer kein Pedant und das Lehrbuch nicht gar zu einfältig und der Junge nicht zu altklug ist. Das kommt aber doch heutzutage nur noch ganz selten vor — mit Ausnahme des letzten. Übrigens betreiben die Reformgymnasien den französischen Unterricht in den ersten drei Jahren auch nach der grammatischen Methode und widerlegen einigermaßen damit selbst die Lehre ihrer Verteidiger, daß das Latein an das logisch-grammatische Verständnis von 9—11jährigen Knaben viel zu hohe Ansprüche stelle. Manche Leute, z. B. der Straßburger Professor der Philosophie und Pädagogik Theobald Ziegler, haben auch schon ihre Verwunderung darüber ausgesprochen, „daß man im Namen einer nationalen Erziehung einen Reformfeldzug unternimmt, den Weg über Cannä und Thermopylä für einen Umweg erklärt und neue Schulen auf den Schild hebt, die statt des Lateinischen — das Französische zum Ausgangspunkt dieses neudeutschen Unterrichtssystems machen".[1]) Jedenfalls kann sich diese Reform doch erst durch eine längere Erfahrung bewähren, d. h. vor allem durch die erfolgreiche Betätigung ihrer Zöglinge im wissenschaftlichen und praktischen Leben. Vorläufig steht diesen, wenn auch noch so zahlreichen und glänzenden Experimenten eines Jahrzehnts die hundertjährige Geschichte des alten humanistischen Gymnasiums gegenüber, und in dieses Jahrhundert fällt die Gründung und der Ausbau des Deutschen Reiches.

Doch zurück zu unserer geschichtlichen Betrachtung. Was wir zuletzt feststellten, das war die wachsende Abneigung der öffentlichen Meinung gegen die einstmals so enthusiastisch

1) Theobald Ziegler, Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts. Berlin 1899. S. 616.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

verehrten klassischen Studien; diese Abneigung erwies sich vornehmlich im Wandel des Zeitgeistes begründet. Dem Geistesleben unseres Volkes war durch die Naturforschung ein neues und mächtiges Element eingepflanzt worden. Aber steht denn dieses neue Element unseres Geisteslebens wirklich in einem unvereinbaren Gegensatz zu denjenigen Bildungselementen, durch deren Besitz das deutsche Volk im geistigen Wettstreit der Nationen die unbestrittene Führung erlangt, deren Besitz es nicht gehindert hat, neuerdings auch in dem wirtschaftlichen Konkurrenzkampf auf dem Weltmarkt eine von den Mitbewerbern gefürchtete Stellung zu gewinnen und bis jetzt zu behaupten?

Jawohl, sagen die Realisten; denn hier handelt sich's um den „Kampf zweier Zeitalter und zweier Denkweisen", der nur mit der Vernichtung der einen von beiden beendigt werden kann. Wirklich? Ist es nicht vielmehr eine alte, durch die Geschichte vielfach erwiesene Erfahrung, daß nicht jede Zeit ihr eigenes Wesen erkennt? Namentlich in den Epochen, welche den großen Entscheidungskämpfen des Völkerlebens folgen, haben sich nicht selten gerade die Klügsten über die treibenden Kräfte ihres Zeitalters getäuscht. Leben wir wirklich in einem Zeitalter, das seine Signatur einzig und allein empfängt durch Technik und Naturwissenschaften?

Mit berechtigtem Stolz hat seinerzeit Werner Siemens[1]) den für Deutschland etwa 60 Jahre zurückliegenden Zeitpunkt gefeiert, von dem ab die Naturwissenschaften dem öffentlichen Leben zugänglich und dienstbar geworden sind. Seitdem durch sie neue wissenschaftliche Methoden der Technik und dem Volksleben überhaupt in allen seinen Tätigkeitsformen zugeführt wurden, habe unsere Kulturentwickelung eine progressive Beschleunigung erfahren. So gewaltig sei der Andrang der Erfindungen und Entdeckungen, daß „Entwickelungsperioden, die in früheren Zeiten erst in Jahrhunderten durchlaufen wurden, die im Beginn unserer Zeitperiode noch der Jahrzehnte bedurften, sich heute in Jahren vollenden, häufig schon in voller Ausbildung ins Dasein treten". Und es liege, meint er, kein Grund vor, an der Fortdauer des progressiven Aufschwungs dieser naturwissenschaftlich-technischen Entwickelung zu zweifeln. Jenen Zeitpunkt der Verbindung der Naturwissenschaften mit dem öffentlichen Leben bezeichnet er daher als den Eintritt eines neuen, des naturwissenschaftlichen Zeitalters.

