## Werk

**Titel:** Koerting, G., Neuphilologische Essays

**Autor:** Hornemann, F.

**Ort:** Oppeln ; Leipzig

**Jahr:** 1888

**PURL:** https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?345616960_0010|log30

## Kontakt/Contact

Digizeitschriften e.V.
SUB Göttingen
Platz der Göttinger Sieben 1
37073 Göttingen

info@digizeitschriften.de

**Kœrting, G.**, *Neuphilologische Essays.* Heilbronn, 1887. Gebr. Henninger. 184 S. 8⁰. Preis: 4 Mk.

Ohne jede fachliche Voreingenommenheit, mit warmer Begeisterung für die Hoheit wissenschaftlicher Arbeit und lebhaftem vaterländischen Gefühl bespricht der Verfasser vorstehender Schrift die Stellung der sogenannten Neuphilologie an Universität und Schule und knüpft daran eine Reihe von Wünschen, die, wenn auch vielleicht nicht in allem zu billigen, doch sehr der Erwägung wert sind.

Der reiche Inhalt der Schrift zerfällt in drei Hauptabschnitte. Der erste, einleitende behandelt den Begriff der Neuphilologie und ihr Verhältnis zur Philologie überhaupt und zur Sprachwissenschaft. Neuphilologie ist nur ein Name, keine Wissenschaft, vielmehr ist die englische Philologie ein Teil der Germanistik, während die romanische mit der lateinischen zu einer Gruppe zusammengehört. Englisch und Französisch zu einem Studiengebiet zu verbinden, mag praktisch möglich und zulässig sein, wissenschaftlich ist es eine arge Verkehrtheit. Solange wir noch kein besseres Mittel für Überlieferung der Gedanken haben als die menschliche Lautsprache, ist in der Philologie notwendig Litteraturwissenschaft und Sprachwissenschaft verbunden. Doch gibt es Sprachwissenschaft auch ausserhalb der Philologie; im Umfang und in der Tendenz ist jene von dieser verschieden. Die romanische Philologie aber steht zu der Sprachwissenschaft anders als die englische. Denn der Germanist (also auch der Anglist) schaut von seinen ältesten Sprachdenkmälern aus nicht, wie der Romanist, in das Gebiet einer andern (nämlich der lateinischen) Philologie, sondern unmittelbar in den weiten Raum vorgeschichtlicher Sprachentwickelung, deren Erforschung der Sprachwissenschaft zufällt. Die germanische Philologie hat also von selbst engere Beziehungen zur allgemeinen Sprachwissenschaft, doch kennzeichnet es die jüngste Entwicklungsphase der Romanistik, dass auch ihr Verhältnis zur Sprachwissenschaft immer inniger wird. Kœrting glaubt, dass man zum Vorteil beider Wissenschaften diese Annäherung noch verstärken müsse; dagegen wünscht er einige Ernüchterung gegenüber der gerade jetzt so stark gewordenen Hervorhebung der Lautphysiologie. — Praktische Beherrschung fremder Sprachen und philologisches Verständnis derselben sind zwei grundverschiedene Dinge, und dieses kann wohl ohne jene bestehen; aber besonders dem Neuphilologen ist praktische Spracherlernung jedenfalls wünschenswert.

Im zweiten Hauptteil bespricht Kœrting das Studium der Neuphilologie an deutschen Universitäten, die Staatsprüfung und das Doktorexamen der Neuphilologen, endlich die fachwissenschaftliche

Kritik in der Neuphilologie, und verbindet manchen beherzigenswerten Wunsch mit der Darstellung der Thatsachen. Ich hebe folgendes auf das Universitätsstudium bezügliche hervor. An allen Universitäten müssen die Professuren für englische und romanische Philologie getrennt werden; für die Romanistik sind zwei Lehrstühle zu errichten, damit neben dem Französischen auch den anderen romanischen Sprachen ihr Recht werde; das Studium des Lateinischen darf nicht wie bisher so häufig von den Romanisten vernachlässigt werden, deshalb ist von ihnen in der Staatsprüfung zu fordern, dass sie die Lehrbefähigung im Lateinischen für mittlere Klassen erwerben, auch müssen Volkslatein, Spätlatein und Geschichte der christlich-lateinischen Litteratur in den Vorlesungen mehr als jetzt berücksichtigt werden; für die Anglisten ist eine verstärkte Pflege des Altnordischen notwendig; die Geschichte Englands und der romanischen Völker muss öfter als bisher zum Gegenstande von Vorlesungen und Übungen gemacht werden; für die vom Realgymnasium kommenden Neuphilologen müssen die Universitäten griechische Kurse einrichten.

Mit den Forderungen für die Staatsprüfung der Neuphilologen betritt dann Kœrting das Gebiet der gegenwärtig so viel besprochenen und so viel umstrittenen Reform unseres höheren Schulwesens. Er erörtert die Frage der Lehrervorbildung für die Neuphilologen in einer Weise, dass man seine Wünsche — natürlich *mutatis mutandis* — auf den ganzen höheren Lehrerstand übertragen möchte. Zunächst — sagt er — gönne man dem Neuphilologen ein streng wissenschaftliches Studium von sechs Semestern, und lasse den Abschluss desselben eine fachwissenschaftliche Prüfung bilden, mit welcher auch ein Examen in der Philosophie zu verbinden wäre; dagegen müsste die Prüfung in allgemeiner Bildung wegfallen, die Prüfung in der Sprech- und Schreibfertigkeit aber in ein zweites, der Regel nach vier Semester später stattfindendes praktisches Examen verwiesen werden. Denn allerdings soll — abgesehen von der Vorbereitung, welche vielleicht die Schule bereits gegeben hat — auf der Universität neben der wissenschaftlichen auch die praktische Spracherlernung begonnen werden, und zwar nicht durch Vorlesungen in fremder Sprache, auch nicht durch das Lektorat, mit welchem man im ganzen nicht eben günstige Erfahrungen gemacht habe, sondern indem man junge Romanisten oder Anglisten, welche Doktor- und Staatsexamen ehrenvoll bestanden und sich durch längeren Aufenthalt im Auslande mit dem praktischen Gebrauche der französischen oder englischen Sprache vertraut gemacht haben, zu Assistenten der neuphilologischen Professoren ernennt. Solche jüngere Männer gibt es gegenwärtig genug; ihre Lage würde sich innerlich und äusserlich leicht zu einer nicht ungünstigen ge-

stalten lassen. Sie müssten einen Teil der Seminarübungen übernehmen, bei dem es vor allem auf Ausbildung der Sprech- und Schreibfertigkeit ankäme. Aber das Ziel ganz und voll zu erreichen, würde auch so der Universität unmöglich sein: wirkliche Herrschaft über die fremde Sprache wird nur durch den lebendigen Verkehr, durch den Aufenthalt in dem betreffenden Lande selbst erworben. Diese muss also zum Universitätsstudium hinzukommen; von dem Zurückgekehrten aber verlange man, dass er sich über den Erfolg seines praktischen Sprachstudiums durch Ablegung einer rein praktischen Prüfung ausweise. Erst dadurch erlange er Anrecht auf definitive Anstellung. — Allein der Philologe, der nachher Lehrer werden will, bedarf auch pädagogischer Vorbildung. Mit der Theorie der Pädagogik muss er sich schon als Student beschäftigen, deshalb sollte auf keiner Universität eine pädagogische Professur fehlen, und möchte ich hinzufügen, auch nicht ein pädagogisches Seminar. Vgl. *Schriften des deutschen Einheitsschulvereins*, Heft 2, S. 115 f. Doch die pädagogische Vorbereitung des Schulmanns ist damit noch nicht abgeschlossen: es muss noch eine Übung im Unterrichten hinzukommen, wie sie das sogenannte Probejahr bieten soll. Kœrting fordert deshalb eine pädagogische Prüfung, aber erst nach Ablauf des Probejahres, und zwar mit Recht in der einfacheren Form eines Colloquiums, nicht als umständliches mündliches und schriftliches Examen. Er muss dabei jedoch voraussetzen, dass der *Candidatus probandus* von Seiten seines Direktors und der betreffenden Fachlehrer eine wirklich praktisch-pädagogische Anleitung erhalte; da das aber in Wirklichkeit häufig nicht geschieht, vielfach auch in der That unmöglich ist, so wird zur Notwendigkeit für alle Schulamtskandidaten, was Kœrting nur gleichsam als eine Privateinrichtung für diejenigen, welche es erreichen können, wünscht: dass nämlich an Stelle des Probejahres die Unterweisung in einem **mit einem Gymnasium oder Realgymnasium verbundenen pädagogischen Seminare** tritt. Wünschenswert wäre, wenn die Kandidaten während dieser Zeit eine, wenn auch kleine Remuneration erhielten; dieselbe liesse sich vielleicht dadurch gewinnen, dass ja die Seminaristen regelmässig einen Teil des Unterrichts an den betreffenden Gymnasien oder Realgymnasien zu erteilen hätten. Muster für solche Einrichtungen haben wir in Frick's *Seminarium praeceptorum* in Halle und in Schiller's Seminar in Giessen. Beide Männer haben wiederholt auf den Nutzen und die Notwendigkeit einer derartigen pädagogisch-praktischen Anleitung der Lehrer hingewiesen. Im Anschluss an ihre Ausführungen habe auch ich in den *Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins*, Heft 2, S. 115 f. dieselbe empfohlen. Erst nach Erfüllung dieser Forderung wird eine gedeihliche Reform

unseres höheren Schulwesens allgemein durchführbar sein, erst dann wird vollkommen erreicht werden können, was auch Kœrting als eine der wichtigsten Grundbedingungen für einen wahrhaft segensreichen Unterricht bezeichnet: die innere Einheit des ganzen Lehrerkollegiums. Denn diese beruht nicht allein — was Kœrting mit Recht hervorhebt — darauf, dass alle Lehrer wissenschaftlich voll ausgebildete Männer sind, sondern auch auf der Übereinstimmung in den allgemeinen pädagogischen und didaktischen Grundsätzen. Ja, wenn man bedenkt, dass doch neben den akademisch gebildeten Lehrern stets wenigstens in den unteren Klassen auch Seminaristen wirken, so erscheint die Gleichheit der allgemeinen didaktischen Grundsätze sogar als das einzige Band, welches das ganze Lehrerkollegium zu einer inneren Einheit zusammenschliessen kann. Sehr segensreich wäre, wenn es sich stark genug erwiese, einerseits die Kluft zu verengern, welche jetzt zwischen den Elementar- und Gymnasialklassen sich zu öffnen pflegt, andererseits die Rivalität zu mildern, welche gegenwärtig die verschiedenen Hauptzweige des Unterrichts so oft von einander trennt.

Sehr zu billigen ist, dass Kœrting für das fachwissenschaftliche Examen die Aufstellung obligatorischer Fachgruppen verlangt, deren Bestandteile innerlich zusammengehören; weniger berechtigt scheint mir die Beibehaltung eines ersten und zweiten Grades im Zeugnis, von denen jener die Berechtigung, Oberlehrer zu werden, verleihen, dieser nur zu der Stellung als Gymnasiallehrer befähigen soll. Wer Oberlehrer wird, muss, wie ich glaube, von dem Dienstalter, der Amtsführung und der Stellung im Unterricht abhängen, nicht davon, ob man nur in einer oder in zwei der obligatorischen Fachgruppen sein Examen gemacht hat. Der Umfang der fachwissenschaftlichen Bildung kann doch kaum für etwas anderes massgebend sein, als dafür, welchen Unterricht und in welchen Klassen jeder zu erteilen berechtigt ist.

Noch tiefer als der eben besprochene Teil der Essays greift der dritte Hauptteil in die Frage der Schulreform ein. Denn er behandelt den neusprachlichen Unterricht auf dem Gymnasium und in einem kürzeren Schlusskapitel auch den an der höheren Mädchenschule. Hier vor allem tritt die ruhige Objektivität Kœrting's und die Wärme und Begeisterung seiner Gesinnung deutlich hervor, hier zeigt er auch, dass er nicht allein Gelehrter, sondern ebenso wohl Pädagoge ist. In gar vielen Punkten hat er mir gleichsam aus dem Herzen gesprochen, einiges freilich scheint mir nicht ohne Bedenken oder doch nicht durchaus konsequent.

„Das Gymnasium", sagt Kœrting, „ist die Vorschule der Universität". Insbesondere hat es zwei ihm häufig zugemutete Aufgaben mit aller Energie von sich abzulehnen: die Aufgabe

der Überlieferung der sogenannten allgemeinen Bildung und diejenige der Vorbereitung für irgend welche kein Universitätsstudium voraussetzende Berufe. Alle diejenigen, welche in nicht durch die Universität führende Lebensbahnen einzutreten beabsichtigen, seien auf andere, sei es schon vorhandene, sei es noch zu gründende Schulen — Realschulen, Gewerbeschulen und höhere Bürgerschulen — verwiesen. Werden dem Gymnasium diejenigen Schüler abgenommen, welche auf ihm nicht Vorbereitung für die Universität, sondern nur Erlangung einer allgemeinen höheren Bildung erstreben, dann wird es seine Aufgabe in ungleich nachhaltigerer Weise lösen können, als es gegenwärtig meist der Fall ist. Dann wird auch die Zahl der zur Zeit bestehenden Gymnasien vermindert werden können, oder es wird doch wenigstens eine Vermehrung dieser Zahl in absehbarer Zukunft sich nicht erforderlich machen. Alle Berechtigungen und Begünstigungen zum Eintritt in irgend ein Gebiet des niederen Staatsdienstes oder zu erleichterter Ableistung des Militärdienstes, welche nicht an die Abgangsprüfung geknüpft sind, müssen beseitigt werden.

„Demnach ist das Gymnasium eine gelehrte Fachschule, aber doch nicht so, dass es Anleitung oder Vorbildung zum Studium irgend einer Einzelwissenschaft zu geben bestimmt wäre, sondern es bereitet nur zum Studium an der Universität überhaupt und im allgemeinen vor. Jede Überschreitung dieser allgemeinwissenschaftlichen Aufgabe muss das Gymnasium vermeiden, noch energischer muss es Verwahrung einlegen gegen die oft ausgesprochene Idee der sogenannten „Bifurkation“ in den drei Oberklassen. Denn dadurch würde die Wissenschaft mechanisiert, die in den akademisch gebildeten Kreisen schon vorhandenen Zerklüftungen würden bedenklich erweitert werden. Freilich haben wir infolge der Berechtigung des Realgymnasiums, zu einem Teil der Universitätsstudien vorzubereiten, und der Übereinstimmung seines Lehrplanes in den Unterklassen mit dem Gymnasium thatsächlich eine solche Zweiteilung der Universitätsvorschule von Untertertia ab, aber dieser Zustand ist auf die Dauer nicht erträglich, vielmehr werden Realgymnasium und Gymnasium zu einer „Einheitsschule“ verbunden werden müssen.“

Dass diese Beschränkung der Aufgabe des Gymnasiums und der „Einheitsschule“ auf die Vorbereitung zur Universität nicht aufrecht erhalten werden kann, zeigt Kœrting selbst dadurch, dass er ihr in den folgenden Darlegungen nicht durchaus treu bleibt.

Ganz folgerichtig macht er die Gestaltung des Gymnasiums auf S. 119 ausschliesslich von dem jeweiligen Entwickelungsstande der Wissenschaft abhängig, aber schon auf der folgenden Seite erkennt er den Einfluss der Gesamtkultur auf dieselbe an.

