

Universitätsbibliothek Wuppertal

Die Antike und wir

Zieliński, Tadeusz

Leipzig, 1909

Vierte 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)

VIERTE VORLESUNG.

Indem ich von den alten Sprachen zur antiken Literatur übergehe, habe ich das angenehme Gefühl eines Menschen, der sich aus einem von der öffentlichen Meinung Verfehmten in einen, wenn auch nicht gleichberechtigten, so doch einigermaßen rechtsfähigen Bürger verwandelt sieht. Ein bedeutender Teil der heutigen Gesellschaft, sogar bei uns in Rußland, erkennt die Wichtigkeit des Studiums der antiken Literatur an, besonders der griechischen; nur herrscht die Meinung, daß man bei diesem Studium nicht auf den Urtext zurückzugreifen braucht — man könne sich auch an Übersetzungen genügen lassen. Als in der Mittelschulkommission, an der ich die Ehre hatte teilzunehmen, die Frage über wünschenswerte Verbesserungen im Lehrplan der Realschulen erwogen wurde, äußerten die aufgeklärten Förderer dieses so wichtigen und bei uns so unentbehrlichen Typus der bildenden Schule den Wunsch, daß auch das Studium der antiken Literatur — aber natürlich in Übersetzungen — in ihr Programm aufgenommen werden möge. Falls diese Idee zur Ausführung gelangen sollte, so würde der Unterschied zwischen der klassischen und der Realschule in der uns hier interessierenden Frage hauptsächlich darin bestehen, daß die klassische Schule ihren Zöglingen dieselben Werke im Urtext bieten wird, die die Zöglinge der Realschulen in der Übersetzung lesen werden. Soll man nun in diesem Unterschied einen Vorzug jener erblicken, und wenn ja, dann warum? Mit anderen Worten: Können Übersetzungen die Originale ersetzen, und wenn nicht, worin besteht dann ihre Unzulänglichkeit? Dies ist eine Frage, die ich nicht mit Stillschweigen übergehen kann; doch fürchten Sie nicht, daß sie uns von unserem Thema ablenken wird. Nein; meiner Überzeugung nach, von deren Richtigkeit ich Sie zu überzeugen hoffe, zerfallen die Schätze der antiken Literatur in solche, die auch durch Übersetzungen mitgeteilt werden können, und solche, die unlöslich mit der Form des Originals verbunden sind; so bildet also die Antwort auf die soeben gestellte Frage zugleich auch eine Charakteristik der antiken Literatur.

Wie Sie aus diesen meinen Worten entnehmen können, gehöre ich nicht zu den unbedingten Gegnern der Übersetzungen. Ich bin selbst als Übersetzer aufgetreten und habe einen recht umfangreichen Band herausgegeben, der, wie ich zu hoffen wage, in unserer Übersetzungsliteratur nicht an letzter Stelle stehen wird; doch gerade deshalb weiß ich auch, was eine Übersetzung wiedergeben kann, und was nicht. Wer Ihnen die Zumutung stellt, sich an Stelle des Originals mit einer Übersetzung zu begnügen, der urteilt gerade ebenso, als wenn er Ihnen sagte: Wozu bemühen Sie sich, ins Konservatorium zu gehen, um die Symphonien von Beethoven oder Tschaikowski zu hören, da Sie diese doch viel bequemer zu Hause in einem Klavierauszug kennen lernen können? Sie wissen aber, daß das zum Teil seine Richtigkeit hat, aber doch nur zum Teil: Ein Klavierauszug bietet Ihnen etwas, aber nicht alles, und je künstlerischer, je tiefsinniger ein symphonisches Werk ist, um so weniger kann ein Klavierauszug es ersetzen, da die Feinheit des Gedankens und der Form gerade durch verständiges Ausnützen der charakteristischen Eigentümlichkeiten eines jeden Instruments erreicht wird, die ein Klavierauszug nicht wiedergeben kann. Dasselbe ist auch hier der Fall. Nehmen Sie den Anfang des Cäsar: *Gallia est omnis divisa in partes tres*, „das gesamte Gallien zerfällt in drei Teile“ — die Übersetzung gibt das Original vollkommen wieder, nichts ist in ihr ausgelassen. Nehmen Sie den Ausruf der Thetis bei Homer, als sie das ihrem Sohne Achill widerfahrene Unglück vernimmt: ὦ μοι δυσταριστοτόκεια, „weh mir, die ich mir zum Leid den besten Helden der Welt geboren habe“ — auch hier ist alles wiedergegeben, nur mußte ich zur vollen Wiedergabe, anstatt des einen Wortes im Original in der Übersetzung ganze zwölf brauchen; wie aber unter solch einer Verwässerung die Kraft des Ausdrucks leidet, werden Sie leicht verstehen. Nehmen Sie schließlich die Charakteristik der Athener in Perikles' Grabrede bei Thukydides: *φιλοκαλοῦμεν μετ' εὐτελείας καὶ φιλοσοφοῦμεν ἄνευ μαλακίας* — hier läßt der Übersetzer schon die Hände sinken. Er versteht natürlich, daß hier von einem kunstliebenden Volke die Rede ist, das die schlichte Schönheit der Form von der aufdringlichen Pracht des Materials zu scheiden weiß, von einem Volk der Denker, das den zerstörenden Einfluß der Gedankenkraft auf die Willenskraft zu umgehen versteht, aber die Aufgabe, diese beiden Urteile in die Form einer so kurzen, klingenden und treffenden Antithese zu zwängen, wie wir sie bei Thukydides haben, stellt sich ihm mit Recht als eine unausführbare dar. — Und so wollen wir also die Übersetzungen nicht verschmähen, wir wollen sie aber auch nicht für einen vollwertigen Ersatz des Originals halten. Schopenhauer sagt, daß sie sich zum Original (er hat die antike Literatur im

Auge) verhalten wie die Zichorie zum Kaffee; ein anderer hat gesagt, sie gäben nur die Kehrseite des Teppichs wieder. Das ist vielleicht ungerecht; eher könnte man sagen, daß bei der Eigenart der antiken Redeweise, jede Übersetzung eines antiken Werkes in eine der modernen Sprachen sich zum Original ungefähr ebenso verhalten dürfte, wie die Holzmodelle des menschlichen Körpers, welche zum Studium der Anatomie dienen, zum wirklichen: sie geben einen allgemeinen Begriff von der Struktur und dem Inhalt des Originals, doch werden Sie die Feinheiten desselben vergeblich in ihnen suchen. Aber auch diese Modelle sind verschieden: Es gibt wirklich künstlerische, die von unzweifelhaftem Nutzen sind, aber es gibt auch grob und plump ausgeführte, die eine ganz verkehrte Vorstellung vom Original geben. Unsere Übersetzungen der alten Schriftsteller gehören leider in ihrer großen Mehrzahl zu dieser letzten Kategorie: es gibt nur sehr wenige, in denen wir auch nur eine Andeutung des Künstlerischen finden. — Nun, wir wollen also wünschen, daß ihrer mehr werde, und das Unrige dazu tun; weiter bleibt uns nichts übrig. Doch wie vollkommen sie auch sein mögen — dennoch bleibt die Regel in Kraft, daß man die Antike nur auf Grund der Originaltexte interpretieren und allseitig durchforschen kann, ganz ebenso, wie man die Struktur der Gewebe unseres Körpers nur nach der Natur und nicht an Holzmodellen studieren kann.

