Werk

Titel: Dritte Generalversammlung des Gymnasialvereins

Ort: Heidelberg

Jahr: 1893

PURL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?558786499_0004|LOG_0007

Kontakt/Contact

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

info@digizeitschriften.de

Dritte Generalversammlung des Gymnasialvereins.

Die dritte Generalversammlung unseres Vereins begann programmgemäß am 7. April um 12 Uhr in der uns gastlich geöffneten, prächtigen Aula der Dresdener Kreuzschule. Die Präsenzliste ergab 72 Anwesende, deren Mehrheit von sächsischen Kollegen gebildet wurde. Doch war auch Preußen, so durch die Gymnasialdirektoren Jäger aus Köln, Bardt und Georg Schulze aus Berlin, Hedicke aus Sorau, vertreten; ferner Baiern, Württemberg, Baden, Altenburg.

Der gegenwärtige I. Vorsitzende des Vereins, Geh. Oberregierungsrat und Universitätskurator **D. Dr. Schrader,** leitete die Verhandlungen mit folgenden Worten ein:

Indem ich die dritte Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins eröffne, habe ich zunächst sehr verehrte Mitglieder des Vorstandes und Vereins zu entschuldigen, welche durch mancherlei Gründe von uns ferngehalten werden, insbesondere die Herren Zeller, Kübler, Kropatscheck, von Bamberg, Arnold, Gerstenecker, Wecklein, Schiller, Bender, Ziegler. Um den Zweck unserer Zusammenkunft kenntlich zu machen, darf ich mich auf die gedruckte Einladung beziehen. Uns kommt es darauf an, zunächst die gegen unsere Gymnasien gerichteten Angriffe zu zerstreuen, welche aus Unkenntnis ihres Baues und ihrer Leistungen, auch wohl aus Unkenntnis der allgemeinen Bedingungen aller Geistesbildung entspringen. Wir wollen uns ferner gegenseitig darüber aufklären, wie wir die unentbehrlichen mechanischen Bestandteile im Unterricht durchgeistigen, alle unter einander verbinden und hiermit dem jugendlichen Geiste mehr anpassen, kurz die Einheitlichkeit der Bildung, das A und O aller Erziehung, gewinnen können. Wir wollen sodann an unserem Teile die Gefahren für die Entwickelung des deutschen Volkes abwehren, welche etwa aus der Verschiedenheit der Lehrpläne und des Schlußziels zwischen den einzelnen Staaten drohen. Nicht als ob wir ihre unbedingte Gleichförmigkeit forderten. Wir wissen wohl, daß die Eigenart der deutschen Stämme und noch mehr ihre besondere Geschichte einander in geistiger Hinsicht ergänzen und befruchten. Aber das wesentliche in den Lehrgängen muß gleich sein; und wenn wir unsere Universitäten als allgemeine deutsche Anstalten zu betrachten berechtigt sind, so müssen wir sie zur Lösung ihrer hohen und weiten Aufgabe durch Gleichartigkeit der Vorbildung für ihre Zöglinge befähigen. Endlich wollen wir durch die Aufrechterhaltung der in Kern und Verlauf idealen Gymnasialbildung den in unser geistiges Leben, unsere Litteratur hereinbrechenden Materialismus, dessen Häßlichkeit und Geistlosigkeit sich jetzt so abschreckend hervordrängt, von unserer Jugend fern halten.

Hierzu bedürfen wir des Bildungsstoffs, welcher uns in der Schrift- und Geisteswelt der Griechen und Römer gegeben ist. Unendlich tief würde nach den Worten Jean Pauls die Menschheit sinken, wenn sie nicht aus dieser Vergangenheit schöpfte, und ein anderer, von Jean Paul stark verschiedener Mann, Börne, hat gesagt, daß in den Alten der wahre Grundbesitz liege und daß man Geld und Münze allezeit haben könne, wenn man Land besitze. Unsere lauten Gegner

sollen erst zeigen, wie sie ihrerseits Geschmack, Sitte, Idealität, Liebe zum Vaterlande und Verständnis des deutschen Volkstums gefördert haben. Wir verdanken manchen unter ihnen Erweiterung der Erkenntnis und des Wissens; aber wir verlangen mehr. Wir wollen den kostbaren Bildungsschatz des deutschen Vaterlandes verteidigen, gegen Entweihung und Unterwühlung schützen, für die Stärkung der sittlichen Anlagen unseres Volkes dauernd ergiebig machen. Zu diesem Zweck wollen wir unsere altbewährten Anstalten leistungsfähig erhalten und in gemeinsamer Beratung die lähmenden Zweifel an der Erreichung dieses Ziels heben. Hierauf mögen wir uns die Hand geben, hierin einheitlich und tapfer zusammenwirken. Verstehen wir uns und unser Ziel recht, so werden uns auch die Gesetzgeber verstehen, die im Grunde unmöglich etwas anderes wollen können. Schreiten wir auf dieser Bahn ungehindert fort, so werden wir uns in und mit unserer Jugend schon selbst helfen.

Hierauf begrüßte **Prof. Dr. Wohlrab,** Rektor des Neustädtischen Gymnasiums in Dresden, die Versammlung als ortsangehöriges Mitglied des Vereinsvorstandes und knüpfte an die bewillkommnenden Worte folgende Erwägung:

Berlin, der vorjährige Versammlungsort, bildet hinsichtlich der äußerlichen Beteiligung an den Fragen des höheren Unterrichtes fast einen Gegensatz zu Dresden. Es wurde durch die Dezemberkonferenzen des Jahres 1890 zum Mittelpunkt der Bewegung auf diesem Gebiete. Alle Unzufriedenheit mit den höheren Schulen, alle daraus hervorgehenden Reformvorschläge traten dort am klarsten zu Tage. Wie überall, so folgte man auch in Sachsen diesen Erörterungen mit Spannung, aber das nicht direkt beteiligte Publikum verhielt sich hier vollkommen still. Im letzten hier versammelten Landtage wurde die Frage nach der Reform der höheren Schulen von keiner Seite angeregt.

Wenn wir trotzdem eine neue Lehr- und Prüfungsordnung für unsere Gymnasien in diesen Tagen erhalten haben, so war unsere Regierung in der glücklichen Lage, durch keine Pression von irgend einer Seite beeinflußt zu sein. Man könnte fragen, ob denn in diesem Falle Änderungen überhaupt nötig gewesen wären. *Fundamentale* Änderungen jedenfalls nicht; doch sie hat das neue Regulativ auch nicht gebracht.

Aber wies vielleicht die Richtung der Zeit auf eine *Revision* des Bestehenden hin?

Man braucht nur ein Menschenalter zurückzugehen, was ja vielen von uns durch eigene Erfahrung möglich ist, um zu bemerken, daß sich in so kurzer Zeit auf dem Gebiete des geistigen Lebens gar Manches geändert hat. Vor einem Menschenalter war allerdings die klassische Periode unserer Litteratur bereits abgeschlossen, aber wir lebten noch durchaus unter ihrem Zauber. Die klassische Zeit der deutschen Litteratur und Kunst knüpfte unmittelbar an die alten Klassiker und die antike Kunst an, und so setzten die Geistesheroen dieser Zeit den Wert und die Bedeutung jener in die glänzendste Beleuchtung. Nun wurde völlig klar, daß die traditionelle Pflege

der alten Klassiker nicht nur darin ihre Berechtigung hatte, daß man etwas Besseres nicht kannte. Wie anregend mußte das Bewußtsein wirken, daß das Eindringen in die Schönheiten des klassischen Altertums zugleich das Verständnis der Schönheiten unserer vaterländischen Kunst und Litteratur erschloß, und daß die Gesetze, deren man sich bei diesen Studien bewußt wurde, schließlich auch die Richtschnur wurden für das eigene Schaffen, mochte es sich in noch so bescheidenen Grenzen bewegen.

Das Klassische hat in unserem Volke, scheint es, vorläufig seinen Lauf vollendet: unter den jetzt Lebenden macht wohl kaum einer mehr den Anspruch Klassiker zu sein. Man sucht ein neues Prinzip für die Form der Darstellung zur Geltung zu bringen, das Prinzip des Persönlichen, des Individuellen. Die Frage lautet nicht mehr, welche Form ist dem darzustellenden Stoffe adäquat, sondern welche Gestalt hat er in der darstellenden Persönlichkeit angenommen. So steht nicht mehr die Sache im Mittelpunkt, sondern die Person.

Diese Strömung ist nicht ohne Einfluß auch auf die Gymnasien. Und es kommt hinzu ein Anderes: das nähere Verhältnis, in das unsere Jugend zur Gegenwart getreten ist. Dafür ist der Grund an sich ein höchst erfreulicher. Gegenüber der politischen Bedeutungslosigkeit früherer Tage hat sich seit den großen Kriegen, die wir geführt, seit der Begründung des deutschen Reiches die Beteiligung der Jugend am Leben der Gegenwart ungemein gesteigert. Freilich hat dieselbe auch ihre unverkennbaren Gefahren. Welchen Einfluß übt z. B. das Zeitungswesen im Allgemeinen auf unsere Jugend? Alle pädagogischen Streitfragen werden hier nicht bloß vor den Eltern, sondern zugleich vor den Söhnen erörtert, und den Herren Schülern wird dabei unendlich mehr geschmeichelt, als uns Lehrern. Selbst der Einfluß des Stiles der Zeitungen auf die Schüler ist erkennbar. Durch alles das wird unsere Jugend in einer Weise modernisiert, die der hingebenden Beschäftigung mit früheren Zeiten und Schriftwerken wenig förderlich ist.

Man hat nun den Gymnasien zugerufen: „So mögen sie selbst einlenken in die neuen Bahnen!“ Ja, welches sind denn diese neuen Bahnen? Beschränken wir uns auf das Gebiet der Litteratur und Kunst, so glauben ja manche, daß, was sich da entfalte, nicht der naturgemäße Ausklang der klassischen Zeit sei, sondern vielmehr der hoffnungsvolle Ansatz einer neuen Blüte. Man weist darauf hin, daß in der Neuzeit die deutsche Art in Kunst und Litteratur noch nicht rein zur Darstellung gekommen, ja daß sie durch den Anschluß an die Klassiker fremder Nationen gehemmt worden sei. Goethe, sagt man, war bis zum Goetz auf dem Wege ein Schriftsteller zu werden, in dem das deutsche Volkstum ungetrübt zur Darstellung kam; mit der Iphigenie, heißt es, kam ein undeutsches Moment in ihm zur Herrschaft, das er nie wieder überwunden hat. Ludwig Richter, Schnorr von Carolsfeld waren deutsche Maler, bis sich in Rom an ihnen eine entsprechende Umwandlung vollzog. Wie nun? Könnte es nicht etwa geschehen, — meint man — daß das Deutschtum aus sich heraus mustergültige, neue Formen des geistigen Lebens schüfe, durch welche die bisher als klassisch geltenden hinfällig würden? Da dies jedoch bisher der modernen Kultur offenbar nicht gelungen ist, so ist die an die Gym-

nasien gerichtete Mahnung, in neue Bahnen einzulenken, als eine Verkehrtheit abzuweisen.

Wenn für das, was die Gegenwart bietet, das Hervortreten des Subjektiven charakteristisch ist, so wäre es ein Widerspruch in sich, demselben allgemeinere Geltung zu verschaffen. Nicht nur die Gebiete von Kunst und Litteratur, sondern alle Gebiete des Lebens liefern uns ebenso zahlreiche wie deutliche Beispiele dafür, wohin die Nachahmung des Individuellen schließlich führt: geraden Weges zur Manier, zum häßlichen Gegenbilde des Stiles, und nicht selten zur Lächerlichkeit. Es sind in der Regel doch nur anziehende Äußerlichkeiten, die man sich von einem solchen Vorbilde angewöhnt.

Ist sonach klar, daß in einer Schule nur das Allgemeingültige Pflege finden und vorbildlich wirken darf und kann, so ist die notwendige Folge davon, daß die Klassiker in ihr die Herrschaft behalten müssen und zwar die jetzt gültigen Klassiker bis dahin, wo die Klassiker der Zukunft entstanden sein werden. Und ein gewisser Verzicht auf die Gaben der Gegenwart, der damit ausgesprochen ist, scheint uns keine beklagenswerte Einbuße. Denn sehen wir schärfer zu, so ist es doch schließlich die geistige Tiefe und Weite, die den Schriftstellern ihren Rang, ihre Geltung verschafft. Ob dieser Geist in dem ewig schönen und jugendfrischen Gewande des Hellenentums, ob er in den klaren und würdigen Formen des Römertums, ob er in der ernsten und gemütvollen Art des Deutschtums zu Tage tritt — er ist es schließlich doch, der unseren Busen mit unvergänglichem Gehalte erfüllt, der in uns das ewig Gültige am Menschlichen zum Bewußtsein und zur Entfaltung bringt. Und wer möchte sagen, daß die Klassiker in dieser Hinsicht von den Epigonen verdunkelt würden? Wer die Klassiker versteht, der hat auch die Fähigkeit die Epigonen zu verstehen und zu würdigen, aber nicht umgekehrt. Die Schule kann sie getrost der Privatlektüre und den späteren Studien überlassen.

Und so wird es kein leidiger Anachronismus sein, wenn die Klassiker des Altertums und des Vaterlandes, beide verschlungen durch das Band innerlicher Zusammengehörigkeit, die wesentliche Nahrung für den jugendlichen Geist darbieten. Die Länge der Zeit, die sie in Geltung stehen, hat ihren bleibenden Wert besiegelt. Wie viele von den Epigonen werden ihren Namen auf die Nachwelt bringen?

Lassen Sie mich abbrechen, hochgeehrte Herren. Ein Verein, der, wie der unsrige, sich die organische Fortentwicklung der Gymnasien zur Aufgabe gemacht hat, hat allen Anlaß die Hemmnisse fest ins Auge zu fassen, die derselben entgegenstehen. Der Posten, den wir einnehmen, ist mit der Zeit schwieriger geworden. Ist es da nicht doppelt notwendig, daß wir uns persönlich immer enger zusammenschließen und durch Zuruf im Laufen ermutigen? Denn die Überzeugung haben wir alle: was wir der Jugend bieten, ist wahrlich nicht veraltet, es ist noch jetzt das Beste, das ihr Angemessenste. Und so gern wir an eine Weiterentwicklung der Dinge glauben wollen, bis jetzt ist das Bessere noch nicht erschienen. Also mutig und beharrlich vorwärts auf den erprobten Bahnen! Möge auch dieser Tag unsere Treue am Werke kräftigen!

Sodann erhielt Direktor **Uhlig** von Heidelberg das Wort.

Ich soll die Ehre haben, Ihnen zunächst über den Stand des Vereins Bericht zu erstatten.

Beginnen wir mit dem nervus rerum. Wir haben nie darnach getrachtet, Reichtümer zu sammeln, wir wollen keine Reformanstalt in Deutschland oder in Afrika errichten. Unser Bestreben ist vornehmlich, für den geringen Mitgliederbeitrag möglichst viel Gedrucktes, das das Interesse der Mitglieder erregen könnte, zu bieten. So ist auch diesmal die normale Bogenzahl der Zeitschrift dank der großen Zahl der uns zugehenden litterarischen Beiträge überschritten, und doch hat der III. Jahrgang einen Überschuß gelassen von 1561 M. 48 Pf.

Ein Schmerz nur wird uns bereitet durch eine Anzahl von hartnäckigen Rückständigen, die sich nicht etwa hartnäckig weigern zu zahlen, sondern die es nur hartnäckig vergessen. Indes wir können nicht ernstlich böse darüber sein, wenn wir bedenken, daß es vielen Vereinen ebenso ergeht und daß wir es selbst mit anderen Vereinen, denen wir angehören, ganz ebenso machen, wenn wir nicht durch Sammlung von Haus zu Haus oder durch Nachnahme zur Beitragsthat veranlaßt werden. Es ist daher auch schon der Gedanke aufgetreten, ob wir nicht gleichfalls für unsern Verein von diesen Mitteln Gebrauch machen sollten. Jedoch die Besoldung der Sammler oder die Gebühren für die Post bei Nachnahmen würden in keinem Verhältnis zu der Kleinheit der Beiträge stehen. Wir wollen also vorläufig noch versuchen, zu unserem Geld durch andere, nicht kostspielige, durch rein moralische Mittel zu gelangen.

Die Beiträge für 1893 sind natürlich erst zum kleineren Teil eingelaufen.

Der Gesamtbesitz des Vereins beläuft sich gegenwärtig auf 2358 M. 48 Pf.

Von dem sogenannten nervus rerum komme ich zu dem wirklichen, der Zahl und Bethätigung der Vereinsmitglieder.

Da wäre nun von manchem erfreulichen Zuwachs zu sprechen, und zwar nicht bloß aus nichtdeutschen Landen, aus denen im vorigen Jahr ein stärkeres Kontingent zu uns gestoßen war, sondern auch aus einzelnen deutschen Städten. Aus Altenburg wurden mir im vorigen Sommer nicht bloß mehrere Herren aus dem Kollegium des dortigen Gymnasiums und ein dem Altenburger Realgymnasium angehöriger Lehrer als Mitglieder angemeldet, sondern außerdem 27 Nichtpädagogen, darunter eine Reihe hochstehender Beamten des Herzogtums. Es hat sich mir in diesem Falle, wie in einigen anderen gezeigt, wie viel doch Direktoren, die für die Sache der humanistischen Gymnasien mit Eifer eintreten, für Mehrung des Vereins zu thun vermögen, und wie in allen Schichten der Bevölkerung die Anhänglichkeit an unsere Gymnasien trotz alles Räsonnierens der Reformer und Revolutionäre verbreitet ist. Sind doch in einer kleinen Stadt Badens, in Lörrach, nicht weniger als 44 Personen, außer den Lehrern des dortigen Gymnasiums, unserem Verein beigetreten.

Indeß trotz einzelner sehr erfreulicher Zugänge steht die Gesamtzahl nur auf gleicher Höhe wie im vorigen Jahr, beträgt also etwa 2600. Und dies ist

nicht bloß Folge davon, daß mancher uns inzwischen durch den Tod entrissen worden, sondern es haben auch hier und dort Austritte stattgefunden und zwar mit der Begründung, die Gefahr für das humanistische Gymnasium sei jetzt vorüber, oder: man habe ja erreicht, was man gewollt. Einige Kollegen in einer bayerischen Stadt haben speziell darauf hingewiesen, daß der Münchener Einheitsschulverein in der Auflösung begriffen sei.

Die in solchen Begründungen kundgegebene Anschauung widerspricht aber der Auffassung, die bei der Stiftung des Vereins die herrschende war, durchaus. Denn die Gründung geschah, wie dies auch in den Satzungen ausgesprochen, keineswegs nur, um einer momentanen Gefahr gegenüberzutreten, sondern in der Absicht, sich dauernd den Angriffen entgegenzustellen, welche gegen den humanistischen Schulunterricht gerichtet werden, und dauernd hinzuarbeiten auf verständige Besserungen der Unterrichtsorganisation und des Unterrichtsbetriebes. Diese Aufgaben aber sind auch jetzt nach der Neuordnung des Lehrplans in den größten deutschen Staaten noch keineswegs gelöst.

Damit habe ich schon das berührt, worüber ich mir zweitens erlauben will, Ihnen einige Bemerkungen vorzutragen, ich meine den Stand der von dem Verein vertretenen Sache.

Gestatten Sie mir da zunächst Ihre Aufmerksamkeit einige Augenblicke auf das Ausland zu lenken. Daß dieses im Schulkampf bei uns eine gewisse Rolle spielt, das haben nicht die Verteidiger, sondern die Feinde des humanistischen Gymnasiums veranlaßt. Man hat von deren Seite schon längere Zeit die Vorzüglichkeit der andersartigen Einrichtungen in fremden Ländern gerühmt. Während nicht bloß wir, sondern auch fachkundige Ausländer bis dahin die Meinung hatten, daß unsere höheren Schulen im Allgemeinen den fremden entschieden überlegen seien, wurden wir nun plötzlich belehrt, wie sehr wir doch im höheren Schulwesen anderen Nationen nachstehen. Völker, von denen wir bis dahin, wenigstens auf dem Gebiet der Pädagogik, nichts lernen zu können glaubten, wurden plötzlich als „weit vorgeschrittene Nationen" gepriesen.

Allerdings ergab sich, bei Licht besehen, eine wesentlich andere, ja oft gerade umgekehrte Sachlage. Nicht bloß waren die gepriesenen Vorteile nicht vorhanden, sondern statt dessen die entgegengesetzten Nachteile, und man fängt nun zum Teil an, das Lob des Auslandes allmählich wieder herunterzuschrauben. Ein anderer Teil der Umstürzler aber meint noch immer, uns die ausländischen Schulzustände und pädagogischen Bestrebungen als Vorbild vor Augen halten zu können.

An Stelle von Skandinavien, für das man sich längere Zeit besonders begeisterte, ist jetzt zum Teil Ungarn getreten. Sehen wir einmal, was man dort gethan und was man thun will.

Zunächst wurde in Ungarn vor drei Jahren gegen den obligatorischen griechischen Unterricht vorgegangen. Der Gesetzentwurf des Unterrichtsministers Csáky erhielt die Sanktion des Reichstags trotz des entschiedenen Einspruchs hervorragendster Männer, z. B. des Präsidenten der Akademie der Wissenschaften, Bar.

Eötvös[1]). Dieses Gesetz bestimmte, daß das Griechische, auf die vier obersten Gymnasialklassen beschränkt, nur noch wahlfreies Fach sein solle und ordnete die Ersatzfächer an, die dafür genommen werden sollten. Es ist nicht uninteressant, glaube ich, hier das Nähere zu hören. Es entspricht dies zum Teil Vorschlägen, die in Deutschland gemacht worden.

V Kl. (= UnterII) statt Griechisch: 1) zwei weitere Stunden ungarische Sprache und Litteratur, verbunden mit Lesen zusammenhängender Stücke des Thukydides in ungarischer Übersetzung; griechische Staatsaltertümer in faßlicher Darstellung; 2) zwei Stunden Zeichnen: Ornamentik.

VI Kl. (= OberII): 1) zwei weitere Stunden ungarische Sprache und Litteratur verbunden mit Lesen und Erläutern der Iliade und Odyssee in ungarischer Übersetzung und mit Belehrungen über die griechischen Privatalter-tümer; 2) zwei Stunden Zeichnen: Ornamentik.

VII Kl. (= UnterI): 1) zwei Stunden ungarische Sprache und Litteratur und Lesen von Äschylus, Sophokles, Euripides in ungarischer Übersetzung; Belehrungen über die griechische Mythologie; 2) zwei Stunden Zeichnen: der darstellenden Geometrie.

VIII Kl. (= OberI): 1) zwei Stunden ungarische Sprache und Litteratur und Lesen von Stücken aus Platons und Aristoteles' Werken in ungarischer Übersetzung; Grundriß der griechischen Litteraturgeschichte; 2) zwei Stun-Elemente den Zeichnen: geometrisches Zeichnen.

Also Kenntnisnahme der hervorragendsten und schwierigsten griechischen Autoren in bequemster Weise[2]), dazu weitere Vertiefung in die nationale Litteratur und Sprache, endlich Zeichnen, das sicher für viele praktische Berufsarten ungleich brauch-barer als das Griechische ist. Man sollte meinen, daß eine absolute Fahnenflucht vom Griechischen stattgefunden hätte. Es ist höchst merkwürdig und giebt zu denken, daß dies doch keineswegs in dem von den Gegnern des griechischen Unterrichts er-warteten Maße geschah.

Ich habe hierüber genaue briefliche Mitteilungen von Herrn Reichstagsabgeord-neten Dr. Schwicker, aus denen Folgendes hervorgeht.

Zunächst muß bemerkt werden, daß von den ungarischen Gymnasien der Staats-leitung nur 30 unbedingt unterstehen, und daß die vielen Ordens-, Kommunal- und Privatgymnasien, sowie diejenigen, welche von den autonomen Konfessionen erhalten werden, mehr oder minder Selbständigkeit besitzen. Man wird sich nun nicht wundern, daß in den 35 Obergymnasien dieser Konfessionen, der griechischen und der protestantischen, die Fakultativerklärung des Griechischen gar nicht adoptiert wurde. Wohl aber ist bedeutungsvoll, daß in den unter der Leitung und Verfü-

[1]) Die Kämpfe, welche der Annahme und schon der Vorlage des Gesetzentwurfs voraus-gingen und in ihrer Erregtheit an politische Kämpfe streiften, hat in sehr belehrender Weise das Reichstagsmitglied Prof. Dr. Schwicker in der Zeitschrift für die österreich. Gymnasien 1890 Heft VI u. VII geschildert.

[2]) Eine Schwierigkeit besteht nur darin, daß es an den vorausgesetzten guten Übersetzungen griechischer Klassiker fehlt. Das hatte auch der ungarische Landesunterrichtsrat in seinem Bericht vom 28. Nov. 1889 hervorgehoben, wo man sich für unveränderte Beibehaltung des griechischen Unterrichts aussprach.

gung des Unterrichtsministers stehenden Anstalten die daselbst eingeführte Dispensation in nur sehr mäßigem Grade benutzt worden ist.

In diesen Gymnasien traten in die Untersekunda im Herbst 1890 2516 Schüler ein und von diesen wählten nur 662, d. h. 26% die sog. Ersatzlehrfächer, 74% entschieden sich für das Griechische. Ja, an einzelnen Gymnasien, z. B. an der als Mustergymnasium geltenden Übungsschule des Budapester Seminars für Gymnasiallehrer giebt es in der Untersekunda keinen einzigen Nichtgriechen.

Die behauptete ungeheuere, allgemeine Antipathie des ungarischen Elternpublikums und der Schüler gegen das Griechische erweist sich also als nicht vorhanden.

Trotzdem, m. H., bin ich natürlich sehr weit entfernt zu behaupten, wir sollten es den Ungarn nachmachen und das Griechische für fakultativ erklären und auf die letzten vier Jahre beschränken, das erstere nicht, weil in der That der griechische Unterricht, richtig betrieben, mit der großen Mehrzahl der anderen gymnasialen Lehrfächer in fruchtbarster Wechselwirkung steht, — das letztere nicht, weil eine Beschränkung des griechischen Unterrichts in der Weise der ungarischen Organisation die Jugend um die besten aus ihm zu gewinnenden Früchte bringt.

Noch weniger aber möchte ich behaupten, daß wir uns die jüngsten Bestrebungen der ungarischen Unterrichtsverwaltung zum Vorbild nehmen sollten.

Der Minister Csáky nämlich hat sich als zweites Ziel nach der Fakultativmachung des Griechischen die Herstellung der Einheitsschule gesetzt, die Verschmelzung der Lateinschule und der lateinlosen Realschule zu einem Unterrichtsorganismus, der allerdings nach oben durch mehrere wahlfreie Fächer sich etwas verschieden gestalten kann.

Die Sache sieht nach dem Projekt, welches vom Minister dem Unterrichtsrat besonders zur Erwägung empfohlen ist, so aus, daß für alle Schüler der 8klassigen Schule das Lateinische in der 2. Kl., das Deutsche in der 3. beginnen soll. Von der V. Kl. (U. II.) an aber soll ihnen die Wahl gelassen werden, entweder 4 Jahre Griechisch oder Französisch oder Freihandzeichnen zu nehmen. Doch könnten sie auch 2 dieser Gegenstände wählen. Am Ende der VIII. steht dann der Weg zu allen Universitätsstudien und höheren technischen Studien offen. Die lateinlose Mittelschule (unsere Oberrealschule) verschwindet. Nur die Volksschule und die sechsklassige Bürgerschule bleiben neben der Einheitsschule bestehen.[1])

Ich glaube, daß man in Deutschland in Fachkreisen kaum irgend welche Lust verspüren wird, ernstlich diesen Plan zu diskutieren. In Ungarn aber hat er viel Aussicht auf Realisierung. Auch hat er nach anderer Seite hin schon ansteckende Wirkung geübt.

Es sind auf dem Gebiete des Geistes ja überhaupt zahlreiche Beobachtungen zu machen, welche den Erscheinungen körperlicher Epidemien entsprechen, Beobachtungen, welche uns dringend ans Herz legen, nicht zu große Beachtung dem zu schenken, was uns als Zug der Zeit, als Wehen eines neuen Geistes angepriesen

[1]) Näheres über die jüngste Entwicklung, die die Einheitsschulfrage in Ungarn genommen, bringen wir in einem besonderen Artikel.

wird. Man hat wiederholt erlebt, daß Gedanken, die bei ruhiger Erwägung als grundverkehrt erscheinen mußten und sich später als solche erwiesen, zeitweise starke Ansteckungskraft besessen haben, wenn die Geister durch Erregung von Unzufriedenheit — um im medizinischen Bilde zu bleiben — prädisponiert waren. Die Erscheinung hat sich auf dem Gebiet der Pädagogik nicht minder als auf dem der Politik gezeigt. Ein Beispiel liegt auch hier vor.

Die ungarische Idee hat alsbald auch in Österreich einen Vertreter gefunden.

Am 3. Febr. dieses Jahres trug der Abg. Dr. Habermann im österreichischen Landtag folgenden Reformplan vor, der dem des Grafen Csáky im Wesentlichen entspricht. Aus den Gymnasien wird das Griechische eliminiert, aus den lateinlosen Realschulen die zweite moderne Fremdsprache. In den Gymnasien tritt an Stelle des Griechischen eine moderne Sprache, in den Realschulen an Stelle der zweiten modernen Fremdsprache das Lateinische. Durch diese in leichtester Weise von Statten gehenden Zaubereien sind nun Gymnasien und lateinlose Realschulen einander so weit genähert, daß sie ohne weitere Bemühung in einander überfließen können, und die einheitliche Mittelschule, die alle umfaßt, welche zu höherer Bildung streben, ist fertig gebaut.

Gott sei Dank, haben die Vorschläge des genannten Abgeordneten einen Gegner gefunden, der alsbald mit dem Rüstzeug fachmännischen Wissens und mit schlagender Logik sie zurückwies. Die Rede des Freih. von Gautsch, des gegenwärtigen österreichischen Ministers für Kultus und Unterricht, die in Erwiderung des Habermann'schen Projekts gehalten ist, gehört zu den erfreulichsten Äußerungen über die Schulfrage, welche wir in den letzten Jahren von einer Ministerbank gehört.

Auch in Italien aber neigt man in jüngster Zeit einer ähnlichen Organisation des höheren Unterrichts zu wie in Ungarn, hier leider auch von ministerieller Seite. Italien hatte bis vor Kurzem einen Unterrichtsminister, der, wie man (ohne den anderen europäischen Unterrichtsministern zu nahe zu treten) sagen kann, in hervorragender Weise über die sein Ressort betreffenden Kenntnisse verfügte. Er war zwar nicht längere Zeit selbst praktischer Schulmann gewesen, wie der gegenwärtige schwedische Kultusminister Giljam, sondern Professor der Geschichte an der Universität Florenz, aber er hatte sich neben seinen berühmten historischen Studien zugleich seit vielen Jahren mit der Unterrichts- und der Lehrerfrage beschäftigt und hatte, wie seine scritti pedagogici uns zeigen, fast das ganze zivilisierte Europa durchwandert, um von fremdländischen Schuleinrichtungen Kenntnis zu nehmen. Ich meine Pasquale Villari. Er war nun in seinen pädagogischen Schriften und später als Minister mit voller Entschiedenheit für die humanistischen Schulstudien eingetreten. Doch an seine Stelle kam im vorigen Jahre ein Mann, der bezüglich der pädagogischen Fachkenntnisse in einem geradezu komischen Kontraste zu Villari steht, Martini, von dem mir ein Italiener sagte, daß sein Hauptverdienst in der Abfassung einer Anzahl trefflicher Einakter bestehe. Jetzt nun wurde von dem Ministerium der Kampf gegen den Humanismus, gegen die menschenmörderische Erziehung, contro l'educazione omicida, für Abschaffung des Griechi-

ſchen, l'abolizione del greco, eröffnet, mit dem Ausblick auf eine einheitliche Geſtaltung des geſamten höheren Unterrichts.

Auch in Frankreich ſehen wir Verſtand und Unverſtand miteinander auf dem Gebiet der Schulfrage ringen. Gegen die Anſchauungen, wie ſie insbeſondere von Frary vorgetragen worden ſind, hat der wohlbekannte philoſophiſche Schriftſteller Fouillée ſeine Stimme erhoben und in ſeinem Buch L'enseignement au point de vue national nachgewieſen, wie gerade vom nationalen Geſichtspunkte aus ein Verlaſſen des humaniſtiſchen Prinzips des höheren Schulunterrichts verwerflich ſei.

Ungleich feſter auf humaniſtiſchem Boden ſteht man im Allgemeinen in England. Zwar wurde auch hier 1890 und 1891 eine Anſtrengung gemacht, deren Gelingen, ſo entfernt ſie erklärtermaßen von einer Geringſchätzung der griechiſchen Studien war, gleichwohl wahrſcheinlich auf eine Schmälerung derſelben hinausgelaufen wäre. Man ſchlug vor, das Griechiſche nicht als unerläßliche Bedingung von allen denen zu verlangen, die an einer Univerſität ihre Bachelorprüfung machen wollten. Am 29. Oktober 1891 kam es im Senat von Cambridge zu einer Abſtimmung über dieſe Frage und die große Majorität erkärte ſich dafür, daß auch weiterhin Kenntnis beider klaſſiſcher Sprachen Bedingung für Erlangung des Bachelorgrades ſein ſollte: es waren, wie mir ein engliſcher Schulmann ſchrieb, 425 Griechen gegen 185 Trojaner.

Über den gegenwärtigen Stand der klaſſiſchen Schulſtudien in Holland hat uns jetzt der für einige Jahre beurlaubte preußiſche Gymnaſiallehrer Blümlein genaue Mitteilungen gemacht, und die ſehr günſtigen Urteile, welche man in Deutſchland über die dortige Organiſation des höheren Unterrichtsweſens ausgeſprochen hat, erſcheinen danach als recht wenig berechtigt. Auch Holländer, die mit dem Schulweſen ihrer Heimat durch Berufsthätigkeit vertraut ſind, haben ſich in ganz gleicher Weiſe wie Blümlein, geäußert. Doch will ich nicht verſchweigen, daß ich neben ſtark ungünſtigen Urteilen von ſolcher Seite auch beſſer lautende, wenigſtens in Bezug auf den griechiſchen und lateiniſchen Unterricht, empfangen habe, aus denen man auf günſtigere Zuſtände an einzelnen Anſtalten ſchließen möchte. Doch, mag nun die Beſchaffenheit der Leiſtungen im altklaſſiſchen Unterricht der holländiſchen Gymnaſien durchweg unerfreulich ſein oder mögen einzelne Schulen eine Ausnahme machen, jedenfalls iſt erfreulich, wie entſchieden nach allen mir vorliegenden Mitteilungen in Holland die große Mehrzahl derer, die für die Fragen des höheren Unterrichts intereſſiert ſind, die Feſthaltung des obligatoriſchen griechiſchen Unterrichts verlangt.

Über die drei ſkandinaviſchen Staaten habe ich mich wiederholt ſo ausführlich ausgeſprochen, daß ich ſie hier übergehen will. Nur das Eine will ich hervorheben, daß wir dort neben Feinden der humaniſtiſchen Schulbildung, die unter Anderem auf die bei dem geringen Zeitaufwand durchaus begreiflichen geringen Erfolge jenes Unterrichts hinweiſen, treueſte Freunde unſerer Sache haben, zu denen in erſter Linie der gegenwärtige ſchwediſche Kultusminiſter gehört und der als philologiſcher Schriftſteller und lange Zeit auch als Schulmann thätige Törnebladh, der durch ſeine eingreifende parlamentariſche Thätigkeit allerdings zu einer unge-

wöhnlichen μετάβασις εἰς ἄλλο γένος veranlaßt worden iſt: er bekleidet nämlich ſeit einigen Jahren die Stelle eines Direktors der ſchwediſchen Reichsbank. Von beſonderer Wichtigkeit in Schweden und Norwegen aber ſind für uns die Beſtrebungen und Anſätze für die Rückkehr zu einer Schulorganiſation, die der unſrigen ähnlich iſt. Ich denke an die Errichtung von höheren Schulen in Schweden, die, vom Einheitsſchulprinzip abweichend, wie unſere Realſchulen, von unten auf ausſchließlich für praktiſche Berufsarten vorbereiten; ich denke ferner an die in Norwegen gemachten, durch ſchlechte Erfahrungen mit dem gegenwärtigen Syſtem veranlaßten Vorſchläge, nach deutſchem Muſter die klaſſiſchen Sprachen wieder auf einer früheren Stufe zu beginnen.

Und auch in Rußland, wo man insbeſondere aus nationalen Geſichtspunkten 1890 eine Beſchränkung des klaſſiſchen Unterrichts hat eintreten laſſen, fehlt es nicht an Männern, die unentwegt und mit ſcharfen Waffen für dieſen Unterricht eintreten, wie Ihnen der jüngſt in der Berliner Zeitſchrift für Gymnaſialweſen erſchienene Artikel von Skworzow, dem Dirigenten des Seminars in Njeſchin, zeigen mag. Übrigens iſt es bemerkenswert und zugleich wohl begreiflich, daß in Rußland das Latein mehr angegriffen iſt, als das Griechiſche.

Sehr erfreulich iſt ferner, was wir über die Hebung des altklaſſiſchen Schulunterrichts aus einigen Staaten Nordamerikas vernehmen. Wie die Wiſſenſchaft der klaſſiſchen Philologie und Archäologie dort einen merkwürdigen Aufſchwung genommen und wir gründlichſte Arbeiten auf beiden Gebieten aus der Hand von Amerikanern in dem letzten Jahrzehnt erhalten haben, ſo iſt auch das Ausſehen der lateiniſchen und griechiſchen Studien auf Mittelſchulen und Colleges ein weſentlich anderes geworden. Es war mir ſehr erwünſcht, über dieſen Fortſchritt vor drei Jahren genauere Mitteilungen eines philologiſchen Univerſitätsprofeſſors im Staate New-York veröffentlichen zu können. Denn wenngleich die Höhe der griechiſchen und lateiniſchen Leiſtungen an amerikaniſchen Schulen hinter denen an deutſchen Gymnaſien noch weſentlich zurückbleibt, ſo macht doch der Umſtand, daß es hier offenbar aufwärts geht mit dem altklaſſiſchen Unterricht, einen erfriſchenden Eindruck: die klaſſiſche Philologie erlebt in der That jetzt in Amerika, wie mein Gewährsmann ſchrieb, eine Art von Renaiſſance.

Will man aber, was über die Entwicklung der altklaſſiſchen Schulſtudien im Ausland geſagt werden kann, in einem Satze zuſammenfaſſen, ſo würde allerdings zu ſagen ſein, daß, abgeſehen von Amerika und von England, ein offenbarer Rückgang dieſes Unterrichts zu beobachten iſt.

Sollen wir uns nun dadurch in unſeren pädagogiſchen Meinungen beeinfluſſen laſſen? Sicher nicht! Wir waren bisher zweifellos die führende Nation auf dem Gebiete der Pädagogik. Es ſchiene mir ebenſo verkehrt wie unwürdig, wenn wir uns nur, weil man mehrfach im Ausland jetzt anders denkt, zu der Rolle der geführten Nation erniedrigten. Die geführte wäre hier die verführte. Außerdem empfangen wir gerade vom Ausland Impulſe zum Ausharren auf unſerem bisherigen Standpunkt. Denn man kann der Wahrheit gemäß ſagen, daß zahlreiche ausländiſche Fachmänner, welche durch eingehende Kenntnisnahme unſerer Schulzuſtände

in die Lage versetzt wurden, die unsrigen mit den heimischen zu vergleichen, in einer Weise die großen Vorzüge unserer Organisation anerkannt haben, daß wir uns durch das Lob der fremden Zungen nicht bloß gehoben fühlen können, sondern daß wir dadurch zugleich gemahnt werden, von dem, was wir besitzen, nichts leichtsinniger Weise preiszugeben. Und ein zweiter Impuls zum Festhalten unserer Schulorganisation kommt uns vom Ausland dadurch, daß die, welche dort für die Sache der humanistischen Bildung kämpfen, auf uns blicken als auf ihre wichtigsten Stützen. Ein nordischer Schulmann sprach einst auf einer Zusammenkunft philologischer Studenten in Heidelberg das Wort: „Sieg oder Untergang der Sache des Humanismus in Deutschland bedeutet ihren Sieg oder Untergang in der Welt". Es erscheint als unsere Pflicht, die auf uns in der Fremde gesetzten Hoffnungen nicht zu täuschen.

Nur Eines könnte uns bewegen, von dem Weg abzubiegen, den wir bisher gegangen: wenn sich einer von den Gedanken, welche im Ausland oder in der Heimat gegen den humanistischen Schulunterricht ins Feld geführt werden, bei sorgsamer Betrachtung als wahr erweisen sollte.

Es sind vier Ideen oder, richtiger gesprochen, vier Schlagworte, die heute gegen das humanistische Gymnasium ausgespielt zu werden pflegen. Ich meine die Worte Nationalisierung und Modernisierung der höheren Schulen, möglichste Gleichförmigkeit des Unterrichts für Alle, die eine höhere Bildung suchen, Entlastung der Schüler.

Steckt in einigen dieser Forderungen ein Körnchen Wahrheit, so steckt in ihnen allen durch die unsinnige Übertreibung, mit der sie vielfach geltend gemacht werden, eine Quelle von ernsten Gefahren für die Gestaltung unseres Schulwesens und unserer Kultur.

National, Nationalisierung ist ein Wort, das jetzt in verschiedenen Ländern eine große Zauberkraft übt, leider nicht immer eine wohlthätige. Verlangt man auch für die gelehrten Schulen, daß die Geschichte des eigenen Landes und Volkes in der mittelalterlichen und neueren Zeit so behandelt werde, daß alles andere sich daran nur anlehne; behauptet man, am wichtigsten von allen Erfolgen der Schule sei, daß die Schüler sich der Muttersprache korrekt und, wenn möglich, fließend bedienen können; fordert man, daß die Gymnasiasten Einsicht in die geschichtliche Entwicklung ihrer Muttersprache und in die heimische Litteratur einer früheren Periode erhalten, daß sie ferner von dem Besten der neueren heimischen Litteratur, soweit sie ihrem Verständnis zugänglich, unter Anleitung des Lehrers Kenntnis nehmen, — so sind das Forderungen, die durchaus zu unterschreiben sind. Aber sobald das Nationalitätsprinzip in der Pädagogik dahin ausartet, daß für Erzeugnisse der heimischen Litteratur, für Erscheinungen der vaterländischen Geschichte, aus denen wirklich heilsame Nahrung von der heutigen Jugend nicht gewonnen werden kann, gleichfalls Platz im Jugendunterricht verlangt wird, und daß dem gegenüber fremdländische Erzeugnisse und Erscheinungen in die Ecke gestellt werden sollen, die einen Wert nicht für ein Volk, sondern für alle zivilisierten Nationen, nicht für ein Jahrhundert, sondern für alle Zeiten haben, —

ſobald dieſes Streben ſich zeigt, kann man ihm gegenüber nicht entſchieden genug auftreten. Wir können uns ein warnendes Beiſpiel an der Karikatur der Nationaliſierung des höheren Unterrichts nehmen, wie ſie beſonders in einem großen Nachbarſtaat zu finden iſt, wo man alte Litteraturdenkmäler, die nur für Forſcher Bedeutung haben, auch den Schülern als Speiſe vorſetzt, um ihnen die Vorſtellung von einer uralten Kultur des Landes zu geben, wo man eine auch für die Landeskinder unintereſſante und unerquickliche Geſchichte älterer Perioden des Reiches die Knaben zu lernen zwingt. Und daß wir uns nur nicht brüſten, vor ſolchen Verkehrtheiten ſicher zu ſein. Haben es doch Nationalitätseiferer bei uns ſchon ſo weit in ihrer Minderſchätzung und Abweiſung des Nichtnationalen gebracht, daß ſie ſich nicht ſcheuen, die Anſchauung kundzugeben, die Importierung des Chriſtentums in Germanien bedeute einen moraliſchen Rückſchritt gegenüber dem Walhallaglauben.

Und gerade für uns Deutſche ziemt ſich eine ſolche Mißachtung und Abweiſung fremder Kulturelemente am wenigſten. Sie iſt unſerer Natur und Tradition, unſerer guten Natur und guten Tradition zuwider. Denn ganz richtig hat einſt der verſtorbene Münchener Gieſebrecht geſagt: es habe nie ein lernbegierigeres, nie ein lehrhafteres Volk gegeben, als wir Deutſche ſind, und darin liege zum guten Teil unſere weltgeſchichtliche Miſſion; dieſe ſei: die ganze Summe der überlieferten Bildung in uns aufzunehmen, ſie mit deutſchem Geiſt und Weſen zu durchdringen und ſie ſo der Welt wieder hinzugeben.

Betrachten wir zweitens auch einen Augenblick die Idee der Moderniſierung unſerer Gymnaſien, die Behauptung, daß ſie zurückgeblieben ſeien hinter der Zeit u. ſ. w.

Es iſt nicht wunderbar, daß der Ruf nach Moderniſierung beſonders lebhaft zu einer Zeit ertönt, welche viel Neues erlebt, auf politiſchem wie techniſchem Gebiete große Errungenſchaften zu verzeichnen hat. Und wir ſind weit entfernt zu glauben, daß ſolche Errungenſchaften auf die Schulen keinerlei Einfluß üben dürften. Ganz eklatant hat ſich die Notwendigkeit einer Neuerung bei uns herausgeſtellt bezüglich der Behandlung der neueren Geſchichte, die aus guten Gründen früher an unſeren Gymnaſien vor der Mitte des Jahrhunderts abgeſchloſſen wurde und jetzt ſicher bis zum Jahr 1871 fortgeführt werden muß. Aber wie beim Drängen nach Nationaliſierung, ſo auch bei dem nach Moderniſierung zeigt ſich in den verſchiedenſten Ländern die wunderlichſte Überſtürzung. Die Fortſchritte in der Naturerkenntnis und Technik inſonderheit haben, ſcheints, bei manchen Leuten geradezu die Meinung hervorgerufen, daß unſere geſamte Kultur eine Schöpfung des 19ten Jahrhunderts ſei. Nicht bloß daß wir auch auf dem Gebiete der exakten Wiſſenſchaften auf den Schultern früherer Jahrhunderte ſtehen, wird ganz vergeſſen, ſondern auch die äſthetiſche und ethiſche Kultur unſerer Zeit erſcheint als ein Kind lediglich unſeres Säculums, und man begreift daher den Satz nicht mehr, daß die Gegenwart nur der richtig verſteht, der die Vergangenheit kennt, man begreift noch weniger, daß in den Wirren der Gegenwart derjenige, welcher Einſicht in die Vergangenheit hat, auch praktiſch dem überlegen iſt, der ſie nicht beſitzt; und man

hat keine Ahnung von dem erziehenden Wert, den es für jedes dazu beanlagte Individuum hat, mit hervorragenden Geistern vergangener Zeiten durch Lesung ihrer schriftstellerischen Hinterlassenschaft, mit hochbegabten Völkern der Vergangenheit durch Kenntnisnahme ihrer Sprache in Verkehr zu treten.

Die Forderung möglichst weitgehender Gleichförmigkeit des Unterrichts aller, welche nach höherer Bildung streben, hat natürlich ihren Grund in sozialen Erwägungen. Man bildet sich zum teil sogar ein, die sozialen Gegensätze am besten versöhnen zu können, wenn man die Knaben aller Stände in möglichst weitem Umfang mit einander denselben Unterricht empfangen ließe, als ob die politischen und sozialen Gegensätze, die schon in den Knabenherzen sich entwickeln, von der Verschiedenheit der Schulwege und nicht von der Verschiedenheit der häuslichen Zustände und Anschauungen herzuleiten wären. Man stellt es als ein zu erstrebendes Ziel hin, daß Exzellenzensöhne und die Söhne der Arbeiter aus einem Becher der Erkenntnis trinken, als ob dies Ziel nicht schon längst erreicht wäre, soweit man nämlich Exzellenzensöhne in den Schulen besitzt: denn der Sohn auch des armen Arbeiters und des geringstbesoldeten Subalternbeamten ist bekanntlich zahlreich in allen Gymnasialklassen zu finden. Das Neue, das durch eine weiter reichende Gleichförmigkeit des Unterrichtes erzielt würde, wäre nichts anderes als eine unheilvolle Nivellierung der Bildung, eine Nivellierung, die nicht bloß denen, die jetzt zu höherer Ausbildung ihrer Kräfte und ihres Wissens gelangen, nachteilig sein würde, sondern ebenso nachteilig dem Ganzen und somit auch denen, welche sich mit einem niederen Grade der Bildung begnügen können oder müssen.

Die Forderung endlich einer Entlastung der Jugend, die gleichfalls so oft gegen die Fortdauer des bisherigen Umfangs der humanistischen Schulstudien geltend gemacht worden, ist in ihrer Allgemeinheit ebenso unberechtigt, wie die besprochenen Forderungen. In ihrer Allgemeinheit, sage ich: denn wer wollte leugnen, daß in gar manchen Fällen Schüler überbürdet waren nicht bloß infolge ihrer Ungeeignetheit für den erwählten Studienweg oder wegen früheren Unfleißes, sondern auch infolge des Ungeschicks von Lehrern im Unterricht und in der Aufgabestellung? Aber daß es sich nicht um ein allgemeinverbreitetes europäisches Leiden handelt, wie man annehmen könnte, weil der Begriff der Überbürdung in den verschiedensten europäischen Sprachen seinen Ausdruck gefunden hat, daß es sich auch nicht um ein in Deutschland überall herrschendes Leiden handelt, ist durch zahlreiche Thatsachen zu erweisen. Nicht die Überbürdung der Jugend selbst, sondern die Vorstellung von derselben hat sich epidemisch verbreitet, und zwar in einer Weise, daß auch in Ländern und an Orten, wo thatsächlich das Gegenteil von Überbürdung zu finden war, z. B. in Italien, das Gespenst der Überlastung spukte und zu Schutzmaßregeln für die geplagte Jugend trieb. Sehr merkwürdig ist nun, wie allmählich sich eine Reaktion gegen die Abhülfemaßregeln regt, wie z. B. in Voten von Abgeordneten der Überbürdungsgedanke verspottet und der Besorgnis Ausdruck gegeben wird, die Jungen könnten zu wenig lernen; wie deutsche Blätter, die bis dahin gleichfalls Entlastung geblasen hatten, nun schon bedenklich werden und vom Nutzen der Gewöhnung an strenges Arbeiten reden. Und darin, m. H., viel mehr

als in der Verkümmerung oder doch Schädigung dieses und jenes Lernstoffes, der nun zu kurz kommt, liegt das Unheil, wenn man die Jugend über Gebühr *entlastet*. Es ist bisher die Aufgabe der höheren Schulen in Deutschland und im Ausland gewesen, diejenigen, welche einst die schwersten und verantwortungsvollsten Berufe zu übernehmen geeignet sein sollen, mit einer Summe nicht bloß von Kenntnissen auszurüsten, sondern zugleich mit einer Fähigkeit des Arbeitens, die auch vor Anstrengungen und vor solchen Aufgaben nicht zurückschrickt, welche auf den ersten Blick nicht genußreichen Ertrag versprechen. Und verbunden hatte sich mit dieser Aufgabe der höheren Schulen naturgemäß die andere, diejenigen Elemente unter ihren Schülern erkennen zu lassen, welche für angestrengtes und nicht direkt auf praktische Resultate gerichtetes geistiges Arbeiten nicht geeignet sind. Beide Aufgaben müssen die höheren Schulen unerfüllt lassen, wenn sie die Ansprüche an ihre Zöglinge immer weiter herunterschrauben, und sie müssen damit zugleich die Tüchtigkeit der aus den Gymnasien sich rekrutierenden Berufskreise mindern — und diese Kreise noch mehr überfüllen.

So ist denn unseres Erachtens kein einziger der neuen oder neuerdings wieder geltend gemachten pädagogischen Gedanken der Art, daß wir um seinetwillen dem Rückgang der humanistischen Schulstudien in fremden Ländern irgend welchen Einfluß auf unsere Entschlüsse einräumen dürften. Und wenn noch ein Argument nötig wäre, das uns auf die konservative Bahn wiese, so ist es dieses: wir haben eine Höhe der nationalen Entwicklung erreicht, wie nie zuvor, wir haben in diesem Jahrhundert auf den verschiedensten Gebieten auch modernster Wissenschaft und Kunst die größten Erfolge aufzuweisen, wir haben einen Beamten- und einen Ärztestand, die bei einem Wettkampf mit denen des Auslandes wahrhaftig nicht Gefahr laufen würden zu unterliegen. Auch hier nun gilt das Wort des Sallust: **imperium facile his artibus retinetur quibus partum est.** Eine der artes für unsere Erfolge aber ist die Organisation unseres höheren Schulwesens gewesen. Hüten wir uns, diese ars in der Weise umzugestalten, daß wir nicht nur neue derartige Erfolge nicht mehr erringen, sondern auch der errungenen verlustig gehen.

Wenden wir jetzt unseren Blick auf das, was während der letzten Jahre in der Richtung einer Reform des Schulwesens in Deutschland geschehen.

Die vier deutschen Königreiche haben neue Gymnasiallehrpläne erhalten, welche in nicht unwesentlichen Stücken eine Änderung gegenüber dem früheren Stand zeigen. Auch *Sachsen* bekam, nachdem es im Allgemeinen seine Schulreform noch im Jahre 1891, vor dem neuen preußischen Reglement, unter Dach gebracht hatte, jüngst eine spezielle Anweisung über Lehraufgaben und Prüfungen. Eine Vergleichung der vier Neuordnungen ergiebt nun nach unserer Anschauung nicht ein Resultat, welches dem einen dieser Lehrpläne in *allen* Punkten den Preis zuzuerkennen veranlaßte, sondern Vorzüge und Nachteile scheinen mir geteilt. Doch will ich nicht leugnen, daß mir die größere Anzahl von Vorzügen der *württembergische* und der *sächsische* Plan zu haben scheinen, also die Pläne derjenigen beiden deutschen Staaten, bei denen man in noch höherem Grade als bei anderen von einer guten alten Schultradition, gewissermaßen von einer gymnasialen Erbweisheit reden kann.

In dem sächsischen, wie in dem württembergischen Plan sehen wir zwar gleichfalls gegenüber früherem Stande die Zahl der altklassischen Unterrichtsstunden vermindert, doch ist immerhin eine wesentlich höhere Summe festgehalten, als in Preußen, auch als in Bayern. Im Lateinischen hat jetzt, wie früher, Württemberg die höchste Stundenzahl; im Griechischen Sachsen, das für diese Sprache eine Stundenverminderung ausdrücklich abgelehnt hat, mit einem Hinweis auf die besondere Bedeutung und Schwierigkeit des Faches. Im Lateinischen ist der Aufsatz als Zielleistung und auch als regelmäßige Klassenleistung weggefallen, und so wenig ich zu den Gegnern der freien lateinischen Arbeiten gehöre, so richtig scheint mir dies doch zu sein: denn ich habe die Überzeugung, daß der lateinische Aufsatz durch seine Stellung als Zielleistung den Unterricht vielfach in falsche Bahnen gelenkt hat und daß bei der eigentümlichen Schwierigkeit dieser Leistung es besser ist, sie nicht zu einer obligatorischen zu machen. Sehr zu begrüßen aber ist es, daß man sich in Sachsen ebensowenig wie in Württemberg und in Bayern dazu verstanden hat, die schriftlichen Übungen des Übersetzens ins Griechische aus den obersten Klassen zu streichen. Denn diese Maßregel scheint zwar der griech. Lektüre, deren Förderung in den obersten Klassen der einzige Gesichtspunkt sein muß, sehr zuträglich zu sein und eine weitere Ausdehnung derselben zu ermöglichen. In Wirklichkeit aber ist, wenigstens nach meiner Erfahrung, das Aufhören solcher Übersetzungen das schlimmste Hemmnis für die Lesung der Autoren: die grammatischen Fundamente fangen dann an in bedenklichster Weise zu wanken, und nötigen so, die Lektüre fortwährend mit trivialen grammatischen Erörterungen zu unterbrechen und ihre Wirkung zu stören.

Sehr erfreulich war mir auch, daß die sächsische Schulordnung die Einführung der Schüler in die mittelhochdeutsche Sprache, nicht bloß in die altdeutsche Litteratur an Hand von Übersetzungen verlangt. Denn nicht bloß vermag eine Übersetzung aus dem Mittelhochdeutschen ins Neudeutsche einen Ersatz des Originals ebensowenig zu geben, wie eine aus dem Lateinischen oder Griechischen, sondern es erscheint zugleich als eine dringende Pflicht der deutschen Gymnasien, ihre Zöglinge mit einer älteren Gestaltung der Muttersprache bekannt zu machen und ihnen so ein historisches Verständnis dieser zu eröffnen.

Um aber nicht den Schein zu erwecken, als wollte ich hier pro domo, d. h. für das Haus, in dem ich mich augenblicklich aufhalte, reden, will ich nicht verfehlen, auch einen Punkt hervorzuheben, in dem meine pädagogische Überzeugung von der Verordnung des sächsischen Planes abweicht.

Es ist der Zeichenunterricht, der mir mit je 2 obligatorischen Wochenstunden in Quinta und Quarta nicht die Berücksichtigung erfahren zu haben scheint, die er verdient, um seiner selbst und um der Unterstützung willen, die er anderen Unterrichtsfächern gewährt. Ich sage „um seiner selbst willen" in der Erwägung, daß dieses Lehrfach mehr als irgend ein anderes dazu angethan ist, eine hochwichtige Fähigkeit auszubilden, welche die längste Zeit von den deutschen Gymnasien im Allgemeinen zu wenig gepflegt und entwickelt worden ist, die Fähigkeit scharfer Beobachtung mit dem Auge. Denn am schärfsten beobachtet, wer nachbilden soll. Die anderen Unterrichtsfächer aber, welche ganz erheblichen Nutzen davon empfangen,

wenn nicht bloß einzelne Schüler vermöge ihrer besonderen Begabung und Beschäftigung leidlich zeichnen können, sondern wenn alle sich eine gewisse Fähigkeit zeichnender Darstellnng erworben haben, — die Unterrichtsfächer, sage ich, welche hierdurch wesentlich gefördert werden, sind die Naturkunde und die Geographie. Nun finde ich zwar in der sächsischen Lehrordnung einige Stellen, in denen ausdrücklich die bezeichneten Vorteile des Zeichenunterrichts anerkannt sind. Aber, ob sich diese werden bei 2 Jahren mit 2 Stunden entfalten können, das muß ich nach eigener Erfahrung bezweifeln. Wir haben in Baden von VI bis O. III einschließlich je 2 wöchentliche obligatorische Zeichenstunden, und wie heilsam diese Einrichtung ist, wie durchaus hier nicht ein Zuviel verlangt wird, das habe ich immer mehr eingesehen, nachdem bei uns technisch und wissenschaftlich gebildete Zeichenlehrer an Stelle von solchen getreten sind, die die Knaben nicht zu interessieren und ihre Fähigkeit nicht auszubilden verstanden. Auch im philologischen und geschichtlichen Unterricht empfinde ich recht sehr das Nützliche eines durch 5 Jahre hindurchgehenden obligatorischen Zeichenunterrichts, wenn es sich darum handelt, die Pläne einer Stadt, eines Schlachtfeldes, die Umrisse antiker Rüstungsteile und Instrumente, eines Architekturstücks, eines Reliefs auf Papier oder an der Tafel darzustellen. Und wenn denn wirklich das für Alle obligatorische Zeichnen mit IV abgeschlossen sein soll, so würde es mir wenigstens angezeigt erscheinen, daß nicht bloß den künftigen Studierenden der Medizin und der Naturwissenschaften die Teilnahme am weiteren fakultativen Zeichenunterricht vom Rektor dringend empfohlen würde, sondern nicht minder denen, die Philologie und Geschichte zu studieren beabsichtigen.

Es läge mir nahe, mich noch über einige andere Punkte der neuen sächsischen Ordnung in bewillkommnender oder zweifelnder Weise zu äußern, in bewillkommender z. B. darüber, daß man durch die an sich höchst lobenswerte Berücksichtigung des körperlichen Wohles der Schüler nicht zu der dritten obligatorischen Turnstunde geschritten ist, die jetzt in Preußen mehrfach in der praktischen Ausführung Gegenstand der Verlegenheit ist, und daß man zwar von den Anstalten mit Recht verlangt, die Schule solle die Pflege der Turnspiele außerhalb der Schulzeit begünstigen, aber nicht an eine Obligation des Schülers zu diesen Übungen gedacht hat, die nur bei Freiwilligkeit gedeihen können. In begrüßender Weise hätte ich ferner nach meiner mit Vielen geteilten Meinung Grund mich auszusprechen über die Nichteinführung eines Zwischenexamens nach absolvierter Untersekunda. In zweifelnder Weise andererseits wäre ich geneigt mich zu äußern z. B. darüber, daß die von mir übrigens sehr geschätzten kurzen, referierenden Aufsätze aus verschiedenen Unterrichtsgebieten in die Unterrichtsstunden verlegt sind.

Doch will ich mich von diesen einzelnen Fragen ab- und der wichtigeren, allgemeinen Frage zuwenden: Ist durch die Verminderung der Stundenzahlen des klassischen Unterrichts in verschiedenen Ländern Deutschlands irgendwo thatsächlich ein Zustand geschaffen, der zum Verzweifeln Anlaß gäbe? Zum Verzweifeln daran, daß überhaupt noch ein der Anstrengung wertes Ziel im Unterricht der klassischen Sprachen erreicht werden kann? Und auf diese Frage habe ich mit einem

entschiedenen Nein zu antworten, das mir scheint um so entschiedener ausgesprochen werden zu müssen, da jüngst ein hervorragender philologischer Universitätslehrer sich in umgekehrtem Sinne geäußert hat, und von solcher Anschauung aus zu dem Wunsche gelangt ist, daß man mit dem griechischen und lateinischen Unterricht lieber ganz aufräumen möge, weil man schon vor der Schulreform in Preußen nicht diejenigen Resultate in diesen Lehrfächern habe erzielen können, die erreicht werden müßten, wenn der Unterricht wirklich fruchtbringend sein solle. Man verstehe mich nicht falsch. Ich leugne nicht etwa, daß die allmähliche Verminderung der Stundenzahlen für Latein und Griechisch entschiedene Rückschritte des humanistischen Schulunterrichts bedeutet. Ich leugne auch nicht, daß eine größere Ausdehnung des altklassischen Unterrichts nicht etwa bloß für diesen selbst, sondern für die gesamte Entwicklung der jungen Leute, für die Erziehung ihrer Fähigkeiten und Kräfte besser wäre. Ich gehöre ferner keineswegs zu denen, die den von pädagogischen Tausendkünstlern gespendeten und von den Behörden oft gern adoptierten Trost teilen, daß der Zeitdefekt immer durch verbessertes Lehrverfahren reichlich gedeckt werden könne, zu denen, für welche stets, wo die Stunden fehlen, Methode sich zur rechten Zeit einstellt.

Aber die Anschauung, als ob man es jetzt aufgeben müsse, aus dem lateinischen und griechischen Unterricht der Mühe werte Früchte zu gewinnen, halte ich nach Thatsachen der Erfahrung für einen starken und zugleich für einen gefährlichen Irrtum. Prof. von Wilamowitz-Moellendorf hat in seiner Göttinger Rektoratsrede speziell Beispiele der Unkenntnis des Griechischen angeführt, die er bei Studierenden der klassischen Philologie gefunden, und hat sich folgendermaßen ausgesprochen: „Erst seitdem ich, sagt er, dahin gekommen bin, keinem Ankömmling keine Unwissenheit irgend zu verübeln, sondern ruhig die Endungen des Plusquamperfekts, die Bedingungssätze und die Caesuren des Hexameters zu erklären, machen mir die Seminarstunden wieder Freude.“ Ich bezweifle selbstverständlich nicht, daß Prof. von Wilamowitz derartige Erfahrungen bei akademischen Tironen gemacht hat; aber sollte seine Meinung sein, daß solche oder ähnliche Erfahrungen die notwendige Folge derjenigen Zahl von griechischen wöchentlichen Stunden sind, die Preußen bisher im Ganzen in den verschiedenen Klassen hatte (40), so müßte ich durchaus widersprechen. Denn ich habe seit mehr als 20 Jahren an verschiedenen Anstalten des Landes, dem ich gegenwärtig angehöre, bei 36 Stunden sehr wesentlich andere Resultate gesehen, eine Kenntnis der Elemente des Griechischen, die auch etwas schwierigere griechische Skripta im Abiturientenexamen bei der großen Mehrzahl gelingen ließ, und ein Einlesen in griechische Autoren, durch das es ohne Mißerfolg der ordentlich beschlagenen Schüler möglich wurde, im Abiturientenexamen ungelesene Stellen des Demosthenes und des Platon vorzulegen. Ja, ich habe bisweilen eine Erfahrung gemacht, die der des Prof. von Wilamowitz entgegengesetzt ist. Ich habe von Zeit zu Zeit, auch mit Studenten der klassischen Philologie schriftliche Übungen im Gebrauch des Griechischen vorgenommen, habe dabei öfter deutsche Texte gegeben, die ich auch in der O. I bearbeiten ließ, und erlebte dabei mitunter, daß manche Studierende späterer Semester die Aufgabe entschieden weniger gut lösten, als tüchtige Oberprimaner.

Nein, zum Verzweifeln, m. H., ist nicht nur noch immer Zeit, sondern wegen der dem Griechischen jetzt in Preußen bestimmten Stundenzahl kein Grund. Nur dann wäre solche Stimmung begründet, wenn man dazu käme, die griechischen Autoren ohne gründliche und bis zur obersten Stufe fortgesetzte sprachliche Schulung lesen zu lassen, und nur aus solcher Methode vermöchte ich mir Erfahrungen zu erklären, wie sie von Wilamowitz mitteilt.[1])

Und auch bezüglich des Lateinischen sollen wir, meine ich, nicht so schwarz sehen, selbst nicht in Preußen, obgleich ich meine Zweifel nicht unterdrücken kann, ob einzelnes, was in der Lehrordnung verfügt ist, sich bei der jetzt festgesetzten Stundenzahl wird ausführen lassen; wobei mir die 6 Stunden Latein von O. II bis O. I entschieden bedenklicher vorkommen, als die 8 in VI und V. Denn ich muß anerkennen, daß die Hinausschiebung des Anfangs des Französischen nach IV allerdings die feste Aneignung der lateinischen Formenlehre ganz wesentlich erleichtern wird und so einen gewissen Ersatz für die weggefallenen Stunden bieten kann.

Doch, wenn ich von Desperation weit entfernt bin, so sehe ich doch andererseits auch keineswegs einen ganz blauen Himmel. Ich sehe manche Gefahren, die man sich ja nicht verhehlen darf. Alle hier aufzuzählen würde zu weit führen. Doch ein paar mögen genannt werden.

Es ist in dem preußischen Abgeordnetenhause in jüngster Zeit von verschiedenen Seiten auf den schädlichen Einfluß, den manche Tagesblätter in den pädagogischen Fragen üben, hingewiesen worden. Es ist dies unter Andern auch von einem wohlbekannten Vertreter der Presse selbst geschehen, der aussprach, daß schließlich die Jugend, die gerade nach solchen Artikeln begierig greife, zu der Anschauung kommen müsse, unsere Schulen seien so schlecht, daß es sich gar nicht lohne hineinzugehen. Daran ist unzweifelhaft etwas Wahres, zwar nicht bei denjenigen Schülern, die mit Eifer und Erfolg sich den Schulstudien widmen, aber bei den vielen, welche getrieben werden müssen, welche nicht überall mit Erfolg arbeiten, welche meinen, es sollte ihnen das Leben bequemer gemacht werden. Auf solche üben ja nun Preßartikel, wie die charakterisierten, zweifellos eine demoralisierende Wirkung. Sie verdienen nicht den Namen von pädagogischen Artikeln, sondern von pädodemagogischen.

Eine andere Gefahr erheblicher Art, die nicht zu übersehen ist, beruht auf der Sinnesart vieler Eltern, derjenigen, deren Söhne nicht die wünschenswerten Erfolge erzielen und denen der Gedanke entweder fern liegt oder doch so unbequem ist, daß sie ihn sich möglichst lange vom Leibe halten, der Gedanke, daß die Schuld nicht an der Schule, sondern an ihren Sprößlingen liege. So schafft jeder Promotionstag zweifellos dem Gymnasium und seiner Organisation eine Anzahl von Feinden, und je größer die Frequenz der Anstalt ist, je mehr auch nicht geeignete Elemente in demselben sitzen, desto größer wird diese Zahl sein.

---

[1]) Eingehender gedenke ich an einer anderen Stelle die Rede des Prof. v. Wilamowitz zu besprechen und zugleich Belege für das oben Gesagte zu geben.

Endlich möchte ich die Gefahr erwähnen, die in den Schulallheilmitteln liegt, den pädagogischen Panaceen, welche heutzutage fast in gleicher Fülle, wie die körperlichen Allheilmittel, auf den Markt gebracht werden. Denn, wie es mit den medizinischen Panaceen geht, so auch mit den pädagogischen. Eine größere Anzahl von Leuten, die irgendwo der Schuh drückt, glauben doch daran. Diese pädagogischen Reformvorschläge pflegen am häufigsten und mit der größten Sicherheit von Leuten gemacht zu werden, die am weitesten davon entfernt sind, in die Lage zu kommen, sie ausführen zu müssen. Sie sind aber auch von solcher Seite nicht ungefährlich, wenn der Name des Autors auf irgend einem anderen Gebiete Ruf besitzt. Ich denke dabei speziell im Moment daran, was wir von Seite mancher Universitätsprofessoren, so jüngst von Virchow erlebt haben, der in seiner Rektoratsrede alles Ernstes als die drei Pfeiler, auf denen der höhere Unterricht jetzt aufzubauen sei, die Trias der Mathematik, der Philosophie und der Naturwissenschaften bezeichnet und leider nur versäumt hat, uns einen Lehrplan der Philosophie für die einzelnen Klassen der Gymnasien zu entwerfen.[1])

Gegenüber den bezeichneten und anderen Gefahren aber, m. H., was haben wir zu thun? Zunächst ist, meine ich, dringend zu empfehlen, was so nahe liegt und was doch so sehr noch nach meiner Erfahrung in weiterem Umfang fehlt, — daß wir zusammenhalten. Und zwar scheint es mir gerade gegenwärtig wichtig, daß sich nicht bloß die humanistischen Lehrer der einzelnen Staaten Deutschlands untereinander zusammenscharen zur Verteidigung ihres Palladiums, sondern daß die Angehörigen verschiedener deutscher Staaten zusammentreten, ihre Erfahrungen leidender und aktiver Art austauschen und sich so gegenseitig richtige Wege weisen und sich ermuntern. Wir werden ja in untergeordneten Dingen manchmal verschiedener Ansicht sein, aber in der Hauptsache stimmen wir zusammen, und diese Hauptsache wird eine wesentliche Stütze durch Verständigung ihrer Verteidiger erhalten. Ich habe vielfach noch in Unterhaltungen und Briefen einen sehr tadelnswerten Egoismus gefunden, der darauf hinausläuft: ich suche mein Haus, soweit möglich, vor Feuer und Untergang zu schützen; mag der Nachbar mit dem seinigen das Gleiche thun. Möchte, m. H., diese Gesinnung gründlichst aufhören, ehe einmal der Brand die ganze Stadt ergreift.

Aber unser Eintreten für den humanistischen Schulunterricht darf nicht bloß ein abwehrendes sein. Noch wichtiger als dieser Weg scheint mir der positive, daß wir mit allen Kräften darnach streben, den humanistischen Unterricht, wo irgend er verbesserungsfähig ist, zu verbessern, und da kann zweifellos noch viel geschehen.

Von Allem aber, was Not thut, thut Folgendes am meisten Not: daß wir bei aller Strenge geistiger Zucht, die wir der Jugend um Gottes willen, um ihretwillen nicht ersparen dürfen, — daß wir bei dieser Strenge in unsern Zöglingen doch zugleich stets Lust und Liebe zum klassischen Altertum pflanzen, daß wir es ihnen wirklich nahe bringen, bald durch sprachliche Erörterungen, welche in die Gedankenwelt des Altertums einführen, bald durch ästhetische, durch geschichtliche, ar-

[1]) Wir werden nicht verfehlen, uns über die Virchow'sche, „Lernen und Forschen" betitelte Rede noch genauer zu äußern.

chäologiſche Erläuterungen, — daß insbeſondere gewiſſe Geſtalten des Altertums, wie Sokrates, der Jugend zu lebendigen, wirkenden Größen werden, und daß ihnen die Lächerlichkeit des Diktums: „wir wollen die Toten ruhen laſſen", nicht bloß an Perſonen der heiligen Geſchichte, ſondern ebenſo an Männern von Rom und Hellas klar wird. Möchte jeder Lehrer der humaniſtiſchen Fächer am Anfang jeder Stunde, in der er einen antiken Autor zu interpretieren hat, ſich dieſe Aufgabe vor Augen ſtellen: dann wird vermieden werden, daß auf die deutſchen philologiſchen Lehrer jemals Anwendung findet der Satz: „wo eine Kunſt verfällt, da verfällt ſie durch die Künſtler".

Auch möge keiner in ſolchem Streben ſich dadurch verdrießen laſſen, daß wir heutzutage fortwährend zu kämpfen haben. Möge auch kein Philologe jüngere Leute, die den Beruf eines philologiſchen Lehrers wählen wollen, davon abmahnen mit der Bemerkung: das ſei ein dornenvoller Weg, auf dem man nicht viel Gewinnſt und Ruhm, aber manche Unannehmlichkeit ernten könne. Wer ſolchen Ratſchlag erteilt, thut nichts anderes, als das Ziel, das Ideal preisgeben, denen er ſein Leben geweiht hatte. Und ich hoffe, daß in der deutſchen ſtudierenden Jugend noch ſo viel geſunder Idealismus und ſo viel Tapferkeit herrſchen, daß ſie ſich durch ſolche Mahnungen nicht abhalten laſſen wird, den Weg einzuſchlagen, wozu ſie innere Neigung treibt, daß die Vorſtellung des Kampfes für ſie eher etwas Anreizendes als etwas Abſtoßendes haben wird. Denn die gute Sache braucht die jungen Kräfte und Kämpfer.

Und müſſen wir uns nicht auch ſagen, daß jede gute Sache ſtets durch Kampf nicht verloren, ſondern gewonnen hat, daß geſicherter Beſitz die Beſitzer häufig ſchlaff macht, gefährdeter zu ſteter Anſtrengung treibt? Alſo kämpfen wir unverdroſſen, wo immer der Kampf notwendig iſt, und falls wir eine Schlacht verlieren, möge kein anderer Gedanke uns beherrſchen, als der, die Scharte wieder auszuwetzen.

Hierauf erteilte der Vorſitzende dem Rektor der Meißener Fürſtenſchule, Herrn Dr. **H. Peter**, das Wort zu ſeinem Referat: **Über die methodiſche Verbindung der lateiniſchen und griechiſchen Lektüre in der Gymnaſialprima unter Berückſichtigung der ſprachlichen Bildungskraft dieſes Unterrichts.**

Hier in Dresden iſt es geweſen, wo, nachdem der Rektor der Thomasſchule in Leipzig, Johann Matthias Geſner, zuerſt die Unterſcheidung zwiſchen ſtatariſcher und kurſoriſcher Lektüre aufgeſtellt hatte, ein Lehrer dieſer Anſtalt, welche zu unſerer Verſammlung gaſtlich ihre Räume geöffnet hat, Hermann Köchly, vor faſt 50 Jahren mit dem ihm eigenen Feuer der Beredſamkeit die bis dahin herrſchende grammatikaliſch-kritiſche Behandlung der Schriftſteller zu bekämpfen unternommen hat. Denn nicht allein den „veralteten Wort- und Formelkram", d. h. das Latein-

sprechen, die lat. Versübungen und den lateinischen Aufsatz wollte er aus den Gymnasien verbannen, er wollte überhaupt der historischen Auffassung die Bahn brechen und deswegen die kursorische Lektüre in den Vordergrund des fremdsprachlichen Unterrichts rücken, weil nur auf diesem Wege die Hauptaufgabe, die Erkenntnis der Zeit des Schriftstellers, erreicht werde. Köchlys Worte haben damals hier viel gegolten, er wurde einige Jahre später sogar beauftragt, einen Gesetzentwurf auszuarbeiten, der das gesamte Schulwesen Sachsens reformieren sollte.

Von der rückläufigen Bewegung zu Anfang der 50er Jahre ist indes auch diese in den Wettern des Jahres 1848 emporgeschossene Pflanze erfaßt und niedergedrückt worden. Es triumphierte, zunächst in Preußen, die scharfe, schneidige, in kurzer Frage und Antwort sich bewegende, alle Kräfte anspannende und rasche, sichtbare Erfolge zu Tage fördernde Betreibung des altklassischen Unterrichts, dieselbe Richtung, welche im öffentlichen Leben so Großes geleistet hat. Der Verstand ging so durch eine unerbittliche, jeden, auch den schwachen, früher beiseite gelassenen Schüler packende Zucht, der Wille wurde zu stählerner Energie gekräftigt, die Ansprüche des Gemüts wurden hauptsächlich auf den Religions- und auf den deutschen Unterricht und dann auf das Privatstudium verwiesen, für welches von der Pädagogik in eben der Zeit eifrig geworben wurde, wo die wachsenden unmittelbaren Aufgaben des Unterrichts die Muße immer enger einschränkten.

Auf diesen Vorstoß mußte wieder ein Gegenstoß folgen und zwar nach dem Naturgesetz um so stärker, je einseitiger jene Methode geübt wurde, wie man ja auch die Bewegung in Sachsen, zu deren Führer sich Köchly aufgeschwungen hatte, als eine Reaktion gegen die von Gottfried Hermann inaugurierte, ausschließlich grammatisch-kritische Handhabung des altklassischen Unterrichts bezeichnen kann. Demnach wird in den preußischen Lehrplänen vom 6. Jan. 1892*) das allgemeine Lehrziel für die Gymnasien im Lateinischen in folgende Forderungen gefaßt: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer und sprachlich-logische Schulung," im Griechischen „Verständnis der bedeutenderen Schriftsteller der Griechen" — also mit Weglassung der Schulung durch die Sprache.

Es ist nun ohne weiteres einzuräumen, daß es genügt, an einer Sprache Jahre lang jene Übungen vorzunehmen, welche die Erfahrung von Jahrhunderten als ein vortreffliches Zuchtmittel des menschlichen Denkens erwiesen hat, und daß das Lateinische den Vorzug verdient, weil kein anderes Volk mit gleicher Energie wie die Römer bestrebt gewesen ist, seine Begriffe und Gedanken in eine möglichst treffende Form zu kleiden. Aber die Bedeutung der Sprache an und für sich wird dabei unterschätzt; auch die griechische soll nicht allein zum Verständnis ihrer Litteratur gelehrt werden, und so hat auf der vorjährigen Generalversammlung unseres Vereins der Herr Vorsitzende sein gewichtiges Wort für das gleiche Recht beider klassischen Sprachen eingelegt und schreibt mit Beziehung auf die griechische, wie die lateinische im Anhang zu der letzten Ausgabe seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre (S. 599f.): „Wenn die Sprache keinesfalls zu einer Beispielssammlung für ein Skelett grammatischer Regeln abgetötet und vergewaltigt werden darf, so soll sie doch auch nicht

*) Die sächsische Lehr- und Prüfungsordnung ist erst nach Abschluß dieses Vortrags erschienen.

zum bloßen Mittel für das Verständnis der Schriftwerke herabgewürdigt werden. Sie hat an und in sich ihren Wert und ihre unvergängliche Bildungskraft, und die Eingewöhnung in sie, die klare Auffassung und der gelenke Gebrauch ihrer Glieder macht nicht nur den fertigen Lateiner und Griechen, sondern schafft vor allem Schärfe und Geschmeidigkeit des eigenen Geistes." Mag der verschiedene Sprachgeist, um ihm in seiner Eigenart gerecht zu werden, eine verschiedene Behandlung des Sprachlichen bedingen; grundsätzlich ausschließen darf man eine solche beim Griechischen schon aus dem Grunde nicht, weil sonst leicht in manchen Köpfen die Vorstellung sich bilden könnte, als ob die Sprachentwicklung des Lateinischen die allein richtige und erstrebenswerte sei; die römische Geschlossenheit bedarf vielmehr zu ihrer Ergänzung der griechischen Freiheit, wenn das Gymnasium ein klares Bild von dem natürlichen Leben einer Sprache geben und für das Verständnis und die Gestaltung der Muttersprache Früchte tragen soll.

Es wird daher nicht nur erlaubt, es wird geboten sein, bei den Überlegungen über die methodische Behandlung der altklassischen Lektüre die Schriftsteller beider Völker mit einander zu verbinden und bei voller Anerkennung eines Unterschieds, der übrigens auch innerhalb der Litteratur eines jeden zu machen ist, doch bei beiden gewisse allgemeine Grundsätze zu befolgen. Am klarsten gelangt der Zweck der Lektüre in der Prima zum Ausdruck, und so habe ich mich bei meinen aus der Praxis herausgewachsenen Vorschlägen auf diese Klasse beschränkt.

Der Zweck der Lektüre ist jetzt nicht ein ganz anderer geworden, aber er hat sich aus den Nebenrücksichten reiner losgelöst.

Voraus möchte ich bemerken, daß, so verwerflich der jetzt allgemein verurteilte Mißbrauch ist, welcher bis in die obere Stufe hinauf die Worte eines Klassikers zur Einübung grammatischer Regeln herabwürdigte, doch der Lehrer stets daran denken muß, bei jüngeren Schülern zu ihrer noch wenig entwickelten Denkfähigkeit herabzusteigen und sich nie der Mühe der oft kleinlich und pedantisch scheinenden Wort- und Konstruktionserklärung entschlagen darf, wenn der Tertianer seinen Cäsar verstehen und beherrschen soll, wie der Primaner den Tacitus und Horaz, und wenn der Lehrer den höheren Klassen vorarbeiten und sie durch energische Betreibung des Elementaren eben davon befreien und entlasten soll. Für die Lektüre des Homer wird die Regel beobachtet, zuerst dem Anfänger Wort für Wort und Vers für Vers klar zu machen, die Vokabeln genau lernen zu lassen und immer wieder zu repetieren. Je langsamer der Grund gelegt wird, desto schneller kann später gelesen werden, desto höher erhebt sich die Erklärung über das Elementare, desto tiefer ergreift der Inhalt das Gemüt. Diese Erfahrung aber gilt für die Lektüre überhaupt, und so machen auch die preußischen Lehraufgaben dem lateinischen Lehrer schon auf der untern Stufe die Vorbereitung auf ein gründliches Verständnis der Schriftsteller zur Pflicht und wollen die griechische Lektüre nur „unbeschadet der Gründlichkeit" auf der Oberstufe ausgedehnt wissen.

Welches ist nun das Ideal der Lektüre?

Doch wohl mit unbedingter Hingabe des Denkens und Empfindens sich in

ein Werk vertiefen, seinen Inhalt mit dem Verstand aufnehmen und mit dem Herzen nachfühlen und so die verschiedenen Seiten seines Inneren gleichmäßig bereichern.

„Liest doch nur jeder aus dem Buch sich heraus, und ist er gewaltig,
So liest er in das Buch sich hinein, amalgamiert sich das Fremde."

Selbst die methodischeste Anleitung wird nicht allen Kindern die nämliche Art des Lesens beibringen können, weil die Weise, wie man liest, eng mit der ganzen Naturanlage des einzelnen zusammenhängt. Darum wird aber der Unterricht nicht darauf verzichten dürfen, wie die Kenntnis der Buchstaben zu lehren, so auch den Weg zu einer wahren, weihevollen Lektüre zu weisen und dazu zu erziehen. Nun vergegenwärtigen Sie sich, m. H., wie Sie die Bücher gelesen haben, welche in Ihrer Knabenzeit den tiefsten Eindruck auf Sie gemacht haben. Wie schöne Weihnachtstage verdanken gewiß viele der ununterbrochenen Lektüre z. B. von Beckers Erzählungen aus der alten Welt, vor der jedes andere Vergnügen zurücktrat. In Erinnerung an dieses natürliche Genießen ist es mir immer als ein Unrecht gegen unsere Klassiker erschienen, wenn in den Mittelklassen von ihren dramatischen Musterwerken Scene für Scene während der Stunde unter Einstreuung einzelner Erklärungen gelesen wird und sich so eine Dichtung über ein ganzes Vierteljahr und noch länger hinschleppt. Hier ist von wirklichem Genuß, von Nachempfinden wenig die Rede, wenn nicht ein hierfür beanlagter Lehrer bisweilen die Rolle des Vorlesers übernimmt. „Um das Ganze als solches", wie es in den preußischen Lehrplänen heißt, „dem Verständnis der Schüler zu erschließen", dazu führt meines Erachtens allein der Weg Akt für Akt zu Hause lesen zu lassen, im Unterricht aber nur die Eindrücke zu prüfen und im Hinblick auf das Ganze zu ordnen und zu ergänzen, einzelne Stellen zu erklären oder als besonders beachtenswert herauszuheben und endlich die den einzelnen Akten gewidmeten stündigen Besprechungen in einer abschließenen Stunde zusammenzufassen.

Wollte Jemand nun die gleiche Methode der Lektüre auf den altklassischen Unterricht übertragen, so tritt alsbald die fremde Sprache hindernd dazwischen, für den Zweck des Genusses freilich ein Hemmnis, für die allgemeine Erziehung dagegen ein schwer wiegender Gewinn, den methodisch auszunutzen so lange eine Hauptaufgabe der Pädagogik bilden wird, als die Sprache an und für sich noch ihre Bedeutung für die geistige Zucht und das geschichtliche Verständnis des Altertums behauptet.

Bloßes Lesen und Eindrücke in sich aufnehmen kann den Geist in eine völlig verkehrte Richtung hineintreiben, die Phantasie überreizen, eine ungesunde Gefühlsseligkeit erzeugen und das Gedächtnis mit einem Wust ungeordneter, zusammenhangsloser Einzelheiten überlasten; auch liegt bei oberflächlich gearteten Naturen überhaupt die Gefahr nahe, über Alles leicht hinwegzulesen und den Geschmack für schwerere, Nachdenken erfordernde Bücher einzubüßen. Schon Plato (Tim. XVI, S. 47) lehrt, daß uns Poesie, Gesang und Tonkunst nicht zum zwecklosen Genuß, zur ἄλογος ἡδονή, geschenkt seien, sondern damit wir durch sie unser Inneres ordnen und in ihm Maß und Schönheit herstellen. Daher müssen wir es dankbar als eine Wohlthat anerkennen, wenn diese Hast des Lesens durch die Schwierigkeit

der fremden Sprache gezügelt wird, das Auge sich gewöhnt, Wort für Wort, Gedanke für Gedanke anzusehen, wenn das Denken gehalten wird, die ihm zugeführten Eindrücke zu verarbeiten und mit einander zu verbinden. Auch die Kunst des Verstehens muß gelernt werden, und wenn das oft eine saure Arbeit ist, so stärkt eben diese Hausmannskost das Rückgrat des Geistes.

Wenden wir nun das Gesagte auf die für Prima in Deutschland vorgeschriebenen Klassiker an, so wird sich bei der Mehrzahl (Tacitus und Horaz, Plato, Thukydides, Demosthenes und Sophokles) ein wenigstens zuerst langsames Fortschreiten ergeben, d. h. eine *statarische Lektüre*, um diesen, wenn auch der eigentlichen Bedeutung des Wortes nicht entsprechenden, so doch ohne weiteres verständlichen Ausdruck zu gebrauchen.

Hier wird vor allem die Hingebung, die Kunst und die Übung des Lehrers sich zu bethätigen haben; gerade hier aber findet er auch den nie versiegenden Quell der Befriedigung und zugleich Antrieb zu nicht rastender eigener Vervollkommnung. Da muß jede Stunde ein abgerundetes, abgeschlossenes Ganze bilden. Ein bestimmtes Stück mit einem deutlichen Einschnitt am Ende wird zur Vorbereitung aufgegeben, am Anfang jeder Stunde das vorausgehende nachübersetzt oder sein Inhalt kurz zusammengefaßt und mit dem neuen in Zusammenhang gebracht, dies übersetzt ohne jede Unterbrechung des Lehrers, der meinetwegen für besonders schwierige Stellen zur Präparation einige Hülfen gewähren mag, nun Satz für Satz nach allen Seiten hin mit den Schülern durchgearbeitet, dabei einer Musterübersetzung festgestellt und vom Lehrer selbst vorgetragen, endlich der Originaltext gelesen, jedenfalls bei Cicero, Demosthenes, deren rednerischer Rhytmus nun erst von den Schülern verstanden und empfunden werden kann — Noch viel weniger aber als die Abgrenzung der Stundenaufgabe darf die der halbjährigen vom Zufall abhängen, und wenn der Lehrer auch die letzten Abschnitte selbst übersetzen muß, er muß zu Ende kommen und seine Schüler in den Stand setzen, von der Höhe des Schlusses aus alle die kleinen Kreise, innerhalb deren sie sich bis dahin bewegt haben, mit einem Blick zu überschauen und ihren Zusammenhang zu erkennen. — Die Vorteile, welche diese Methode in sich trägt, fallen in die Augen. Die gesamte Klasse wird unausgesetzt angespannt, der Lehrer befindet sich in steter innerer Fühlung mit ihr; der Schüler lernt, was Gründlichkeit bedeutet, und wird sich bei schnellerem Vorwärtsschreiten immer des Gegensatzes solches Lesens bewußt bleiben; die Eigenart der fremden und die der Muttersprache werden nach ihren Vorzügen und Mängeln im Ausdruck, Satzbau und Verbindung gewürdigt, die Begriffe werden in ihrem Verhältnis zu einander bestimmt; kurz jede derartige lateinische oder griechische Stunde dient in gleicher Weise dem altklassischen Unterricht, wie dem Gesamtzweck des humanistischen Gymnasiums.

Man wende nicht ein, daß es nicht immer möglich sei, das Stück so auszuwählen, daß es in 50 Minuten erledigt werden kann. In Wahrheit fällt dies bei einiger Erfahrung nicht schwer. Man grenze nur zuerst die Stücke etwas knapp ab. Bleibt dann wirklich noch Zeit übrig, so benutze man sie z. B. zu Inhaltsübersichten, lateinischen oder deutschen. Bei Schwierigkeiten, die sich unerwartet

vielleicht einstellen, mag man für das Pensum auch die nächste Stunde hinzunehmen. Ebenso unnötig ist heutzutage die Besorgnis vor breiten Abschweifungen bei solcher Art des Lesens. Denn obgleich man bei der Erklärung nicht hasten darf, so muß man doch bei dieser statarischen Methode seine Zeit immer sehr zusammennehmen und wird durch den Blick auf das Ende vor allen unnötigen Exkursen bewahrt werden. Ganz und gar verwerfe ich solche indes nicht und halte sogar gewisse für durchaus notwendig. Ich meine nicht die grammatischen, die bis in die 50er Jahre hinein ein Schrecken für den Durchschnittsschüler waren und unserem Gymnasium viel Feindschaft zugezogen haben, auch nicht die antiquarischen, vor denen gerade gut unterrichtete Lehrer zu warnen sind — einer pflegte bei der Beschreibung von Pyramus' Tode in Ovids Metam.: non aliter quam cum vitiato fistula plumbo scinditur et tenui stridente foramine longas eiaculatur aquas, sich über die römischen Wasserleitungen zu verbreiten —; aber es gibt allgemeine Bildungsfragen, über die der Rektor sich seinen Abiturienten gegenüber einmal aussprechen muß. Früher geschah dies wohl in Form von hodegetischen Vorträgen, einiges wird jetzt in den Entlassungsreden berührt; in der einfachsten und ungezwungensten Weise jedoch lassen sich diese Themen an die Lektüre von De oratore anknüpfen, dem hodegetischen Lehrbuch für den jungen Römer, der in die hohe Schule des Staatslebens eintreten wollte. Jeder Abschnitt in diesem Werke, welches ich in dem Primakanon unter keinen Umständen missen möchte, drängt da zu Vergleichen mit der Gegenwart und zu allgemeinen Erörterungen, über das Wesen und die Bedeutung der Rhetorik, über Dilettantismus und Wissenschaftlichkeit, Universalität und Spezialistentum der Bildung u. s. f. Wer wird solchen ausweichen dürfen? Die ernste Mahnung Nägelsbachs, „der Lehrer suche nicht seine, sondern des Schriftstellers Ehre" (Schmids Encyklop. I. S. 802), wird man auch dabei gewissenhaft beobachten können.

In dieser gründlichen Lektüre, welche keine Schwierigkeit umgeht, Inhalt und Form in gleichem Maße berücksichtigt, ebenso die Gesamtentwicklung im Auge behält, wie die einzelnen Worte erklärt und bei dem engen Zusammenhang zwischen Geist und Sittlichkeit durch ihre strenge Gewissenhaftigkeit auch auf den Willen ihren steten, gleichmäßigen Einfluß ausübt, — in dieser statarischen Lektüre sehe ich die vornehmlichste Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.

Freilich wird sie nur einen kleinen Teil der Werke, welche zu der geschichtlichen Erfassung des Altertums notwendig sind, bewältigen können, selbst wenn man allmählich bei Tacitus, Sophokles, den erzählenden Abschnitten des Thukydides rascher vorwärts schreitet. Auch die Privatlektüre wird nur auf Schriftsteller hingelenkt werden können, welche schon in der Klasse gelesen sind, und nur besonders begabte Schüler werden sich mit Plato, Demosthenes, Euripides und anderen Klassikern privatim so beschäftigen können, daß sie wirklich in sie eindringen. Es war also auf dem Wege zu dem Ziel einer ausgedehnteren Bekanntschaft mit den alten Schriftstellern unzweifelhaft eine Lücke vorhanden, welche sich namentlich in der Unterprima oder wenigstens in ihrem ersten Halbjahre im Lateinischen empfindlich bemerkbar machte, so lange noch nicht die Schüler in die genannten Autoren ein-

geleſen waren. Da iſt es als ein ſehr glücklicher Gedanke zu begrüßen, wenn jetzt wieder Livius für dieſe Klaſſe empfohlen wird, namentlich zu dem Zweck, „für bedeutſame Abſchnitte der Geſchichte und hervorragende Perſönlichkeiten einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund zu gewinnen“ (Preuß. Lehrpl. S. 27). Soll dieſer Zweck aber erreicht werden, ſo gebietet er eine beſchleunigte Lektüre, und jetzt, nach einer halbjährigen ſtatariſchen Behandlung des Livius in der Oberſekunda iſt eine ſolche ohne Nachteil für die allgemeine Entwicklung der Schüler auch ausführbar. Da haben wir alſo doch wieder die Unterſcheidung zwiſchen ſtatariſcher und kurſoriſcher Lektüre, obwohl ſich in der letzten Zeit viele gewichtige Stimmen, von preußiſchen Direktorenverſammlungen und von Einzelnen, z. B. Eckſtein und Nägelsbach, gegen ſie erklärt haben. Bei einer rein theoretiſchen Abwägung mögen ſie Recht behalten, in der Erfahrung aber wird man, wenigſtens in den Primen, dem Prinzipe einer ſchnelleren Lektüre ihr Recht einräumen müſſen. Es ſchließt dies nicht aus, daß auch zuweilen bei der ſtatariſchen Lektüre einige Abſchnitte kurſoriſch geleſen werden und umgekehrt; aber im Allgemeinen möchte ich im Bewußtſein der Schüler den Gegenſatz feſtgehalten wiſſen, einesteils um dem Vorwurf der Erziehung zur Flüchtigkeit zu begegnen, welcher der einen Methode gemacht wird, anderenteils um dem Gemütsleben reichere Nahrung zuzuführen, welches bei der zweiten nicht immer genügend bedacht wird. Mit anderen Worten: es laſſen ſich, ohne die eigentlichen Aufgaben des humaniſtiſchen Gymnaſiums zu beeinträchtigen, auch alte Klaſſiker in derjenigen Weiſe behandeln, die bei denen unſeres Volkes Herz und Gemüt erfriſcht und belebt und eine dauernde ſchöne Erinnerung hinterläßt.

Nun erreichen wir mit einer ſolchen Teilung noch einen zweiten Vorteil.

Sie werden, m. H. Fachgenoſſen, mit mir der Anſicht ſein, daß täglich zwei Stunden allein der ſtatariſchen Lektüre zugewendet gerade bei einem geſchickten Lehrer, der es verſteht, die Schüler zur Selbſtthätigkeit heranzuziehen, ihr Denken ſehr ſtark anſtrengen, und daß es, wenn z. B. eine mathematiſche Stunde darauffolgt, ermüdet wird. Noch weniger dürfte es ſich empfehlen, längere Zeit allein kurſoriſch zu leſen, weil ſo die durchaus notwendige Kontinuität der logiſch-ſprachlichen Schulung unterbrochen werden würde. Alſo werden beide Methoden nebeneinander geübt werden müſſen. Iſt dies jedoch ausführbar innerhalb des einzelnen Faches? Man müßte dann neben dem friſchbegonnenen Autor ſtets die Lektüre eines, in den die Schüler einigermaßen eingeleſen ſind, fortführen, und gleichzeitig vier Autoren nebeneinander leſen. Dann aber wird der Primaner recht heimiſch in keinem, und die Zerſplitterung läßt ein lebendiges Intereſſe nirgends ſich entwickeln. Die Dreizahl ſollte jedenfalls nicht überſchritten werden.

Um uns unſerem Ziel zu nähern, müſſen wir demnach auf Konzentration der lateiniſchen und griechiſchen Lektüre bedacht ſein. Sogar mit dem geſamten Lehrſtoff der Prima hat ſie ja O. Frick (Lehrproben V S. 1 ff.) vorgenommen und zwar in folgender Weiſe. Im erſten Semeſter ſoll der Schwerpunkt auf die Geſchichtſchreibung gelegt werden, im zweiten auf die Beredſamkeit, im vierten auf die Philoſophie, während das dritte eine ziemlich gleiche Miſchung von allen Gattungen

bringen soll. Zugleich soll im ersten eingeführt werden in die vaterländische Welt und in die der Griechen, im zweiten auch noch in die der Griechen, im dritten in die der Römer, im vierten wieder in die der Griechen. Als Persönlichkeiten sollen um Christus herum dominieren im ersten Semester Parzival und David, im zweiten Demosthenes, im dritten Sokrates und Paulus, im vierten Sokrates und Luther. Endlich spricht Frick das zweite Semester besonders der Pflege des Willens zu (Demosthenes), das dritte der Pflege der begrifflichen Erkenntnis (Begriff des Tragischen) und des Naturgefühls (Goethes Lyrik), das erste der des Heimats- und Vaterlandsgefühls, das vierte der des religiösen Gefühls. Die großen ethischen Begriffe hätten in jedem Semester wiederzukehren, doch träten in den Vordergrund im zweiten und vierten der Ehrbegriff, im vierten der der Treue (Phädon, Wallenstein), im dritten die γενναιότης (Iphigenie).

Ich zolle der rastlosen Arbeit des zu früh unserer Wissenschaft entrissenen Mannes volle Anerkennung und verdanke ihm reiche Anregung, aber bei diesem Aufbau ist er weder den Klassikern gerecht geworden, noch den Bedürfnissen der Jugend. Schon die Einsetzung der Leichenrede des Perikles in das erste Semester erweckt Bedenken. Denn wenn Frick auch die Vorübersetzung dem Lehrer zuweist, so ist doch, wenn überhaupt ein Schüler, ein solcher erst in seinem letzten für die Bewunderung dieses an Gedankenfülle unerschöpflichen Panegyrikus der παίδευσις τῶν Ἑλλήνων reif. Grundsätzlich aber muß ich gegen eine Zertrümmerung der Kunstwerke der alten Litteratur mich erklären. Thukydides erscheint in seinem Lehrplan überhaupt nur im ersten Semester der Prima mit „Bildern aus der sicilischen Expedition, der schon erwähnten Rede des Perikles, den Betrachtungen über die unheilvollen Folgen der Parteikämpfe (III 82 und 83) und dem Selbstzeugnis über seine Auffassung von der Aufgabe der Geschichtschreibung I 1. 21. 22." Aus dem ersten Buch der Annalen des Tacitus will Frick während des ersten Semesters die Freiheitskämpfe der Germanen lesen lassen, während des dritten die Abschnitte, welche die Genesis der Cäsarenherrschaft betreffen. Dies bedeutet doch dem Schüler Finger, Hände, Füße einer Statue zeigen und den Anblick der ganzen ihm entziehen. An Tacitus bewundern wir am höchsten die Meisterschaft, mit welcher er die wichtigen Ereignisse zu einem Bilde abrundet oder dramatisch aufbaut, dann wieder den so erregten Leser durch einfache Erzählung in eine ruhige Stimmung überleitet, bis er wieder fähig und empfänglich für die Macht eines neuen Eindrucks geworden ist. Gerade dem Verständnis der Kunstform wird in den neueren Lehrplänen großer Wert beigemessen: soll dies hier, wo es leicht und bequem ist, außer acht gelassen und damit die Jugend um eine wertvolle Einsicht gebracht werden? Um Tacitus' Seelenmalerei vollkommen zu schätzen, dazu gehört ein gut Teil eigener Erfahrung und langjährige Beobachtung anderer Menschen. Die Jugend ahnt nur ihre Virtuosität und Wahrheit. Die dramatische Gestaltung der Erzählung kann sie wirklich begreifen und der Kunst bis auf den Grund sehen. Also, wenngleich Frick die confusa varietas lectionum in eine ordinata varietas umgeschaffen und eine planmäßige Ausgestaltung der gesamten Ideenwelt des Zöglings hergestellt zu haben glaubt: wo bleibt dabei die Persönlichkeit des

Schriftstellers? Ich muß gestehen, daß ich mir die Erfüllung der Forderung, die Jugend in den „Geist des Altertums“ einzuführen, nicht recht zutraue, da ich sie nicht mit einigen Schlagwörten abspeisen will, und ich bin zufrieden, wenn sie diesen und jenen einzelnen Mann nach ihren Kräften versteht, auch seine Stellung in der Zeit und wie sie ihm erscheint. Ich würde, verführe ich anders, um ein zweifelhaftes ein mir sicher erreichbares Ergebnis eintauschen.

Um also einen anderen Weg der Konzentration aufzusuchen, kehren wir zu der anfangs verlangten Gleichberechtigung der beiden alten Sprachen als solcher im Unterricht zurück. Mag der griechischen Litteratur die größere Kraft innewohnen, unser deutsches Gemüt zu packen und unsere Phantasie anzuregen — es giebt eben nur einen Homer —, so stellen doch auch dem Denken Plato und die Reden des Thukydides die höchsten Aufgaben, und darunter gerade solche, die der Jugend bis zu einem gewissen Maß lösbar und doch wahrlich der strengsten Arbeit wert sind; wie andererseits in der römischen die edelsten Gefühle oft den glücklichsten Ausdruck erhalten haben: Verehrung der Götter, Hingabe an das Vaterland, Pietät gegen die Eltern. Dem pius Aeneas verdient der pius Horatius an die Seite gestellt zu werden; sein causa fuit pater his muß ihm die Herzen der Jugend öffnen, und ebenso weiß doch gewiß Livius, nach Niebuhrs Wort der liebenswürdigste aller Historiker, je fleißiger wir ihn lesen, umsomehr uns durch die Wärme seiner Empfindung zu gewinnen. Daraus folgt, daß durch jede der beiden Litteraturen unser Gefühl und unser Verstand in gleicher Weise gebildet werden kann, daß in beiden statarische und kursorische Lektüre angebracht ist, und daß wir, ohne unsere Jugend zu zerstreuen, eine einseitige Inanspruchnahme des Geistes vermeiden und eine gleichmäßige Erziehung und Bildung erreichen, wenn die Griechen und Römer in jenen beiden Methoden so abwechseln, daß, wenn ein Grieche eingehender behandelt wird, ein Römer zum Gegenstand der kursorischen Lektüre gewählt wird, und umgekehrt.

Einen Kanon zu entwerfen ist bedenklich, weil bei der Wahl des Schriftstellers den Neigungen und Wünschen des Lehrers thunlichst nachzugeben ist. Ich will nur ein Beispiel, wie ich mir jenes Nebeneinander vorstelle, Ihnen vorlegen. Allerdings erscheinen in ihm auch die aus dem preußischen Lehrplan beseitigten philosophischen Schriften Ciceros wieder, die ich in der Unterprima zumal nach der sehr bedauerlichen Beschränkung der philosophischen Propädeutik nicht entbehren möchte. Wegen der leichten Übersichtlichkeit der einzelnen Abschnitte und ihrer populären Behandlungsweise bilden sie eine höchst geeignete Vorschule zu Plato, wie dies kürzlich Prof. Weißenfels in seinem vortrefflichen Buche „Cicero als Schullektüre“ überzeugend auseinandergesetzt hat. Ferner habe ich auch auf den berechtigten und zu verwertenden Wunsch der Schüler, in der neuen Klasse auch einen neuen Klassiker kennen zu lernen, Rücksicht genommen. Also in Unterprima:

statarisch 1) Horazens Oden (mit Proben griech. Lyrik),	kursorisch Homer.
2) von Cicero 1 oder 2 Bücher einer philos. Schrift,	— Homer.

statarisch	3) Platons Apologie oder aus dem Sympos. die Rede des Alcibiades mit einer Auslassung und die erzählenden Partieen aus dem Phädon; oder aus Thukyd. VI., oder VI. 94 bis z. Schluß von VII. (mit Weglassung der Reden); oder kleinere Reden des Demosthenes,	kursorisch	Livius.
	4) Euripides taur. Iphigenie.	—	Livius; oder Ciceros Rede in Verr. IV. od. V.; oder Ciceros Briefe.

In Oberprima:

statarisch	1) Tacitus Annalen,	—	Thukydides VI. od. VII. oder, wenn dies schon in Unterprima gelesen ist, eines der ersten Bücher, dann aber I. 1—22 statarisch am Schluß.
	2) Sophokles,	—	Tacitus.
	3) Platons Protagoras oder Demosthenes,	—	ein Stück des Plautus oder Terenz.
	4) als Abschluß die Lebensweisheit des Horaz in seinen Satiren und Episteln und ein Abschnitt aus Ciceros Buch de oratore.	—	Sophokles.

Änderungen im einzelnen sind überall leicht vorzunehmen, und selbstverständlich ist die Verteilung nicht so gemeint, daß stets in der gleichen Woche, wo die eine Art der Lektüre aufhört, die andere einsetzen muß. Auch läßt sich für die Horazlektüre während des ganzen Jahres in der Unterprima mit 2 Stunden wöchentlich manches sagen, während ich in der Oberprima mich über das tiefere Eindringen in den Dichter freue, seit ich hier die beiden lateinischen Schriftsteller nicht neben, sondern hintereinander lese.

Eine derartige fortlaufende kursorische Lektüre würde allerdings an die Arbeitszeit der Schüler ziemliche Ansprüche erheben. Vielleicht ist aber schon bisher gewissenhaften Schülern in dieser Hinsicht zu viel zugemutet worden, während die anderen sich wohl meist mit einer gewissen Wahrscheinlichkeitsrechnung geholfen haben. Eine Abhülfe müßte demnach hier so wie so beschafft werden, namentlich in der Woche vor Abgabe der deutschen Aufsätze, doch ist sie uns auch in ausreichendem Maß gegeben in dem Extemporeübersetzen.

Dasſelbe hat ſich noch in der neueſten Zeit bei den erſten Autoritäten unſeres Berufes keiner wohlwollenden Beurteilung zu erfreuen gehabt und iſt von einzelnen ganz verworfen worden. Eckſtein (Über d. lat. Unterr. S. 171) z. B. will es nur als Ausnahme und zur Prüfung der Fertigkeit gelten laſſen, der Verfaſſer der Erziehungs- und Unterrichtslehre (S. 400) ſieht nicht, welcher Nutzen daraus erwachſen ſoll, Schiller (Pädag. S. 457) fürchtet die Gefahr der Oberflächlichkeit, und auch die preußiſchen Direktorenverſammlungen haben ſich nach den Überſichten von Erler gegen dies Extemporieren in der Mehrzahl ablehnend verhalten. Dagegen ordnen die preußiſchen Lehrpläne für das Lateiniſche von der Oberſekunda an regelmäßige Übungen im unvorbereiteten Überſetzen an, und ich glaube, daß wir aus zwingenden pädagogiſchen Gründen uns ihm nicht weiter entziehen können, und zwar nicht allein im Lateiniſchen, ſondern auch im Griechiſchen.

Denn was zunächſt die gefürchtete Oberflächlichkeit anbetrifft, ſo würde dies Bedenken ebenſo gegen die Privatlektüre ſprechen, die noch Niemand deshalb ernſtlich angegriffen hat. Ein Überſetzen vom Blatt, a prima vista, möge man womöglich vermeiden. Wenn aber zu Anfang einer Stunde einer Anzahl von Primanern je eine halbe Seite des Textes zugeteilt, 5—7 Minuten Zeit zu ruhiger Überlegung gewährt und von dem Lehrer vorher kurz der Inhalt des ganzen Stückes angegeben wird, ſo wird nun nicht mehr in Sextanerart Wort für Wort halb mechaniſch überſetzt werden. Es iſt eine wirkliche meditatio vorausgegangen, und gelingt die Sache allzuwenig glatt und geläufig, ſo mag wiederholt werden, jedenfalls muß am Schluß der Stunde noch einmal der ganze Gedankengang ausführlicher dargelegt werden, um das Verſtändnis von den Feſſeln des fremden Wortes zu befreien.

Es iſt aber ferner die Regelmäßigkeit einer ſolchen Übung durch die Schlußleiſtung in der Reifeprüfung geboten, da man hier überall auf das unvorbereitete Überſetzen aus dem Lateiniſchen und Griechiſchen großen Nachdruck legt. Zu allen anderen Leiſtungen wird das Können erzogen, warum nicht zu dieſer? Auch eine ſolche Anſpannung der Geiſteskräfte will gelernt ſein, und das iſt nicht erſt in den letzten Monaten ausführbar. Zudem würde, wenn nicht andere ähnliche Leiſtungen in der Klaſſe vorausgegangen ſind, die ſchließliche Beurteilung des Schülers dem Zufall des Augenblicks preisgegeben ſein.

Nicht gering ſchlage ich endlich die Bedeutung dieſes Könnens für die Privatlektüre an; es erleichtert nicht nur unmittelbar das Verſtändnis und bewirkt ein ſchnelleres Vorwärtskommen: es verleiht der ſteigende Erfolg in der Klaſſe auch ein ſicheres Vertrauen auf die Leiſtungsfähigkeit, ſo daß der Primaner ſich mehr Selbſtändigkeit zutraut und nicht nach unerlaubten Hilfsmitteln zu greifen verſucht iſt. Und mit dem Bewußtſein ſelbſtändigen Könnens wächſt die Luſt zum Leſen, die bei der Privatlektüre ungleich wichtiger iſt, als die Kontrolle des Lehrers. Denn es müſſen ja durch die letztere die Widerwilligen oder Schlaffen zur Ausnutzung der für das Privatſtudium beſtimmten Zeit angehalten werden; aber den vollen Gewinn für ſein Denken und Empfinden hat von dieſem doch nur derjenige, der nach freier Wahl des Schriftſtellers ſich mit der Begeiſterung der Jugend in ihn

versenkt und sich zu dem höchsten Ziel unserer Schulen emporarbeitet, zu freier Selbstthätigkeit.

So reiht sich die Privatlektüre an die kursorische Klassenlektüre an, verfolgt mit ihr die gleiche Aufgabe, wird durch sie angeregt, belebt, gefördert, und beide vereinigen sich mit der statarischen und mit dem grammatischen Unterricht, um die Schüler dem Ideal einer harmonischen Durchbildung der jugendlichen Geistes- und Willenskräfte entgegenzuführen und ihrer Bildung zugleich die historische Grundlage zu sichern, die allein in den Stand setzt, die Gegenwart denkend zu erfassen und zu verstehen.

Werden wir nun aber durch die Erweiterung des Blicks innerhalb des Gebietes der alten Geistes- und Kulturwelt und durch die Bewunderung der Kunstformen die jetzt geschwundene Liebe und Begeisterung für die Geistesgröße der alten Klassiker zurückführen, welche bis in das eben absterbende oder abgestorbene Geschlecht hinein studierte Männer aller Berufsarten auszeichnete und über ihren Kreis hinaus auf die Geistesart sämtlicher Gebildeten ein verklärendes Licht verbreitete? Meine g. H., die Klassiker sind die alten geblieben und unsere Erklärungsweise ist bestrebt, die Herzen für sie nicht minder empfänglich zu machen als früher. Was hat den Umschwung hervorgerufen? Unsere deutschen Klassiker? Leider diese nicht! Es ist schmerzlich zu sehen, wie sehr sich die große Masse der Gebildeten von ihnen abgewandt hat. Die neueste Litteratur? Diese etwas mehr, aber in viel höherem Grade bei der Jugend, als bei den Erwachsenen. Vergleichen Sie den Zitatenschatz unseres Volkes, seine geflügelten Worte, die am anschaulichsten uns seine geistigen Interessen anzeigen: ist der Umfang von Büchmanns Werk so angeschwollen, weil neue Dichterstellen Aufnahme verlangten? Nein, wie das öffentliche Leben überhaupt, so herrschen jetzt auch seine Organe, die Zeitungen und Zeitschriften; diese sind es, welche die früher den Klassikern und der schönen Litteratur gewidmeten Stunden an sich gerissen und bei vielen die Fähigkeit eines gesammelten, andächtigen Lesens überhaupt ertötet haben! Mit diesem Gegner haben wir es zu thun! Werden wir ihn erfolgreich bekämpfen können?

Aber mag die Beschäftigung mit den alten Klassikern, abgesehen von denen, welche berufsmäßig den Verkehr mit ihnen unterhalten, auf das Gymnasium beschränkt bleiben; wie der strenge altsprachliche Unterricht seine Bedeutung für die geistige Zucht des gewesenen Gymnasiasten behält, selbst wenn die letzte Form vergessen ist, so bewahrt jene Beschäftigung ihn nicht allein auf der Schule vor dem vorzeitigen geistigen Altern — Gott sei Dank kennen unsere Abiturienten noch nicht so sehr wie andere an Jahren gleiche Jünglinge die verhängnisvolle Blasiertheit und zwar um so weniger, je inniger sie sich ihrer eigentlichen Aufgabe gewidmet haben —; sie giebt ihm auch die Erinnerung an eine Jugend ins Leben hinaus, die in der Hingabe an die einfache, durchsichtige, klare, erhabene Größe des klassischen Altertums aufgegangen und in ihr den reinsten, edelsten Genuß gefunden hat. Es ist zwar ein wehmütiges Gefühl, das besessen zu haben, was so köstlich ist; aber

wenngleich man ſich nicht mehr deſſen rühmen kann „Und die Sonne Homers, ſiehe! ſie lächelt auch uns", es gewährt doch für alle Jahre einen edlen Stolz, „unter demſelben Blau, über dem nämlichen Grün" vereint mit den fernen Geſchlechtern gewandelt zu ſein und den fröhlichen Mut hoffender Jugend in den Helden des klaſſiſchen Altertums bewundert und ihres Geiſtes einen Hauch verſpürt zu haben. Dazu mitgeholfen, mitgearbeitet zu haben, iſt eine aller Mühe werte Aufgabe. Laſſen wir Schulmänner uns alſo in dem Glauben an ihre Hoheit nicht irre machen!

Hierauf äußerte ſich über denſelben Gegenſtand als Korreferent H. Prof. **Fleiſchmann** aus Bamberg folgendermaßen:

Wenn ich, m. H., auch ihre Aufmerkſamkeit und Geduld noch in Anſpruch nehme, ſo bin ich doch in der günſtigen Lage, mich kurz faſſen zu können. Muß ich doch den Grundſätzen der praktiſchen Pädagogik, welche der ſehr geehrte Herr Vorredner entwickelt hat, zum weitaus größten Teile zuſtimmen.

Vor Allem erkenne ich mit ihm in der eindringenden, Form und Inhalt allzeitig erfaſſenden Lektüre das vornehmſte Lehrgut, das wir unſerer Jugend übermitteln können.

In Bezug auf die deutſche Lektüre war es ſtets auch meine Übung, Dramen nicht Scene für Scene in der Klaſſe zu leſen, ſondern ſie auf Grund häuslicher Vorarbeit zu beſprechen: wenn nun aber der Lehrer einzelnes heraushebt, manche Teile auch durch Vorleſen wirkſam macht, auf die ſprachliche Vollendung hinweiſt, den Gehalt der tieferen Gedanken ergründet, andere Dichtungen zum Vergleiche heranzieht, die Entwicklung der Charaktere und den Aufbau der Handlung verfolgt, den Gang der letzteren aus den erſteren erklärt und ſchließlich auch die Beziehung der Dichtung zum Leben der Gegenwart, ihre ethiſche Bedeutung nicht außer acht läßt, wenn der Lehrer ſo mit dem lebendigen Wort der Erklärung ſelbſt immer tiefer in das Verſtändnis des Kunſtwerks eindringt —, ſo dürfte in der Regel eine Stunde für einen Aufzug nicht ausreichen. Gewiß aber wird durch ſolche Einführung das Mittelmaß unſerer Schüler erſt zu richtiger Erkenntnis des Wertes der klaſſiſchen Litteratur befähigt, während die Beſſeren zu weiterem Nachdenken angeregt werden; nur die äußerſte Ungeſchicklichkeit könnte es fertig bringen durch eine derartige deutſche Lektüre, wie man gemeint hat, der Jugend unſere Klaſſiker zu verleiden. Ein ähnliches Verfahren, wie bei den Dichtungen, kann übrigens auch in Bezug auf nicht allzuſchwere proſaiſche Abhandlungen eingeſchlagen werden.

Anders verhält es ſich mit der Lektüre der lateiniſchen und griechiſchen Autoren. Wenn man mit Recht betont, daß die Überwindung der ſprachlichen Schwierigkeit den Blick für das Einzelne ſchärft und das gründliche Leſen fördert, ſo verbietet doch das fremde Idiom allzu raſches Fortſchreiten in der Schule. Ich lege den höchſten Wert auf das gemeinſame Herausarbeiten einer guten Überſetzung;

diese außerordentlich fördernde geistige Thätigkeit erfordert aber Zeit. Auch bin ich mit dem H. Vorredner in Betreff der Notwendigkeit und Fruchtbarkeit tüchtiger sprachlicher Kenntnisse durchaus einverstanden: „grammatische Erklärungsweise" ist trotz aller Verordnungen niemals dort zurückzuweisen, wo sie hingehört. Oder sollte es z. B. nicht für das Verständnis oft unerläßlich sein, die feine Schattierung des Ausdrucks durch die griechischen Modi oder die Bedeutung der Partikeln zu erörtern, Ähnliches herbeizuziehen, Ausnahme und Regel zu unterscheiden? Freilich darf darunter die Erklärung und Erfassung des Inhalts nicht leiden. Diese Erklärung selbst fordert ferner wegen der Verschiedenheit der Lebensverhältnisse, der Einrichtungen, der Weltanschauung der Alten in der Regel mehr Zeit als die Besprechung eines deutschen Schriftwerkes. Durch all das sind wir gezwungen, langsam zu lesen; von einem Durchhasten schwieriger fremdsprachlicher Autoren ist für unsere Jugend wahrhafte Förderung nicht zu erwarten. Ich habe daher dem, was der H. Vorredner über die sogenannte statarische Lektüre gesagt hat, nur noch ein paar Bemerkungen hinzuzufügen.

Wenn der Lehrer die Aufgabe für jede einzelne Lehrstunde abgrenzt und sich dabei das Ziel ziemlich weit steckt, so wird er dadurch stets gemahnt, nicht zurückzubleiben, sondern, wo es immer möglich ist, auch rascher zu lesen; doch möchte ich nicht, wie der H. Vorredner, einen besonderen Nachdruck darauf legen, daß das einmal abgegrenzte Stück auch immer in jeder Stunde erledigt wird. Oft hält die Langsamkeit der Schüler auf, oft will der wirklich entsprechende Ausdruck erst nach verschiedenen Versuchen gelingen, oft führt die Erklärung zum Vergleich mit der Gegenwart, zur Anwendung des Gelesenen auf unser Leben, zu allgemeiner ethischer Erörterung. Hier liegen bei der Lektüre aller Autoren jedem Lehrer Aufgaben vor, denen er sich nicht entziehen darf, wenn er nicht bloß unterrichten, sondern auch für das Leben erziehen will. Auch eine ganz bestimmte, immer gleichmäßig wiederkehrende Einteilung der Lehrstunde, wie sie z. B. neulich Rothfuchs in seinen „Bekenntnissen aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts" empfohlen hat, möchte ich nicht vorgeschrieben wissen; dem lebendigen Unterricht muß die Freiheit bleiben, sich nach Bedürfnis einzurichten und zu gestalten.

Dagegen muß ich eine andere Anforderung noch nachdrücklicher herausheben, da sie nach meiner Erfahrung nur zu häufig außer acht gelassen wird: die Lektüre ist so einzurichten, daß hinreichend Zeit zum Abschluß bleibt; das Schriftwerk soll in seinen Teilen wiederholt und zuletzt im Ganzen überschaut werden; es soll in seinen Grundzügen so angeeignet werden, daß es eine möglichst dauernde Bereicherung des geistigen Besitzes der Schüler ausmacht.

Aber, m. H., wenn wir so mit unseren Schülern einem gründlichen Studium der alten Autoren obliegen und auch bestrebt sind, die Zeit nach Kräften auszunützen, um in der Lektüre vorzurücken, — am Schlusse eines längeren Zeitabschnittes sehen wir oft mit Verwunderung den verhältnismäßig geringen Umfang des Gelesenen und beklagen mißmutig, wie wenig wir der idealen Anforderung entsprechen, in den Reichtum des antiken Geisteslebens einzuführen.

Da ist es wohl angezeigt, mit dem Herrn Vorredner darüber nachzudenken, ob sich nicht Wege darbieten, unter Wahrung der erforderlichen Gründlichkeit, jenen Umfang zu erweitern. Sein Vorschlag geht dahin, zeitweise und auch als Übung für die Reifeprüfung ex tempore zu übersetzen, und zwar immer einen griechischen Autor, während ein lateinischer mit Präparation gelesen wird, und umgekehrt. Es ist mir aber erstens fraglich, ob bei der empfohlenen Methode wirklich Zeit erspart wird, wenn nämlich auch hier in der Hauptsache die Bedingungen aufrechterhalten bleiben, welche wir für die sog. statarische Lektüre stellen, d. h. wenn alle Schüler zu vollem Verständnis und zu guter Übersetzung angeleitet werden. Soll ohne Präparation weit mehr gelesen werden, als mit derselben, so fürchte ich, daß entweder das Verständnis wenigstens eines guten Teiles der Schüler oder die Übersetzung darunter leidet. Kann man doch, wenn die Schüler zu Hause vorbereitet sind, Vieles voraussetzen, was sonst erst vom Lehrer dargelegt werden muß. Was ferner die zur kursorischen Lektüre vorgeschlagenen Autoren betrifft, so mögen wohl leichtere Abschnitte aus Livius oder Curtius, auch manche von Ciceros Briefen und im Griechischen Homer und Xenophon eine raschere Lektüre gestatten; ob sich aber die im Ausdruck und in der Gedankenfolge, so kunstvoll, manchmal auch künstlich ausgearbeiteten Reden des Cicero, die eigenartige, grübelnde und suchende Schreibweise eines Thukydides und Tacitus, die vollendet schöne, aber sprachlich so reiche und dem Verständnis keineswegs sofort sich erschließende Darstellung eines Sophokles dazu eignen, will ich erst glauben, wenn ich eine Reihe günstiger Ergebnisse kennen gelernt habe.

Ich möchte aber den Vorschlägen des Herrn Vorredners andere an die Seite stellen, um auch meinerseits einen Beitrag zu geben zur Ermöglichung eines teilweise rascheren Fortschreitens der fremdsprachlichen Lektüre. Das hier ins Auge gefaßte Verfahren erinnert an die oben erwähnte Methode im Deutschen und nach meiner Erfahrung ist dasselbe durchaus geeignet, den Eifer und das Interesse der Schüler zu erregen und zu erhalten. Voraussetzung ist hiebei, daß auf eine fortlaufende genaue Übersetzung überhaupt verzichtet wird.

Die Schüler erhalten die Aufgabe, einen größeren Abschnitt im Homer, Xenophon, in Ciceros Briefen oder in einem leichteren Historiker zu Hause zu lesen, in der Klasse wird dann von ihnen der Inhalt des Gelesenen unter dem Beistand des Lehrers entwickelt, welcher auf das Bedeutsame aufmerksam macht; dabei wird der fremdsprachliche Ausdruck herbeigezogen, soweit er ein besonderes Interresse auf sich zieht, auch damit nicht etwa der eine oder andere Schüler es bei der Lektüre der Übersetzung bewenden läßt. Auf solche Weise können z. B. im Homer in 50 Minuten mehr als 100 Verse bewältigt werden.

Diese Art der Privatlektüre entbehrt nicht der notwendigen Kontrolle und gibt dem Lehrer volle Gelegenheit auf das Verständnis einzuwirken. Dagegen kann ich derjenigen Übung nicht das Wort reden, die auch in den neuen preußischen Lehrplänen erwähnt und vorgeschrieben ist, nämlich daß ein größeres Schriftwerk auf längere Zeit zum häuslichen Lesen bestimmt wird. M. H., wir müssen in unserem Berufe stets der Wirklichkeit scharf ins Auge sehen und dürfen uns nicht

durch fein ausgesponnene Theorien leiten, nicht durch den schönen Schein täuschen lassen. Die Jugend ist am wenigsten dazu angelegt, ihre Zeit richtig einzuteilen. Eine derartige Aufgabe wird von dem Schüler gerne weit hinausgeschoben. Wenn dann der Termin drängt, ist ihm jedes Hilfsmittel willkommen, und er wird dabei auch immer findiger in der Kunst, den Lehrer zu hintergehen. Diesem hinwiederum fehlt es an Zeit, genügend zu kontrollieren. Aber auch wenn es demselben vermöge des lene tormentum gelänge, alle Schwierigkeiten siegreich zu überwinden, wenn es gelänge, aus dem ursprünglichen Zwang eine Art regelmäßiger freiwilliger Thätigkeit zu entwickeln, wenn der Lehrer auch einen Teil seiner freien Zeit opferte und zugleich der Gefahr, Streber und Liebediener heranzuziehen, hinreichend auszuweichen verstände, so liegt, glaube ich, doch noch in der gegenwärtigen Organisation unseres Gymnasialunterrichts ein weiterer Grund, von dieser Anforderung der Privatlektüre nicht viel zu erwarten. Solange in den sprachlich-historischen und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern von allen Schülern gleichmäßig das nämliche verlangt wird, und wenn alle diese Fächer von energischen Lehrern betrieben werden, bleibt dem Schüler überhaupt wenig Zeit zu eingehenderem Studium in dem einen oder andern Lieblingsfache. Ist er von des Tages Arbeit ermüdet und dann noch kräftig genug, die übrige Zeit nicht der Erholung widmen zu müssen, so greift er doch lieber, um sich zu erfrischen, zu einem guten deutschen Buche und ist wenig geneigt, sich neuen Mühen einer schwierigen fremdsprachlichen Lektüre zu unterziehen. Unsere neueste bayerische Studienordnung fordert für die obersten Klassen nur Anleitung zu freiwilliger Privatlektüre, welche dazu befähigten und strebsamen Schüler zu geben ist. Aber auch bei dieser maßvollen Einschränkung habe ich, wenigstens was die Zahl der sich beteiligenden Schüler betrifft, nicht gerade günstige Erfahrungen gemacht. Ich verwies z. B. bei der Lektüre der Oden des Horatius auf solche verwandten Inhalts oder auf solche, welche zu der in der Klasse gelesenen Dichtung in näherer Beziehung stehen, wie bei III, 8 auf II, 13; bei III, 12 führte der Name Bellerophon auf die Scene zwischen Glaukos und Diomedes im 6. Gesange der Ilias; bei der Lektüre der Ilias selbst wurde, wenn einzelne Helden bedeutend heraustraten, an frühere oder spätere Scenen erinnert, welche zur Ergänzung ihres Charakterbildes beitragen; der Inhalt einer Anklagerede des Lysias gegen den jüngeren Alkibiades wurde Anlaß die Zeichnung des älteren Alkibiades bei Cornelius Nepos zu empfehlen; bei der Lektüre der Medea des Euripides wurde auf die poetische Erzählung des Ovid im 7. Buche der Metamorphosen hingewiesen, bei der Montgomeryszene in der „Jungfrau von Orleans" auf den 21. Gesang der Ilias (Achilleus und Lykaon). Wenn nach einiger Zeit Umfrage gehalten wurde, so meldeten sich verhältnismäßig wenige: größere Wiederholungen in den Klassikern oder in der Geschichte, schwierige Arbeiten in der Mathematik wurden zur Entschuldigung angeführt; manche, die sonst das regste Interesse zeigten, erklärten, ihre freie Zeit werde von dem Erlernen der englischen und italienischen Sprache in Anspruch genommen. Dabei ist noch zu bemerken, daß ein Teil meiner Schüler sich in dem erzbischöflichen Seminar Ottonianum unter besonderer Aufsicht befindet, woselbst zu zerstreuender Unterhaltung kaum Gelegenheit geboten ist.

Ich komme auf meine Vorschläge zur Förderung einer rascheren Lektüre in der Klasse zurück. Es empfiehlt sich, meine ich, manchmal auch ohne Vorbereitung so zu lesen, daß auf eine fortlaufende Übersetzung verzichtet wird. So habe ich Cic. ad fam. XIV, 4 und IV, 5 in je drei Viertelstunden durchgenommen. Der Text wird langsam gelesen und nach einzelnen Absätzen das Wesentlichste des Inhalts von einem Schüler angegeben. Wo immer das Verständnis zweifelhaft ist, werden Fragen gestellt; notwendige Erklärungen werden von dem Lehrer vorausgeschickt, Anderes wird beigefügt; was die Schüler selbst finden können, wird ihnen überlassen. Das sind gute Proben der Auffassungsfähigkeit und der Lesefertigkeit insbesondere der besseren Schüler. Für die nächste Lehrstunde haben sie dann die Aufgabe, sich ein Gesamtbild des Gelesenen zu schaffen und über den wesentlichen Inhalt zu berichten.

Unzweifelhaft ist früher lange Zeit durch verkehrte Methode der Lektüre in unseren Gymnasien viel gefehlt worden, und es erklären sich daraus nicht zum wenigsten manche mißgünstige Urteile über die humanistischen Studien. Wenn wir fortfahren, unser Erfahrungen in der Methodik auszutauschen und uns gegenseitig auf dieses oder jenes aufmerksam zu machen, so fördern wir die Wendung zum Besseren, welche überall eingetreten ist. Freilich auch in Bezug auf die erwähnten Versuche einer mehr kursorischen Lektüre wird wohl der Satz gelten: Eines schickt sich nicht für Alle. Der eine wird besser auf diesem, der andere besser auf jenem Wege das Ziel erreichen. Über dieses selbst werden wir nicht verschiedener Meinung sein: wo immer der Unterricht in der fremdsprachlichen Lektüre sich darüber ausweist, daß durch ihn der Verstand der Jugend geübt und geschärft, daß sie zu edlen und großen Gedanken und Empfindungen hingeführt, daß sie zu energischem gutem Wollen gekräftigt wird, da dürfte auch die Methode wohl richtig sein, da wird auch ein befriedigender Erfolg im Ganzen nicht ausbleiben.

Im Schlußwort dankte Geheimerat **Schrader** unter lebhafter Zustimmung der Versammlung den Rednern. Zu einer eingehenden Beratung über das Gehörte mangele die Zeit, aber einer solchen bedürfe es auch nicht. Die Hauptsache sei die durch die Vorträge gewonnene Anregung und Belehrung über Fragen, die uns jetzt alle bewegen. Besonders dankbar ist der Vorsitzende den Herren Peter und Fleischmann für die nachdrückliche Hervorhebung der Bildungskraft, die in den alten Sprachen als solchen liege: denn nur, wenn der klassische Unterricht diese Kraft anerkenne und verwerte, werde durch ihn klarer Einblick in die Eigenart der Volksseelen gewährt und für die Handhabung der Muttersprache Geschmack und Geschmeidigkeit gewonnen. In Bezug auf das von Hn. Peter empfohlene Extemporeübersetzen erklärte H. Schrader, daß, wenn es in der geschilderten Weise getrieben werde, er seinen Widerspruch gegen dasselbe aufgebe.

Zum nächsten Versammlungsort wurde vom Vorstand **Bamberg** vorgeschlagen und zeitlicher Anschluß an die im Frühjahr 1894 dort zusammentretende Versammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins. Die Anwesenden stimmten dem Vorschlag bei.

Auf Antrag des Gymnasialdirektors a. D. Dr. Mayhoff wurden sodann folgende fünf Mitglieder des **Vereinsvorstandes** wiedergewählt, die diesen wieder durch Kooptation zu ergänzen haben: Geheimerat Schrader in Halle, Geheimerat Zeller in Berlin, Direktor Kübler in

Berlin, Rektor Wohlrab in Dresden, Direktor Uhlig in Heidelberg. Zugleich wurde der Wunsch ausgesprochen, daß man auch einige österreichische und schweizerische Mitglieder für den Eintritt in den Vorstand gewinnen möchte. (Die vollständige Liste der Vorstandsmitglieder wird im nächsten Heft mitgeteilt werden.)

An dem zweiten Akt der Versammlung, welcher in dem Speisesaal des Belvedere auf der Brühlschen Terrasse stattfand, beteiligten sich etwa 60 Personen, darunter der Geh. Schulrat Dr. Vogel (der auch die Verhandlungen mit seiner Gegenwart beehrt hatte). Hier wurde dann auch noch manche ernste Ansprache vernommen, so von dem allezeit frischen Vorkämpfer unserer Sache, Direktor Jäger aus Köln, der am Tage vorher bei seinem Eintritt in die Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins mit lautem Jubel begrüßt worden war.

Endlich mag noch Einiges von dem mitgeteilt werden, was wir in Gesprächen mit Kollegen vernommen. Besteht ja doch der Wert von Vereinsversammlungen zu einem nicht geringen Teil in dem Austausch von Erlebnissen und Meinungen, der in solchen Kolloquien stattfindet.

Der Pessimismus, der unter den preußischen Lehrern der klassischen Sprachen gegenwärtig noch ziemlich verbreitet zu sein scheint, hat auch in Sachsen Anhänger. Aber es sind Wenige, die wir in dieser Weise sich haben äußern hören, und Andere widersprachen mit Entschiedenheit. Man wies dabei auf den konservativen Charakter der jüngsten sächsischen Revision des Gymnasiallehrplanes hin (der in allem Wesentlichen wohl ein Werk des Geheimerats Vogel ist), wies weiter hin auf die ausgesprochene humanistische Gesinnung des gegenwärtigen sächsischen Kultusministers, eines alten Afraners, und auf die offenbare Abneigung der Abgeordnetenmajorität gegen tiefgreifende Neuerungen auf dem Gebiet des Gymnasialwesens; ja, man berief sich auf Äußerungen, die von Allerhöchster Stelle gethan seien. Wie der Landesfürst bei der Einweihung des neuen Hauses für die Fürstenschule in Grimma den Lehrern die Wahrung des altklassischen Unterrichts dringend ans Herz gelegt, so habe derselbe bei der Genehmigung der neuen Lehr- und Prüfungsordnung erklärt, weiter werde er in Änderung des Altbewährten nicht gehen.

Wie schon auf einer früheren Versammlung des Vereins, trat uns auch diesmal wieder sehr deutlich eine partikularistische Stimmung in Fragen des höheren Schulwesens entgegen. So sehr wir eine solche im Übrigen lebhaft bedauern würden, so hat sie doch wohl auf diesem Gebiet, wenn sie sich in gewissen Grenzen hält, etwas Gutes. Die Herstellung völliger Gleichförmigkeit des Gymnasiallehrplans in den verschiedenen deutschen Staaten hielten wir geradezu für ein Unglück. Nur die Ziele werden im Allgemeinen die gleichen sein müssen. Wie man zu ihnen gelangen will, wird allezeit besser den Einzelstaaten überlassen werden. Es werden sich dann vielleicht die Vorteile von einigen der verschiedenen Wege, die eingeschlagen werden, in so überzeugender Weise herausstellen, daß Staaten, welche bis dahin andere Wege gewählt hatten, diese verlassen und ebenfalls jene einschlagen. Aber in anderen Punkten wird, nicht zum Schaden der vaterländischen Kultur, die Divergenz der Pfade wahrscheinlich eine dauernde sein.

Gegenüber den Beobachtungen, die Prof. von Wilamowitz bezüglich der von den Gymnasien mitgebrachten griechischen Kenntnisse gemacht, durfte ich mich, wenn ich mich auf meine eigene Erfahrung beschränkte, nur auf dasjenige berufen, was ich an den mir durch Abiturientenprüfungen bekannt gewordenen badischen Anstalten gesehen habe. Daß auch anderwärts die griechischen Kenntnisse der Abiturienten der Art seien, wie ich sie dort beobachtet, war mir dabei im höchsten Grade wahrscheinlich, aber es fehlten mir Zeugnisse hierfür. Ich habe solche nach meinem Vortrage erhalten. Und auch für etwas Anderes. Wenn ich daran zurückdenke, was zu Anfang der fünfziger Jahre an einem preußischen Gymnasium, das seit jeher zu den besten gezählt hat und damals einen ganz eminenten Lehrer für das Griechische in den oberen Klassen besaß, von den Oberprimanern in dieser Sprache geleistet wurde, so muß ich sagen, daß es keineswegs über dem, sondern in mehrfacher Hinsicht unter dem stand, was während der letzten Jahrzehnte an badischen Gymnasien geleistet ist. Sehr interessant war mir nun, von Solchen, die ihre Gymnasialstudien in der Mitte des Jahrhunderts in demselben Lande gemacht, in welchem sie jetzt schulmännisch thätig sind, zu hören, daß auch sie bei einer Vergleichung der damaligen und der Jetztzeit keineswegs den Eindruck des Sinkens der griechischen Gymnasialstudien haben, sondern den eines entschiedenen Fortschritts.