Angriffe zurückweisen durch Darlegung der Aufgabe des Gymnasiums und der Mittel, deren es sich zu ihrer Erfüllung bedient.[5] Daß ich hierbei öfter wiederholen werde, was schon von anderen Seiten ausgesprochen wurde, ist unvermeidlich. Denn bei der unübersehbaren Menge der rein pädagogischen und der pädagogisch-philologischen Literatur und bei dem persönlichen Verkehr mit vielen Kollegen an verschiedenartigen Anstalten ist es unmöglich, jeden Gedanken auf seinen Urheber zurückzuverfolgen und Eigenes von Fremdem immer zu unterscheiden, zumal ja doch dieselben Erfahrungen auch in verschiedenen Individuen oftmals dieselben Gedanken unabhängig von einander hervorrufen. Daß ein Schulmann besonders mit Matthias' und Cauers[6], mit Weißenfels' und Jägers, mit Münchs und Lehmanns Schriften vertraut ist und ihnen vieles verdankt, ist selbstverständlich, ebenso daß er die philosophischen Werke aus eigenem Studium kennt, auf die seine pädagogischen Ansichten sich gründen[7], und besonders die fachwissenschaftlichen, nach und mit denen er unterrichtet. Daher führe ich zwar alle Autorenstellen genau an, aber auf andere Literatur verweise ich nur, wenn ich einer selteneren Ansicht folge oder zur Begründung der vorgetragenen eine besondere Stütze mir nötig scheint.

II. Das Ziel der Erziehung und die Aufgabe des Gymnasiums.[1]

Obschon das griechisch-römische Altertum einen der wichtigsten Abschnitte in der geistigen Entwicklung der Menschheit bedeutet und als Fundament und integrierender Bestandteil der modernen, besonders der deutschen Kultur anzusehen ist, so kann und muß doch seine Erforschung wie auch die der babylonisch-ägyptischen und der byzantinischen Welt in ihrem vollen Umfang einzig den Universitäten vorbehalten bleiben. An dieser Aufgabe hat das Gymnasium sich nicht zu beteiligen weder durch direkte Mitarbeit noch durch spezielle Vorbereitung. Denn

---

zu tragen suchen. Daneben finden, auch in Amerika, aus dem gleichen Anlaß besondere Kongresse statt. Es sind aber nicht nur die gelehrten und die ausgesprochen konservativen Kreise unseres Volkes, die die oben geäußerte Ansicht teilen, sondern es stimmen ihr auch bei Vertreter der Partei, die sonst an den bestehenden Verhältnissen nur abfällige Kritik zu üben weiß. Der österreichische sozialdemokratische Reichstagsabgeordnete Pernerstorfer trat bei einer Tagung in Wien als Anhänger und im Namen seiner radikalen Partei für den klassischen Unterricht ein, weil er den lebendigen Zusammenhang unserer Kultur mit der Antike fühle und aufrechthalten wolle (vgl. Humanist. Gymn. XVIII [1907] S. 37f.), und Ferdinand Lassalle sagte, in Deutschland bilde gegen das Manchestertum die antike Bildung glücklicherweise ein Gegengewicht, sie müsse daher die unverlierbare Grundlage des deutschen Geistes bleiben (zitiert von Pöhlmann im Vorwort zu seiner Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus).

5) Demselben Zweck, aber in anderer Weise, dient der orientierende Vortrag von Felix Bölte „Das klassische Altertum und die höhere Schule", Heidelberg 1900.

6) Nach Abschluß dieser Arbeit habe ich nochmals P. Cauers drei bekannte Bücher („Die Kunst des Übersetzens", Berlin 1903[3]; „Grammatica militans", Berlin 1903[2]; „Palaestra vitae", Berlin 1907[2]) durchgelesen und mit Schrecken gesehen, nicht nur wieviel Material, das ich mir selber gesammelt habe, dort bereits verwertet ist, sondern auch wieviel ich aus der früheren wiederholten Lektüre zum Teil wörtlich behalten habe. Wenn ich alles dieses unbarmherzig strich, denn — man verzeihe dieses Zitat — occidit miseros crambe repetita magistros, so bin ich damit doch nicht des Dankes ledig, den ich ihm schulde.

7) Denn daß wir nicht nur Herbarts Pädagogik, sondern auch ihre philosophische Begründung aufgeben müssen, bedarf nach den Untersuchungen besonders von Natorp, Sallwürk und Ziegler keines Beweises mehr, hat dies doch selbst ein so vorsichtiger Kritiker wie Münch zugegeben (vgl. Deutsche Literaturzeitung XX [1899] Sp. 6).