Und doch wird gerade diese Interpretationsmethode nicht von allen als nützlich anerkannt. Ist es nicht wirklich besser, zehn Bücher des Livius in der Übersetzung, als eins im Original zu lesen? Sie verstehen, daß ich hier von dem sogenannten statarischen Lesen der alten Schriftsteller im Gymnasium spreche. Hat dieses einen Nutzen, und wenn ja, worin besteht er?

Hier, meine Herren, muß ich einen Gesichtspunkt hervorkehren, den ich den pädagogisch-moralischen nenne . . . Ich habe lange geschwankt, ob ich ihn vor Ihnen zur Sprache bringen soll; Leute, deren Meinung ich schätze, haben mir geraten, dieses nicht zu tun, und ich muß selbst gestehen, daß es vorsichtiger wäre, diesem Räte zu folgen. Doch im Dienste der Wahrheit ist die Vorsicht nicht immer anwendbar, und ich habe mich dennoch entschlossen, Ihnen meine Ansichten in diesem Punkte mitzuteilen, da ich ihnen eine sehr große Bedeutung beimesse; ich hoffe, daß Sie dieselben besser verstehen und richtiger beurteilen werden, als einige von denen, die sie schon früher von mir vernommen haben. Doch bitte ich Sie, dem, was ich Ihnen zu sagen beabsichtige, besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Was ist vor allen Dingen dieser Standpunkt der pädagogischen Moral? — Weder die Wissenschaft noch deren Studium

verfolgt unmittelbar sittliche Ziele. Ihr Objekt ist — die Wahrheit; das Kennen der Wahrheit aber macht an sich den Menschen nicht sittlicher. Nein, nicht das Kennen der Wahrheit, sondern der Weg, auf dem wir zu ihr gelangt sind, der Zwang, den wir uns angetan haben, um sie anzuerkennen — darin liegt das sittliche Element der Wissenschaft und des Studiums. Darin, daß Sie die Umdrehung der Erde um die Sonne anerkennen, liegt noch kein sittliches Moment; doch wenn Sie anfangs entgegengesetzter Meinung gewesen sind und sich erst nachträglich, nach Kenntnisnahme der gegnerischen Gründe, vor der Wahrheit gebeugt haben, — so war das eine sittliche Tat: der Zusammenstoß der Wahrheit mit dem menschlichen Geist hat eine sittliche Eigenschaft des letzteren — die Wahrhaftigkeit — gezeitigt. „Anfangs habe ich mit Ihnen gestritten, doch jetzt sehe ich, daß ich im Unrecht war“ — dies ist der Bekenntnissatz der Wahrhaftigkeit, und die Lehre, die ihn veranlaßt, die nenne ich sittlich. Dies ist der pädagogisch-moralische Standpunkt; nun wollen wir ihn auf die Fächer des Gymnasialunterrichts in Anwendung bringen. Ich mache Sie darauf aufmerksam, daß das Verhältnis überhaupt jedes Faches zur Sittlichkeit ein dreifaches zu sein pflegt: ein günstiges, nicht günstiges und ein indifferentes. Ein auf die Sittlichkeit günstig einwirkendes Fach nennen wir moralisch; ein ungünstig einwirkendes — unmoralisch; ein indifferentes — amoralisch (ein sehr unschönes Wort, das ich nur blutenden Herzens brauche, aber leider läßt es sich nicht umgehen). Da ich erklärt habe, in welcher Bedeutung ich hier das Wort ‚Sittlichkeit‘ verstehe, so hoffe ich, daß es keine Mißverständnisse hervorrufen wird; meine Gegner — falls es solche hier im Auditorium geben sollte — bitte ich, meine Erklärung sich fest einzuprägen und sich aller Wortspiele über unsern Terminus, sollten sie auch noch so verführerisch sein, zu enthalten.

Und somit, wie verhalten sich die Lehrfächer zur pädagogischen Moral?

Beginnen wir mit der alten Literatur, die an der Hand der Originale durchgenommen wird — mit dem, was man gewöhnlich ‚die Lektüre der Schriftsteller‘ nennt. Ich versetze mich in die Rolle des Lehrers; vor mir habe ich den Text, den ich auslegen soll, doch — auch jeder Schüler hat denselben Text vor sich. Ich will Ihnen erklären, was das bedeutet. Indem ich dem Schüler den Text in die Hand gebe, gebe ich ihm damit zugleich ein gemeinsames Feld zu Beobachtungen und Forschungen; auf diesem Felde werde ich sein Leiter sein, aber nicht mehr: ihm ist sowohl das Recht als auch die Möglichkeit zur Kontrolle gegeben, und über uns beiden thront als höhere Instanz — die Wahrheit. Ich will ein Beispiel aus Horaz wählen:

Scribendi recte sapere est et principium et fons.

Zwischen dem Schüler und mir entspinnt sich ein Streit, worauf man *recte* beziehen soll. Er hat es auf *scribendi* bezogen und übersetzt: „Klug sein — das ist der Anfang und die Quelle der Fähigkeit, richtig zu schreiben.“ Mir hat es aus irgend einem Grunde geschienen, daß sich *recte* auf *sapere* beziehe, und man übersetzen müsse: „Richtig denken — das ist der Anfang und die Quelle der Schriftstellerei.“ Der Schüler ergibt sich nicht: „die Cäsur,“ sagt er „liegt zwischen *recte* und *sapere* und trennt sie, so daß es schon aus diesem einen Grunde bequemer ist, *recte* mit *scribendi* zu verbinden. Dies erfordert auch der Sinn, da der Verstand — die Quelle nicht jeder Schriftstellerei, sondern nur der guten, richtigen ist.“ — „Das ist richtig,“ antworte ich, „doch trennt die Cäsur oft Worte, die durch den Sinn verbunden sind (hier führe ich Beispiele an), so daß diese Erwägung nur in zweiter Linie berücksichtigt werden kann. Was aber Ihre zweite Erwägung anbetrifft, so kommt für den Dichter die nicht richtige Schriftstellerei wohl kaum in Betracht.“ — „Dennoch,“ sagt der Schüler, „hat meine Erklärung augenscheinlich mehr für sich.“ — „Nein,“ antworte ich, „denn bei Ihrer Erklärung bleibt das Wort *sapere* ohne Attribut, dessen es jedoch bedarf: es ist dies ein indifferentes Wort, das ursprünglich ‚einen guten Geschmack haben‘ bedeutet (davon — *sapor*, franz. *savoir*), und ferner ‚im Besitz gewisser geistiger Eigenschaften sein‘. Um zur Bedeutung ‚klug sein‘ zu gelangen, bedarf es desselben *recte*, das Sie von ihm trennen wollen.“ — „Woher kommt es aber,“ fragt der Schüler, „daß das von *sapere* hergeleitete Partizipium *sapiens* die positive Bedeutung ‚klug‘ hat, und nicht die indifferente ‚einer der gewissen geistigen Eigenschaften besitzt‘?“ — „Das ist kein Beweis,“ antworte ich, „denn die Partizipia indifferenter Verben, die zu Adjektiven geworden sind, erhalten oft eine positive Bedeutung: so bilden Sie vom indifferenten *pati* ‚ertragen‘ *patiens* ‚einer, der gut ertragen kann, geduldig, zähe‘. Aber nennen Sie mir ein Beispiel dafür, daß das Zeitwort *sapere* allein, ohne Attribut, die positive Bedeutung ‚klug sein‘ hat!“ — Für den Augenblick muß der Schüler verstummen, doch in der folgenden Stunde weist er mir als Beispiel nach aus demselben Horaz *sapere aude* — ‚entschließe dich klug zu sein‘. — „Ja, das stimmt,“ muß ich ihm sagen, „ich hatte unrecht.“

Solcher Art ist die pädagogisch-moralische Bedeutung der statarischen Schriftstellerlektüre; wie Sie sehen, gibt sie uns das volle Recht, dies Fach moralisch zu nennen. Jetzt wollen wir zum Vergleich zwei andere Fächer heranziehen . . . wobei ich Sie daran zu denken bitte, daß ich Ihnen wieder ein Kapitel aus der Zukunftswissenschaft der ‚psychologischen Wissenschaftskunde‘ vortrage; ich bitte Sie ferner, daß Sie mir nicht die Absicht unterschieben, irgend ein Fach herabzusetzen. Gegen

diese Voraussetzung protestiere ich auf das energischste. Ich habe schon einmal erklärt, daß gerade mein Spezialfach mich alle Wissenschaften, die zum grandiosen Gebäude der Gesamtwissenschaft gehören, zu achten gelehrt hat; wie ich dazu gelangt bin, davon will ich noch später reden. Aber, meine Herren, wir haben das Recht, wenn wir das Pferd mit dem Adler vergleichen, zu sagen, daß der Adler wohl Flügel hat, das Pferd aber keine, und das wird nicht heißen, das wir die Bedeutung des Pferdes herabsetzen — es hat dafür andere Vorzüge, die dem Adler abgehen. In gleicher Weise habe ich auch, obgleich ich nicht nur die große Wichtigkeit der Mathematik, sondern auch ihre große erzieherische Bedeutung anerkenne, das Recht zu sagen, daß man die pädagogisch-moralische Kraft, von der ich hier spreche, ihr nicht beimessen kann. Auch sie hat natürlich die Wahrheit zum Ziel, doch wie gelangt sie zu ihr? Auf dem Wege strenger, bestimmter Deduktionen, die keinen wissenschaftlichen Streit zulassen. Eine mit der Wahrheit nicht übereinstimmende Meinung kann sich natürlich nicht halten, doch kann sie auch nicht auf eine irgendwie vernünftige Weise entstehen — wenigstens nicht in der Mathematik, die das Programm des Gymnasialkurses ausmacht. Dies beweist auch schon ihre Geschichte. Es hat selbstverständlich eine Zeit gegeben, in der man nicht wußte, daß die Summe der Winkel im Dreieck gleich zwei rechten ist, oder daß die Summe zweier Zahlen, multipliziert mit ihrer Differenz, gleich der Differenz der Quadrate ist; sobald aber diese Wahrheiten einmal gefunden waren — hat es auch keinen Streit ihretwegen mehr gegeben. Also lehrt die Mathematik Sie nicht, ihrer Meinung auf Grund überzeugender Beweise Ihres Gegners zu entsagen; diese wichtige und fruchtbringende Bezwingung Ihrer selbst, deren Resultat das Zugeständnis bildet: „Anfangs stritt ich mit Ihnen, doch jetzt sehe ich, daß Sie recht hatten.“ — fordert sie von Ihnen nicht. Und eben daher haben wir das Recht, Sie zu den in sittlicher Beziehung indifferenten — den amoralischen Fächern zu zählen.

Ein anderes Extrem bilden die modernen Sprachen, einschließlich der Muttersprache. Selbstverständlich muß man sie kennen; aber wir sprechen ja hier nicht von den Kenntnissen, sondern davon, wie diese Kenntnisse erworben werden. Wie diese aber erworben werden, das wissen Sie ja: Sie haben sich mangelhaft ausgedrückt — Sie werden verbessert: „so sagt man nicht“. Natürlich sagen dies Ihnen Leute, die es wissen, und es dient zu Ihrem Besten, wenn Sie sich deren Korrektur merken — um so schneller werden Sie das Wissen, erwerben, das Sie erstreben. Aber sind Sie etwa Beweisen gewichen, haben Sie sich der Macht der Wissenschaft, der Wahrheit gebeugt? Nein; Wissenschaft und Wahrheit sind hier nicht am Platz; Sie haben sich der

