

Cäsar in der Schule

Autor(en): **Frey, Herm.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **35 (1925)**

Heft 6

PDF erstellt am: **01.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-788527>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Sich-Aneignen eines Stoffes, sondern ein inneres Verarbeiten, ein selbsttätiges Erarbeiten. Das zeigt aber sofort, dass, da ja zwischen den einzelnen Individuen weitgehende Unterschiede bestehen, diese sich auch im Unterricht und in der Erziehung geltend machen müssen. Die Folgerung, die mit Notwendigkeit aus der Arbeitsschulidee gezogen werden muss, ist die einer weitgehenden Individualisierung des Unterrichtes und der Erziehung. Im Unterricht sollen sich die Kräfte des Zöglings betätigen; es können sich aber nur die Kräfte betätigen, die im Zögling vorhanden sind, also muss der Unterricht an diese anknüpfen, d. h. aber weitgehend individualisieren.

Aber noch ein Weiteres folgt aus dem Arbeitsprinzip. Die „Lernschule“ richtet sich ausschliesslich an den Verstand, sie leistet einer einseitigen Verstandeskultur Vorschub. Von der Arbeitsschule erwartet man, dass sie alle im Zögling vorhandenen Kräfte und Anlagen schult und keine einzige ungenutzt und unentfaltet lässt. Noch mehr: der Zögling bildet keine Summe von beziehungslos nebeneinander stehenden Anlagen und Kräften, sondern eine unteilbare Einheit. Individualisieren bedeutet an diese Einheit, die der Zögling bildet, anknüpfen, an das, was das Zentrum seiner Seele bildet, und alle einzelnen Kräfte so ausbilden, dass sie sich in diese Einheit einpassen und ihr, dem Ganzen, dienen. Nicht nur der Intellekt, nicht nur das Gefühl, nicht nur der Wille sollen gebildet werden, sondern der ganze Zögling. Das schliesst freilich die Bildung aller einzelnen Kräfte ein, ihre Zusammenfassung zu einem Ganzen. Alle Wertmöglichkeiten, die in seiner Seele angelegt sind, sollen voll zur Entfaltung gebracht werden. Nur indem dies geschieht — und damit komme ich wieder auf den Ausgangspunkt unserer Erörterungen zurück —, kann auch die unglückliche Spaltung in Unterricht und Erziehung überwunden werden. Dass dies aber geschehe, scheint mir eine dringende Notwendigkeit zu sein. E. St.

Cäsar in der Schule.

Von Dr. Herm. Frey.

Mit froher Erwartung greift der aufgeweckte Schüler zu Cäsars Bericht über den gallischen Krieg; soll er doch, nach jahrelangem Exerzieren an Einzelsätzen und moralisierenden Anekdoten das erste lateinische Buch kennen lernen. Sein gesunder Tatsachenhunger erwartet Sättigung, und keine Gestalt der römischen Geschichte könnte seine Aufmerksamkeit stärker fesseln, als Cäsar, von dessen Ruhm und Grösse er wieder und wieder gehört hat, ohne dass doch je der Zwang zu klarer Vorstellung regelnd und eindämmend der Phantasie Schranken gesetzt hätte.

Leider pflegt aber die schöne Begeisterung nicht lange anzuhalten. Die erwarteten Überraschungen bleiben aus, Langeweile schleicht sich erkältend ein, und nicht selten legt man das Buch nach wenigen Monaten mit einem Seufzer der Erleichterung beiseite. Die Gründe für

diese Enttäuschung sind leicht zu erkennen. Wie fremd bleibt uns Cäsar, der, unheimlich und unfassbar, immer hinter seinen Taten verschwindet! Wie kann uns eine Welt anziehen, in der nichts gilt als Macht, in der nichts geschieht, als Vernichtung? Und wie sollen einem Alter, in dem Fülle und Glanz der Ereignisse, Schwung der Sprache, Wärme des Gefühls das Urteil bestimmen, Cäsars Sachlichkeit und Klarheit als Verdienste bewusst werden? So hat man denn auch kurzerhand den Verzicht auf die Cäsarlektüre wenigstens für die unteren Klassen gefordert, da der eigentümliche Wert der Schrift von den Schülern ja doch nicht verstanden werden könne.

Wer diese radikale Lösung ablehnt — und das werden mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Unterrichts die meisten tun — sieht sich vor eine genau umgrenzte Aufgabe gestellt: Wie können wir das Interesse am Buch wachhalten? Die Einen lösen diese Aufgabe in der Art, dass sie die Freude am materiellen Inhalt beleben. Mit Karten und Modellen wird der Phantasie nachgeholfen, werden technische Liebhabereien der Schüler geweckt, Bewaffnung und Heeresordnung, Völkerkunde und Geographie treten bei der Besprechung in den Vordergrund. Andere werden in diesen Dingen nur Äusserlichkeiten sehen; sie suchen hinter den Gegenständen die Ideen, sie beurteilen ein Buch nach der Förderung, die es uns in Lebensfragen von entscheidender Bedeutung verschafft, und sind überzeugt, dass jedes Buch fesselt, wenn es uns nur etwas angeht. Was können sie in Cäsar finden? Einige Beispiele aus dem Unterricht mögen das zeigen.

Wir lesen das 7. Buch des gallischen Krieges. Mit einer letzten, höchsten Anstrengung suchen die Gallier die verlorene Unabhängigkeit wiederzugewinnen. Kriegslage und Jahreszeit sind ihnen günstig; aber schon hat Cäsars unvergleichliche Schnelligkeit und Weitsicht das so glücklich Begonnene ernstlich gefährdet. In dieser Stunde reift in der Seele des Führers ein seltsamer Plan. Die Gallier sollen ihre eigenen Höfe, Dörfer und Städte zerstören, und durch Mangel und Not das feindliche Heer zum Abzug zwingen, das sie mit den Waffen nicht überwinden können. Und wirklich gelingt es ihm mit dem Einsatz seiner Persönlichkeit die Menge zum Opfer hinzureissen. Wir versuchen uns vorzustellen, was dieses Opfer bedeutet: Hingabe von Hab und Gut, aber für Viele auch Krankheit und Tod von Kindern und Frauen, Einbusse der eigenen Unabhängigkeit; und dies Alles dargebracht für den blossen Gedanken der politischen Selbständigkeit, eine Idee also, die für die Lebensgestaltung der vom Opfer Betroffenen kaum von Bedeutung sein konnte. Und ganz ähnlich verhalten sich die römischen Soldaten; sie tragen den Hunger und die Strapazen willig und wollen nichts von einer Erleichterung ihrer Lage wissen, und was sie zum Aushalten treibt ist nicht die Aussicht auf Gewinn, sondern das schimmernde Phantom von Roms Grösse und Weltherrschaft. Da wird uns klar, dass der Krieg, den wir in der Erzählung bisher nur als den grossen Zerstörer kennen lernten, in dem wir ein Zurücksinken in urtümliche Zerstörungslust sahen, doch auch Werte schafft, dass er die Hingabe an ein überpersönliches Ideal lehrt; und wir glauben zu verstehen, warum

die Menschheit, die auf jeder Stufe das Verbrechen und die Krankheit nach Kräften bekämpft, diesen ihren schlimmsten Feind immer noch duldet; denn niemals hätte sich eine Lebensform, die so viel Unheil mit sich bringt, so lange halten können, wenn sie nicht doch auch einem tiefen seelischen Bedürfnis genügt hätte.

Diese Einsicht bedarf aber der Ergänzung und die Erzählung gibt uns in ihrem Fortschreiten sogleich die Möglichkeit nachzuprüfen und zu berichtigen. — Avaricum allein ist nicht zerstört worden, weil der Führer das, was sein klarer Blick als notwendig erkannte, nicht durchzusetzen vermochte gegen die doch immer noch an den Besitz gefesselte, in ihrem Wollen durch Mitleid gehemmte Menge. Jetzt steht die Stadt vor dem Fall. Nur Eines bleibt noch zu tun, den Fall so erträglich als möglich, den Erfolg des Feindes so bedeutungslos als möglich zu machen. Die Verteidiger sollen die Stadt in aller Stille räumen und zum Hauptheer stossen; aber die Frauen, die sich den Feinden preisgegeben sehen, drohen mit Verrat und verhindern so die Durchführung des Planes. Die Stadt fällt, und mit ihr der allergrösste Teil der Soldaten. Wir sehen: der Opfersinn hat hier versagt. Aber wir müssen uns auch klar machen, dass wahrhaft Übermenschliches von ihm verlangt wird. Frauen und Kinder sollen sich dem rohen Sieger ausliefern und ihre natürlichen Beschützer ziehen lassen. Die Männer sollen, im Widerstreit mit ihrer ersten sittlichen Pflicht, der Aufopferung für ihr eigenes Blut, sich in Sicherheit wegstehlen aus einer kühlen, von jedem Gefühl gelösten Berechnung der Kriegslage heraus. Unmöglich ist es, dass hier Zehntausende das Richtige sehen, und das politisch Richtige gegen den gesunden Instinkt des Einzelnen durchsetzen. Hier könnte nur ein Führer helfen, der die Massen nochmals hinreisst mit der beseelenden Kraft seines Feuers, wie Vercingetorix, oder sie zwingt mit der kühlen Sachlichkeit Cäsars. Und genau die gleiche Bedeutung der Führerpersönlichkeit auf römischer Seite: Cäsar hat sein Heer ohne Kampf vom Feind weggeführt, unerschüttert vom Drängen der Seinen, unempfindlich für den Hohn der Gegner; geleitet hat ihn dabei einzig die Rücksicht auf das Mögliche und Zweckmässige, und dieses Zweckmässige vermochte in dieser Stunde nur sein nie getrübler Blick zu erkennen; und durchgesetzt hat er seinen Willen kraft seiner unbedingten Herrschaft über seine Leute, wie eben nur er sie besass. So fassen wir zusammen: Die grossen Entscheidungen im Kriege können nur von einem Einzelnen getroffen werden, und sie können nur durchgeführt werden, wenn diesem Einen die Menge willenlos in die Hand gegeben ist. Da uns der Einzelne aber besten Falles Gewähr bietet für seine Energie und Zähigkeit, niemals aber für die Gültigkeit seiner Ziele und die Unfehlbarkeit seiner Berechnungen, erscheint uns der Krieg als ein so gefährlich zweischneidiges Schwert, dass wir es lieber im sichern Schrank verschliessen, als es dem ersten besten tatenlustigen Abenteuerer anzuvertrauen.

Es bleibt uns noch die Aufgabe, von Cäsar selber eine Anschauung zu geben. Dabei können wir nur solche Züge verwenden, die sich objektiv feststellen lassen, und das Gesamtbild, das wir aus ihnen zu-

sammenfügen, darf die Fassungskraft des jungen Menschen nicht übersteigen. Es soll ausserdem die Urteilsbildung fördern und Beziehung haben zu uns und unsern eigenen Bedürfnissen.

Da ist es vor allem leicht und doch wichtig zu zeigen, dass Cäsars Erfolge nicht das Ergebnis einer Kette von Glücksfällen sind, wie dies kleinliche Bosheit und Kurzsichtigkeit so gerne behaupten, sondern die Frucht einer ganz aussergewöhnlichen seelischen und sogar körperlichen Kraft. Wir sehen ja selber, wie Cäsar mit seinen 50 Jahren noch immer in der vordersten Reihe kämpft, wo es not tut, wie er die Mühsal der Nachtwache teilt bei der Belagerung, wie er Tag und Nacht im Sattel bleibt; vor allem aber wird seine geistige Freiheit und Unabhängigkeit deutlich. Dank dieser Überlegenheit darf er auch dem Gegner in seiner Darstellung die messerscharfe Waffe der eigenen Dialektik leihen, darf er ihn beredt und zwingend die ewige Anklage gegen Roms Eroberungswillen aussprechen lassen; dank ihr sieht er auf Wochen voraus, wo seine Aktion einsetzen muss, und vermag er doch wieder sich in kürzester Frist der ungewöhnlichsten Lage anzupassen; sie gibt ihm den unvoreingenommenen Blick für das Heldenhafte, aber auch die phrasenlose Sachlichkeit im Bericht über fremde Grösse und eigene Unvollkommenheit. Und nicht zuletzt zeigt sich diese Überlegenheit als nie erlahmende Spannkraft, die ihn noch im Herbst nach Britannien treibt, zu einem Abenteuer ins fabelreiche Germanien lockt, die einen Cevennenübergang im Winter wagt und einen Husarenritt durchs abfallbereite Land und eine Fahrt im Fischerboot im wildesten Sturm.

So leicht es ist, das Aussergewöhnliche dieser Kraft zu erkennen, so schwer fällt es, ihre Wirkung zu verstehen. Die Historiker sagen uns freilich, dass die Taten der grossen Eroberer weltgeschichtliche Bedeutung haben, dass Alexanders Zug dem fernen Osten griechisches Kulturgut brachte, dass das imperium Romanum den fruchtbaren Nährboden abgab für das Christentum. Aber eine derartige teleologische Betrachtung kann nicht an einer einzelnen Erscheinung gelehrt, sie kann höchstens an der Gesamtheit des Weltgeschehens erlebt werden, wenn sie nicht als frivole Spielerei eines ruchlosen Optimismus empfunden werden soll. Kein einziges der Opfer Cäsars und Alexanders im eigenen und im fremden Lager hat hinter dem Tun dieser Männer je diesen angeblichen weltgeschichtlichen Sinn geahnt; sie fühlten sich als Werkzeuge eines ungeheuren Einzelwillens, vielleicht auch als Teilträger eines kollektiven Willens, aber das Objekt dieses Willens war immer nur Macht, und der sinnenfälligste Ausdruck dieser Macht, Unterwerfung und Vernichtung. Wenn Alexander den Gedanken, dass es unzählige Welten gibt, nicht erträgt, weil diese Welten seinem Eroberungswillen entrückt sind, so ist das freilich nur eine Anekdote; aber sie drückt eben das deutlich aus, dass die Zeitgenossen sich keinen andern Beweggrund für sein Handeln denken konnten, als den Trieb zur Macht. Auch hier müssen wir eine Frage offen lassen, nämlich die, ob persönliches und staatliches Leben ohne Willen zur Macht überhaupt denkbar ist. Aber beantworten können wir vielleicht die Frage,

warum in der Geschichte Machttrieb und Zerstörungstrieb unlösbar verbunden sind.

Es gibt sog. Wilde, die nur denjenigen in die Zahl der reifen Männer aufnehmen, der einen Feind erschlagen hat. Das römische Volk bewilligte den Triumph nur dem Feldherrn, der 5000 Feinde getötet hatte. Und Plinius rechnet Cäsar darum zu den ausserordentlichen Menschen, weil er mehr Feinde — nach Plinius eine Million — getötet hat als irgend ein Feldherr vor ihm. Unverkennbar haben wir dreimal die gleiche Wertung: die Vernichtung wird zum Masstab der Kraft, an dem die Leistung direkt abgelesen werden kann. Wie lässt sich diese Wertung erklären? Für Völker mit einfachen Lebensformen gibt es nur eine Möglichkeit Macht zu fühlen: den Sieg, und nur eine Möglichkeit Kraft zu zeigen: den Kampf. Aber auch der Römer, dem durch Sitte und Standesvorurteil alle Objekte des Handelns entzogen sind ausser dem Staat und dem Krieg, blickt hypnotisch starr auf diese beiden einzigen Ziele, die seiner Tatkraft geblieben sind; und es ist nur recht und billig, dass er als den grössten Mann seiner Geschichte den grössten Eroberer und grössten Vernichter bewundert. Wir bilden unser Urteil unter anderen Voraussetzungen; wir zerlegen den Krieg in seine beiden Komponenten: wo er den Opfersinn wachruft, gestehen wir ihm erziehende und befreiende Wirkung zu, wo er dem Machtwillen dient, erscheint er uns als der unerbittlichste, weil unersättlichste Feind der Menschheit. Und da wir gesehen haben, wie leicht das Persönliche und Schädliche, eben Macht- und Vernichtungstrieb die Oberhand gewinnt über das Wertvolle, nämlich Heroismus und Opfersinn, kommen wir auch auf diesem Wege zu einer Ablehnung des Krieges.

Müssen wir damit aber auf die höchste Kraftentfaltung des Einzelnen verzichten? Wir glauben, dass die Erziehung des Menschengeschlechtes eben diese Aufgabe hat, auch dem aussergewöhnlichen Menschen Bahnen zu weisen, wo er wirken kann, ohne zu zerstören, und wir sind überzeugt, dass Kraft und Opfersinn, wenn sie auf die Gewalt verzichten, den Weg zum reinen, von keinem Blute befleckten Ideal der Zukunft finden werden.

Solches und Ähnliches lesen wir aus unserm Cäsar. Und da uns diese Einsichten nicht als Lehrmeinung aufgezwungen werden, sondern durch den Mund der Ereignisse zu uns sprechen, ist zu hoffen, dass auch dieses fremdartige Buch am Aufbau unseres inneren Menschen Anteil haben kann.

Gemeinschaft.

Die Pädagogik nimmt dort, wo sie nicht todesdürr beharrt, die Probleme der Zeit auf. Beunruhigend steht auch vor ihr die Frage der Gemeinschaft. Für Grisebach¹⁾ fällt dieses Problem zusammen mit demjenigen der wirklichen Bildung.

¹⁾ Eberhard Grisebach: Probleme der wirklichen Bildung. München 1923. Verlag Ch. Kaiser.