1) Vgl. Paulsen, „Das moderne Bildungswesen" in Hinnebergs „Kultur der Gegenwart" I_1 S. 54ff., Berlin und Leipzig 1906. Schrader, „Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen" S. 11ff., Berlin 1906[8]. Weißenfels, „Die Bildungswirren der Gegenwart", Berlin 1901. Ziegler, „Allgemeine Pädagogik", Leipzig 1905[2]. — Rein, „Deutsche Schulerziehung", Einleitung und S. 1ff., München 1907. — Barth, „Die Elemente der Erziehungs-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die Wissenschaft zu fördern, liegt jenseits der Leistungsfähigkeit heranwachsender Knaben, und die Grundlage eines bestimmten Fachstudiums zu legen, widerspricht dem Charakter einer Erziehungsschule. Wenn die Vertreter mancher Disziplinen von dem Studenten beim Beginn seines Studiums gewisse Vorkenntnisse in ihrem Fache verlangen, so entlasten sie die Universität zum Schaden der Schule, indem sie dieser eine Aufgabe zuweisen, die jener zukommt.[2] Ist es mithin Pflicht der Hochschule, selber die Grundlagen der Einzelwissenschaften dem Studenten zu vermitteln[3], so ist es Pflicht der Mittelschule (Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule), ihr dieses zu ermöglichen. Sie hat das Feld urbar zu machen und den Boden zu bereiten, auf daß jene säen kann.

Aber es liegt der Schule noch eine andere, ihrem Wesen nach nicht verschiedene Aufgabe ob, die bestimmt wird durch des Menschen Stellung im Weltganzen einerseits als eines Einzelwesens und anderseits als eines Gliedes der Gesellschaft. Denn Familie und Leben, beide von dem größten Einfluß auf den einzelnen Menschen, stehen doch darin hinter der Schule zurück, daß ihre Einwirkung sich nicht planmäßig vollzieht. So hat die Schule, der im bildungsfähigsten Alter der Knabe auf lange Jahre hinaus übergeben wird, die in ihm schlummernden Kräfte zu wecken, zu regeln und zu stärken, und zwar so, daß er mit ihnen später sich selber eine wirtschaftliche Existenz zu gründen und das Gemeinwohl zu fördern vermag. Damit ist als ihr Ziel bezeichnet die Erziehung zu einer für den einzelnen und die Gesamtheit fruchtbaren Selbständigkeit, eine Erziehung, die, wie Pestalozzi sagt, durch Arbeit zur Arbeit und Selbsttätigkeit führen muß.

In jedem Menschen ruht eine Dreiheit von geistigen Kräften, die es zu wecken und zu fördern gilt: Es sind die Kräfte des Verstandes, des Gemütes und Willens, und der schaffenden Phantasie. Je lebendiger im Einzelnen diese Kräfte sich regen und je gleichmäßiger sie untereinander und mit der körperlichen entwickelt werden, um so mehr nähert sich ihr Träger

---

und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart dargestellt", Leipzig 1906. Förster, „Jugendlehre", Berlin 1905. Ders., „Schule und Charakter", Zürich 1907. Ders., „Ethische Jugendlehre" in Reins Deutscher Schulerziehung S. 97ff. Natorp, „Sozialpädagogik", Stuttgart 1904². Ders., „Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre" in „Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik" I. S. 203ff., Stuttgart 1907. — Ziehen und Rausch im „Handbuch für Lehrer höherer Schulen" S. 2ff., 223ff., Leipzig 1906. — Harnack, „Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit", Berlin 1905. Weißenfels, „Das Wesen des Gymnasiums" in „Kernfragen" S. 1ff., Berlin 1901. — Bölte, „Das klassische Altertum und die höhere Schule", Heidelberg 1900. Cauer, „Palaestra vitae" S. Vff., 1ff., 136ff., Berlin 1907². Dettweiler, Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts" S. 10ff., München 1906². Weißenfels im „Handbuch für Lehrer höherer Schulen" S. 243ff., 292ff. Ziehen, „Über die Verbindung der sprachlichen und der sachlichen Belehrung" S. 5ff., Frankfurt a. M. 1902. Zielinski, „Die Antike und Wir" übersetzt von Schoeler, Leipzig 1905; und viele andere. — Klein, Wendland, Brandl, Harnack, „Universität und Schule", Leipzig 1907.

2) Dahin gehört auch Harnacks Forderung, mit Rücksicht auf das Universitätsstudium in Prima den Schülern eine Wahl unter den Fächern zu gestatten („Universität und Schule" S. 32). — Die Klage, die von seiten vieler Universitätslehrer über nicht genügende grammatische Vorkenntnisse ihrer Studenten geführt wird (z. B. von Wendland und Brandl a. a. O. S. 11 und 24), ist zwar alt (vgl. M. Eichner, „Warum lernen wir die alten Sprachen?" S. 48—65, Bielefeld 1901), aber deshalb noch nicht berechtigt. Denn die Schule hat nicht die Aufgabe, die elementare Grundlage für das philologische Fachstudium zu legen. Dies haben schon vor langer Zeit die Provinzialschulkollegien zu Posen und Breslau ausgesprochen (11. I. 1829 und 8. VI. 1829).

3) Wer dem Studium der Jurisprudenz, der indischen, orientalischen oder deutschen Philologie sich zuwendet, bringt wirkliche Fachkenntnisse von der Schule nicht mit. Daß auch die klassische Altertumswissenschaft auf die spezielle Vorbereitung durch die Schule verzichten kann, hat v. Wilamowitz-Moellendorff, einer ihrer berufensten Vertreter, ausgesprochen („Philologie und Schulreform" in „Reden und Vorträge" S. 101, Berlin 1902²).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

einer harmonischen, d. h. einer idealen Persönlichkeit.[4] Zur Entfaltung dieser geistigen Kräfte bedient sich die Schule zweier Mittel, der Gemeinsamkeit bei der Arbeit[5] und der Beschäftigung mit wissenschaftlichen Stoffen. In ihrem Ziele und in dem eingeschlagenen Wege, nämlich durch gemeinschaftlichen Unterricht die geistigen Fähigkeiten des Knaben auszubilden und ihn dadurch zur Selbständigkeit zu erziehen, stimmen die verschiedenen Arten der höheren Schulen überein, aber sie unterscheiden sich in den Stoffen des Unterrichtes.

Denn wenn auch die erste Forderung, die wir an den Gegenstand des Unterrichtes stellen, dahingehen muss, dass er die Kräfte des Denkens, des Empfindens und Wollens und des künstlerischen Gestaltens in uns weckt und fördert, so ist er doch damit nur nach seiner Wirkung, nicht nach seinem Inhalt bestimmt. Hierfür ist eine außerhalb der eigentlichen Erziehung liegende Erwägung und Forderung maßgebend. Es wird nämlich von der Schule verlangt nicht nur, daß sie den Knaben erziehe, sondern auch, daß sie durch Vermittlung von Wissen über die wichtigsten Erscheinungen des Lebens ihn aufkläre und ihn in der ihn umgebenden Welt orientiere.

Selbst wenn die Zeit im Übermaß vorhanden wäre, und das jugendliche Alter unbegrenzte Aufnahmefähigkeit und vollständige Urteilsreife besäße, würde die unendliche Menge und Mannigfaltigkeit der Erscheinungen eine sorgfältige, nur das Wesentliche umfassende Auswahl nötig machen[6]; um so mehr aber trifft dieses zu, wo nur eine bestimmte Reihe von Jahren zur Verfügung steht, die Jugend zwar unermüdliches Interesse besitzt, aber von sich aus weder die Kraft, alles zu verstehen, noch den Willen, das Einzelne gründlich kennen zu lernen. Daher erscheint es richtiger, den Unterrichtsstoff aus einem begrenzten Gebiete des gegenwärtigen Lebens zu wählen, ihn aber so zu vertiefen, so mannigfaltig zu gestalten und zu behandeln, daß er alle Kräfte beschäftigt und schult und damit dem Jungen ermöglicht, wenn es nötig ist, auch auf anderem Gebiete sie richtig nutzen und sich ohne große Mühe dort zurechtfinden zu können. Es gilt also, den Knaben auf irgend einem Gebiet so heimisch zu machen, daß er hier auf Grund selbsterworbenen Wissens Urteile sich bilden und eine Ansicht gewinnen kann. Erfahrung und Überlegung mahnen, den Unterricht zu vertiefen, und warnen vor einer Vermehrung der Unterrichtsgegenstände, da diese zur Oberflächlichkeit und Verflachung führen muß.[7] Denn so wenig die Menge der Munition den Schützen macht, so wenig die Masse der Kenntnisse den brauchbaren Menschen. Sollen daher alle mit einem Gebiet gründlich vertraut und auf ihm heimisch werden, so doch nicht alle auf demselben.[8] Nicht nur, weil die menschliche Begabung ungleichartig ist, sondern auch, weil eine solche Verschiedenartigkeit im Interesse der Gesamtheit liegt. Denn wertvoller für sie als gleichartige sind mannigfaltige Anregungen.[9]

---

4) Vgl. Wiese, „Die Macht des Persönlichen im Leben" S. 45ff., Berlin 1895². A. Matthias, „Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten" S. 6, München 1903².

5) Sehr wichtig für diese Frage in dem angedeuteten Sinne ist das grundlegende Werk von Paul Natorp, „Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft", Stuttgart 1904². Die Richtigkeit der in ihm ausgesprochenen Gedanken scheint mir gerade durch Kästners Polemik in seinem Buche „Sozialpädagogik und Neuidealismus", Leipzig 1907, von neuem erwiesen zu werden.

6) Vgl. Harnack, „Die Notwendigkeit usw." S. 8.

7) Sehr richtig bemerkt v. Sybel, „Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache", Marburg a. L. 1903, S. 54: „einen neuen Wissenszweig führe man nie koordinierend (in die Schule) ein, immer nur subordinierend, so wird nicht die Fächerzahl vermehrt, sondern ein vorhandenes Fach vertieft".

8) Vgl. Ziegler a. a. O. S. 12.

9) Vgl. Cauer, „Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform", Berlin 1906, S. 243. Harnack, „Die Notwendigkeit usw." S. 16. Ziegler a. a. O. S. 16.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die gegenwärtige Welt läßt sich betrachten nach ihrem Sein und ihrem Werden; man kann den Blick richten auf die Erscheinungen in der Natur und auf die Vorgänge in unserem Denken und Empfinden. Zwar muß jeder, der das Leben verstehen und an seinem Teil die Menschheit fördern will, vorwärts und rückwärts, in sich und um sich schauen, aber wen die Erscheinungen in der körperlichen Welt besonders interessieren, und wer der materiellen Kultur (im edelsten Sinn des Wortes verstanden) dienen will, wird sich der Mathematik und den Naturwissenschaften zuwenden, dagegen wird die sprachlich-historischen Wissenschaften pflegen, wer die geistigen Grundlagen unserer Kultur zu erforschen und an der sittlichen Veredelung der Menschheit mitzuarbeiten gedenkt. Diese beiden Gebiete sind jedoch nicht durch eine unüberbrückbare Kluft voneinander getrennt, vielmehr bestehen zahlreiche Verbindungen zwischen ihnen: Wie der Mensch und seine Sprache, so hat auch die Natur eine Geschichte, wie es eine Biologie der Pflanzen und Tiere gibt, so gibt es auch eine des menschlichen Geistes; Gesetzmäßigkeit herrscht in der Sprache wie in der Mathematik, Zahlen und Formen sind gleichartige Gebilde ($9 = 2 + 3 + 4$, *γένοιτο* = *γεν* + *οι* + *το*, oratorem = orator + em). Auf beiden Gebieten ist die historische wie die systematische Betrachtungsweise, das induktive wie das deduktive Lehrverfahren möglich, wenn auch begreiflicherweise nicht gleichmäßig angewandt, und auf beiden läßt sich das menschliche Geistesleben nach den drei oben genannten Seiten beeinflussen.[10] Obschon es daher nur segensreich sein kann, wenn beide Richtungen fruchtbar aufeinander einwirken, so ist dennoch ganz besonders in der Schule zu fordern, was bei dem Universitätsstudium noch in viel weitgehenderer Weise besteht und bestehen soll[11], daß nämlich nur eine im Vordergrund steht, selbst wenn es zum Schaden der anderen geschieht. Denn mag es sich um die naturwissenschaftlich-mathematischen oder um die sprachlich-historischen Fächer handeln, es kommt nicht darauf an, daß der Knabe möglichst viel hört, sondern daß er möglichst viel sich selbst erarbeitet und an diesem Erarbeiten sich bildet. Wirklich selbständig und fruchtbringend zu arbeiten vermag aber nur, wer das Material gründlich kennt und sein Werkzeug zu handhaben versteht. Da es nun schlechthin unmöglich ist, auf einem dieser Gebiete, wenn sie beide gleichmäßig nebeneinander gepflegt werden, die Kenntnis des Stoffes und die Vertrautheit mit seiner Behandlungsweise zu erwerben, die unbedingt hierzu erforderlich sind, so muß zwar an derselben Schule eines zugunsten des anderen zurücktreten, aber ein Ausgleich läßt sich dann für den Einzelnen schaffen durch einen orientierenden Überblick im philosophischen Unterricht, wie ihn Rausch empfiehlt[12], für das ganze Volk durch die Verschiedenartigkeit der Schulen. Daher lautet die Forderung, die im Interesse des Einzelnen wie der Gesamtheit zu erheben ist: verschiedene Schularten, aber jede mit möglichster Wahrung ihres eigentümlichen Charakters.[13]

Es gilt nun festzustellen, ob und in welchem Maße die erhobenen Forderungen von dem Gymnasium erfüllt werden, das unter den Unterrichtsgegenständen die klassische Altertumskunde, — denn um diese, nicht um Latein und Griechisch handelt es sich, — nach Stundenzahl

---

10) Vgl. Ziegler a. a. O. S. 55. Landsberg, „Biologie", im Handbuch für Lehrer höherer Schulen S. 488ff. bes. S. 501f.

11) Vgl. Klein, „Universität und Schule" S. 6f.

12) Rausch, „Philosophische Propädeutik" im Handbuch für Lehrer höherer Schulen.

13) Cauer, „Siebzehn Jahre im Kampfe um die Schulreform" S. 228ff. Die Herausgeber des Pädagogischen Archivs stehen auf demselben Standpunkt, vgl. Jahrg. 50 (1908) S. 1. — Ich kann daher Ad. Matthias nicht beistimmen, der in seinem bekannten Aufsatz „Das griechisch-römische Altertum und die höhere Schule", Internationale Wochenschrift I S. 630 (17. VIII. 1907) den Wunsch ausspricht, daß „die Pflege der Antike nicht mehr wenigen Schulstätten, sondern allen höheren Schulen zugute kommen" möge.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und Wertschätzung in den Vordergrund rückt. Ich frage also nicht, wie üblich, warum lernen wir die alten Sprachen?[14], sondern ich will untersuchen, inwiefern das Gymnasium der Ausbildung der intellektuellen, ethischen und ästhetischen Kräfte im Menschen dient und ihn damit zur Selbständigkeit erzieht, wieweit es das Verständnis für unser gegenwärtiges Leben fördert, und schließlich, ob es dem als reif Erklärten die Möglichkeit gibt, auf der Universität einem wissenschaftlichen Studium mit Erfolg sich zuzuwenden. Hierbei bleibe, weil für jede Schule und Schulart zutreffend, außer Betracht, daß wichtiger als der Unterrichtsstoff die Persönlichkeit des Lehrers und die Art seines Unterrichtes ist.[15]

Daß ungeachtet seiner Verbesserungsfähigkeit das Gymnasium unter den verschiedenen Schularten am besten vorbereitet für das Studium der klassischen Philologie, bedarf keines Beweises, daß dasselbe auch für das Studium der Germanistik, der Geschichte und der Philosophie zutrifft, behaupten berufene Vertreter.[16] Die Theologen fordern das Reifezeugnis eines Gymnasiums, das die geeignetste Vorbereitungsschule für das theologische Studium sei[17], und wünschen in ihrem Interesse einen noch intensiveren Sprachunterricht.[18] Die Neuphilologen beklagen den Mangel lateinischer Kenntnisse bei den Abiturienten der Oberrealschule und suchen diesem Mangel vor allem abzuhelfen.[19] Wer Medizin und Jurisprudenz studieren will, muß ein bestimmtes Wissen auf dem Gebiete der lateinischen Sprache haben, und bedeutende Vertreter dieser Disziplinen in der alten und neuen Welt betonen wiederholt den Wert der humanistischen Vorbildung und der klassischen Sprachstudien für ihr Fach.[20] Unter den Naturwissenschaftlern erklärte Helmholtz das Studium der alten Sprachen für das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erzielen.[21] Und jenseits des Ozeans haben Professoren nicht nur der Medizin, sondern sogar des Ingenieurwesens auf besonderen Tagungen sich in dem gleichen Sinn ausgesprochen.[22] Alle diese Vertreter der einzelnen Disziplinen rühmen am Gymnasium, daß es sprachliches Wissen übermittele, aber fast noch mehr, daß es in hervorragender Weise unser Denkvermögen schule.

---

14) Diese Frage wurde und wird sehr verschieden beantwortet, wie Max Eichner in einer so betitelten Schrift, Bielefeld 1905, zeigt, bes. S. 26ff., 80ff.

15) Diese Ansicht teilt außer allen Fachmännern (Matthias, „Prakt. Pädag.“ [2] S. 9ff.; Münch, „Über Menschenart und Jugendbildung“, Berlin 1900, cap. IX; Gurlitt, „Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit“, Leipzig 1905, S. 35; Ziegler a. a. O. S. 66; Thumser, Päd. Archiv 50 [1908] S. 15) auch der Vorsitzende des Vereins Deutscher Ingenieure, Geheimrat Peters, in der Monatschrift für höhere Schulen VI [1907] S. 589. Vgl. Folgmann, „Der Einfluß des Persönlichen auf die Jugend“, Groß-Lichterfelde 1903, und besonders Reinhardts Worte beim Abschied von den Schülern des Goethegymnasiums am 17. IX. 1904 („Zur Erinnerung an den Reinhardt-Kommers“ [Frankfurt a. M. 1904] S. 17).

16) Vgl. G. Roethe, „Humanistische und nationale Bildung“, Berlin 1906, S. 5ff. 15; J. Seemüller, „Das humanistische Gymnasium“ XVIII [1907] S. 35. Ed. Meyer, „Humanistische und geschichtliche Bildung“, Berlin 1907, S. 13. 30. 33. A. Dopsch, „Das human. Gymn.“ XVIII [1907] S. 37; P. Natorp, „Was uns die Griechen sind“, Marburg a. L. 1901.

17) Krüger, „Human. Gymn.“ XVII [1906] S. 265ff.

18) H. Lietzmann, „Neue Jahrb. f. d. klass. Altert.“ XXI [1908] S. 21.

19) Brandl, „Universität und Schule“ S. 27.

20) Vgl. „Humanist. Gymnas.“ XVII [1907] S. 31f. 34f. 36; XVIII [1908] S. 22. Maschke, „Die realistische Vorbildung und das Rechtsstudium“, Berlin 1907.

21) „Human. Gymnas.“ XVIII [1908] S. 25.

22) Der Wert des Humanismus, insbesondere der klassischen Studien als Vorbereitung für das Studium der Medizin, der Ingenieuerkunde und der Jurisprudenz vom Gesichtspunkte der Berufe aus wurde im März 1906 und im März 1907 in Amerika von anerkannten Fachmännern erörtert und festgestellt, vgl. „Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Österreich“ Heft 4 (Wien 1907), in dem die Verhandlungsberichte ausführlich mitgeteilt werden.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Man darf danach wohl behaupten: der Besuch eines Gymnasiums erschwert kein Studium, viele fördert er sogar, manche macht er überhaupt erst möglich.[23]

Die zweite Frage lautet: Führt das Gymnasium zu einem Verständnis des gegenwärtigen Lebens und dient es wirklich der Mitwelt? Zunächst öffnet es besser als jede andere Schulart den Blick für alle Bestandteile unserer Kultur, die aus dem Altertum stammen oder auf es zurückgehen, sowohl auf den Gebieten der Religion, der Literatur[24] und Kunst, wie in den einzelnen Wissenschaften.[25] Ferner lassen sich die Grundelemente der menschlichen Kultur nirgends besser zur Erkenntnis bringen als am griechisch-römischen Altertum, das sie fast vollzählig, aber dabei in einer unverfälschten und einfachen Form zeigt, in der sie das heutige Leben nicht mehr bietet, und in der sie zu kennen doch zu dessen vollem Verständnis notwendig ist.[26] So macht das Gymnasium besonders mit einer großen Reihe politischer und sozialer Probleme bekannt, die das Altertum ebenso beschäftigten wie die Gegenwart, und es kann mittelbar dadurch zu ihrer Lösung beitragen, daß es sie durch den Hinweis auf die heutigen Verhältnisse in eine verschiedenartige Beleuchtung zu rücken vermag, und daß es ihre Geschichte lehrt.[27] Es mag genügen, einige dieser Probleme namhaft zu machen: wie Verfassung, politische Rechte; Stände, gesellschaftliche Stellung; Individuum, Familie, Gemeinde; Pflichten des Staates und des Bürgers; Heer und Staat; Staat und Kirche; militärische und finanzielle Leistungen und Lasten; Mutterland und Kolonien. Weit wichtiger aber als die Kenntnis dieser Probleme und ihre Lösung im Altertum ist die Art und Weise ihrer Beurteilung.[28] Es ist schlechthin ausgeschlossen bei der Kompliziertheit des modernen Lebens, der geistigen Unentwickeltheit unserer Knaben und bei der Verschiedenartigkeit des politischen Standpunktes ihrer Eltern, diese Fragen in ihrer heutigen Bedeutung auf der Schule so zu behandeln, daß der Schüler auf Grund des nötigen Materials sich ein abschließendes Urteil über sie bildet. In den einfacheren Verhältnissen des griechisch-römischen Altertums treten ihm diese Probleme in einfacherer und durchsichtigerer, gewissermaßen in jugendlicherer Gestalt entgegen[29] — bedeutete doch damals das Mittelmeergebiet mit den nächsten Nachbarländern die Welt —, er lernt das Material, dessen er zu ihrer Lösung bedarf,

23) Vgl. Paulsen, Pädagog. Archiv 50 [1908] S. 18.

24) Vgl. Bellermann, „Inwiefern fördert der altsprachliche Unterricht ein tieferes Verständnis der modernen Literatur?“ Leipzig 1906.

25) Daher heißt es in den Lehrplänen vom Jahre 1901 bei den methodischen Bemerkungen über das Griechische: „Das in Sekunda und Prima etwa in Gebrauch zu nehmende Lesebuch hat die Aufgabe, neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte zu bringen.“ P. Cauer hat in seinem anregenden Buch „Palaestra vitae“ gezeigt, daß die Schulautoren reichlich Gelegenheit bieten, die mannigfaltigen Beziehungen zwischen Altertum und Gegenwart auf den verschiedensten Kulturgebieten erkennen zu lassen, und aus v. Wilamowitz' Lesebuch ist es möglich, statt einzelner Züge vielmehr ein ganzes Bild von der Zusammengehörigkeit zu gewinnen.

26) Vgl. Natorp, „Was uns die Griechen sind“, Marburg 1901, bes. S. 11ff. Zielinski, „Die Antike und Wir“ (vgl. Anm. 1) S. 63ff.

27) Vgl. hierüber außer Böltes Schrift (vgl. Anm. 1) S. 11f. besonders den schönen und an fruchtbaren Ideen reichen Vortrag von Otto Liermann, „Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum“, Heidelberg 1901, die Vorschläge von Ludwig, Neue Jahrb. f. d. kl. Altert. XXII (1908) S. 65ff. und die Äußerungen der Historiker Dopsch („Humanist. Gymn.“ XVIII [1907] S. 37) und Meyer („Human. u. gesch. Bild.“ [vgl. Anm. 16] S. 33ff.) und des Philologen Zielinski („Die Antike und Wir“ S. 74ff. 90ff.). Dagegen vermag ich Th. Menden nicht beizustimmen, der in seiner Schrift „Über die Aufgabe des Gymnasiums gegenüber den sozialen Irrungen der heutigen Zeit“, Bonn 1906, nicht eigentlich durch Belehrung sondern durch Stärkung des Autoritätsgefühls die Knabenseele festigen will (S. 19).

28) Vgl. Cauer, „Palaestra vitae“[2] S. VI; Ders. „Human. Gymn.“ XIX [1908] S. 7.

29) Vgl. v. Wilamowitz-Moellendorff, „Griechisches Lesebuch“ I, S. V.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zum großen Teil aus den Quellen selber kennen, und er steht ihnen unparteiisch und leidenschaftslos gegenüber.

Aber es lernt der Schüler durch die Beschäftigung mit den geistigen Erzeugnissen des Altertums nicht nur die Grundlage unserer modernen Kultur kennen und gewinnt eine Orientierung für das vielgestaltige Leben der Gegenwart, sondern er macht sich vertraut mit einer unendlichen Menge fruchtbarer Ideen, die unabhängig von Zeit und Volk Besitztum der ganzen Menschheit geworden sind und bis in die fernste Zukunft ihre Lebenskraft behalten werden. Dahin gehören die Stellung des Menschen im Weltall, sein Verhältnis zu Gott und zu seinen Mitmenschen, das Selbstbestimmungsrecht des Einzelnen, das Recht auf Besitz und Macht, aber auch Autonomie und Heteronomie der Vernunft, Autorität und Selbstverantwortung, Freiheit der Forschung und Freiheit der Lehre, Subjektivität und Relativität in unserem Denken und Tun, die Begriffe Gut und Böse als Normen sittlichen Empfindens und Handelns[30], die Begriffe Schön und Häßlich als Normen künstlerischen Empfindens und Gestaltens, der Widerstreit zwischen Wollen und Müssen, zwischen Schönheit und Wahrheit. Überall haben die Griechen uns hierin vorgearbeitet und Gesetze aufgestellt, die uns zum Segen, aber auch zum Fluche werden können. So muß ihre Leistungen kennen, wer über religiöse, ethische und ästhetische Fragen mitreden will, und wer auf ethischem und ästhetischem Gebiete neue Werte zu schaffen gedenkt. Daher kann Roethe[31] mit Recht sagen: „Die Griechen hüten die Pforte zum Verständnis der Gegenwart", und Brandl[32] den Satz aufstellen: „Kein Reformer hat noch ein besseres Mittel gefunden, die Gegenwartskultur zu verstehen und verstehen zu lehren, als das philologische durch das Studium der Vergangenheit." Daß dieses aber ganz besonders für unser Volk gilt, spricht Harnack[33] aus mit den Worten: „Wir haben bisher in unserer Geschichte noch keine Periode höheren (geistigen) Aufschwungs ohne die Griechen erlebt." So ist das Gymnasium, das dem Schüler die alte Welt in Längs- und Querschnitten vor Augen führt und ihm die Fäden zeigt, die bis in die Neuzeit herüberreichen, in der Tat eine gute Vorbildung für das gegenwärtige Leben. Denn das Altertum bedeutet für unsere heutige Zeit weder einen interessanten, aber nur historisch wertvollen Abschnitt in der Kulturentwicklung der Menschheit, noch eine bindende Autorität oder Norm, sondern es ist ein Same von unendlicher Keimkraft für den Einzelnen wie für die Gesamtheit.[34] Aus dieser Erkenntnis, eben weil das Gymnasium keine Berufsbildung gibt, wird das Lob gespendet sein, das man über die humanistische Bildung gerade von weit- und tiefschauenden Kaufleuten und Männern der Tat nicht selten vernimmt.[35]

---

30) Auch Nietzsche vermag nicht in seiner grandiosen Schrift „Jenseits von Gut und Böse" die Moral auf eine andere Basis zu stellen, doch gebührt ihm das hohe Verdienst, energisch auf eine Revision ihrer Grundlage gedrungen zu haben.

31) Roethe, „Human. und nation. Bildung" S. 8.

32) Brandl, „Universität und Schule" (vgl. Anm. 1) S. 31.

33) Harnack, „Die Notwendigkeit usw." (vgl. Anm. 1) S. 13.

34) Vgl. Zielinski, „Die Antike und Wir" S. 63ff., Wendland (vgl. Anm. 1) S. 20f.

35) Belege bietet Pohl, „Monatschrift für Höhere Schulen" VII [1908], S. 12f. Es mag darauf hingewiesen werden, daß G. Veith, Offizier im Generalstab der österreichischen Armee, in seiner Geschichte der Feldzüge Julius Caesars (Wien 1906) die Ansicht vertritt, es sei das Studium der antiken Kriegsgeschichte, besonders der Werke Caesars die beste Belehrung für den modernen Feldherrn auf dem Gebiete der Taktik und Strategie. Umgekehrt kann der Lehrer zur Interpretation des „Bellum Gallicum" kaum aus einem Buch mehr Anregung schöpfen als aus C. v. Clausewitz' berühmtem „Buch vom Kriege". Andere hierfür nützliche Werke macht Liermann (vgl. Anm. 27) S. 7 namhaft. — Daß aber selbst philologische Fachbildung nicht mit Notwendigkeit zu einseitiger Verengung des Horizontes und zu Weltfremdheit führen muß, lehrt die Bedeutung der Leipziger Nationalökonomen Roscher und

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Hiermit ist die Bedeutung der alten Literatur für die Jetztzeit in ihren Hauptzügen angegeben, und es ist der Wert betont, der in der Beschäftigung mit ihr liegt. Daß aber außer dem Inhalt auch ihre Form das Erziehungswerk hervorragend zu fördern vermag, und somit Übersetzungen ein ganz unzureichender Ersatz der Originale sind, zeigt neben der Beantwortung der ersten Frage vor allem die der folgenden, der letzten.[36]

Es ist noch die wichtigste Forderung, die wir oben stellten, auf ihre Erfüllung hin zu prüfen: Vermag der altklassische Unterricht die Kräfte des Verstandes, des Gemütes und Willens und der gestaltenden Phantasie in dem Knaben zu wecken und zu fördern, dient er also zur Bildung einer Persönlichkeit und erzieht er zur Selbständigkeit? Die Richtigkeit dieses Erziehungsideals steht außer Zweifel trotz der jüngst geforderten Erziehung zur Einseitigkeit.[37] Denn zuerst von Kant und Pestalozzi unabhängig voneinander aufgestellt, hat es bis heute den Beifall aller einsichtigen und urteilsfähigen Pädagogen gefunden[38], und, was wichtiger ist als die Stütze durch Autoritäten, es trägt seine Berechtigung in sich selbst, da es begründet ist in der Eigenart der menschlichen Natur. Es ist unberechtigt und sogar schädlich, für eine von diesen geistigen Kräften gegenüber den beiden anderen einen Primat zu fordern[39] oder etwa auf Willen und künstlerische Gestaltungskraft nur durch Vermittlung des Verstandes einwirken zu wollen.[40] Unser Staat mit seiner Überschätzung des Wissens, unser Volk mit seinem Mangel an schaffender Phantasie und künstlerischem Empfinden und unsere Zeit mit ihrem Bestreben, die wirtschaftlich und intellektuell Schwachen zum Schaden und auf Kosten der Starken nicht nur zu heben, sondern sogar ihre Leistungsfähigkeit vielfach zum Maßstab der allgemeinen Forderungen zu machen[41], sie alle, Staat, Volk und Zeit brauchen willenstarke und charakterfeste Männer von selbständigem Urteil, Persönlichkeiten, die geistige Werte zu schaffen vermögen, die Könner, nicht Kenner sind.[42]

Bücher, des früheren dänischen Staatsmannes Madvig und des jüngst verstorbenen österreichischen Kultusministers von Hartel, lauter Philologen von Haus aus und doch auch in anderen Sätteln gerecht. Zu ihnen gehört auch Wilhelm v. Humboldt, der Sprachforscher und Philologe von fast unbegrenztem Weit- und Tiefblick, durch dessen kurze staatsmännische Wirksamkeit die geistige Wiedergeburt Preußens zur Zeit des politischen Tiefstandes erst ermöglicht wurde (vgl. Windelband, „Wilhelm von Humboldt", in „Internationale Wochenschrift" I, 807 ff. [28. IX. 1907]). Aus Humboldts „Sechs ungedruckten Aufsätzen über das klassische Altertum" (herausgeg. von Leitzmann, Leipzig 1896) kann der Philologe und Lehrer reichen Gewinn schöpfen, besonders aus dem ersten.

36) Vgl. Gomperz, „Human. Gymn." XIX [1908], S. 19 ff.; Harnack a. a. O. [vgl. Anm. 1] S. 17; K. Huemer, „Der Geist der altklassischen Studien und die Schriftstellerwahl bei der Schullektüre", Wien 1907, S. 6 ff. Natorp, „Was uns die Griechen sind" S. 17 f. Weißenfels, Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 60 [1906], S. 77 ff.

37) Von Geheimrat Ostwald-Leipzig, vgl. „Human. Gymn." XIX [1908], S. 8 ff. Vgl. dagegen G. Albert, „Ein Wort für das humanist. Gymnasium", Wien 1908.

38) Vgl. die (in Anm. 1) genannten Schriften von Schrader, Ziegler, Barth und Natorp; außerdem Natorp in Band I seiner Ausgabe der Werke Pestalozzis (Langensalza 1905); Münch, „Über Menschenart und Jugendbildung" cap. III u. IV, Berlin 1900.

39) Gleichberechtigung, nicht Vorherrschaft ist das Resultat, zu dem auch Kuno Fischer kommt in seiner Schrift: „Das Verhältnis zwischen Willen und Verstand", Heidelberg 1896[2].

40) So ist nicht nur die Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung (von Thomae [Unterrichtsbl. für Mathemat. und Naturwiss. 1902] gefordert) abzulehnen, sondern auch die Ethik und die Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaften (diese von M. Jahn [Leipzig 1899[2]], jene von E. Weber [Leipzig 1907] gewünscht).

41) Vgl. Cauer, „Human. Gymnas." XIX [1908], S. 8.

42) Aus der großen Zahl der Pädagogen, die dieses Verlangen nicht nur aussprechen, sondern auch es philosophisch begründen und Wege weisen zu seiner Erfüllung, nenne ich hier nur Cauer, Förster, Natorp, Rein; aus der Zahl der Politiker Friedr. Naumann, „Die Erziehung zur Persönlichkeit im Zeitalter des Großbetriebes", Berlin 1904[2]. — Von dem oben festgestellten Gesichtspunkt aus verdient der frühere Universitätsbetrieb entschieden den Vorzug.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf