

Universitätsbibliothek Wuppertal

Die Antike und wir

Zieliński, Tadeusz

Leipzig, 1909

Erste Vorlesung

Nutzungsrichtlinien Das dem PDF-Dokument zugrunde liegende Digitalisat kann unter Beachtung des Lizenz-/Rechtehinweises genutzt werden. Informationen zum Lizenz-/Rechtehinweis finden Sie in der Titelaufnahme unter dem untenstehenden URN.

Bei Nutzung des Digitalisats bitten wir um eine vollständige Quellenangabe, inklusive Nennung der Universitätsbibliothek Wuppertal als Quelle sowie einer Angabe des URN.

[urn:nbn:de:hbz:468-1-3223](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:468-1-3223)

ERSTE VORLESUNG.

Meine Aufgabe besteht darin, Ihnen, soweit es mir die Zeit und meine Kräfte gestatten, die Bedeutung des Wissensgebietes darzulegen, dessen Vertreter ich an der hiesigen Universität bin, und das ich der Kürze wegen einfach „die Antike“ nennen werde. Diese Aufgabe kann man auf dreifachem Wege lösen, entsprechend der dreifachen Bedeutung der Antike. Sie bildet, erstens, den Gegenstand der Wissenschaft, die meist, wenn auch nicht ganz richtig, klassische Philologie genannt wird; zweitens, bildet sie ein Element der geistigen und sittlichen Kultur der Gegenwart in der europäischen Gesellschaft; drittens — und diese ihre Bedeutung steht Ihnen am nächsten — nimmt sie einen Platz ein unter den Lehrfächern des privilegierten Typus der Mittelschule, des sogenannten klassischen Gymnasiums. Von jedem dieser drei Gesichtspunkte zeigt sich uns die Antike von einer andern Seite; doch zwingt jede derselben den Kenner, eine Meinung zu verfechten, die derjenigen diametral entgegengesetzt ist, die in der heutigen und besonders in der russischen Gesellschaft als gangbare Münze gilt.

In der Tat hat sich die Gesellschaft an den Gedanken gewöhnt, daß die klassische Philologie eine Wissenschaft sei, die, nach allen Richtungen durchforscht, der schöpferischen Arbeit keine interessanten Aufgaben mehr biete; der Kenner wird Ihnen aber sagen, daß sie jetzt interessanter ist als je vorher, daß die ganze Arbeit der vorhergehenden Generationen nur eine vorbereitende, nur das Fundament gewesen ist, auf dem wir jetzt erst das Gebäude unserer Wissenschaft aufzubauen beginnen, daß neue, zur Erforschung und Lösung lockende Probleme uns auf jedem Schritt unsres Weges begegnen. — Ferner hat in der Gesellschaft die Meinung feste Wurzeln gefaßt, daß die Antike als Element der modernen Kultur eine nichtige Rolle spiele, da sie durch die Erfolge des modernen Gedankens schon lange überflügelt sei; der Kenner wird Ihnen aber sagen, daß unsere geistige und sittliche Kultur der Antike noch nie so nah gestanden hat, daß wir sie noch nie so nötig gehabt haben, daß wir aber auch noch nie so gut vorbereitet gewesen sind, sie zu verstehen und in uns aufzunehmen,

wie gerade jetzt. — Endlich, was die Antike als Bildungselement betrifft, so ist die große Masse der Gesellschaft zu denken geneigt, es sei dies ein sonderbares Überlebsel, das sich aus unbekanntem Gründen, auf eine unerklärliche Weise in der modernen Schule erhalten habe und möglichst rasch endgiltig verschwinden müsse; hingegen wird der Kenner Ihnen wieder sagen, daß die Antike nach ihrem ganzen Wesen, kraft historischer und psychologischer Bedingungen, ein organisches Bildungselement der europäischen Gesellschaft ist, und nur zugleich mit der ganzen modernen europäischen Kultur endgiltig verschwinden kann.

So sind also unsere drei Antithesen beschaffen; Sie werden zugeben, daß man schroffere sich nicht leicht vorstellen kann. Und ich fürchte, daß gerade das Vorhandensein dieser Antithesen Sie stutzig machen und Ihr Mißtrauen gegen das, was ich Ihnen zu sagen habe, erregen kann. Da aber nun ein a priori gefaßtes Mißtrauen der Zuhörer gegen den Vortragenden die Wirkung seiner Worte beeinträchtigen würde, so gestatten Sie mir den Versuch, es bei Ihnen zu zerstören, soweit es auf dem Wege vernünftiger Einwirkung zerstörbar ist. In der Tat, ich stelle mir einen Einwurf Ihrerseits ungefähr also vor: „Ist denn nicht schon aus der Zusammensetzung der streitenden Parteien ersichtlich, wer recht, und wer unrecht hat? Sollte wirklich im Gegensatz zur großen Mehrheit der Gesellschaft dieser eine ‚Kenner‘, den Sie anführen, und mit dem Sie, Herr Vortragender, wohl sich selbst meinen, Recht haben? Lassen wir die klassische Philologie beiseite: für die Gesellschaft ist sie uninteressant, und sie hat daher ein Recht, sie nicht zu kennen; aber die Antike als Kulturelement, die Antike als Bildungsfaktor — kann man da wirklich zugeben, daß die Gesellschaft sich in so aktuellen, sie so nahe angehenden Fragen irrt? Mit Recht lautet doch das Sprichwort: Vox populi, vox dei!“ Hier könnte ich eine, und zwar recht wesentliche, Einwendung machen in betreff dieser „großen Mehrheit der Gesellschaft“, die uns so oft vorgehalten wird; doch ist dies nicht so wichtig. Auch wenn es sich so verhielte, so kann ich es dennoch nicht zugeben, daß Sie das Sprichwort von der vox populi auch auf diese wirkliche oder scheinbare Majorität anwenden, denn vernehmlich protestiert dagegen die Geschichte aller Zeiten. Denken Sie daran, wie die römische Gesellschaft die ersten Christen in die Arena zwang, denken Sie an das Wüten der Gesellschaft gegen die Ketzler in Spanien oder gegen die Hexen in Deutschland, denken Sie an die einmütige Unterstützung, welche Einrichtungen, wie die Negerklaverei in Amerika oder die Leibeigenschaft in Rußland, in der Gesellschaft fanden — und Sie werden mir zugeben müssen, daß die vox populi sehr oft in Wahrheit eine vox diaboli und nicht dei ist. Gegenwärtig verurteilen wir nicht nur solche Äuße-

rungen des Gesellschaftswillens, — nein, wir suchen sie uns, was auch nicht schlecht ist, objektiv zu erklären, indem wir die Gründe aufdecken, die in den oben angeführten Fällen die Gesellschaft dazu gebracht haben, ihre eigenen Bedürfnisse so falsch zu beurteilen. Auch hier ist dasselbe möglich, auch hier können wir — und das soll, wenn die Zeit es gestattet, den Inhalt meiner letzten Vorlesung bilden — den Grund des feindlichen Verhaltens unserer Gesellschaft dem Altertum gegenüber analysieren und entscheiden, welche Rolle dabei der gutgläubige, unwillkürliche Irrtum, welche der beabsichtigte Betrug gespielt hat. Vorläufig ist mein Zweck ein anderer. Ich wollte in Ihnen nur die Überzeugung von der Unfehlbarkeit der Gesellschaft — falls Sie eine solche hegen sollten — erschüttern, und gegen den Mißbrauch des Sprichworts *vox populi — vox dei* protestieren. Den richtigen Sinn aber dieses Sprichworts werde ich Ihnen sogleich entwickeln.

Nicht im betäubenden Geschrei, das so oft der Ausdruck erregter Leidenschaften ist, sollen wir die Stimme Gottes erkennen, sondern in der stillen und gebieterischen Stimme des geheimnisvollen Willens, die der Menschheit die Wege zu ihrer Kulturentwicklung weist. In jenen Urzeiten, als von der Physiologie der Verdauung und der organischen Chemie noch keine Rede war, wies diese Stimme den Menschen auf das Brot hin, als auf die Speise, bei deren Gebrauch er den höchstmöglichen Grad der Vollkommenheit erreichen könne. Die Griechen, die noch Sinn für das Wunderbare hatten, erkannten darin mit Recht Gottes Stimme — die Stimme ihrer Göttin Demeter; die moderne Biologie, die keine Metaphysik anerkennt . . . oder, richtiger gesagt, die an Stelle der früheren theologischen Metaphysik ihre eigne, biologische eingeführt hat — sieht darin die Wirkung des Selektionsgesetzes, ganz analog derjenigen, die jedem Tier seine ihm eigentümliche Nahrung angewiesen hat. Ja, meine Herren, das Gesetz der Selektion — der natürlichen Selektion, die dort, wo die menschliche Gesellschaft ihr Subjekt bildet, den Namen der soziologischen Selektion führt — ist die Verkörperung des Sprichworts *vox populi — vox dei*. Nun wollen wir uns die Frage stellen: In welchem Verhältnis steht die Selektion zu der uns interessierenden Frage — zur Frage, welche Rolle die Antike im Bildungsgang unserer Jugend spielt? — Dies Verhältnis stellt sich so dar, daß noch jetzt, nach fast anderthalb tausend Jahren nach dem Falle Roms und nach mehr denn zweitausend Jahren nach dem Falle Griechenlands, wir immer noch streiten, ob ihre Sprachen einen Hauptplatz im Bildungsgang unserer Jugend einnehmen sollen oder nicht. Sie werden mir zugeben, meine Herren, daß dies einmütige Zeugnis der Jahrhunderte ein viel nennenswerteres Faktum bildet, als das vage Verdikt der modernen Gesellschaft,

sollte auch ihre Einmütigkeit weniger fiktiv sein, als sie es in Wahrheit ist. Denken Sie an das Bild, das die Nawa uns bietet, wenn der für uns Petersburger verhängnisvolle Südwest weht: ganz deutlich ist die Richtung der Wellen nach Osten gekehrt, der Fluß scheint, stromaufwärts zurück in den Ladogasee zu fließen — und dennoch wissen Sie, daß jeder Tropfen dieses Sees kraft eines unsichtbaren, aber höchst realen natürlichen Gefälles in den finnischen Meerbusen gelangt, und daß das einzige Resultat dieser durch den Wind hervorgerufenen Gegenströmung eine nur kurze Zeit währende Überschwemmung des Galeerenhafens ist. Dasselbe gilt auch für die Gesellschaft und die öffentliche Meinung: auch hier haben Sie nicht eine, sondern zwei Strömungen. Eine, von der sie sich Rechenschaft ablegt, die stürmisch laut und launenhaft auftritt und Überschwemmungen und Heimsuchungen jeder Art im Gefolge hat; die andere, deren Vorhandensein sie kaum vermutet, still, geräuschlos und zwingend. Zwei Strömungen — oder, wenn Sie wollen, zwei Seelen, zwei ‚Ichs‘. Auch auf die ganze Gesellschaft kann man die Scheidung beziehen, die Fr. Nietzsche in geistreicher Weise für ihre einzelnen Glieder aufgestellt hat, indem er in ihnen ein ‚kleines Ich‘, das bewußt ist und verhältnismäßig nicht schwer ins Gewicht fällt, von ihrem ‚großen Ich‘ unterscheidet, das, obgleich unter der Schwelle des Bewußtseins ruhend, machtvoll ihren Entwicklungsgang vorschreibt. Jenes so ungünstige Urteil der heutigen Gesellschaft über die klassische Bildung, das Sie meiner scheinbar vereinzelt dastehenden Meinung entgegenzuhalten geneigt sind, ist nicht das Erzeugnis dieser Gesellschaft, sondern ihres kleinen ‚Ichs‘. Natürlich kann dieses ‚kleine Ich‘ mir als einem Einzelnen viele Unannehmlichkeiten bereiten, doch bildet es für mich als denkenden Menschen und Historiker keine Autorität. Als solcher bin ich verpflichtet, nicht auf seine Stimme zu hören, sondern auf die Stimme des ‚großen Ichs‘, das die Geschicke der Gesellschaft lenkt. Und hier nun vernimmt mein Ohr etwas ganz anderes. Das ‚kleine Ich‘ wiederholt in endlosen Variationen: „Nieder mit der klassischen Bildung!“; das ‚große Ich‘ dagegen sagt uns: „Hütet sie wie euren Augapfel!“ Oder, richtiger gesagt, es spricht nicht einmal so zu uns, sondern hütet sie selber schon fünfzehn bis zwanzig Jahrhunderte, ungeachtet der immerwährenden Proteste des ‚kleinen Ichs‘, — und, seien Sie davon überzeugt, es wird sie auch künftighin hüten.

