

[51] **Fürstbischöfliches Privatgymnasium am
Seminarium Vincentinum in Brixen.** (909.)

„Der Kardinal Nikolaus von Cues, ein Pionier der Wissenschaft.“ Von Prof. Dr. Josef Resinger. (54 S.)

Der Verfasser bietet eine Skizze, die als Einleitung für eine größere Abhandlung, welche demnächst veröffentlicht werden soll, gedacht ist, und die kosmologischen und astronomischen Anschauungen und Leistungen des berühmten „Kusaners“ erörtern soll. Der Abhandlung liegt ein Vortrag zugrunde, den der Verfasser bei Gelegenheit des dreißigjährigen Stiftungsfestes des akademischen Historikerklubs in Innsbruck im Sommer 1903 gehalten hat.

Die Abhandlung zerfällt in zwei Teile. Davon bietet der erste Teil ein kurzes Lebensbild des berühmten Kirchenfürsten, der zweite Teil zeigt, ein wievielfaches Interesse der Kardinal den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zugewandt hat. Der Verfasser schließt mit den Worten:

„Mir will scheinen, Tirol und insbesondere die Brixener Diözese habe am großen Toten noch eine Ehren- und Dankeschuld abzutragen. Ein Fremder ist er ins Land gekommen; aber die Würde, die er hier bekleidet, die reinen Absichten, die ihn geleitet, das segensreiche Wirken, das er bei uns entfaltet, haben ihn zum unsern gemacht. Kein Größerer als er durch all die Jahrhunderte herauf hat St. Kassians Inful getragen und keiner hat soviel Enttäuschung und Schmerz im Lande erfahren: als Flüchtling, vom Landesfürsten vergewaltigt, vom größten Teil des Volkes und der Geistlichkeit im Stich gelassen, schied er aus unsern Bergen. Allen Hader begrub längst die Zeit und das Bild des großen Mannes steht heute in reiner Größe vor uns. Der Kardinal verdient ein Erinnerungszeichen, ein Denkmal auch in Tirol, und in der Bischofsstadt Brixen, wo er residierte, würde es am passendsten errichtet werden. Eine erste Anregung dazu soll hiemit gegeben sein.“

Innsbruck.

A. Nagels.

[3] **Staats-Oberrealschule in Bielitz.** (910.)
Österreichs Neutralitätspolitik und Übergang zur Offensive in den Jahren 1806—1809. Von Dr. Heinrich Ploy. (Fortsetzung.) (22 S.)

Der Verfasser setzt das zweite Kapitel der Abhandlung fort und behandelt im dritten Kapitel die Ereignisse von Tilsit bis Bayonne. Diesen Kapiteln schiebt der Verfasser ein interessantes Wort Metternichs an Stadion vom 26. Juli 1807 voran, welches die kühle Art dieses berühmten Diplomaten und Staatsmannes lebhaft charakterisiert:

„On refondit l'Europe entière, notre position a donc infiniment empiré par les traités de Tilsit; mais la Monarchie est intacte, elle est arrondie; l'état actuel des choses en Europe porte ses germes de destruction en lui-même, et la sagesse de notre gouvernement doit nous faire arriver au jour où trois cent mille hommes réunis, régis par une même volonté et dirigés vers un but commun, joueront le premier rôle en Europe dans un moment d'anarchie universelle, à une de ces époques qui suivent toujours les grandes usurpations et effacent jusqu'aux traces des conquérants.“

Der erste Teil der Abhandlung ist im Programme der Staats-Realschule im V. Gemeindebezirke von Wien 1907/08 (S 1—40) erschienen, der Schluß soll folgen. — Physisch, systematisch, Littorale gereichen der Abhandlung ebensowenig zur innern, als der veraltete Drahtstiftinband zur äußeren Zier.

Innsbruck.

Nagels.

Abhandlungen und Aufsätze.

Das Gymnasium, die Realschule und Friedrich Nietzsche.

Von Dr. phil. Albert Gottlieb in Prag-Karolinenthal.

Friedrich Nietzsche gehört zu den repräsentativen Männern der jüngsten deutschen Vergangenheit. Die Konsequenzen, zu denen seine extrem-individualistische Philosophie führte, mögen schon heute als überwunden, die Umwertung aller Werte als mißlungen gelten (und jeder Versuch dieser Art mußte mißlingen). Das aber steht fest, daß in dem Gedankenkreise dieses glänzenden Geistes alle Probleme seiner Zeit berührt sind, ja viele, die erst in unseren Tagen an die Tore unserer Kultur pochen. Die Antworten, die er gefunden, mögen selten befriedigen — der tiefe Ernst und die leidenschaftliche Wahrheitsliebe, mit denen er sie gesucht hat, machen sein Suchen schon zu einem mächtig wirkenden Faktor in dem Ringen der Gegenwart nach wirklicher Kultur. Von Nietzsche selbst gilt, was er von Schopenhauer sagt:

„Was er lehrte, ist abgotan;
Was er lebte, wird bleiben stahn.“

So hat es ein mehr als historisches Interesse, den Gedanken Nietzsches auf irgend einem Gebiete nachzugehen; diese Wege führen uns stets in brennende Fragen der Gegenwart, zeigen sie uns in ungewohnter Beleuchtung, lehren uns Zusammenhänge erkennen, die eine rein praktische Erwägung leicht übersieht. Dies gilt auch von seinen pädagogischen Ideen. Einem Kulturphilosophen wie Nietzsche, der seine Aufgabe als die eines Gesetzgebers und Arztes der Menschheit auffaßte, mußten die Probleme der Erziehung von höchster Wichtigkeit sein; ja es gibt vielleicht wenige Denker, bei denen sie so beherrschend im Vordergrund stehen. Immer und immer wieder, in Abhandlungen, Entwürfen, Aphorismen, läßt er dies

Grundmotiv anklingen. Der Religion stellt er die Erziehung zur Seite; ist jene „Liebe über uns hinaus“, so ist auch Erziehung Liebe zum Erzeugten, also ein Überschuß von Liebe, der das Maß der Selbstliebe überschreitet.

Eine besonders ausführliche und breite, nicht bloß aphoristische und andeutende Behandlung widmet Nietzsche dem Erziehungsproblem in seiner ersten Epoche, der Zeit der „Unzeitgemäßen Betrachtungen“. Dies mochte zum Teil die Folge der lebhaften Eindrücke sein, die sein eigener Erziehungsgang in ihm hinterlassen hatte; noch mehr mußte ihn sein Beruf dahin führen. Bekanntlich hat Nietzsche, als er mit 24 Jahren Professor der Philologie an der Universität Basel wurde, mit diesem Amte, wie in Basel üblich, die Verpflichtung übernommen, an der obersten Klasse des Pädagogiums (Gymnasiums) sechs Stunden wöchentlich zu lehren. Diese Aufgabe hat er, solange es ihm seine Gesundheit gestattete, im ganzen acht Jahre lang, mit dem ihm angeborenen Pflichtgefühl erfüllt, und zwar so, daß sein berühmter Kollege an der Universität, Jakob Burckhardt, von ihm sagte, „so einen Lehrer würden die Basler nicht wieder bekommen“. „Also zu einem ordentlichen Schulmeister hat's man wirklich gebracht“, meint Nietzsche mit halb ernster, halb ironischer Selbstzufriedenheit in dem Brief an Erwin Rohde, in dem er diese Anerkennung seiner Lehrtätigkeit erwähnt; und in einem anderen Briefe rühmt er sich, er habe während der acht Jahre, die er lehrte, nie eine Strafe zu verhängen gehabt — was sicherlich den Lehrer noch mehr ehrt als die Schüler. So lieferte dem Philosophen seine doppelte praktische Tätigkeit als Universitäts- und Mittelschullehrer das Material zu seiner Kritik und die Anregung zu seinen Reformideen, wenn auch zuzugeben ist, daß seine Pädagogik fest in den Grundgedanken seiner Philosophie verankert und nur von ihr aus ganz zu begreifen ist.

Wenn demnach die erste Periode Nietzsches mehr unmittelbaren Stoff zur Pädagogik darbietet als die späteren und folglich mehr zur Betrachtung in dieser Hinsicht einladet, so ist damit noch ein weiterer Vorzug verbunden. Mit der konsequenten Verfolgung seiner individualistischen Grundrichtung gelangt Nietzsche auf der Höhe seines Lebens zu einem so extremen Standpunkte, daß jede praktische Verwertung seiner Ansichten ohne vollständige Annahme seiner unannehmbaren Ethik ausgeschlossen ist. Sein „Jenseits von Gut und Böse“ bedeutet zugleich ein Jenseits von aller sozialen Wirklichkeit überhaupt. Anders der junge Nietzsche. Hier sind die Brücken zum realen Leben noch nicht abgebrochen, so schroff sich auch der „unzeitgemäße“ Denker des Abgrundes bewußt ist, der ihn von der satten Philisterbildung seiner Zeit trennt. Und wenn er auch kaum irgendwo zur positiven Formulierung

seiner Reformgedanken gelangt, so erfüllt ihn doch unaufhörlich die Sehnsucht, seine Ideen verkörpert zu sehen, die Schatten in Fleisch und Blut zu verwandeln. Als Malwida v. Meysenbug mitteilt, seine Vorträge „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ seien in Florenz gerade zu einer Zeit angelangt, wo eine Umgestaltung des öffentlichen Erziehungswesens daselbst zur Beratung stehe, und der Hoffnung Ausdruck gibt, Nietzsches Gedanken würden dabei wirksam werden, da ergreift er, wie aus einer Reihe von Briefstellen hervorgeht, diese Aussicht mit der größten Lebhaftigkeit. Als die Straßburger Universität gegründet wird, will er ein Promemoria an Bismarck und den Reichstag richten, worin er zeigen will, „wie schmäzlich man einen ungeheueren Moment versäumt hat, um eine wirkliche deutsche Bildungsanstalt zu gründen“. Bald darauf hegt er sogar den Plan, selbst zur Verwirklichung einer idealen Bildungsanstalt zu schreiten, zunächst als Bruderschaft der Erzieher; wie seine Schwester in der Biographie mitteilt, stand er 1873 schon in Unterhandlungen wegen Ankaufes eines Schlosses in Flims, das die Heimstätte dieser Erzieherschule werden sollte, und noch 1877 denkt er an die Ausführung eines ähnlichen Planes.

Nietzsche selbst hielt also seine Reformvorschläge keineswegs für Utopien, wie sehr auch manches darin so aussehen mochte; und in der Tat, viel praktisch Fruchtbares steckte in ihnen. Die Zuversicht, die er am Ende seiner zweiten „Unzeitgemäßen“ ausspricht, es werde ein „Geschlecht von Hoffenden“ geben, die „alle diese Allgemeinheiten aus der Nähe verstehen und mit ihrer eigenen Erfahrung in eine persönlich gemeinte Lehre sich übersetzen werden“ — sie hat sich erfüllt, wenn auch nicht ganz so, wie sie damals in Nietzsche lebendig war. Ein großer, vielleicht der größte und beste Teil unter den Forderungen der immer stärker drängenden pädagogischen Reformbewegung unserer Tage — einer Bewegung, der kein Erzieher mehr auszuweichen vermag — geht, bewußt oder unbewußt, auf Nietzsche zurück oder hat wenigstens von ihm die scharfe und zeitgemäße Formulierung erhalten. Eine Auseinandersetzung mit Nietzsche ist eine Auseinandersetzung mit den pädagogischen Zeitströmungen überhaupt.*)

Am einsamsten ist Nietzsche mit seinem Bildungsziel geblieben. Teils aus Schopenhauers „Metaphysik“, deren Anhänger er damals noch war, teils aus seiner Individualität hervorgegangen, war dies Ziel: die Erzeugung des Genius, nicht geeignet, ein Schlagwort für viele zu werden. In der Tat ist

*) Eine Leipziger Dissertation von Ernst Weber: „Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche“, Leipzig (1907), bringt eine sehr fleißige und vollständige Übersicht; doch kann ich ihren Ergebnissen nicht überall zustimmen.

Nietzsches damaliger Standpunkt nur im Lichte der Schopenhauer'schen Gedankenwelt ganz zu begreifen. Die Welt ist Wille und Vorstellung; Wille in ihrem Wesen, Vorstellung, soweit sie uns erscheint. Der Wille, das Ansich des Lebens, das Dasein selbst ist ein stetes Leiden; als Vorstellung allein, rein angeschaut oder durch die Kunst wiederholt, gewährt es, frei von Qual, ein bedeutsames Schauspiel. So ist das Genie, das allein dieser vom Wollen abgesonderten Betrachtung der Welt als seiner Vorstellung fähig ist, als Gipfel und Vollen- dung des Menschen anzusehen; denn nur ihm gelingt — wenigstens vorübergehend — die Befreiung des Willens aus der Qual des Daseins.

Aus dieser Anschauungsweise wird es erklärlich, daß der Genius bei Nietzsche als einziges Ziel der Kultur erscheint. Wie sehr aber die Persönlichkeit in letzter Linie bei solchen Wertungen entscheidet, das tritt hier mit besonderer Deutlichkeit hervor, da sein aristokratischer Individualismus das Ideal des Genies in der Form des Übermenschen auch dann noch festhält, als er jene anfängliche theoretische Voraussetzung, die Metaphysik Schopenhauers, längst völlig verlassen hat.

Kann aber die Erziehung auf die Entstehung und Entfaltung des Genius Einfluß gewinnen? Nietzsche hat mit dieser Frage ernstlich gerungen; mit ihr steht und fällt der praktische Wert seiner Philosophie. Die Unveränderlichkeit des „intelligibeln Charakters“ steht ihm mit Schopenhauer fest; was soll die Erziehung daran ändern? Es bleibt, so erwidert er, doch sehr wichtig, ob durch Erziehung dem Willen die würdigen Objekte gegeben werden oder nicht. Nietzsche zitiert eine Bemerkung Goethes über Klopstock, daß große Menschen ohne würdigen und breiten Wirkungskreis sich in Seltsamkeiten entladen. Wiederholt gab es in der Geschichte der Menschheit Perioden, in denen die Dinge sehr günstig lagen für die Entwicklung des großen Einzelnen, so bei den Griechen; doch war es nicht durch bewußte Tätigkeit des Volkes dahin gekommen, sondern durch zufällige Umstände. Es muß aber möglich sein, günstige Bedingungen willkürlich zu schaffen; man kann durch glückliche Erfindungen das große Individuum noch ganz anders und höher erziehen, als es bis jetzt durch die Zufälle erzogen ward. „Da liegen noch Hoffnungen“, ruft Nietzsche aus: „Züchtung des bedeutenden Menschen“.

Zu diesen günstigen Bedingungen gehört, außer der direkten erziehenden Einwirkung auf das genial beanlagte jugendliche Individuum, vor allem auch das Vorhandensein eines „Zentrums von Menschen zur Erzeugung von besseren Menschen“, einer kleinen Schar von Gleichgesinnten, die sich verbunden haben, um den großen Einzelnen unter ihnen, durch Verständnis für sie und ihr Werk, den Nährboden zu bieten, dessen sie be-

dürfen, sollen sie nicht in allzu frühzeitiger Erschöpfung hinschwinden oder gar ihrer großen Aufgabe abspenstig gemacht werden. Mit schneidender Schärfe weist Nietzsche den naheliegenden Einwand zurück, das Genie wisse ohnehin seinen Weg zu finden, eben darin zeige sich seine Kraft. Eine boshafte Heuchelei gehöre dazu, nicht sehen zu wollen, wie die großen Geister der Vergangenheit, wie ein Winkelmann, Lessing, Schiller an dem „Widerstand der dumpfen Welt“ gelitten und zugrunde gegangen; an zahllosen anderen sei ein Nichtreifwerden, eine Überreizung oder ein zu frühes Erschlaffen, gleichsam ein Versengen oder Erfrieren vor der Blüte zu bemerken, als Folge und Verschuldung jenes Widerstandes. „Bei keinem unserer großen Männer habt ihr mitgeholfen — und jetzt wollt ihr ein Dogma daraus machen, daß keinem mehr geholfen werde?“ ruft er zürnend aus. „Wer etwas davon fühlt, der weiß, daß es hier eine Not gibt, wie Frost und Hunger. Wer aber nichts davon fühlt — nun, der hat dann wenigstens einen Maßstab, um zu messen, wo das aufhört, was ich „Bildung“ nenne, und bei welchen Quadern der Pyramide sich die Sphäre, die von unten, und die andere, die von oben beherrscht wird, scheidet.“

Auf der Suche nach dem Wege, der zu dieser Art von Bildung führt, treten Nietzsche nun zunächst zwei entgegengesetzte Maximen der Erziehung entgegen: harmonische Ausbildung aller Kräfte einerseits, Pflege der individuellen Eigenart andererseits. Soll der Erzieher alle Seiten der Seele gleichmäßig heranziehen und zu entwickeln suchen, soll Herbarts „gleichschwebendes Interesse“ angestrebt werden, oder soll er „die eigentümliche Stärke seiner Zöglinge bald erkennen und dann alle Kräfte und Säfte und allen Sonnenschein gerade dorthin leiten, um jener einen Tugend zu einer rechten Reife und Fruchtbarkeit zu verhelfen?“ Das Schlagwort von der harmonischen Bildung mag ein günstiges Vorurteil für die erstere Art erzeugen. Nietzsche aber hebt hervor, daß wahre Harmonie nur dort entsteht, wo alle Kräfte im Menschen zu einem Zentralpunkt, einer Wurzelkraft hinstreben. Gerade der Erzieher also, der den Weg der Entfaltung der individuellen Eigenart einschlägt und der es versteht, alle Fähigkeiten seines Zöglings mit ihr in Einklang zu setzen und auf sie zu beziehen — gerade der wird ihn harmonisch ausbilden. So verwirft Nietzsche die Erzeugung eines gleichschwebenden Interesses zugunsten einer organischen, individuell angepaßten Harmonie.

Was nun den Stoff betrifft, an dem die Berufenen, die Genialen und die, die zu ihrer Umgebung bestimmt sind, herangebildet werden sollen, so ist Nietzsche im Beginne seiner Wirksamkeit entschiedener Neuhumanist; vielleicht der letzte Große unter jenen Männern, die seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Deutschland nach einem neuen, innigen

Verhältnisse zum Altertum rangen und die am besten jenes Goethe'sche Wort charakterisiert: „Das Land der Griechen mit der Seele suchend.“ Das Mittelalter hatte durch die Kenntnis des griechisch-römischen Altertums positive Kenntnisse vermitteln wollen, mit Recht, so lange dieses eben der Inbegriff alles weltlichen Wissens war. Als dieser ererbte Wissensschatz der Zeit nicht mehr genügte und zur leeren Schale wurde, da vertrocknete auch der klassische Unterricht. Ein neues Ideal löste ihn ab, das humanistische; durch Nachahmung der Alten sollten eigene, sollten nationale Leistungen erzeugt werden. Auch dieses Ziel verblaßte, als es seine Mission der Anregung erfüllt hatte; in der Schule äußerlich festgehalten, führte es zu öder Mechanisierung des altsprachlichen Unterrichts. Da kam nun der dritte Versuch, die Bedeutung des klassischen Altertums für unsere nationale Erziehung zu rechtfertigen, der Neuhumanismus. Er ist ein Produkt des deutschen Geistes, hat sich von Deutschland über ganz Europa ausgebreitet und ist für einen Hauptteil des höheren Schulwesens bestimmend geworden. Sein wesentliches Merkmal ist die Überzeugung von der Kraft des klassischen, in erster Linie des griechischen Altertums, vermöge seiner hohen, einzigartigen, rein menschlichen Kultur alle jene, die sich mit ihm beschäftigen, zu gleicher Höhe hinauzuführen. Diese bildende Kraft wurde von den ersten und großen Neuhumanisten keineswegs in die sprachliche Seite des Altertumsstudiums verlegt. Ihnen galt, wie Paulsen nachgewiesen hat, die Spracherlernung teils als notwendiges Übel, teils als Mittel zum Zweck, aus dem man nun auch das Bestmögliche machen müsse; so sieht der Begriff des „formalen Bildungswertes der Sprachen“, der später so unvernünftig um sich gegriffen hat, noch bei Heyne aus, auf den er zurückgeht. In ganz demselben Sinne bewegen sich Nietzsches Gedanken. Wenn er bei seiner vernichtenden Kritik des Gymnasiums seiner Zeit als das Heilsamste, was es in sich berge, den Ernst gelten läßt, mit dem die lateinische und griechische Sprache durch eine ganze Reihe von Jahren hindurch behandelt werden, wenn er die „herrlichen Übungen“, aus einer Sprache in die andere zu übersetzen, die auf das wohlthuendste auch den künstlerischen Sinn für die eigene Sprache befruchten können, preist und ihr Verschwinden beklagt, so klingt darin bei allem Lobe doch eben jener Gedanke an: Da diese Dinge nun einmal vorhanden sind, ziehen wir aus ihnen so viel Nutzen, als wir nur können. Die wahre Bedeutung der klassischen Studien liegt in etwas ganz anderem, das Nietzsche, wieder völlig im Sinne der großen Neuhumanisten, in seiner Baseler Antrittsrede kennzeichnet. Er spricht da von dem Hasse gegen die Philologie, der überall dort lebe, wo das Ideal als solches gefürchtet werde, wo der platte, selbstzufriedene Optimismus herrsche;

diesen Feinden gegenüber sei auf den Beistand der Künstler und der künstlerischen Naturen zu rechnen, welche nachfühlen können, wie das Schwert des Barbarentums über dem Haupte jedes einzelnen schwebt, der die unsägliche Einfachheit und edle Würde des Hellenischen aus den Augen verliert.

Man kann wohl sagen, daß Nietzsche das neuhumanistische Idealbild vom Griechentum zu seinem höchsten Glanze gesteigert hat, indem er ihm noch den magischen Schimmer des Metaphysischen verlieh — wobei er zugleich manche täuschende Hülle von ihm herabriß. Er faßte die griechische Kultur des sechsten und fünften Jahrhunderts als „tragisch“ in jenem hohen Sinne, in dem bei ihm dieser Begriff als Höherentwicklung des Schopenhauerschen Geniebegriffes erscheint. Der „Nachahmung der Alten“, dem Prinzip der Renaissance, setzt er den Wettkampf mit den Alten entgegen, und noch schöner drückt er im Sinne des Neuhumanismus unser Verhältnis zu den Griechen aus, wenn er es mit dem des Katholiken zu den Heiligen vergleicht: nicht Vorbild allein, sondern zugleich wirkende Kraft, die dem Vorbilde nachzueifern ermöglicht.

Damit aber hatte der Neuhumanismus seine Spitze erreicht und schlug in Nietzsche in sein Gegenteil um — um sich der Terminologie der Hegelschen Dialektik zu bedienen, die hier in der Tat eine ungesuchte Anwendung zu finden scheint. Eine so gesteigerte Anschauung vom Altertum beschränkt seine Wirkung; für die Erzeugung der größten Geister ist es mehr wie je kräftig, aber wie könnte es der Jugend zugänglich sein? Und so entwickelt sich in Nietzsche mit voller Konsequenz der Gedanke, der seine ganze pädagogische Theorie beherrscht und den er nicht müde wird, in hundertfacher Variation zu wiederholen: die Warnung vor der Unreife, vor der zu frühen, zu hastigen Ernährung unserer Jugend mit Stoffen, die sie nicht zu assimilieren vermag. Mit unzweifelhafter Deutlichkeit sagt er an zahlreichen Stellen, daß das Alter, in dem das klassische Altertum als Erziehungsmittel wirken könne, nicht vor dem 20. Jahre, ja erst gegen Ende der Zwanziger zu suchen sei. Zu demselben Ergebnis führen die mannigfachen Gedankengänge: die Ablehnung des überwuchernden Historischen, von dem später die Rede sein wird, die sittliche Gefährlichkeit des Griechentums für den unfertigen Menschen, wenn es nicht lügnerrisch drapiert wird; die Erwägung, daß alles historische Schließen bedingt und unsicher sei, daß daher die Erziehung vom Notwendigen ausgehen solle, also von der Naturwissenschaft, um das strenge Schließen zu lehren, das Walten von Gesetzen zu zeigen, und erst später zum Menschlichen, als dem Wechselnden und Veränderlichen, übergehen dürfe.

Damit ist das Altertum als Erziehungsmittel für die Jugend aufgegeben und der Neuhumanist auf dem Standpunkt seiner schärfsten Gegner angelangt. Er gewinnt die klare und ausdrückliche Erkenntnis, daß das Altertum nicht der einzige, und für junge Leute gar kein Weg zur Bildung sei. Es sind kaum je schärfere Waffen gegen den Betrieb der klassischen Studien in der Neuzeit geschmiedet worden, als sie die Gegner des Gymnasiums in Nietzsches Entwurf zu der unvollendeten Betrachtung „Wir Philologen“ finden können.

Nietzsche aber erhebt sich weit über diese Fragen zu einem Standpunkt, von dem aus der Streit der Freunde und Feinde des humanistischen Gymnasiums recht klein erscheint. In jener gedankenreichen und durch ihre mächtig dahinströmende Sprache ausgezeichneten zweiten „Unzeitgemäßen Betrachtung: Über den Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ gräbt er bis an die Fundamente unseres Bildungssystems, sie bloßlegend und vielfach erschütternd. Ausgehend von Goethes Wort: „Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben“, unternimmt er es zu zeigen, wie das Übermaß des Historischen, in dem wir leben und aufwachsen, unsere Lebenskraft schädigt und schwächt. Die Geschichte hat Wert für den tätigen Menschen als ermutigendes Vorbild, das ihn in Bedrängnissen und Zweifeln aufrecht hält; sie ist angemessen für den konservativen Menschen, der mit Pietät seinen Zusammenhang mit der Vergangenheit fühlt und seine Heimat, wie sie war und ist, der Zukunft hinterlassen will; sie ist endlich unentbehrlich in gefährlichen Zeiten, für Menschen, die eine Not drückt, damit sie die Vergangenheit richte, um Neues zu schaffen. Dies richtige Verhältnis zwischen Historie und Leben ist in unseren Tagen gestört worden durch die wissenschaftliche Auffassung der Geschichte, oder vielmehr durch die Ausbreitung derselben über den Kreis der wissenschaftlichen Arbeiter hinaus, über unsere gesamten „gebildeten Stände“. Das Fremde und Vergangene strömt in so unermeßlichen Mengen auf uns ein, daß es nicht mehr verarbeitet werden kann. Die Folge ist jene Oberflächlichkeit, bei der statt wahrer Bildung nur ein Wissen um die Bildung zu finden ist, und daraus ergibt sich jene Verrohung der Form, jener Gegensatz von Innen und Außen in Lebensführung und Kunstauffassung, der vor allem dem heutigen Deutschen zu seinem Unglück eignet. Durch das Übermaß von Betrachtung werden die Menschen zu müßigen Zuschauern, die nicht mehr den Mut des eigenen Gefühls haben, sondern alles an der Vergangenheit messen; der Instinkt geht verloren. Alles Große, das geschieht, findet keine Wirkung, sondern nur „Kritik“. So zeigt sich beim „historischen Menschen“ eine schwächliche Toleranz gegen-

über allem, was ihm entgegentritt, eine feige Tatsachen- und Erfolgsanbetung, während doch die tiefere Erkenntnis lehrt, daß das Faktum dumm ist und daß Tugend im Kampf gegen die Tyrannei der Wirklichkeit liegt. Aber ein solcher Kampf ist dem geschwächten historischen Menschen unmöglich; die Erkenntnis tötet das Handeln, der ungebändigte historische Sinn zerstört alle Illusionen, jeden unbedingten Glauben an das Vollkommene und Rechte, in dem allein der Mensch schaffen kann. Und so bleibt als Endergebnis dieser ganzen „historischen Bildung“ nur der cynische Egoismus, die optimistische Selbstzufriedenheit, die das wesentlichste Merkmal des „Bildungsphilisters“ ausmacht; mit welchem Namen Nietzsche dies von ihm so gehaßte, aber sicherlich nicht ganz aus der Luft gegriffene Durchschnittsergebnis „zeitgemäßer“ höherer Erziehung für alle Zeiten gebrandmarkt hat.

Dem ganz besonders verderblich muß das Überwuchern des Historischen auf die Jugend, auf das heranwachsende Geschlecht wirken. Es wird geblendet durch allzu helles, allzu plötzliches, allzu wechselndes Licht. „Der junge Mensch wird durch alle Jahrtausende gepeitscht: Jünglinge, die nichts von einem Kriege, einer diplomatischen Aktion, einer Handelspolitik verstehen, werden der Einführung in die politische Geschichte für würdig gehalten“. Und nicht für das historische Wissen im engeren Sinne allein gilt diese Gefahr; naturwissenschaftliche und philosophische Lehren, wie die vom souveränen Werden, von der Flüssigkeit aller Begriffe, Typen und Arten, von dem Mangel aller kardinalen Verschiedenheit zwischen Mensch und Tier — „Lehren, die ich für wahr, aber für tödlich halte“, setzt Nietzsche hinzu — werden, in der jetzt üblichen Belehrungswut noch länger ins Volk geschleudert, zu demselben Ende führen.“ So wird Nietzsches Verurteilung der überwuchernden Historie zu einer Verurteilung des abstrakten Wissens überhaupt, des Wissens an sich ohne Beziehung auf das Leben — dessen Vermittlung in der Praxis des heutigen Schulwesens so oft für das Um und Auf des Erziehens gehalten wird. In einen Protest gegen die historisch-abstrakte Jugend-erziehung des modernen Menschen klingt die Betrachtung aus.

Und die Heilmittel gegen diese Krankheit? Nietzsche nennt sie das „Unhistorische“ und das „Überhistorische“. Unter jenem versteht er die Fähigkeit, sich in einen begrenzten Horizont einzuschließen; gerade die kräftigsten Völker, insbesondere die Griechen, haben so gelebt, so ihre Jugend herangezogen. Vor allem muß der Mensch zu leben lernen; denn das Leben selbst ist ein Handwerk, das aus dem Grund und stetig gelernt werden muß. Die überhistorischen Mächte aber sind Kunst und Religion, welche Ewigkeitswerte enthalten. In welcher Weise sie in den Dienst der Schule zu stellen sind,

das wird nur von ferne gelegentlich angedeutet. Nietzsche denkt an das Theater, die Musik, die Tragödie; bildende Kunst liegt ihm ferner. Seine Stellung zur Religion, auch zur überlieferten, ist zu jener Zeit noch nicht so schroff wie später: unter den wirklichen Bildungselementen, an die bei dem Versuch einer neuen Bildung anzuknüpfen sei, nennt er das noch vorhandene Christentum; die Erklärung des niedrigen Flutstandes aller sittlichen Kräfte will er wiederum vor allem in dem Rückgange des Christentums finden. Dieses habe durch die Höhe seines Ideals die antiken Moralsysteme und die in ihnen waltende Natürlichkeit derart überboten, daß man hinterdrein, als man das Bessere und Höhere zwar noch erkannte, aber es nicht mehr vermochte, zum Guten und Hoben, nämlich zu jener antiken Tugend, zurückzukommen und zwischen Christlich und Antik mutlos und haltlos hin und her schwankte. Das sittliche Problem aber steht für Nietzsche im Mittelpunkt der Erziehung. Wo ist alles Nachdenken über sittliche Fragen hingekommen? fragt er voll Zornes. Wir zehren nur noch von dem ererbten Kapital von Sittlichkeit, welches unsere Vorfahren aufhäufte und welches wir nicht zu mehren, sondern nur zu verschwenden verstehen. So ist es gekommen, daß unsere Schulen und Lehrer von einer sittlichen Erziehung einfach absehen oder sich mit Förmlichkeiten abfinden. Durch die höhere Kraft der sittlichen Natur hat die griechische Kultur alle anderen besiegt; durch die Kraft der sittlichen Erziehung allein kann unsere Kultur genesen.

Solche Gedanken müssen den Leser begierig machen zu erfahren, wie Nietzsche sich ihre praktische Ausführung denkt. So lebhaft der Philosoph bei ihrem Entwurfe an die Praxis dachte, so ist er doch in diesem Punkte über oft vieldeutige Hinweise nicht hinausgekommen. Die Vorträge, die er unter dem Titel: „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ im Jahre 1872 zu Basel hielt, versprechen hierin mehr als sie halten, so reizvoll auch ihre Lektüre durch ihre eigenartige Einkleidung und durch die leidenschaftliche Wucht ihres Tones sein mag. Nietzsche hatte außer den vorhandenen fünf Vorträgen noch einen sechsten und vielleicht auch einen siebenten geplant, in denen nun eigentlich erst die praktischen Konsequenzen aus den mehr kritischen und prinzipiellen Gedanken der ersteren gezogen werden sollten. Ein äußerer Umstand, eine Erkrankung des Philosophen, verhinderte ihr Zustandekommen; doch mag da noch eine tiefe Ursache mitgewirkt haben, das Gefühl, daß diese Dinge zu realer Gestaltung noch nicht reif seien. Nietzsche selbst war mit den Vorträgen wenig zufrieden; er wollte sie nicht herausgeben, so daß sie in der Tat erst im Nachlaß gedruckt erscheinen. In einem Briefe an Malwida v. Meysenbug, die das Manuskript gelesen

hatte, verwahrt er sich gegen ihr begeistertest Lob: es gehe nicht genug in die Tiefe; und an einer anderen Stelle gibt er von den Vorträgen die treffende Selbstcharakteristik: Man bekommt davon einen trockenen Hals und nichts zu trinken. Eine Menge von Entwürfen und Aphorismen beweist, daß Nietzsche sich in der folgenden Zeit noch lebhaft mit der Frage beschäftigte, bis er sie endlich beiseite legte; in ein paar Jahren, schreibt er an Malwida, wolle er's besser machen.

So haben wir also kein ausgereiftes, völlig durchdachtes Werk vor uns; immerhin sind Nietzsches damalige Anschauungen über die Gestaltung der Praxis in all ihrer Schroffheit und unnachgiebigen Konsequenz interessant genug, um dargestellt zu werden. Da ist nun zunächst eine fundamentale Unterscheidung zu bemerken, deren Übersehen ein ganz falsches Bild von Nietzsches Gedanken und ihrer Eignung, praktisch überhaupt ernst genommen zu werden, hervorrufen müßte. Dies ist die Scheidung zwischen Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnot. Nietzsche verkennt nicht, daß der Mensch, um seinen Kampf ums Dasein zu kämpfen, sehr viel zu lernen hat, und daß eine solche Unterweisung für die allermeisten Menschen von erster und höchster Wichtigkeit ist. Mit Achtung spricht er von den Anstalten, die solche Ziele ehrlich verfolgen. „Glaubt also ja nicht, meine Freunde“, so lauten seine Worte, „daß ich unseren Realschulen und höheren Bürgerschulen ihr Lob verkümmern will; ich ehre die Stätten, an denen man ordentlich rechnen lernt, wo man sich der Verkehrssprachen bemächtigt, die Geographie ernst nimmt und sich mit den erstaunlichen Erkenntnissen der Naturwissenschaft bewaffnet. Ich bin auch gern bereit zuzugeben, daß die auf den besseren Realschulen unserer Tage Vorbereiteten vollkommen zu den Ansprüchen berechtigt sind, die die fertigen Gymnasiasten zu machen pflegen, und die Zeit ist gewiß nicht mehr fern, wo man derartig Geschulten die Universitäten und die Staatsämter überall ebenso unumschränkt öffnet wie bisher nur den Zöglingen des Gymnasiums“.

Dies alles aber hat nach Nietzsches Ansicht nichts mit der Bildung zu schaffen. Eine Erziehung, welche an das Ende ihrer Laufbahn ein Amt oder einen Brotgewinn in Aussicht stellt, ist keine Erziehung zur Bildung, wie er sie versteht. Eine Bildungsanstalt in diesem Sinne aber existiert noch nicht. Denn das Gymnasium, das seit dem Siege der neuhumanistischen Bewegung die allgemeine Bildung als Lehrziel auf seine Fahne geschrieben hat; das Gymnasium, das dieses Anspruches wegen von Nietzsche als der bewegende Mittelpunkt des ganzen Bildungswesens angesehen wird, so daß alle anderen Institute sich an seinem Bildungsziele messen müssen, an den Verirrungen seiner Tendenz mitleiden, durch seine Reinigung und

Erneuerung sich gleichfalls reinigen und erneuern werden — das Gymnasium, wie es ist, erfüllt diese Ansprüche nicht und steht deshalb tief unter der Realschule, weil es weniger ehrlich ist. Mit schonungsloser Schärfe zerpfückt Nietzsche die Schlagworte „formale Bildung“, „klassische Bildung“ und „Bildung zur Wissenschaft“, in denen die Anhänger des Gymnasiums seine Ziele zusammenfassen. „Formale Bildung“ — diese Bezeichnung sei von vornherein als unphilosophische Phraseologie abzulehnen; denn es gebe keine „materielle Bildung“. „Bildung zur Wissenschaft“ vertrage sich nicht mit dem, was durch „formale Bildung“ und „klassische Bildung“ ausgedrückt werden solle — eine Ansicht, die verständlich wird, wenn man Nietzsches Angriffe auf den „theoretischen Menschen“, den Vertreter der vom Leben abgekehrten Wissenschaft, den Gelehrten, der in seinem Fache ein hervorragend spezialisierter Arbeiter, im übrigen ein Bildungsphilister sei, gefolgt ist. Bleibt noch die „klassische Bildung“ übrig — über die Nietzsche, wie oben gezeigt, für diese Altersstufe das Urteil gefällt hat. Die Voraussetzung eines wirklichen Verhältnisses zu den Griechen und Römern ist eine künstlerisch ernste und strenge Gewöhnung im Gebrauch der Muttersprache; man braucht nur, bei einem Blicke auf jenes Vorbild, den ungeheuren Ernst zu bedenken, mit dem der Grieche und Römer seine Sprache von den Jünglingsjahren an betrachtet und behandelt. Wie aber sieht es damit in den Gymnasien aus? Statt einer strengen sprachlichen Zucht, die an unseren klassischen Autoren von Zeile zu Zeile zeigt, wie sorgsam und streng jede Wendung zu nehmen ist, die den Schüler immer und immer wieder nötigt, denselben Gedanken noch einmal und noch besser auszudrücken, und die nicht eher aufhören darf, bevor nicht die geringer Begabten in einen heiligen Schreck vor der Sprache, die Begabteren in eine edle Begeisterung für dieselbe geraten sind — statt einer solchen rein praktischen Instruktion findet man überall wieder das Vordringen der historischen Manier, die die Muttersprache behandelt, als ob sie eine tote sei. Die Behandlung unserer Klassiker, verfrüht wie sie ist, kann nur zu vorlauter unreifer Kritik führen, am meisten aber leidet die deutsche Arbeit, die als die Spitze des deutschen Unterrichtes angesehen wird, unter der Unfertigkeit der Schüler. Denn die üblichen Themata sind ein Appell an das Individuum, eine Aufforderung zu persönlicher Gestaltung; eine Welt der nachdenklichsten und schwierigsten Aufgaben breitet sich vor dem überraschten, bis jetzt fast ganz unbewußten jungen Menschen aus und ist seiner Entscheidung preisgegeben. Was anderes kann die Folge sein als die Gewöhnung an unreife, unbedachte Gedankenerzeugung, wie sie nach Nietzsche die Art unserer traurigen Journalistik ist. Andererseits die Kor-

rektur — was erscheint in der Regel dem Lehrer als tadelnswert? Alle Exzesse der Form und des Gedankens, das heißt, alles das, was in diesem Alter charakteristisch und individuell ist; denn dies kann sich noch nicht anders als in Ungeschicklichkeiten und grotesken Zügen äußern. So wird in der deutschen Arbeit Originalität verlangt, aber die in jenem Alter einzig mögliche wiederum verworfen — das Verkehrteste, was man tun kann.

Liegt so eine Quelle der Unzulänglichkeit des Gymnasiums in seinem Wesen, nämlich in dem mangelnden Verhältnis zwischen dem Alter seiner Schüler und den ihnen gestellten Aufgaben, so ist andererseits auch den Lehrern, vor allem den Philologen, eine schwere Schuld aufzuladen. Nietzsches Angriffe auf sie kann man, so scharf sie sind, nicht mit den hämischen Attacken auf gleiche Stufe stellen, die dieser Stand in den letzten Jahrzehnten von so verschiedener Seite über sich ergehen lassen mußte. Nietzsche ist selbst einer von ihnen und fühlt das; schon der Titel seiner Schrift „Wir Philologen“ verrät etwas von dem Gefühl enttäuschter Liebe, das sie durchweht. Was er ihnen zum Vorwurf macht: die falsche, unwahre Auffassung des Altertums, die Verkennung des einzig möglichen Verhältnisses, in dem es zur Gegenwart stehen kann, das Überwuchern von kleinlichem Historismus und Sammlerehrgeiz, oder aber das Hineintragen linguistischer und sprachvergleichender Gesichtspunkte, die nichts mit der wahren Philologie zu tun haben — das alles findet seine tiefere Erklärung doch immer wieder in der Unmöglichkeit der Rolle, die man dem Altertum in der Erziehung zuweist. Was aber das persönliche Moment betrifft, so leidet der Stand vor allem an seiner allzu großen Zahl, die wieder die Folge des Übermaßes an Schulen ist. Es ist ja unmöglich, daß es eine so gewaltige Anzahl von Männern gäbe, die zur Pflanzung wirklicher Bildung in jenem höchsten Sinn berufen wären. Der Staat aber, der alle Ehren, Ämter und Vorteile an das Gymnasium knüpft, befördert dadurch das immer weitere Anschwellen dieser Zahl. Das Berechtigungswesen ist also zu bekämpfen; unter Nietzsches Plänen in jener Zeit findet sich auch ein Angriff auf die Institution der Einjährig-Freiwilligen, womit er, wie er an den Freiherrn v. Gersdorff schreibt, der Philisterbildung seiner Zeit einen besonders schweren Schlag zu versetzen hofft.

(Schluß folgt.)

bierte eine stetige Entwicklung nachweisbar ist. Mehr als je tut es not, diesem Werdegang nachzuspüren und derart die Kontinuität in der Evolution herzustellen. Die vorliegende Arbeit verfolgt überdies einen patriotisch-wissenschaftlichen Zweck: sie ist eine Art Ehrenrettung für den gewesenen Professor an der Universität Kolozsvár Samuel Brassai (1797—1897), einen der vielseitigsten und fruchtbarsten Gelehrten, der in Verbindung mit Prof. Hugo Melzl von 1877—1890 in Kolozsvár und London die polyglotte vergleichende literargeschichtliche Zeitschrift *Acta Comparationis Litterarum* und *Fontes Compar. Litt. Universarum* herausgegeben und sich hiedurch einen europäischen Ruf gesichert hat. Kaiblinger wurde zu seinen Untersuchungen mittelbar von Viëtor angeregt, der in seiner Schrift „Der Sprachunterricht muß umkehren“ (1882) sich wiederholt auf Brassai beruft, namentlich auf dessen „Die Reform des Sprachunterrichtes in Europa: ein Beitrag zur Sprachwissenschaft“ (Kolozsvár, 1881) betitelt Abhandlung, die unter dem Titel „Vom Sprachunterricht“ ursprünglich in der oben genannten Zeitschrift (*Acta*, Jahrgang 1881 in Fortsetzungen) erschienen ist. Nach einem wohlüberdachten Plan und in streng methodischer Folge weist nun Kaiblinger nach, daß der Ungar Brassai der eigentliche Bahnbrecher und Pfadfinder auf jenem Gebiete modernen Sprachenunterrichtes sei, der heute zu so großer Blüte gelangt ist. Um dies zu veranschaulichen, hat er alles zusammengetragen, was Brassai im Interesse des Unterrichtes der deutschen, französischen und lateinischen Sprache verfaßt hat: Abhandlungen und Lehrbücher, die bis 1837 zurückreichen und zahlreiche Auflagen erlebt haben. Erst als er daheim andauernd taube Ohren fand, entschloß sich Brassai nach Jahrzehnten, seine Ideen in der auch von Viëtor benützten und heute ganz vergriffenen Abhandlung einem europäischen Leserkreis vorzuführen: „Sprachunterricht ist eine wichtige internationale Angelegenheit“ (*Acta*, 1881, Spalte 22). In den beiden folgenden Teilen seiner Arbeit gibt Kaiblinger ausführliche wortgetreue Auszüge zweier grundlegender Abhandlungen Brassais: S. 12—21 den „*Nyelmtanulás*“ (1837), worin der Verf. auch dem Problem der Spracheinheit und Weltsprache näher tritt, und S. 22—45, aus dem Deutschen ins Ungarische rückübersetzt, den „Sprachunterricht“ (1881), der eine Fülle modernster Ideen enthält, mit denen Brassai seiner Zeit vorausgeeilt war. So: grundlegender Unterschied zwischen Sprach- und Grammatik-Unterricht, Wichtigkeit der Phonetik, Satztypus und Satzakkzent, die leitende Rolle des Verbums, die Methodik des Sprechens etc. Vorangehend bietet Brassai eine eingehende kritische Analyse zahlreicher zeitgenössischer Methoden: Meidinger, Jacotot, Seidenstücker, Ahn, Ollendorf, Gouin. Im letzten Teile seiner Arbeit vergleicht Dr. Kaiblinger die Methode Brassais mit anderen Methoden und verspricht, dessen deutsche Originalabhandlung nebst Kommentar neu herauszugeben. Alles in allem eine tüchtige, dankenswerte Aufgabe, deren sich unser Verf. mit viel Geschick entledigt hat. Nur schade, daß Original und Kommentar manchmal zusammenfließen.

Budapest.

Fr. Kemény.

Berichtigung.

Jg. XXXVI, S. 36, Z. 26 v. u., lies „gerissens“ statt „größerer“.

Abhandlungen und Aufsätze.

Das Gymnasium, die Realschule und Friedrich Nietzsche.

Von Dr. phil. Albert Gottlieb in Prag-Karolinenthal.

(Schluß von Jgg. XXXVI, S. 205.)

Es wird klar, was Nietzsche gegen das bestehende Gymnasium einzuwenden hat; zweierlei ist es im Grunde, die allzu große Anzahl der Schulen und die allzu große Jugend der Schüler, beides letzten Endes hervorgebracht durch die Vermischung der Tendenzen von Bildungsanstalt und Anstalt der Lebensnot, wodurch nur eine unaufrichtige Halbheit entstehen kann. Und auch die positiven Vorschläge lassen sich nun vorausehen: Einschränkung der wirklichen Bildung auf Wenigere und Reifere ist ihr leitender Gedanke. Der aristokratische Zug in Nietzsches Wesen tritt hier hervor. In jener Zeit trägt er noch nicht das Ideal einer Geburts- und Rassenaristokratie im Herzen, der Züchtungsgedanke steht hinter dem Bildungsgedanken zurück; woran Nietzsche denkt, ist eine Auslese der Fähigsten aus dem gesamten Volke. Aber aristokratisch bleibt sein Ideal einer dünnen Oberschicht, ausgezeichnet durch höchste Begabung und höchste Bildung.

Dies ist die erste Voraussetzung, die zum Verständnis der merkwürdigen Vorschläge Nietzsches betreffs der Volksschule notwendig ist; noch einer zweiten Erinnerung bedarf es hiezu. Von Schopenhauers Irrationalismus und Richard Wagners künstlerischer Romantik beeinflusst, stellt Nietzsche den Instinkt über den Intellekt, die Tradition über die allgemeine Aufklärung. Nichts hat mehr zum Untergang der altgriechischen tragischen Kultur beigetragen als das Auftreten des „theoretischen Menschen“, dessen erstes und größtes Exemplar Sokrates war; nichts erscheint gefährlicher an unserem, durch das Übermaß der Historie verdorbenen Kulturzustand, als daß wir nicht mehr dem Instinkt, dem „göttlichen Tier“,

vertrauend, die Zügel hängen lassen können, wenn der Verstand schwankt. So erklärt sich die gewaltsame Forderung: die Volksschule sei abzuschaffen. Ungeheuerlich erscheint dieser Gedanke; noch ungeheuerlicher mußte er damals erscheinen, als er ausgesprochen wurde, da nach dem gewaltigsten Siege der deutschen Waffen im Jahre 1870—1871 Freund und Feind einig waren, den „preußischen Schulmeister“ als den eigentlichen Sieger zu feiern. Offenbar fürchtet Nietzsche, daß durch die Volksschule der einseitige Intellektualismus unter dem Namen Volksbildung in die breiten Massen getragen werde, während doch wirkliche Bildung eine Sache Weniger sei; der abstrakte Volksunterricht wird bloß die Instinkte und die Tradition zerstören, ohne an deren Stelle etwas Wertvolles setzen zu können. Die Punkte, an denen sich die große Masse mit der Bildung berührt, sind ihre religiösen Instinkte, das Weiterdichten an den mythischen Bildern, die Treue zur Sitte, zum Recht, zum Heimatsboden, zur Sprache — lauter Dinge, die durch direkte Unterweisung kaum zu fördern sind. Es handelt sich daher nur darum, alles abzuwehren, was diese Triebe, Neigungen und Überlieferungen stören und jenes „Sich-gesund-schlafen“ des Volkes unterbrechen könnte, das Nietzsche als notwendiges Gegenmittel gegenüber der aufzehrenden und erregenden Wirkung der Kultur ansieht.

Nietzsche will deshalb nicht jeden Volksunterricht aufgehoben wissen; er spricht von der Notwendigkeit einer Organisation für die Unterstufe, von der Gleichheit des Unterrichts für alle bis zum 15. Jahre. Nur will er den „abstrakten Lehrerstand“ beseitigen, der, an gelehrten Bildungsanstalten herangezogen, notwendigerweise die Gedanken allgemeiner intellektueller Erziehung ins Volk trägt. An seine Stelle soll eine praktisch-religiös-sittliche Unterweisung durch die älteren Männer der Gemeinde treten, vielleicht auch rein utilitaristischer Unterricht zum Zwecke besseren beruflichen Fortkommens in der von Nietzsche ja anerkannten Bürgerschule.

Aus den zerstreuten Andeutungen, die Nietzsche über dies Thema macht, läßt sich ein praktisch verwertbarer Bau kaum konstruieren; es mag genügen, die leitenden Gedanken zu erkennen, die seinen umstürzlerischen Reformplänen zugrunde liegen. Deutlicher ist, was er an die Stelle der Volksschule zu setzen wünscht; es ergibt sich mit zwingender Konsequenz aus den dargelegten Prämissen. Unter dem heutigen Zustande ist der Schüler bei seiner Aufnahme in die Gelehrten-schule zu jung, als daß seine Fähigkeiten richtig zu beurteilen wären; er ist während der für seine Bildung bestimmten Jahre zu jung, um überhaupt gebildet werden zu können, am allerwenigsten durch das klassische Altertum, das heute als vorzüglichstes Mittel dazu gilt. Demnach muß die eigentliche Bil-

dung in ein weit späteres Alter verlegt werden. Nach erreichten 15. Jahre mag die erste Scheidung eintreten; es wäre eine Auslese der Tüchtigsten in Fachschulen zu senden, wo sie zu höher qualifizierten Arbeitern in der menschlichen Gesellschaft herangebildet werden. Diese Fachschulen wären also wohl der Realschule analog zu denken, und zwar noch mehr als der heutigen der rein utilitaristischen Realschule der älteren Zeit, so wie sie etwa in Österreich bei ihrer Gründung gedacht war. Aber auch die Universität ist in solche Fachschulen umzubilden, aus denen die Ärzte, Beamten, Techniker und wissenschaftlichen Arbeiter hervorgehen. Dabei braucht man bloß die tatsächliche Entwicklung ihren Gang gehen zu lassen; denn von dem Ideal einer Bildungsanstalt sind die Universitäten ohnehin weit entfernt. Prüft man sie daraufhin an den drei Gradmessern der Philosophie, der Kunst, des klassischen Altertums, so ergibt sich, daß aus diesen dreien wie aus allem anderen, was an ihnen gelehrt wird, historisierende Wissenschaften gemacht wurden, die ohne alle Beziehung auf das Leben und die Bildung ihr exklusives Fachinteresse betreiben. Die Lehrmethode aber, die den in jenem Alter der Führung so sehr bedürftigen jungen Menschen seiner eigenen Ratlosigkeit überläßt (was man dann akademische Freiheit nennt), jene „akromatische“ Methode, die allen Zusammenhang zwischen dem Studenten und der Universität auf das Hören und Nachschreiben von Kollegien beschränkt — sie ist nicht geeignet, etwas daran zu bessern; Nietzsche übergießt sie mit beißendem Spotte. Es ist nur ein Schritt zur Ehrlichkeit, wenn die Universität auch der Form nach wird, was sie dem Wesen nach schon ist — ein System von höheren Fachschulen.

Unter denen aber, die jene Kurse durchlaufen haben, ist nun die zweite Auslese vorzunehmen, und zwar lediglich nach eigener Wahl und Entscheidung; denn zur Bildung soll man niemand zwingen. Alle Schulen bisher sind Anstalten der Lebensnot, ihr Zweck ist einzig und allein Ausrüstung für den Kampf ums Dasein. Für diejenigen aber, die nach erreichter Einsicht und Reife sich entschließen, den schweren und harten Weg der Bildung einzuschlagen, muß als Krönung des gesamten Baues und zugleich als eigentlicher tragender Pfeiler der Kultur die Bildungsanstalt geschaffen werden. Vom 20. bis zum 30. Jahr haben ihr ihre Zöglinge anzugehören. Ihre Organisation ist wohl am ehesten nach Art der platonischen Akademie zu denken; eine Genossenschaft der erlesensten Geister der Nation unterzieht sich der Aufgabe, würdige und begierige Jünger zur wahren Kultur zu bilden, ein Ziel, das wohl durch freies, von keinerlei Lehrplänen und Prüfungen gehemmtes Beisammensein, durch persönlichen Einfluß und peripatetische Unterweisung zu erreichen ist. Für diese Schule gilt alles das,

was Nietzsche in seiner Kritik des Gymnasiums von einer Bildungsanstalt fordert: ausgehend von einer strengen Zucht im künstlerischen Gebrauch der Muttersprache, werden ihre Zöglinge zum Verständnis und zur Gesamtauffassung des Altertums geführt, nicht im Sinne seiner wissenschaftlichen Erforschung, sondern seiner Nutzbarmachung für das Leben, als des ewigen Vorbildes wahrer Kultur, mit dessen Geist man sich erfüllen muß, um Kultur schaffen zu können. Als vornehmstes Bildungsmittel darf auch die Kunst nicht fehlen, die Kunst in jener Gestalt, in der sie das Wesen der Dinge und dessen Widerschein in mythischen Bildern ausdrückt; es ist Richard Wagners Werk, das Nietzsche hier vor Augen hat, so wie es ihm in der „Geburt der Tragödie“ erscheint. Gering wird die Anzahl derer sein, die durch solche Mittel und solchen Umgang zu wahrer Bildung gefördert werden. Aus ihrer Mitte werden die großen Genien hervorgehen, in denen ja das eigentliche Ziel der Menschheit und der Kultur zu sehen ist; diese werden hier während ihrer Entwicklungsjahre günstige Wachstumsbedingungen und für ihre Wirksamkeit Verständnis und Unterstützung finden. Denn der Geist dieser Anstalten wird Gehorsam und Gewöhnung an die Zucht des Genius sein, ein Geist des Heroismus und der Aufopferung, um jene höchsten übersubjektiven Wirkungen zu ermöglichen, die zu schaffen eben der Genius allein bestimmt ist. Auch hier ist es wieder eine sittliche Forderung, die entscheidet, nicht eine intellektuelle; viele, auch aus der Reihe der zweiten und dritten Begabungen, sind befähigt mitzuhelfen, wenn in ihnen nur die Kraft der Selbstentäußerung lebt. So erscheint die Bildungsanstalt als jenes Zentrum von Gleichgesinnten, das Nietzsche zur „Erzeugung des Genius“ fordert. An ihr sollen ferner auch die Lehrer der Fachschulen ausgebildet werden, denn Erzieher zu erziehen ist die nächste Aufgabe. Es sollen Meister ihrer Wissenschaft sein, die nach Beendigung ihrer Fachstudien die Bildungsschule durchlaufen, um nun als Lehrer zum Fach zurückzukehren. Die gesamte Institution aber wird als oberste Erziehungsbehörde, ja als höchster Areopag der Kultur dastehen, der in geordneter Abstufung die großen Geister der Nation, ihre Mitstreiter und Jünger und endlich alle die umfaßt, die in ihrem Umgang zu Lehrern herangebildet werden sollen; eine streng organisierte Bildungsaristokratie, der völlige Freiheit auch vom Staate verschafft werden muß. Das ist Nietzsches Ideal der Bildungsanstalt, das freilich mit unseren Gymnasien, Universitäten und was wir sonst noch an „Bildungsanstalten“ besitzen, wenig gemein hat.

Wie eine kühne Utopie mutet uns dies Bild eines reformierten Erziehungssystems an, wie ein Werk unerbittlicher gedanklicher Konsequenz, aber auch rücksichtsloser Miß-

achtung der bestehenden Dinge. Dem vorurteilslosen Betrachter bleibt nun die Aufgabe zu untersuchen, was von diesen Gedanken für die Praxis, wie sie ist, fruchtbar gemacht werden kann; eine historische Darstellung von Nietzsches Ideen wäre wenig in Nietzsches Geist gedacht, wenn sie nicht im Dienste des Lebens stände. Da tritt uns denn zunächst das gewaltige Bild des Genius entgegen, dessen Hervorbringung und Beförderung ihm das oberste Prinzip aller Bildung ist. Hierüber zu diskutieren, heißt die gesamten Grundlagen seiner Philosophie prüfen, was nicht die Absicht dieser Ausführungen sein kann. Uns will es scheinen, daß einer der Grundirrtümer dieses radikal-aristokratischen Denkers, wie er sich einmal gern bezeichnen ließ, in seiner Überschätzung des Einzelnen und seiner Unterschätzung der Bedeutung der menschlichen Gesamtheit liegt. Daß aber das Wegräumen von Hindernissen aus dem Wege des genialen Menschen eine Kulturaufgabe ist, des Schweißes der Edlen wert, das betont zu haben bleibt ein Verdienst; denn noch heute ist diese Forderung weitaus nicht erfüllt, und Männer, denen unsere Kultur am Herzen liegt, ein Wilhelm Ostwald und andere, erheben sie aufs neue und arbeiten an ihrer Lösung. Doch ganz abgesehen von der kulturhistorischen Wertung des Genius: wie fruchtbar gestaltet sich unter diesem Prinzip der Begriff der Bildung in den Händen Nietzsches! Selten wurde es so eindringlich ausgesprochen, daß Bildung nicht Wissen ist, sondern eine tiefere, ins Sittliche reichende Gestaltung des ganzen Menschen; bewußte Unterordnung unter die Zwecke der Kultur ist ihr wichtigstes Kennzeichen. Ist die Verwechslung von Bildung mit Wissen ein zwar noch heute sehr verbreiteter, aber immerhin vulgärer Irrtum, so wird die Überzeugung, daß Wissen jedenfalls zur Bildung führe, daß die Beschäftigung mit der Wissenschaft unbedingt ein Bildungsmittel sei, auch von schärfer Denkenden geteilt; auf diesem Satze beruht ja doch in der Hauptsache unser gesamtes Schulwesen. Nietzsche setzt auch hier das Messer seiner Kritik an und gelangt zu einer tiefeinschneidenden Einschränkung: nur wenn das Wissen für das Leben fruchtbar gemacht ist, wenn es zum Können führt, ist es wertvoll; wenn nicht, so ist es vielmehr im höchsten Grade schädlich. Wie das Überfüttern mit abstraktem Wissen den Bildungsphilister als Resultat hervorbringt, wurde oben gezeigt; das oberflächliche Mitreden über alle Lebensfragen, jene Pseudobildung, die durch den Journalisten als aktives und den Zeitungsleser als passives Glied repräsentiert wird, die platte Selbstzufriedenheit und der Mangel an Tatkraft sind seine gefährlichsten und lästigsten Eigenschaften. Es wäre wohl eine arge Selbsttäuschung zu glauben, daß Nietzsches Invektiven heute veraltet seien; und in der Tat

berühren sie sich mit den Angriffen moderner Schulreformer auf die abstrakte Erziehung, mit ihren Forderungen der Erziehung durch die Tat und zur Tat, der Entwicklung der produktiven Kräfte, der Selbsttätigkeit und Selbstzucht. Bei allen neueren Reformen im Schulwesen macht das Prinzip der Umsetzung von Wissen in Können Fortschritte; es ist das Leitmotiv der modernen Schulentwicklung.

Gerade so zeitgemäß erscheint der „unzeitgemäße“ Denker, wenn er der Herbart'schen Maxime des gleichschwebenden Interesses die Pflege der individuellen Stärken entgegenstellt. In dem Begriffe „Persönlichkeitspädagogik“, von dem aus, wie Cordsen in einem lehrreichen Aufsatz im „Säemann“ (1908, Heft 10 und 11) gezeigt hat, die ganze pädagogische Reformbewegung unserer Tage abzuleiten und zu verstehen ist, ist diese Maxime als wesentliches Merkmal enthalten. Cordsen führt an jener Stelle aus, wie diese Richtung als pädagogische Parallelerscheinung zu dem siegreichen Vordringen des Voluntarismus auf philosophischem Gebiete zu verstehen ist; so ist es begreiflich, daß Nietzsche, der Schüler Schopenhauers und ausgesprochene Voluntarist, auch ein Vorkämpfer der Persönlichkeitspädagogik ist.

Ein bedeutsames Problem hat Nietzsche aufgeworfen, indem er die Frage nach der Reife der Lernenden im Verhältnis zum Lernstoffe eindringlich stellt; ein Problem, das bis jetzt noch kaum genügend beachtet scheint. Unter den Aufgaben, die sich die Experimentalpädagogik gestellt hat, findet sich wohl auch diese Frage; doch ist sie im wesentlichen Frage und Aufgabe geblieben. Hier liegt ein weites Feld brach, das des Anbaues durch exaktpsychologische Bearbeitung dringend bedarf und zweifellos reiche Ernte tragen wird.

Von diesem Gesichtspunkte sind auch, wie wir zeigten, Nietzsches Anschauungen über den humanistischen Unterricht zu verstehen. Es ist selbstverständlich ausgeschlossen, hier auf diese heikle Streitfrage einzugehen, die heute mehr als je die Gemüter zu erhitzen imstande ist, um so mehr als Nietzsche selbst in mehreren wichtigen Punkten seine älteren Ansichten später geändert hat. Während er in seinen oft zitierten Vorträgen keine andere günstige Wirkung des klassischen Unterrichts junger Leute unter zwanzig Jahren gelten lassen will als allenfalls den Ernst, mit dem die Sprache behandelt werde, nimmt er später, in „Menschliches, Allzumenschliches“ (Aph. 266, 267) einen eher umgekehrten Standpunkt ein. Er sieht dort einen hohen Wert des gymnasialen Unterrichtes gerade in dem, was andere ihm vorwerfen: in der Beschäftigung mit abstrakten Dingen, die, die Unreife der Schüler vollkommen zugegeben, doch eine treffliche Gymnastik des Geistes seien; das Sprachenlernen selbst dagegen bekämpft er

mit Gründen, die denen in Ostwalds jüngsten Streitschriften ziemlich ähnlich sehen. Ist die erstere Wandlung aus Nietzsches philosophischer Häutung zu begreifen, so ist doch die letztere recht auffallend. Etwa ein Jahr, nachdem er in seinen Vorträgen die straffe sprachliche Zucht als brauchbares Erziehungsmittel ganz im neuhumanistischen Sinne anerkannt hatte, fragte ihn Malwida v. Meysenbug brieflich, was er von dem gleichzeitigen Erlernen mehrerer Sprachen in der Jugend halte. Nietzsches Antwort fiel noch ungefähr in gleichem Sinne aus; für Deutsche insbesondere, denen das Stilgefühl so sehr fehle, sei dies eine heilsame Übung. Malwida hingegen stellte sich in ihrer Erwiderung auf den entgegengesetzten Standpunkt; dessen Ähnlichkeit mit Nietzsches späterem nicht zu verkennen ist. Sollte die Anregung zu seiner Meinungsänderung in dieser Frage von weiblicher Seite gekommen sein? Das würde einer gewissen Pikanterie nicht entbehren.

Wie sich dies auch verhalten mag: auch die Frage vom Bildungswert des humanistischen Unterrichts, wie des Sprachunterrichts überhaupt, ist noch nicht genügend unter dem Gesichtspunkt der Reife des Schülers behandelt worden. Das meiste, was zugunsten des Altertums vorgebracht wird, ist zweifellos richtig — und es ist übrigens kaum möglich, es höher zu stellen, als Nietzsche selbst es getan hat; ob aber die gerühmte Wirkung sich wirklich in den Knaben- und Jünglingsjahren einstellen kann, diese von Nietzsche verneinte Frage verdiente vielleicht, mehr als bisher beachtet zu werden.

Am weitesten von aller Wirklichkeit abzuliegen scheinen Nietzsches Forderungen in bezug auf den Volksunterricht. Die Volksschule ist eine so gewaltige und wertvolle Organisation, eine Errungenschaft, auf welche die modernen Völker mit Recht so stolz sind, daß jeder Versuch, an ihr zu rütteln, aussieht, als beiße man auf Granit. Nietzsches Vorschlag, den Lehrerstand aufzuheben und den Unterricht zur Pflicht der älteren Männer der Gemeinde zu machen, mutet so patriarchalisch an, daß es schwer ist, ein Lächeln zu unterdrücken, wenn man an unsere Großstadtgemeinden denkt. In der zugrunde liegenden Tendenz aber steckt zweifellos ein wertvoller Kern. Daß allerhand Wissensbrocken nicht die richtige geistige Nahrung für die Kinder des Volkes sind, sondern daß sie zunächst praktischer, aufs Leben gerichteter Unterweisung bedürfen, daß es sich darum handelt, ihr Können zu steigern, sei es durch Zeichen-, Modellier- und Handfertigkeitsunterricht oder dergleichen, sei es in einem tieferen Sinne durch Unterricht in der „Lebenskunde“: das ist Gemeingut aller fortschrittlich Wirkenden auf diesem Gebiete, der Kerschensteiner, Scharrelmann, Gansberg, Anthes, F. W. Foerster

und vieler anderer. Nicht Abfälle von dem Tische der Wissenschaft, sondern eine aus dem Geiste und den Bedürfnissen des Volkes hervorstrebende Nahrung seiner Jugend zu bieten — wenn das Nietzsches Grundgedanke war, dann sind wir auf dem Wege, ihn zur Tat werden zu lassen.

Durch die vorgeschlagene Gleichheit des Unterrichtes aller bis zum 15. Jahre und die dann auf Grund der Tüchtigkeit vorzunehmende Auslese für die Fachschulen würden zwei Schäden geheilt werden, die auch in neuester Zeit oft gefühlt und hervorgehoben wurden: die allzufrühe Entscheidung zu höheren Studien und über die Art derselben, in einem Alter, wo sich in der Regel weder über Begabung noch Neigung etwas aussagen läßt; und, was damit zusammenhängt, die Prädestination der Knaben zum Studium durch die Eltern nach der sozialen Stellung, nach lokalen Zufälligkeiten u. dgl., statt gerechter Auslese der Geeignetsten aus dem Volksganzen. Jenen Mangel sucht man durch allerhand Einheitsschulversuche, Gabelungen mit gemeinsamem Unterbau und ähnliche Einrichtungen nicht ohne Erfolg zu lindern; dieser ist in so hohem Maße von sozialen Tatsachen abhängig, daß ihm durch pädagogische Maßnahmen nicht beizukommen ist. Nur eines könnte wirken: die Aufhebung des Berechtigungswesens, das ja von vielen Schulmännern als eine wahre crux der Mittelschulen empfunden wird. Vielleicht kommt die Zeit, wo Nietzsche auch in diesem Punkte recht behalten wird.

Was die Mittelschule selbst anbelangt, so werden die Realschulmänner es Nietzsche Dank wissen, daß er die Gleichwertigkeit der Realschule mit dem Gymnasium mit unzweideutigen Worten ausgesprochen hat, zu einer Zeit, wo das noch eine unerhörte Kühnheit bedeutete — und nun gar im Munde eines klassischen Philologen! Nichtsdestoweniger darf man sich nicht darüber täuschen, daß Nietzsche die Realschule, wie sie sich heute entwickelt hat, kaum wesentlich anders beurteilen könnte als das Gymnasium; hat sie sich doch dessen Ziel der allgemeinen Bildung und einen großen Teil seiner Mittel angeeignet. Ob das Fachschulsystem, das Nietzsche an die Stelle von Mittelschule und Universität setzen möchte (auch mit dieser Forderung hat er übrigens neuerdings Nachfolger, und zwar anscheinend von ihm ganz unabhängige, gefunden) durchführbar wäre, ist allerdings fraglich; fraglich selbst, ob nicht schon in Nietzsches eigenen Gedanken der Keim zu seiner Umgestaltung in vorbereitende, dem Alter angepaßte Bildungsschulen liegt, so wenn er die Lehrer jener Schulen ihrerseits aus der höchsten Bildungsanstalt hervorgehen lassen will. Auch hier wird das Gesetz des Lebens organische Umgestaltung von innen heraus statt völliger Zerstörung und Neuschöpfung hervorbringen. Übrigens setzt

Nietzsches Fachschulsystem jedenfalls die Verwirklichung seiner idealen Bildungsanstalt voraus, deren Bild er in so lockenden Farben vor unser Auge malt; denn sonst gäbe es ja überhaupt keine Stätte mehr, wo die Bildung um ihrer selbst willen, sei es auch unvollkommen, erstrebt würde. Der Areopag des Geistes! ein schöner Traum; sollte er in ferner Zukunft einmal zur Wirklichkeit werden?

Vieles Lebendige glauben wir in Nietzsches Gedanken über Erziehung aufgezeigt zu haben; manches, das heute schon mächtig in die Halme schießt, anderes, das eben zu keimen beginnt, einzelnes auch, das noch als Samenkorn schläft und der Erweckung harret. Das Fruchtbare und Lebendigste aber in seiner Lehre scheint uns die Überzeugung zu sein, die er so oft und mit solchem Nachdruck zu predigen bemüht ist: Bildung heißt Entwicklung der sittlichen Kräfte, Erziehung zur Bildung kann nur sittliche Erziehung sein. Unsere Volksschule, die Analphabeten zu einer Seltenheit gemacht hat, hat es nicht verhindern können, daß die Kriminalität der Jugendlichen von Jahr zu Jahr steigt. Unter den Jünglingen und Männern, die von unseren Mittel- und Hochschulen mit Kenntnissen ausgerüstet worden sind, findet sich allzu selten die Kraft sittlicher Selbstbeherrschung, die antike Selbstüberwindung im Dienst eines größeren Ganzen. Wohl darf nicht der Schule die ganze Schuld aufgebürdet werden; das Übel sitzt tiefer. Auch ist Nietzsche nicht der Einzige und nicht der Erste, der das Heilmittel gesehen hat; es ist ein Gedanke, der fast allen großen Erziehern gemeinsam ist. Sein Verdienst ist aber, gegenüber dem Überwiegen des Intellektualismus in der Mitte des vorigen Jahrhunderts das ethische Moment wieder in den Vordergrund und in den Zusammenhang einer Weltanschauung gestellt zu haben. Keiner unter den Pädagogen, die an der voluntaristischen Reaktionsbewegung der letzten Jahrzehnte Anteil genommen haben, hat so wie er das Sittliche betont; das ist seine vornehmste pädagogische Tat. Und es ist wohl kaum ein vollkommener Triumph der ewigen sittlichen Ideen denkbar, als daß eben der Denker, auf den sich — unberechtigterweise, aber nicht ohne seine intellektuelle Schuld — alle jene Unreifen und Unerzogenen gerne berufen, die sich vom unbequemen Jöche der Moral mit beschwichtigtem Gewissen befreien möchten — daß gerade Nietzsche, dessen Leben freilich auch ein Leben strengster Selbstzucht und Selbstüberwindung war, als ein Herold der sittlichen Erziehung den einsichtigen Pädagogen unserer Tage voranschreitet. So bleibt zu hoffen, daß bald allgemein erkannt werde, worin, nach Nietzsches Worten, eine wahre Bildungsinstitution wurzeln muß: in einer innerlichen Erneuerung und Erregung der reinsten sittlichen Kräfte.