

beruhigende Versicherung bieten, daß er wenigstens von seinen christlichen Untergebenen nichts zu fürchten habe. Das wäre nur zu geeignet, ihn in seinem Verbrechertum zu bestärken.

Die Gefahr, daß die Menschen sich gegen die rechtmäßige Staatsgewalt und ihre rechtmäßige Ausübung empören, ist heute geringer als die, daß sie sich unter den Terror der unrechtmäßigen beugen. Das gilt besonders von unserem deutschen Volke. Die große Mehrheit der Deutschen ist nach Denkart und Erziehung so veranlagt, daß bei ihnen eine übermäßige Beanspruchung des Widerstandsrechts nicht zu befürchten ist.

Und wenn man noch einwenden wollte, daß der aktive Widerstand unvereinbar sei mit der alten deutschen Auffassung von der Treupflicht gegen den Herrscher, so entstammt dieser Einwand der — Unwissenheit. Zutreffend bemerkt K. Wolzendorff³³: „Beruhte doch das germanische Volkskönigtum auf dem Gedanken der Verantwortlichkeit des Königs für seine Funktionen. Der König, der dem Volke nicht Gedeihen brachte, wurde verjagt. Durch Treuschwur (Huldigung) hingegen wurde dem Könige, der dem Volke als Schutz seines Gedeihens erschien, erst deshalb die Unabsetzbarkeit zugesichert... Die Idee des Widerstandsrechts ... entspricht ganz allgemeinen deutschen Rechtsgedanken.“ Die naturrechtliche Auffassung, die hier entwickelt wurde, deckt sich also mit der alten deutschen; beiden liegt eine hohe sittliche Idee zugrunde. Es ist der Gedanke, daß über dem Herrscher und den Untertanen das Recht steht. Auch das Widerstandsrecht erinnert daran, daß obrigkeitliche Gewalt nur durch das Recht und im Recht bestehen kann. Nur wenn das Recht heiliggehalten wird, kann der Zweck des Staates, die Wohlfahrt des Volkes, erreicht und Tyrannei wie Anarchie abgewehrt werden.

Um den Schulhumanismus

Von HUBERT BECHER S. J.

Unter Schulhumanismus verstehen wir die Beschäftigung mit der „klassischen“ griechisch-römischen Literatur in der Schule¹. Das verhältnismäßig junge, im 19. Jahrhundert gebildete Wort Humanismus hat eine erweiterte Bedeutung erlangt. Es besagt die Weite und Höhe wahrer Bildung. Der Ort, wo wir diese geistige Welt finden, braucht nicht die griechisch-römische Antike zu sein. Der Chinese, der die Weisen seines Volkes befragt, der Inder, der sich in seine Veden vertieft, können von einem wahren Humanismus sprechen, wenn sie aus dieser geistigen Welt eine allseitige Form ihrer Bildung gewinnen. So mögen auch der Deutsche, der Europäer, der Weltbürger aus dem geistigen Leben ihrer Gemeinschaften ein Bild gestalten, das sie zu

³³ A. a. O. 68 71 516—520; ebenso F. Kern a. a. O. 170 376 ff.

¹ Classis nannten die Humanisten des 15. Jahrhunderts die einzelnen Stufen ihrer Schulen. Von dieser Bedeutung leitet sich der Sinn einer Klassik her, die jetzt allgemein das Vorbildliche für die menschliche Leistung meint.

„Humanisten“ macht, ohne die Antike als Ursprungswelt besonders hervorzuheben. Schulhumanismus aber besagt noch immer den Blick auf die Alten, Formung aus der Antike als ewig lebendiger Wurzel wahren und höchsten Menschentums.

Was die Griechen unter Aufnahme ägyptischer und östlicher Weisheit herausgebildet und das Römertum aufgenommen, vermehrt und verwandelt hatte, das stellte sich zum erstenmal den Christen, als neuen Menschen, dar und rief die Frage hervor, ob es zu bejahen oder zu verwerfen sei. Es hat nicht an Stimmen gefehlt, die die Weisheit der Griechen abzulehnen bereit waren. Aber der Weite und dem Tiefblick anderer, zumal der alexandrinischen Gelehrtschule, bot sich mit der Formel, daß das Antike παιδαγωγὸς εἰς Χριστόν, Führer zu Christus hin sei, die Verbindung der naturhaften Ererungenschaften des antiken Geistes mit der übernatürlichen Offenbarungslehre des Christentums. Seit dieser Zeit besuchten die Christen arglos die heidnischen Rhetorenschulen, bis ihre Leiter selbst Christen waren und das alte Erbe weitergaben. Die Bildungskrise unter Julian dem Abtrünnigen blieb eine Episode. Im lateinischen Westen hat der hl. Augustinus die Formel gefunden, die das Kulturerbe der großen Vergangenheit als „ägyptische Beute“ in die christliche Welt einzuschmelzen erlaubte.

Die alte Kultur brach unter dem Ansturm der nordischen Völker zusammen. Doch sollte bei den neuen Trägern des Christentums das Erbe Athens und Roms nicht dem Untergang geweiht sein. Cassiodor rettete in Italien, Isidor überlieferte in Spanien, die irischen Mönche bewahrten im Norden die Werte der Antike. So gab es noch viele Stützpunkte des Altertums. Freilich war das meiste tot und wurde nur rein materiell überliefert; aber allmählich verbreitete und vertiefte sich der Schulhumanismus des beginnenden Mittelalters, in dem das Latein trotz mancher Entstellungen wirklich lebte. An den Kirchen und in den Klöstern entwickelte sich ein organisches Schulwesen. Es fehlten ihm nicht bedeutende Meister, wie Alcuin, der Praeceptor Germaniae Rhabanus Maurus, die großen Lehrmeister von St. Gallen, um nur die frühen Persönlichkeiten zu nennen. Man meisterte die Sprache des Altertums und vergeistigte zugleich das Deutsche, dessen sinnenhafte Wörter den höheren Gehalt der christlichen Offenbarung und der antiken Philosophie aufzunehmen hatten.

Die Schule des christlichen Mittelalters baute sich fast nur auf dem lateinischen Teil der Antike auf. Die griechische Sprache blieb fast unbekannt. Der Einfluß griechischer Schriftsteller beschränkte sich auf Werke, die in frühen Übersetzungen dem lateinischen Westen überkommen waren. Die unvergleichlich höhere Kultur des alten Hellas und auch die höhere Theologie der griechischen Väterzeit, wenn man Augustinus ausnimmt, blieb im Osten begraben, erstarrte in Byzanz, schlummerte in den Klöstern Syriens, verbrannte in Ägypten oder wurde in den Ebenen Rußlands weitergegeben. Allerdings dürfen wir nicht vergessen, daß kleine Rinnsale zum Westen hin stetig durchsickerten. Das größte Ereignis war der Gewinn des Aristoteles, der nunmehr

der Philosoph schlechthin wurde. Freilich kam dies alles nur in Übersetzungen und durch das Latein zum Bewußtsein des Abendlandes.

Doch dieses Latein genügte, um ein Schulwesen aufzubauen, das in seiner Einheitlichkeit und seiner Leistung jeden Vergleich aushalten kann.

Es gab auch im Mittelalter Schulkämpfe, Schulen verloren ihren Ruf, und andere zogen die Lernbeflissenen an sich. Nicht selten war es gerade die Stellung zur Antike, die lange Auseinandersetzungen zur Folge hatte. Der Streit spielte sich immer wieder um die Frage ab, ob der Christ den Dichter, d. h. den Erdichter „wilder Mären“ ablehnen müsse, oder ob nicht der Dichter, der ποιητής, im Schaffen und Nachschaffen geistiger Gestalt in besonderer Weise dem Schöpfergeist nacheifere. Zusehends gewinnt die letzte Auffassung Anhänger. Hier zeigt sich, wie der Mensch seiner selbst bewußt wird. Mit den wirtschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Kräften geht auch die Bildung den Weg zum größeren Bewußtwerden des Natürlichen, des Menschlichen an sich.

Die Renaissance ist vorbereitet. Sie ist eine Revolution, und ihre Träger, die sich stolz Humanisten nannten, fühlten sich als Bahnbrecher eines ganz neuen Geistes und zugleich als Totengräber einer Welt der Finsternis und der Dunkelmänner².

Man muß es einmal deutlich aussprechen, daß die gepriesenen Humanisten — wenigstens die meisten — Umstürzler waren. Mögen ihre Leistungen auch noch so groß sein und Anerkennung verdienen, ihrem oft so lauten und herausfordernden Wesen haftet der Makel an, daß sie zerschlugen, was wahrhaft organisch gewachsen war und was sie selbst gezeugt hatte. Aus jener ersten Gelehrten- und Schulreform schreibt sich im abendländischen Geistesleben ein Zug revolutionärer Reformwut her, der immer wieder ausbricht. Der Gelehrten- und Schulmeisterdünkel und die schulmeisterliche Tyrannei sind zum guten Teil Erbe jenes ersten Giftes, das die mittelalterliche Schule zugrunde richtete oder wenigstens so schwächte, daß sie neu aufgebaut werden mußte.

Nach seinem geistigen Gehalt besagt der Humanismus des 15. und 16. Jahrhunderts die Selbstherrlichkeit des natürlichen Menschen. Sein Vorbild findet der Humanist im Goldenen Zeitalter des Römertums und vor allem in Griechenland. Diese Antike wird von nun an das wahre und einzige Vorbild echter Bildung. Eine Zeit, ein Zustand wird die allgemeine und für alle Geschlechter gültige Norm. Das lebendige Latein hat damit aufgehört zu sein; es darf nur mehr ein Winkeldasein führen. Das klassische Latein und Griechisch sind dem Wurzelgrund wachsender Entwicklung entrissen und werden als in sich stehende Schönheit gefeiert. Nehmen wir hinzu, daß der Humanismus im Bund mit der Reformation die äußere Organisation des bisher an die Kirche gebundenen Schulwesens zerstörte und an seine Stelle die Staats-, die Fürsten- und Stadtschule setzte, so haben wir die wichtigsten Tatsachen genannt,

² Vgl. zum Folgenden u. a. Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Leipzig 1885.

die dem mittelalterlichen Schulwesen ein Ende bereiteten. Und doch hatte es gerade im 15. Jahrhundert seinen Wert in den Anstalten der Brüder vom gemeinsamen Leben glänzend offenbart.

Diese Sicht des Humanismus darf uns nicht das Auge für die neue Stufe verschließen, die damals Schule und Bildung erreichten. Zuerst ist als innerste Überzeugung und Triebkraft der Humanisten das Selbstbewußtsein eines allseitigen, natürlichen Menschentums zu nennen, das sich frei und selbständig entfaltet. Es ist an sich dem Christentum nicht abträglich, wie der eine hl. Thomas Morus bezeugt. Denn Gott hat dem Menschen die Freiheit gegeben und hat die Natur durch die Gnade nicht aufgelöst, sondern erhöht. Das zweite ist eine neue und eindringliche Schau und Bewertung der Sprache und ihrer bildhaften Schönheit als Ausdruck des geistigen Menschen. Was wohl immer unbewußt im Menschen des Mittelalters vorhanden war, wird im Zeitalter des Humanismus mit einer besonderen Inbrunst in seinem Eigenwert erkannt. Man gewinnt ein Gefühl für die Stufen mehr oder weniger vollkommenen Ausdrucks und sieht in der Meisterung des Wortes den Weg, sich der Dinge zu bemächtigen. Mit der Wertschätzung der Sprache — welcher der Sinn für die Form in allen übrigen Künsten, der Architektur, der Plastik, der Malerei zur Seite ging — verbindet sich die Erkenntnis, daß mit bewußter Nachahmung des sprachlichen Ausdrucks auch der geistige Gehalt und die geistige Haltung gewonnen werden können. Allerdings kann die leere äußere Technik formaler Schulung zur geistigen Leere und Erstarrung führen, was wir in jedem Klassizismus erfahren.

Schließlich ist es nicht das geringste Verdienst des Humanismus, daß er dem Abendland die Schätze der griechischen Welt erschlossen hat. Mit richtigem Gefühl erkannten die Gelehrten, daß sich hier ein viel höheres und gewichtigeres Reich des Geistes auftat. „Lernet Griechisch zum Lateinischen, damit ihr, wenn ihr die Philosophen, die Theologen, die Geschichtsschreiber, die Redner, die Dichter lest, bis zur Sache selbst vordringt, nicht ihren Schatten umarmt, wie Ixion, da er die Juno zu umfassen trachtete“ (Melanchthon 1518). Damit wird für das Abendland erst die Gesamtheit der Antike gewonnen. War auch das Bild des alten Hellas einseitig und Bruchstück, es genügte, um die Begeisterung zu entflammen und eine außerordentliche Fruchtbarkeit zu erwecken.

Bald jedoch verebbte die Hochflut humanistischer Leistung wieder, und die Gefilde der Gelehrsamkeit glichen bald mehr einer Trümmerstätte. In Deutschland ist dieser Niedergang wesentlich mit der religiösen Spaltung verbunden. Aber er hat wohl auch seinen tieferen Grund in der allzusehr auf den Menschen beschränkten stolzen Haltung der Humanisten. Sie erwies sich als unfruchtbar. Nur dort, wo die Religion der Mutterboden auch der gelehrten Arbeit blieb, hielten sich die wissenschaftlichen Leistungen auf der Höhe und erreichten neue Ufer. Das katholische Schulwesen, das besonders bei den Jesuiten von einer neuen religiösen Begeisterung getragen war, bewahrte das humanistische Ideal und verband es mit der mittelalterlichen Überlieferung.

Es führte in der Sprache, in der bildenden barocken Kunst, philosophisch und theologisch eine neue Blüte herauf, die wir neben die hohe Zeit der Scholastik des 13. Jahrhunderts zu stellen berechtigt sind.

Das protestantische, dem Humanismus entwachsende Schulwesen ist viel stiller und bescheidener als der Überschwang seiner Vorkämpfer. Im Anfang steht wenigstens in Deutschland die Verödung der Schulen und Universitäten. Die geistlichen Lehrer wurden Prädikanten und gaben die Last des Unterrichtes auf. Schon 1524 mußte sich Luther „an die Ratsherren aller Städte deutschen Landes“ wenden, „daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten“. Stadt- und Fürstenschulen traten an die Stelle der alten kirchlichen Anstalten. Die Lebenshaltung der Lehrer ist recht kümmerlich und gedrückt. Im inneren Aufbau ist wenig von dem zu spüren, was die Humanisten erträumt hatten. Die meisten Schulen lehrten nur Latein. Einzig in den größeren Städten wurden die grammatischen Grundlagen des vielgepriesenen Griechisch gelehrt. Der Lateinunterricht — das war der Hauptunterschied gegen früher — wurde im Sinn der Humanisten gegeben, man führte das klassische Latein ein. Johannes Sturm prägte das Wort von der *sapiens et eloquens pietas*, der weisen und beredten Frömmigkeit als dem Ziel der Schule. Mit *sapiens* ist nicht bloß die Kenntnis, sondern auch das innere Sprachgefühl gemeint, das am Vorbild Ciceros, Vergils und des Horaz gewonnen wurde. Das *eloquens* besagt nicht so sehr das Rhetorische im heutigen Sinn. Der Schüler soll für das öffentliche Leben gebildet werden, in dem Theologen und Juristen als Kirchenbeamte und im staatlich-städtischen Dienst wirken. Das heidnische, rein menschliche Selbstbewußtsein, das bei den Humanisten erwacht war, wird wieder aufgegeben, und die christliche Frömmigkeit kommt zu ihrem Recht.

Ähnlich formte sich das katholische Schulwesen. Der neue humanistische Sinn verband sich mit den mittelalterlichen äußeren Formen des Schulbetriebs und dem neuerwachten religiösen Eifer. Sturms Einrichtungen von Straßburg wurden benutzt und weitergebildet zu einer neuen lebenskräftigen Schulordnung, die hinwiederum sehr auf die protestantischen Schulen des Nordens, insbesondere Sachsens, einwirkte. Latein ist das eigentliche Fach des Unterrichtes. Daneben haben Griechisch und Mathematik eine unbedeutende Nebenstellung.

Die dergestalt einheitlich geschlossene Schule hat im 16. und 17. Jahrhundert Großes geleistet. Dieses Urteil meint nicht so sehr die eigentlichen Schulleistungen, die Gedichte und Aufsätze, die die Schüler anfertigten, und die Dramen, die sie aufführten, sondern den menschlichen und kulturellen Hochstand des katholischen Deutschlands, dessen Lebensfülle das protestantische Deutschland überragte³.

Die langsame, unvermerkte Entwicklung zur Aufklärung hin stellte auch

³ Es ist nicht richtig, wenn man die beiden Teile darin unterschieden sieht, daß im Süden der Bild-, im Norden der Wortbarock blühte. Der Süden verband Bild- und Wortbarock.

die Schule und den Schulhumanismus vor neue Aufgaben. Naturwissenschaften, Mathematik, Geschichte drangen erneut und mit vermehrter Kraft in den Rahmen der Schule. Dazu kam das Französische und das Deutsche, die ihr Recht verlangten. Was schon Melancthon beobachtet hatte, daß die Übertreibung der formalen Bildung zu einer herabgesetzten geistigen Leistungsfähigkeit führe, wurde allgemeine Klage, als der Schule die Bewältigung der neuen Stoffmassen auferlegt wurde. Man rief nach leichteren und unmitttelbaren Methoden, nach einem abgekürzten Verfahren, das den Schüler an den Schriftsteller selbst heranzuführte. Leichtere und neue Lehrbücher wurden verfaßt. Das formale Ideal verlor an Reiz; der Nutzen für das praktische Leben entschied. Aus dem Wortwissen, so sagte man, kommen Hochmut und Zank, aus dem Realwissen Gottesfurcht und Friede. Das Griechische trat im 18. Jahrhundert noch mehr zurück, es wurde selbst an den Universitäten kaum mehr gelehrt.

Diese Entwicklung machte sich zuerst im protestantischen Deutschland bemerkbar. Während der größere äußere und innere Reichtum der einheitlichen katholischen Auffassung überall eine längere Anlaufzeit, ein breiteres Wirkungsfeld und größere Möglichkeiten schuf, war man im Norden schneller ans Ende gelangt. Neue Fragen tauchten auf. Der Pietismus, der Geist neuer Natürlichkeit, der Aufklärung, wirkten treibend und befruchtend auch auf die Schule ein, die sich der deutschen Muttersprache, den Naturwissenschaften und der reinen Natürlichkeit überhaupt zuwandte.

Die Fortbildung des Geschmacks und des Urteils kam indes auch den antiken Forschungen zugute. Eine neue Welle philosophisch-ästhetischer Begeisterung erhob sich. Mehr als in der Zeit der Renaissance, die sich der Nachahmung der Formensprache verschrieben hatte, stand dabei die allseitige harmonische Ausgeglichenheit von Gehalt und Gestalt im Vordergrund. Winckelmann und Goethe kennzeichnen diese Geistesrichtung. An der Antike bilden sich der Geschmack, die Einsicht, der menschliche Geist, dessen Fähigkeit zu selbständigem Wirken in der eigenen Sprache wächst. Man lernt nicht mehr die Sprache, um sie zu können, sondern um durch sie formal und seelisch, ästhetisch und ethisch gebildet zu werden.

Unter dieser Parole blühte an der Universität das Studium der Philologie wieder auf. Und wiederum, in vielleicht noch stärkerem Maß als früher, wird das Griechische bevorzugt, weil „die Griechen die der Natur einmal gelungene vollkommene Darstellung der Gattung Mensch“ sind. Man möchte fast sagen, daß das Griechentum der Gegenstand eines religiösen Kultes wurde. Schiller nannte Goethe (23. 8. 1794) einen griechischen Geist, der in die nordische Schöpfung hineingeworfen wurde und von innen ein Griechenland gebären müsse. Am Griechentum schulte sich der ruhig-heitere, ausgeglichene im Diesseits stehende Wilhelm von Humboldt, der eine Zeit, die sich der Masse und den Sachen verschrieben hatte, dadurch heilen wollte, daß der Einzelne innerlich gebildet werde.

Die großen Philologen, von Friedrich August Wolf angefangen, erwarteten

vom „heiligen“ griechischen Unterricht die harmonische Ausbildung aller Seelenkräfte. Die Erlernung der alten Sprache ist für den jungen Menschen das Bad der Wiedergeburt, wodurch die Fähigkeit zu denken überhaupt erst erlangt wird. Sein moralisches Empfinden und sein ästhetisches Fühlen wachsen, je tiefer er in die Sprache eindringt.

Der formalen Bildung durch das Griechentum folgt naturgemäß die Verehrung für seinen geistigen Gehalt, so daß aus dem Humanismus eine wahre Religion wurde. „Was ist alle Theologie und Kirche als die pure Verschrobenheit, Unwahrheit, Unnatur? Ich sehne mich nach der gesunden Nahrung der alten Klassiker. Ich will aus voller Seele ein Heide sein; denn hier ist doch Wahrheit, Natur, Größe“, schrieb Chr. Märklin (1807—1849). Ähnlich pries auch Wolf die Philologen glücklich, daß uns weder Götter noch Menschen hindern, in den Tag zu leben. d. h. frei und ungebunden nach allseitiger Erwägung so oder anders uns zu entscheiden.

Aus diesem Geist der Verzücktheit in die Form und die weltliche Gedankenfreiheit stammt die Erneuerung des deutschen Schulwesens, das in Preußen durch W. von Humboldt geplant und durch seine Mitarbeiter Schuckmann und Süvern durchgeführt wurde.

Neben der Begeisterung für den Humanismus hatte sich die Aufklärung und ihr Sinn für praktisches und reales Wissen erhalten. Für Juristen und Mediziner hielt selbst Wolf den historisch-mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht für geeigneter. Schleiermacher wünschte für das Bürgertum Realschulen. Herbart wollte von einer formalen Bildung wenig wissen und hielt das Studium fremder Sprachen nur dann für gerechtfertigt, wenn man sie verstehen wolle. Diesem Bestreben trugen Schuckmann und Süvern Rechnung, wenn sie in den Lehrplan des humanistischen Gymnasiums Deutsch, Geschichte, Geographie, Französisch, Mathematik und die Naturwissenschaften aufnahmen und eine allseitige Bildung anstrebten. Neben dem zur Universität führenden Gymnasium ließen sie reale Bürgerschulen für das praktische Leben bestehen.

Im katholischen Süden machte sich die Aufklärung eigentlich erst in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts geltend und führte dazu, dem Lehrplan durch eine stärkere Pflege des Deutschen und die Aufnahme von Geschichte, Geographie, Mathematik und Naturwissenschaften zu erweitern. Nachdem in langen Kämpfen die Jesuitenschulen umgeformt worden waren und einen verhältnismäßig ausgeglichenen Lehrplan gewonnen hatten, wurde der Jesuitenorden aufgelöst. In der Folge gewannen die Schulen der Piaristen und Benediktiner, die sich schon früher den realen und positiven Fächern verschrieben hatten, mit den neuen weltlichen Staatsschulen, die neue aufgeklärte Form. Nach den napoleonischen Wirren waren es norddeutsche Schulmänner, wie Thiersch in Bayern, Bonitz in Österreich, die das Schulwesen erneuerten. Im Gegensatz zum Humboldtschen Gymnasium und der Vielzahl seiner Fächer wollten sie eine Beschränkung der Unterrichtsgegenstände auf die alten Sprachen. Aber die Klagen wegen Überlastung verstummten auch im Süden nicht.

Alles Gebieten und Verbieten, Inspektionen, Beförderung und Versetzung konnten zwar Furcht einjagen, aber kein inneres Leben und keine Liebe schaffen.

Bedeutende Stimmen wiesen endlich darauf hin, daß der Mißerfolg dem formalen Humanismus als solchem zukomme. Er sei nicht wesentlich fruchtbar, wohingegen die eigentlich menschliche Triebkraft aus der Religion und der Philosophie stamme.

Soviel ergaben die Auseinandersetzungen: Die Humboldtschen Schulen hatten ein ansehnliches Durchschnittsmaß von Kenntnissen erreicht, aber man vermißte das innere Leben.

Dem Leben aber waren im 19. Jahrhundert vor allem die bürgerlichen, gewerblichen Kreise geöffnet, über denen sich Adel, Militär und die akademischen Kreise in sozialer Abgeschiedenheit erhoben. Der Bürgerstand fühlte sich benachteiligt, verschmähte aber die humanistische Bildung weithin als lebensfremd. Die Realschulbewegung ging von den Städten, zumal des regsameren Westens aus. Sie wurde vom Staat geduldet, aber ihre Schüler waren von der Universität ausgeschlossen. Die Bürger sahen dies mit Bitterkeit. Auch manche Universitätskreise spürten die Notwendigkeit, einen Weg zu finden, der auch sie der Segnungen der humanistischen Bildung teilhaftig machen sollte.

Die Spannung kam zum Austrag, als die Unruhen von 1848 erkennen ließen, wie fragwürdig und verbesserungsbedürftig das Schulbildungswerk war. Von König Friedrich Wilhelm IV. angefangen, kam nun eine Richtung zu Wort, die weniger Wissen als Gesinnung verlangte. In humanistischen Kreisen erhoben sich Stimmen, daß gerade hier die Antike viel zu geben habe und daß eigentlich auch Altertum und Christentum nicht Gegensätze, sondern Bundesgenossen seien. Das Griechentum stehe den christlichen Gedanken näher als die modernen Klassiker. So wirkte sich die Revolution zunächst zugunsten des humanistischen Gymnasiums aus. Die Anforderungen wurden gesenkt, eine Besserung aber dennoch nicht erreicht.

Um 30 stärker wurde die Realschulbewegung. Sie setzte durch, daß Realschulen mit Latein als Unterrichtsfach die Reife für die Universität geben konnten. Schließlich erhielten auch die Oberrealschulen ohne alte Sprache die gleiche Berechtigung.

Es geschah dies zum großen Leidwesen der Humanisten. Sie sahen in diesem Streben schon vor 60 Jahren den Amerikanismus heraufkommen, so wie frühere Zeiten die Barbarei und das Ende der Kultur als Folge mangelnder humanistischer Bildung vorausgesagt hatten. Aber mochten sie die „Nützlichkeitskramschulen“ noch so verächtlich machen, mochten sie darauf hinweisen, daß die wahre Schulung des Geistes nur bei den eigentlichen Gymnasiasten zu finden sei, sie konnten den Geist der Zeit nicht aufhalten.

Unterdessen entstand eine neue Auffassung, die für den Deutschunterricht und die Philosophie jene Mittelpunktstellung forderte, die einst die alten Sprachen innegehabt hatten. Die Vorkämpfer dieser Richtung, z. B.

Paulsen, verurteilten den sprachlichen „Utraquismus“, das Miteinander von Latein und Griechisch. Es genüge für die formale Schulung das Latein, die gehaltliche Bildung habe vom Deutschen und von der Philosophie auszugehen, da man die ganze Kulturbewegung der letzten vier Jahrhunderte als die allmähliche Loslösung einer selbständigen modernen Kultur von der antiken beschreiben könne. Sie sei zwar vom Geist und den Formen der Antike gezeugt, aber in einer Art assimiliert, daß ihre Schöpfungen doch ganz Erzeugnisse des Eigenlebens der modernen Völker sind (Paulsen 782). Dem Hin und Her machten der Krieg 1914—1918 und der Zusammenbruch ein Ende. Die neue Schule erklärte die deutschkundlichen Fächer zum Mittelpunkt der Bildung, die in drei Schultypen, dem gymnasialen Zweig mit Latein und Griechisch, dem realgymnasialen und neusprachlichen Zweig erstrebt wurde. Der geplante Philosophieunterricht scheiterte schon bald, wie schon früh vorausgesagt worden war. Denn die Gegenwart kenne seit Kant keine Philosophie, sondern nur mehr Philosophien.

Durch die Tätigkeit der philologischen Wissenschaft erlebte indes der Humanismus wieder einen Aufschwung. Er erklärte das Sinken der Kultur und das Anwachsen der technischen Zivilisation für eine Folge des Abfalls vom humanistischen Ideal und suchte im „Geist“ der Antike den ewigmenschlichen Wurzelgrund aller echten Formung des menschlichen Geschlechtes. Auch war noch nicht jene Überzeugung Humboldts und seiner Zeit ausgestorben, daß das Gymnasium die „vornehme“ Schule sei, die den eigentlichen Menschen bilde.

Die Schulreform des Jahres 1925 befriedigte nicht, die alten Klagen lebten weiter. Ein langes Wirken war ihr zudem nicht beschieden. Die neue Revolution schuf die deutsche Oberschule.

Wie nach den Wirren der Reformation, des napoleonischen Zeitalters, wie 1918, so steht auch heute wieder die Schule vor einer Neuordnung. Was wird aus dem Schulhumanismus? Der Bildungswille des gesamten Volkes, der unerhörte Andrang zur höheren Schule, der Gleichheits- und Einheitswille, die Vermassung, d. h. der Mangel an innerer Freiheit und Selbständigkeit, dies alles sind Tatsachen, die einer neuen Schulgesetzgebung die schwerste Verantwortung auferlegen. Aus dem geschichtlichen Überblick lassen sich folgende Einsichten gewinnen.

1. Das erste Ergebnis ist die Tatsache, daß die Antike auch heute nicht tot ist, daß aber ein naturgewachsenes Verhältnis zu ihr seit dem 15. Jahrhundert nicht mehr besteht. Der Anspruch, eine für alle Zeiten schlechthinnige Größe zu sein, wirkt wie ein Fremdkörper im fortschreitenden Geistesleben der Völker, der zur Auseinandersetzung zwingt. Im besonderen erscheint das Griechentum in seiner Sprache, seinem Gehalt, seinem Geist als allzeit höher bewertete Leistung des Menschengeschlechtes; in der Schule aber scheitern alle Bemühungen, ihm die daraus gebührende Stellung zu erringen. Die eigentliche Kenntnis des Griechischen bleibt einigen wenigen vorbehalten, die dann die Früchte seines und ihres Geistes den Mitlebenden mitteilen.

2. Als Kern humanistischer Zielsetzung können wir bezeichnen, daß die Humanisten des 15. Jahrhunderts das Wort vor die Sache setzten. Wort ist jedoch keineswegs im Sinn der Nominalisten gemeint.

Wort ist nicht ein willkürliches Zeichen, ein abgenutzter Rechenpfennig, sondern bezeichnet den geistigen Gehalt, das Wesen der Dinge. Es hat Anteil an dem Körperlichen, Sinnfälligen: darum werden alle Stilmittel der Sprache geachtet und gepflegt. Ebenso ist es aber geist- und gottgeboren, und dieser geistige Vorrang erhebt den Sprechenden, den Menschen, über die übrige Welt. In dem Maß er die Sprache meistert, ist er Mensch. Dieses Wort steht auch in der Mitte des Abstrakt-Allgemeinen und des Konkret-Einzelnen. In seinem Vollsinn enthält es beide Möglichkeiten im Gleichgewicht, um in der Kunst diese beiden ausgewogenen Möglichkeiten „im Besonderen“, d. h. in konkreter Gestalt darzustellen, wie Schelling sagte⁴.

Der Humanist dünkt sich höher als der Philosoph, der das Wort nur in seiner allgemeinen, abstrakten Bedeutung kennt; er erhebt sich über den Menschen der Praxis, der nur das einzelne wertet. Dennoch ist er beiden verpflichtet und dient beiden. Während der Mathematiker und Physiker in willkürlichen Zeichen die Größenbeziehungen betrachtet, fühlt der Humanist, wie er der lebendigen Wirklichkeit näher und natürlicher verbunden bleibt. Er behauptet, sowohl alle Seelenkräfte bilden zu können, wie für alle Berufe und Betätigungen in der natürlichen Mitte und auf dem natürlichen Ausgangspunkt zu stehen, zu dem jede geordnete, wahrhaft menschenwürdige Betätigung wieder zurückkehren muß. Uns scheint, daß dieser Humanismus in der Verehrung und Pflege der Sprache das Wesen der echten Bildung richtig bezeichnet hat. Ein aufgehäuftes Wissen um irgendwelche Stoffmassen, auch eine auf die reine Naturwissenschaft und Mathematik, selbst auf die abstrakte Philosophie als Mitte gegründete Schulung wird den Menschen aus seiner Mitte herausführen. Indem der Humanismus an einer fremden, irgendwie abgeschlossenen „objektiven“ Sprache diesen seinen Bildungsdrang erfüllte, gewann er jenen notwendigen Abstand, den der Mensch braucht, um die Dinge wahrhaft erkennen und würdigen zu können.

3. Gegen die formale Bildung des Humanismus wurde im Lauf der Jahrhunderte immer wieder der Einspruch erhoben, sie biete dem Schüler nicht jene Kenntnisse, die das Leben verlangt. Das war besonders dann der Fall, wenn der Schulbetrieb zu sehr das Formalistische der Sprache betonte. Aber auch wenn diese Gefahr vermieden wird, hat sich die humanistische Schule, die für das Leben erziehen will, mit der Frage nach den Kenntnissen auseinanderzusetzen. Solange die führende Schicht des Volkes im abendländischen universalen Bereich lebte, mochte es nicht so notwendig sein, außer den alten Sprachen besonderen Fächern größeren Raum zu gewähren. Es genügte jene Mitte zwischen Gedanke und Einzelsache, die Allgemeines und Besonderes im Menschen und Menschentum zusammenschloß, die sapiens et eloquens pietas. Als sich aber das Gebiet des Nationalen, Wirtschaftlichen usw.

⁴ Vgl. H. Becher, Das Wort als Mitte, in dieser Zeitschrift, Bd. 137 (1939) 16—26.

immer mehr entfaltete, erwies es sich als unumgänglich, dieser Wirklichkeit Rechnung zu tragen und neben der alten Kultur die übrigen Wissensgebiete zu pflegen. Die Lösung besteht darin, daß man gleicherweise den Positivismus des Vielzuvielen wie den Formalismus des Altsprachlichen vermeidet. Aus der Mitte geformter Sachlichkeit darf man mit Recht jene geistige Kraft erwarten, die sich im Beruf und seiner Vorbereitung, der Fachschule, auswirken kann.

4. Die Verbindung von formaler Bildung und sachlichen Kenntnissen allein genügt nicht. Vor allem im 19. Jahrhundert wird die Klage laut, daß nicht das Wissen und die Kenntnisse, sondern das Können und die Gesinnung entscheidend seien. Man meint damit die Charakterbildung. Der Mensch soll nicht bloß geistig gelenkig und empfindsam, nicht bloß in vielen Dingen bewandert sein, sondern als Persönlichkeit aus Grundsätzen handeln. Er soll die Aufgabe des Lebens als sittliche Größe angehen und zur Lösung führen. Wahrheit, Güte und Schönheit sollen sein ganzes Sein tragen.

Nun können die Freunde der antiken Welt und vor allem Griechenlands darauf hinweisen, daß in ihr ein geistiges Menschentum sich vorbildlich ausdrückt, an dem jede Zeit lernen kann. Aber die Humanisten übersehen leicht, daß auch diese Erkenntnisse und Leistungen weithin unsicher und unausgeglichen sind. Vor allem aber verlangt die Verwirklichung des wahrhaft Menschlichen in der Tat Kräfte, über die das Heidentum nicht verfügte. Es haftet der Weisheit des Altertums und der Gelehrten etwas Ideologisches an. Eine reine Menschlichkeit gibt es nicht, und die reine Natürlichkeit führt in die Zone eines autonomen Menschentums, dem der Fall in das Brutale auf dem Fuße folgt.

Gerade der Christ, der in der alten Kultur des „Als die Zeit erfüllt war“ den einzigartigen Pädagogen zu Christus hin anerkennt, wird sagen müssen, daß jede Zeit die natürlichen Voraussetzungen für die christliche Lehre und Lebensgestaltung bietet. An ihr müssen jene Ansatzpunkte gewonnen werden, die der Christ durchformen und aufnehmen muß, um zu einem vollen Leben zu kommen. Mit Recht erkannte man im Lauf des 19. Jahrhunderts, wie wahre Fruchtbarkeit des Lebens nicht aus der reinen Aufnahme einer starren und erstarrten humanen Weisheit komme, sondern aus den konkreten religiösen und weltanschaulichen Antrieben jeder neuen Zeit. Dies gilt in erhöhtem Maß, wenn man berücksichtigt, wie unser Geistesleben nicht mehr in unmittelbarer Verbindung mit der Antike steht, sondern sowohl national gesondert wie im gegenseitigen Austausch übernational geweitet ist. Dies ist der innere Grund für das Scheitern aller Bemühungen um das Griechentum, so wunderbar es ein Willamowitz-Möllendorf oder ein Werner Jäger auch darstellen.

Wir können daraus die Forderung ableiten, daß die Bildung des Charakters auf der Schule aus der Beschäftigung mit der Religion und dem geschichtlich eingebetteten Deutschtum der Gegenwart hervorgehen muß. Die geschichtliche Einbettung heißt hier Antike, heißt Mittelalter bis heute, heißt Europa und Welt zugleich.

5. Gegen die Schule der Humanisten erhob sich immer wieder der Vorwurf der Überbürdung, die zu Schläffheit, zu Mangel an Selbständigkeit und Unternehmungsfreude führen. Schon Melancthon klagte darüber, als der formalistische Sammelbetrieb des frühen Humanismus wucherte. Erst recht aber hat die staatlich auferlegte und reglementierte Schule des 19. Jahrhunderts diese Klagen laut werden lassen.

Die Fülle der Fächer und Forderungen wirkte erstickend. Man vergaß, daß das griechische Wort *σχολή* Muße bedeutet und nicht zwangvolle Hege. Darum rief man nach der Realschule, die das tote antike Wissen abschüttelte. Von humanistischer Seite wies man darauf hin, daß die formal geschulten Gymnasiasten auf der Universität schneller, leichter und sicherer die ihnen fehlenden Kenntnisse erwürben und ihren realistisch gebildeten Mitstudenten den Rang abliefen. Man schloß daraus, die höhere Schule könne ungestraft die realen Fächer zurückstellen. Man fragte aber nicht, wer im späteren Leben eine größere Tatkraft und einen lebendigeren Geist entfaltete. Dabei überschätzte man die Schule und verkannte, wie das Leben durch das Leben selbst formt. Hier spielen ganz andere Umstände eine Rolle als im engen Bereich der Schulstube und der Zeugnisse. Unter dem Übermaß des Lernens leidet der Lernende. Das höchste Gut des Menschen ist die Freiheit. Um sie gebrauchen zu können, bedarf es eines gewissen Abstandes, eines Über-den-Dingen-Stehens. Die erdrückende Wucht des Stoffes und der formalen Aufgaben schwächt den Lebenskern. Es kann kein Zweifel sein, daß die Vermassung, an der die Gebildeten nicht minder leiden als der durch die Betriebbarkeit der Technik gefährdete Arbeiter, eine der wichtigsten Wurzeln in der Überforderung und Überschulung der jungen Menschen hat. Der der preußischen Art nachgesagte und in ganz Deutschland zur Herrschaft gelangte Geist hat auch die Schule weithin zur Kaserne gemacht. Achtbare Leistungen des Durchschnitts sind nicht zu verkennen, aber es ist der normalisierte, mit Berechtigungsscheinen versehene, für den Aufstieg gesicherte Mensch, der hier gebildet wird.

Die Folgerungen sind klar: Es muß in Zukunft der einzelnen Schule und dem Träger der Schule ein größeres Maß von Selbständigkeit und Freiheit zukommen. Vor allem muß in der Schule selbst eine größere Freiheit herrschen. Formale Schulung, fachliche Kenntnisse, die Bildung des Charakters, die mehr auf der Religion als auf einem noch so idealen Menschentum fußt, müssen sich ausgleichen. Der Schulhumanismus, der auf der fortlebenden Antike gründet, darf seine Aufgabe nicht darin sehen, diese Grundlage möglichst nach ihrer stofflichen Seite umfassend auszubauen. Indem der junge Mensch am objektiven Sein einer Sprache sich formal bildet, indem er sich ein sicheres, aber begrenztes Maß von Wissen aneignet, indem er sich durch die Auseinandersetzung mit den religiös-menschlichen Fragen der Gegenwart bereichert und eine sittliche, freie Persönlichkeit wird, wird ihn die humanistische Schule wirklich für das Leben vorbereiten.