Übrigens haben wir dies für das Altertum günstige Resultat sozusagen nebenbei erhalten und müssen es erst im folgenden ausführlicher begründen. Messen Sie ihm daher fürs erste noch keine Bedeutung zu und beachten Sie nur das, was ich über die zwei Strömungen im öffentlichen Leben und ihren verhältnismäßigen Wert gesagt habe. Und jetzt wollen wir an das Thema herangehen.

Ich habe in den Eingangsworten den Satz von der dreifachen Bedeutung der Antike aufgestellt: der rein wissenschaftlichen, kulturellen und erzieherischen. Wir werden indessen eine andere Reihenfolge wählen: anfangen wollen wir damit, was Sie alle angeht, und zum Schluß nehmen wir das, was nur einzelne von Ihnen unmittelbar berührt, oder richtiger gesagt, berühren wird. Und daher: Worin besteht die erzieherische Bedeutung der Antike?

Angenommen, meine Antwort auf diese Frage müßte „ich weiß es nicht“ lauten, oder unbefriedigend ausfallen; was folgte daraus?

Oben, als ich Ihnen den Sinn des Gesetzes der soziologischen Selektion entwickelte, wies ich Sie, um Ihnen ein erklärendes Bild zu geben, auf die merkwürdige Erscheinung derselben hin, kraft deren das Brot das vornehmste Nahrungsmittel des Kulturmenschen geworden ist. Jetzt gestatten Sie mir, bei demselben Bilde zu bleiben, um es zu einem Gleichnis auszugestalten. Nehmen wir an, in jener Zeit, da man den menschlichen Organismus als einen Mechanismus zu betrachten pflegte, in der Epoche des Helvetius und Lamettrie, sei eine Kommission berufen worden, um die Ernährungsweise des Menschen zu reformieren. Die Reden der Gegner der traditionellen Ernährungsweise hätten in erster Linie den physischen Zustand des damaligen Menschen in düsteren Farben gezeichnet: Er lebt allerhöchstens sechzig bis siebzig Jahre, während die Natur für ihn eine Lebensdauer von zweihundert Jahren vorgesehen hat (dies war auch später die Meinung Hufelands); ja, und wie lebt er während dieser kurzen Spanne Zeit? Schwach ist er und unschön und früh altert er; und wie viele Kranke gibt es nicht, diese ‚Stiefkinder‘ des physischen Lebens! usw. Und woher kommt das alles? Daher, daß er sich nicht rationell nährt. Die Nahrung soll den menschlichen Körper erneuern; dennoch aber besteht unsere Nahrung zum größten Teil aus Stoffen, die der Körper nicht braucht, und die er, als vollständig überflüssig, wieder ausscheidet. Der Körper braucht: Fleisch, Blut, Sehnen, Knochen usw.; trotzdem geben wir ihm hauptsächlich Pflanzenkost, wobei das Brot die erste Rolle spielt. Der Schaden, den das Brot anstiftet, besteht vor allem schon darin, daß es andere, wirklich nahrhafte Stoffe ganz in den Hintergrund drängt; um aber seine Nutzlosigkeit zu erkennen, genügt es, den menschlichen Körper zu betrachten. Bestehen denn etwa aus Teig unsere Arme, Beine, Köpfe, Lungen usw.? Nein. Sondern aus Blut, Fleisch, Sehnen, Knochen usw. So schaffe man uns denn eine reale Nahrung, die der Zusammensetzung unseres Körpers entspricht; man gebe uns ein einheitliches allgemein nährendes Nahrungsmittel, das in harmonisch ausgeglichener Zu-

sammensetzung alles enthält. dessen wir zur Erneuerung unseres physischen Ichs bedürfen, — Fleisch, Blut, Knochen, Sehnen usw. Dann erst werden die Stiefkinder des physischen Lebens verschwinden; dann wird der Mensch zweihundert Jahre leben und dabei länger jung bleiben, als er heute überhaupt lebt usw.

Was hätte dagegen ein Verfechter der traditionellen Ernährungsweise erwidern können? Was sagen, wenn von ihm verlangt worden wäre, den Nährwert des Brotes zu beweisen? Gegenwärtig ist selbstverständlich eine Antwort möglich, die vollständig befriedigend alle Schwierigkeiten löst: einerseits hat die Physiologie den Verdauungsprozeß in allen Einzelheiten klargestellt, andererseits hat die organische Chemie die von uns konsumierte Nahrung in allen ihren Bestandteilen analysiert. Mit Hilfe der Chemie können wir beweisen, daß das Brot alle oder fast alle Stoffe enthält, deren der Körper zu seiner Erneuerung bedarf; mit Hilfe der Physiologie können wir zeigen, auf welche Weise unser Organismus diese Stoffe assimiliert. Aber wir versetzten uns ja in eine Zeit, da der Verdauungsprozeß nur sehr unvollkommen, die organische Chemie noch gar nicht bekannt war; und so wiederhole ich denn die Frage, was hätten wohl die Verfechter der traditionellen Ernährungsweise dem Vertreter des diätetischen Abenteuerertums erwidern sollen? — Meiner Meinung nach folgendes: „Sie fragen, worin der Nährwert des Brotes und überhaupt der Pflanzenkost besteht. Das weiß ich nicht. Tatsache aber ist, daß diejenigen Völker, die unser Ernährungssystem angenommen haben, zugleich auch die Träger der Zivilisation sind, während sich Ihrer Theorie gemäß nur die rohesten Wilden nähren. Tatsache ist ferner, daß die zivilisierten Völker sich vermehren und ausbreiten, während die ausschließlich von Fleisch lebenden Wilden sich an Zahl verringern und geographisch zurückgedrängt werden. Tatsache ist ferner auch, daß der zivilisierte Mensch, wenn er durch äußere Umstände gezwungen wird, sich den Genuß von Brot und Früchten zu versagen und ausschließlich zur Fleischnahrung überzugehen, verkümmert und zugrunde geht. Tatsache ist endlich, daß Sie, indem Sie im allgemeinen die Mängel in unserm physischen Leben richtig darstellten, dennoch nicht bewiesen haben, daß sie eine Folgeerscheinung des Systems unserer Ernährungsweise bilden, und nicht einmal den Umstand beachten wollen, daß die Leute, die auf Ihre Art leben, weder langlebiger, noch kräftiger, noch schöner und gesünder sind als wir, was schon geradezu als Verhöhnung der empirischen Methode erscheint.“

