

Werk

Titel: Über Stellung und Aufgabe des deutschen Unterrichts im Gymnasium, insbesondere üb...

Autor: Imelmann

Ort: Heidelberg

Jahr: 1895

PURL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?558786499_0006 | LOG_0144

Kontakt/Contact

[Digizeitschriften e.V.](#)
SUB Göttingen
Platz der Göttinger Sieben 1
37073 Göttingen

✉ info@digizeitschriften.de

Stand wie kein anderer auf Pflichttreue, Idealität, Eigenthätigkeit aufgebaut ist; eben dieses muß sich auch nach außen durchsetzen und verträgt keine äußerliche Gleichstellung mit anderen Berufsarten.“

„Lassen Sie uns immerfort nach mehr Klarheit, mehr Nachdruck, mehr Freiheit ringen! Dann ist mir um den Erfolg für Lehrer und Jugend nicht bange.“

Sodann gedachte der Vorsitzende der im letzten Vereinsjahr verstorbenen Mitglieder, voran des unvergeßlichen Geh. Sanitätsrats Dr. Graf, der seit Gründung des Vereins seinem Vorstand angehörte. (Die Anderen, welche wir durch den Tod verloren, sind Gymnasialdirektor Ammann—Bruchsal, Prof. Dr. Hoppe=Seyler—Straßburg, Direktor Dr. Köpper—Kostock, Professor Dr. Vothar=Meyer—Tübingen, Direktor a. D. Rasemann=Halle, Generalsuperintendent D. Rogge—Altenburg, Gymnasialdirektor Dr. Schneider—Pforzheim, Pfarrer emer. Stengel—Insterburg, Gymnasialdirektor Dr. Streit—Stargard, Geheimerat von Sybel—Berlin, Redakteur F. Weber—Berlin, Prof. Dr. Zupiza—Berlin.)

Ferner teilte Herr Schrader mit, daß der Wirkl. Geheimerat D. Dr. E. Zeller wegen vorgerückten Alters gebeten habe, die Stellvertretung des Vorsitzenden einem Anderen zu übertragen. Wir hoffen, daß der hochverehrte Mann, welcher nach Gründung des Vereins zwei Jahre die Stelle des ersten Vorsitzenden versah, wenigstens als Ehrenmitglied unserer Gesellschaft erhalten bleiben wird. Die Funktion des zweiten Vorsitzenden an Zellers Statt zu übernehmen, hat sich Herr Geheimerat Dr. Wendt bereit erklärt, die des dritten (an Stelle des um Entbindung ersuchenden Herrn Rektors Gerstenecker) Herr Dr. Arnold, Rektor des Wilhelmsgymnasiums in München.

An S. E. den Herrn Staatsminister Boffe in Berlin wurde folgendes Telegramm gerichtet: „Euerer Excellenz gestattet sich der Gymnasialverein bei seiner diesjährigen Versammlung seine ehrerbietige Ergebenheit auszudrücken.“ (Worauf der Herr Minister am gleichen Tage Folgendes erwiderte: „Für den freundlichen Gruß sage ich den herzlichsten Dank. Einig in der Liebe zur Jugend und zur Schule, werden wir hoffen dürfen, daß unsere gemeinsame Arbeit nicht ohne gesegnete Frucht bleiben werde. Boffe.“)

Nach Erledigung der geschäftlichen Angelegenheiten bat der Vorsitzende Herrn Prof. Dr. Zmelmann (vom Joachimsthalschen Gymnasium) sein Referat zu geben

Über Stellung und Aufgabe des deutschen Unterrichts im Gymnasium, insbesondere über seinen Umfang in der Gymnasialprima.

„Über Fragen des deutschen Unterrichts zu sprechen, würde auch in der engeren Begrenzung meines Themas ein weitschichtiges und unersprießliches Unternehmen sein, wenn es gälte, ab ovo zu deduzieren und grundsätzlich Andersdenkende zu überzeugen. Glücklicherweise ist meine Aufgabe leichter, denn da es Mitglieder des Gymnasialvereins sind, in deren Mitte ich reden darf, habe ich festen Boden unter mir und kann die prinzipielle Einhelligkeit voraussetzen, die der Daseinsgrund des Vereins ist. Wer gymnasiale Bildung will und dafür eintritt, will Erziehung des Geistes in erster Linie durch sprachliche Schulung und litterarisches

Studium, er erkennt dieser einen großen Gruppe der Lehrgegenstände eine umfassende, feine und dauernde Wirkungskraft zu, und er wird meist auch der Überzeugung sein, daß wohl gewählte und richtig geleitete Lektüre, Vertiefung in große Dichter und Prosaisker, genaue und allseitige Erfassung fremdsprachlicher Texte mehr und mehrerlei Kräfte und Interessen des Schülers weckt und übt als jeder andere Lehrgegenstand, so unentbehrlich und wichtig er sein mag.

Und wer das humanistische Gymnasium will und den gegenwärtig vorherrschenden und begünstigten Richtungen und Forderungen gegenüber mit Entschiedenheit festhält an dem reichbewährten und „mit allem, was wir schätzen, engverwandten“ Bildungstypus, der bekennt sich zu dem Dogma vom klassischen Altertum und nimmt für die Alten eine innere Überlegenheit und eine Führerstellung im gymnasialen Unterricht in Anspruch, aus Gründen die, wie hier nur angedeutet zu werden braucht, im Gang und Gehalt unserer europäischen und insbesondere unserer deutschen Bildung und andererseits in dem nun einmal pädagogisch sozusagen privilegierten Genius der Antike liegen, in ihrem klaren und klärenden, freien und befreienden, edeln und adelnden Genius. Το ἑλληνικὸν ἐλεῖθερον. Den Orientierungspunkt der Kultur nennt Herbart das Altertum, und in der That die klassischen Studien bilden in mehr als einem, in nahezu jedem Sinne, im sprachlichen und historischen, ethischen und ästhetischen, philosophischen und religiösen, den gegebenen Anfang, die natürlichste und beste Orientierung, sie führen direkt und lichtvoll wie nichts anderes in die Haupttypen menschlichen Lebens, Denkens und Schaffens ein. Eine Ausschaltung des antiken Elementes aus der höheren Jugendbildung ist eigentlich gar nicht vorstellbar, sie müßte, sollte man denken, volleres Verständnis auch des modernen Geistes und Lebens, auch des Nächsten und Neuesten erschweren.

Einig wie in der starken Betonung des sprachlichen und litterarischen Faktors, wie in der unvergleichlichen erzieherischen Bedeutung, die wir nach wie vor dem Altertum zuschreiben, sind wir drittens ohne Zweifel auch in der Überzeugung, daß unserer eigenen Sprache und Litteratur eine Stelle und eine gewichtige im Lehrplan des Gymnasiums zukommt, daß ihre sorgfältige Pflege eine selbstverständliche Aufgabe der Schule und ein wohlabgestufter, selbständiger Unterricht darin von der untersten bis zur obersten Klasse unentbehrlich ist. Patriam nescire turpe est gilt auch in diesem Sinn. In dem Streit der Schulparteien herrscht darüber Einstimmigkeit, und nur über Maß und Ausdehnung, über Stellung und Geltung des deutschen Unterrichts gehen die Ansichten und Ansprüche auseinander. Vereinzelt Stimmen allerdings wollten es der Schule verdenken, daß sie auch dieser heimischen Gebiete sich mehr und mehr bemächtigt, Bekanntschaft und Beschäftigung mit unserer eigenen Litteratur nicht dem Hause und dem Leben, dem Bildungsdrang und Phantasiebedürfnis der Jugend überlassen hat. Aber diese Stimmen bekämpfen im Grunde nur falsche Wege oder Ziele dieses Unterrichtes, die sie stillschweigend annehmen, nicht diesen selbst, und so beherzigenswert ihre Warnungen sind, und so unleugbar es ist, daß kein Lehrgegenstand in gleichem Grade wie dieser durch unlebendige Behandlung leiden und verleidet werden kann, und daß es auch im besten Fall ohne eine kleine Dosis Schulstaub selten abgeht, -- von

einem Verzicht des Gymnasiums auf einen selbständigen Unterricht in deutscher Litteratur kann im Ernst nicht die Rede sein. Aber auch von irgend welchem feindlichen Gegensatz zwischen ihm und dem altklassischen Unterricht, wie wohl Gegner des Alten, in engen Begriffen des Modernen oder veralteten Vorstellungen vom Unterricht überhaupt befangen, ihn aufstellen, kann im Ernst nicht die Rede sein. Ein solcher Gegensatz besteht nicht, kann bei dem unlöslich festen Zusammenhang der beiden Unterrichtssphären nicht bestehen, und jede Homer-, Horaz- und Sophoklesstunde, jede Lessing-, Goethe-, Schillerstunde widerlegt die Kampfsparole. —

Das feste innere Band, das den deutschen, den griechischen und lateinischen Unterricht vielseitig verknüpft, ist durch eine Bestimmung unserer Preussischen Lehrpläne noch fester geworden und wie ich fürchte, zum Schaden der fremden Sprachen, schon zu fest. Dieses bekannte, gutes und vielangeführte Wort, daß jede Stunde eine deutsche sein müsse, ist dadurch in weiterem und anderem Sinne als es gemeint war, realisiert worden. Die wiederholte Vorschrift der Lehrpläne, aus den fremden Sprachen in gutes Deutsch zu übersetzen, die Zuspitzung der Lektüre auf die Übersetzung kann offenbar leicht zur Folge haben, daß die Proportionen sich verschieben, das Mittel zum Zweck und die Lektüre des Schriftstellers — so groß und fesselnd ist der Reiz der Übersetzungslust und -qual — zu einer selbständigen Ausdrucksübung in der eigenen Sprache wird. Wenn, wie mehrfach verlockend geschildert worden ist, die Klasse sich in ein „Atelier für stilgemäßes Übersetzen“ verwandelt, wenn alles nach deckender und immer deckenderer Bezeichnung, immer feineren Schattierungen, immer entsprechenderen Bildern sucht und ringt, so wird, wie anregend und gewinnreich solches Mühen immer ist, wenn es das ungereifte sprachliche Vermögen nicht überspannt, der Schwerpunkt des Interesses und der geistigen Thätigkeit doch aus dem eigentlichen Gegenstand des jedesmaligen Unterrichts, der Sprache, die gelernt, dem Autor, der erfaßt und an den näher und näher herangeführt werden soll, hinausgerückt. Wer nun aber Studium und Aneignung eben der fremden, andersartigen Begriffswelt und Gedankenform, wer die direkte Berührung mit dem fremden, dem attischen, dem römischen oder romanischen Sprachgeist für das Bildende hält und dem einfachen Sage zustimmt, daß die fremde Sprache, das fremde Litteraturwerk um ihrer selbst, um des in ihnen ruhenden, von Sprache und Stil nicht ablösbaren Gehaltes willen studiert wird, der wird unmittelbares Verstehen und Nachempfinden für das Ziel halten, nach dem zu streben ist, so schwer erreichbar es sein mag, und dem Übersetzen in der Schule wird er in der Regel keine andere Funktion zuweisen als die einer Interpretation des gelesenen Textes und einer Kontrolle seines Verständnisses. Er wird sich, besonders bei der Lektüre der Alten mit einem „erträglichen Deutsch“, wie Otto Weissenfels sagt, begnügen zu sollen glauben, von umständlichen Bemühungen um kunstmäßige Verdeutschung aber fürchten; daß sie vom Original mehr oder weniger entfernen, Vertrautheit mit der fremden Sprache wenig unterstützen und einer ausgiebigen Lektüre im Wege stehen. Sollte nicht gerade die Erfahrung, wieviel unübertragbar bleibt und sich kongruent nicht wiedergeben läßt, von höchstem Werte und zugleich ein anschaulicher Beweis sein, daß eben die fremde Sprache selbst erlernt sein will? „Ich habe“, sagt ein

ausgezeichneter englischer Schriftsteller, „kein Vertrauen zu Übersetzungen, da ich selbst welche gemacht habe“. „Ja alles“, heißt es in der Weisheit des Brahmanen, „Ja alles findest du, die Qual ist höchst ergötzlich, Jemehr du es verstehst, je minder übersehlich“. In der That, soviel Feinsinniges und Lehrreiches in letzter Zeit, meist durch die Schulreform und die neuen Übersetzungsansprüche veranlaßt, über das alte und immer neue Problem, — „die unmögliche Aufgabe“, wie Wilhelm von Humboldt es nannte — geschrieben worden ist, nicht am wenigsten lehrreich, dünkt mich, waren jedesmal die Hinweise auf die Grenzen der Übersetzungskunst, die keine Kunst für Anfänger ist. Wie jedes $\mu\acute{\alpha}\delta\eta\mu\alpha$ nach Plato von hohem Nutzen ist, ist es sicherlich auch dieses. Es ist nützlich und schön das immerwährende Bemühen um ein reines, von griechischen, lateinischen, französischen Idiotismen freies Übersetzungsdeutsch, aber es könnte auch bei sehr viel reicheren und beweglicheren Ausdrucksmitteln, als dem Schüler zu Gebote stehen, nicht gelingen. Wie spärlich sind unsere wirklich gelungenen, von der Nation anerkannten Verdeutschungen antiker Prosa. Wie ungemaine Schwierigkeiten bietet, sieht man von dem Leichtesten ab, alles Französische dem Übersetzer, von Racine und Molière gar nicht zu reden; ja wie geübt muß die Hand sein, die auch beim Transponieren leichter französischer Texte nicht fortwährend zu leisen Gallicismen greift. Bekannt ist Wilhelm Münchs überaus lehrreicher Aufsatz darüber. Auch das ist beim Übersetzen in der Schule kaum zu vermeiden, daß der individuelle Stil des Schriftstellers in den allgemeinen Stil der Übersetzungssprache verwandelt wird und somit gerade das Besonderste und Feinste im Siebe zurückbleibt. Eine eigentümliche Schwierigkeit bei der Beurteilung der Leistungen erwächst aus den neuen Bestimmungen insofern, als nicht selten — der Fall ist keineswegs erfunden — recht unsichern Lateinern, Griechen, Franzosen die Übersetzung gelingt, während andern bei getreuer und akkurater Erfassung jedes kleinsten Teilchens der Vorlage doch, und vielleicht eben darum, die genau deckenden Äquivalente nicht zur Hand sind. Dazu kommt endlich noch die wohl in jedem Kollegium anzutreffende, oft große Verschiedenheit der Übersetzungstheorien und -methoden, die den stilistischen Anfänger verwirrt und zwischen entgegengesetzten Normen hin- und herwirft.

Aufgaben des deutschen Unterrichts sind gegenwärtig auch sonst noch in anderen als den deutschen Stunden zu lösen, insofern an den Übungen in freier schriftlicher Darstellung auch fast alle übrigen Fächer beteiligt worden sind. In der Einführung der sogenannten Fachaufsätze ist ein alter, seiner Zeit von Klauke eifrig befürworteter, von Laas' Dialektik dann, wie es schien, siegreich bekämpfter Gedanke in neuer, schlichterer und vielleicht haltbarer Gestalt wieder aufgelebt. Das Aufsatzmonopol, wenn ich mir das Wort gestatten darf, ist dadurch dem deutschen Unterricht genommen, der starre Begriff „deutscher Aufsatz“, wie Direktor Zäger sich gelegentlich ausdrückte, ist in Fluß gekommen, ein Unterrichtsgegenstand, auch diese Formel dürfte anwendbar sein, in ein Unterrichtsprinzip verwandelt worden. Das zu Grunde liegende und unanfechtbare Prinzip ist, daß alle Lehre dazu hinstreben muß, daß der Schüler imstande ist, ihren Inhalt in seiner eigenen Ausdrucksweise wiederzugeben. Selbständige Reproduktion ist das sicherste Kriterium

wirklicher Aneignung, wenngleich zuzugeben ist, daß nicht jeder Unterrichtsgegenstand und nicht jeder Teil eines Unterrichtsgegenstandes, nicht jede Lektüre zu solcher Reproduktion gleich geeignet ist. Soviel sich aber auch unter diesem Gesichtspunkt und ebenso auch unter dem des «Nulla dies sine linea» für die neue Einrichtung sagen läßt, gewisse Bedenken dagegen kann ich doch nicht unterdrücken. Sind nämlich präzise Referate gemeint, nachträgliche Protokollierungen eines vorgetragenen oder gelesenen oder durchgesprochenen Gedankenganges, so würde die Forderung einer beständigen Bereitschaft der Schüler zu solchen Aufzeichnungen ihre Spannung, die willkürliche Aufmerksamkeit der Klasse in, wie mir scheint, allzu hohem Grade in Anspruch nehmen, und wiederum, wenn die Niederschrift der Lektüre oder Erörterung angekündigtermaßen auf dem Fuße folgt, wird die Aufmerksamkeit zwar groß, aber eben eine Aufmerksamkeit ad hoc sein, und dem freieren Ergehen der Darstellung wird nur ein enger Spielraum bleiben; die Arbeit hat dann kaum eine andere Bedeutung als die eines schriftlichen Überhörens der Klasse. Andererseits, sind wirkliche Aufsätze, wenn auch Miniaturaufsätze, gemeint, komponierte kleine Ganze, freie Ausarbeitungen, kommt mithin der Lehrer des Griechischen, Lateinischen, Französischen, der Lehrer der Geschichte, der Geographie, der Physik in die Lage, einen deutschen Aufsatz zu korrigieren, — und auch dem strengeren Referate gegenüber kommt er immerhin in diese Lage — also sprachliche, stilistische, kompositionelle Punkte, ja Interpunktion und Orthographie ins Auge zu fassen und zu beurteilen, so erscheint das doch wohl — ohne jeden Fanatismus der Arbeitsteilung und ohne jeden Korrektorneid sei es gesagt — als eine didaktische *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος*. Und die erwähnte, bei dem Fachwerk unserer Zeugnisse unvermeidliche Aporie entsteht auch hier, und mehr noch hier als bei den deutschen Übersetzungen: die Frage, ob und inwieweit die in diesen kleinen Kompositionen bemerkte oder vermehrte sprachliche Gewandtheit von Einfluß auf das Prädikat der Fachleistungen sein soll, oder ob, was richtiger scheint, aber schwer ausführbar ist und eine kaum zu erreichende Gleichmäßigkeit des Verfahrens und des Urteils bei den Lehrern voraussetzt, ob diese Arbeiten mit den deutschen Aufsätzen zusammenzunehmen und zusammenzubeurteilen sind. Mit diesen Fachaufsätzen ist ferner eine neue Spezies des Extemporales geschaffen und eine, die, wie ich fürchte, mehr Angriffspunkte bietet als die alte. Was gegen Klausuraufsätze eingewendet werden kann und kürzlich besonders von Finzler eingewendet worden ist, läßt sich immerhin auch gegen diese stilistischen Improvisationen sagen. Ich möchte darum vorschlagen, sie wenigstens durchweg in häusliche Arbeiten von geringem Umfange und kurzer Frist umzuwandeln. Auch bei noch so leichter Aufgabe, auch wenn einer des Gegenstandes mächtig ist, Invention und Meditation nicht in Frage kommt, macht Schreiben und Darstellen den Allermeisten zu schaffen; die Gabe des schriftlichen Ausdrucks ist überall nur wenigen verliehen. Ist aber Sorgfalt und Überlegung im Denken, Reden, Schreiben das, was vor allem anzustreben und anzugewöhnen ist, so könnten extemporierte Aufsätze vielmehr ein schnellfertigtes Denken und Schreiben zu legitimieren scheinen und eine Verleugnung der Pflicht des *labor limae*, der Boileau'schen Regel «*Polissez toujours et le repolissez*». „Man

nehme sich“, sagt Börne in dem wieder lesenswerten Aufsatz über Sprache und Stil, „nur vor, nicht alles gleich niederzuschreiben, wie es einem in den Kopf gekommen“, was ein französischer Schriftsteller mit epigrammatischer Prägnanz so ausdrückt: «*Tout l'art d'écrire c'est d'écrire difficilement.*»

Welche Rückwirkung, auch diese Erwägung drängt sich auf, wird der Fachaufsatz, die Decentralisation der deutschen Schreibübungen, falls er sich als „gesunder Zuwachs“ erweist, auf den deutschen Aufsatz alten Stils, den Aufsatz des deutschen Unterrichts, üben? Mir würde eine doppelte Rückwirkung wahrscheinlich und wünschenswert erscheinen. Zuerst und namentlich insofern der deutsche Aufsatz sich nun noch mehr als bisher auf das eigene und eigentliche Stoffgebiet des deutschen Unterrichts zu beschränken veranlaßt sieht, da eben jeder Lehrgegenstand eine Mitarbeit am Aufsatz übernommen hat und für sich selber sorgt. In dem Jahresbericht eines Berliner Gymnasiums zähle ich nicht weniger als 255 Fachaufsatzthematata, die in dem Berichtsjahre bearbeitet waren — ein Aufgabensegen, daß der alte Aufsatz klagen möchte: „Hier steh' ich, ein entlaubter Stamm!“ Wenn es nun aber in den Lehrplänen heißt, daß der deutsche Aufsatz noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts tritt und aus demselben seinen Stoff entnimmt, so dürfte es nicht leicht sein, diese Bestimmung mit der Einführung der Fachaufsätze, die des Stoffes so viel absorbieren, in Einklang zu bringen. Ein weiterer nützlicher Einfluß würde von den kleinen sachlichen Ausarbeitungen, die ich mir, wie bemerkt, als häusliche denke, auf den deutschen Aufsatz ausgehen, wenn sie ihn in der Richtung auf Kürze, Bündigkeit und schlichte Gegenständlichkeit mehr und mehr bestärkten. Aufsätze von großem Umfange — und man scheint hier und da an die Längendimension des Aufsatzfleißes unbillig hohe Ansprüche zu stellen — verlieren fast notwendigerweise den Charakter stilistischer Übungen und stehen jener alles und jedes, auch jedes Komma überwachenden Sorgfalt im Wege, die von Schularbeiten gefordert werden muß. Vielleicht würde es sich auch empfehlen, von mehrwöchigen Terminarbeiten bis Untersekunda hinauf abzusehen; auf die meisten Schüler üben sie einen geistigen Druck, der ihnen besser erspart bliebe; ist doch dafür gesorgt, daß auch jeder Schultag seine eigene Plage hat. Schlichte Sachlichkeit ferner, die ja Geschmack und Phantasie nicht ausschließt, sollte überall, auch in den obersten Klassen, das Ideal des Aufsatzes sein, und über die Forderung einer freien Darstellung, Anwendung oder Verarbeitung im Unterricht gewonnener Anschauungen und Erkenntnisse nicht hinausgegangen werden. Selbständige Gedankenproduktion, so erfreulich sie an sich auch ist, kann doch der Natur der Sache nach nicht obligatorisch sein, denn Reflexionen lassen sich nicht kommandieren. Nicht insofern er Begabung überhaupt, formelles Geschick oder Intelligenz, vielmehr insofern er Schulung erweist und eine erarbeitete Frucht, wenn man so will, die „Blüte des Unterrichts“ ist, kommt der Aufsatz eigentlich in Betracht, ist mit ihm zu rechnen. Freilich auch selbst in dieser einfachen, den näheren Bezug auf den Unterricht festhaltenden, von allem feuilletonartigen Wesen, daß ich so sage, sich fernhaltenden Gestalt sollte er, wie ich in Übereinstimmung mit einer bemerkenswert großen Zahl von Schulmännern und auch Fachlehrern des Deutschen glaube, eine

Mittelpunktstellung und ein entscheidendes Gewicht nicht beanspruchen. Schematische Urteilsnormen sind dem deutschen Aufsatz gegenüber schwerer als sonst irgendwo anwendbar, ein Erwägen und Urteilen von Fall zu Fall, ein Rechnen mit individuellen Entwicklungen und Kombinationen nirgends nötiger und nirgends berechtigter als hier. Ich kann aus langer Erfahrung heraus — ich habe wohl 12000 Primaneraufsätze gelesen — auch meinerseits nur unterschreiben, was Döderlein und Wiese darüber sagen und was Rektor Bender auf unserer vorigen Jahresversammlung im Anschluß an diese in gleichem Sinn geäußert hat. Eine gewisse Unmündigkeit und Unfruchtbarkeit charakterisiert zuweilen die Aufsätze der besten Schüler, zumal wenn es zugleich die jüngsten sind, und andererseits sind die Aufsatzhelden ja keineswegs immer die hoffnungsvollsten Mitglieder der Klasse. Der Schluß von der Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit der Primaner auf ihre Fähigkeit überhaupt ist unsicher, wie ebenso der von der Sprache des Schülers auf die des Mannes. „Einige im Deutschen“, „nicht vermimt im Deutschen“, „zeigen sich im Deutschen“: enthusiastischer lauten die letzten Urteile des Gymnasiums über die Fortschritte des Primaners Otto von Bismarck nicht. Wären Erhebungen über solche Dinge möglich, sie würden manche Überraschung bringen. Ein beweisendes Zeichen möchte ich in stilistischen Schwächen der Primaner nur dann sehen, wenn auch sonst Unzulänglichkeit vorliegt. Im andern Fall spricht Psychologie und Erfahrung dafür, daß das Fehlende früher oder später nachwächst, und der Ausgleichung eines Defizits in der schweren und in unsrer unbestimmten Sprache besonders schweren *ars bene scribendi* durch eine anderweitige Mehrleistung sollte meines Dafürhaltens nichts im Wege stehen. Auf die ungemein große Schwierigkeit der Thematikwahl, zumal beim Examen, ist oft und mit Recht hingewiesen worden. Nicht jedes Thema kann ein Treffer sein, und Mißgriffe kommen vor, wenngleich manche Aufgabe nur von außen gesehen ungeeignet erscheinen mag. Wäre freilich das Verdammungsurteil begründet, das Julius Baumann kürzlich in seiner gedankenreichen Schrift „Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten“ ausgesprochen hat, daß „die gewöhnlichen Aufsätze auf Gymnasien und den andern höheren Schulen ganz überwiegend verkehrt seien“, so würde der Mißgriff die Regel und unsere ganze, doch so gediegene, fünfzigjährige Aufsatzliteratur ein einziger, großer Irrtum sein, — was zu glauben man sich ungern entschließt. Begreiflich ist es, daß der Lehrer, zumal wenn ihm längere Erfahrungen über die durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Klasse nicht zu Gebote stehen, die Aufgabe, die er stellt, nicht selten unterschätzt und die Arbeiten infolgedessen mit zu strengem Maße mißt. Ich weiß von einem unlängst verstorbenen hochangesehenen Schulmann, der, wie er in vertrautem Kreise einmal bekannte, seinem Sohne mehr als einmal in dessen Aufsätzen beigestanden hatte, jedoch, wie er mit freundlicher Ironie hinzufügte, immer nur „genügend“ bekommen hat.

Durch den vorgeschriebenen strengeren Betrieb des Übersetzens ins Deutsche, sowie durch die Bervielfältigung und Vermannigfaltigung der freien deutschen Schreibübungen sind sozusagen didaktische Grenzgebiete geschaffen worden, und es wird sich zeigen müssen, ob der davon erwartete Gewinn sich einstellen und ob

er dann nicht mit einer unverhältnismäßigen Einbuße an gründlichen Kenntnissen in den fremden Sprachen erkaufte sein wird. Eine noch empfindlichere Einbuße würden die anderen Lehrfächer zu befürchten haben, wenn eine dritte Bestimmung unserer Lehrpläne rigoros gemeint ist, die nämlich, die der deutschen Lektüre als ihre besondere Aufgabe die Erörterung allgemeiner Begriffe und Ideen zuweist. Zwischen dem deutschen und dem übrigen Unterricht würde dadurch eine Grenzlinie gezogen sein, deren genaue Beachtung in der lebendigen Unterrichtspraxis überaus schwer sein dürfte. Liegen doch in den oberen Klassen wichtige allgemeine Begriffe und Ideen auf allen unseren Unterrichtswegen, treibt doch jeder Zweig des Unterrichts lichtgebende, allgemein bildende Begriffe, der eine mehr diese, der andere mehr jene Gruppe hervor, Geschichte wie Religion, Sprachen wie Wissenschaften und nicht zuletzt die neuen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Belehrungen. Als Sulzer vor 150 Jahren für das Joachimsthal'sche Gymnasium sein nachmals von Meierotto vervollkommnetes Lesebuch verfaßte und es „Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens“ nannte, ging er, wie die ersten merkwürdigen Sätze der Vorrede dieses einst und lange berühmt gewesenen Schulbuches zeigen, von Schulzuständen und Lehrmethoden, einem geist- und gemüthlosen Wortunterricht aus, wie er in solchem Grade oder solcher Allgemeinheit vielleicht auch damals nur in der Vorstellung meines mißmutigen alten Kollegen bestand, gegenwärtig aber längst zur Sage geworden ist. Damals sollten durch deutsche Lektüre Gedanken geweckt werden, die der ganze übrige Unterricht wunderbar schlafen ließ; heute, bei der nahezu gleichmäßigen didaktischen Durchbildung aller Lehrgegenstände, wird der deutsche Unterricht auch an den allgemeinen Ideen nur seinen, durch Art und Umfang seiner spezifischen Aufgabe bestimmten Anteil fordern wollen. Ein Vorrecht in dieser Beziehung würde ihm zukommen nur wenn er im Sinne eines philosophischen Vorbereitungsunterrichts gemeint wäre. Aber dieser Unterricht ist ja aus dem preußischen Gymnasium so gut wie verbannt, der etwa stattfindende aber gerade nicht an das Deutsche, vielmehr an das Griechische anzulehnen. Auf diese Frage der philosophischen Propädeutik gehe ich nicht ein, weil nach meiner Auffassung und Erfahrung der deutsche Unterricht auch bei reichlichster Pflege des ihm entsprießenden Teils der allgemeinen Gedanken einen selbständigen, in sich geordneten Elementarunterricht in der Philosophie keineswegs zu ersetzen vermag, und die üblich gewesene und, wo Propädeutik gelehrt wird, auch jetzt noch übliche Vereinigung beider Gegenstände in einer Hand zwar gut begründet, aber doch nur eine Personalunion ist. Deutsch und Philosophie sind getrennte Lehrgebiete und bedürfen getrennter Erörterung, ich muß mich daher mit diesen kurzen Bemerkungen begnügen. —

Wenn ich als Inhalt und Gegenstand des deutschen Unterrichts, und zwar auf allen Stufen des Gymnasiums, unsre Sprache und unsre schöne Litteratur bezeichne, als seine Aufgabe, in diese einzuführen, ernstem und verständnisvollem Interesse dafür die Wege zu bahnen, so brauche ich für diese beinahe selbstverständlichen Sätze keinen Widerspruch zu befürchten; eher schon für die Ansicht, daß die Sprache selbst im Unterricht der oberen Klassen in der Regel zu kurz kommt, der direkten

und verteilenden Beschäftigung mit ihr ein zu enger Raum vergönnt wird und die gelegentlichen Belehrungen darüber, wie Lektüre und Aufsatz sie an die Hand geben, nicht ausreichen. Die weitverbreitete, populäre wie offizielle, Abneigung gegen das, was Voltaire einst die sublimste Wissenschaft nannte, gegen Grammatik, mag es erklären, daß Befassung mit sprachlichen Dingen, auch wo sie von Grammatik im gewöhnlichen und polemischen Sinn einer systematisch-imperativischen Form- und Satzlehre noch so verschieden ist, in der Theorie und Praxis des deutschen Unterrichts mehr als mir gut scheint zurücktritt. Sollte der überreiche Ertrag der deutschen Philologie, die große Zahl ausgezeichnete Hilfsmittel, die bereit stehen, das täglich zunehmende und in der reinsten Bedeutung des Wortes nationale Interesse an unserer Sprache nicht verlangen, daß ein etwas breiterer Strom germanistischer Belehrung in unsere obersten Klassen geleitet und dadurch ein festerer Grund zu einem sicheren Verhalten zur Muttersprache und zu einer gefunden Beurteilung sprachlicher Erscheinungen überhaupt gelegt werde? Ich habe dreierlei Richtungen solchen Unterrichts in der deutschen Sprache im Sinne und möchte sie kurz bezeichnen, indem ich gleichsam nur Überschriften nenne. 1) Wortkunde. — Wortschatz. Bau und Leben der Wörter. Hauptarten des Bedeutungswandels. Bildlichkeit der Sprache. Die Logik des Sprachgeistes, um einen Ausdruck des unvergeßlichen Rudolf Hildebrand zu gebrauchen. Erbörter, Lehnwörter, Fremdwörter, Umdeutungen. Gesprochene und geschriebene Sprache. Belehrungen dieser und verwandter Art würden sich, wie ich glaube, am zweckmäßigsten jedesmal an eine kürzere Lektüre anschließen, z. B. an eine Seite aus Luther. Sinnliche Kraft und Ursprünglichkeit unserer Sprache und die unerschöpfliche Fülle ihrer Ausdrucksmittel lassen sich an ihm am unmittelbarsten anschaulich machen. Oder an einen Abschnitt aus Hildebrands Schriften, oder an einen Artikel des deutschen Wörterbuchs, dessen Geschichte, Bedeutung und Gebrauch den Schülern näher gebracht werden sollte, als es meist wohl geschieht. 2) Mundart und Volkslied. — Mit einer kleinen Chrestomathie deutscher Mundarten, wie sie meines Wissens noch nicht vorhanden ist, würde sich einer unserer kundigen Dialektologen ein schönes Verdienst um den deutschen Unterricht erwerben können. Vereinzelte mundartliche Stücke, wie sie in Lesebüchern oder Gedichtsammlungen begegnen, können einen Überblick über die Hauptgruppen nicht ersetzen und hinterlassen meist den Eindruck des Kuriosums. Daß phonetische Bildung einerseits, richtige Auffassung unserer neuhochdeutschen Gemeinsprache andererseits durch Bekanntschaft mit den Mundarten wie durch nichts anderes unterstützt wird, bedarf keines Nachweises. — Dem Volkslied haben in jüngster Zeit einige verdienstliche Lehrmittel den Weg zur Schule bequemer gemacht; es erscheint mir wünschenswert und würde den tiefen und fruchtbaren, gelehrten und ungelehrten Interesse der letzten hundert Jahre an der kunstlos ungeschriebenen deutschen Poesie entsprechen, wenn sie einen obzwar bescheidenen doch festen Platz im deutschen Unterricht erhielte. Von Abschnitten aus Herder, Goethe, Uhland — dessen herrliche Abhandlung so allgemeiner bekannt werden würde, — dürfte dabei am besten auszugehen sein, Herders litterarische Theorien und ihre Wirkungen, gewisse Hauptmotive der Romantik, Goethes und der ihm Folgenden Dichtung können im Zusammenhange mit dem Volkslied am leicht-

festen verständlich gemacht werden. 3) sollte meines Erachtens dem stilistischen Wissen und Verständnis der Schüler, zumal bei der Einschränkung der Lektüre der Alten, der besten und strengsten Hüter reinen Sprachgeschmacks, eine ausgiebigere direkte Pflege, als üblich ist, zu teil werden und neben dem sprachpsychologischen Interesse und dem Sinn für volkstümliche Sprache auch Stilgefühl und stilistisches Urteil stärker angeregt werden. Wir sollten, denke ich, in dieser Hinsicht, dem Beispiel unserer Nachbarn, die die Traditionen antiker Sprachkunst und Stilkritik festgehalten haben und unzweifelhaft auch den neuesten Formlosigkeiten der Decadents zum Trotz festhalten werden, mehr als wir thun zu folgen versuchen und dem schwächeren germanischen Formgefühl durch Unterricht wirksamer nachhelfen. An Hilfsmitteln fehlt es bei uns nicht, wenn ihr Vorrat auch nicht groß ist. Bücher wie Wilhelm Wackernagels Rhetorik und Stilistik, Abschnitte aus unsrer neuesten, trefflichen Antibarbaruslitteratur würden gute Dienste thun. Viel bieten bekanntlich Franzosen und Engländer, aus deren stilistischen Lehrbüchern, — ich nenne bei spielsweise Alexander Vains ausgezeichnete Schriften — auch der deutsche Lehrer schöpfen kann.

Was ich mit diesen nur andeutenden Vorschlägen befürworte, ist eine stärkere Betonung und zusammenhängendere Behandlung des sprachlichen Teils des deutschen Unterrichtes in Prima, keine Ausdehnung der diesem überhaupt zugemessenen Zeit. Ich möchte mir Rümelins wenn nicht geringschätzig gemeinten, doch so klingenden Ausdruck nicht aneignen, daß der deutsche Unterricht „eine Unterhaltung höheren Stiles“ sei. Aber daß er *sui generis* ist, unter besonderen Bedingungen steht, nicht in demselben Sinn wie anderer ein Lern- und Arbeitsfach ist, läßt sich nicht bestreiten. Goethes Wort „Wer lehren will, der gebe was“, gilt von jedem Unterricht, ganz besonders aber von dem deutschen. Vieler Stunden jedoch bedarf es dazu nicht, und ich teile Rectors Meinung, daß eine über das gegenwärtige Maß hinausgehende Vermehrung der deutschen Stunden kein Gewinn für das Gymnasium und keiner für das Deutsche selber sein würde. Selbst wenn sie sich ohne weitere schmerzliche Opfer beschaffen ließen, würden sechs deutsche Stunden, wie jüngst in Berlin gefordert wurde, zwar an den Lehrer die höchsten, an den Schüler aber, wie ich überzeugt bin, zu geringe Ansprüche stellen und die Arbeitsstimmung der Schule zu oft unterbrechen. Eine wohlausgefüllte, anregungsreiche deutsche Stunde auf je zwei Schultage halte ich für das richtige Verhältnis. —

Ich wende mich der andern Seite des deutschen Unterrichtes zu, der Lektüre und Litteratur. Leider kann man es nicht mehr als ein Axiom bezeichnen, daß hier die schöne Aufgabe ist, empfängliche Jugend in unsere litterarische Blütezeit einzuführen, in Leben und Schaffen, Lebens- und Kunstanschauungen unsrer größten Meister, sie aus dieser Quelle des Idealismus deutscher Geistesbildung schöpfen zu lassen, an höchsten Mustern ihren Sinn für das Echte und Bleibende, für gehaltvolle Lektüre zu nähren und ihr strenge, anspruchsvolle Maßstäbe für neuere und neueste Litteratur in die Hand zu legen. Unter dem Einfluß von Zeitstimmungen und litterarischen Bestrebungen der Gegenwart erfahren diese Studien von verschiedenen Seiten unerwartete Angriffe. Es giebt warme und eifrige Fürsprecher des deutschen Unterrichtes, deren nationale Begeisterung mehr deutsches Altertum,

mehr dem Stoffe nach Nationales fordert, und die etwa, um ein Beispiel zu nennen, bereit sind, Schillersche Dramen von der Liste zu streichen, wenn statt ihrer Simrocks große (und allerdings bei uns zu wenig geschätzte) Ermenrich- und Dietrichsagenichtung, das Amelungenlied eingefügt würde. Von entgegengesetztem Standpunkt aus befiehlt eine moderne und übermoderne Richtung die Schullektüre der deutschen Klassiker, die ihr, nicht wie jenen noch zu jung, vielmehr schon zu alt sind. Was wir treiben, heißt hier toter Traditionsdienst, was wir lehren, beschränkte Gymnasialästhetik. In den Kreisen dieser Stürmer und der mit ihnen verbündeten Kritik wird Schillers Dichterruhm argwöhnisch auf seine Echtheit untersucht und eine „Klassikerdämmerung“ als bevorstehend, wenn nicht als bereits angebrochen verkündigt. Solchen, so verschieden gearteten und aus so entgegengesetzten Lagern kommenden Angriffen gegenüber wird das Gymnasium nach wie vor für seine Pflicht und sein Recht halten, das Klassische, an das es glaubt, vor allem zu pflegen und an seinem bescheidenen Teile die großen Traditionen unserer Litteratur lebendig zu erhalten. Unmöglich doch kann seine Aufgabe sein, den zeitgenössischen Evolutionen der Kunstlehre, des Kunstgeschmacks und der Kunst selbst unruhig auf dem Fuße zu folgen, statt Verständnis dafür ruhig und von weitem vorzubereiten. Und andererseits würde es schwerlich wohlgethan sein, bei dem Studium unserer Dichter nationale Stoffe einseitig zu betonen und Wahl und Leitung der Lektüre im deutschen Unterricht unter Gesichtspunkte zu stellen, gegen die der weitsinnige Geist unserer Litteratur sich sträubt. Liebe zum Vaterland, nationales Denken, Fühlen, Wollen soll sich immer und überall von selbst verstehen und thut es in gesunder Luft und Sitte auch. Direkt und ausdrücklich auf eine besondere Tugend, und wäre es die höchste, hinzuarbeiten, einen Unterrichtsgegenstand, und wäre es das Deutsche, auf sie anzulegen, ist gewiß nicht ratsam; indirekt wirkt der gesamte Unterricht auf die rechte Sinnesart hin, und nicht zuletzt der antike. Auch den Patriotismus hat die Welt von den Alten gelernt. Ist es einem Volke beschieden gewesen, eine große Litteratur hervorzubringen, so ist das sicherlich auch eine nationale Angelegenheit, daß die aufwachsende Generation in das Erbe der großen, gemeinsamen und Gemeinschaft begründenden litterarischen Besitztümer eintritt und sich ihrer wirklich zu bemächtigen gelehrt wird. Auf den Maßstab des didaktisch Verwertbaren und pädagogisch Fruchtbaren wird natürlich auch der eigenen Litteratur gegenüber nicht verzichtet werden können. Vieles Vortreffliche muß die Schule sich versagen, weil nicht alles Vortreffliche für die Jugend und nicht alles, was für die Jugend, in die Klasse paßt. Der spekulative oder wissenschaftliche oder politische Boden, aus dem so weite Bereiche unsrer Litteratur erwachsen sind, ihre psychologischen Tiefen, auch die aus den allgemeinen wie den individuellen Bedingungen ihrer Entstehung sich erklärende nicht geringe Zahl mehr entwicklungs-geschichtlich wichtiger und lehrreicher als künstlerisch vollreifer und aus sich selbst verständlicher Werke, alles das nötigt zu Auswahl und Sichtung und auch bei gar nicht engherziger, Begreifen und Nachempfinden der Schüler nicht unterschätzender Auffassung zu manchem Opfer. Daß des unbedingt Angemessenen, alle Bedingungen Erfüllenden, das zur Verfügung steht, nicht übermäßig viel ist, läßt sich vielleicht

auch aus manchen — leichter zu beklagenden als zu vermeidenden — Verfrühungen bei der deutschen Lektüre schließen. Wir lesen Minna v. Barnhelm, Götz und Egmont, ja Hermann und Dorothea und selbst Wallenstein in Sekunda, tiefsinnige Kunstgebilde, die, soweit sie überhaupt zur Klassenlektüre geeignet sind — was ich von Götz und Egmont bezweifle — auf der obersten Stufe, im letzten Schuljahr ohne Frage mit reichlicherem Gewinn und ahnungsvollerer Seele erfaßt werden würden. Und wir sollen „besonders auch“ Shakespeare lesen, den unsrer Jugend fast unnahbar Großen, dessen breiteres Eindringen in den deutschen Unterricht dem natürlichen Gefühl nicht recht behagen will.

Mit Klopstock, dem Grund- und Eckstein unserer klassischen Litteratur, wie Wilhelm Herbst ihn ohne Übertreibung nennen durfte, die deutsche Lektüre in Prima beginnen zu lassen, dünkt mich das Zweckmäßigste. Einen Monat oder zwei dem Studium unseres priesterlichen Frühklassikers zu widmen, bringt, wie die Erfahrung lehrt, vielfachen Lohn. Wie einst seine Mitwelt unmittelbar, reißt er, recht vermittelt, wohlgeschaffene Jugend in den Jahren reisenden Gefühls noch immer fort „in erhabener Odenbesflügelung“. In die poetische Sprachwelt unserer Blütezeit, die Sprache unsrer neueren Dichtung überhaupt, führt nichts so gut und so anschaulich ein wie eine gründliche, wenn auch kurze Beschäftigung mit den schönsten oder bezeichnendsten der Oden, und auch was an rhytmisch-metrischer Einsicht und Bildung zur unentbehrlichen Ausstattung der Schüler gehört, läßt sich von hier aus, zumal gleichzeitig auch die Horazlektüre beginnt, am besten aneignen.

„Salutieren wir ehrfurchtsvoll vor Klopstock . . . und scharren uns und unsere Schüler unter Lessings, Schillers, Goethes freudig flatternde Paniere“. So schrieb Pieder in seinem gedankenreichen und beredten, zuerst im Jahre 1841 erschienenen Buche „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien.“ Und Lessing als Erzieher, Schiller als Erzieher, Goethe als Erzieher ist denn auch die Devise des deutschen Unterrichtes geworden und geblieben, und didaktisch ist diese Trias schwerlich zu beanstanden. Wie gemacht nennt Pieder treffend Lessings Abhandlungen, durch ihre dramatisch-spannende Anlage einen wunderbaren Zauber zu üben und durch die Schärfe, Bündigkeit, Raschheit und schlagende Kraft der Diktion auch der Prosa der Schüler ein erhöhtes Leben und größere Schärfe mitzuteilen. Mit der durchdringenden Klarheit, mit dem Reichtum und der Gründlichkeit seines Wissens, das dem leicht und frei Hinschreitenden doch nie als eine drückende Last aufliegt, mit seiner unverfiegbaren geistigen Frische, der Unbefangenheit und Tapferkeit seines ganzen Wesens, sei er ganz besonders dazu geeignet, das Denken zu schulen und den Charakter zu freier, ehrlicher Männlichkeit zu stählen. „Wer“, sagt in demselben Sinne Otto Apelt, „den unendlichen Segen seiner erweckenden und bildenden Kraft einmal an sich verspürt hat, der läßt so leicht nicht wieder von ihm“. Lessings Arbeiten verstehen zu lernen, heiße überhaupt einen Einblick in das Wesen geistigen Schaffens thun, ihrem Gedankengange mitdenkend folgen sei nichts anderes als selbst denken lernen. „Es giebt keinen anderen Schriftsteller, der das zielbewußte geistige Ringen so rein zur Erscheinung brächte, darum giebt es auch keinen besseren Ringplatz für den jugendlichen Geist als die Werke dieses unvergleichlichen

Kämpfers.“ Und darf ich, einmal im Zuge des Citierens, noch einen Augenblick dabei bleiben, so möchte ich an zwei gewichtige Gutachten erinnern, die nicht aus Schulsphären stammen. Rümelin, so wenig er bekanntlich Lessing als dritten im Bunde unserer Großen gelten lassen will, räumt doch ein, daß an Frische und Schlagfertigkeit des Geistes, an Wahrheitsliebe, Selbständigkeit des Urteils, an Kühnheit und Scharfsinn, in den Stiltugenden der ungebundenen Rede kein deutscher Schriftsteller Lessing übertrifft, und daß man in keiner besseren Schule lernen kann, wie die Fragen anzufassen, die Probleme zu zerlegen und zu formulieren sind, wie sich Gelehrsamkeit und gesunder Menschenverstand die Hand zu reichen haben, wie totes Wissen lebendig zu machen und der frei erzeugte geistvolle Gedanke den klarsten und natürlichsten Ausdruck findet. Und Wilhelm Wundt rühmt der sprudelnden Lebendigkeit und der echt künstlerischen Natürlichkeit des Lessing'schen Stils, dem eindringenden Scharfsinn und der strengen Wahrhaftigkeit seiner Untersuchung, der ungezwungen der natürlichen Gedankenentwicklung folgenden Art seiner Methode nach, daß sie ihre befruchtenden Wirkungen auf jegliche Form litterarischer und rednerischer Bethätigung bis in unsre Zeit ausgeübt haben.

Weniger Übereinstimmung herrscht innerhalb und außerhalb der pädagogischen Welt über das Was der Lessinglektüre auf dem Gymnasium, eine Frage, die übrigens bei der erstaunlichen Ubiquität dieses Geistes, seiner an jeder Stelle seiner Schriften gleich spannenden und anspannenden und zum Denken aufrufenden Art und Kunst, nicht von unbedingter Wichtigkeit ist. Streitig ist seit einiger Zeit und mehr als je in diesem Augenblick der Schulwert des Laokoon, des Hauptgegenstandes der Lessingstunden seit mehreren Jahrzehnten und der ergiebigsten und beliebtesten Fundgrube deutscher Aufsatzaufgaben, während die Dramaturgie weniger beanstandet wird und Ansichten wie die von Wilhelm Herbst, daß „höchstens ein“ Stück davon gelesen werden sollte, ganz vereinzelt geblieben sind. Die Gegner einer ausführlichen Laokoonlektüre — Wilhelm Herbst, Hermann Grimm, Erich Schmidt, Gustav Kettner, Paul Goldscheider u. a. — bekämpfen sie aus mannigfachen Gründen, Gründen, die, in dem jedesmaligen Zusammenhange eindrucksvoll, vor der in der Praxis immer wiederholten Wahrnehmung der unvergleichlichen Nützlichkeit und Fruchtbarkeit dieser Lektüre ihre Beweisskraft verlieren. Bekanntlich ist neuerdings ein Hauptangriff erfolgt und zwar von kunstgeschichtlicher Seite und im Interesse der „künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend“, die durch den Laokoon, wie behauptet wird, in grundverkehrte Richtungen gelenkt werde. Nicht mehr als „immerhin manche nützliche Winte“ soll er für Schüler enthalten. Aber wären auch der Ansichten und Ergebnisse Lessings, die wissenschaftlicher oder künstlerischer und poetischer Fortschritt uns einschränken, ergänzen oder ablehnen heißt, viel mehr als es sind: — wir lesen ihn ja nicht im Interesse der künstlerischen, sondern der litterarischen Erziehung der deutschen Jugend, der wir den großen Schriftsteller nahe bringen und der wir die berühmteste und einflußreichste Gedankenreihe aus der Werdezeit unsrer klassischen Litteratur erschließen wollen. Und sind Lessings Sätze, ist Lessings Schönheitsideal, das klassizistische Kunstideal, das sein Jahrhundert beherrschte und das auch das Windelmanns und Goethes war, nicht wert gekannt und verstanden, und aus Geschmack

und Wissen der Zeit begriffen zu werden? Ich wüßte keinen feineren und höheren Gewinn der gymnastischen d. h. geschichtlichen Schulbildung, als eben die Fähigkeit, geschichtlich zu denken und zu begreifen, und mit innerem Anteil in Auffassungen und Argumentationen sich zu versenken, die heute nicht mehr oder nicht völlig mehr gelten, aber in ihrer eigenen Zeit tiefgewurzelt waren und weitreichenden Einfluß auf die Folgezeit gehabt haben. An diesem Maße der absoluten Richtigkeit oder vielmehr an dem Denken der Gegenwart gemessen, welche Lektüre aus vergangener Zeit würde einwandfrei sein, könnte nicht irreleiten? Und ist nicht der interpretierende Lehrer da, der ja nicht unrichtig erzogen zu sein braucht, der seinen Blümler studiert haben, der auch von den neuesten ästhetischen Theorien etwas gehört haben wird und der verstehen wird, Lessing in Lessings Geist zu lesen und hier wie überall sonst zwischen den stillschweigenden Voraussetzungen und den Schlußfolgerungen des Autors, den er erklärt, und den Ideen und Idealen unsrer Zeit diskret zu vermitteln. Bei der Dramaturgie, die Konrad Lange dem Gymnasium lassen will, nicht weniger als beim Laokoön. Beide Werke sind gleichermaßen zeitbedingt, beide liegen vor dem Anbruch einer geschichtlich gerichteten Kritik und Ästhetik, aber beide sind auch gleichermaßen unvergänglich, frisch und erfrischend wie am ersten Tag, und wahrhaft klassische Schulbücher, die nicht ersehbar sein würden und von denen der Primaner nicht leicht zu viel in sich aufnehmen kann.

Wenn Stoff und Behandlung, die Natur ihrer Gegenstände und ihre scharfe und bewegliche Dialektik das Studium der theoretischen Schriften Lessings sowie seiner Dramen den oberen Klassen zuweisen, ist es Schillers mit keinem sonst geteiltes Vorrecht, auf allen Stufen des Unterrichtes sein Erzieheramt zu üben, dem Quartaner wie dem Primaner seine Begeisterung zu leihen und sie mit dem Glanze seines Wortes und mit seiner sittlichen und künstlerischen Idealität zu ergreifen. Wie unendlich viel Schiller, der Balladendichter, der Tragiker, der Schöpfer und Meister philosophisch betrachtender Lyrik, dem Gymnasium ist, brauche ich nicht auszuführen, um so weniger, als es uns vor kurzem erst von Rektor Bender aufs schönste vergegenwärtigt worden ist. Meinungsverschiedenheiten und offene Fragen sind hier kaum vorhanden, wenn man absteht von den vorher angedeuteten extremen Standpunkten und von Ansichten wie die vor einiger Zeit in Berlin von altertumsfeindlicher Seite ausgesprochene, wonach die Braut von Messina nicht und dafür die ersten Dramen Schillers zu lesen wären. Die geringe Meinungsverschiedenheit bezieht sich fast ausschließlich auf die Stufen- und Reihenfolge der Lektüre Schiller'scher Dichtungen. Von den Dramen scheint mir keines früher als in Untersekunda mit ausreichendem sachlichen und formellen Verständnis gelesen werden zu können, auch nicht Tell, den unsere Lehrpläne für Obertertia vorschreiben, und für diese Klasse, wenn Dramenlektüre überhaupt, nur etwa Uhlands Herzog Ernst und Körners Briny zu empfehlen. Wie in diesem Punkte, stimme ich auch sonst den überzeugenden Ausführungen Direktor Evers' über die Lektüre Schiller'scher Dichtungen im Gymnasium in allem wesentlichen zu, namentlich auch darin, daß er die sogenannte Gedankenlyrik Schillers sowohl wie Goethes unbedingt als wahrhaft krönenden Abschluß der obersten Klasse vorbehalten sehen will. Das hochherrliche,

aber ganz überaus schwierige Gedicht „Ideal und Leben“ allerdings liegt meines Dafürhaltens jenseit des geistigen und Gefühls-Horizontes auch der reifsten Primaner, und ich fürchte, daß, selbst im besten Fall und bei kunstgerechtester didaktischer Behandlung, trotz Kern und Größe, nur ein Scheinverständnis oder ein gewaltsam suggeriertes Augenblicksverständnis erreichbar ist. Nur wenn man mit Evers sich damit begnügen will, daß „den Jünglingen“, wie er sagt, „ein erstes Morgenrot der Nachempfindung, der Würdigung dieses so hoch liegenden poetischen Gedankenganges aufdämmt“, wird man es daher in den Kanon aufnehmen wollen; einzelne Strophen des Gedichtes, die außerhalb des Zusammenhanges leichter gefaßt werden, lassen sich gelegentlich heranziehen.

Weniger einig ist man in der Frage der Lektüre Schiller'scher Prosa in Prima, und, was wenigstens die ästhetischen Schriften betrifft, ist auch Einigung kaum zu erwarten. Der völlige und grundsätzliche Verzicht auf diese Juwelen unserer Litteratur ist ein schweres Opfer. Andererseits läßt sich nicht wohl verkennen, daß sie bei aller fortreizenden Kraft und Schönheit der Diktion und, obwohl sie Schillers hoher Forderung entsprechend, „das Ensemble der Gemütskräfte beschäftigen und auf alle wirken“, streng und abstrakt gehalten sind und sehr viel voraussetzen. Der jugendliche Leser nicht bloß, auch der erklärende Lehrer hat hier mit ungewöhnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen, Schwierigkeiten, wie sie unsere gegenwärtige Platolectüre nicht annähernd bietet. Die preussischen Lehrpläne lassen diese Aufsätze denn auch ganz unerwähnt, und von unsern pädagogischen Schriftstellern hat sich mehr als einer entschieden und unbedingt dagegen ausgesprochen, während andere unterscheiden und etwa große Teile der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung oder den Aufsatz über Anmut und Würde für nicht zu schwer halten. Ich würde mich dieser Meinung anschließen, aber auch eine Reihe verhältnismäßig leichterer Abschnitte aus den andern Abhandlungen, selbst den schwereren, zu lesen empfehlen. Die Begriffe des Tragischen, des Erhabenen, Lieblingsbegriffe der deutschen Ästhetik, die Lehre vom Sittlich-Schönen, die nach Gervinus' Ausdruck in die zartesten Gefäße unseres nationalen Bildungsorganismus eingeströmt ist, überhaupt die Elemente der klassischen Ästhetik und Ethik aus Schiller unmittelbar zu schöpfen, ist sicherlich von höchstem Wert, und ich bin überzeugt, daß selbst ein kurzer und bescheidener Verkehr mit den Grundideen des großen Dichters reichen und dauernden Gewinn bringt. Dringend empfehlen möchte ich auch von Schillers leichter Prosa die herrliche und gerade in unserer Zeit vielseitig lehrreiche Antrittsrede, den frühen, aber gehaltvollen und das literarische und politische Deutschland des 18. Jahrhunderts hell beleuchtenden Aufsatz über die Schaubühne, aber auch und nicht zuletzt seine historischen Schriften, die Höhepunkte der Erzählung und Charakteristik aus dem Dreißigjährigen Kriege, die bewundernswerte, an Iphigidees erinnernde Einleitung des Abfalls der Niederlande, einige von den kleineren Aufsätzen. Seit des stilverschmähenden Niebuhr unbillig geringschätzendem Urteil sind Schillers glänzende Geschichtswerke, die glänzendsten bis auf Treitschke, und einst die populärsten und gelesensten von allen, im Vaterlande fast unbekannt geworden, während das Ausland sie schätzt und liebt und kommentiert.

Daß sie auch bei uns dem Unterricht die besten Dienste leisten, das Interesse des Schülers gefesselt halten, aber auch mit ihrer hohen Sprach- und Kompositions-kunst dem Lehrer genug zu thun geben, lehrt jeder Versuch. Und noch eines möchte ich empfehlen: ausgiebige Lektüre aus Schillers Briefen, den schönsten unserer Literatur, den höchsten Mustern der Gattung und der sprechendsten Selbstdarstellung des großen Mannes. Raum übersehbar ist unser Vorrat an Schul- und Hilfsbüchern, und er schwillt täglich mehr an, an einer Auswahl Schillerbriefe aber fehlt es, soviel ich weiß, und doch könnte nichts dem deutschen Unterricht in Prima willkommener sein. Möchte Fritz Jonas nach dem nahen Abschluß seines hochverdienstlichen Corpus der Schillerbriefe dem Gymnasium eine solche Gabe zu teil werden lassen: er würde der Verufenste dazu sein.

Goethes Prosa wird auch in Prima nur sparsam gelesen werden können, und tiefer hinein in Goethes Dichterland vermögen wir wohl überhaupt die Jugend nicht zu führen. Ist er doch der Bildner des erzogenen und erfahrenen Geistes und wollen doch die Geschenke seiner Muse mit stiller Seele hingenommen werden. Werther, Meister, die Wahlverwandtschaften sind augenscheinlich keine Schullektüre, und auch die Italiensische Reise ist dazu nicht recht verwendbar. Ich gestehe, daß ich selbst Dichtung, und Wahrheit so nachdrücklich der didaktische Wert des einzigen Werkes neuerdings z. B. von Goldscheider betont worden ist, lieber der häuslichen Lektüre überlassen und auch diese mehr empfehlen als fordern würde. Zur Freude am Stoff, an dem farbenreichen Zeit- und Lebensbilde bedarf es des Lehrers nicht, die vollendete Technik der Sprache, Erzählung und Charakteristik, den Tiefinn der ganzen Conception zu erfassen bedarf es reifen Kunstverständes. Der Unterricht bietet immer wieder Gelegenheit, auf das große Quellenwerk hinzuweisen und daraus zu schöpfen und so sein künftiges Studium vorzubereiten. Überhaupt scheint mir das Beste, statt gemeinsamer, zusammenhängender Lektüre eines Werkes in den Goethestunden je einen kürzeren Abschnitt aus Goethes Schriften, aus Dichtung und Wahrheit und seinen Ergänzungen, der Campagne und den Tag- und Jahreshften, aus Werther und Italiensischer Reise, aus Winkelmann und Cellini, aus den Gesprächen und Briefen den Schülern vorzulesen und sie den Zauber Goethischer Prosa, ihre seelenvolle Ursprünglichkeit, ihre Kraft und Weite, Weichheit und Harmonie spüren zu lassen, im übrigen aber Goethische Dichtungen und zwar fast ausschließlich Iphigenie und die Gedichte, besonders die so zu sagen autobiographischen zu lesen. Zu diesen Höhen psychologischen und künstlerischen Verständnisses werden wir mit der Jugend emporsteigen können, wenn auch freilich Lektüre und Erklärung so tiefer und so zarter Kunstgebilde wie Iphigenie oder wie Ilmenau, Zueignung, Euphrosyne, Proserpina von Schülern und Lehrern jedesmal eine dem Gegenstande gemäße Stimmung fordern, die der „gebietenden Stunde“, aber nicht allemal dem Glockenschlag der Lehrstunde gehorcht. Tasso wird man selbst mit seltenen Elitengenerationen zu lesen Bedenken tragen, so entschieden seiner Zeit Laas dafür eingetreten ist und so treffliche Dienste jetzt Franz Kerns Ausgaben des Dramas thun könnten: der sublimen Bildungsäther, in dem es sich bewegt, und die schwer und für nicht wenige gar nicht faßbare Natur der Handlung, lassen es schulmäßiger Behandlung kaum

fähig erscheinen. Das gilt auch von Dichtungen wie „Alexis und Dora“, und auch sonst muß von manchem Herrlichsten Goethischer Poesie, der reinen, „lyrischen“ Lyrik, den tiefstimmigsten Balladen, etlichen der schönsten Elegien, abgesehen werden. Der Kanon Goethischer Gedichte, der sich allmählich wie von selbst herausgebildet hat und dessen Kern die auch als Lehrstoff ganz unschätzbaren freirhythmischen Gedichte bilden, ist dafür so unererschöpflich gehaltvoll, jedes einzelne Stück ein solches *κείμενόν ἐς ἀείν*, von so unfehlbarer und tiefer künstlerischer und ethischer Wirkung, daß wir einer wesentlichen Erweiterung dieses Kanons nicht bedürfen. Wer sie in Prima gründlich und genau gelesen hat und mit Hermann und Dorothea und mit Iphigenie vertraut geworden ist, ist für weitere Studien Goethischer Dichtung aufs beste vorbereitet. Einige besonders geeignete Stellen aus Faust, die Engelchöre, „Vom Eise befreit sind Ström' und Bäche“ und andere lassen sich unter die Gedichte einreihen und können, vorgelesen, trefflich dazu dienen, an Goethes Lebenswerk heranzuführen und das Ohr des Schülers an Faustische Töne zu gewöhnen. Auch das „Vorspiel auf dem Theater“, das sich die Schule wohl längst erobert hätte, wenn es eben nicht vor dem Faust stände, gehört dahin, es könnte etwa an „Meine Göttin“, aber auch an die Kunstgedichte oder an Abschnitte aus Schillers „Künstlern“ oder an „Shakespeares Schatten“ angeknüpft werden, es bietet nirgends große Schwierigkeiten und ist völlig in sich abgeschlossen. Dies ist vielleicht die einfachste und passendste Lösung des Problems „Faust und die Schule“, ein Problem, das bei uns anfängt lebhafter erörtert zu werden, und über das angefaßt des merkwürdig weit auseinandergehenden Verfahrens in Deutschland und Osterreich, aber auch der sehr verschiedenen Stellung, die unsere Schulbehörden dazu einnehmen, eine Verständigung zu wünschen sein würde. Auch wer es mit Apelt ein Faustisches Unterfangen zu nennen geneigt ist, Faust in der Schule zu lesen, giebt doch vielleicht zu, daß es nicht natürlich ist, Goethe zu treiben, Iphigenie und die Hymnen zu lesen und Goethes Hauptdichtung, die größte und tiefste deutsche Dichtung, als nicht vorhandenen zu betrachten. —

Klopstock, Lessing, Schiller, Goethe — wer weiter? Wer läßt sich diesen Großen und Größten an Ideengehalt, Sprache und Kunst, an nationaler Geltung und didaktischer Ergiebigkeit wenn nicht vergleichen, so doch anreihen, und folgt ihnen nach in die Schule? Vorschläge und Versuche sind und werden mancherlei gemacht. Aber auch wenn man die Frage auf die Dichter, Vers- und Prosadichter, beschränkt und die nennen soll, die wir der Jugend unserer obersten Klasse, nicht zu rascher Kenntnissnahme oder vorübergehendem Wohlgefallen, sondern zu länger dauernder Beschäftigung und ernstem gemeinsamem Studium und Genuß vorzulegen und zu deuten eine unwiderstehliche Aufforderung fühlen, — die Antwort wird zögernd sein und jede Antwort Zweifel und Bedenken wecken. Von unserer im Laufe des Jahrhunderts zu so großem Umfang angewachsener Erzähllitteratur kann, auch wenn wir lediglich das künstlerisch Vornehme ins Auge fassen, naturgemäß doch nur Weniges zur unmittelbaren Verwendung als Klassenlektüre und Unterrichtsgegenstand völlig und unbedingt passend sein. Ein Franzose hat es kürzlich in einem feinen und geschickten Buche unternommen, den französischen Roman von 1610 bis

auf unsere Tage, von Honoré d'Urfé bis zu Zola und Daudet, Bourget und France schulfähig zu machen und die Jugend, wie er es ausdrückt, zu einer *étude prudente et raisonnée* der gefährlichen Gattung in den Stand zu setzen. Sollen wir seinem Beispiel folgen? Kein Zweifel, man kann auch einmal eine Novelle von Kleist oder Tieck, von Stifter oder Storm, von Keller oder Meyer, man kann auch Freytag oder Scheffel in der Klasse lesen und solche Lektüre lehrreich gestalten, Stilgefühl und poetisches Verständnis dadurch bilden. Im ganzen wird es doch ein richtiger Instinkt der Schule sein, der sie Roman und Novelle dem Leben überlassen heißt, ein richtiger Instinkt auch, der sie der Dichtung der neuesten Zeit sich ungern bedienen läßt. Die den Zwecken des Unterrichts und den Bedingungen einer gemeinsamen Dichterlektüre am meisten entgegenkommende Kunstform ist die dramatische. Überblicken wir unsere dramatische Litteratur nach Schiller, so wird von zweien der vier bedeutenden Dramatiker, um die es sich handeln kann, Kleist, Grillparzer, Hebbel, Ludwig, von den beiden letztgenannten wohl auch ihr entschiedenster Bewunderer nicht behaupten wollen, daß sie der Schule viel sein können. In der That, Hebbels herber Liefesinn, das Schwerverständliche seiner Auffassung und Deutung des Lebens und seine Vorliebe für gewisse peinliche Probleme müssen ihn der Schule fern halten; nur etwa einzelne Scenen aus den Nibelungen, wie die Jagdscene, wird der Lehrer bei der Lektüre des Nibelungenliedes zur Vergleichung ältester und neuester, epischer und dramatischer Gestaltung desselben Motivs vorlesen und einen Vorgeschnack von der scharf in die Seele greifenden Eigenart Hebbelscher Kunst und Rede geben. Auch die niederbeugende Wucht, das Herzbeklemmend-düstere der Tragik, ja Übertragik Otto Ludwigs ist keine Nahrung für Geist und Herz der Primaner. Der Genius beider, ich weiß nicht ob mehr verwandter oder mehr verschiedener, Dichter würde Gewalt erleiden, wollte man sie in der Schule studieren. Anders steht diese zu Grillparzer und H. v. Kleist. Der österreichische Klassiker hat in seinem engeren Vaterlande und so auch im österreichischen Gymnasium tiefe Wurzeln geschlagen, und er beginnt auch in Deutschland ein „klassischer Schuldramatiker“ zu werden. Leugnen läßt sich aber nicht, daß sein Künstlerbild noch schwankt und feste ästhetische und ethische Wertvorstellungen sich mit seinem Namen noch nicht verbinden. Wissenschaft und Kritik sind seit zwei Jahrzehnten eifrig bei der Arbeit, Grillparzers Dichtung geschichtlich und künstlerisch zu würdigen und seine Tragik zu ergründen, diese von den bisherigen Typen so abweichende Tragik, die als eine der Schwäche bezeichnet werden konnte. Ist das richtig und gebührt es seinen Dramen bei allem Zauber und aller Zartheit der Sprache an menschlich großen, an herzerhebenden und herzerwärmenden Zügen, so wird ihm als Bildungsdichter, um einen von ihm geprägten Ausdruck auf ihn selber anzuwenden, keine bedeutende Rolle zufallen können. Sein Gegenpol, der heroische Kleist, — wie der unheroische Grillparzer von der Mitwelt im Stich gelassen, von der Nachwelt höher und höher emporgehoben, längst als den Größten ebenbürtiger Künstler anerkannt — hat sich, im Norden Deutschlands wenigstens, auch im Unterricht Bürgerrecht erworben. Und mag auch sein prächtiges Preußendrama, der Prinz von Homburg, das unvergleichliche historische Schauspiel, wie alles Kleist'sche, trotz

der Bemühungen der Biographen und Interpreten, Rätsel und Probleme bieten, ja nicht einmal über die Grundfrage der Handlung Einhelligkeit bestehen — Rätsel und Probleme erhöhen hier nur den magischen Reiz des unendlich lebensfrischen, tiefpoetischen Dramas von dem träumerisch-nervösen Heldenjüngling, den des Fürsten klare Kraft zum Manne schmiedet. Das andere vaterländische Drama Kleists, die Hermannschlacht, das gewaltige Denkmal einer siedendheißen Vaterlandsliebe, aber auch eines fanatischen Völkerhasses, ist zu regelmäßiger Schullektüre sicherlich nicht geeignet, so reich an Poesie es ist und in so bewunderungswürdiger Weise sich unmittelbarste Zeittendenz und künstlerischer Gehalt darin vermählen. Und wenn eben jetzt der verdiente Fortsetzer des Frick'schen Erläuterungswerkes es unternommen hat, auch die Persönlichkeit des genialen Dichters, die so schwer zu entschleiernde und immer unheimlich bleibende, sein unglückseliges, aus Schuld und Schicksal unauflösbar gewebtes Leben in den Unterricht zu ziehen und gerade an diesem Lebenslauf das biographische Verfahren des Litteraturunterrichtes zu erproben, so ist das ein überaus kühnes Unternehmen.

Die Vorschrift unserer Lehrpläne, daß Lebensbilder neuerer Dichter gegeben werden sollen, stellt überhaupt eine Aufgabe, die schwerer ist, als es scheinen mag. Der Gegenstand selbst, künstlerische Persönlichkeiten und Entwicklungen, erträgt eine schulgerechte Behandlung oft, ja in der Regel nicht, und als Thema von Schülervorträgen machen Lebensläufe moderner Dichter leicht den Eindruck des Verfrühten. Biographisches im Litteraturunterricht, will mir scheinen, ist eigentlich nur da am Platze und nur da recht verwendbar, wo es entweder durch sich selber wirkt, wo es sich um ein menschlich bedeutendes oder doch lehrreiches Leben handelt, oder wo und soweit die gelesene Dichtung von selbst zu ihrem Dichter führt und zu ihrem volleren Verständnis Bekanntschaft mit seiner Persönlichkeit, seinem inneren und äußeren Leben verlangt. Im übrigen ist Biographisches, wie die Erfahrung lehrt, ein unfruchtbarer Lehrstoff, kaum minder unfruchtbar als es bei kunstgeschichtlichem Schulunterricht der Fall sein würde. Auch sind geeignete Hilfsmittel nur in geringem Maße vorhanden. Selbständige Litteraturgeschichte ferner — was man heute darunter verstehen muß — ist keine gymnasiale Disziplin. Leichte Umrisse des geschichtlichen Verlaufs und etwa ein substantieller Leitfaden wie der von Herbst ist alles, was nötig und was nützlich ist. Was an litteraturgeschichtlichen Kenntnissen und Einsichten zu erwerben ist, wird am besten aus dem Studium der einzelnen Werke selbst erwachsen. Interesse und Verständnis für die eigentlichen Gegenstände der Litteraturgeschichte — stoffliche oder formelle oder stilistische Zusammenhänge und Wandlungen, künstlerische Gruppen, Verhältnis des Litteraturproduktes zu öffentlichem Leben und herrschenden Ideen seiner Zeit — solche und verwandte Besprechungen können, immer an die Lektüre angelehnt, in aller Einfachheit zur Litteraturgeschichte hinleiten und eine wirksame Propädeutik dafür sein. Klopstocks Oden und Lessings kritische Schriften führen und nötigen zu Rückblicken auf die vorklassische Zeit, deren Hauptnamen in ihnen begegnen, und ebenso reiht sich an Klopstocks Stoffe und Formen die Odendichtung der „kleinen Klassiker“ des Göttinger Kreises, dann Hölderlin, dann Platen, dann Geibel, und andererseits die vaterländische Lyrik. Goethes Hymnen schließt sich Verwandtes aus der freien Rhyth-

mit unseres Jahrhunderts an, wie von seiner Spruchdichtung der Weg zur Weisheit des Brahmanen führt. Immer sollte meines Erachtens das Klassische im Zentrum bleiben; die klassischen Höhenpunkte öffnen und weiten den Blick nach rückwärts und vorwärts. —

Ich bin zu Ende und glaube das Wichtigste berührt zu haben. Nicht eingehen glaubte ich hier zu sollen auf methodische Fragen wie das Verfahren bei der Klassenlektüre, und ich wußte nichts zu sagen über die sogenannte Privatlektüre, die immer schwer zu organisieren und die auch nur zu definieren nicht leicht ist. Was endlich die vielerörterten und von den Lehrplänen geforderten Vorträge der Schüler betrifft, so stehe ich ihnen, wie ich gestehe, aus mehr als einem Grunde recht skeptisch gegenüber, und denke ich an unsere vollen Klassen, so wandelt mich wohl der Wunsch an, sie sans phrase gestrichen zu sehen. Die Analogie würde übrigens verlangen, daß auch sie dezentralisiert werden und neben Fachaufsätze Fachvorträge treten, wie eine solche Einrichtung neuerdings in Dessau ins Leben gerufen worden ist. — Indem ich schließe, muß ich beinahe fürchten, daß ich als ein Verräter an dem Fach erscheinen werde, dem ein großer Teil meiner eigenen Berufsthätigkeit gewidmet gewesen ist. Denn bei aller warmen Wertschätzung des deutschen Unterrichts und aller Liebe zu ihm trete ich für keine Vermehrung der deutschen Stunden ein, ich sehe in einer Ausdehnung des deutschen Unterrichtes auf Kosten der eigentlichen Lern- und Arbeitsfächer und namentlich des Lateinischen und Griechischen keinen wirklichen Gewinn, und ich halte von den über seine Ziele und Mittel und über das, was überhaupt in ihm und mit ihm erreichbar ist, verbreiteten Ansichten nicht wenige für illusorisch. Aber der Gymnasiallehrer als solcher ist ja so glücklich oder so unglücklich kein Spezialist zu sein, und so darf er auch frei von Fachehrgeiz und Fachbegehrlichkeit sein. Vielmehr gehört auch das zu seinen Berufspflichten, daß er bei Schulbildungsfragen den Blick auf das ganze Unterrichtsgebiet gerichtet und die Harmonie der pädagogischen Interessen im Auge behält. Ich glaube es zu thun, wenn ich auch am Schlusse dieser Ausführungen meine Überzeugung ausspreche von dem unergleichlichen und unverminderten Schulwert der antiken Klassiker und den dringenden Wunsch, daß diese klassischen Studien, diese edlen, neutralen, geistbefreienden, wahrhaft grundlegenden und von Natur so unendlich vielseitigen Studien bleiben mögen und auch im rechtverstandenen Interesse des deutschen Unterrichts selbst bleiben mögen, was sie zum Segen unserer nationalen Bildung so lange waren, — das Rückgrat des humanistischen Gymnasiums.“

Die vorstehende Darlegung wurde mit allgemeinem, lebhaftem Beifall aufgenommen, ebenso die des Mitberichterstatters Prof. Dr. G. Ammon vom Wilhelms-Gymnasium in München, der in allen wesentlichen Punkten mit Prof. Zniemann übereinstimmte. Dieses Referat, sowie die Meinungsäußerungen der bei der Diskussion beteiligten Herren Geheimrat Wendt, Prof. Propatschek und Direktor Jäger wird das nächste Heft bringen.