Ganz anders einige Jahre später der Wiener Staatsrechtslehrer Adolf Exner.[2]) Durch die glanzvoll wuchernde naturwissenschaftliche Bildung, sagt er, sei der Geist der heutigen europäischen Gesellschaft (mindestens der kontinentalen) so einseitig erfüllt und in Anspruch genommen, daß als Folgeerscheinung ein empfindliches Zurückbleiben in der Entwickelung des politischen Sinnes, in weiten Schichten bis zur völligen politischen Unbildung, eingetreten sei. „Die einseitige Befangenheit der Geister in naturwissenschaftlichen Denkformen bildet den Zopf des 19. Jahrhunderts." Diesen beherrschenden Einfluß der Naturwissenschaften in unserer Bildung sieht Exner aber schon im Zurückweichen und die politische Bildung innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft schon seit einem Menschenalter in langsamem Steigen begriffen. Eine neue Zeit breche an, die frei sein werde von der Verblendung, den Maßstab der Kulturhöhe allein in dem Umfang menschlicher Herrschaft über

1) Tagblatt der 59. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Berlin 1886.

2) Adolf Exner, Über politische Bildung. Rede gehalten bei Übernahme der Rektorswürde an der Wiener Universität (1891). Dritte Ausgabe. Leipzig 1892.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Naturkräfte zu suchen. Die politischen und sozialen Probleme seien es, deren Lösung den nächsten Generationen obliegen werde, „von welchen jeder fühlt, daß sie durch Bussole und Logarithmen nicht werden gelöst werden.“ — „Dieses zwanzigste Jahrhundert, an dessen Schwelle wir stehen, wird ein politisches Jahrhundert sein. Wer ihm gewachsen sein will, wird politischer Bildung bedürfen.“

Ein überraschender Gegensatz in der Auffassung zweier hervorragender Männer, denen man doch beiden zutrauen darf, daß sie Zustand und Bildung ihrer Zeit zu überschauen vermochten. Aber indem sie sich bestrebten für den Geist und die Kulturaufgaben ihres Zeitalters, ein jeder von dem Standpunkt seines Berufs, eine kurze und eindrucksvolle Bezeichnung zu finden, haben sie die beiden Seiten einer im Grunde einheitlichen Kulturbewegung einer getrennten und darum einseitigen Betrachtung unterworfen. Vom historischen Standpunkt betrachtet, ist es der naturwissenschaftlich-technische Fortschritt und in seinem Gefolge die Verflechtung der nationalen Produktion in den Weltmarkt, sowie die wieder daraus erwachsende kapitalistische Großindustrie, die uns vor die neuen politisch-sozialen Probleme gestellt hat. Mithin sind die Aufgaben, die der politischen Bildung in unserer Zeit gestellt werden, ebendieselben, welche durch die naturwissenschaftlich-technisch-wirtschaftliche Entwickelung erst geschaffen sind. Daß diese ganze Umwälzung und die damit verbundene Umgestaltung der Gesellschaft auch die überlieferten Vorstellungen, Ideen und sittlichen Anschauungen im Volke erschüttern mußte, wer wollte es bezweifeln?

Die Frage ist nun die, und damit kehre ich zum Ausgangspunkte dieser ganzen Betrachtung zurück: worauf müssen wir Bildung und Erziehung unserer Jugend in dieser gärenden Zeit gründen, auf daß sie dereinst im Leben den Forderungen der Gegenwart, insoweit sie berechtigt sind, gerecht werden könne?