So, glaube ich, würde ein Vertreter des traditionellen Ernährungssystems geantwortet haben, und seine Ausführungen wären selbstverständlich unanfechtbar. Doch ich fahre jetzt weiter

fort. Ich soll Ihnen zeigen, fordern Sie, worin die erzieherische Bedeutung der Antike besteht: ich antworte Ihnen aber vorerst mit der Frage, ob die Psychologie den geistigen Verdauungsprozeß in allen seinen Einzelheiten klargestellt hat, und ob es eine solche organische Chemie gibt, die auf die geistige Nahrung anwendbar wäre, indem sie eine qualitative und quantitative Analyse derselben zuläßt? Wenn Sie aber nun zugeben müssen, daß die Wissenschaften, die ich im Auge habe, Zukunftswissenschaften sind, so gestehen Sie mir damit das Recht zu, Ihnen folgendes zu antworten: „Worin die bildende Bedeutung der Antike besteht — das weiß ich nicht; aber Tatsache ist, daß das System der klassischen Bildung von alters her besteht, daß es in dieser Zeit alle Völker der sogenannten europäischen Kultur umfaßt hat, die erst seit Übergang zu derselben zu zivilisierten Völkern geworden sind. Tatsache ist ferner, daß, wenn wir nach Art der Meteorologen die Schwankungen, die das System der klassischen Bildung während der ganzen Zeit seines Bestehens in den einzelnen Staaten durchgemacht hat, in Form einer Kurve ausdrücken wollen, diese Kurve zugleich auch die Schwankungen der geistigen Kultur in diesen Staaten ausdrücken und dadurch den engen Zusammenhang der Gesamtkultur eines Landes mit der Stufe, auf der die klassische Bildung in demselben steht, beweisen würde. Tatsache ist drittens, daß auch in unsrer Zeit die kulturelle Macht eines Volkes um so bedeutender ist, eine je ernstere Stellung bei ihm die klassische Bildung einnimmt, während Völker, denen sie fehlt (z. B. die Spanier), keine Rolle in der Welt der Ideen spielen, ungeachtet ihrer Zahl und ihrer ruhmvollen Vergangenheit; Tatsache ist ferner, daß auch bei uns in Rußland der Schlag, den die klassische Bildung durch die Reform der Gymnasien im Jahre 1890 erhielt, ein allgemeines Sinken des Bildungsniveaus der Abiturienten zur Folge gehabt hat, was sogar durch das Zeugnis der Gegner des klassischen Systems bestätigt wird; Tatsache ist endlich, daß diejenigen, die in so düsteren Farben die Mängel unseres Gymnasiums malen, nicht bewiesen haben, daß diese Mängel eine Folgeerscheinung der klassischen Bildung sind, und sich hartnäckig weigern, den Umstand zu erwägen, daß den Zöglingen der nicht klassischen Mittelschulen dieselben Mängel anhaften.“

Der daraus zu ziehende Schluß ist unanfechtbar: Im Interesse der Geisteskultur des russischen Volkes müssen wir ein möglichst hohes Niveau der klassischen Bildung in unseren Gymnasien anstreben, unabhängig davon, ob es uns gelingen sollte, eine befriedigende Antwort auf die Frage nach der erzieherischen Bedeutung der Antike zu geben oder nicht.

Und nun, bevor wir weiter gehen, lassen Sie uns einen Rückblick tun. Auf Grund kulturhistorischer Erwägungen sind wir

zu dem Schluß gelangt, daß die Antike die normale Nahrung des heranwachsenden Geschlechts bildet. Diesen Schluß bezeichnete ich als unanfechtbar; und in der Tat, jeder Mensch, der gewohnt ist, seine Worte zu wägen und in wissenschaftlichen Fragen (mit denen wir es doch hier zu tun haben) seine Gefühle dem Verstande unterzuordnen, muß dem unbedingt zustimmen. Aber leider bilden solche Leute eine Seltenheit. Die Menschen gewöhnlichen Schlages ordnen im Gegenteil den Verstand ihren Gefühlen unter: wenn das, was ihnen bewiesen wird, nicht ihren Beifall findet, so suchen sie in Ihren Worten nach einem Anhaltspunkt zur Erwidern, und wenn es ihnen dann gelungen ist, irgend etwas, was auch nur eine entfernte Ähnlichkeit mit einem logischen Gedanken besitzt, zu erwidern, so sagen sie, und glauben es wohl auch oft, daß sie Sie widerlegt hätten. Widerlegungen solcher Art kann man natürlich unmöglich voraussehen: überall gibt es nur einen Weg zur Wahrheit, von Irrwegen dagegen eine ungezählte Menge. Da mir aber ein großer Teil der Literatur über die Frage der Mittelschulen bekannt ist, so kann ich mir demnach wohl denken, daß meine Gegner in meinen Worten zwei Angriffspunkte gefunden haben werden.

Erstens. Ich sagte: „Im Interesse der Geisteskultur des russischen Volkes,“ wobei ich als unzweifelhaft voraussetzte, daß Schlüsse, die auf Grund der Kulturschwankungen in ganz Europa sich ergeben haben, auch auf Rußland ihre Anwendung finden. Ist das nun richtig? Unter meinen Gegnern gibt es nicht wenige, die diese Zusammenstellung nicht anerkennen: „Die klassische Schule“, meinen sie, „findet in der Geschichte Rußlands keinen Rückhalt.“ Indem sie damit die klassische Schule abtun, schlagen sie das Projekt einer eigenen Schule vor, wobei sie allerdings die Frage zu stellen vergessen, ob diese irgendwie historisch begründet werden kann. In Wahrheit verhält sich die Sache folgendermaßen: Wie gering auch der Rückhalt sein mag, den die klassische Schule in der Geschichte Rußlands findet — für alle anderen Schultypen, bestehende und projektierte, ist er überhaupt nicht vorhanden. Doch nicht das ist für uns von Wichtigkeit, sondern folgendes: Rußland hat lange Zeit keine klassischen Schulen besessen — war aber zu der Zeit auch kein Kulturstaat; es wurde zu einem solchen erst nach Einführung der klassischen Schule. Dies ist eine Tatsache, und dabei eine, die unsre Schlüsse vollauf bestätigt.