„Die wissenschaftlichen Schulen haben sich in ihrer Organisation stets den Bedürfnissen der Kulturperiode, innerhalb deren sie stehen, insoweit mindestens anzupassen, dass sie nicht mit den Anschauungen derselben in Widerspruch verfallen und nicht zu das ganze Volksleben belästigenden Anachronismen werden.“ Und noch bestimmter erklärt er S. 121 f., wie lange die gegenwärtige Gruppirung der Unterrichtsfächer am Gymnasium sich noch erhalten werde, sei von dem ferneren Verlaufe der gesamten Kulturentwickelung abhängig. Überhaupt verliert sich nach und nach die enge Auffassung von der Aufgabe des Gymnasiums, welche er an die Spitze stellt, immer mehr. Auch die allgemeine Bildung wird S. 135 und 140 als Ziel des Gymnasialunterrichts anerkannt; denn es wird zugegeben, dass die meisten von denen, welche später die geistigen Führer und Leiter des Volkes zu sein berufen sind, auf dem Gymnasium ihre wissenschaftliche Elementarbildung empfangen. Diesen aber liege vor allem ob, Einsicht zu besitzen in das Wesen und in die Grundbedingungen unserer Kultur, d. h. höhere Allgemeinbildung zu haben. Wer aber die moderne Kultur verstehen und an ihrem Weiterbaue mitwirken wolle, der müsse des Englischen kundig sein; das Gymnasium müsse also seine Schüler einführen in das Studium der englischen Sprache und Litteratur.

So kann also Kœrting gerade die wichtigste Reformforderung, die er stellt, die Einfügung des Englischen als eines Pflichtfaches in den Lehrplan des Gymnasiums, nur begründen, indem er den weiteren Begriff des Gymnasiums als einer Schule höherer Allgemeinbildung annimmt, und er würde, wenn ich nicht irre, auch bei mehreren der schon im Lehrplane befindlichen Fächer in ähnliche Verlegenheit gekommen sein, wenn er aus dem engeren Begriffe des Gymnasiums, den er anfangs aufstellt, ihre Notwendigkeit abzuleiten versuchte. Aber noch eine andere Überlegung zwingt uns, das Gymnasium nicht so ausschliesslich, wie Kœrting anfangs thut, als Vorbereitungsanstalt für die Universität zu betrachten. Gegenwärtig haben viele Zweige der Technik sich so hoch entwickelt, dass auch sie eine wissenschaftliche Vorbildung bedürfen, und neben die Universität ist eine zweite Art wissenschaftlicher Vorbildungsanstalten für höhere Laufbahnen getreten, die technische Hochschule. Soll nun das Gymnasium oder die künftige Einheitsschule die Berechtigung aufgeben, für die technische Hochschule vorzubereiten? Auch Kœrting verlangt dies doch wohl nicht. Denn einmal haben die aus der technischen Hochschule hervorgehenden höheren Beamten vielfach mit akademisch gebildeten, namentlich mit Juristen, zusammenzuarbeiten, und mit demselben Rechte, wie Kœrting um der inneren Gleichartigkeit der Lehrerkollegien willen gleiche Vorbildung für alle Glieder derselben verlangt, können diese technischen

Beamten auch möglichst gleichartige Vorbildung mit ihren juristischen Amtsgenossen wünschen und wünschen dieselbe thatsächlich. Die Oberrealschulen sind dem Streben danach erlegen, und ein bedeutender Teil der Techniker wünscht auch die Verschmelzung des Gymnasiums mit dem Realgymnasium, um dadurch den akademisch gebildeten Juristen innerlich noch näher zu kommen. Niemand wird ferner bezweifeln, dass aus der technischen Hochschule ein grosser Teil derjenigen Männer hervorgeht, welche die geistige Führung der Nation zu übernehmen berufen sind. Diese aber müssen, wie Kœrting sagt, vor allem Einsicht haben in das Wesen und die Grundlagen unserer Kultur. Da nun diese nach S. 122 im wesentlichen auf einem zum Teil recht glücklichen, zum Teil wieder recht unglücklichen Kompromisse zwischen Christentum und Renaissance beruht, so müssen auch die künftigen Studierenden der technischen Hochschule eine Anstalt besuchen, in welcher der Unterricht in den Sprachen, den Litteraturen und der Geschichte des klassischen Altertums wesentlich die Stelle einnimmt wie im gegenwärtigen Gymnasium.

Ich glaube daher, dass auch Kœrting selbst einverstanden sein wird, wenn ich definiere: das Gymnasium, bezw. die künftige höhere Einheitsschule, soll eine Vorbereitungsschule für alle Berufe sein, welche ein **wissenschaftliches** Fachstudium voraussetzen, wenn ich ferner behaupte, dass der Inhalt der Bildung, welche diese Vorbereitungsschule gibt, nicht allein durch den jeweiligen Entwicklungsstand der Wissenschaft, sondern der Gesamtkultur des Volkes bestimmt wird, und wenn ich endlich annehme, dass der Zweck, allgemeine Bildung zu übermitteln, neben oder vielmehr zugleich mit dem der Vorbereitung für wissenschaftliche Studien dem Gymnasium zugeschrieben werden muss. Was zu dieser allgemeinen Bildung gehört, sagt Kœrting auf S. 112 nicht vollständig; er nennt nur Altertum, Christentum und Naturwissenschaften. Aber an anderen Stellen seines Buches fügt er auch die neueren Sprachen und die heimatlichen Elemente unserer Bildung hinzu (vgl. S. 136). Wenn ich nun meine, dass das Gymnasium oder die künftige Einheitsschule ebenso wie die übrigen allgemeinen Bildungsanstalten aus diesen fünf grossen Bildungsgebieten den Unterrichtsstoff nehmen soll, so erkenne ich dabei doch an, dass der pädagogisch bedeutendste Unterschied, der die gesamte Einrichtung einer Schule und ihre Lehrweise am durchgreifendsten beeinflusst, der ist, ob sie für wissenschaftliche Studien vorbereiten soll oder nicht. Aber ich glaube, dass dieser Unterschied nicht die Wahl anderer Stoffkreise als die genannten nötig macht, sondern nur bestimmt, wieviel und was man aus denselben als Unterrichts-

stoff herausnimmt, wie man das Gewählte neben und nach einander im Organismus der Schule anordnet, und — *last not least* — in welcher Weise man es im Unterrichte verarbeitet. Eine allgemeinbildende Schule kann daher sehr wohl zugleich eine Vorbereitungsschule für wissenschaftliche Studien sein. Die allgemeine Bildung im oben angegebenen Sinne enthält Stoffe genug, durch deren schulmässige Behandlung sich jene „geistige (und moralische) Reife und allgemeinwissenschaftliche Vorbildung erreichen lässt, vermöge derer der Schüler befähigt wird, dem akademischen Unterrichte, gleichviel in welcher Fakultät, beziehentlich in welcher Fachwissenschaft, mit Verständnis zu folgen" (S. 118). Ja, ich gehe noch einen Schritt weiter. Die Vorbereitungsschule für wissenschaftliche Studien kann nicht allein, sie muss ihren Stoff aus der allgemeinen Bildung nehmen. Sie darf nicht, wie Kœrting S. 117 sagt, „bestimmte Einzelwissenschaften in ihren Unterrichtsplan aufnehmen und eine wissenschaftliche Bildung überliefern". Damit würde sie der Fachschule vorgreifen, sie würde vergessen, dass ihre Schüler noch zu jung sind, wissenschaftlich zu arbeiten. Es ist kein Zufall, dass alle Berufszweige, welche eine wirklich wissenschaftliche Fachbildung erfordern, diese selbst erst in das Jünglingsalter verlegen, die ganze Zeit vorher aber einer Vorbereitungsschule überlassen, welche das eigentlich wissenschaftliche Arbeiten von sich ausschliesst. Auch das Gymnasium gibt nicht wissenschaftliche Bildung, sondern es bringt seine Schüler eben so weit, dass sie nach der Reifeprüfung anfangen können, sich eine solche anzueignen. Wenn das aber der Fall ist, so darf man auch nicht Wissenschaften in den Unterrichtsplan aufnehmen, sondern nur Teile der Allgemeinbildung, in die freilich auch manches wissenschaftliche Element übergegangen ist.

Es scheint ein an sich sehr berechtigtes Streben nach Konzentration zu sein, welches Kœrting veranlasst hat, die Aufgabe des Gymnasiums und der Einheitsschule zu eng zu fassen; aus demselben Grunde beschränkt er auch die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts am Gymnasium mehr als notwendig, indem er sich gegen das Streben nach Sprech- und Schreibfertigkeit allzu entschieden erklärt. Dagegen erinnert E. von Sallwürk doch mit Recht, dass es einen wissenschaftlich und pädagogisch unanfechtbaren Unterricht in modernen Fremdsprachen gibt, welcher in rein didaktischem Interesse auf einen gewissen Grad von Schreib- und Sprachfertigkeit hinarbeiten muss (vgl. *Litteraturbl. f. germ. u. rom. Phil.*, 1887, Heft 12, S. 534).

Schön entwickelt Kœrting das ideale Ziel des neusprachlichen Unterrichts am Gymnasium. Wer ein tieferes Verständnis für unsere Kultur und die Fähigkeit haben will, an ihrer Fortentwickelung

selbstthätig mitzuwirken, muss die wichtigsten anderen modernen Kulturen kennen lernen, muss aber auch ein eindringendes Verständnis unserer eignen klassischen Litteratur sich aneignen, muss endlich auch mit unbefangenem Urteil die fremde beobachten lernen; denn Achtung und Verständnis der europäischen Kulturvölker unter einander ist für den Fortschritt der modernen Kultur notwendig. Die Lesefertigkeit im Französischen und Englischen soll das Gymnasium daher seinen Schülern gewähren; denn dadurch können sie sich, in den Anfängen schon auf der Schule, in immer steigendem Grade später diese hohen Güter aneignen. Aber genügt dazu die geringe Zahl der französischen Unterrichtsstunden, welche Kœrting entsprechend den bestehenden Lehrplänen annimmt? Namentlich auf der Oberstufe scheint mir dies nicht der Fall, vielmehr hätte ich gewünscht, dass Kœrting eine mässige Verstärkung des Französischen gefordert hätte, etwa in der Weise wie K. Foth in seiner Schrift: *Der französische Unterricht auf dem Gymnasium*, S. 154. Dabei scheint mir eine Hinaufschiebung des Französischen in die Quarta sehr wünschenswert, wenn man es aber mit Kœrting erst in der Obertertia hegänne, würde ich den Lehrplan der Oberklassen nicht zu gestalten wissen (vgl. S. 153). Auch für das Englische bemisst Kœrting die Zeit doch wohl allzu kurz; ich würde nicht in den drei, sondern nach dem Vorbilde der Gymnasien Hannovers in den vier Oberklassen je zwei Wochenstunden dafür fordern.

Den jetzt so häufig auftretenden Vorschlägen gegenüber, den fremdsprachlichen Unterricht mit Französisch statt mit Lateinisch zu beginnen, berührt die Entschiedenheit, mit welcher Kœrting die bisherige Anordnung des Sprachunterrichts verteidigt, sehr angenehm, wenn man auch wohl die Begründung noch durch andere Überlegungen stärken und andererseits einiges von dem, was Kœrting gibt, nicht ganz zutreffend finden kann. Auch dass das Lateinische die Hegemoniesprache bleibt, ist für jetzt zweifellos notwendig; freilich wäre es nach meiner Meinung ein Fortschritt, wenn später die in jeder Beziehung vollkommenere griechische Sprache an seine Stelle treten könnte.

Auf die ausführliche Erörterung über die Unterrichtsmethode, welche Kœrting darauf gibt, kann ich hier nicht weiter eingehen. Ich stehe in manchen Punkten den modernen Reformtendenzen auf diesem Gebiete näher als der Verfasser und habe dies an anderen Orten zu begründen versucht; aber ich möchte darauf hinweisen, dass Kœrting mit entschiedenem Nachdruck die konzentrierenden Beziehungen hervorhebt, in welchen der neusprachliche Unterricht zum Altgriechischen, zum Deutschen und zur Geschichte steht oder stehen sollte. Jede Mahnung dieser Art ist bei der traurigen Zersplitterung, welche gegenwärtig so oft im Unterricht herrscht, recht an der Zeit.