Diese Frage ist es, welche die Freunde und die Gegner des humanistischen Gymnasiums trennt. Die Gegner fordern eine Bildung für die nächsten Zwecke des praktischen Lebens. Für den Kampf ums Dasein, der die wirtschaftlich-soziale Entwickelung unserer Zeit bis ins unendliche gesteigert hat, müsse die Jugend vor allem nützliche Kenntnisse aus der Schule mit ins Leben bringen. Nicht aus entlegener Vergangenheit, zu der kein „praktisches Interesse“ uns zurückführe, sei das Bildungsideal der Gegenwart zu holen, auf der Höhe des modernen Kulturlebens gelte es vielmehr dessen reichen Inhalt selbst zu ergreifen und daraus das Rüstzeug für die Lösung der ganz eigenartigen Aufgaben der Gegenwart zu formen. Den daraus erwachsenden mannigfaltigen Forderungen an das Wissen des modernen Menschen könne nur durch eine möglichst umfassende, ihnen allen gleichmäßig entgegenkommende Ausbildung der Jugend genügt werden. Für die unfruchtbaren Ideale des Altertums, dünkt ihnen, sei kein Raum mehr in dieser großen Zeit.

„Du alt Geräte, das ich nicht gebraucht,
Du stehst nur hier, weil dich mein Vater brauchte.“

Diese anscheinend höchst vernünftige Meinung ist heutzutage weit verbreitet und hat auch nicht wenige treffliche Männer für sich gewonnen. Geheimrat Dr. Hinzpeter leitete die Berliner Verhandlungen über die Fragen des höheren Unterrichts im Juni 1900 mit den Worten ein: „Die persönliche geistige Entwickelung galt früher als ein hohes, erstrebenswertes Ziel, und jetzt gilt sie nur noch als Mittel zu erfolgreicher Betätigung im wilden Kampfe ums Dasein. Man will nicht bloß höhere Lebensanschauung wie damals, man will höhere Lebenshaltung, und zwar die ganze Nation so gut wie der

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

einzelne. Damit hat sich, scheint mir, auch das ganze Bildungsideal bedeutend verschoben. Es gehörte früher zum gebildeten Manne die Kenntnis der alten Sprachen, der antiken Kultur und Geschichte; es gehört jetzt zum gebildeten Manne die Kenntnis der neueren Sprachen, der deutschen Kultur und Geschichte und der Naturwissenschaften."

Indessen diese Auffassung, soweit sie die Versuche, den klassischen Unterricht zurückzudrängen, unterstützen will, hat damals wie früher einen mächtigen und ununterbrochen wachsenden Widerstand gerade unter den Gebildeten und in gelehrten Kreisen hervorgerufen. Die Freunde der klassischen Bildung glauben trotzalledem auch heute noch an das Wort des alten Heraklit, daß Vielwissen den Geist nicht bilde. Deshalb geben sie der Konzentration selbständiger Geistesarbeit auf einen begrenzten Stoff, der den Kern menschlichen Wesens ergreifen und entwickeln kann, entschieden den Vorzug. Und diesen Stoff finden sie immer noch im klassischen Altertum, dessen bedeutungsvoller Bildungsgehalt tatsächlich in das Leben aller früheren Generationen unseres Volks übergegangen ist. Er kommt ihren Absichten also mit geschichtlicher Machtwirkung entgegen und gestattet ihnen das wertvollste Lebenselement der gesamten bisherigen Geistesentwickelung unseres Volkes auch der gegenwärtigen Generation zu bewahren. Denn in den Dienst der Gegenwart und ihrer Aufgaben möchten die Humanisten ihre Arbeit auch stellen, aber in einem anderen, weniger praktischen Sinne; nicht für den wilden Kampf ums Dasein und um sich später eine höhere Lebenshaltung zu ermöglichen, sollen die Gymnasiasten ausgerüstet werden — dafür sorgen aufs beste die für die wirtschaftlichen Berufsarten bestimmten Bildungsanstalten —, sondern vorbereitet sollen sie werden für das wissenschaftliche Studium auf der Universität und angeregt, sich dort und im Leben selbsttätig politische Bildung und das Verständnis für die großen sozialen Aufgaben ihrer Zeit zu erwerben. Dazu aber gehört vor allem eine höhere Lebensauffassung.