Die zweite Entgegnung bildet eine Parallele zur ersten und verhält sich zu ihr, wie die Zeit zum Raume: Die Gegner aus diesem Lager suchen für die Gegenwart eine ebensolche Ausnahmestellung zu schaffen, wie jene für Rußland. Früher, sagen sie, bildete die Antike mit Recht ein Lehrfach, da man was von ihr lernen konnte; jetzt haben wir sie aber so weit über-

flügelt, daß wir nichts mehr von ihr lernen können. Diese Gegner sind leicht zu widerlegen: man braucht ihnen nur die Frage vorzulegen, wann wir denn eigentlich die Antike überflügelt haben — das wissen sie nämlich nicht. Die Sache verhält sich aber folgendermaßen: Die klassische Bildung steht, wie wir oben gesehen haben, unter dem Gesetz der soziologischen Selektion; die Wirkung dieser Selektion wird durch die sog. „Heterogenie der Zwecke“, d. h. durch die Nichtübereinstimmung des wirklichen und unbewußten Zweckes mit dem scheinbaren und bewußten, bestimmt. So ist der scheinbare und bewußte Zweck, der die Biene in das Innere einer Blüte lockt — sich am süßen Saft zu ergötzen; der wirkliche und unbewußte aber — die Staubfäden der Blüte zu zerwühlen und so die Befruchtung derselben zu bewirken. Dasselbe findet hier statt. Der wirkliche Zweck der soziologischen Selektion (Sie verstehen, daß ich das Wort „Zweck“ hier in dem relativen Sinn brauche, in welchem es überhaupt die moderne Biologie anerkennt) — bei der Bewahrung der klassischen Bildung war zu allen Zeiten der gleiche: die geistige und moralische Vervollkommnung der Menschheit. Die scheinbaren aber und der Gesellschaft bewußten Zwecke waren zu allen Zeiten verschieden, wobei man die interessante Beobachtung machen kann, wie 1) kaum daß sich einer der scheinbaren Zwecke überlebt hat, ein anderer an seine Stelle tritt, und wie 2) die Völker, die den scheinbaren Zweck für den wirklichen hielten, ihn aber nicht auf dem durch das Gesetz der Selektion vorgezeichneten Wege, sondern auf einem kürzeren und bequemerem zu erreichen suchten, für ihr Besserwissen durch das Gericht der Geschichte schwer bestraft worden sind — genau wie man das auch in der Biologie beobachten kann.

Anfangs, in der ersten Periode des Mittelalters, war der scheinbare Zweck der klassischen Bildung das Verstehen der heiligen Schrift und der Liturgie, der Werke der Kirchenväter und der Heiligenlegenden usw. Natürlich gab es hierzu einen anderen, bedeutend einfacheren und bequemerem Weg — das Übersetzen aller dieser Schriften in die Muttersprache. Den betraten die Völker des christlichen Ostens, und die Folge äußerte sich darin, daß die Kulturbewegung über sie hinweggeschritten ist. — Später, in der zweiten Hälfte des Mittelalters, trat dieser Zweck in den Hintergrund und machte einem zweiten Platz: dem Eindringen in die Wissenschaften des Altertums, die natürlich in lateinischer und griechischer Sprache aufgezeichnet waren. Auch hier stand denen, die es wünschten, ein kürzerer und bequemerer Weg zur Verfügung: die wissenschaftlichen Werke der Alten in die Muttersprache zu übersetzen. Dieser, von den Arabern gewählte Weg führte die muselmännische Kultur nach einer kurzen Blütezeit zu jähem und endgiltigem Untergang

— was ganz natürlich ist, da die Araber die Blüten des Altertums, losgelöst von ihren Wurzeln, den alten Sprachen, zu sich verpflanzten. — Doch auch dieser Zweck trat zu Ausgang des Mittelalters zurück: nachdem das neue Europa, sich das Wissen der Alten angeeignet hatte, überflügelte es sie. Tatsächlich muß man auf die oben gestellte Frage, wann wir denn eigentlich auf wissenschaftlichem Gebiet das Altertum überholt haben, antworten: teilweise schon im Mittelalter; damals wurden in der Mathematik und Naturkunde den Alten unbekannt oder wenigstens fast unbekannt Wissensgebiete erschlossen. Scheinbar war nun der Zeitpunkt gekommen, wo man die Antike hätte missen können; und wirklich beginnt im XIV. Jahrhundert der Verfall der klassischen Bildung. — Aber gerade in diesem Jahrhundert entwickelt sie sich von neuem rasch zu voller Blüte — es beginnt die Zeit der Renaissance. Die alte Kunst, nicht nur die bildende, sondern auch die Kunst der Rede wurde entdeckt; die lateinische Sprache wurde wegen ihrer Formschönheit erlernt, und sowohl in der Prosa, als auch in der Poesie wieder zu Ehren gebracht; dies ist die sogenannte althumanistische Richtung. Zum zweiten Mal wurde die lateinische Sprache die Erzieherin der Sprachen des neuen Europa. Das Resultat dieser Erziehung bilden die modernen Sprachen mit ihrer Ausdrucksfähigkeit und Kraft, mit ihrer Kunstprosa und Kunstpoesie. — Dies Resultat ist also erreicht worden und scheinbar hätte man nun die Antike ad acta legen können. Das geschah jedoch nicht: kaum war dieser Zweck in den Hintergrund getreten, da löste ihn ein neuer, der vierte vorübergehende Zweck ab. Man entdeckte den intellektualistischen Charakter in der Literatur des Altertums, dessen Krone die alte Philosophie bildete. Wie man vordem lateinisch getrieben hatte, um sich im schriftlichen und mündlichen Ausdruck zu vervollkommen, so tat man es jetzt, um Geist und Urteil zu bilden, *pour bien raisonner*. Dies war die Devise der Aufklärung, die in England im XVII. Jahrhundert begann, im XVIII. in Frankreich ihre Fortsetzung fand und deren Einfluß sich in der Kultur des übrigen Europa jener Zeit bemerkbar gemacht hat, der Epoche Newtons, Voltaires, Friedrich des Großen. Aber schon im XVIII. Jahrhundert rief der einseitige Intellektualismus der Aufklärung eine Reaktion wach, die in England und Frankreich (Rousseau) beginnend, im Deutschland Winkelmanns und Goethes zu besonderer Macht gelangte. Die harmonische Entwicklung des Menschen in der von der Natur gewiesenen Richtung war nun die Losung — und als Mittel zur Erreichung dieses Ideals galt wieder die Antike, der im Lehrplan der Gymnasien eine besonders hervorragende Stellung eingeräumt wurde. Es war dies die neuhumanistische Richtung. Damals zum erstenmal trat das Griechische in Sprache und Literatur ebenbürtig