4*

$$3 + 4 = 7 \times 1 = 7 = 4^2 - 3^2 = 7$$

$$(a + b)(a - b) = a^2 - b^2$$

Autorität einer Person unterworfen, bei der Sie ganz mit Recht die geforderten Kenntnisse voraussetzen. Kommt es zu einer Meinungsverschiedenheit, — die entscheidet dieselbe Autorität; gegen das Urteil „so sagt man“ oder „so sagt man nicht“ ist es nutzlos, sich aufzulehnen oder Beweise zu erbringen. Jetzt stellen Sie sich vor, dies Sich-beugen vor dem Urteil „so sagt man“ sei Ihnen in Fleisch und Blut übergegangen; wie wird dann Ihre Stellung sein zu den Fragen, welche Ihnen im Leben entgegenreten werden? Ihre rein dienende Stellung ist schon im voraus bestimmt: es gibt keinen Zweifel, für den das rettende „so sagt man“ nicht die Panazee bilden würde. „So sagt man“ — ja wer? Das ist ja ganz gleichgültig: die Vorgesetzten, die Gesellschaft, die Partei, die Kameraden, die Presse — der ganze Unterschied besteht nur in der Farbe der Livree. Und darum eben nenne ich die Methode zur Erlangung von Kenntnissen, von der hier die Rede ist, nicht günstig für die pädagogische Moral, darum nenne ich sie unmoralisch. Und wenn auf Kosten der alten Sprachen an den Gymnasien die modernen Sprachen mehr gelehrt würden, so wäre das Resultat nur ein Schwinden der Überzeugbarkeit und ein Wachsen der Unduldsamkeit, unter der unsere Gesellschaft schon jetzt leidet.

So ist dieser Gesichtspunkt der pädagogischen Moral beschaffen — eine neue Seite aus dem noch ungeschriebenen Buche über die psychologische Wissenschaftskunde. Sie zeigt uns, daß die Methode der philologischen Interpretation, welche bei der statarischen Lektüre der alten Schriftsteller angewandt wird — eine im hohen Grade pädagogisch-moralische ist, da sie Meinungsverschiedenheiten zuläßt und diese durch die Autorität der Wissenschaft entscheidet. Unsere Methode ist, von allem anderen abgesehen, schon dadurch wertvoll, daß sie im Menschen die Überzeugbarkeit entwickelt, d. h. die Fähigkeit, neu angeführte Tatsachen zur Kenntnis zu nehmen und ihre Beweiskraft anzuerkennen. Und gerade diese Überzeugbarkeit ist die Vorbedingung für einen fruchtbringenden Streit und für einen vernünftigen Frieden.

Ich habe eben nur die pädagogisch-moralische Seite der philologischen Interpretationsmethode betont; doch hat sie auch noch eine pädagogisch-intellektuelle Seite. In der Tat, was war denn im oben angeführten Beispiel die Ursache meines Fehlers? Ungenügende Beobachtung. Und was verursachte meine Meinungsänderung? Die Vervollständigung meines Beobachtungsmaterials. Und somit müssen wir die Frage nach der Bezeichnung der philologischen Interpretationsmethode also beantworten: es ist die empirisch-beobachtende Methode, im Gegensatz einerseits zu der deduktiven Methode der Mathematik, andererseits zur experimentellen Methode der Physik und der mit ihr ver-

wandten Wissenschaften. Von diesem Gesichtspunkt aus können der philologischen Interpretation nur die Naturwissenschaften im engen Sinne an die Seite gestellt werden — jedoch nur unter der Bedingung, daß das Beobachtungsfeld dem Schüler in voller Unberührtheit zur Verfügung gestellt wird. Ich schicke den Knaben in ein Weidengehölz mit dem Auftrage, zu bestimmen, was die Weide für ein Baum ist, ein ein- oder zweihäusiger; hier wird die Beobachtung Wert haben, da bei der Menge der Bäume die Möglichkeit vorliegt, Fehler zu machen und sie zu verbessern. Doch werden Sie leicht einsehen, daß wir dies Weidengebüsch nicht in die Schule bringen können; nein, in der Schule kommt als einziges Material zur empirisch-beobachtenden Methode die philologische Interpretation in Betracht, da sie allein dem Schüler das ganze Beobachtungsfeld zur Verfügung stellt — nämlich den Text. Der auf diese Art gebildete Verstand des Schülers wird aber — infolge der verwandten Methode — nicht nur zur Arbeit auf dem Gebiet der Naturwissenschaften, sondern auch auf dem Gebiete des täglichen Lebens vorbereitet sein; im Leben spielt die Deduktion eine geringe Rolle, das Experiment eine noch geringere, die Lebenserfahrung wird fast einzig durch Beobachtung und die daraus gezogenen Schlüsse gewonnen.

Dies sind die beiden methodologischen Seiten. Bevor ich nun zur materiellen Seite der Lektüre übergehe, muß ich vor allen Dingen den intellektualistischen Charakter auch der antiken Literatur betonen. Ich habe oben über den intellektualistischen Charakter der alten Sprachen gesprochen, wobei ich ihnen den sensualistischen Charakter der modernen Sprachen gegenüberstellte; die antike Literatur, als Erzeugnis der Sprache, trägt denselben Stempel. Die Anerkennung der Oberhoheit der Vernunft durchzieht sie in ihrer ganzen Ausdehnung; wie im Griechischen dasselbe Zeitwort — *πειθομαι* — sowohl ‚ich lasse mich überzeugen‘, als auch ‚ich gehorche‘ bedeutet, so herrscht in der ganzen griechischen und der von ihr beeinflussten römischen Literatur, gleich einer gemeinsamen Atmosphäre, die Überzeugung, daß die Vernunft den Willen regiert. Es ist wahr, von Leuten, die sich zu Kennern der antiken Welt rechnen, kann man oft die Ansicht hören, sie hätte sich vor dem Schicksal gebeugt. Doch bedarf man, um über die Antike urteilen zu können, sehr bedeutender Kenntnisse; die Antike war (um einen treffenden Ausdruck unseres Philosophen Wl. Solowjews zu gebrauchen) kein Eingest, sondern ein Vielgest. Vom Gesichtspunkt des Verhältnisses der Vernunft zum Willen kann man die Entwicklung der Weltliteratur mit einer ballistischen Kurve vergleichen, die zur Ausgangsebene zurückkehrt. Ihren Anfang bilden die ältesten Literaturen, in denen die Taten der Men-

schen dadurch erklärt werden, daß böse oder gute Geister von ihnen Besitz ergriffen haben; bei Homer finden wir noch Überbleibsel dieser Vorstellung, doch macht er schon Versuche, sich von ihr zu befreien, und Äschylos hat siegreich das Prinzip des vollständig freien von der Vernunft geleiteten Willens aufgestellt. Auf diesem Prinzip ist die ganze weitere Philosophie und Literatur der Alten aufgebaut: mit Recht kann sie für den Gipfelpunkt unserer Kurve gelten. Als die modernen Völker auftraten, gewann das Emotionsprinzip die Oberhand über das intellektuelle; der Klassizismus begann den Kampf mit der romantischen Richtung und ihren Nachfolgern, die, obgleich sie verschiedene Namen führten, doch eine gemeinsame Signatur aufwiesen: den Primat des Willens gegenüber der Vernunft. Am weitesten ist in dieser Beziehung die neuere russische Literatur gegangen, besonders Dostojewski. Dies ist bisher der Grenzpunkt: die Kurve ist wieder zur Ausgangsebene zurückgekehrt, die früheren guten und bösen Geister regieren wieder die Menschen unter der Bezeichnung von Leidenschaften und Eingebungen. Das ist eine Vollkommenheit in ihrer Art, aber nicht vom bildenden Gesichtspunkt aus: für den in der Entwicklung begriffenen Menschen ist es von Nutzen, die Macht der Vernunft anzuerkennen, auch wenn das spätere Leben ihm zeigen sollte, daß nicht Vernunft und Überzeugung, sondern Leidenschaft und Laune seine Umgebung leiten.

Ich fahre nun fort. Die alten Schriftsteller waren nicht nur in stilistischer Beziehung sehr sorgfältig — sie standen auch auf der Höhe der Kultur ihrer Zeit und hätten ruhig das stolze Wort Lassalles auf sich anwenden können: „Ich schreibe jedes meiner Worte gerüstet mit der ganzen Bildung meiner Zeit.“ Diese Bildung, in bezug auf Spezialkenntnisse viel geringer als die heutige, war jedoch bei jedem einzelnen ihrer Vertreter bedeutend vielseitiger. Diesen Umstand muß auch die Interpretation der alten Schriftsteller berücksichtigen. Darum kann man auch, nicht ohne Grund, sagen, daß die Wissenschaft von der Antike keine Spezialwissenschaft im Sinne der andern ist, die abgeschlossen für sich, in sich selbst volles Genügen finden; sie ist ein enzyklopädisches Fach, das seine Vertreter unaufhörlich mit anderen Wissensgebieten in Berührung bringt, das in ihm das Bewußtsein der Einheit der Wissenschaft und die Achtung vor ihren einzelnen Zweigen aufrecht erhält und ihm dadurch einen so weiten Horizont schafft, wie ihn keine einzige Spezialwissenschaft gewähren kann. „Ein Philologe kann alles brauchen“, war ein Lieblingsauspruch meines jetzt verstorbenen Lehrers Ribbeck, der auch selbst einer der gebildetsten und aufgeklärtesten Männer seiner Zeit war. Ein Lehrer der alten Sprachen kommt immer wieder in die Lage, bald die Jurisprudenz, bald

das Militär- und Marinewesen, bald die politischen und sozialen Wissenschaften, bald die Psychologie und Ästhetik, bald die Naturwissenschaft und Anthropologie, bald endlich — und zwar am häufigsten — die Lebenserfahrung zur Hilfe heranzuziehen. Es versteht sich, daß ein solcher Lehrer am ehesten ein Leiter seiner Schüler werden kann, denn gerade er kann auf ihren ganzen Geist einwirken, gerade er kann, als ein ganzer Mensch, einen Menschen in dem Alter bilden, wo der Geist noch ein Ganzes bildet, sich noch keiner Spezialität zugewandt hat. Hieraus ist ersichtlich, wie schlecht diejenigen die klassische Schule kennen, die ihr den Vorwurf machen, sie bestimme die Wahl eines Spezialfaches schon im Kindesalter. Ganz im Gegenteil: gerade sie übt bis zur höchsten Klasse inklusive keinen Zwang darauf aus. Zur Erhärtung des Gesagten erlaube ich mir, einige Beispiele anzuführen; wer ihre Zahl vervielfältigen will, wird im schönen Buche Cauers ‚Palaestra vitae‘ eine reiche Ernte finden.

Bei Sophokles wird im ‚König Ödipus‘ die Zeit der Sommerweide also bestimmt: „vom Frühling bis zum Arktur“ (V. 1137). Die letztere Bezeichnung ist ganz unverständlich; mein wissenschaftliches Gewissen gestattet mir nicht, es bei dieser wörtlichen Übersetzung bewenden zu lassen. Ich muß mir vor allem darüber klar werden, was der Schüler vom Arktur weiß — oder vielmehr darüber, daß er von ihm gar keine Vorstellung hat. Das ist recht schade; es ist nicht schön, im Sternenhimmel nichts als eine gesprenkelte Fläche zu sehen. Ich werde ihm diesen herrlichen, mild leuchtenden Stern auf der Himmelskarte zeigen, werde ihn anweisen, ihn abends aufzufinden: aber das genügt nicht. Was heißt das ‚bis zum Arktur‘? Ich muß ihm erklären, was es mit dem Frühaufgang eines Sternes oder Gestirnes für eine Bewandnis hat — und zu diesem Zwecke muß ich es selber erst verstanden haben. Auch damit ist nicht alles getan: warum greift der Dichter zu einer so komplizierten Zeitbestimmung? Der Frühaufgang des Arkturs fällt ungefähr auf den 10. September; warum sagt er also nicht ‚bis zum September‘, oder, da er Athener war, ‚bis zum Boëdromion‘? Ich muß erklären, daß in jener Zeit die griechischen Gemeinden verschiedene Kalender hatten, so daß der attische Dichter, der in Theben einen Korinther reden läßt, in einen wunderlichen Konflikt geraten würde; wohl oder übel mußte er zum allgemein hellenischen und allgemein menschlichen, zum astronomischen Kalender greifen. . . . Wohl oder übel? Ich denke, eher wohl als übel. Ich werde versuchen, dem Schüler die Schönheit jener Zeit zu Bewußtsein zu bringen, wo der Sternenhimmel den Sterblichen noch so viel zu sagen hatte; wo sie alle seine Wandlungen aufmerksam verfolgten, wo sie nach den Gestirnen die Jahreszeiten, die Zeit der Nachtwachen, die Richtung der See-

fahrten bestimmten; wo die Erkenntnis ihrer ewigen Ordnung ihre Geister erhob zur Ahnung der ewigen Kraft, die sich in ihr offenbarte.

Ein zweites Beispiel — aus der ‚Elektra‘ desselben Dichters. Die Gattenmörderin Klytämnestra hat ein schreckliches Traumgesicht gehabt; für ihre Tochter Elektra und deren Freundinnen ist es unzweifelhaft, daß dies Gesicht ihr vom grollenden Schatten des Ermordeten gesendet ist und daß somit die Stunde der Vergeltung naht. „Sei getrost,“ sagen sie ihr, „wohl eingedenk ist dein Erzeuger, der Hellenenfürst — wohl eingedenk auch jenes alte ehrene doppelschneidige Beil, das ihn so schmachvoll getötet hat“ (V. 483). Haben wir es hier lediglich mit einer ‚poetischen Freiheit‘ zu tun? Nein: wir fühlen uns in Glaubensvorstellungen einer uralten Zeit versetzt; die Anthropologie allein ist imstande, uns die Weltanschauung zu erklären, aus der diese Bilder und Gefühle geflossen sind. Der Geist des ermordeten Königs, der gramvoll unter den Schatten der Unterwelt umherirrt und Rache verlangt — das ist nicht die Frucht einer dichterischen Phantasie, das ist ein höchst realer Gegenstand des Volksglaubens. Er sendet seinem treulosen Weib jenes schreckliche Traumgesicht; er kann es auch tun, da jene finstre Stätte, wohin sie ihn vor der Zeit hat herniedersteigen lassen, zugleich als Behausung der Träume galt; hier weilen sie tagüber, gleich Fledermäusen in einer Felshöhle schlummernd, von hier flattern sie mit Nachtanbruch heraus. — Aber besonders bezeichnend ist das vom Beile Gesagte. Wie ersichtlich, ist es ebenfalls beseelt, es nimmt teil an den Ereignissen, es ist erfüllt vom Wunsche, den ersten, ruchlosen Mord durch einen zweiten, gerechten und notwendigen zu sühnen; dann erst wird der Fluchgeist, der in ihm wohnt, zur Ruhe kommen. Wir haben es mit einer sogenannten Gegenstandsseele zu tun, einem Überlebsel des uralten Animismus. Diese Vorstellung einer Gegenstandsseele hat in alter Zeit sogar ein Gericht über Gegenstände zur Folge gehabt; sie ist auch jetzt noch nicht ganz geschwunden. Aber, wird man fragen, wozu brauchen wir uns in jene uralte rohe Vorzeit zu versenken? Erstens darum, um sie nicht roh zu finden und uns gegen den unleidlichen Hochmut der ganz Modernen zu immunisieren; vor allem aber deshalb, weil jene Vorzeit die Wiege der sittlichen und rechtlichen Vorstellungen war, von denen wir bis auf den heutigen Tag zehren.

Ich führe noch ein Beispiel an — das besonders dadurch lehrreich ist, daß es Material bietet zum Vergleich der alten mit der modernen Poesie. Im zehnten Gesang der Odyssee wird eine Örtlichkeit auf dem jenseitigen Ufer des Ozeans beschrieben, der Eingang zum Schattenreich. Es ist ein düsteres Bild (V. 510)

ἐνθ' ἀκτὴ τε λάχεια καὶ ἄλοσα Περσεφονείης,
μακρὰί τ' αἰγίροι καὶ ἰταὶ ὠλεσίκαρποι.

„Dort ist ein flaches Ufer und Haine der Persephone, (ich übersetze wörtlich:) hohe Pappeln und Weiden, die ihre Früchte verlieren (oder: verderben).“ Warum haben die Pappeln und Weiden dies auf den ersten Blick auffällige Epitheton erhalten — das, wie hinzugefügt sein mag, sich im Original bedeutend poetischer ausnimmt, schon aus dem Grunde, weil es durch ein Wort ausgedrückt wird? Die Sache hängt so zusammen: Sowohl die Pappel als auch die Weide gehören zu den sogenannten zweihäusigen Bäumen, d. h. die einen Exemplare bringen nur männliche, die andern nur weibliche Blüten hervor, nicht aber beide zusammen (wie es die Eiche und die große Mehrzahl der andern Bäume tut, die deshalb auch einhäusig genannt werden). Wenn daher die Weiden und Pappeln einzeln oder in Gruppen von Exemplaren nur eines Geschlechts stehen, so können sie nicht befruchtet werden, sie „verlieren ihre Früchte“. Natürlich war der Prozeß der Pflanzenbefruchtung Homer unbekannt — daher braucht er auch hier das Wort „Früchte“ an Stelle von nicht befruchteten Blüten; aber die Erscheinung des Verlorengehens „der Früchte“ selbst war sowohl von ihm als auch von seinen Zuhörern bemerkt worden, und das ist auch der Grund, warum er das unfruchtbare Schattenreich mit Weiden und Pappeln ausgeschmückt hat: der Gegenstand selbst und sein schönes Epitheton haben hier eine tiefsymbolische, also auch poetische Bedeutung. — Jetzt gestatten Sie mir, dem Herrscher unter den griechischen Dichtern den Herrscher der neueren russischen Poesie, Puschkin, gegenüberzustellen. Ich will Sie an sein herrliches Gedicht erinnern, in dem er den Eindruck beschreibt, den seine Heimat nach langer Trennung auf ihn machte: „Wiedrum betrat ich jenen Erdenfleck“ usw. Hier kommt unter anderem folgende Stelle vor:

Auf der Grenze

Der Ahngüter, wo den Berg hinan
 Der Weg sich schlängelt, ausgespült vom Regen,
 Da stehn drei Fichten: eine etwas abseits,
 Die beiden andern freundschaftlich beisammen.
 Wenn ich an ihnen nachts im Mondenschein
 Vorbeiritt, grüßte mich der Wipfel Rauschen
 Mit wohlbekanntem Laut. Auf diesem Weg
 Bin ich hierhergekommen, und sie standen
 Vor meinem Auge wieder unverändert,
 Und traulich klang ihr Rauschen mir ins Ohr.
 Doch rings um ihre alten Wurzelknorren,
 Wo vormals alles kahl und öde war,
 Ist jetzt ein junges Wäldchen aufgeschossen.
 Gleich Kindern drängen sich die jungen Sträucher,
 Im Schattenhort der Fichten. Aber abseits
 Steht einsam trauernd, wie ein Hagestolz,
 Ihr alter Kamerad, und um ihn her
 Ist alles öd, wie einst. (Übersetzt von Fr. Fiedler, Reclam.)

Vom poetischen Gesichtspunkt aus ist das Bild tadelfrei; ja, es wäre auch im Übrigen alles gut, wenn der Dichter an Stelle der Fichten, wie Homer, Weiden oder Pappeln gewählt hätte. Die Fichte ist nämlich ein einhäusiger Baum, ein Hagestolz kann sie nicht sein; der Zusammenhang der Erscheinungen, den dem Dichter die Phantasie gemalt hat, entspricht nicht der Wirklichkeit Bedeutet dies etwa, daß wir Puschkins Dichterruhm schmälern wollen? Nein, natürlich nicht; der Dichter ist nicht verpflichtet, allwissend zu sein, Unkenntnis der Botanik hindert ihn nicht, seine Hauptaufgabe zu erfüllen — „edle Gefühle im Menschen zu wecken“. Doch die Tatsache bleibt bestehen: die Poesie Homers und der Alten überhaupt gewinnt, wenn man sie mit den Augen eines Naturforschers betrachtet, — die Poesie Puschkins und der Modernen überhaupt verliert dabei Aber ist es nicht sündhaft, werden Sie mich fragen, sich den Eindruck einer herrlichen, poetischen Stelle durch kleinliche botanische Nörgelei zu zerstören? Ja, es ist sündhaft; da stimme ich mit Ihnen vollständig überein. D. h., mit andern Worten, die moderne Poesie zum starischen Lesen zu benutzen ist sündhaft — wodurch wieder einmal die Richtigkeit des Wundtschen Wortes bewiesen wird „ . . . daher der philologische Betrieb moderner Autoren bekanntlich leicht ins Kleinliche ausartet“ (Logik II, 2, 314). Die antike Poesie ist von vielen mit der Natur verglichen worden; der Vergleich ist in vielen Beziehungen gerechtfertigt, unter anderem auch hier. Gleich der Natur bildet sie ein Ganzes und scheut keine Verantwortlichkeit; ganz anders ist es mit der modernen Poesie bestellt. Wenn Sie einen Ring von kunstvollster Juwelierarbeit haben — bewundern Sie ihn, so viel Sie mögen, doch nur mit unbewaffnetem Auge; sonst finden Sie an ihm so viele Mängel, daß Sie die Lust am Betrachten verlieren werden. Aber das Blatt eine Rose, den Flügel eines Schmetterlings können Sie nach Gutdünken unter dem Mikroskop betrachten; jedes erneute Studium wird Ihnen neue interessante und lehrreiche Einzelheiten enthüllen.

Ich habe mit Absicht Stellen ausgewählt, zu deren Erklärung der Philologe die Hilfe von ihm verhältnismäßig fernliegenden Wissenschaften in Anspruch zu nehmen gezwungen ist; hiernach können Sie sich leicht vorstellen, ein wie interessantes und verschiedenartiges Material die starische Lektüre der alten Autoren in den näherstehenden und verwandteren Wissenschaften bietet — besonders auf dem Gebiet der Geschichte und Ästhetik. Ich muß hierbei bemerken, daß hier in fast allen Beziehungen die griechische Literatur die römische überragt, wie auch die griechischen Autoren, welche in der Schule gelesen werden, meist höher stehen, als die römischen. Wenn daher diejenigen Verteidiger der

klassischen Schule, die das Hauptgewicht auf das Studium der alten Sprachen selbst legen, sich mit der Beibehaltung nur der lateinischen Sprache bis zu einem gewissen Grade befreunden können — so muß denjenigen, die besonders die bildende Bedeutung der antiken Literatur schätzen, naturgemäß die Erhaltung der griechischen Sprache in den Schulen am Herzen liegen . . . vorausgesetzt natürlich, daß sie sich darüber klar sind, was sie eigentlich wollen. — Ferner werden alle, denke ich, darin einig sein, daß die von mir oben angeführten sachlichen Erklärungen nur dann am Platze sind, wenn der vorliegende Abschnitt keine besonderen Schwierigkeiten formaler Natur bietet; wenn ich erst gezwungen bin, in gemeinsamer Arbeit mit dem Schüler festzustellen, was für eine Form *ἄλσεν* ist, von welchem Zeitwort *ὄλεσκαρτοι* gebildet ist usw., so würde wohl zu mehr in die Tiefe gehenden und interessanteren Erklärungen die Zeit mangeln. Wer daher vorschlägt, mit den alten Sprachen als solchen erst in den mittleren Klassen zu beginnen, der überträgt dadurch den Kursus der Grammatik aus den mittleren Klassen, wo er heute seinen Abschluß findet, in die höheren und zwingt uns gerade diejenigen Elemente der klassischen Bildung zu opfern, die er doch selbst unbedingt als die wünschenswertesten und nützlichsten anerkennt. Wenn ich vor die Aufgabe gestellt werde, eine Apfelsine in ein für ihre Größe zu kleines Gefäß zu zwängen, so kann ich das natürlich ausführen — zu dem Zweck muß sie zusammengepreßt werden, wobei der Saft ausfließt und nur der Holzstoff nachbleibt.

Doch ich kehre wieder zu meinem Thema zurück. In der vorhergehenden Vorlesungen ist schon auf den historischen Geist hingewiesen worden, den die Antike denen, welche sich mit ihr beschäftigen, übermittelt; ich habe diese Seite auch heute gestreift, im Zusammenhang mit der Semasiologie, doch tritt sie beim Lesen der Schriftsteller noch deutlicher hervor.

Die homerische Gemeinde, die griechischen Staaten zur Zeit der Perserkriege bei Herodot, Athen zur Zeit des Demosthenes, die Entwicklung der römischen Republik bei Livius, ihr Verfall bei Cicero, die Entfaltung des Prinzipats bei Horaz — das ist der politische Hintergrund, der an den Augen des Schülers vorüberzieht, und auf den beim Lesen unaufhörlich hingewiesen werden muß. Schon hier kann das Evolutionsprinzip gefaßt und erläutert werden, an dem auch einige kulturelle und sittliche Elemente teilhaben, während andere siegreich seinem Ansturm trotzen und vom Anfang bis zum Ende unerschüttert bleiben: Homers Gemeinde ist zerfallen, aber die Liebe Hektors zu Andromache ist darum nicht zum Anachronismus geworden. Und alles in allem bilden die Epochen der Antike zusammengenommen doch einen gemeinsamen, für unsere Zeit fast gleich weit entfernten Hinter-

grund; beim Studium desselben erhalten wir eine gemeinsame Ausgangsebene für alle Ideen, von denen wir jetzt noch leben. Hierbei hat die sittliche Abschätzung der Erscheinungen und Ideen, bei all ihrer Wichtigkeit, keinen Einfluß auf die Abschätzung ihrer Bedeutung. Die Sklaverei ist natürlich eine traurige Erscheinung; aber sie ist gestürzt, und zwar gestürzt unter dem Ansturm der antiken Ideen von der Einheit der menschlichen Natur. Das Gericht des öffentlichen Gewissens ist dagegen eine sympathische, leuchtende Erscheinung — daher ist es auch nach langem Schläfe unter dem Einflusse derselben antiken Ideen wieder erweckt worden. Und so ist es überall: das Schlechte erweist sich als nicht lebensfähig und geht zugrunde; das Gute ist lebensfähig und siegt. Darin liegt auch, glaub ich, der Grund jenes Optimismus und Idealismus, jener gesunden, guten Gemütsstimmung, welche uns das Studium der Antike einflößt; die Tatsache an sich ist schon lange beobachtet worden, und schon der deutsche Schriftsteller aus dem Anfang des vorigen Jahrhunderts, J. P. Richter, hat gesagt: „Die heutige Menschheit wurde in einem bodenlosen Abgrund versinken, wenn die Jugend auf dem Wege zum Jahrmarkt des Lebens nicht den stillen Tempel des erhabenen klassischen Altertums durchschritte“. (Levana.)

Das hier berührte Motiv schließt sich eng an ein anderes an, welches sich auf den eigentlichen Sinn der Interpretation bezieht. Jeder Schriftsteller, der diesen Namen verdient, schreibt so, daß ihn die erwachsenen und gebildeten Zeitgenossen ohne Erklärung verstehen können. Die Erläuterung tritt erst dann in ihre Rechte, wenn der historische Hintergrund, auf dem das betreffende Werk an sich verständlich war, sich verändert hat — je mehr er sich verändert hat, eine desto dankbarere Aufgabe bietet sich dem Interpreten. Darum ist sie auch in Bezug auf die antike Literatur so dankbar, während die in der Schule geübte Interpretation der neueren Schriftsteller, nach der oben angeführten Bemerkung Wundts, leicht ins Kleinliche ausartet; dies ist auch einer der Gründe — nicht der einzige — weshalb wir die Meinung Goethe's die er in den Gesprächen mit Eckermann (T. III, 99) zum Ausdruck bringt, als richtig anerkennen müssen: „Man studiere nicht die Mitgeborenen und Mitstrebenden, sondern große Menschen der Vorzeit, deren Werke seit Jahrhunderten gleichen Wert und gleiches Ansehen behalten haben . . . Man studiere Molière, man studiere Shakespeare, aber vor allen Dingen die alten Griechen, und immer die alten Griechen.“

Nun will ich noch einen Punkt streifen. Es gibt ein jedem Menschen wertvolles Gefühl, zu dem ihn nur die Schule erziehen kann; das ist — das Gefühl für die Wahrheit in des Wortes weiterer Bedeutung. In der engeren Bedeutung deckt

es sich mit der Forderung, der Mensch solle in seinen Worten nicht das Bild willkürlich verändern, das die Sinne und die Reflexion seinem Gedächtnis eingeprägt haben, d. h. er solle nicht lügen; in der weiteren jedoch schließt es auch die Forderung in sich, daß dieses Bild nach Möglichkeit der Wirklichkeit entspreche. Das erste ohne das zweite ist fast nutzlos; was hätte es für einen Zweck, daß der Photograph seine Bilder nicht retouchiert, wenn er über einen so unzulänglichen Apparat verfügt, daß jedes Bild als Karikatur erscheint? Und eben dies zweite, das Gefühl für die Wahrheit in der weiteren und wesentlicheren Bedeutung, muß die Schule entwickeln, da die Familie dazu nicht imstande ist; in der Familie hört der Knabe immerfort leichtfertig gefällte Urteile, die von der Sympathie oder Antipathie diktiert sind, und gewöhnt sich daran, auf dieselbe bequeme Weise sich sein Urteil zu bilden; nur die Schule kann ihn lehren, wie wir zu arbeiten haben, damit unser Urteil der Wahrheit entspreche. Hier ist die wichtigste Forderung — daß der Mensch sein Wissen nicht aus dritter und zehnter, sondern aus erster Hand schöpfe. Und hierbei spielt unsere statarische Lektüre eine Hauptrolle. Alle andern Kenntnisse schöpft der Knabe aus dritter und zehnter Hand — nur die antike Kultur lernt er aus Urquellen kennen: indem er Herodot und Livius liest, liest er zugleich auch die Urquellen der griechischen und römischen Geschichte, dieselben, nach denen Grote und Mommsen gearbeitet haben. — Es ist leicht zu verstehen, wie viel die erzieherische Bedeutung der Antike verlieren würde, wenn die Originale durch Übersetzungen ersetzt werden sollten. Ich will nicht davon sprechen, daß ich den Schüler daran gewöhne, sich mit Kenntnissen aus zweiter Hand zu begnügen, indem ich ihm die Urquellen verstopfe, — schon dies allein ist nicht gut, doch ist es lange noch nicht alles. Der berühmte Jurist Jhering hat aus einer Sophoklesstelle eine völlig verkehrte Ansicht über die Vielweiberei im heroischen Zeitalter hergeleitet (Entwicklungsgesch. d. röm. R.); dabei hat er sich einer Übersetzung bedient, das Original hätte ihn vor diesem Fehler bewahrt. Die philologische Kritik hat ihm diesen Fehler nicht durchgelassen und mit Recht darin ein Abweichen von ihrer Devise ‚ad fontes!‘ gesehen. Und man soll mir nicht einwerfen, daß die klassische Schule ihren Zöglingen doch keine so hinreichenden Kenntnisse übermittelt, daß sie die Urquellen lesen könnten; wie unzulänglich diese Kenntnisse auch sein mögen, — sie genügen, um einem Menschen, der in die Lage kommt, von einem alten Schriftsteller Kenntnis nehmen zu müssen (und in diese Lage kann in unserem historischen Zeitalter jeder Forscher und Schriftsteller kommen) den Vergleich der Übersetzung mit dem Original zu ermöglichen. Und mir fällt die Klage des

größten Genies des russischen Volkes ein, der sogar dieser Möglichkeit beraubt war; der, als ihn seine poetische Mission zum Studium der Urformen der Poesie führte, diese nach den neuesten Übersetzungen studieren mußte, deren Unzulänglichkeit seine feinfühligste Seele so richtig erkannte; die Klage: „Wie raufe ich mir oft das Haar, daß ich keine klassische Bildung genossen habe!“ — Dies sind Puschkins Worte an Pogodin.¹⁾

Hiermit gestatten Sie mir, für heute zu schließen. Das Gesagte ist natürlich keine erschöpfende Charakteristik der antiken Literatur: Vieles mußte ausgelassen werden, einiges wird sich noch im Zusammenhang mit den übrigen Elementen der Geisteskultur der Alten — ihrer Religion, Philosophie, Kunst — nachtragen lassen. Doch wird das die Aufgabe meiner weiteren Vorlesungen bilden müssen.

¹⁾ Barsukow. Das Leben und die Werke Pogodins. T. III, 59.