Das sind die Forderungen der Gegenwart, die wir für berechtigt halten. Was kann das humanistische Gymnasium aber, fragen wir weiter, nach seiner Eigenart zur Erreichung dieser Bildungszwecke bieten? Zunächst wird man wohl im allgemeinen zugeben, daß es seinen Schülern doch auch fürs Leben unmittelbar brauchbare Kenntnisse und Fähigkeiten mitgibt. Das Verlangen nach realistischer Bildung, das seit dem Ausgang unserer großen Literaturepoche in Deutschland laut geworden ist, kann wahrlich in ihm hinreichende Befriedigung finden. Mathematik und Naturwissenschaften und neuere Sprachen haben sich den Eintritt in das Gymnasium längst erzwungen und sich in ihm dermaßen häuslich eingerichtet, daß sie ängstlichen Leuten sogar als zu anspruchsvoll erscheinen. Sprachfertigkeit freilich im Französischen zu erreichen, ist nicht Zweck dieses Unterrichts; aber Abiturienten, die dazu die Mittel haben, gehen häufig einige Zeit nach Genf und Lausanne oder auch nach Frankreich und lernen hier schnell so viel Französisch, als sie fürs Leben brauchen; für geschichtliche Forschungen würde, wenn sie Geschichte studieren wollen, ihr Gymnasialfranzösisch vollständig ausreichen. Ich sähe es übrigens lieber, sie gingen nach England; denn dort könnten sie mehr lernen als Englisch sprechen.

Für die ästhetische Erziehung, die man heute so hoch anschlägt, läßt sich doch auch heute noch auf dem humanistischen Gymnasium recht viel lernen. Die historisch-philologische Forschung hat zwar jene vor einem Jahrhundert herrschende enthusiastische Überschätzung des griechischen Schönheitsideals längst selbst als Irrtum erkannt. Auch kann gerade die Geschichte Griechenlands am eindringlichsten über die Schranken belehren, die der ästhetischen Bildung für die Entwickelung eines ganzen Volkes naturgemäß gestellt sind.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Aber unvergessen muß es doch bleiben, welchen Dienst die Antike gerade in bezug auf die Schönheit der Form in Kunst, Literatur und Wissenschaft dem germanischen Volke erwiesen hat. Mag die moderne Kunstrichtung vom klassischen Kunstideal sich abwenden, wer wollte es in Abrede stellen, daß uns die Antike den Begriff des Schönen wenn nicht eingepflanzt, so doch aus unserem eigenen Wesen hat herausbilden helfen? Aber auch jetzt noch hat sie die Kraft, unsere Schüler für Schönheit und edle Form zu begeistern und ihre eigenen sprachlichen Darstellungsversuche in eine wohltätige Zucht zu nehmen. Der verstorbene Kultusminister Bosse erzählt in seinen jüngst (in den Grenzboten) veröffentlichen Jugenderinnerungen von einem seiner Lehrer: er habe seinen Schülern überall einen Einblick in die allgemeinen menschlichen Schönheiten des Gelesenen gegeben, sie überall mit den klassischen Idealen erfüllt, wie sie in ihm selbst Gestalt gewonnen hatten; die Hauptsache aber sei gewesen: „Angesichts der Ideale antiken, schönen Menschentums, die er uns enthüllte, blieb hinter uns im wesenlosen Scheine das, was uns alle bändigt, das Gemeine."