neben das Lateinische, denn mit vollem Recht glaubten die Führer jener Epoche, daß das griechische Leben ihrem Ideal sich mehr näherte als das römische. — Eben befinden wir uns wieder in einer Übergangszeit, doch ist der Gesichtspunkt, von dem aus man sich in diesem Jahrhundert mit der Antike beschäftigt wird, schon deutlich wahrnehmbar: Die Entwicklung der Naturwissenschaften hat das Prinzip des Evolutionismus in den Vordergrund unseres Bewußtseins gestellt, die Antike ist uns jetzt doppelt teuer als die Wiege ausnahmslos aller der Ideen, von denen wir bis auf den heutigen Tag zehren. Und wir sehen, wie der Humanismus mit der historischen Richtung auch in der Frage der klassischen Bildung im Streite liegt, wobei augenscheinlich letztere die Oberhand gewinnt. Natürlich müssen wir auf diesen äußerst wichtigen Gesichtspunkt noch zurückkommen. Fürs erste genügt die Feststellung, daß dies schon der sechste bewußte Zweck ist, der die Wichtigkeit der Beschäftigung mit der Antike uns vor Augen führt. Er ist zur rechten Zeit erschienen, um den fünften, den neuhumanistischen, abzulösen.

Interessant ist es auch zu verfolgen, welchen Wechsel die Methode des Unterrichtes in der Antike durchgemacht hat, je nach dem Gesichtswinkel, unter dem man den Zweck des Studiums betrachtete. Da es mir nicht möglich ist, dies ausführlich zu entwickeln, so begnüge ich mich, auf die greifbarsten Veränderungen hinzuweisen, die sich in der Auswahl der jeweiligen Autoren aussprechen. In der ersten Periode, wo das Lateinische dem Heile der Seele dienen sollte, bildeten die christlichen Werke natürlich den Mittelpunkt des Lehrstoffes. In der zweiten, sozusagen wissenschaftlichen Periode waren es die betreffenden Handbücher, der lateinische Aristoteles und die sog. artes, d. h. Lehrbücher der Mathematik und Astronomie, ferner der Medizin und des Rechts usw. In der dritten, der althumanistischen, war es Cicero, der Meister der lateinischen Kunstprosa. In der vierten, der Epoche der Aufklärung, war es wieder Cicero, aber diesmal als Philosoph. In der fünften — der neuhumanistischen — Homer, die Tragödiendichter und Horaz. Von den Überlieferungen dieser Periode zehren wir bis heute noch, doch macht sich schon die Notwendigkeit geltend, eine solche Auswahl aus der alten Literatur zu treffen, die den Schülern die Antike als die Wiege unserer Ideen vor Augen stellt. Vor kurzem hat Wilamowitz in Deutschland dieser Notwendigkeit Rechnung getragen durch Zusammenstellung eines griechischen „Lesebuchs“, und dieser Versuch hat dort lebhaftes Interesse im Kreise der Pädagogen erweckt. Zweifellos wird diese Bewegung mit der Zeit auch uns näher berühren; es ist sehr wahrscheinlich, daß sie schon jetzt ihre Wirkung geäußert haben würde, lebten wir nicht eben in einer Zeit der Gärung.

Wie dem auch sei, dies ist jedenfalls die Reihenfolge der wechselnden Gesichtspunkte, unter denen die Antike in den verschiedenen Perioden der Geschichte unserer Kultur betrachtet worden ist. Dies ist auch zugleich unsere Antwort auf den von Unbildung zeugenden Einwurf, daß wir von der Antike nichts mehr lernen könnten, da wir sie überflügelt hätten, und auch auf den nicht geringere Unbildung verratenden Vorwurf, die klassische Schule befinde sich in einem Zustande des Stillstandes und halte nicht Schritt mit der Zeit. Aber dies waren, wie gesagt, vorübergehende Zwecke, — solche, die von der Gesellschaft in jeder der erwähnten Epochen als Zwecke empfunden wurden, solche, über die sie sich und uns Rechenschaft abgelegt hat; der uneingestandene und zugleich wichtigste Zweck aber war der, den überhaupt jede Selektion verfolgt: die Vervollkommnung der Menschheit — im gegebenen Falle ihre kulturelle, d. h. geistige und sittliche Vervollkommnung. . . . Ich will hier gleich einen Vorbehalt einschalten, um Mißverständnissen vorzubeugen. Es kann mit Recht sonderbar erscheinen, daß ich, indem ich Sie auf den Zweck der klassischen Bildung hinweise, zugleich diesen Zweck als einen „unbewußten“ bezeichne; ja, kann man sich denn das Unbewußte zu Bewußtsein bringen? Natürlich nicht; aber wissen kann man es — das lehrt uns die Methode der heutigen Biologie, die ebenso auf das Leben des Individuums, wie auf das Leben der Völker und der Menschheit anwendbar ist — auf die Ontogenie ebenso gut, wie auf die Phylogenie.

Aber es fragt sich nun, auf welche Weise denn die klassische Bildung die Menschheit in geistiger und sittlicher Hinsicht vervollkommnet? Aus dieser Frage ergibt sich von selbst eine andere: Worin besteht die erzieherische Bedeutung der Antike? Diese Frage haben wir schon früher gestellt und, bevor ich auf sie antwortete, bewies ich Ihnen, daß — wie die Antwort auch ausfallen möge, — die Tatsache, daß die Antike eine bildende Bedeutung hat, bestehen bleibt, da sie unabhängig von dieser Antwort auf dem Wege kulturhistorischer Erwägungen festgestellt wurde. Diesen Vorbehalt bitte ich Sie, sich fest einzuprägen — ich messe ihm große Bedeutung bei. In gleicher Weise stand ja auch der Nährwert des Brotes fest, lange bevor die Physiologie und die organische Chemie sie uns in anschaulicher Weise bewiesen hatten. Was bedeutet im gegebenen Falle die Physiologie? Die Analyse des konsumierenden Organismus. Und die Chemie? Die Analyse des konsumierten Stoffes. Setzen wir an Stelle des Körpers die Seele, an Stelle der Nahrung die Bildung und an Stelle des Brotes die Antike; gibt es nun hier Wissenschaften, die der Physiologie und organischen Chemie analog sind, d. h. die eine

Analyse des konsumierenden Organismus und des konsumierten Stoffes vorzunehmen lehren? Wir wollen sehen. Der konsumierende Organismus ist in diesem Falle der menschliche Geist. Die Analyse des Geistes bildet den Inhalt der Psychologie, und diese Wissenschaft befindet sich noch in ihren Anfängen. Sie kann noch lange nicht auf alle Fragen, die an sie gestellt werden, antworten . . . zwar kann dies die Physiologie auch nicht, sie ist aber doch schon weit mehr durchforscht und älter an Jahren und Erfahrungen als jene. — Ferner die Analyse des konsumierten Stoffes, d. h. der Antike. An sich ist diese Analyse nicht sehr schwierig, aber hier wird doch Klarstellung der Wirkung seiner Elemente auf die Psyche des Menschen verlangt, d. h. eine Art psychologische Wissenschaftskunde . . . und eine solche Wissenschaft gibt es noch nicht. Also verlangen Sie nicht zu viel, meine Herren. Ich habe Ihnen versprochen, die aufgeworfene Frage zu beantworten, und werde meinem Versprechen auch nachkommen, soweit es mir nach dem jetzigen Stande der psychologischen Disziplinen möglich ist; — obgleich, wie gesagt, dies Wissenschaften sind, deren Ergründung erst der Zukunft vorbehalten ist, so haben sie doch schon einiges als ziemlich sicher festgestellt, auch präzisiert sich die Methode immer mehr, so daß wir wenigstens erkennen können, auf welche Weise und in welcher Richtung eine Antwort auf die gestellte Frage zu suchen ist. Einiges kann ich Ihnen schon jetzt sagen — doch bitte ich Sie zu beherzigen, daß dies nur eine vorläufige Antwort sein wird, und daß erst unsere Nachkommen eine erschöpfendere und überzeugendere werden geben können. Bevor ich aber mein Versprechen einlöse, muß ich Sie bitten, einige Bemerkungen über den Sinn des Ausdrucks „erzieherische Bedeutung“ anzuhören. Ich wünsche nicht, daß Sie auch nur etwas von dem, was ich sage, ohne eine strenge, wenn ich mich so ausdrücken darf, Zollrevision hinnehmen; sie wird uns eine kurze Zeit aufhalten, doch wird dafür Ihr Vertrauen zu mir wachsen.

Und so stelle ich also die Frage: wie ist der Ausdruck „erzieherische Bedeutung“ aufzufassen?

Wollen wir mit dem konkretesten Beispiele beginnen. Ein Vater, der Tischler ist, hat einen Sohn. Er will ihn das Tischlerhandwerk lehren. Hier liegt die Sache einfach und allgemeinverständlich: die Schule bereitet unmittelbar aufs Leben vor, alle Handgriffe, die der Knabe lernt, kann er in derselben Form in seinem späteren Beruf verwerten. Wir können uns sehr gut eine Tischlerschule vorstellen — es wird dies eine sogenannte professionelle (oder Fach-)Schule sein. Hat sie nun Daseinsberechtigung? Ja, unbedingt, wenn anders eine so frühe Berufsbestimmung für einen Knaben möglich und wünschenswert ist. Ist aber nun das Prinzip des professionellen Utilitarismus auch auf die Geistes-

arbeit anwendbar? Zum Teil gewiß, wie es Ihnen ja schon die geistlichen Seminare, die Kriegsschulen und einige andere Typen von Mittelschulen beweisen; aber doch nur zum Teil. Für die meisten hierher gehörigen Disziplinen gibt es keine solchen Schulen, und auch die eben erwähnten zeigen immer deutlicher das Bestreben, sich von ihrem eng-professionellen Charakter zu befreien und auf Kosten der Spezialität die allgemeine Bildung zu bevorzugen. Und überhaupt fängt man an, die Notwendigkeit von Schulen, die nicht a priori die künftige Profession der Schüler bestimmen, immer mehr einzusehen. Wie sollen aber solche Schulen beschaffen sein, um trotzdem den Schüler aufs Leben, d. h. auf die Ausübung eines Berufes vorzubereiten? — Dies ist eben das Problem der Quadratur des Zirkels auf pädagogischem Gebiete, mit dessen Lösung die heutige Gesellschaft ebenso erfolgreich ringt, wie die frühere mit dem entsprechenden geometrischen.

Ich will Ihnen einige Wege zur Lösung weisen, die sich dem Verstande eines nicht sachkundigen Menschen bieten.

Der erste Weg. Es wird eine Schule verlangt, die künftige Juristen, Mediziner, Naturwissenschaftler, Techniker, Mathematiker, Philologen usw. heranbilden soll. Sehr schön. Ihr Programm muß also die Fächer enthalten, die allen diesen Wissensgebieten gemeinsam sind. — Dass diese Lösung nicht richtig ist, ist augenscheinlich: das ist's ja gerade, daß es keine oder fast keine solchen Fächer gibt. Vergleichen Sie nur gefälligst die Vorlesungsverzeichnisse der juristischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten oder die des historisch-philologischen und technologischen Institutes — und Sie werden sich leicht davon überzeugen.

Der zweite Weg. Wählen Sie sich zu gleichen Teilen juristische, medizinische, physiko-mathematische, historisch-philologische und andere Fächer aus und stellen Sie daraus das Programm einer Mittelschule zusammen. — Es gibt Leute, die wirklich glauben, daß dies möglich ist; doch ist hier der Mangel an Einsicht offenkundig. Erstens ergibt sich eine verwirrende und geisttötende Menge von Fächern; und zweitens wird das Prinzip des Utilitarismus dennoch nicht gewahrt, denn jedem einzelnen Schüler bietet solch eine Schule nur ein Zehntel von dem, was er braucht. Jetzt fragt es sich: was ist das für eine Schule, bei der auf ein Zehntel nützlicher Lehrgegenstände neun Zehntel unnützen Ballastes kommt?

Der dritte Weg. Im Hinblick auf die Unhaltbarkeit der ersten beiden Lösungen ist vorgeschlagen worden, den künftigen Beruf der Zöglinge in den Mittelschulen nicht zu berücksichtigen und von der Schule nur zu verlangen, daß die Schüler sie als gebildete Leute verlassen. Das heißt — das professionelle Utilitätsprinzip wird beseitigt und das Bildungsprinzip an seine Stelle

gesetzt. Schon recht; aber wer ist eigentlich ein gebildeter Mensch? Das läßt sich unschwer definieren, denn es gibt ja gebildete Leute. Was muß man also wissen, um ein gebildeter Mensch zu sein? Ein Publizist, der sich auf pädagogischem Gebiet hervorgetan hat, wünschte diese Frage auf radikale Weise gelöst zu sehen. Und zwar sollte durch eine Umfrage (d. h. ein Examen) bei gebildeten Leuten festgestellt werden, ein wie umfangreiches Wissen nötig sei, damit jemand für gebildet gelten könne, und dieses Wissen sollte dann in der Schule gelehrt werden. — Es würde sich lohnen, diesen Plan zu verwirklichen: das Resultat müßte erheiternd wirken. Denn stellen Sie sich nur vor, es zählt ein Sonderling, wie das ja leicht geschehen kann, dreißig patagonische Dörfer auf, so ist das jedenfalls doch nur seine eigene Sache; ins Programm aber könnte doch nur das aufgenommen werden, was die ganze gebildete Gesellschaft oder wenigstens der größte Teil derselben von Patagonien weiß, d. h. nichts. Und so würde es mit allen Fächern gehen. Als Resultat würden wir erhalten: die vier Spezies mit ganzen Zahlen und die allgemeinen Begriffe von den Brüchen, in der Geometrie — allgemeine Vorstellungen von Figuren und Körpern, in der Algebra — nichts usw.; wenn wir alles zusammenfassen, wäre es also ein Programm, zu dessen Bewältigung ein oder zwei Gymnasialklassen reichlich genügen würden.

Wie ersichtlich, führt also auch dieser Weg nicht zum Ziele. Worin besteht aber nun der Fehler? Darin, daß wir die Bildung in den Kenntnissen suchen. Kenntnisse werden vergessen, Bildung geht nie verloren — ein gebildeter Mensch, sollte er auch alles Gelernte vergessen haben, bleibt doch ein gebildeter Mensch. Hiermit beabsichtige ich durchaus nicht, die Bedeutung des Wissens herabzusetzen; ganz im Gegenteil — ein Mensch ist insoweit was nütze, als er was weiß. Aber, meine Herren, verschiedene Leute brauchen auch verschiedenes Wissen. Das ist schon jetzt so und wird künftig erst recht so sein — denn das Wissen wird noch immer spezialisierter, die Menge gleichartiger Kenntnisse, die alle oder sogar nur alle gebildeten Menschen brauchen, ist schon jetzt nicht groß und muß sich bei jedem künftigen Geschlecht, infolge des Anwachsens und daher auch der Spezialisierung des Wissens, noch verringern. Darauf das Programm der Mittelschulen aufzubauen, ist also nicht möglich. Und dennoch muß die Mittelschule allen Gebildeten gerade das geben, was ihnen allen von Nutzen ist; denn das ist ihre Aufgabe. Auf welche Weise soll sie aber diese Aufgabe lösen? Selbstverständlich so, daß sie den Geist darauf vorbereitet, daß er mit möglichst geringem Kraft- und Zeitverbrauch und mit möglichst großem Nutzen die Kenntnisse sich aneignen kann, die ihm später zugute kommen. Dies ist eine alte und, wenn

Sie wollen, triviale Wahrheit, doch ist sie noch von niemandem widerlegt und auch unwiderlegbar.

Wenn es meine Aufgabe wäre, ein Programm für die Mittelschulen zusammenzustellen, so wollte ich Ihnen beweisen, daß es folgendes enthalten muß: erstens Fächer des allgemeinen Wissens und zweitens allgemein bildende Fächer, wobei die Fächer der letzten Gruppe natürlich den Vorrang haben würden. Und zu dieser Gruppe müßten die mathematischen, physikalischen und philologischen Fächer gehören — den drei Methoden des menschlichen Denkens entsprechend: der deduktiven, induktiv-experimentellen und induktiv-beobachtenden. Aber wie schon anfangs gesagt, habe ich mir die Aufgabe enger gestellt: ich will nur über die bildende Bedeutung meines Faches, d. h. der Antike sprechen.

Übrigens muß ich auch hier Maßnahmen treffen, damit Sie mir nicht eine größere Verantwortung aufbürden, als ich tragen will und kann. Ich weiß, daß viele Redner und Publizisten Ihnen beweisen, daß die Zeit, die Sie aufs Erlernen der alten Sprachen verwendet haben, nutzlos verloren ist, und Sie pflegen ihnen Beifall zu zollen. Ich werde Ihnen dagegen beweisen, daß Sie diese Zeit nicht nutzlos vergeudet haben, obgleich ich dabei riskiere, Ihnen etwas Unangenehmes zu sagen. Aber, meine Herren, an diesem Risiko habe ich gerade genug. Für den ganzen Kreis von Vorstellungen und Gefühlen, den Sie wahrscheinlich mit dem Begriff ‚Klassizismus‘ und ‚klassische Schule‘ verbinden, will ich die Verantwortung nicht übernehmen. Ich weiß sehr wohl, daß unsere klassische Schule an vielen Mängeln krankt — diese Mängel sind an einigen Orten größer, an anderen kleiner, je nach dem Bestande der Lehrenden und Lernenden (und zwar ist dieses Element bedeutend wichtiger als alle Programme und Instruktionen); aber ich weiß auch, daß wenn es in der Türkei mit dem Sanitätswesen schlecht bestellt ist, daraus noch lange nicht folgt, daß die Medizin nichts taugte. Und so besteht denn meine Aufgabe nicht darin, Ihnen den Vorzug dieses oder jenes Gymnasiums, sondern, wie gesagt, die erzieherische Bedeutung der Antike klar zu legen, wenn ihr Studium in der Weise betrieben wird, wie ich es für wünschenswert und auf Grund eigener und fremder Erfahrung für möglich erachte. An die Lösung dieser Aufgabe trete ich jetzt heran; alles bisher Gesagte verfolgte nur den Zweck, den Sinn derselben zu klären und ihr den Weg zu ebnen. Möglich, daß ich hierzu zu viel Zeit verbraucht habe und Ihrer eigenen Aufmerksamkeit, Auffassungsgabe und Vorurteilslosigkeit zu wenig vertraut habe. In diesem Falle bitte ich, mich zu entschuldigen; ich bin durch böse Erfahrungen klug geworden, die ich bei Leuten gemacht habe, bei denen man alle diese herrlichen Eigenschaften mit bedeutend mehr Recht zu finden erwarten durfte, als bei Ihnen.