Die wirksamsten Antriebe empfangen die Menschen jedoch aus der Betrachtung eines großartigen Volks- und Staatslebens. Darum soll uns der bewußte Zusammenhang mit dem von politischen Gedanken erfüllten Kulturkreis des klassischen Altertums den fruchtbaren Boden schaffen, auf dem wir geschichtlichen Sinn und politische Bildung, die unserer Zeit so sehr fehlen und die sie doch so notwendig braucht, wenigstens in ihren Keimen, methodisch anzubauen versuchen. Den reiferen Schülern muß das Altertum vorzugsweise historisch dargestellt werden, im Geiste Niebuhrs; die ästhetisch-literarische Behandlung kann daneben auch zu ihrem Rechte kommen. Dem Schüler soll es durch den gesamten klassischen Unterricht zum Bewußtsein kommen, daß die antike Kultur die Quelle unserer Kultur und überhaupt aller Kultur ist. Dabei lassen sich, ohne dass man die in der Eigenart der antiken Entwickelung liegende natürliche Begrenzung vergißt, aus der alten Geschichte, auf einem der Gegenwart fernliegenden, gewissermaßen neutralen Boden, die Grundbegriffe des wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Lebens, sowie der Wechselwirkung dieser Entwickelungsgebiete untereinander klar machen. Hierdurch kann die Einsicht in den tieferen Zusammenhang der Geschichte erschlossen und so einem eingehenden Verständnis auch des Mittelalters und der neuen Zeit wirksam vorgearbeitet werden. Aber auch die Lektüre der klassischen Schriftsteller, nicht bloß die der Geschichtschreiber, muß in den geschichtlichen Zusammenhang gestellt und dieser im Bewußtsein des Schülers stets lebendig erhalten werden. Erst so kann man das Lesen zur Quellenlektüre erheben und den geschichtlichen Sinn wecken. Aus solchem in wahrhaft historischem Geiste betriebenen Unterricht mag dann von selbst in den jungen Seelen der Gedanke erwachsen, daß nur auf dem Grunde eines von der hingebenden Tätigkeit der Bürger getragenen Staatswesens alles übrige menschliche Schaffen gedeiht, daß die höchsten und edelsten Kräfte des Mannes sich am würdigsten in einem mächtigen Staate entfalten.

Sollen aber so hohe Ziele wirklich erreicht werden, dann ist eine gründliche grammatische Schulung um so weniger zu entbehren. Daß es sich hierbei gar nicht um die bloße gedächtnismäßige Einprägung grammatischer Formen handelt, sondern um den höheren Zweck, die allgemeinen Kräfte des Geistes an ihnen zu entwickeln, in den Schülern diejenigen Eigenschaften auszubilden, die sie fürs Leben auch brauchen, Fleiß und Ausdauer, Gedächtnis- und Urteilskraft, das sollten wenigstens die wissen, die ein Gymnasium erfolgreich besucht haben. Überdies wird der Grammatik treibende Knabe genötigt, in mühsamer

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Arbeit an einem fremden Idiom sich dessen Gesetzen zu beugen und dazu erzogen, in ihrer freien Anwendung mit der Zeit den Lohn für seine Anstrengung zu finden. Auch darin liegt sicherlich ein selbständiger Wert, ein nicht nur den Geist bildendes, sondern auch ein schätzenswertes ethisches Moment. Selbstverständlich darf diese sogenannte formale Bildung nicht zum Selbstzweck des altsprachlichen Unterrichts werden. Ob sie auch aus dem grammatischen Betrieb der Muttersprache oder des Französischen mit derselben Sicherheit und Gründlichkeit gewonnen werden kann, darüber gehen die Meinungen eben auseinander.

„Weil der Mensch nur durch die Sprache denkt — hat einmal Treitschke gesagt, der einer der entschiedensten Vorkämpfer des Gymnasiums war —, darum bietet strenge sprachliche Zucht das natürliche Mittel ihn zum Denken zu erziehen; und weil er ein historisches Wesen ist, darum kann er an der Gedankenarbeit eines Zeitalters altüberlieferter Kultur nur dann mit hellem Bewußtsein teilnehmen, wenn er ihre geschichtlichen Wurzeln einigermaßen kennt. Auf diesen beiden einfachen Erwägungen beruht die Notwendigkeit des klassischen Unterrichts, und sie haben in dem Jahrhundert der Eisenbahnen noch nicht das mindeste von ihrer überzeugenden Kraft verloren.“ [1])

Dieses Maschinenzeitalter ist aber auch die Zeit einer verworrenen Weltanschauung und einer in weiten Kreisen wuchernden materialistischen Gesinnung. Wenn die Masse das Glück und den Wert eines Menschen mehr nach der Höhe seiner Lebenshaltung, daran er sich erfreut, als nach der Höhe der Lebensanschauung, die er sich durch Geistesarbeit und Erfahrung erworben hat, bemißt, ist es da nicht mehr als je die Aufgabe der Schule, jene ältere ideale Lebensauffassung eines Wolf und Wilhelm von Humboldt wieder zu Ehren zu bringen, an der sich der preußische Staat aus tiefstem Falle wiederaufgerichtet hat und aus der das neuhumanistische Gymnasium damals geboren wurde? Bei aller Würdigung der glänzenden Errungenschaften der Gegenwart darf man doch nie vergessen, daß sich dieser technisch-wirtschaftliche Fortschritt nur Bahn zu brechen vermocht hat durch die Zerstörung ungezählter bestehender wirtschaftlicher Existenzen, unten so gut wie oben, mit denen das Menschenglück zahlreicher arbeitsamer Bürger aufs innigste verknüpft war. Aus dem unleugbaren Widerspruch aber zwischen der Lage der unteren Klassen und der reichen Kulturentwickelung ringsum schöpft der Sozialismus die schwersten seiner Anklagen gegen den gegenwärtigen Zustand der Gesellschaft, daraus zieht er Mut und Kraft zu der unheilvollen Verhetzung der Massen. Diese scharfen Gegensätze womöglich friedlich zu lösen, das ist die große Aufgabe unserer Zeit. Sie zu lösen, reichen Gesetzgebung und politische Machtmittel nicht aus, auch nicht die politische Bildung. Dazu bedarf es des Zusammenwirkens aller geistigen Kräfte der Nation. Das größte Hindernis jedoch, das sich einer solchen Lösung entgegenstellt, das liegt in unserer geistigen Verfassung, in der gegenwärtig auch in den oberen Ständen weitverbreiteten Lebens- und Weltanschauung. Mehr als durch einen Ausbruch wilder Leidenschaft aufgehetzter Massen ist unsere ganze Kultur bedroht durch das Sinken des Vertrauens auf die idealen Mächte des Lebens mit ihrer zusammenhaltenden und erhöhenden Kraft. Dieses wieder zu erwecken und zur Herrschaft zu bringen unter den zur Führung des Volkes Berufenen, bedürfen wir einer Erziehung, die sich nicht die Befriedigung der

1) Heinrich von Treitschke, Einige Bemerkungen über unser Gymnasialwesen. Deutsche Kämpfe. Neue Folge. Leipzig 1896. S. 253.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

praktischen Bedürfnisse des Lebens zur unmittelbaren Aufgabe macht, sondern vornehmlich in der Ausbildung des Reinmenschlichen ein unwandelbares Ziel als Selbstzweck ergreift und dem Streben nach ihm alle die wandelbaren Forderungen des Tages unterordnet. In England, dem Heimatland der sozialen Frage, hat sich frühzeitig die Überzeugung Bahn gebrochen, daß die äußere Umgestaltung der Gesellschaft sich gründen müsse auf die innerliche Umgestaltung des Einzelnen; das war des großen Carlyle Grundanschauung. Beginnen also auch wir mit der Reform unserer Lebensanschauung im Sinne des Idealismus. Dann dürfen wir aber auch nicht die Quelle idealen Sinnes verschütten, aus der wir seit Beginn unserer Kultur in reichen Zügen geschöpft haben. Und das war die humanistische Bildung. Gelten muß für uns das andere Faustische Wort:

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf