

Werk

Label: Zeitschriftenheft

Ort: Heidelberg

PURL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?558786499_0007 | LOG_0006

Kontakt/Contact

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

✉ info@digizeitschriften.de

1907. 2068.

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Siebenter Jahrgang.

1896.

Heft I.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
 Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
 Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zustellung im Inland) für Solche,
 welche nicht Vereinsmitglieder sind.
 Zu beziehen durch alle Buchhandlungen
 und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von
 der Verlagsbuchhandlung.
 Inzerate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
 Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's
 Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

Für die Redaktion verantwortlich Dr. G. Uhlig, Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

	Seite
Rede zur Eröffnung der Rölner Philologenversammlung von D. Jäger	1
Die fünfte Versammlung des Gymnasialvereins II.	8
Darin: Correferat des Dr. Ammon über Stellung und Aufgaben des deutschen Unterrichts im Gymnasium	8
Diskussion über den Gegenstand	28
Vereinsangelegenheiten	32
Erlaß des Preuß. Kultusministeriums vom 13. Okt. 1895 und die Be- urteilungen desselben durch W. Fries und J. B. Meyer, von G. U.	33
Die Bestrebungen der Lehrer an den höheren Schulen Sachsens, von A. Hilgard	35
Zwei Beurteilungen des Gymnasiums nebst Empfehlungen des Realgym- nasiums, von Htwg. und Uhlig	37
Die preußische Schulreform und das griechische Gymnasium, v. A. Hilgard	41
Litterarische Anzeigen:	
Seyditz' Geographie, Ausgabe D, Lehrstoff der Sexta	44
Brust u. Verdrow, Lehrbuch für Geographie	44
Kennst du das Land? von Peter Sirius	44
Hogge, Vom Kurhut zur Kaiserkrone II.	44
Hacker, Deutsche Sprachlehre	44
Strehl, Der deutsche Aufsatz	45
Biese, Deutsches Lesebuch für Prima	45
Flügel-Schmidt-Tanger, Englisch-deutsches und Deutsch-englisches Wörterbuch	45
Holzmüller, Lehrbuch der Elementarmathematik	46
Mitteilung aus Württemberg (Petition des Vereins der Lehrer an den humanist. Lehranstalten)	46
Mitteilung aus Rußland (Schüleraufführung der sophokleischen Elektra)	46
Aufruf zur Gründung einer Deutschen Schule in Athen	47
Schulcuriosa	48

Die Mitglieder des Gymnasialvereins werden ersucht, die Mitteilung **An die Ver-**
einsmitglieder auf der 2. Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.

1896.

An die Vereinsmitglieder.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2½ Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, 45 Rohrbacherstraße**, zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte bitten wir zu bemerken, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten sollten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder im Interesse sorgfältiger Buchführung um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird künftighin ausdrücklich bescheinigt. Sollte die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen sein, so ersuchen wir zu reklamieren.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreichen sollte, so ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt sich interessierende Nichtmitglieder zu geben.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen.

Für die Zeitschrift bestimmte Manuskripte sind an den Unterzeichneten, Bücher, deren Besprechung gewünscht wird, an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

Die Recensenda haben sich dermaßen angehäuft, daß der vielfach von den Verlagshandlungen ausgesprochene Wunsch nach baldiger Besprechung nicht erfüllt werden kann, wenn nicht die Zwecke, denen die Zeitschrift in erster Linie zu dienen hat, Not leiden sollen. Doch wird das nächste Heft wieder eine größere Zahl von Recensionen bringen.

Heidelberg, Mitte März.

G. Uhlig.

Die seit dem Dezember vorigen Jahres eingegangenen Nummern der Zeitschriften, die wir im Austausch erhalten, werden im nächsten Heft angegeben werden.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

J. B. Metzler'scher Verlag in Stuttgart.

Erschienen: der **III. Halbband**
— Apollon bis Artemis —
von

Pauly's Real-Encyclopädie

der

classischen Altertumswissenschaft

in neuer Bearbeitung unter Redaction von

Georg Wissowa.

Über 100 Mitarbeiter, Autoritäten auf den Gebieten der Geographie und Topographie, Geschichte und Prosopographie, Litteraturgeschichte, Antiquitäten, Mythologie und Kultus, Archäologie und Kunstgeschichte. Dieses monumentale Werk ist auf 10 Bände (zu 90 Bogen) berechnet und bildet ein höchst wertvolles Bestandstück

jeder philologischen Bibliothek.

Preis des Vollbandes M. 30.—, des Halbbandes M. 15.—

Kede,

zur Eröffnung der 43ten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner
am 25. September 1895 im großen Gürzenichsaale zu Köln gehalten von
O. Jäger, als erstem Präsidenten.

In Kraft des auf der Versammlung zu Wien uns gewordenen Auftrags erkläre ich die 43te Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner für eröffnet und begrüße die Versammelten im Namen der Fachgenossen, denen hier und in Bonn die schwere Ehrenpflicht der Vorbereitung dieser Versammlung obgelegen hat, und im Namen der nicht fachmännischen Bürger dieser Stadt, die uns dabei freundliche Unterstützung und Handreichung geliebt haben.

Sie treten, hochverehrte Herrn, in einem Raum zusammen, der, wenn einer, die Weihe geschichtlicher Erinnerungen hat. Es ist der Raum, in welchem diese Stadt seit Mitte des fünfzehnten Jahrhunderts ihre Gastfreundschaft Königen und Kaisern wie den mannigfachen Vereinigungen wissenschaftlicher oder technischer Kreise zu erweisen pflegt. Es ist der Raum, in welchem, um nur aus der letzten Zeit die Beispiele zu nehmen, im Jahre 1865 König Wilhelm I. noch in der schwülen Zeit vor den großen weltgeschichtlichen Entscheidungen die 50jährige Zugehörigkeit dieser Provinz zum preussischen Staate inmitten einer großen Anzahl von Notabeln des Rheinlands gefeiert hat; es ist der Raum, in welchem 15 Jahre später, am 15. Oktober 1880, der erste Kaiser des neuerstandenen deutschen Reiches eine noch viel glänzendere Versammlung deutscher Fürsten und hochstehender Vertreter aller Berufe und Bestrebungen um sich versammelt sah in dem Augenblicke, wo ein großer Akt von tiefster symbolischer Bedeutung, die Vollendung des Kölner Doms, die einst ebenso unmöglich schien als die Zusammenfassung der Nation zu einem wirklichen Staate, sich vollzogen hatte; es ist der Raum, in welchem dann ein Jahrzehnt später, Seine Majestät unser jetziger Kaiser zum ersten Male von seiner guten Stadt Köln auf ihrem eigenen Boden begrüßt werden durfte: und wie viele Versammlungen, die gleich der unsrigen aus allen deutschen Landen besucht und besichtigt und gleich der unsrigen durch die Teilnahme zahlreicher Gäste aus befreundeten und benachbarten Ländern geehrt und erfreut wurden, haben sich in dieser selben Zeit auf diesem Boden zusammengefunden.

Unser Verein, m. Herrn, tagt zum ersten Male in Köln, und einigermaßen darf man sich wundern, daß er erst jetzt, nach 58 Jahren seines Bestehens, den Weg hierher gefunden hat. Wenn das nicht bloßer Zufall ist, wenn man etwa geglaubt hat, daß in dieser Stadt, in der Handel, Verkehr, Industrie zuerst das Auge treffen, eine Versammlung von Philologen nicht so recht an ihrem Plage sein

würde, so ist man im Irrtum gewesen. Wenn irgendwo — ich kann aus mehr als 30jähriger Erfahrung sprechen — so hat man hier in Köln den Wert aller und so auch derjenigen Bildung, die wir in strengerem Sinne als philologische oder gymnastiale bezeichnen, zu schätzen gewußt: eine sehr große Anzahl solcher, welche Handel, Industrie, Technik zu ihrem Lebensberufe zu machen entschlossen waren, hat in dieser Stadt das Gymnasium bis zu seinem Abiturientenabschluß durchlaufen, und — setze ich hinzu — keiner von ihnen, soweit mein Blick reicht, hat es bereut; der Streit zwischen Gymnasium und Realschule, richtiger gesagt einer bestimmten Form der Realschule, der eine Zeitlang so lebhaft brannte, hat in unserer Stadt eine verhältnismäßig sehr unbedeutende Rolle gespielt und vor allem das freundliche Verhältnis der verschiedenen gearteten Schulen niemals getrübt, so wenig als es konfessionelle Gegensätze gethan haben: es ist friedlicher Boden, den wir betreten, und so können wir in der That auch die gegenwärtige Lage der philologischen Studien in ihrem Verhältnis zum Gesamtleben der Nation hier mit mehr Unbefangenheit als an manchem andern Ort überblicken.

Denn, verehrte Versammlung, darüber mit einigen Worten Orientierung zu suchen, — dieser Aufgabe darf heutzutage, wo die Naivetät ruhiger Bildung so gut wie verschwunden ist und man zunächst die Philologie als Gymnasialwissenschaft in jedem Augenblick sich auszuweisen, sich kritisch zu rechtfertigen, zu legitimieren auffordert, derjenige, der zu einer so großen Versammlung von Berufsgenossen spricht, sich nicht entziehen. Er darf es nicht, wengleich es den Anschein hat, als richteten sich die Anfechtungen nur gegen den einen Teil unseres Gebiets — die Gymnasialphilologie — oder einen Teil derselben, das Griechische und Lateinische des Gymnasiums; denn das akademische Latein und Griechisch wird von diesen Anfechtungen mitbedroht, und es wäre eine schwere Selbsttäuschung, vielmehr es ist eine schwere Verirrung, mit der sich da und dort ein Redner getröstet hat, daß ja doch in jedem Fall das akademische Studium, das Lateinische und Griechische als Wissenschaft im strengsten Sinne, als akademische Wissenschaft bleibe.

Irrt ich nicht, so ist in dem Ansturm gegen das Lateinische und Griechische in Folge der Konzessionen, welche die preußische neue Lehrordnung und die andern, welche ihr vorausgegangen oder nachgefolgt sind, gemacht haben, ein gewisser Stillstand eingetreten. Das Aufblühen der lateinlosen Realschule, das wir immer gewünscht haben und jetzt mit Freude gewahren, wirkt beschwichtigend; das Experiment der sogenannten Reform- oder Einheitschule, über dessen Erfolg oder Mißerfolg vernünftigerweise erst nach einem oder zwei Jahrzehnten geurteilt werden kann, zwingt einigermaßen zum Abwarten: wir müssen, denke ich, diese relativ günstige Zeit benutzen, um den guten Gründen, mit denen wir die klassischen Sprachen als Grundlage der Bildung für die leitenden Klassen oder einen großen Teil der leitenden Klassen unserer Nation verteidigen und von denen kein einziger widerlegt ist, wieder mehr Eingang zu verschaffen, und den vielgestaltigen Dilettantismus und das aufgeblasene Halbwissertum zurückzudrängen. Vor allem werden wir sie benutzen müssen, um die Anregungen zu verwerten, welche die jüngste Unterrichtsneuorganisation, welche man kurz die Schulreform nennt, gegeben hat: indem man deren Ziele und

letzten Zwecke billigt, wird man doch die Mittel und Wege zu diesen Zielen mit fachmännischer Gewissenhaftigkeit zu prüfen haben, und unsere Regierungen sind einsichtig und sind stark genug, solchen Erfahrungen des unmittelbaren Unterrichtsbetriebs und ihren Folgen für das Universitätsstudium Gehör zu geben und zu verschaffen: mehr als je liegt uns ob, für unsere gute Sache den Beweis des Geistes und der Kraft zu liefern, wovon mir ein wesentlicher Teil darin zu bestehen scheint, daß man an die Stelle der überhandnehmenden großen Worte die bescheidene That, um mich philologisch auszudrücken, an die Stelle der großen Substantiva etwas mehr schlichte Adjektive und Verbalkonstruktionen setzt.

Der Kampf um die Schule freilich wird sicher nicht aufhören: zu stark sind die Mächte, welche in ihrem besonderen Interesse sie in ihre Hand und Herrschaft bringen wollen, weil ja nach einem der Tages Schlagworte, wer die Jugend hat, die Zukunft habe, und wir, die wir eben nicht wollen, daß irgendwer, irgend eine Partei, irgend eine große Kameraderie, sie nenne sich wie sie wolle, die Jugend habe, sondern daß diese Jugend vor allem sich selber habe, selber prüfe, selber Wahrheit und Richtschnur für ihr Leben finden lerne, wir werden diesem Kampfe nicht ausweichen dürfen und also auch nicht wollen. In diesem Kampfe gegen die Mächte, ich sage nicht der Finsternis, aber der Dämmerung müssen wir, dünkt mich, wieder zum frischen und fröhlichen Angriff übergehen — die kriegerischen Erinnerungen, die uns seit 2 Monaten umrauschen, wollen uns mahnen, auch bei unserm friedlichen Kampfe die Verteidigung angriffsweise zu führen —, und einige Worte über die bei diesem Kampfe zu befolgende Taktik müssen Sie mir heute schon zu gute halten.

Vor allem wird und muß uns schon diese Versammlung sagen, daß Universität und Gymnasium, Hochschule und Mittelschule, hier ein gemeinsames Interesse, vielmehr gemeinsam ein nationales Interesse zu verteidigen haben. Denn dieser Gedanke hat die Philologenversammlungen ins Leben gerufen und ihnen den offiziellen Namen aufgeprägt, und die Wahrheit der Gemeinsamkeit der Lebensinteressen von Hoch- und Mittelschulen ist so handgreiflich, daß jedes Wort darüber Verschwendung wäre. Man kann aber nicht sagen, daß diese Wahrheit sich in den Kämpfen der letzten Jahrzehnte besonders wirksam erwiesen habe. Ich will keinen Vorwurf erheben, aber ich muß mit der Unumwundenheit, die Männer der Wissenschaft und Jugendziehung sich schuldig sind, aussprechen, daß die akademische Philologie nachdrücklicher, als seither geschehen, in diesen Kampf eingreifen muß. Dem Gymnasiallehrer gegenüber nimmt sich der Dilettantismus und jener in der Welt so verbreitete platte Pragmatismus, der an rein aus der Sache geschöpfte Motive nicht glaubt oder nicht zu glauben vorgiebt, den Vorwurf nicht übel, daß wir Lehrer, indem wir die Notwendigkeit historischer Bildung betonen und daran festhalten, daß für diese Bildung das beste Mittel die intensive, in gewissem Sinn und Maß produktive Beschäftigung mit dem Altertum und also dessen beiden Hauptsprachen sei, eben unsere eigene Sache führten, für unser eigenes (bekanntlich so fürstlich eingerichtetes) Haus, pro domo sprächen; — dem Universitätsprofessor gegenüber wird er das nicht wagen, weil er in ihm den Vertreter

der Wissenschaft sieht und bekanntlich auch der platteste Philister und Anbeter des Marktnutzens einen großen Respekt vor der Wissenschaft entweder heuchelt oder meinetwegen ihn auch wirklich in seiner Art empfindet. Kommen Sie also, meine verehrten Herren von der Universität, ihrem hartangegriffenen Fußvolk zu Hülfe.

Das zweite ist, daß wir, auf der Universität und in der Schule, nichts nachlassen dürfen von der Strenge des Ideals. Was ist denn der λόγος, dem wir Philologen dienen? Kein anderer als der von dem das Wort geschrieben steht, das durch die Jahrhunderte klingt: ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ λόγος, im Anfang war das Wort — es ist das welterschaffende, weltgestaltende Gotteswort, dem wir dienen, dessen Spuren und schaffende Kraft wir aufsuchen in den Entwicklungen des menschlichen Sprachsinnes und Sprachgeistes und seiner Hervorbringungen, für dessen Walten wir Sinn und Verständnis schärfen wollen: und von diesem Standpunkt aus irrt uns auch der Vorwurf nicht, den man jetzt so oft gegen uns erhebt, — der Kleinlichkeit, des Spezialistentums und der Schulpedanterie, denn an dem Kleinen und Einzelnen arbeitet sich der Mensch in die Höhe, wo er das Große begreift, und es ist ein sehr wohlfeiler Spott zu höhnen, daß wir uns um die Frage Cicero oder Afero und ähnliche so viel Mühe geben: man kann jedes Ding auf Erden lächerlich machen, wenn man es aus seinem Zusammenhange reißt. Nur das muß man verlangen, daß wir alle, der Spezialist wie der Lehrer des Lateinischen in der Sexta eines Gymnasiums, sich des Zusammenhangs dieses Einzelnen mit dem Ganzen des Ringens nach Erkenntnis unter den Menschen, also mit der Wissenschaft, bewußt sei, und das eine große Verdienst darf man dem, was man gegenwärtig als wissenschaftliche Pädagogik oder als neuere Pädagogik bezeichnet, nicht absprechen, daß sie dem angehenden Lehrer nachdrücklich zu Gemüte geführt hat, daß er, wie bescheiden immer seine Aufgabe sich ausnehme, wenn er 9jährige Knaben deklinieren oder konjugieren lehrt, doch von Anfang an und auf jeder Stufe gleich sehr im Tempeldienst der Wissenschaft steht. Diese Wissenschaft der Sprachen ist, sollte man denken, jeder andern Wissenschaft ebenbürtig, weil sie die Voraussetzungen für alle andern schafft, und sie ist eben darum auch im höchsten Sinne nützlich, weil sie nicht den Nutzen des Augenblicks, des Marktes, des Tages im Auge hat, sondern in die Lebensstiefen der menschlichen Seele hinabsteigt und dort die Kräfte zu fassen und zu bilden sucht, mit denen der Menscheng Geist Alles, auch die Kräfte der Natur, zu erkennen, zu beherrschen und zu seinen Zwecken, auch zu den praktischen Zwecken menschlichen Wohlbefindens und menschlicher Bequemlichkeit, zu lenken gelernt hat und fortwährend lernt. Auch wir sicherlich freuen uns der Fortschritte, die nach dieser Richtung täglich gemacht werden, und zollen denen, die sie in erster Reihe errungen, unsere freudige Bewunderung: aber es wird auch in einigen Jahrhunderten oder Jahrzehnten, wenn wir oder unsere Nachkommen durch die Luft fliegen, wie wir jetzt an der Erde hinfliegen, darauf ankommen, wie diese Menschen innerlich beschaffen sind, — ob von ihnen gelten wird, was der Dichter mahnend dem königlichen Jüngling zuruft: er solle Achtung haben für die Träume seiner Jugend, wenn er Mann sein werde, — daß die zu voller Selbstherrschaft und Männlichkeit erstarrte Menschheit Achtung und Verständnis bewahre für die Ideen und Ideale ihrer Jugendzeiten.

Zum 3ten aber, indem wir an der Strenge des Ideals festhalten, dürfen wir nicht vergessen, daß es ein sehr praktisches Ziel ist, das unsere Wissenschaft und die von ihr bestimmte Schule verfolgt.

In der Rede, mit der am 8. April dieses Jahres Fürst Bismarck eine Adresse preussischer Lehrer beantwortete, sprach er von der Pflege der Imponderabilien, welche den Lehrern unserer Mittelschulen — und dies gilt auch von der akademischen Philologie — anvertraut sei, und er führte aus, von wie großem Werte es gewesen und immer sei, daß im Parlamente, im Heer, in der Industrie u. s. w. eine große Zahl solcher sich finde, welche durch diese Schule der Imponderabilien gegangen seien: sie zeigten vorzugsweise Verständnis für politische Situationen — wir dürfen hinzufügen für verwickeltere menschliche Situationen überhaupt. Dies gilt sicherlich nicht für die Gymnasien allein, aber es gilt doch ganz besonders für diese. Und so sagen wir: es ist nicht davon die Rede, dem Gymnasium oder der akademischen Philologie ein Monopol der höheren Menschenbildung zu vindizieren, es ist recht und gut und notwendig, daß die größere Zahl auf rascherem Wege ohne Latein oder Griechisch dem erwerbenden Leben zugeführt wird: aber das sagen wir und davon gehen wir aus, es ist im eminenten Sinn ein nationales Interesse, daß in unseren Parlamenten, in unserer Industrie, in unseren Stadtverordnetenversammlungen, in unserem Heere u. s. w. ein starkes Kontingent von solchen sei, die durch eine intensive Beschäftigung mit dem Altertum, d. h. der relativen Jugendzeit der Menschheit, ein tieferes Verständnis geschichtlichen Lebens sich erarbeitet haben. Ein solches tieferes Verständnis aber ist nur möglich, indem man dieses geschichtliche Leben oder ein gutes Stück desselben miterlebt, es als Gegenwart empfunden hat. Gegenwart aber ist die Vergangenheit eines Volkes in seiner Sprache.

Endlich viertens, verehrte Versammlung, letztes und wichtigstes, A u. O bei dem berühmten Kampfe ums Dasein, den auch wir führen, letztes und wichtigstes ist der Glaube an unsere Sache, jener Glaube, der die Verheißung hat, daß er Berge versetzt — geschweige daß er jene Nebelwolken versetzen kann, die nur aus der Ferne sich wie Berge ausnehmen, wenn man ihnen aber näher rückt, sich in Dunst auflösen. Man läutet uns ja schon lange die Sterbeglocke, und so mächtig ist dieses Gerede geworden, daß da und dort Männer, die es sehr viel besser wissen könnten und wissen, einen Beweis ihrer Unbefangtheit damit geben zu sollen glauben, daß sie von einem nahen Ende unserer auf dem Altertum ruhenden Jugendbildung — vielmehr Bildung eines Teils unserer Jugend — wie von einer unvermeidlichen und beinahe gleichgültigen Sache reden und sich die Miene geben, als schauten sie schon nach Ersatzmitteln aus, wo man denn unter anderm glücklich die Philosophie als ein solches Ersatzmittel entdeckt hat: mit welchem Teile der Philosophie man in Sexta beginnt, hat man dabei freilich nicht verraten. Noch bei einer jüngsten Gelegenheit hat ein hochverehrter Meister ein großes Wort gelassen ausgesprochen „unsere an das Altertum angelehnte Jugendbildung geht zu Ende“ Er scheint sich selbst zu widerlegen, wenn er hinzufügt, „aber es ist leichter, die klassischen Studien zu deklassieren, als an die Stelle, die vor Zeiten Horaz und Homer eingenommen haben, Lessing und Goethe zu setzen.“ Vielmehr: wenn es

mit der „an das Altertum angelehnten Jugendbildung zu Ende ginge“, so müßte es in deutschen Landen mit Lessing und Goethe, deren Jugendbildung sich bekanntlich auch an das Altertum angelehnt hat, und mit manchem andern schon zu Ende gegangen sein. Nein, m. Herren, noch sind Horaz und Homer an ihrer Stelle und sie sind uns, dank der fortschreitenden Philologie und Schulkunst, thatsächlich mehr, können wenigstens, sollen, werden uns mehr sein als sie „vor Zeiten“ unsern Vätern, Großvätern und Urgroßvätern gewesen sind, und jenem morosen und pessimistischen Wort gegenüber möchte ich dieser Versammlung ein sehr optimistisches zurufen, das freilich nicht an gelehrter Stelle aufgelesen ist und von dem ich nicht weiß, ob es in einer so gelehrten Versammlung und in einem so feierlichen Augenblick ganz hoffähig ist. Eine Novelle - von Berthold Auerbach glaub' ich - führt uns einen wackeren Alten vor, der sich schwer durchs Leben hat schlagen müssen, eben wie unsere Philologie, der aber schließlich durch redliche Arbeit die feindlichen Mächte besiegt hat und an einem guten Tag, einem Tag, wie wir ihn heute erleben, mit frohem Sinn das unscheinbare, aber tiefe Glück, das ihm beschieden, wohlgeratene Kinder und Enkel, bescheidenes Haus ohne Sorgen, gutes Gewissen, jene Güter, um die einst Solon seinen braven Landsmann Tellus gepriesen überschaut. Da mahnt ihn einer jener guten Freunde, wie wir sie alle kennen, die keine frohe Empfindung rein ausklingen lassen können, an seinen bei seinem hohen Alter doch recht nahe bevorstehenden Tod. „Oho“, antwortet der Alte gutgelaunt, „oho, das Sterben - das wollen wir bis zuletzt aufsparen.“

Ja, ja, m. Herren, - auch wir und unsere Philologie - das Sterben, das wollen wir bis zuletzt aufschieben. Das Bewußtsein, daß unsere Wissenschaft noch eine Lebensmacht in der zivilisierten Welt und in unserem Vaterlande ist, hat Sie und die werten Gäste von allerwärts hierher geführt, und nicht um tote Sprachen handelt es sich, wie die gedankenlose Phrase die alten Sprachen nennt, sondern um Sprachen, die wir mit gutem Recht als sehr lebendige bezeichnen dürfen: nicht allein, weil sie in einem Teil der heutigen europäischen Sprachen unmittelbar fortleben, sondern vor allem darum, weil sie und die von ihnen getragene und geschaffene Litteratur und Gedankenwelt im tiefsten Sinn ein wertvollstes Mittel der Verständigung unter den sämtlichen Kulturenationen bildet. Auch diese Versammlung, so hoffen wir, wird unsere Lebenskraft nicht nur beweisen, sondern auch in jedem Einzelnen, der ihre mannigfachen Anregungen empfinden wird, erhöhen. Wir setzen mit fröhlichem Mut für eine gute Sache: und wir sind uns bewußt, nicht die Sache unserer Wissenschaft - unserer Brotwissenschaft, wenn Sie wollen - allein, sondern die Sache der Wissenschaft überhaupt - die Sache der Rechtswissenschaft, der modernen Sprachen, der Mathematik, der Naturwissenschaft und wie sie alle heißen, zugleich mit der unsrigen und durch die unsrige zu führen: denn sie stehen und fallen, blühen und welken miteinander. Einem hervorragenden Germanisten hat Theodor Mommsen jüngst, die berühmte Dichtung Schillers paraphrasierend, das Wort zugerufen: „Des Volkes Schätze sind in Eure Hand gegeben, bewahret sie.“ Meine Herren, stellen wir die ursprüngliche Lesart wieder her, nehmen wir unsern Stand noch etwas höher: was der große Dichter vor 100 Jahren den

Künstlern zugerufen, gilt auch von den Männern der Wissenschaft, es ist der Gedanke, der jeden einzelnen ihrer Diener und jede ihrer Vereinigungen adelt: Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben. Bewahret sie!

Und somit erkläre ich diese 43ste Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner für eröffnet.

Vorstehender Rede folgte lebhaftester Beifall, in der letzten Gesamtsitzung aber noch ein merkwürdiger Einspruch. Die Vorstände der neusprachlichen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektion teilten in ihren Verhandlungsberichten mit, daß die von ihnen vertretenen Abteilungen folgende Resolution angenommen hätten:

Die Sektion giebt gegenüber den Äußerungen, die der erste Vorsitzende in der Begrüßungsrede über Wert und Bedeutung des altsprachlichen Unterrichts im Gegensatz zu jedem andern gemacht hat, ihrer Überzeugung dahin Ausdruck, daß keinem Unterrichtsfach ausschließlich diese Bedeutung zukommt, daß vielmehr jeder Unterrichtszweig, welches auch seine Eigenart sei, dem gemeinsamen Zwecke alles höheren Unterrichtes dient, den Schüler nach Geist und Gemüt so zu erziehen und heranzubilden, daß er als Mann in führender Stellung auf allen Gebieten des menschlichen Lebens auch für die idealen Güter unseres Volkes mit Begeisterung zu wirken vermag.

Direktor Jäger, der schon tags zuvor ein in der Versammlung kursierendes Exemplar dieser Meinungsäußerung selbst unterschrieben hatte, erwiderte nach ihrer Proklamation:

Ich möchte bemerken, m. H., daß ich in der Lage bin, selbst für diese Resolution zu stimmen. Sie zerfällt in zwei Teile. Für den zweiten, der eine pädagogisch-didaktische Anschauung ausdrückt, stimme ich unbedingt: denn er spricht aus, was ganz und gar auch meine Meinung ist. Nicht bloß das Lateinische und Griechische, sondern alle Fächer, unter denen ich, beiläufig bemerkt, für die neueren Sprachen eine besondere Vorliebe oder Liebhaberei besitze, — alle Fächer, sage ich, jedes an seinem Ort, tragen zum gemeinsamen Zweck alles höheren Unterrichtes, zur vollen humanen Bildung bei. Aber auch für den ersten Teil der Resolution, der direkt gegen mich und das gerichtet ist, was ich bei der Eröffnung unserer Versammlung gesagt habe oder gesagt haben soll, kann ich oder muß ich sogar pflichtgemäß stimmen, wenn ich mich wirklich so ungeschickt ausgedrückt haben sollte, daß Mitglieder dieser Versammlung auf den Gedanken kommen konnten, ich hätte etwas ausgesprochen, das gegen die Wahrheiten des zweiten Teils der Resolution verstößt. Das ist gewissermaßen eine wissenschaftliche, eine Doktorfrage, ob meine Worte so ungeschickt gewesen sind. Vorläufig nehme ich es an, da ja zwei Sektionen mit Mehrheit sie so aufgefaßt haben, und will mir zur Strafe für meine Ungeschicklichkeit selbst den Hals abschneiden, da ich ja in der That mich so klar und geschickt hätte ausdrücken müssen, daß nicht ein Mensch auf den Gedanken kommen konnte, ich hätte leugnen wollen, was die Resolution in ihrem zweiten Teile sagt.

Jeder unserer Leser kann nun diese „Doktorfrage“ nach eigener Interpretation und Erwägung beantworten. Wir unsererseits haben in der Rede nichts entdeckt, was zu der Meinung berechtigt hätte, daß Jäger in seiner Verteidigung des angegriffenen griechischen und lateinischen Unterrichts die ideale Bedeutung der nichtklassischen Unterrichtsfächer irgendwie verkenne, und wir halten daher die ganze Resolution für durchaus unnötig.

Die fünfte Versammlung des Gymnasialvereins. II.

(s. v. J. Jahrgang Heft IV S. 150 ff.)

Als Korreferent berichtete über Stellung und Aufgabe des deutschen Unterrichts im Gymnasium G.-L. Dr. Ammon von München folgendermaßen: ¹⁾

Für einen kampflustigen und streitbaren Korreferenten hätte unser Thema trotz der überaus gediegenen und schönen Ausführungen des Herrn Referenten etwas Günstiges: er könnte in vielem anderer Meinung sein und vieles zur Diskussion noch heranziehen. Wer aber für einen andren, wie ich für Herrn Prof. Niklas, so nachträglich ἐκὼν ἀέκοντι γε θυμῷ zur Mitberichterstattung sich bestimmen ließ, weder „Vertreter des Deutschen“ noch „Fachmann“ — denn ein paar Jahre in verschiedenen Klassen den Gegenstand traktieren, wie viel bedeutet das? —, der wird sich klüglich an seinen Vormann halten. Aber auch abgesehen davon, dürfte das Homerische οὐδὲ δὲ δὲ ἐρχομένω hier eher zum Ziele führen, als Scheingefecht oder Rechthaberei. In den Grundanschauungen sind wir, sind die Mitglieder unsres Vereins einig. Das hindert aber nicht, daß der Mitwanderer den Blick bisweilen nach anderer Richtung lenke oder mit eigenen Augen die Gegenstände betrachte. Und das ist besonders bei der Proteusnatur des deutschen Unterrichts nötig; hier gilt nicht bloß das πάντα ῥεῖ im Wandel der Zeiten, sondern hier sind auf jeder Entwicklungsstufe prinzipielle Gegensätze praktisch zu einer erträglichen Einheit zu verbinden.

Der Herr Referent hat den unbergleichlichen und unersehblichen Wert einer sprachlich-litterarischen Bildung und zwar auf Grundlage der Antike, des Orientierungspunktes abendländischer Kultur, mit warmen Worten betont und seinen Standpunkt klar gekennzeichnet, von der Eigenart des Gymnasiums aus die Aufgaben des deutschen Unterrichts zu betrachten. Der Standpunkt ist berechtigt, und ich glaube, die Mehrzahl der humanistischen Lehrer wird ihn gerne einnehmen; allein damit der Gegenstand unter einem bestimmten Gesichtswinkel nicht allzu einseitig angesehen werde, möchte ich Sie bitten, ihn einmal etwas mehr von der deutschen Seite mit mir zu beschauen. Welche Aufgaben weist der jetzige Stand unserer Entwicklung dem deutschen Unterricht auch im Gymnasium zu? Welche Ziele werden im Hinblick darauf von den Schulverwaltungen der größeren deutschen Staaten gestellt? Welche einzelne Aufgaben ergeben sich daraus? Wie sind diese mit unsern Hilfsmitteln zu lösen, und wie ist das Deutsche gegen andere Fächer abzugrenzen? — Unsere Frage wächst im Lauf der Unterrichtsgeschichte zu großer Bedeutung an, prinzipiell und praktisch. Die Schule eines Hrabanus Maurus und seiner klösterlichen Nachfolger im Mittelalter, auch die Schule Wimpfeling's und Sturm's, das Gymnasium Melanchthon's wurden davon nicht berührt. Latein zu sprechen und zu schreiben, sei es das mehr traditionelle, sei es das durch Nachahmung der klassischen Autoren gewonnene, war ihr vornehmstes Ziel. Mit der Verdrängung des Lateinischen und des zeitweilig eingeführten Französischen durch

¹⁾ Referent und Korreferent hatten sich brieflich über die Hauptgesichtspunkte verständigt, im übrigen aber unabhängig den Gegenstand bearbeitet; das Korreferat wurde in der Versammlung mit einigen Kürzungen gegeben, erscheint hier aber unverkürzt, an einigen Stellen erweitert und verändert.

das Deutsche als Unterrichtssprache, ist die Frage in Fluß gekommen; eine große Wandlung hat sich damit vollzogen; das Deutsche ist faktisch zur Grundlage des Gymnasiums gemacht worden, wenn auch der deutsche Unterricht noch sehr bescheidene Anfänge zeigt. Seit Wolff, der die Philosophie deutsch reden lehrte, und Leibniz, der für die Hebung und Läuterung der deutschen Sprache verständnisvoll eingetreten ist, sind fast zwei Jahrhunderte, ereignisschwere Jahrhunderte dahingegangen: das wiederholt niedergeworfene und erhobene Deutschland hat eine herrliche Blüteperiode seiner Litteratur erlebt und ist zur politischen Einheit erstarkt. Und für ein einig großes Volk ist das nationale Palladium eine einheitliche, reine, selbständig durchgebildete, reiche und gewandte Sprache. Dafür zeugt das Zeitalter des Perikles, des Augustus, Ludwigs XIV. Auch wir besitzen dieses Gut, wenn auch noch nicht genügend abgeklärt und als Gemeingut; unser reiches politisches, wissenschaftliches und gesellschaftliches Leben bedient sich der deutschen Sprache; ja auswärtigen Völkern ist deutsche Sprache und deutsche Litteratur ein Gegenstand eifrigem Studiums. Diesem erfreulichen Entwicklungsgang, diesem starken Strom darf sich die Schule nicht entziehen, zumal es hier gilt, gegenüber anderen Nationen noch manches nachzuholen. Die durchschnittliche Gewandtheit in der Beherrschung der Muttersprache ist z. B. in Frankreich größer als in Deutschland; auch treten die anderen Sprachen im internationalen Verkehr viel häufiger, viel zierlicher und gewandter auf, als ihre ernstere deutsche Schwester. Für beide Mängel ist die Schule nicht verantwortlich, kann sie aber beseitigen helfen. Das Gymnasium hat sich den zeitgemäßen Anforderungen keineswegs verschlossen, es wird vom Schüler die Beherrschung nur der Muttersprache, nicht mehr die einer fremden verlangt, — auch der lateinische Aufsatz ist gefallen — ihn eine Beherrschung der lateinischen Sprache zu nennen, wäre keine läßliche Sünde —. Daß nun über die geschichtlich gebotenen Neuerungen hinaus rasch weiter entwickelt werde zu einer Schule ohne Griechen und Römer, ohne Stoßphilologen, nur mit Deutsch, nur mit Nationalem, mit Exaktem und Praktischem: dazu ist in Deutschland — das wird ein ungetrübter Blick auf den geschichtlichen Entwicklungsgang zugestehen — die Zeit nicht gekommen. Die historisch-sprachliche, die internationale allgemeine Bildung lehnt sich nach wie vor — wenn auch ein Nominen eine Trennung als bevorstehend bezeichnet — an das klassische Altertum an. Aber es ist von humanistischer Seite zuzugestehen, daß Fertigkeit und Kenntnis der Muttersprache und ihrer Schätze in höherem Grade durch das Gymnasium zu übermitteln sind als ehedem. Nur darf hierbei nicht die falsche Anschauung und Forderung Platz greifen, daß der deutsche Unterricht die Aufgaben der gesamten Bildung zu erfüllen habe und für ihren Erfolg verantwortlich sei.

In ziemlich bestimmter Gestalt erscheinen Ziel und Aufgabe in den verschiedenen Schulordnungen, nur daß die eben angedeutete falsche Auffassung bisweilen eingedrungen ist und durchblickt.

In den preussischen „Lehrplänen und Lehraufgaben“ von 1892 wird als Lehrziel nicht bloß des Gymnasiums, sondern aller Arten von höheren Schulen bezeichnet: „Fertigkeit im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Mutter-

sprache, Bekanntschaft mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte¹⁾ unserer Dichtung [und Prosa?] an der Hand des Gelesenen und Belebung des vaterländischen Sinnes insbesondere durch Einführung in die germanische Sagenwelt und in die für die Schule bedeutsamsten Meisterwerke unserer Litteratur.“

Bayern (Schulordnung für die humanistischen Gymnasien von 1891): „Der Unterricht in der deutschen Sprache soll Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache zum Ausdruck der eigenen Gedanken und zur Behandlung eines im Gedankenkreise der Schüler liegenden Themas, ferner Einblick in die Haupterscheinungen der Sprachentwicklung, Bekanntschaft mit den Hauptepochen der Litteratur (Litteraturgeschichte s. u.) und Kenntnis der bedeutendsten Kunstformen der Dichtung und Prosa erzielen.“

Österreich (nach der Verordnung von 1884): „Deutsche Sprache als Unterrichtssprache. Ziel für das Untergymnasium: Richtiges Lesen und Sprechen; gründliche Kenntnis der Formenlehre und Syntax; Sicherheit im schriftlichen Gebrauche der Sprache, Anfänge zur Bildung des Geschmacks durch Auswendiglernen von poetischen und prosaischen Stücken bleibenden Wertes, welche den Schülern erklärt sind. – Ziel für das Obergymnasium: Gewandtheit und stilistische Correctheit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache zum Ausdruck des allmählich sich erweiternden eigenen Gedankenkreises; historische Kenntnis des Bedeutendsten aus der Nationallitteratur; daraus sich entwickelnde Charakteristik der Hauptgattungen der prosaischen und poetischen Kunstformen.“

Der Unterricht in der deutschen Sprache, fährt die österreichische Verordnung fort, bezweckt demnach keineswegs bloß eine sprachliche Ausbildung, sondern er soll eine reiche Fülle geist- und charakterbildenden Stoffes in klassischer oder mindestens tadelloser Form darbieten, und auf den Unterricht in sämtlichen andern Lehrgegenständen belebend, verknüpfend und theilweise ergänzend wirken.“

Wer die einschlägige Litteratur kennt, sieht schon hier bei der Aufstellung der Lehrziele bald zu Gunsten der einen, bald der andern theoretischen Richtung entschieden, bald auch widerstreitende Elemente *dissociata locis concordi pace ligata*. Als gemeinsame Forderungen dürften sich diese zwei großen herausheben lassen: ein Können und Kennen (Wissen). 1. Sprachfertigkeit: der Schüler soll seine Muttersprache (genauer die neuhochdeutsche Schriftsprache) richtig und mit einer gewissen Gewandtheit mündlich und schriftlich gebrauchen können, oder, wie ich mit Aristoteles die zwei Hauptfordernisse jeder Ausdrucksweise lieber bezeichnen würde: *σαφώς και πεπεπώτως*, deutlich, d. i. in erster Linie richtig deutsch, und der Sache angemessen.²⁾ 2. Kenntnis und Verständnis von Meisterwerken der Litteratur (ob nach dem historischen Entwicklungsgang oder nach Gattungen, bleibe vorderhand unerörtert). Bei dem 1. Ziel nimmt Bayern und Österreich mit Recht einen Anlauf, das Gebiet der Sprachfertigkeit näher zu bestimmen: „Zum

¹⁾ gleichwohl keine Litteraturgeschichte, s. u.

²⁾ so auch die preuß. Verordnung von 1833.

Ausdruck der eigenen Gedanken“ 2c. und „zum Ausdruck des allmählich sich erweiternden eigenen Gedanktenkreises.“ Sie sehen, meine Herren, eine Erneuerung, aber notwendige Erneuerung des halbtausendjährigen Rhetorenstreites: λόγοι περί τῆς; Dann wird von Bayern und Österreich die Sprache als Sprache mehr betont, hier ein Einblick in die Sprachentwicklung (historisch, auch Mittelhochdeutsch, s. u.), dort (s. S. 118 der österr. Instr.) in die Sprachgesetze (mehr sprachphilosophisch¹⁾) verlangt. Auch in der Forderung, einen historischen Überblick über den Entwicklungsgang unserer Literatur zu geben, stimmen beide Staaten überein, während Preußen Literaturgeschichte grundsätzlich ausschließt. Aber „Die Bekanntschaft mit den Kunstformen in Poesie und Prosa“ wird in der Praxis so ziemlich das Gleiche sein, wie „Einführung in die Meisterwerke unserer Literatur“ Bedeutsamer erscheint, daß Preußen diese Lektüre in den Dienst des Nationalismus gestellt wissen will: „Belebung des vaterländischen Sinnes insbesondere durch Einführung in die germanische Sagenwelt und in die für die Schule bedeutsamsten Meisterwerke 2c.“ Dazu wird in den „Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen“ S. 77 bemerkt: „Die dem deutschen Unterrichte gestellte besondere Aufgabe der Pflege vaterländischen Sinnes und des nationalen Gedankens weist dem Deutschen eine enge Verbindung mit der Geschichte zu“ — Angesichts dieser Vorschriften wird man²⁾ nicht mehr „ein deutliches und verständliches Ausprechen des nationalen Gesichtspunktes von oben her vermissen.“ Groß und schwer erreichbar sind die durch die Schulordnungen gesteckten Ziele, zahlreich und umfassend die Aufgaben. Gleichwohl werden noch mehr Forderungen gestellt, teils von begeisterten „Vertretern des Faches“ teils von Leuten, deren „Urteil durch keinerlei fachmännische Kenntnis getrübt ist.“

Dem gegenüber wird der deutsche Unterricht, bez. das Gymnasium gut daran thun, anstatt unter der Bürde zu erliegen, das ihm nicht Zukommende abzuweisen, für anderes geeignete Mitarbeiter heranzuziehen. Und so können und dürfen wir uns die Aufgabe nach mehreren Seiten hin erleichtern. Einmal hat der deutsche Unterricht allein nicht die Aufgabe der gesamten Bildung zu erfüllen, noch viel weniger ist er zu einer Panacee für all die wirklichen oder vermeintlichen Übel unserer Zeit zu kultivieren: zur Erhöhung des idealen Sinnes, des Nationalgefühls, der Charakterfestigkeit, zur Bekämpfung sozialdemokratischer Anschauungen und Neigungen. Was ihm davon zukommt, dem wird er am ehesten gerecht werden, wenn er geradenwegs unentwegt nach seinem Ziele, Kenntnis und Verständnis der deutschen Sprache und Spracherzeugnisse, hinstrebt. Wer die Entwicklung des deutschen Volkes durch Freud und Leid, mit den Vorzügen und Fehlern kennen gelernt hat, bekommt ein klares und sicheres Nationalbewußtsein, auch ohne daß „man großwortig und breitspurig das chauvinistische Tam-Tam schlägt“ zur Weckung des schlummernden Nationalgefühls. Und wer mit Hingebung bei den edelsten Vermächtnissen der eigenen oder fremder Geistesheroen verweilt ist und ein Abbild der-

¹⁾ aber durch Erlaß vom 14. Jan. 1890 aufgehoben, dagegen Mittelhochdeutsch wieder eingeführt, s. u.

²⁾ L. Weber, die poetische Lektüre auf den Gymnasien. Berlin (Quiseng.) 1891. S. 22.

selben in seine Seele gesenkt hat, ist auch ethisch gefördert und geläutert; da ist es nicht nötig, daß eine eigene Stunde für idealen Sinn angelegt werde. Daß ferner „eine sozialpolitische Bildung der Jugend, die als neues wertvolles Ziel des Unterrichts jetzt in den Vordergrund tritt, sehr wohl geeignet sein werde, die allgemeine Bildung zu erhöhen und vollwertiger zu machen“,¹⁾ bezweifle ich vorderhand, möchte sie aber jedenfalls nicht als besondere Aufgabe dem deutschen Unterricht zugewiesen sehen.

Ist es denn die Schule einzig und allein, die bildet, nicht auch die Familie, die Umgebung, das milieu, wie es der Franzose nennt, das ganze Leben? Was unterscheidet gerade das Deutsche so sehr von anderen Völkern, als daß hier die bildende Kraft der Schule von hundert anderen Faktoren mitbestimmt wird? Selbst „die schöne, aber schwierige Aufgabe, unsere Jugend mit der deutschen Sprache vertraut zu machen,“ fällt der Schule nicht ganz zu. Deutschtum, besonders deutsche Sprache, zu pflegen und zu läutern, ist eines jeden Deutschen Sache außer der Schule fogut wie in der Schule. Welch ein Unterschied herrscht da zwischen den einzelnen Familien, Ständen, Städten, ja Ländern! Nicht bloß beim Eintritt ins Gymnasium, sondern auch noch beim Abgang der Schüler tritt diese Differenz zu Tage, auch wenn die Lehrer ihre Pflicht voll und ganz erfüllt haben. Das führt mich dazu, ganz ähnlich wie der Herr Referent gethan, eine übertriebene Forderung zurückzuweisen: die der „Frigidität“ im Reden und Schreiben. Die Schule beherzige bei der Abwägung ihrer Aufgaben wohl Ciceros Ansicht „*stilus optimus et praestantissimus dicendi effector ac magister*,“ halte aber jenem Tadel von der stilistischen Unbeholfenheit der meisten Abiturienten entgegen: „*le style c'est l'homme*“ oder, wie Buffon ursprünglich schrieb, „*le style est l'homme même*“; er wächst mit dem Menschen, mit seinen Anschauungen und Erfahrungen, mit der Ausprägung seines Charakters und namentlich mit der ausgedehnteren Beobachtung des konventionellen Sprachgebrauchs: *orator fit*. Gerade ein Schüler, der sich durch strenge Schul- und Selbstzucht gewöhnt hat, den der Sache entsprechenden — „antwortenden“ sagt Leibniz — Ausdruck zu suchen, das Wort beim Wort zu nehmen, der nicht bloß ein stilistisches Wissen, sondern auch ein stilistisches Gewissen hat, wird jene geforderte und gepriesene Schnellfertigkeit vermissen lassen — zu seinem Vorteil. — Ein anderer, fast entgegengesetzter Vorwurf ist Mangel an genauer und treffender Ausdrucksweise (Helmholz). Es handelt sich bei diesem Tadel meist nicht um ein *πράγμα πολιτικόν*, sondern um eine *disciplina domestica*, um ein Spezialfach. Deutsch und deutsch ist auf den verschiedenen Gebieten (der Dichtung, der Wissenschaften zc.) sehr verschieden. „Jeder dieser Sprachdistrikte“, sagt Wieland, „hat sein eigenes Gebiet; seine eigene Verfassung, Gesetz und Gerechtfame, sowie seine eigenen Grenzen.“ Es sollte einmal der Dozent, der fließend und klar über Agrikulturchemie spricht, seine Sprachgewandtheit in der Erläuterung der Metren Klopstockischer Oden erproben. Wort, Begriff, Sache hängen aufs engste zusammen; „des Gedankens Zwilling“ nennt Klopstock das Wort. Es kann nicht Aufgabe des deutschen Unterrichtes sein, daß der Schüler auch in die

¹⁾ H. Wiese, Lesebuch für Prima (1895) S. V. (im Anschluß an den kaiserlichen Erlass).

wissenschaftlichen Spezial- und Berufsdialekte, möchte ich sagen, eingeführt werde. — Schließlich auch ein Wort gegen die Belastung des Deutschen durch einige Bestimmungen der Schulordnungen. Der Herr Referent hat schon das Privilegium verworfen, daß der Lehrer des Deutschen allgemeine Begriffe und Ideen zu erörtern habe; nebenbei bemerke ich, daß an der betr. Stelle nur von der Auswahl der Prosalectüre die Rede ist und wohl nur gegen das Hereinziehen fachwissenschaftlichen Details Front gemacht wird. Aber auch „die Kenntnis der Kunstformen in Poesie und Prosa“ wird nicht ausschließlich im deutschen Unterricht erworben: die Lehre von Kunst- und Volksepos, Lyrik, Drama, geschichtlicher Darstellung, Rede, Dialog, verknüpft sie sich nicht eng mit Homer, Vergil, Horaz, Sophokles, Xenophon, Livius, Demosthenes, Cicero, Plato? Ähnlich steht es mit dem Einblick in Sprachentwicklung und Sprachgesetze überhaupt, worüber bei der Frage von der Stellung des Deutschen zum fremdsprachlichen Unterricht zu handeln wäre. Über die philosophische Propädeutik, Logik und empirische Psychologie, die aus den preussischen und bayerischen Lehrplänen gestrichen ist, kann ich mich aus Erfahrung nicht äußern. Wenn sie einen Bestandteil des Gymnasialunterrichtes bildet — und es treten wieder gewichtige Stimmen für sie ein, — so wäre ihre Vereinigung mit dem Deutschen, wie der Herr Ref. treffend sagt, doch nur Personalunion, nicht durch das Wesen beider gefordert. Als Aufgabe des deutschen Unterrichts möchte ich sie nicht gelten lassen.

Aber auch nach der gebotenen Abgrenzung und bei bescheidenen Ansprüchen fällt dem deutschen Lehrer eine schwere und verantwortungsvolle Aufgabe zu. Wenn das Maß von Wissen und Können erreicht werden soll, gilt es, eine Anzahl von Wissenschaften (Grammatik, Rhetorik, Poetik, Germanistik, Literaturgeschichte u. a.) in den Dienst des deutschen Unterrichtes zu stellen, zweckmäßig auszunützen und harmonisch zu verbinden. Die Einzelaufgaben, ihre Verteilung nach Stoffen und Klassen würde erst ein volles, farbenreiches Bild der Gesamtaufgabe und der Gesamtarbeit des deutschen Unterrichtes entrollen, sie aber in den Rahmen eines Vortrags zu fassen, ist unmöglich. Ich möchte im folgenden nur Teile der Hauptgebiete beleuchten, wo durch Neuanbau oder sorgsamere Pflege mehr erzielt werden könnte, oder wo mir der Ertrag der aufgewendeten Mühe nicht zu entsprechen scheint.

I. Sprachliche Ausbildung (Grammatik, Germanistik, Rhetorik; Aufsätze, Vorträge).

Damit der Schüler richtig deutsch, hochdeutsch sprechen und schreiben lerne, ist Grammatik nicht zu entbehren, aber auch nicht wie eine fremdsprachliche zu traktieren, nicht wie der Franzose oder Russe deutsch lernt. „Sie soll den geordneten Bau der Sprache aufzeigen, soll für schwankende Fälle Kriterien an die Hand geben, namentlich der allzurassen Entwertung von Formen (auch Begriffen und deren Folge — dem Phrasentum), dem Abschleifen oder Umgehen zweckmäßiger Funktionen (Genetiv, Imperfekt) entgegenarbeiten,“ es soll aber auch die Tatsache nicht verschwiegen werden, daß die Sprache wie alles im Leben einem beständigen Wandel unterliegt, daß Gesetzmäßigkeit und Willkür in unablässigem Widerstreit zu liegen scheinen. Eine solche Einsicht ist mehr wert als die Regel, daß man richtiger die Peloponnes statt der Peloponnes, der Rhone statt die Rhone und das Meter statt der Meter sage.

In dem Streit um Sprachrichtigkeit und Sprachgebrauch, um Analogie und Anomalie, der Jahrhunderte lang auch die griechischen und römischen Schulen beschäftigt hat, wie er uns beschäftigt, sollte der Lehrer keine extreme Stellung einnehmen. Gelernt muß werden, auch im Deutschen; alles herausentwickeln wollen, ist fruchtlose Mühe; kein Mensch kommt im Besitz der neuhochdeutschen Schriftsprache auf die Welt, auch nicht *implicite*. Aber was die Schüler ins Gymnasium mitbringen, ist bei aller Verschiedenheit und selbst beim Mindestmaß unendlich viel im Vergleich zu dem, was sie je in einer fremden Sprache sich aneignen. Nur unterscheidet es sich oft erheblich von unserer *κοινή*: die Ärm, er seit, es schreibt (schneit), ich bin geloffen, ich besuch ihn als emol, komm zu mich; anderes ist ihm fast so fremd wie eine fremde Sprache: Buhnen, Bifang, Paneel; der Ausdruck „gang und gäbe“ ist ihm gar nicht gang und gäbe. Hier werden nun die verschiedenen Schulen sehr verschieden verfahren, nach Provinzen, nach Orten, ja nach Individuen; nur meine ich mit R. Hildebrand (und Ter. Barro im Altertum), der Dialekt sollte nicht mit der Knute hinausgetrieben, sondern zum Hochdeutschen mit Geduld hinübergeführt werden, damit der Schüler nicht „kopf- und mundscheu“ wird. Selbst wenn in oberen Klassen etwas Dialekt — nicht Sprachdummheiten — mit unterläuft, so braucht der Kostift nicht zu wüten; es schadet bei sonstiger tüchtiger Leistung so wenig als dem Livius seine Patavinitas; und unsere Herren Schriftsteller von Nord und Süd verraten ja auch nicht selten durch die Sprache ihre Heimat. — In der Thätigkeit des Grammatikers möchte ich teils eine Beschränkung teils eine Erweiterung wünschen. Eher zu viel als zu wenig thut die Schule: 1) bei Dingen, die zweifelhaft sind und bleiben, wo das pro und contra sich aufhebt und die Erörterung für die Schüler keinen Gewinn abwirft: der — die Liber, der — das Gehalt, dem Reiche oder dem Reich, des Unterrichts oder des Unterrichtes (dafür gibt es außer der Deklinationsregel noch ein Kriterium, das man in unseren syntaktischen Unterweisungen meist vergeblich sucht, Rhythmus und Melodie), Seminare — Seminarien, Erlasse — Er-lässe, jedesfalls — jedenfalls, winklig — winkelig; oder in der Aussprache: Mexiko — Mexiko, London — Lond(o)n. Dasselbe in der Orthographie; ich wünsche nicht, daß man zur Zerfahrenheit früherer Jahrhunderte zurückkehre, wo ein Pirckheimer seinen eigenen Namen etwa auf ein halb Duzend Arten schrieb, aber mehr, als nötig, sollten Schüler und Lehrer da nicht geplagt werden: Abstrus (Preußen), — abstrus (Bayern) vgl. abstrakt, Literatur — Litteratur, zum zweitenmal — zum zweiten Mal(e), auf Grund — auf grund, das Rote Meer — das rote Meer. So muß der Schüler oft beim Wechseln der Anstalt seine Orthographie umlernen, um sie später noch seinem Bureauchef zu accommodieren. Ähnlich in der Worttrennung: dar- um — da- rum, Alex- ander — Ale- xander, Wang- e — Wan- ge. Willkommen wäre da oft die *littera dilatabilis* der hebräischen Schrift oder — mehr ästhetischer Sinn. Die vielen Anfragen, der häufige Disput über derartige Quisquilien zeigen, daß unsere aufgeklärte Zeit das Wesen der Sprache, insbesondere das Verhältnis von Schrift und Sprache sich nicht immer vergegenwärtigt. „Schreiben ist ein Mißbrauch der Sprache, stilles Fürsichlesen ein trauriges Surrogat der Rede;“ diese Ansicht Goethes (Dicht. u. Wahrh. X) kann zwar nicht zum Grund-

faß der Schule werden, aber ab und zu daran zu erinnern, schadet nichts. 2) Wäre zeitgemäß und zeiter sparend eine Beschränkung der grammatischen termini technici und der logischen Sprachanatomie, wo sie nicht am Platz ist. Der Sextaner quält sich mit der Frage: „Ist Humor ein Abstraktum oder Konkretum?“ „Was sind verba hospitalia oder convivalia?“ „Habe ich in den Sätzchen „die Truppen werfen sich auf den Feind — d. Tr. w. i. in den Wald“ das eine Mal ein Präpositionalobjekt, das andere Mal ein Adverbiale?“ Zum Einpaufen wertloser termini ist die deutsche Stunde nicht da. 3) Ist weniger zu betonen die Interpunktions- und Fremdwörterfrage, wenigstens im Untergymnasium. Ein richtiges Verständnis der Zeichensetzung erfordert eine Beherrschung der Sprache in größerem Umfang. Außerdem ist unsere Interpunktionslehre, die mehr die Logik — oft die vermeintliche Logik — als den Wort- und Lautkomplex berücksichtigt, noch sehr in embryonalem Zustand. — Die Fremdwörter sind nicht vor der Behandlung der betr. Sprachen zu nehmen, und so sehr die Ausmerzungen der unnötigen der Reinheit der Muttersprache zu gute kommt, so sind sie doch nicht durch förmliche Treibjagden aus ihren Winkeln zu verschrecken. Die Schüler hören und lesen solche mehr als sie in Umlauf setzen.

Dagegen wünschte ich mehr gepflegt 1) die Betrachtung von Wortfamilien und in engem Zusammenhang damit von Begriffsgruppen: Recht (recht) — rechten — richten — Richter — berechtigen — berichtigen — benachrichtigen, gerecht zc. Oder wo die Fäden aus mehreren Sprachen zusammengezogen und verknüpft werden können, z. B. γένος (γένομαι) und Komposita — genus — generell — generosus (généreux) — degeneriert, — nobel, — ingenium — Genie (genial) — naiv (über Genie und naiv Schillers Aufsatz über naive und sentiment. Dichtung), Natur — (naiv) — Nation, nosco — nomen (Name), cognatus — cognosco (kennen), Queen — König zc. Hier auch nur andeutungsweise — auf der Oberstufe — den begrifflichen Zusammenhang, die Wort- und Gedankenverzweigung aufgezeigt zu haben, ist gewiß anregender und gewinnbringender als der Streit, ob richtiger Naivetät oder Naivität zu schreiben sei. Die reichen, aber etwas zerstreut liegenden Schätze unserer Sprachforschung, namentlich nach der historischen Seite, gestatten gerade im deutschen Unterricht derartige Betrachtungen.

„Und da sich die neuen Tage
Auf dem Schutt der alten bauen,
Kann ein ungetrübtes Auge
Rückwärts blickend vorwärts schauen.“

2) Die Betrachtung des Verhältnisses von eigentlicher (verba propria) und übertragener Ausdrucksweise (verba tralata): Wie wird die Sprache dem Bedürfnis gerecht, Abstraktes durch Sinnliches auszudrücken? Die Namen von etlichen Tropen thun's hier so wenig wie bei der Figurenlehre, sondern eine Fülle anschaulicher Beispiele aus der lebendigen Sprache muß wirken und anregen. Damit ließe sich eine andere bedeutungsvolle Erörterung verknüpfen, über das Verhältnis der poetischen und prosaischen Ausdrucksweise, und die landläufige (auch in Lesebüchern vertretene) Anschauung modifizieren: Was gereimt ist, ist Poesie, das andere Prosa.

3) Die Sprachbaukunst, die Syntax, aber eine wirkliche σύνταξις ὀνομάτων, nicht bloß ein paar Regeln, die im engen Anschluß an das Lateinische die Ab-

weichungen der deutschen Kasus- und Satzlehre anmerken, sondern die Lehre von der dem deutschen Sprachgeist entsprechenden Fügung der Wörter zu kleineren und größeren Gebilden, von der plastischen Anschaulichkeit, von Ebenmaß und Einklang, von Rhythmus und Melodie. Welch ein Unterschied zwischen einem Lautkomplex wie „Ei, ist du nichts, so nützt's auch nichts“ (V. B. Hebel, der Knabe im Erdbereichschlag) und dem Goethischen „Wenn der uralte heilige Vater mit gelassener Hand zc.“! Das empfindet der Schüler auf jeder Stufe; für dies „zarteste, geheimnisvollste, wichtigste in der Sprache“ bedarf das Sprachgefühl nur einer leisen Anregung. „In der Erlernung einer fremden Sprache ist der Mensch überwiegend Gelehrter, bei der Bethätigung der Muttersprache ist jeder hauptsächlich Künstler“

In diesen und hundert verwandten Fragen könnten die Alten unsere Lehrmeister sein, oder dürften wir von den Romanen lernen; diese haben die Tradition der Sprachkunst verständnisvoller gewahrt; ihr feineres Stilgefühl danken sie — von anderen Verhältnissen abgesehen — zum guten Teil der antiken Rhetorik. Wie sich die Sprache eines Volkes, auf sich angewiesen, am reinsten, ihrem Ingenium am angemessensten zur höchsten Vollendung entwickeln kann, zeigt uns Griechenland; wie das Nationale und eine ältere, überlegenere ausländische Geisteskultur zu einer gewissen Harmonie sich vereinigen lassen, lehrt die sprachlich-humanistische Bildung der Römer gegen das Ende der Republik und in der Kaiserzeit. Und da hat Grammatik und Rhetorik das ihrige gethan: ich kenne kaum eine Frage des muttersprachlichen Unterrichts — vom A b c angefangen bis zur Interpretation und Imitation eines Kunstwerkes —, die von den Alten nicht theoretisch oder praktisch in Angriff genommen worden wäre. Es dürften nur einmal die Erfahrungen und Beobachtungen von etwa siebenhundert Jahren — darunter die eines Aristoteles, Theophrast, Cicero, Quintilian — von der Spreu gesondert, übersichtlich und geordnet vor uns stehen, und der Dünkel, mit welchem Neuere auf das Rüstzeug ihrer alten Kollegen herabschauen, würde sich in eine zweckdienliche Bescheidenheit verwandeln. In unsere Schulen hat sich freilich nur ein kläglicher Rest herübergerettet, er blickt in einzelnen Schulordnungen schüchtern genug durch, und es ist gewiß ehrliche Überzeugung, wenn einige diesen alten Popf je eher, je lieber gänzlich abschneiden wollen. Aber im Grund sind Ziel, Aufgabe und Methode von sonst und jetzt immer noch so weit verwandt, daß wir von den Alten noch viel lernen können, insbesondere für die Ausbildung der Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Rede.

Allen Respekt vor Catos Mahnung: *orator est, Marce mi fili, vir bonus, dicendi peritus; rem tene, verba sequentur*, aber die *peritia* ist ein weiter Weg, den die Schule etwas abkürzen sollte, und die Sachkenntnis hat die nötige sprachliche Gewandtheit nicht immer im Gefolge. *Ὅ γὰρ ἀπόχρη τὸ εἶναι ἀδεῖ λέγειν, ἀλλ' ἀνάγκη καὶ ταῦτα ὡς δεῖ εἰπεῖν, καὶ συμβάλλεται πολλὰ πρὸς τὸ φανῆναι ποιόν τινα τὸν λόγον* (Arist. rhet. III 1). *Fieri potest, ut recte quis sentiat et id quod sentit polite eloqui non possit* (Cic. Tusc. I § 6). Wenn man Bildung, Schulung überhaupt anerkennt und nicht Rousseaus *«retournons à la nature»* huldigt, so hat die Schule auch durch rhetorisch-stilistische Übungen, durch

Aufsätze und Vorträge, Sicherheit und Gewandtheit ihrer Zöglinge zu fördern, freilich in der oben angedeuteten Einschränkung.

Die kleinen oder Fachaufsätze haben wir in Bayern nicht, wenigstens nicht unter diesem Namen und nicht in der Ausdehnung wie in Norddeutschland; der Herr Referent hat sie einer eingehenden und scharfsinnigen Kritik unterzogen; was ich zu ihren Gunsten sagen zu können meine, verspare ich der Besprechung: Deutsch und die übrigen Fächer. Über Ziel und Aufgabe des „eigentlichen“ deutschen Aufsatzes, dessen Definition eine interessante Preisaufgabe wäre, aber wahrscheinlich wie die vom *ἄνθρωπος* darauf hinausliefe „*ἔστιν ὅτι πάντες ἴσμεν*“, will ich mich möglichst kurz fassen. Die Schülerleistung wird auch im Deutschen sich in bescheidenen Grenzen halten und auf allen Stufen wesentlich Reproduktion bleiben; dabei ist aber zu bedenken, daß Reproduktion auch eine Art Produktion ist: von der einfachsten Nacherzählung des Sextaners bis zu den Kunstgebilden der Renaissance oder den Nachdichtungen Herders offenbart sich zunehmend schöpferische Kraft. Wirkliche Produktion ist Sache des Genies. Der Schüler soll, wobei ihn der Lehrer im Untergymnasium mehr, im Obergymnasium weniger anleitet, einen ihm naheliegenden (bekannten und begrenzten) Stoff z. B. aus der Heimatkunde, Geschichte, Geographie, insbesondere aus der Klassikerlektüre, nach einem bestimmten Gesichtspunkt durchdenken, die gefundenen Gedanken zweckmäßig ordnen und ihnen klaren und passenden Ausdruck geben. Die *inventio* und *dispositio* sind zwar induktiv zu veranschaulichen, aber an passender Stelle doch zu einer Art System zusammenzufassen. Das Seelenleben und die Erfahrungen der Schüler sind zwar bisweilen reich genug, aber fast durchgehends ich möchte sagen — zu wenig objektiv, um im Aufsatz ergiebig entwickelt zu werden. Demnach würde ich „allgemeine“ Themata wohl nicht ausschließen — so auch die preußische Schulordnung —, aber beschränken und auf konkrete Fälle anwenden lassen. „Beurteilungen“ dürften an die Reife der Primaner nicht zu hohe Anforderungen stellen — manche Schüler schreiben ein paar Semester später ihre Doktordissertation — und gewissenhaft geleitet eher zu sachgemäßer Abwägung als vor schnellem Aburteilen führen. *Indes, quid valeant humeri, quid ferre recusant*¹⁾, muß der Lehrer der jeweiligen Klasse prüfen. — Die Frage: Soll der deutsche Aufsatz im Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes stehen, den Zentralisationspunkt bilden? erheischt noch einige Worte. Bekanntlich hat der Kaiser in seiner Eröffnungsrede zur Dezentalkonferenz 1890 jenes gefordert, und die preußischen Lehrpläne von 1892 geben dem erneuten Ausdruck, und zwar so, daß im Absolutorium bei einer ungenügenden Gesamtleistung im Deutschen keine Kompensation stattfinden darf (so auch in der bayer. Schulordnung). Ich habe schon im Vorausgehenden von der gefährlichen Verwechslung zwischen dem Deutschen (als Lehrfach) und der gesamten Bildung gesprochen und erachte demgemäß mit vielen Fachgenossen es für unbillig und erfahrungswidrig, wenn der Aufsatz als alleiniger Gradmesser der Reife eines Schülers angesehen wird.¹⁾ Eine andere Frage ist die, ob der Aufsatz seine Stoffe auch aus den übrigen Gebieten des Gymnasialunterrichtes entnehmen soll, zum eigenen

¹⁾ G. Schiller *Btschr. f. G. W.* 1890 S. 17 (im Deutschen steht oft der Begabteste hinter dem Minderbegabten zurück.)

Vorteil und zum Frommen jener. Ich antworte: Ja. Ein Stoff muß gegeben sein, an dem die stilistische Form in Erscheinung treten kann. Wer sollte nicht Themata aus der Geschichte oder der fremdsprachlichen Lektüre, aus Cornel, Cäsar, Xenophon, Homer, Sophokles, Demosthenes, Plato, gerne als stoffliche Grundlage benützen? Selbst in den oberen Klassen, wo die deutsche Lektüre überreiche Fülle bietet, wird ein solches Verknüpfen (z. B. Iphigenie bei Goethe und bei Euripides, Andromache bei Homer und bei Schiller) neue Gesichtspunkte für den deutschen Unterricht bieten, namentlich aber zeigen, wie der Schüler ein fremdsprachliches Werk in größeren Abschnitten oder im ganzen erfaßt hat. Beim Übersetzen absorbiert die Wort- und Satzvergleichung und die Einzelerklärung fast die ganze Aufmerksamkeit. Am wünschenswertesten wäre es natürlich, daß ein Lehrer die Fächer in seiner Hand vereinigte, aber auch bei getrennter Vertretung dürfte — hinreichende Verständigung der Lehrer vorausgesetzt — eine solche Konzentration möglich und fruchtbar sein.

Hinsichtlich eines anderen Mittels, sprachliche Fertigkeit zu fördern, nämlich der „freien Vorträge“ der Schüler nach eigenen Ausarbeitungen oder der „Redeübungen“, die schon im Altertum viel umstritten, in neuerer Zeit in etwa zehn Direktorenkonferenzen besprochen und in zahlreichen Fachaufsätzen behandelt worden sind, möchte ich, abweichend vom Hrn. Referenten, aber einer bessern Belehrung stets zugänglich, für die Forderung der Schulordnungen, welche solche für die 3 bezw. 2 oberen Klassen vorschreiben, eintreten. „Sie sind“, schreibt ein Gegner derselben, H. Lehmann in Reins Encycl. Handb. d. Pädag. S. 657 (1895), „ein rudimentärer Überrest aus der Rhetorit-Stunde voriger Jahrhunderte und hemmen die organische Gestaltung des deutschen Unterrichts, zumal bei dem beschränkten Raum, der ihm zugemessen ist. Daß dieselben, trotzdem sich in den letzten zwanzig Jahren so ziemlich alle (?) maßgebenden Stimmen gleichmäßig dagegen ausgesprochen haben, auch jetzt noch in allen offiziellen Lehrplänen vorgeschrieben werden, ist ein Zeichen davon, wie schwer es ist, im Gebiete des Unterrichts eingewurzelte und gewohnheitsmäßige Mißbräuche abzustellen“ Dagegen verfißt Dr. A. Baur (Progr. Büdingen 1895) in ruhiger, sachlicher Weise „die deutschen Vorträge in Prima“ Daß der deutsche Aufsatz, dieser effector und magister papiernen Stils, über das gesprochene Wort zu sehr die Oberhand gewonnen hat, ist eine bedauerliche Tatsache; es sollte, weil das Ohr ein vortrefflicher Stilrichter und Stilbildner ist, der Schüler sich gewöhnen, selbst seine Aufsätze sich laut vorzulesen. Die meisten unserer Schüler haben in ihrem künftigen Beruf eher Anlaß, öffentlich zu sprechen, als Abhandlungen zu schreiben; hier alles der natürlichen Befähigung und der Erfahrung anheimzustellen, wie auch im Altertum Gegner dieser Übungen verlangten, entspricht unseren sonstigen Bildungsbedürfnissen und -bestrebungen nicht. Vere enim etiam illud dicitur, perverse dicere homines perverse dicendo facillime consequi. quamobrem in istis ipsis exercitationibus, etsi utile est etiam subito sæpe dicere, tamen illud utilius sumpto spatio ad cogitandum paratius atque accuratius dicere (Cic. de or. I 150). Unser Bildungsziel und das der römischen Republik ist freilich nicht das gleiche: nicht Redner soll das Gymnasium heranziehen, wohl aber die natürliche Redefähigkeit so weit entwickeln, daß auch der

Durchschnittsschüler einen geeigneten Stoff nach gründlicher Vorbereitung frei und geschmackvoll vorzutragen vermag. Die Stegreifrede ist ausgeschlossen; sie setzt, was hier erst erstrebt wird, als erlangt voraus. Ist der Stoff richtig gewählt (auch mit Rücksicht auf den Gang des Unterrichts) und in sorgfältiger Weise vom Vortragenden geformt, dann macht er den Vorwurf der Phrase hinfällig und ist imstande, auch die Denkfähigkeit der Schüler, die hernach an der Kritik — soweit schicklich¹⁾ — teilnehmen, für 8—15 Minuten rege zu erhalten. Als Stoffe bezeichnet nun Preußen für XII (7. Kl.) den Inhalt bedeutenderer mittelhochdeutscher Dichtungen oder gelesener moderner Dramen oder sonstiger Dichtungen, für Prima „Leben und Werke von Dichtern“ (warum nur Leben von Dichtern?); Bayern empfiehlt teilweise die Privatlektüre, Österreich diese insbesondere. Doch diese Frage, sowie die andern: Soll der Schüler sein memoriertes Elaborat vortragen oder auf Grund einer detaillierten Disposition sprechen (so nachdrücklich Österreich)? Ist als Einleitung die Form der Rede (Personen, Ort, Zeit) zu verlangen? Sind dann auch aktuelle Themata (z. B. Rede bei der Enthüllung eines Denkmals für Wilhelm I.) zulässig oder gar zu bevorzugen? diese lasse ich als methodische Fragen beiseite, wenn sie schon für die Aufnahme oder Abweisung des Gegenstandes nicht belanglos sind. Aber der Bedeutung des Vortrags als Vortrag ist noch zu gedenken. Die *actio*, ungenau deutsch „Vortrag“, die *ὁπώρας*, der Demosthenes die erste, die zweite und die dritte Rolle zuweist, nämlich die Höhe, Stärke und die Intervallen der Stimme, das Mienenspiel, die Körperhaltung dem Gegenstand anzupassen, das lernt der Schüler — soweit dies lernbar ist — nirgends so intensiv als beim freien Vortrag. Schließlich betrachte ich die Gedächtnisübung, wenn — wie wohl meist in Bayern — der Schüler seine Arbeit auswendig lernt, gar nicht als so wertlos, noch weniger als „Unfitte“. Für den Fortgeschritteneren, Gewandteren halte ich die „detaillierte Disposition“, wie sie die österreichischen Instruktionen fordern, für eine geeignete Hinüberleitung zur freien Rede, der Anfänger muß sein Thema vollständig ausarbeiten und gut sich einprägen; das verlangten auch die Alten, die von diesem Metier gewiß etwas verstanden. Er wird finden, daß, je klarer die Anlage, je zielbewußter der Gang, je sachgemäßer der Ausdruck, sie um so leichter zu behalten sind, und daß „Gedächtnis“, das unsere Zeit in begreiflicher, aber weit übertriebener Reaktion gegen den Gedächtniskram allzusehr vernachlässigt, nicht ohne Grund eines Stammes ist mit „denken“, wie *mens* und *memoria*, und daß dieser ‚*custos rerum*‘ nicht der geringste Diener geistiger Thätigkeit ist.

II. Lektüre (Poetik, Ästhetik).

Für den deutschen Unterricht ist das Hauptquellgebiet die Lektüre, das in den unteren und mittleren Klassen durch ein Lesebuch hereinzuleiten und mit den sonstigen Lehrstoffen passend zu verbinden ist, in den oberen Klassen durch Erschließung der Klassiker selbst zu größerem und selbständigerem Strom sich entwickelt. Nur

¹⁾ Preußen: die Beurteilung erfolgt durch den Lehrer; dagegen Baur a. a. O. S. 11.

sollte hier neben dem stofflichen und formalen Zweck — Einführung in die Meisterwerke und Kenntnis der Kunstformen — und dem daraus sich ergebenden ethischen der stilistische Zweck mehr betont werden. Darauf hinzuweisen, welche Vorzüge der sprachlichen und sachlichen Komposition vom Schüler mit Erfolg nachgeahmt werden können und welche vermutlich die Kraft seiner Altersstufe übersteigen, ist weder veraltet noch wertlos. Fest überzeugt, daß ein Kunstwerk die schnellste und nachhaltigste Wirkung für sich selbst hervorbringen wird, glaube ich doch, daß die Aufgabe der Lektürestunde nicht auf bloßes Lesen zu beschränken ist, sondern daß „die Hauptregeln der Poetik an Musterbeispielen entwickelt und die in der Klasse gelesenen Werke in sachlicher, sprachlich-stilistischer, ethischer und ästhetischer Beziehung behandelt werden sollen.“ Freilich sollte nicht durch unnötige, unzweckmäßige, notenfellige Interpretation „der Erklärer zum Zerklärer“ werden (beim Drama bedarf auch das Evangelium Freytag einer schul- und zeitgemäßen Revision). — Was den Umfang der Lektüre anlangt, so möchte ich mich, wie der Herr Referent, auf die Prima beschränken und nur bisweilen II in Betracht ziehen. Preußen ordnet für II I an: „Lessing'sche Abhandlungen (Laotöon); einige Oden von Klopstock; Schillers und Goethes Gedankenlyrik, ferner Dramen, namentlich Iphigenie und Braut von Messina.“ O I „Lektüre aus der Hamburgischen Dramaturgie; ferner Lesen von Dramen, insbesondere auch Shakespeares in der Übersetzung“ — Bayern: „In der 8. und 9. Klasse werden neben schwierigeren lyrischen Gedichten hauptsächlich Dramen der deutschen Litteratur, auch Shakespeares, außerdem prosaische Abhandlungen (besonders von Herder, Lessing, Schiller) und hervorragende Erzeugnisse der Redekunst behandelt“ In der 8. Klasse noch die mittelhochdeutsche Lektüre. — Österreich: 7. Klasse (= II) „Herder, Goethe, Schiller mit Anmerkungen, die auf Beobachtung und Charakterisierung der stilistischen Formen gerichtet sind.“ 8. Klasse (= O I): „Goethe, Schiller, Lessings Laotöon (ganz?) und Auswahl aus der Hamburgischen Dramaturgie („die ästhetisierenden Stücke“).“ Die noch 1884 verlangte Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung ist durch den Ministerialerlaß von 1890 ausgeschieden — als Pflichtlektüre mit Recht —, „dafür soll bei den österreichischen Dichtern des XIX. Jahrhunderts länger verweilt und insbesondere ein Drama von Grillparzer in den Schulen gelesen werden“ — So hat sich denn, soweit ich die Sache nach bayerischen Verhältnissen überblicken kann, durch Schulpraxis und Lehrordnungen der Grundstock zu einem Kanon angelegt; er umspannt die Werke von Klopstock, Lessing, Goethe, Schiller, welche der Herr Referent mit begeisterten und begeisternden Worten als ein $\kappa\epsilon\tau\eta\mu\alpha$ $\acute{\epsilon}\varsigma$ $\acute{\alpha}\epsilon\iota$ für das Gymnasium dargestellt hat, und noch einige Autoren und Schriften mehr (z. B. Herder, Wieland; Egmont, Tasso). Abgeschlossen ist der Kanon noch nicht, wenn überhaupt abzuschließen. Die Bedeutung des consensus omnium oder der Mehrzahl stelle ich hier höher als sonst. Ich gebe darum eine Zusammenstellung dessen, was thatsächlich als Lesestoff in Prima in den Jahren 1891—94 in Bayern verwendet wurde, wobei ich leider nicht notiert habe, an wie vielen Anstalten das gleiche Stück gelesen wurde, wohl aber vereinzelte und seltene Fälle.

Mittelhochdeutsch: Nibelungenlied, Gudrun, Walther von der Vogelweide (Auswahl aus diesen dreien im Urtext ist stehende Lektüre in Unterprima); ferner Freidank — der arme Heinrich — Parcival.

Klopstock: Oden (Auswahl); Messias (1 u. 4).

Lessing: Minna von Barnhelm, Emilia Galotti, Nathan der Weise: Philotas (vereinzelte), der Schak (unter Vergleichung mit Plautus, vereinzelte); — Laokoon (Auswahl I — VI, XI — XIX od. I — V, XIII — XXV), Hamburgische Dramaturgie (Auswahl), Über das Epigramm, Über die Fabel, Wie die Alten den Tod gebildet, Litteraturbriefe.

Mieland: Oberon (selten; in Osterreich 1884 verlangt).

Herder: Eid (vereinzelte, nach der Schul- u. nach II gehörig). — Kritische Wälder, Abhandlung über Horaz, Fliegende Blätter von deutscher Art und Kunst.

Goethe: Lyrik (Gedankenlyrik); Götz, Iphigenie, Egmont, Tasso; Faust I (selten, in Aschaffenburg 4 Jahre nacheinander), Mahomet (v.), Des Künstlers Apotheose (v.), Des Künstlers Erdenwallen (v.), Werther (v.); Hermann und Dorothea (meist schon in II). — Dichtung und Wahrheit, Italienische Reise, Campagne in Frankreich, Belagerung von Mainz; Winkelmann.

Schiller: Wallenstein, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Braut von M., Wilhelm Tell; Kabale und Liebe, Don Carlos; selten: Phönizierinnen, Iphigenie i. A., Phädra, Macbeth, Demetrius, Huldigung der Künste. Gedankenlyrik. — Die Bühne als eine moralische Anstalt betrachtet, Über das gegenwärtige Theater, Über tragische Kunst, Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen, Anmut und Würde, das Erhabene, Über naive und sentimentalische Dichtung, Briefe über Don Carlos, Über Egmont, An die Herausgeber der Propyläen; Über das Pathetische, Über Matthiassons Gedichte; Dreißigk. Krieg, Abfall der Niederlande; Antrittsrede: Was heißt und zu welchem Ende u. s. w., Die Gesetzgebung des Lykurg und Solon; Ausgewählte Briefe Schillers und Goethes.

A. W. v. Schlegel: Über die dramatische Kunst, Griechisches und römisches Theater (f.).

J. Möser: Patriotische Phantasien.

Th. Körner: Prinz (meist früher).

H. v. Kleist: Prinz von Homburg, Rädchen von Heilbronn, Hermannsschlacht, Der zerbrochene Krug.

Grillparzer: Ahnfrau (v.), Goldenes Vließ (öfter Medea), Sappho, Ottokars Glück und Ende.

L. Uhland: Lyrik, Ernst von Schwaben, Ludwig der Baier.

Collin: Regulus (vereinzelte).

E. Geibel: Sophonisbe (v.)

F. W. Weber: Dreizehnlinden (v.)

Martin Greif: Ludwig d. B., Heinrich der Löwe, Agnes Bernauer (v.)

Neben von Döderlein, Jacobs, Fichte, E. Curtius (Herder, Schiller).

Abhandlungen von Winkelmann und Grimm.

Shakespeare: Julius Cäsar, Macbeth, Coriolan, König Lear (f.), Richard II. (v.), Heinrich VI. 1. Teil (f.), Kaufmann von Venedig (f.), Hamlet (v.).

Diesem *embarras de richesse* gegenüber ist auch meines Erachtens eher Sichtung als Herbeischaffung neuen Materials nötig, aber zu enge Grenzen möchte ich nicht ziehen, damit nicht der pädagogisch-didaktische Vorteil zum Raube an dem geistigen Gesamtbefitz der Nation werde (vgl. die *xavóvες* im Altertum). Mein Vorschlag ginge nun dahin: a) eine Pflichtlektüre festzusetzen, d. i. einen Kanon der regelmäßig zu lesenden Werke, nicht zu umfassend, damit noch reichlich Zeit für andere Lektüre bleibt. b) Eine fakultative oder Wahllektüre zu bieten, eine reiche Sammlung von mustergültigen, nach pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten ausgewählten Schriften, geeignet, den übrigen Bedarf der Klassen- und Privatlektüre zu decken. Ergänzt bez. umgestaltet würde diese Sammlung auf begründete Vorschläge der einzelnen Schulen. Dabei sollten namentlich auch Jahres- oder Semesterlesezyklen, d. i. ein harmonischer Zusammenschluß der Pflicht- und Wahllektüre im Auge behalten werden. — Um auf einige Einzelheiten einzugehen, brauche ich bei des Herrn Referenten wohlhabgewogenen Vorschlägen das *μὲν* und *δὲ* bisweilen nur umzukehren, um für mich eine Stütze zu gewinnen: so bei Schillers ästhetischen Schriften und Goethes Tasso. Wenn auch nicht die Gemütsverfassung und die psychologischen Vorgänge bei Tasso, so ist dem Schüler doch das elyrische Frühlingbild auf Beltruardo, der naturgemäße Konflikt zwischen Tasso und Antonio, die blühende Gedankenfülle und melodische Sprache verständlicher als der hohe Gedankenflug Schillers, seine Abstraktion und Deduktion, seine philosophische Terminologie. Auch der Lektüre von Autoren des 19. Jahrhunderts stehe ich nicht so spröde gegenüber, würde allerdings ein so reiches Angebot wie das von Alex. Kurſchat¹⁾ entschieden ablehnen. Schließlich — last not least — Shakespeare: ich stimme vollständig der preußischen Verordnung bei, daß in der D I „insbesondere auch Shakespeares“ Dramen zu lesen seien: er gehört der Welt, er ist speziell aber fast ein deutscher Dichter geworden: Shakespeare — Lessing — Wieland — Herder — Goethe — Schiller — Schlegel — unsere heutige Bühne. „Julius Cäsar“ und „Macbeth“ — die gewaltige Brutustragödie mit dem welthistorischen Stoff geformt in Shakespeares Geist und die dämonische Macht des Ehrgeizes in ihrer düsteren, erschütternden Tragik — reißen eine Klasse weit mächtiger mit fort als Klopstock „in erhabener Odenbeflügelung.“

Ein Gebiet der Lektüre hat der Herr Referent nicht berührt, wohl deshalb, weil es nach den preußischen Lehrplänen die Prima nicht berührt: das Mittelhochdeutsche. Das Althochdeutsche zwar möchte ich nicht in den Rahmen unsres Lehrplans gestellt sehen; einige Proben mögen den Schülern eine Vorstellung geben und ihr Interesse auf den Gegenstand lenken: *wêlaga nu, waltant got! wêwurt skihit* oder *managa warun* etc. Anders steht es aber mit dem Mittelhochdeutschen, und darum tobt, während dort ziemlich Einhelligkeit herrscht, hier die Fehde in der Fachliteratur und gehen auch die Lehrpläne auseinander. Preußen verlangt für

¹⁾ Progr. Tilsit 1895: Welche Verlässfichtigung verdient die deutsche Dichtung des neunzehnten Jahrhunderts im deutschen Unterricht auf der Prima höherer Lehranstalten?

OII = 7 Bay. „Einführung in das Nibelungenlied unter Mittheilung von Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind. Ausblicke auf nordische Sagen und die großen germanischen Sagenkreise, auf die höfische Epik und die höfische Lyrik.“ Bayern: „In der 8. Klasse¹ (= II I) werden ausgewählte Stücke des Nibelungen- und Gudrunliedes, sowie einige Lieder Walthers von der Vogelweide gelesen und erklärt. Vor Beginn der Lektüre und in Verbindung mit dieser ist die mittelhochdeutsche Laut- und Formenlehre zu behandeln.“ Österreich hatte 1884 das Mittelhochdeutsche gestrichen wegen des geringen Erfolges namentlich nach der sprachlichen Seite. Aber da „für die Wiedereinführung der mittelhochdeutschen Lektüre sich selbst über die Grenzen der Schule hinaus warmes Interesse kundgab,“ setzte ein Ministerialerlaß vom 14. Januar 1890 den Gegenstand wieder ein (an den Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache); man hofft „nach dem Urteil bewährter Fachmänner,“ daß er „nicht nur an sich erfreuliche Erfolge erreichen, sondern auch überhaupt die Zwecke des deutschen Unterrichtes wesentlich fördern werde.“ Das wissenschaftliche und didaktische pro und contra kann ich hier nicht zusammenfassend wiederholen, nur denke ich mit dem alten Placius (Vaas, deutsch. Unt.² S. 45) so: „der möchte ein Stoß und so zu reden kein rechter Teutscher sein, der nit auch gern etwas wissen wolte von der alten Sprach seiner Vorfahren und Eltern.“ Und Mangel an Zeit? Wenn unsere vielbeschäftigte Schule für recht öde Partien aus Ovids Metamorphosen, Vergils Aeneis und Xenophons Hellenika oder aus französischen Tragikern Semester verwendet, dann dürfte es doch auch dem begeistertsten Freund des Altertums und der Klassizität zu wenig national erscheinen, wenn für die elementare Aneignung des Mittelhochdeutschen nicht ein paar Stunden erübrigt werden, um unser großartigstes Epos unverfälscht und unverwässert zu lesen. Was ist unnatürlicher als sich hier mit einer Übersetzung zu begnügen, was anderseits fördert Sprachenverständnis mehr als unsre eigene Sprache auf verschiedenen Stufen vergleichend zu betrachten? Dafür bieten nun freilich, was man entgegengehalten hat, die letzten hundert Jahre, bietet selbst die Gegenwart Material genug. Gewiß; aber hier sind die Unterschiede so gering, die Übergänge so unmerklich, daß das ungelübte Auge des Schülers zu wenig oder nichts sieht. Ist das in der Tier- oder Pflanzenbetrachtung anders? Und über den Wert der mittelalterlichen Litteratur denkt wohl auch die preußische Schulordnung nicht gering. Also zum richtigen Verständnis der Hauptwerke der ersten Blüteperiode nationaler Dichtung, sowie zu einer fruchtbaren historischen Sprachbetrachtung erachte ich das Mittelhochdeutsche für eine Aufgabe des deutschen Unterrichtes. Welcher Klasse die Lektüre des Nibelungen- und Gudrunliedes z. zuzuweisen ist, mag hier unentschieden bleiben.

Die Überzeugung von der Kontinuität der geschichtlichen Entwicklung und der Fruchtbarkeit dieses Gesichtspunktes für den Unterricht heißt mich auch für einen anderen Zweig eintreten, der in den einen Lehrplänen unter vorsichtiger Einschränkung erscheint, aus den anderen grundsätzlich verbannt ist: die Litteraturgeschichte oder

¹) hier wäre ich sehr für eine Verlegung nach 7 (= OII) wegen des engen Zusammenhanges mit dem Lehrstoff der Geschichte und wegen der Überlastung der Prima.

— will auch ich gleich vorsichtiger sagen — „einen historischen Überblick der deutschen Litteratur“ Preußen schreibt für UI vor: „Lebensbilder aus der deutschen Litteraturgeschichte vom Beginn des 16. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts in knapper Darstellung“ Für OI: „Lebensbilder Goethes und Schillers und ihrer berühmtesten Zeitgenossen, sowie bedeutenderer neuerer Dichter“ (Umgrenzung?). — Bayern: „Ein historischer Überblick der deutschen Litteratur wird in den beiden oberen Klassen gegeben, und zwar in der 8. Klasse von der ältesten Zeit bis zum Schlusse des 16. Jahrhunderts, in der 9. Klasse von Opitz bis in das 19. Jahrhundert (Grenze?). Es soll dabei der litterarische Entwicklungsgang in kurzen, aber scharfen Umrissen und mit charakteristischen Belegen aus den beiden klassischen Epochen zur lebendigen Anschauung gebracht und eine eingehendere Behandlung nur den bedeutendsten und einflußreichsten Schriftstellern der neueren klassischen Epoche gewidmet werden“ — Osterreich für die VI. Klasse (= OII = 7) „Geschichte der deutschen Litteratur (von rein historischem Standpunkte) im Grundriß, von den Anfängen bis zu der durch den Sturm und Drang begonnenen Epoche mit näherem Eingehen dort, wo Lectüre sich anschließt“ Für VII: „Litteraturgeschichte, ähnlich wie in der VI. Klasse, bis zu Schillers Tod“, und für die VIII. Klasse „bis zu Goethes Tod“ Dazu die Ergänzung 1890 betreffend die österreichischen Dichter des 19. Jahrh. insbesondere Grillparzer. — In der Praxis mögen sich die drei Lehrordnungen, wenigstens für die Zeit vom 16. Jahrh. ab, sehr ähnlich gestalten; doch möchte ich auch in der Theorie für den litteraturgeschichtlichen Überblick ein Wort sprechen, wobei ich mir einige Gedanken der österreichischen Instruktionen, sowie von A. Brunner aus seinem Aufsatz „Litteraturkunde und Litteraturgeschichte in der Schule“ (Zeitschr. Euphorion 1895, Heft 1¹) zu eigen mache. — Abzuweisen ist für das Gymnasium eine ästhetisierende Litteraturgeschichte, die den Schülern eine Reihe fertiger Urtheile über Werke, die sie nicht selbst kennen gelernt haben, bieten würde (wie bei W. Scherer); sie soll rein historische Litteraturgeschichte bleiben, die die litterarischen Werke, Persönlichkeiten, Richtungen in ihren historischen Zusammenhängen beschreibt. Und in diesem Sinne scheint sie mir berechtigt. 1) Die Litteraturgeschichte hat ebenso wie die politische ihre Entwicklung; die Gattungen treten früher oder später ins Leben, keimen, blühen, sterben ab; Ideen und künstlerische Formen beherrschen ganze Epochen. Der Vorwurf der Oberflächlichkeit und Inhaltslosigkeit, mit welchem unser hochverehrter Herr Vorstand G. R. Schrader (Erz. 4 S. 473) gewiß eine wunde Stelle trifft, läßt sich mit gleichem Recht gegen die Staatengeschichte, schließlich gegen alle Fächer des Gymnasiums erheben, wie dies thatsächlich U. v. Wilamowitz gegen den Betrieb der alten Sprachen gethan hat. 2) Ein solcher Überblick baut der falschen Meinung vor, daß die „Geistesheroen“ gar so isoliert und gar so übermenschlich dastünden. Aber

„Nicht an wenige stolze Namen
Ist der Lieder Kunst gebannt“ (Uhland).

3) Die Litteraturgeschichte hängt mit der politischen — wenigstens streckenweise — aufs engste zusammen und ergänzt diese aufs trefflichste mit kulturgeschicht-

¹) ihm stimmt bei die Bespr. von Schmitt „Gymn.“ 1895, Oktober.

lichem Gehalt. Es regt zu fruchtbarster Betrachtung an, wenn die Fäden, die Staaten- und Litteraturgeschichte verknüpfen, kargelegt und die Stellung des Dichters gekennzeichnet wird. Auf ein allseitiges Verständnis oder auf Vollständigkeit muß freilich die Schule verzichten, wie noch bei manchem anderen. 4) Es ist schließlich gar nicht so unnützlich, wenn auf wichtige litterarische Erzeugnisse hingewiesen wird, die die Schule aus Mangel an Zeit oder aus pädagogischen Gründen nicht vermitteln kann. Für Heliand, Krist, Parzival, Simplicissimus, Oberon, Werther kann man Anregung und Orientierung geben und erfüllt damit nicht die letzte Aufgabe der Schule. Auf die Art der Behandlung und die Abgrenzung gehe ich nicht weiter ein. Auszuschließen ist das 19. Jahrh. nicht; wie weit herabzusteigen, wie viel hereinzuziehen, wird der Takt des Lehrers, werden auch örtliche Verhältnisse bestimmen (Österreich—Grillparzer, Bayern—Martin Greif). Aber gegen einen Vorschlag wie den von Kurschat, daß auf Gottf. Keller 2—3 Stunden (Klassenlektüre) zu verwenden, dagegen die zwei Jahrhunderte von Luther bis Lessing in 1—2 Stunden abzumachen seien, sträubt sich ein historischer Sinn.

III. Das Deutsche und die übrigen Fächer.

Die Stellung des Deutschen zu den übrigen Gegenständen ergibt sich im allgemeinen schon aus der Abgrenzung seiner Aufgaben, ändert sich jedoch etwas, je nachdem sein Schwerpunkt verlegt wird: wenn ins Nationale, gravitiert es mehr zur Geschichte (Entwicklung des deutschen Volkes), wenn ins Ethische, mehr zur Religion, wenn ins Sprachliche und Sprachwissenschaftliche, zu dem fremdsprachlichen Unterricht. Es wird darum zur Verständigung dienlich sein, die Grenzgebiete eigens zu begehen, und wenn auch in Eile, die gegenseitigen Beziehungen zu kontrollieren. — „Der deutsche Unterricht soll auf alle anderen Gegenstände belebend, verknüpfend, ergänzend wirken,“ „das Deutsche soll im Mittelpunkt des Unterrichtes stehen,“ „jede Stunde soll eine deutsche Stunde sein“ oder — bei der gleichen Forderung der Franzosen, Engländer etc. — jede Unterrichtsstunde soll eine nationale sein: diese Forderungen enthalten etwas Unnütziges, etwas Wahres und etwas Falsches. Der Behandlung aller Gegenstände dient jetzt die nationale Sprache, alles wird auf das nationale Denken und Sprechen projiziert, die Objekte werden mit dem Auge nationaler Eigentümlichkeit angeschaut, und das „ἄνθρωπος μέτρον πάντων“ gilt auch vom deutschen ἄνθρωπος. Seitdem also das Deutsche Unterrichtssprache ist, bildet es thatsächlich die Atmosphäre oder — wer das lieber will — die Grundlage des Gymnasiums, und jeder Lehrer wird, wenn er sein Fach nur sachgemäß behandelt, das „Deutsche“ fördern. Konzentration ferner ist gewiß anzustreben — alles Erlernen ist nach Aristoteles ein Anknüpfen an Bekanntes, und es wäre darum, wie ich bereits sagte, die Vereinigung des ganzen historisch-philologischen Unterrichtes eines Kursus in einer Hand höchst wünschenswert; aber warum von dem einen deutschen Fach verlangen, was alle angeht? Die Gegenstände, insbesondere das Deutsche, sollen nicht so abgeschlossen werden, daß sie ohne das *ius commercii* und *conubii* miteinander leben. In der Geographie, in der Geschichte, in allen Fächern lernt der Schüler neue Wörter, neue Begriffe und deren Verbindung oder Zusammenhang, gewiß eine Bereicherung des deutschen Sprachvermögens. Seine Stoffe wird der deutsche

Unterricht namentlich in den unteren Klassen gerne den geographisch-geschichtlichen Fächern entnehmen. So bietet die Geschichte reiches Material zu Erzählungen und Schilderungen, Zusammenfassungen und Charakteristiken; in der Geschichtsstunde wird mehr auf den Inhalt, in der deutschen Stunde mehr auf die Form gesehen. Die Entwicklung des deutschen Volkes im allgemeinen und die der Litteratur insbesondere gehen nahe nebeneinander her und sind oft zusammenzufassen: Karl der Große und die Christianisierung, die Bildung germanischer und romanischer Reiche und die Ausprägung ihrer Sprachen, die Hohenstaufen und das Minnelied, die Städte und der Meistergesang, Renaissance-Reformation und die humanistischen und theologischen Schriftsteller und Dichter; die Folgen des dreißigjährigen Krieges — Frankreichs Vorherrschaft und die Zeit der Nachahmung, die Aufklärung und Lessing, Revolution und Sturm und Drang, die deutsche Erhebung 1808 bis 1813 und die Freiheitskämpfer. Wenn in der Geschichte größere zusammenhängende und zusammenfassende Fragen in der Schule schriftlich behandelt werden — man nenne das Schulaufgabe oder Fachaufsatz —, so überschreitet der Historiker sein Gebiet wohl nicht und wird auch wegen des *genus dicendi historicum* mit seinem „deutschen“ Kollegen nicht in ernstem Konflikt geraten. Aber es soll und wird das keine ziel- und planlose Vermengung des Deutschen und der Geschichte herbeiführen.

Die engsten Beziehungen geht der muttersprachliche Unterricht mit den fremden Sprachen ein, und das ist naturgemäß und geschieht bis zu einem gewissen Grade zum beiderseitigen Vorteile. Zum Ausdruck kommt diese enge Beziehung besonders durch das Übersetzen. Daß man aber hier zu viel Gewinn, namentlich für die Sprachgewandtheit, erwartet, ist auch meine begründete Überzeugung. Zur Vermittlung und Kontrolle des Verständnisses fremder Sprachen, insbesondere der sogenannten toten Sprachen, wird das Übersetzen nicht entbehrt werden können, tägliches Brot für Fortgeschrittene sollte es nicht sein; doch davon, sowie von den Hemmnissen für die Aneignung des fremden Idioms, von den pädagogisch-didaktischen Bedenken (geringe Mittel — höchste Forderung, Schüler mit und ohne „Eiselsbrücken“, Einpausen der Übersetzung, Übersetzungs-Stufen, -Methoden und -Geschmack) spreche ich hier nicht; nur die Bedeutung für das Deutsche als Unterrichtsfach soll erwogen werden.

Es gilt hier zu scheiden: eine begriffliche Bereicherung durch neue Wörter und Wortverbindungen, ein Einblick in den Bau der Sprache, eine Kenntnis der Kunstformen, — kurz ein Wissen wird geboten und meist auch übermittelt unter beständigen Denk- und Gedächtnisübungen; aber die Reinheit und Gewandtheit in der Muttersprache wird eher beeinträchtigt als gefördert; diese entwickelt sich rascher und naturgemäßer, weil durch Fremdartiges weniger gestört, auf dem heimischen Boden. Wenn unsere Wissenschaften unter dem Zeichen der Vergleichung stehen, so bewahrt das ja seine Bedeutung auch für den sprachlichen Betrieb. Durch das Herüber- und Hinübersetzen tritt die Verschiedenheit im geistigen Leben der Völker handgreiflich zutage, — ob für den Anfänger? —, auch die bedeutsame Erkenntnis von den Grenzen der Übersetzungskunst müßte dadurch nicht verdunkelt werden. Aber die Forderung der meisten Schulordnungen — auch außer Deutschland —, daß das Original dem Geist der Muttersprache durchaus angemessen wiedergegeben

werde, begünstigt oder weckt die falsche Vorstellung, es sei eben alles übersehbar. Ich spreche hier zunächst von Dichtern gebundener und ungebundener Rede; denn ein französisches Lehrbuch der Geometrie und Pindars Siegesgesänge zu übertragen, sollte auch der Laie nicht für das Gleiche halten. Aber „einen Mann, wie Shakespeare, sollte man nicht übersetzen“, schrieb im vorigen Jahrhundert ein Rezensent einer Shakespeare-Übersetzung. „Vor Dolmetschungen, ach, bewahrt mich, Göttinnen,“ ruft Klopstock. In der That, an Stelle der vollwertigen Begriffe tritt Ripper und Wipper des Übersetzers; man denke an Wörter wie πάθος, λόγος, ratio, virtus, Gemüt. In der Übersetzung läßt sich nie das Wort beim Wort nehmen. Wortwitz und Zuspizung des Gedankens werden verdeckt und abgestumpft, und doch „je höher der Sinn einer Rede ist, desto mehr kommt es an auf die Worte und Silben.“ Ich darf an die Antwort erinnern, die Demokrit einem Vater auf die Frage gab, was sein Sohn zum Studium brauche: βιβλιου και νου και γραφιδιου και νου, heißt das βιβλιου και νου και γραφιδιου και νου („neues Buch und neuen Griffel“) oder βιβλιου και νου και γραφιδιου και νου („Buch und Verstand und Griffel und Verstand“)? Dasselbe gilt vom Satzgefüge, von Ebenmaß und Wohlklang. Das „Auflösen“ einer Demosthenischen oder Ciceronianischen Periode ist eine gebotene Konzession an den deutschen Sprachgeist — an den Kunstgebilden der Alten ist's oft Vandalismus. So hat schon die beständige Überschreitung des sprachlichen Könnens eine Vergröberung des Sprachgefühls zur Folge. Noch mehr leidet die Reinheit der Muttersprache durch direkte Einwirkung jener Übung: falsche und mangelhaft durchgeführte (inkonsequente) Bilder, verkehrte Figuren, Vermengung von Stilgattungen, Verletzung des Sprachtaktes („Übersetzungsdeutsch“, „Übungsbuchdeutsch“). Vor der großen Gefahr, die dem deutschen Satzbau, unserer Syntax, droht, wird amtlich gewarnt. Und doch soll (z. B. für Tertia in Preußen) eine Übertragung aus einer fremden Sprache als Aufsatz gelten? Eine gewisse Einseitigkeit des sprachlichen Ausdrucks ferner wird der Lehrer, der den Schülern eine korrekte Übersetzung bietet, bei aller Sorgfalt und Gewandtheit nicht vermeiden können. Und wenn der Schüler selbst der lebens- und kunstvollen Sprache des Originals seine eigene Armut in allen Variationen gegenüberhält, so mag das für seine Bescheidenheit recht förderlich sein, ein Fortschritt im Deutschen ist es nicht. Also für den deutschen Unterricht bringt das massenhafte Übersetzen den erwarteten Gewinn nicht, indem es den Sinn für sprachliche Reinheit, Ingenuität und stilistische Kunst eher abstumpft als verfeinert.

Nach all meinen Betrachtungen hat der deutsche Unterricht zwar eine vielseitige und schwere Aufgabe, schwer besonders deshalb, weil sie sich nicht auf ganz bestimmte Objekte und Stunden abzurufen läßt, sondern weil da immer einige Imponderabilien bleiben. Gleichwohl meine auch ich, es sei die jetzige Stundenzahl bei richtiger Verteilung des zu Leistenden ausreichend. Man darf eben — bei aller Betonung seiner Wichtigkeit — den muttersprachlichen Unterricht und die allgemeine Bildung, Deutsch und unser Bildungsobjekt nicht verwechseln oder identifizieren. Im Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes steht nicht das Deutsche, sondern der Deutsche, d. i. zunächst der Mensch, dann der deutsche Mensch mit berechtigten Eigentümlichkeiten, der auch seine Vergangenheit und Zukunft hat. Ich glaube, wir

erfüllen unsere nationale und erzieherische Pflicht und Aufgabe, wenn wir in diesem Sinne die Jugend unterrichten „priorum memores, posteris prospicientes“

Aus der Diskussion über diesen und den im vorigen Heft enthaltenen Vortrag von Prof. Smelmann heben wir Folgendes aus:

Prof. Kropatschek — Berlin bemerkte: „Den Ausführungen der Referenten habe ich zu meiner Freude entnommen, daß sie mit mir darin einverstanden sind, der deutsche Unterricht habe gleichfalls seine eigene begrenzte Aufgabe zu erfüllen, und dies ist Einführung in die deutsche Sprache und klassische Litteratur. Nach einer vielfach gehörten Meinung soll besonders dem deutschen Unterricht die Erziehung zu nationaler und zu staatsbürgerlicher Gesinnung zugewiesen werden. Gewiß soll und wird, wenn die höhere Schule ihre Pflicht erfüllt, sie auch dieses Ziel erreichen, aber durch die gesamte Erziehung. Nicht aber darf der deutsche Unterricht dazu in tendenziöser Weise zugeschnitten werden. Je mehr Tendenz, um so geringer der Erfolg. Deshalb hat es mich mit Genugthuung erfüllt, daß der erste Referent der Übung im sogenannten freien Vortrag stark skeptisch gegenüber steht. Ich weiß wohl, daß manche in ihm sogar eine Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts erblicken. Als wir im Siebener-Ausschuß 1891 über ihn verhandelten, da war es der Vorsitzende des Ausschusses, der gerade auf die Fähigkeit zum freien Sprechen einen hervorragenden Wert legte. Ich glaube aber noch heute, daß dies Ziel nicht zu erreichen ist, ja nicht erstrebt werden soll. Man bringt den Unterricht im Deutschen dadurch in falsche Bahnen, lenkt ihn von seiner eigentlichen Aufgabe ab. Der Schüler, auch der in den oberen Klassen, ist lange noch nicht reif dazu, um über beliebige Themata sprechen zu können. Man hofft, mit der Ubrichtung zum freien Sprechen Staatsbürger zu erziehen, die der Sozialdemokratie wirksam rednerisch entgegen treten können. Aber man vergißt zwei alte lateinische Sätze. Zuerst das Pectus est quod facit disertum! Der feste Glaube an die Gerechtigkeit ihrer Sache, mag er auch ein Afterglaube sein, begeistert die Sozialdemokraten und befähigt sie zum Sprechen. Befestigen wir nur erst in dem Schüler den festen Glauben an die religiösen und staatlichen Ideale, und dazu soll ihn der Gesamtunterricht erziehen, so wird er auch später über diese Dinge sprechen können. Zweitens scheint mir für alle Zeit richtig das Rem tene: verba sequentur! d. h. Erst lerne etwas, dann wirst du auch sprechen können! So soll auch der deutsche Unterricht positive Kenntnisse vermitteln. Darum lege auch ich auf den gründlichen Unterricht in der Grammatik, auch der mittelhochdeutschen, großes Gewicht; daneben auf die gründliche Einführung in die klassische deutsche Litteratur. Wählt man dabei die Themata zu den Aufsätzen möglichst einfach, so wird der Erfolg nicht ausbleiben. Die kleinen Aufsätze in den andern Lehrstunden werden für die Ausbildung im Gebrauch der Sprache nicht gar so viel leisten: sie sind im Grunde genommen doch nur sachliche Repetitionen. Behält man das umgrenzte Gebiet dessen, was der deutsche Unterricht anbauen kann, fest im Auge, so bedarf es auch durchaus keiner Vermehrung der ihm jetzt zugewiesenen Stundenzahl.“

Direktor Jäger — Köln hob hervor, wie wichtig es sei, daß von zwei

für ihren Gegenstand begeisterten und über dessen Lebensbedingungen aufs Beste orientierten Männern eine quantitative Verstärkung des deutschen Unterrichts, ein Stundenmehr ausdrücklich abgelehnt werde. Mit Recht: es gebe Unterrichtsfächer (Geschichte, Religion, Naturgeschichte, Deutsch), deren Wirksamkeit nicht nur dadurch keine Not leide, sondern geradezu darauf beruhe, daß sie nicht in 6, 8, sondern nur in 2, 3 Stunden wöchentlich, nicht täglich, sondern nur alle zwei oder drei Tage gelehrt würden. Den Ausdruck „Mittelpunkt des Unterrichts“ für das Deutsche lehne auch er ab: das Deutsche sei ja viel mehr als bloß Mittelpunkt, es sei das Fluidum, das allen Unterricht durchdringe, in dem aller Unterricht schwimme. Der in den beiden Vorträgen gebotene Stoff sei so reich, daß man die ganze Zeit des Philologentages mit seiner Besprechung ausfüllen könnte. Er wolle nur bezüglich der „freien Vorträge“ noch ein warnendes Wort sagen. Die Fähigkeit zu reden, wo man etwas zu sagen habe, etwas wisse, bedürfe einer besonderen Ausbildung nicht, weil sie bei jedem Unterrichtsfach gepflegt werden könne und solle, und zu Redefertigkeit im Allgemeinen zu erziehen, sei nicht geraten, da diese Fertigkeit heutzutage nicht mangle, sondern im Gegenteil in einem beinahe erschreckenden Maße verbreitet sei, so daß man eher auf den Gedanken kommen dürfe, einmal Übungen im Schweigekönnen zu veranstalten.

Geheimerat Wendt — Karlsruhe äußerte sich folgendermaßen: „Nicht etwa um den Ausführungen der beiden Referenten zu widersprechen, nehme ich das Wort, sondern um mich aufs wärmste und bestimmteste der eigentlichen Absicht ihrer Vorträge anzuschließen. Daß die Phrase, der deutsche Unterricht müsse der Mittelpunkt des Unterrichts werden, zu wenig oder zu viel besagt, im Ganzen also eine ganz unglückliche ist und, wenn sie mißdeutet wird, verderblich wirken kann, hat schon Dir. Jäger völlig zutreffend bemerkt. Wir brauchen für den deutschen Unterricht keine größere Stundenzahl, er gehört nicht zu den Fächern, in denen unsere Schüler die eigentliche Arbeit lernen sollen. Das sind für die Gymnasien namentlich die alten Sprachen, die müssen unter allen Umständen Mittelpunkt bleiben. Darum behält doch der deutsche Unterricht seine Bedeutung; er soll anregen, deutsche Literaturwerke verstehen lehren, in das Wesen und die Geschichte unserer Sprache einführen. So wird er auch die Liebe zum Vaterland und zu unsern besten nationalen Gütern steigern helfen. — Für die grammatische Vorbildung, aber auch für Wortkunde u. dgl. scheint mir ein Kursus im Mittelhochdeutschen, auch in mittelhochdeutscher Grammatik notwendig, wenngleich von den Dichtungen des Mittelalters kaum mehr als das Nibelungenlied und einige Lieder und Sprüche Walthers von der Vogelweide gelesen zu werden brauchen und dafür ein halbes Jahr genügen wird. Denn der Schwerpunkt des Unterrichts liegt in unserer neueren klassischen Literatur und zwar in den Werken Lessings, Goethes und Schillers: diesen gegenüber müssen auch Klopstock und Herder zurücktreten. Dem ersteren zwei Monate zuzuwenden, scheint mir sehr bedenklich. Herders Prosa aber ist nach ihrer ganzen Eigenart für die Schüler ungeeignet; mir wenigstens ist es nie gelungen, sie dafür zu erwärmen. Von Lessing kommt vor allem der Laokoon in Betracht, noch mehr als die Dramaturgie. Denn bei dieser ist immer zu be-

denken, daß sie vielfach Urteile über Stücke enthält, welche der Jugend nicht bekannt gemacht werden können. Den Laokoon haben uns neuere Kunstkritiker freitig machen wollen, weil die hier aufgestellten Grundsätze denen der modernen Kunst widersprächen. Darauf ist zu erwidern, daß das Gymnasium keine Kunstschule ist und nicht die Aufgabe hat, Künstler auszubilden. Dazu kann keine Schule einen jungen Mann machen, nur eine in ihm schlummernde Anlage. Wer die nicht besitzt, dem wird keinerlei theoretische Anweisung dazu verhelfen, ebensowenig als man einem Unmusikalischen das Verständnis einer Symphonie erschließen kann. Nur eine Kunst spricht zu allen, oder doch zu den meisten Menschen, und für sie soll auch durch die Schule eine gewisse Empfänglichkeit erregt und ausgebildet werden: das ist die Poesie. Um derentwillen, wegen der grundlegenden und schlechthin überzeugenden Ausführungen über epischen Stil, über die Verkehrtheit aller beschreibenden Poesie, aber auch über die Art, wie der Dichter körperliche Schönheit darstellen, wie er die Häßlichkeit für komische Wirkung verwenden kann u. s. w., lesen wir den Laokoon, der in Bezug auf bildende Kunst zwar vielfach der Ergänzung und Einschränkung bedarf, aber doch auch hier Prinzipien klar legt, die selbst die modernste Kunstbetrachtung nicht umstoßen kann. Wenn ihre Vertreter uns die Beschäftigung mit dieser Schrift wehren wollen, so sehe ich darin nur einen neuen Beweis dafür, wie wenig so viele Ratgeber, die uns von allen Seiten mit ihren Vorschlägen bestürmen, die wirklichen Bedürfnisse und die Leistungen unsrer höheren Schulen verstehen und wie sehr wir Grund haben uns zu hüten, daß nicht zuweitgetriebene Rücksicht auf allerlei an sich begreifliche Wünsche von Fachgelehrten aller Art den eigentlichen Mittelpunkt unserer humanistischen Schulen zu sehr zurückdränge. Dazu gehört auch die einseitige Betonung kunsthistorischer Bildung, des Zeichenunterrichts u. s. w. — Übrigens ist ja die Auswahl der klassischen Werke, die man mit der Jugend genauer besprechen soll, im Ganzen wohl überall die gleiche. Aber noch immer ist davor zu warnen, daß man mit Schöpfungen der edelsten und zugleich tiefstinnigsten Poesie die Jugend schon in einem Alter bekannt mache, wo sie zwar den äußeren Verlauf der darin erzählten Begebenheiten, nicht aber diejenigen Absichten des Dichters verstehen kann, um deren willen er seinen Stoff gewählt hat. Das ist z. B. bei Hermann und Dorothea der Fall; es ist ein entschiedenes Unrecht, das unserm größten Dichter zugefügt wird, wenn man diese herrliche Dichtung schon mit Untersekundanern durchnimmt; sie gehört, wenn irgend eine, in die Oberprima. Der Tasso, über den Fr. Kern manches Gute gesagt hat, ist meines Erachtens der großen Mehrzahl auch unsrer reifsten Schüler kaum verständlich. Das hat schon Herbst mit vollem Rechte behauptet, und auch darin muß man ihm beistimmen, daß viel eher auf den Faust — natürlich nicht in völlig erschöpfender Ausführlichkeit — eingegangen werden kann. Auch Schiller ist zu tief und zu gedankenreich, als daß man mit ihm — abgesehen von sehr wenigen erzählenden Gedichten — schon Tertianer bekannt machen sollte. Seine philosophischen Aufsätze sind bis auf einzelne Abschnitte, die man herausheben kann, auch für Primaner entschieden zu schwer. Dagegen verdient vieles aus seinen historischen Darstellungen in der Schule behandelt zu werden; ebenso manche seiner Briefe“.

„Über die Behandlung des Aufsatzes hat Prof. Kropatschek treffliches gesagt; noch immer geht eine große Anzahl der landläufigen Thematata erheblich über den Standpunkt der Schule hinaus; dann wiederholen die jungen Leute bestensfalls nur das, was sie vom Lehrer gehört oder gelegentlich gelesen haben. Zu einer einigermaßen selbständigen Darstellung gelangen sie erst, wenn sie sich auch den Stoff ihres Aufsatzes selbst aus dem Gelesenen und innerlich Verarbeiteten herausholen müssen. Die Forderungen von Laas gingen erheblich zu weit. — Ebenso hat Herr Kropatschek die volle Wahrheit über mündliche Vorträge gesagt. Die Jugend anzuleiten de rebus omnibus et quibusdam aliis — also z. B. auch über Sozialdemokratie — mit einer gewissen Geläufigkeit eingelernte Phrasen zum Besten zu geben, ist geradezu eine Verführung an dem heranwachsenden Geschlechte. Wohl aber läßt sich eine gewisse Übung dadurch zustande bringen, daß man sich von Einzelnen über bestimmte bezeichnete Abschnitte, sei es aus den Klassikern oder aus mustergiltigen Schriften über die Klassiker, referieren läßt; die Forderung, daß der Redende so genau vorbereitet sei, um ohne Stockung, ohne Wiederholung, ohne Einschübung unartikulierter Laute oder Seufzer reden zu können, muß dabei streng festgehalten werden, weil sonst die Hörer rettungslos ermüden; bringt das einen fleißigen Schüler dazu, daß er seine Vorlage geradezu auswendig lernt, so schadet das gar nichts. Denn dann ist sicher Alles gut, was die andern hören, und der Sprecher selbst hat unstreitig von seiner Vorbereitung Nutzen.“

„So wird sich Gelegenheit genug bieten, in den deutschen Stunden bildend auf die Schüler einzuwirken, und man wird gewiß aus ihren deutschen Arbeiten auf den Grad allgemeiner Bildung schließen können, den sie erreicht haben. Trotzdem hat Finsler ganz recht, wenn er davor warnt, dem Prüfungsaufsatz eine allzuhohe Bedeutung beizulegen. Unzweifelhaft sind wir berechtigt, ja verpflichtet, einen Abiturienten bloß deshalb zurückzuweisen, weil er in seiner deutschen Arbeit grobe Sprachfehler macht, oder sich völlig unfähig zeigt, einen ihm bekannten Gegenstand klar und wohlgeordnet darzustellen. Aber es sind oft nicht die schlechtesten Köpfe, die sich gerade in einer Klausurarbeit, die unter allen Umständen zu einem beschleunigten Tempo zwingt, weniger gewandt zeigen, als wenn sie reichlich Muße zur Überlegung haben. Daher wird es gerade hier human und gerecht sein, auch auf die früher gelieferten Arbeiten zurückzugreifen. Vollends bedenklich erscheint es auch mir, den schriftlichen Übersetzungen aus dem Lateinischen und Griechischen eine entscheidende Bedeutung für die Reife in der Handhabung der Muttersprache beizulegen. Auch hierin trete ich dem bereits Gesagten bei.“

In den Gesprächen, welche auf die Verhandlung folgten, und an denen sich besonders auch mehrere Schulverwaltungsbeamte beteiligten, zeigte sich dieselbe Einmütigkeit über alle wesentlichen Punkte, welche in der Diskussion geherrscht hatte: man wies namentlich mit Einhelligkeit die großen Phrasen über den deutschen Unterricht zurück, die gegenwärtig so häufig gehört werden.

Für den von Direktor Uhlig angekündigten Vortrag über Beobachtungen im ausländischen Unterrichtswesen reichte die Zeit nicht mehr.

Für die nächste Versammlung waren von dem Herrn Vorsitzenden unter

Bestimmung der andern Vorstandsmitglieder in Aussicht genommen eine Verhandlung über die praktische Vorbildung der künftigen Lehrer an höheren Schulen, insbesondere über die mit den neuen Einrichtungen gemachten Erfahrungen, und eine Erörterung der auf das Turnen und Spielen bezüglichen wichtigsten Fragen. Auch die Versammlung stimmte dieser Wahl der Verhandlungsgegenstände bei. Zeitpunkt und Ort der nächsten Versammlung zu bestimmen wurde dem Vorstand überlassen. In der Sitzung des letzteren dachte man zunächst daran, sich, wie im Jahr 1893, der Oesterversammlung sächsischer Gymnasiallehrer anzuschließen, die 1896 in Baugen stattfinden soll; doch war hiergegen das Bedenken erhoben worden, daß besonders für Vorbereitung gründlicher Referate die Zwischenzeit eine zu kurze sei. In einem Rundschreiben an die anderen Vorstandsmitglieder schlug dann später Herr Geheimerat Schrader vor, unsere nächste Zusammenkunft auf das Jahr 1897 zu verschieben und sich da wieder, wie in München und Köln, an die Philologenversammlung anzuschließen. Dieser Vorschlag fand mit einer Ausnahme allgemeine Bestimmung, seine Annahme wurde uns von Herrn Schrader unter dem 28. Oktober mitgeteilt. Zugleich erfuhren wir, daß der W. Geheime Rat Zeller die Wahl zum Ehrenmitgliede des Vorstandes gern angenommen habe.

An unsere Kölner Zusammenkunft aber werden sicher alle Teilnehmer, wie an die Münchener, Dresdener und Bamberger, mit der Empfindung zurückdenken, daß ein solcher Meinungsaustrausch von Männern verschiedener deutscher Staaten, die ausgedehnte Erfahrung besitzen und alle gesonnen sind, mit ganzer Kraft für die Wahrung des humanistischen Unterrichts einzutreten, etwas in hohem Grade Förderliches für ihre Bestrebungen hat. Schon daß Gesinnungsgeoffen sich gegenseitig über die Lage der Dinge und das einzuschlagende Verfahren aussprechen, hat Bedeutung. In ihren Anschauungen gestärkt und über Manches belehrt, tragen sie die gefestigte Ansicht und die gewonnene Belehrung in ihre Heimat. Aber auch die Aufmerksamkeit der Unterrichtsbehörden haben unsere Diskussionen, wie wir wissen, vielfach erregt, und je fester wir bei gewissen Forderungen beharren, desto sicherer dürfen wir erwarten, daß unsere Stimmen stets auch von den Regierungen Beachtung und Berücksichtigung erfahren werden.¹⁾ U.

¹⁾ Über den Stand der Vereinskasse hatte in der Vorstandssitzung der derzeitige Schatzmeister Prof. Dr. Hilgard eingehend berichtet: im Einzelnen wurde dann der Rechnungsabluß von dem Vorstandsmitglied Herrn Wilhelm Simons — Elberfeld geprüft und für richtig befunden. Das Vermögen des Vereins belief sich zur Zeit der vorigen Versammlung auf M. 1321,41 denn von dem damals angegebenen Baarbestand von 2969 M. war der Kostenaufwand für zwei bereits veröffentlichte Hefte der Zeitschrift in Abzug zu bringen. Zur Zeit der Kölner Zusammenkunft hatte sich das Vereinsvermögen auf M. 711,85 verringert, da den bis dahin eingegangenen Beiträgen von insgesamt 3119,14 Ausgaben für Herausgabe der Zeitschrift im Gesamtbetrag von M. 3728,70 gegenüberstehen. Dieser Rückgang ist durch das unregelmäßige Eingehen der Mitgliederbeiträge veranlaßt. Von den 2207 Mitgliedern des Vereins, an welche das „Humanistische Gymnasium“ gesandt wird, hatten bis zum 24. September v. J. erst 936 ihren Beitrag für 1895 bezahlt, und seit 1892 waren damals im Rückstand 353 Mitglieder, seit 1893 weitere 220, seit 1894 weitere 242. Bis zum 31. Dezember v. J. war nun allerdings die Zahl derer, die für 1895 bezahlt haben, auf 1146 gestiegen, und auch die Zahl der aus früheren Jahren noch rückständigen hat sich etwas verringert. Immerhin wird es nötig sein, neue Wege einzuschlagen, um möglichst pünktliche Zahlung zu erreichen. Insbesondere nahm der Vorstand in Aussicht, in allen oder doch den meisten Städten einzelne

**Erlaß des Kgl. Preussischen Kultusministeriums vom 13. Oktober v. J.
und verschiedene Beurteilungen desselben.**

Wir halten für zweckmäßig, den Wortlaut des obengenannten Erlasses abdrucken zu lassen, dessen Hauptinhalt bereits von Herrn Geheimrat Deiters in der pädagogischen Sektion der Kölner Philologenversammlung in Aussicht gestellt war.

Durch die Lehrpläne vom 6. Januar 1892 ist unter III, 2a —d der Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen S. 68 f. den Provinzial-Schulkollegien allgemein die Ermächtigung erteilt, unter gewissen Voraussetzungen Abweichungen von den für einzelne Fächer festgesetzten Wochenstunden selbstständig zuzulassen.

Nach den Erfahrungen, die seither bei der Durchführung der Lehrpläne und Lehraufgaben mehrfach gemacht worden sind, sehe ich mich veranlaßt, die bezeichnete Ermächtigung dahin auszudehnen, daß die Provinzial-Schulkollegien auch befugt sind, je nach Bedürfnis auf Antrag der Direktoren der Gymnasien und der Realgymnasien in den drei obersten Klassen IIA bis IA die für das Lateinische festgesetzten Wochenstunden um je eine zu erhöhen. Dabei mache ich darauf aufmerksam, daß nur an solchen Gymnasien, an welchen die Sekunden und Primen getrennt unterrichtet werden, drei Mehrstunden erforderlich sind, daß dagegen bei kombinierten Sekunden, in welchen nach der betreffenden Bestimmung ohnehin schon sieben Stunden Lateinisch wöchentlich erteilt werden, keine und bei kombinierten Primen nur eine Mehrstunde eintritt.

An den Realgymnasien aber handelt es sich für den Fall, daß sie bereits von der Erlaubnis zu III, 2d der Erläuterungen Gebrauch gemacht haben, bei getrennten Primen um je eine Mehrstunde, bei kombinierten Primen nur um eine; haben sie aber von dieser Erlaubnis nicht Gebrauch gemacht, so treten bei getrennten Sekunden je eine, bei kombinierten nur eine Stunde weiter hinzu.

Die Deckung der hiernach anzusetzenden wenigen Mehrstunden kann, wie ich annehme, ohne Überlastung der Lehrer, die ich durchaus vermeiden sehen will, in der Regel durch die vorhandenen Kräfte ohne Schwierigkeit erfolgen.

Die Provinzial-Schulkollegien werden, insbesondere bei der Feststellung der Lektionspläne, jeden einzelnen Fall genau prüfen müssen. Wo eine solche Deckung zur Zeit noch nicht möglich ist, werden dieselben zu erwägen haben, in welcher Weise die betreffenden Stunden ohne Beeinträchtigung der Lehrziele und unter thunlichster Festhaltung der Gesamtwochenstunden für jede Klasse gewonnen werden können. Dies ließe sich, um nur eine Möglichkeit zu erwähnen, z. B. so erreichen, daß man die Turnabteilungen für die vier oberen Klassen, wenn die Schülerzahlen es gestatten, um eine verminderte, oder daß man die dritte Turnstunde auf dieser Stufe vorübergehend durch eine Stunde freier Bewegungsspiele ersetzt.

Diese gewonnene je eine Mehrstunde für IIA—IA ist an Gymnasien für die schriftlichen Übungen und für grammatische und stilistische Wiederholungen oder Zusammenfassungen behufs Förderung der Lektüre zu verwenden. An Realgymnasien kann die vierte Stunde Lateinisch von IIB bis IA je nach Bedürfnis zur Befestigung und Einübung der Grammatik oder für die Lektüre benutzt werden.

Im Anschluß hieran sehe ich mich veranlaßt, die genaue Beachtung der methodischen Bemerkungen zu 3, Lateinisch, A, 2 Absatz 6, S. 25 der Lehrpläne noch einmal in Erinnerung zu bringen. Wird die dort dringend empfohlene nähere Verbindung der Prosalectüre mit der Geschichte in richtiger Weise ausgeführt, und wird bei der Lektüre der alten Klassiker selbst das geschichtliche Moment stets im Auge behalten, so erwächst daraus eine nicht zu unterschätzende Förderung des Unterrichts in der alten Geschichte. Vorausgesetzt wird dabei freilich, daß gerade in IIA die Auswahl des geschichtlichen Lehrstoffs eine besonders planmäßig erwogene, lediglich nach dem Bildungsgehalt bemessene sei und daß die kriegsgeschichtlichen Einzelheiten auf das Notwendigste beschränkt, dagegen den Lehraufgaben entsprechend die Verfassungs- und Kulturverhält-

Mitglieder zu bitten, sich der finanziellen Seite wie der anderen Interessen des Vereins anzunehmen: an einigen Orten geschieht Solches jetzt schon mit bestem Erfolg.

nije eingehender berücksichtigt werden. Geschieht dies, so verbietet sich einerseits auch auf dieser Stufe eine breitere Beschäftigung mit den Zeiten vor Solon bzw. vor Pyrrhus von selbst, andererseits aber ist in der Behandlung von Einzelheiten kriegsgeschichtlicher Art selbst für die Zeiten von Solon bzw. Pyrrhus ab ein knappes Maßhalten geboten.

Um überdies noch die Lehraufgabe der IIA in etwas zu erleichtern, will ich hiermit gestatten, daß die alte Geschichte hier wie in IV nur bis zum Tode des Augustus behandelt und die Zeit von da ab bis zum Untergang des weströmischen Reiches noch der Lehraufgabe der IB zugewiesen werde. Auf diesen Abschnitt und die zu Anfang eines Schuljahres meist üblichen Wiederholungen aus der geschichtlichen Lehraufgabe der vorhergehenden Klasse ist in IB nur die Zeit von Ostern bis Pfingsten, oder bei Wechselcöten in den Herbstklassen nur ein Zeitraum von etwa sechs Wochen zu Anfang des Winterhalbjahres zu verwenden. Dabei bemerke ich ausdrücklich, daß es bezüglich der Wiederholungen in der Geschichte behufs Vorbereitung auf die Reifeprüfung bei meiner Verfügung vom 2. Dezember 1892 — VII 2531 — sein Bewenden behält¹⁾.

Zugleich erlauben wir uns auf die sehr beachtenswerte Ausführung von W. Fries über obigen Erlaß in den „Lehrproben und Lehrgängen“ Heft XLVI S. 1 ff. hinzuweisen, die Schraders und meinen Erörterungen im vorigen Jahrgang des „Humanistischen Gymnasiums“ zum größten Teil zustimmt. Sie schließt mit den Worten, daß die preussische Unterrichtsverwaltung den Gymnasiallehrern in unbefangener Würdigung der eingetretenen Notlage eine sehr erwünschte Ermutigung gewährt und sich dadurch gerechten Anspruch auf den Dank aller Freunde des humanistischen Gymnasiums erworben habe.

Den durchaus entgegengesetzten Standpunkt hat Jürgen Bona Meyer in dem Vereinsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens im D. z. m.

¹⁾ Die citierte Verfügung findet sich im Centralblatt der preussischen Unterrichtsverwaltung vom Jahr 1893 S. 226 unter dem Titel „Wegfall besonderer Wiederholungen für den Zweck der Reife-Prüfung“ u. lautet mit einigen Auslassungen so:

„In der von Ostern 1893 ab zur Anwendung kommenden Ordnung der Reife-Prüfungen an den höheren Schulen ist bezüglich der Befreiung von einzelnen Fächern der Prüfung bestimmt worden, daß dieselbe stattfindet

in Fächern, welche nicht Gegenstand der schriftlichen Prüfung sind, wenn das vor Eintritt in die Prüfung abgegebene Urteil ohne Einschränkung mindestens „genügend“ lautet, und ebendasselbe ist bezüglich der geschichtlichen Prüfung gesagt, sie hat die Geschichte Deutschlands und des preussischen Staates, soweit sie in der Prima eingehender behandelt worden sind, zum Gegenstande.

Über die Absichten, welche bei diesen Bestimmungen leitend gewesen, kann nach dem, was in den Erläuterungen zu der gedachten Ordnung hinzugefügt worden, kein Zweifel bestehen. Es ist der Wille der Unterrichtsverwaltung, daß einer gerade auf dem Gebiet des Geschichtsunterrichts zum Ärgernis gewordenen Gewohnheit der Wiederholungen für die Zwecke der Reifeprüfung ein Ende gesetzt und der Erweis des inneren Verständnisses und der geistigen Aneignung gegenüber einem rein gedächtnismäßigen Wissen äußerer Daten gebührend betont werde.

Zu meinem größten Befremden höre ich von unbedingt zuverlässiger Seite, daß an einem Gymnasium die für die bezeichneten Vorschriften maßgebend gewesenen Absichten vereitelt werden. Es ist festgestellt, daß daselbst die mit Recht verurteilten Geschichtswiederholungen zu ersichtlich schwerer Bedrückung der Prüflinge des bevorstehenden Ostertermins nach wie vor stattfinden, weil der Geschichtslehrer den Prüflingen eröffnet hat, daß er sich zu Abgabe des über Entbindung von der mündlichen Prüfung entscheidenden Prädikats nur auf Grund einer von ihm gegen Weihnachten d. J. abzunehmenden Prüfung in Stand gesetzt finden werde. Es ist an diesem Verfahren nichts mit der Erklärung desselben Lehrers gebessert, daß den Prüflingen die Ablegung dieser Prüfung oder der Verzicht darauf übrigens anheimgestellt bleibe.

Zu diesem Vorgehen, welches in mehr als einer Hinsicht die ernstesten Bedenken erweckt, tritt als ein weiterer und kaum geringerer Anstoß hinzu, daß die Prüflinge insbesondere auch zur Wiederholung der alten Geschichte angeregt worden sind, da es ja nicht ausgeschlossen sei, daß die alte Geschichte, welche nach der von mir erlassenen Prüfungs-Ordnung nicht zur Prüfung gehört, im Anschlusse an die Übersetzung der Klassiker herangezogen werde.

Das Kgl. Provinzialschulkollegium wolle von der ihm vorstehend mitgeteilten Wahrnehmung Anlaß zu sofortiger eindringlicher Belehrung der ihm unterstellten Lehrerkollegien nehmen.“

berheft des vorigen Jahres S. 100 eingenommen. „In mir erweckte“ — sagt er — „diese Rückrevisión der Regierung keine Freude, sondern ein gewisses Gefühl von Trauer und Scham, als das Bekenntnis einer kaum beschlossenen Voreiligkeit. Für den Einzelnen mag es ja gut sein, einen eingesehenen Fehler wieder zurückzunehmen; für eine Unterrichtsverwaltung bleibt solches Schwanken aber stets höchst bedenklich, immerhin bleibt der bedenkliche Fehler bestehen eines ersten oder zweiten vorschnellen Urteils. Gerade in diesem unsteten Schwanken besteht aber die schädliche Halbheit und Ziellosigkeit unserer Unterrichtsverwaltung. Befremdlich war mir der neue Ministerialerlaß keineswegs, aber nicht erfreulich, sondern höchst bedauerlich als neues Zeugnis dieses ziellosen Schwankens, an dem unsere Unterrichtsverwaltung leidet“

Unsere Ansicht ist: Nicht bloß „für den Einzelnen mag es gut sein, einen eingesehenen Fehler wieder zurückzunehmen“, sondern auch für Behörden ist dies gut, oder vielmehr für Beide ist es ein kategorisches Pflichtgebot, und die Behörde, welche aus Selbstgefälligkeit oder in der Besorgnis, ihrer Autorität zu schaden, trotz einer aus der Erfahrung gewonnenen Einsicht bei früheren Bestimmungen verharrte, würde ein schwerer moralischer Vorwurf treffen; auch würde sie damit ihre Autorität keineswegs stützen. Übrigens sind einzelne Modifikationen nach wesentlichen Umgestaltungen auf allen Gebieten der Gesetzgebung oder Verordnung eine durchaus gewöhnliche, fast regelrecht zu nennende Erscheinung. Endlich möchte ich wiederholen, was ich schon im vorigen Heft bemerkte, daß der, von dessen Hand offenbar der neue Ministerialerlaß ausgeht, Geheimrat Stauder, nach der mir schon längere Zeit vorher von ihm gemachten Mitteilung, die siebente Lateinstunde in den drei oberen Gymnasialklassen bei den Beratungen über die Lehrplanreform beantragt hatte und daß er, als sie fiel, die Hoffnung nicht aufgab, sie später doch zu gewinnen.

Wenn aber J. B. Meyer schreibt, daß ihm „auf Grund der aus verschiedenen Zahlverhältnissen verschiedener Länder geschöpften Erfahrung der pädagogische Aberglaube an die Macht einer Stundenzahl vollständig fehlt,“ so möchte ich zunächst fragen, ob er bloß die Verschiedenheit der Stundenzahlen für die einzelnen Fächer aus Erfahrung kennt, oder auch die Differenz der Leistungen in verschiedenen Ländern, die, wie ich aus Erfahrung weiß, sehr erheblich ist. Ein Aberglaube würde nur vorliegen, wenn man sich einbildete, daß die Stundenzahl der einzige Faktor für eine gewisse Höhe der Leistungen wäre. Natürlich wirken hier verschiedene Ursachen zusammen. Etwas, das eminente Bedeutung hat, ist zweifellos der durchschnittlich herrschende Grad des Eifers von Lehrern und Schülern. Ein anderes, das bei Verminderung der Stundenzahl für ein Fach einen großen Unterschied ausmacht, ist die Art der Verwendung der subtrahierten Stunden, ob diese frei bleiben, oder ob sie etwa einem anderen Fach, und ob sie einem schon im Lehrplan vorhandenen oder einem, das erst hineingeschoben wird, gewidmet werden. Jedoch, daß bei übrigens gleichen Verhältnissen eine wöchentliche Stunde mehr oder weniger für ein Fach während mehrerer Jahre keinen wesentlichen Unterschied ausmache, das wird niemals Jemand behaupten, der das Minus und Plus durch praktische Erfahrung kennen gelernt hat. Uhlig.

Die Bestrebungen der Lehrer an den höheren Schulen Sachsens.

(Siehe „Stellenetat u. Altersetat“ im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift, Heft IV. S. 173 ff.)

Lebhaft beglückwünschen wir die Lehrer an den sächsischen Staatsgymnasien und Realgymnasien zu den Aussichten, die sich ihnen nach den Worten des Herrn Staatsministers von Seydewitz (in der Sitzung der zweiten Kammer vom 14. Januar 1896) und der zum stimmenden Haltung der Ständekammer eröffnen.

Demnach dürfte sich wenigstens der eine Wunsch der Gymnasial- und Realgymnasiallehrer an den sächsischen Staatsanstalten, die Einrichtung von Dienstaltersklassen, wie sie in allen übrigen deutschen Staaten (mit Ausnahme des Königreichs Württemberg und des Großherzogtums Hessen) bereits besteht, wenn auch erst im Jahre 1898, verwirklichen. Wir geben die betreffenden Äußerungen im Abdrucke (S. 322):

Staatsminister von Seydewitz: „Meine Herren! Ich glaube, der Herr Abg. Theuerhorn wird sich selbst bescheiden, daß nach Lage der Sache für die laufende Finanzperiode seinem Wunsche nicht mehr entsprochen werden kann. Was aber die Zukunft anlangt, so erlaube ich mir, auf die Ausführungen auf Seite 5 und 6 des vorliegenden Berichtes Nr. 26 zu verweisen, die einer Zuschrift des Kultusministeriums an die geehrte Finanzdeputation A entnommen sind. Es ist dort gesagt, daß die Regierung Veranlassung genommen habe, sich mit den Gehalts- und Aufstiegsverhältnissen der Gymnasial-, Realgymnasial- und Realschullehrer des Landes eingehend zu beschäftigen:

„Hierbei hat sich dieselbe überzeugen müssen, daß die im Jahre 1892 erfolgten Gehaltsaufbesserungen, von denen sie für eine längere Zeit befriedigende Zustände erhoffte, zur Erreichung dieses Zweckes aus verschiedenen Gründen nicht genügt haben. Die Regierung glaubt es schon jetzt aussprechen zu müssen, daß auch für die Gymnasial- und Realgymnasiallehrer in nächster Zeit weitere Mittel zur Aufbesserung ihrer finanziellen Lage erforderlich sein werden.“

Ich hoffe, meine Herren, daß die hiernach für die Gymnasial- und Realgymnasiallehrer geplante Gehaltsaufbesserung schon von der nächsten Finanzperiode an sich wird verwirklichen lassen.“

Abg. Kollfuß: „Meine Herren! Ich möchte mich eines Auftrags entledigen, der mir aus den Kreisen von Gymnasial- und Realgymnasiallehrern geworden ist, und der in direktem Zusammenhange mit den klaren Ausführungen des Herrn Staatsministers steht. Die Lehrer an den Gymnasien und Realgymnasien werden es mit Freude begrüßen, wenn eine andere, wohlwollendere Regelung ihrer Gehaltsverhältnisse eintreten würde. Sie haben nur dabei den Wunsch, daß nicht wie bisher die Gehaltsklassen (mit den regelmäßig wiederkehrenden Alterszulagen) maßgebend sein möchten, sondern daß unter Wegfall der bisherigen Alterszulagen die Dienstklassen umgeändert würden in Dienstaltersklassen, d. h. es fängt der ständige Lehrer mit einem bestimmt festgestellten Anfangsgehalt an und steigt in bestimmten Fristen unter entsprechenden Zulagen bis zu dem festgesetzten Höchstgehalle. Es würde dadurch eine Sicherheit für die finanziellen Verhältnisse der erwähnten Lehrerschaft geboten werden, ohne daß eine zu große oder verhältnismäßig zu große Belastung unserer Staatskasse einträte.“

Es steht zu erwarten, daß bei solch wohlwollendem Entgegenkommen die sächsischen Gymnasial- und Realgymnasiallehrer ihre Wünsche durch eine Eingabe an geeigneter Stelle rechtzeitig zur Kenntnis bringen. Denn welche Gefahr eine Verzögerung nach sich zöge, zeigt das Schicksal einer anderen Eingabe, von der der Herr Staatsminister von Seydewitz in der angeführten Rede sagt, daß sie allerdings bei dem Kultusministerium eingegangen sei, aber zu einer Zeit, als der Etat bereits abgeschlossen war, sodaß schon aus diesem Grund der Petition keine Folge gegeben werden konnte.

Die Berechtigung des Wunsches der Lehrer an den sächsischen höheren Lehranstalten nach Einführung von Dienstaltersklassen bedarf nach den Ausführungen der (auch von uns jüngst besprochenen) Holke'schen Schrift keiner weiteren Begründung. Und auf diesen beschränkten sie sich auch für jetzt, in der richtigen Erkenntnis, daß weitergehende, wenn auch an sich berechnigte Wünsche gegenwärtig weder bei der Königl. Regierung noch bei der Kammer Aussicht auf Unterstützung haben würden. Speziell eine etwa zu erstrebende Gleichstellung in den Gehaltsbezügen mit den Richtern (unterster Instanz) würde von Seiten der Regierung einer grundsätzlich ablehnenden Haltung begegnen. Darüber hat sich der Herr Staatsminister von Seydewitz am Schluß seiner Rede (S. 323) mit vollster Deutlichkeit geäußert. Mit Rücksicht auf die von den Lehrerkollegien dreier städtischer Realgymnasien an das sächsische Kultusministerium gerichtete Petition um Gehaltsaufbesserung, der u. a. eine Tabelle beigegeben war mit einer „Vergleichung der Befoldungen des höheren Lehrerstandes mit der des Richterstandes in den deutschen Bundesstaaten

mit 6 und mehr Vorkanfkasten“, erklärte nämlich der Herr Staatsminister unter dem Beifall der Kammer:

„Ich weiß recht wohl, daß über manche Größen ein richtiges Urteil nur gewonnen werden kann im Wege des Vergleiches. Ich weiß daher den Wert des Vergleiches zu schätzen. Ich weiß aber auch aus Erfahrung, daß eine, zumal fortgesetzte Vergleichung von an sich zu gegenseitiger Vergleichung nicht geeigneten Größen gefährlich werden und zu recht schiefen Urteilen führen kann. Ich zähle den hier aufgestellten Vergleich zu dieser Art von gefährlichen Vergleichen. Nach meinem Dafürhalten sind die Verhältnisse der Lehrer an unseren höheren Unterrichtsanstalten aus sich selbst heraus zu beurteilen, und es ist insbesondere bei der Fixirung ihrer Gehaltsbezüge Rücksicht zu nehmen auf die eigenen Bedürfnisse des Lehrers und seiner Familie, auf den Wert ihrer Leistung und auf die finanzielle Lage der Verpflichteten. So haben wir es bis jetzt gehalten, so wollen wir es auch in Zukunft halten.“

Ich werde mich von ganzem Herzen freuen, wenn es uns gelingt, auf dieser Basis eine recht reichliche Gehaltsaufbesserung unserer Lehrer herbeizuführen. Dagegen vermag ich die Bezugnahme auf die Besoldungsverhältnisse des Richterstandes als eine geeignete Grundlage für eine neue Regelung der Gehaltsbezüge der Lehrer an unseren höheren Lehranstalten nicht anzuerkennen“

Die Rücksichtnahme auf die finanzielle Lage des Staates ist ja unzweifelhaft ein Faktor, der bei der Regelung der Besoldungsverhältnisse einer zahlreichen Beamtenklasse schwer ins Gewicht fällt. Dagegen dürfte der Herr Minister bei der Lehrerschaft Sachsens wohl wenig Zustimmung finden zu der in seinen Worten sich kundgebenden Anschauung, daß die Familien der Lehrer an den höheren Schulen sozial eine Stufe tiefer stehen, als die Familien anderer Beamten, insonderheit die der Richter, und daß ein wesentlicher Wertunterschied zwischen den Leistungen dieser Lehrer und denen des Richterstandes bestehe. Oder sollten wir die oben gesperrt gedruckten Worte des Mannes, dessen Rede bei dem 350jährigen Jubiläum der Fürstenschule St. Afra wir in dieser Zeitschrift, 1893 S. 147 f., mit lebhaftester Befriedigung gelesen haben, — sollten wir die obigen Worte des Herrn Ministers falsch deuten?

Heidelberg.

A. Hilgard.

Zwei Ururteilungen des Gymnasiums nebst Empfehlungen des Realgymnasiums.

Von befreundeter Seite in Frankfurt a/M. geht uns folgende Besprechung zu:

Realgymnasium und Gymnasium gegenüber den großen Aufgaben der Gegenwart.
Festrede zur Jubelfeier des Erfurter Realgymnasiums von Direktor Prof. Dr. Bange. Gotha, G. Schöbmann, 1895. 29 S.

Vorstehend bezeichnete Festrede, über welche ein Referent kürzlich in der Deutschen Literaturzeitung sein Gesamturteil dahin formulierte, daß er keine Veranlassung zu entdecken vermöge, warum sie dem Buchhandel übergeben worden sei, verdient meines Erachtens doch wegen der darin an dem humanistischen Gymnasium geübten Kritik und der für das gesamte höhere Schulwesen gemachten Verbesserungsvorschläge den Lesern unserer Zeitschrift etwas näher gerückt zu werden.

Gegen den ersten Teil des Vortrags, in dem ein Überblick über die Entwicklung der Erfurter Realschule in den verschiedenen Phasen ihres fünfzigjährigen Daseins gegeben wird, läßt sich keine wesentliche Einwendung erheben. Der etwas stark dithyrambische Ton findet in dem Charakter einer solchen Festrede und vielleicht auch in der Lage des Realgymnasiums „in diesen Zeitläuften“ seine Entschuldigung. Auf weniger Zustimmung wird dagegen der zweite Teil rechnen dürfen,

der in der Hauptsache auf eine Polemik gegen das humanistische Gymnasium hinausläuft. Gewiß wird man auch hier in Rücksicht auf den Anlaß dem Festredner gern etwas zu gute halten. Sehr fraglich aber ist doch, ob es angemessen war, bei einer solchen Schulfeier die geladenen Vertreter der Schwesteranstalten, ganz abgesehen von der inneren Berechtigung, mit mehr oder weniger versteckten Angriffen auf ihren Wirkungskreis zu begrüßen.

Redner bezeichnet sich zwar im Anfang dieser Ausführungen als „Liebhaber des Gymnasiums und griechischer Studien, der, ehe er an die Spitze einer Realschule berufen wurde, nur das Gymnasium kannte und zu schätzen wußte“, aber das Prädikat eines getreuen Liebhabers wird man ihm nach seinen folgenden Darlegungen nicht zuerkennen dürfen. Er sieht in dem humanistischen Gymnasium nur das Kind „eines Zeitalters der gebildeten Verächter des geschichtlichen Christentums und der verfeichteten Kirche“, und er läßt deutlich durchblicken, daß es seiner Überzeugung nach nicht eine „harmonische, sondern eine einseitige Bildung, sonderlich des Verstandes und des ästhetischen Gefühls etwa auf Kosten der Bildung des Willens und der sittlichen und religiösen Gesinnung“ vermittele. Zum Beleg wird hingewiesen (und zwar nicht als auf eine Ausnahme) auf die „Beispiele der bedauerlichsten religiösen und sittlichen Verirrung, die von den gefeiertsten Humanisten überliefert sind“, und auf die „sprichwörtlich gewordenen Einseitigkeiten und Beschränktheiten spezifisch gymnasiale gebildeter Männer“. Dagegen werden Luther und Melanchthon als Hauptzeugen des Realismus vorgeführt, eine Auffassung, die bei dem Humanisten Melanchthon jedenfalls recht ungewöhnlich erscheint und auch bei Luther auffallen muß gegenüber seinen zahlreichen Äußerungen über das Studium der klassischen Sprachen, besonders der bekannten Stelle aus der Schrift an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte: „Es ist gewiß, wo nicht die Sprachen [nämlich die alten] bleiben, da muß zuletzt das Evangelium untergehen. Das hat auch bewiesen und zeigt noch an die Erfahrung. Denn sobald nach der Apostel Zeit, da die Sprachen aufhörten, nahm auch das Evangelium und der Glaube und die ganze Christenheit je mehr und mehr ab“ u. s. w.¹⁾

Auf dem dunkelen Hintergrunde des Gymnasiums hebt sich natürlich das Bild des Realgymnasiums leuchtend ab. Nur an einer Stelle dieser Auseinandersetzung mit dem Gymnasium wird zugegeben, daß „einzelne allerdings vorhandene Mängel“ dem Realgymnasium oder, wie es hier heißt, der Realschule anhaften. (Von der eigentlichen d. h. der lateinlosen Realschule, dieser sehr zeitgemäßen Schulart der Gegenwart, ist merkwürdiger Weise in dem ganzen Vortrag nicht die Rede; oder ist diese etwa nur als eine Abart des Realgymnasiums gedacht, an der besonders die Mängel hervortreten?)

¹⁾ Auch folgende Stelle aus oben zitiertem Schrift paßt hierher und kann immer einmal wieder gedruckt werden: „Ja, sprichst du abermal, ob man gleich sollte und müßte Schulen haben, was ist uns aber nütze lateinisch, griechisch und hebräisch Zungen und andere freie Künste zu lehren? Könnten wir doch wohl deutsch die Bibel und Gottes Wort lehren, die uns genüßsam ist zur Seligkeit. Antwort: Ja, ich weiß leider wohl, daß wir Deutschen müssen immer Bestien und tolle Thier sein und bleiben. Mich wundert aber, warum wir nicht auch einmal sagen: Was sollen uns Seiden, Wein, Würze und der fremden ausländischen Waare, so wir doch selbst Wein, Korn, Wolle, Flachs, Holz und Stein in deutschen Landen nicht allein die Fülle haben zur Nahrung, sondern auch die Krut und Wahl zu Ehren und Schmuck? Die Künste und Sprachen, die uns ohn Schaden, ja größer Schmuck, Nutz, Ehre und Frommen sind, beide zur heiligen Schrift zu verstehen und weltlich Regiment zu führen, wollen wir verachten, und der ausländischen Waare, die uns weder not noch nütze sind, dazu uns schinden bis auf den Grat, derer wollen wir nicht geraten. Heißen das nicht billig deutsche Narren und Bestien? Zwar, wenn kein anderer Nutz an den Sprachen wäre, sollt doch uns das billig erfreuen und anzünden, daß es so eine edle, feine Gabe Gottes ist, damit uns Deutschen Gott jetzt so reichlich fast über alle Länder heimfucht und begnadet.“
Red.

Ein schweres Verschulden auch von Seiten des Realgymnasiums wird dagegen in dem letzten Teile anerkannt, wo die Stellung der Schule zu den sozialen Aufgaben der Jetztzeit besprochen und alle Schulen dafür verantwortlich gemacht werden, wenn das heranwachsende Geschlecht nicht auf den Weg zum sozialen Frieden geführt worden sei. Ja der Redner sucht sogar bei der „Realschule billig die Hauptschuld, andere ihrem eigenen Selbstgericht überlassend.“

Wie wenig ernst er es freilich mit Durchführung dieses Grundsatzes nimmt, zeigen die nachfolgenden erneuten Ausfälle auf die in den Gymnasien betriebene Lektüre der alten Klassiker, „aus denen keine selbstlos dienende, sich aufopfernde, auch den geringsten Mitmenschen als Bruder hochschätzende Gesinnung geschöpft werden kann,“ sowie auf „den Neuhumanismus, der mit seinem einseitigen, mehr heidnischen Bildungsbegriff zu der sozialen Kluft zwischen reich und arm noch die nicht minder gähnende zwischen gebildet und ungebildet, zwischen Menschen höherer und niederer Ordnung reißt.“ Hingegen werden die Blößen des Realgymnasiums auch nach dieser Seite mit dem Mantel schweigender Liebe verdeckt, vielmehr versichert, „daß es an dem System dieser Schulart nicht liege, wenn eine unheilvolle Kluft in die Gebildeten gerissen werde.“

Zange hat ja wohl nicht unrecht mit der Behauptung, daß die Schule im ganzen nicht genug für Umbahnung des sozialen Friedens gearbeitet habe, und daß namentlich der Religionsunterricht mehr eine praktische, die Sittenlehre bedozugende Richtung einzuschlagen habe. Allein die Schuld liegt hier nicht so sehr an der Organisation als an denjenigen ausübenden Organen, die in konfessioneller Engherzigkeit das Dogma mehr berücksichtigen als das Evangelium der christlichen Liebe.

Das Heilmittel, welches der Herr Festredner zur Hebung der sozialen Schäden für die Schule in Bereitschaft hält, ist der Vorschlag, an die Stelle des deutsch-humanistischen Gymnasiums das deutsch-christliche Gymnasium zu setzen. „Das ganze antike Geistesleben“ — demnach wohl auch Euklids Geometrie — hat seiner Überzeugung nach „überhaupt nur ein Recht in christlichen Schulen, wenn es unter das Licht und Gericht des christlichen Geistes gestellt wird.“ Zur Lektüre werden dem Zukunftsgymnasium besonders empfohlen die Propheten Jesaias, Amos und Micha, die für die Schule mehr wert seien als Demosthenes und Cicero. Trotz der Eigenartigkeit des Vorschlags werden die Leser dieser Zeitschrift eine Kritik desselben von dem Ref. nicht verlangen. Sicherlich aber werden sie dem Herrn Dir. Zange sich zu Dank verpflichtet fühlen, wenn er sich entschließen wollte, auf Grund dieses originellen Reformvorschlags einmal einen speziellen Lehrplan für das Gymnasium auszuarbeiten.

Htwg.

Herr Zange wußte nach seiner eigenen Aussage nur das Gymnasium zu schätzen, ehe er an die Spitze einer Realschule berufen wurde. Seine Sinneswandlung ist, wenn ein altes Sprichwort Recht hat, durchaus natürlich: denn, kommt dem Menschen mit dem Amt auch der Verstand, so kommt ihm mit einem anderen Amt auch ein anderer Verstand. Und Analoga fehlen nicht. Noch interessanter aber dünkt es uns, den Apostata Zange mit einem andern Abgefallenen zu vergleichen, der uns zwar nicht in Wirklichkeit entgegengetreten ist, aber in einer auf modernste Verhältnisse aufgebauten Erzählung, welche zuerst im Feuilleton eines Lokalblattes ältere und jüngere Unterdenstrichleser angezogen hat, dann auch in Buchform erschienen ist und noch jüngst in einer pädagogischen Zeitschrift eingehender Besprechung wert erachtet wurde. Besonders interessant scheint mir diese Vergleichung, weil die Gegenübergestellten von recht verschiedenem Standpunkt aus gleicherweise zur Verdammung des humanistischen Gymnasiums und zur Empfehlung einer höheren Schule ohne Griechisch gelangen.

Oberlehrer Mart. Ein Roman von Adolf Brenneke. Elberfeld 1890 bei Sam. Lucas.
Ein pädagogischer Roman? In der That; aber nicht, wie die Gypopädie und der Emile die Entwicklung eines, der erzogen wird, sondern ganz zeitgemäß die eines Erziehers darstellend.

Der Sohn eines reichen westfälischen Bauern hat klassische Philologie studiert und sich mit großem Eifer dieser Wissenschaft und der Lehrthätigkeit auf diesem Gebiet gewidmet. Im Vordergrund seiner Studien steht Cicero, und der Schweiß von Jahren klebt an Collectaneen, welche ihm Grundlage für ein umfangreiches Werk über die Echtheit der catilinarischen Reden werden sollen. Sein Verhältnis zu anderen Wissenschaften war dagegen seit der Schulzeit ein gespanntes: „er war auf dem Gymnasium stets ein schlechter Franzose und ein mittelmäßiger Mathematiker gewesen. Vom Englischen, von der Chemie, von den schönen Künsten, von den alltäglichsten Vorgängen im Naturleben und den gewerblichen Fortschritten der Zeit wußte er geradezu nichts.“ Selbst die deutsche klassische Literatur war ihm offenbar sehr wenig vertraut geworden. „Er hat sich erzählt seine Frau in einem späteren Stadium seines Lebens — zu meiner Verwunderung auf Bücher gestützt, für welche er früher keine Minute Zeit fand; sogar in Goethes Faust hatte er sich neulich derart vertieft, daß er seinen Kaffee, seine Frau und seinen Cicero darüber vergaß.“

Dieses Geschöpf von Adolf Brenneke nun dient sich selbst als Folie, seine erste Periode der zweiten. Er wird erzogen. Aber wie und durch wen?

Zuerst wurde er zur Ablegung des Probejahres dem Wilhelmsgymnasium in Berlin zugewiesen, und so lange er an dieser Anstalt weilt, behält er nach des Autors liebe- und phantasievoller Schilderung der dortigen Praxis mit Notwendigkeit die Scheuklappen der altklassischen Bildung. „Geringfügige Ausnahmen von grammatischen Regeln, Nebenumstände bei geschichtlichen Thatfachen wurden in Berlin von allen Schülern als fest eingetragener Gedächtnisssatz erworben“ während in dem Städtchen, an dessen Gymnasium Mark später versetzt wird, wie er zu seinem Entsetzen wahrnimmt „die Obersekundaner nicht einmal alle lateinischen Genußregeln am Schulküchen her-sagen konnten!“

Das Verständnis der Welt jedoch und ihrer Bedürfnisse bricht bei dem Helden einmal an. Es wird angebahnt durch die Heirat mit einer schönen Frau. Wie hübsch! Nur schade, daß einem durch die Art, wie er zu dieser Frau kommt, von vornherein die Freude an dem Ehebund vergällt wird. Der Geheime Kanzleirat Doberst nämlich, der immer in starker Geldverlegenheit ist, und seine Frau Gemahlin haben den als reichen Erben ausfindig gemachten Herrn Mark mit so schmusigen Mitteln zu angelockt gewußt, daß ihnen noch später vor Entdeckung derselben graut. Die nun angebahnte Wandelung aber vollzieht sich in mehreren Stufen.

Von Einfluß ist da unter Anderem ein Besuch, den Mark mit seiner jungen Frau im schwiegerelterlichen Hause macht. Er lernt Berlin, wo er einen Teil der Studienjahre und seine ersten Lehrjahre verbracht hat, doch jetzt eigentlich erst kennen. „Zum ersten Mal im Leben gewann er einer Theatervorstellung mehr als ein bloßes künstlerisches Interesse ab. Der Geheimrat hatte sie ins Viktoriatheater geführt. Farbenprächtige Kulissen, schimmernde Kostüme, prickelnde und rauschende Melodien. Seltsam und nachhaltig aber fühlte er sich durch den Anblick einer der Statistinnen erregt.“ Wir übergehen lieber die nun folgende detaillierte Beschreibung dieses Magnets, den Mark ohne Unterbrechung durch das scharfe Opernglas seiner Gattin musterte („er selbst hatte nie ein Opernglas besessen“), übergehen auch die ebenso detaillierte Schilderung seines psychischen und physischen Zustandes, der eine Folge dieser Beobachtungen war, und notieren nur das Urteil, das er auf Befragen über den theatralischen Genuß abgibt: „Die Provinzler müßten gerade dieses Ausstattungsstück sehen. So etwas erhebe das Schönheitsgefühl, erweitere den ästhetischen Blick und rege die Lebensfreude an. Sogar der geistige Genuß, welchen das Versenken in die homerische Welt oder in das perikleische Zeitalter gewähre, verblasse gegen die reizvolle Wirklichkeit.“ Und das Kapitel endet damit, daß ein „residenzfundiiger Kollege“ Mark in ein Ballhaus führt, nachdem er ihm erklärt, daß „die Aphrodite pandemos ein Ständchen an ihrem Altar zu studieren, geradezu zum Lehrerberufe gehöre.“

Der eigentliche Mentor aber des Helden, der ihm eine neue Lebens- und Schulanschauung vermittelt, ist einer seiner Kollegen in jenem rheinischen Städtchen, das seit der Verheiratung sein Wohnort geworden. Er ist Vertreter der neueren Philologie am Gymnasium und wird folgendermaßen charakterisiert: „Dr. Dreiling hielt nicht viel vom Studieren aus Büchern; nachdem er seine facultas docendi und eine feste Anstellung erlangt, hatte er alle rein wissenschaftlichen Werte

über Bord geworfen: damit lockte man, nach seiner Ansicht, doch keinen Hund hinter dem Backofen hervor.“ Durch diesen Herzensfreund wird er in die französische Litteratur und auf einer Ferienreise auch in das französische, das Pariser Leben eingeführt. Auch hier wird der Besuch eines öffentlichen Ballotals von dem Begleiter durch ein pädagogisches Motiv erklärt: „Das ist die beste Gelegenheit zum zwangsweise französisch Sprechen. Mit den Wölfen muß man heulen, also radebrechen wir munter drauf los: der Zweck heiligt die Mittel.“ Daß aber in dem Leben dieses Brüderpaares nicht bloß erzieherische oder erziehlische Gesichtspunkte walten, zeigen die Episoden über das Verhältnis zwischen Herrn Dreiling und Frau Mark und zwischen Herrn Mark und einer koketten Frankfurterin.

Neben diesen Erweiterungen von Marks Lebenserfahrungen nun und ursächlich mit ihnen verknüpft vollzieht sich die Umwandlung in seinen Anschauungen vom Wert der gymnastischen Bildung, deren Überflüssigkeit, ja Schädlichkeit ihm immer klarer wird. Eine Einheitschule ohne Griechisch und ohne Religionslehre erscheint ihm als das Zweckmäßigste. Er verfißt seine Gedanken in einer Zeitschrift, findet den lebhaftesten Beifall, und das Schlußtableau zeigt ihn uns als — Abgeordneten, der in einer Kammerdebatte über die Reform des höheren Schulwesens überzeugend ausführt, welch' schwere Schädigung des deutschen Volkstums darin liege, daß die alten Sprachen so vielen Schülern die Grundlage ihrer Ausbildung liefern!

In dieser Weise macht Adolf Brenneke für Schulreform Propaganda; in wesentlich anderer Direktor Zange. Bei Weiden aber dürften alle vernünftigen Verfechter des Realgymnasiums denken: Gott bewahre uns vor solchen Freunden! Und das humanistische Gymnasium? Ihm können derartige Angriffe willkommen sein. Denn, so zweifellos und stark der Kontrast zwischen der Wirklichkeit und den Phrasen ist, daß der altklassische Unterricht die christliche Gesinnung oder daß er die nationale Bildung schädige oder daß er die Fähigkeit beeinträchtige, sich im Leben der Gegenwart zurecht zu finden und zu bethätigen, so fördert es doch entschieden die Verbreitung richtiger Einsicht, wenn man, um jene Redensarten zu füllen, Wege wählt, wie sie in den oben besprochenen Erzeugnissen eingeschlagen sind. Uhlig.

Die preussische Schulreform und das griechische Gymnasium.

Ἡ μεταρρυθμιστικὴ τῶν γυμνασίων ἐν Γερμανίᾳ καὶ τὰ ἐκ ταύτης δι' ἡμᾶς διδάγματα. Παιδαγωγικὴ πραγματεία ὑπὸ Δ. Κ. Ζαγγογιάννη.

Athen, A. Konstantinides, 1895. 200 S. 3,50 dr.

Der Verf., bis vor kurzem Leiter des Lehrerseminars in Larissa, ist in seinem Vaterlande wohlbekannt als rastloser Vorkämpfer für die Hebung des griechischen Unterrichtswesens; und diesem Zweck ist auch das vorliegende Buch gewidmet. Gestützt auf eine bei einem Ausländer geradezu staunenerregende Kenntnis der deutschen pädagogischen Litteratur, giebt er eine klare, durchaus zutreffende Darstellung der Änderungen, die durch die neuesten Lehrpläne der vier deutschen Königreiche in Bezug auf Stundenzahl, Lehrziel, Stoffverteilung und z. T. auch Lehrmethode der einzelnen Unterrichtsfächer in den Gymnasien (teilweise auch Realgymnasien und Oberrealschulen) verfügt worden sind, ferner der in den offiziellen Erläuterungen gegebenen Begründungen, und ihrer Beurteilung durch die gegenwärtigen Wortführer der deutschen Pädagogik.

3. will der griechischen Unterrichtsverwaltung einen Spiegel vorhalten. Nur in einem Punkt ist er mit der deutschen Schulreform nicht einverstanden: hinsichtlich der Verminderung der dem Lateinunterricht zugewiesenen Stunden teilt er durchaus das mißbilligende Urteil, das von Uhlig in dieser Zeitschrift (1892, S. 29 ff) eingehend begründet ist. Im übrigen erscheinen ihm die neuen Lehrpläne, deren konservativer Charakter seinen vollsten Beifall findet, durchaus als eine pädagogische Musterleistung, in der „die übereinstimmende Meinung der besonnenen Pädagogen zum Ausdruck gebracht ist“ (S. 123). Wie ganz anders liegen die Dinge in Griechenland! Das interessante Bild, das der Verf. von dem gegenwärtigen Zustand der griechischen Mittelschulen entwirft, ist ein ziemlich trübes. Unter den zahlreichen und schweren Schäden, an denen das Unterrichtswesen seines Vaterlandes leidet, steht ihm in erster Linie der Mangel an Verständnis der obersten Unterrichtsleitung für einleuchtende und allgemein anerkannte Grundsätze

einer vernunftgemäßen Pädagogik; für fast alle Fächer fehlt es an klaren, eingehenden Verordnungen über Lehrziel, Verteilung des Lehrstoffs und die zu befolgende Unterrichtsmethode. Aber auch die wenigen zweckentsprechenden Verfügungen sind zum Teil wirkungslos in Folge mangelnder Fürsorge der Leiter mancher Anstalten und der zahlreichen ungenügend vorgebildeten, methodischer und pädagogischer Schulung entbehrenden Lehrer. Auch scheinen diese — es wird das mehr angedeutet als ausgeführt — selbst bei bestem Willen vielfach durch äußeren auf sie geübten Druck (eine Folge der unerfreulichen politischen Parteiwirtschaft) in erspriechlicher Thätigkeit stark gehemmt.

Nicht weniger als durch den Mangel an geeigneten Lehrkräften, der für den Unterricht in Religion, Französisch, Geographie, Mathematik, Zeichnen, Turnen und dem in Folge dessen an den Gymnasien gar nicht gepflegten Gesang ausdrücklich hervorgehoben wird, ist der Unterrichtserfolg beeinträchtigt durch die zumeist wenig zweckmäßigen Lehrbücher mit ungeeigneter Auswahl oder einer Massenhaftigkeit des Lehrstoffs, der ein Durcharbeiten und geistiges Erfassen desselben von vorn herein vereitelt. In fast allen Disziplinen ist daher die naturgemäße Folge eine Beschwerung der Schüler mit Gedächtnisstoff, während die notwendige Vertiefung und im Sprachunterricht die namentlich durch den altgriechischen Unterricht (der hierin die Stelle des Latein an den deutschen Anstalten zu versehen hat) zu erstrebende sprachlich-logische Schulung nicht erzielt werden kann. Von einer Überbürdung der Schüler ist nach Z. keine Rede (erklärt er doch geradezu eine Erhöhung der Stundenzahl für durchaus zulässig); und doch ist die Mittelschuljugend auch in Griechenland zum Teil ungesund und nervös. Verschiedene Faktoren werden dafür verantwortlich gemacht: Vernachlässigung der körperlichen Erziehung durch Turnen und Turnspiel; Mangel an Einsicht für die Forderungen der Schulhygiene, der sich in gesundheitlich ungenügenden Schullokalen, schlechten Subsellien, nicht ausreichenden Pausen u. a. m. kundgibt; mangelndes psychologisches Verständnis der Lehrer; aber ein nicht geringer Teil an der Schuld trifft auch die Familie, die den Kindern vielfach eine recht schlechte Verwendung der reichlich bemessenen schulfreien Zeit gestattet.

Also Anlaß, Notwendigkeit zum Reformieren in Fülle. Im Allgemeinen wird von dem Verf. eine Besserung erwartet durch eine — mutatis mutandis — möglichste Annäherung an den materiellen Inhalt und den Geist der deutschen Lehrpläne. Um dies zu ermöglichen, ist freilich die Erfüllung von drei Vorbedingungen nötig:

1) Verminderung der übergroßen Zahl der Gymnasien: Griechenland besitzt mit verschwindend geringen Ausnahmen nur diese eine Gattung höherer Schulen; daher auch der ganz ungesunde Zudrang zu Universitätsstudien und Staatsdienst, mit seinen für die innere Entwicklung des Landes schon recht bedenklichen Folgen. An Stelle einer ganzen Reihe von Gymnasien verlangt Z. Schaffung von höheren und niederen Realschulen, von Handels-, Schiffer- und Landwirtschaftsschulen, ohne Vernachlässigung allgemeiner Bildung, mit Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse der einzelnen Landesteile.

2) Ausdehnung des Gymnasialkurses: Gegenwärtig bestehen die Gymnasien aus einem Untergymnasium (*ἐλληνικὸν σχολεῖον*, in das die Knaben nach Absolvierung einer 4jährigen Volksschule mit dem 10. Jahre eintreten) mit 3, und dem daran sich anschließenden eigentlichen Gymnasium mit 4 Jahreskursen. Die *ἐλληνικὰ σχολεῖα* erfüllen von ihrem doppelten Zweck: der Vorbereitung für das eigentliche Gymnasium und der Gewährung der nötigen Bildung für die, die nach ihrer Absolvierung in das praktische Leben eintreten, den letzteren jetzt bei den gesteigerten Anforderungen der Zeit noch weniger als früher. Daher ist eine Ausdehnung dieses Untergymnasiums auf 4 Jahresklassen, und demnach des ganzen Gymnasialkurses auf 8 Jahre unabweisbar. Dann wird es möglich, ganz abgesehen von der wünschenswerten Erhöhung der Gesamtstundenzahl der meisten Fächer, nach Analogie der deutschen Gymnasien die Geschichte in doppeltem Kurse zu lehren, in Mathematik, Geographie und namentlich den Naturwissenschaften den auf die eigentliche Gymnasialbildung verzichtenden eine wenigstens etwas abgeschlossenerer Vorbildung, als es gegenwärtig der Fall, mitzugeben.

3) Die bisher fast durchweg unzulängliche Vorbildung der Mittelschullehrer ist nach den in Deutschland teils durchgeführten, teils wenigstens als richtig anerkannten Grundsätzen umzugestalten. Neben dem Fachstudium ist methodische pädagogische Schulung in pädagogischen, von auch prat-

lich erprobten Dozenten geleiteten Universitätsseminaren oder in Gymnasialseminaren notwendig. Genauere Anweisung giebt Z. für den Ausbildungsgang der Zeichenlehrer, die regelmäßig zugleich Turnlehrer sein, dabei aber auch für wissenschaftlichen Unterricht verwendet werden sollen. — Dazu wird Hebung der Stellung der Lehrer im Allgemeinen, neben rücksichtslosem Einschreiten gegen Unwürdige, gefordert (S. 41).

Für die einzelnen Fächer kann, solange das Gymnasium noch auf 7 Jahre beschränkt ist, natürlich nur eine geringere Gesamtkundenzahl zur Verfügung stehen. Auf das Verlangen einer Ausdehnung auf 8 Jahre gründet sich die gewünschte Erhöhung der Unterrichtszeit für verschiedene Disziplinen. Altgriechisch, das neben seiner nationalen Bedeutung dem griechischen Schüler die (durch den Unterricht in seiner Muttersprache nicht erzielbare) sprachlich-logische Schulung zu vermitteln bestimmt ist, soll von der untersten Klasse an gelehrt werden, und aufs Entschiedenste tritt Z. der von andern vorgeschlagenen Herabsetzung der 7 bisherigen altgriechischen Jahreskurse auf 6 oder gar 5 entgegen. Das Latein, das etwa die Rolle des Griechischen an den deutschen Schulen spielt, sollte in den 5 obersten Klassen je 5, zum mindesten aber $3 \times 5 + 2 \times 4 = 23$ Wochenstunden haben. Für Französisch, das in der zweiten Klasse des *ελληνολογίου σχολείου* beginnt, werden 24—21 Stunden gefordert. Der in Preußen vorgenommenen Verschiebung des Beginns des französl. Unterrichts nach IV stimmt Z. völlig bei, während er für die griechischen Knaben in dem Einsetzen dieses Unterrichts ein Jahr nach Beginn des Altgriechischen nichts Bedenklisches sieht, da das Altgriechische an Schwierigkeit für die Hellenen nicht auf gleicher Stufe mit andern Fremdsprachen stehe und auch dem Französischen gegenüber schärfere Unterschiede aufweise als das Latein. Für die Erlernung einer zweiten modernen Fremdsprache (mit 3×3 St.) soll den Schülern bezw. den Schulen die Wahl freistehen im Gymnasium (fakultativ) zwischen Deutsch, Englisch und Italienisch, in der Realschule (obligatorisch) zwischen den beiden letzten Sprachen. Gewünscht wird ferner Vermehrung der Mathematikstunden von 24 (im 7 klass. Gymn.) auf 30 (im 8 klassigen), zweifündiger Unterricht im Zeichnen in allen Klassen der Unterstufe, 3 wöchentliche Turnstunden in allen Klassen des Gymnasiums, endlich Einführung des Gesangunterrichts.

Dringend nötig erscheint dem Verf. auch eine gründliche Änderung des Lehrverfahrens an Hand zweckmäßiger Schulbücher: Verminderung des Memorierstoffes durch Ausscheidung alles überflüssigen Ballastes aus den Grammatiken (wie sehr die griechischen fremdsprachlichen Lehrbücher noch damit belastet sind, wird in interessanter Weise gezeigt); im Altgriechischen Zurücktreten des Grammatischen bei der Interpretation der Schriftsteller, daneben mehr und vor allem methodischere schriftliche Übungen; im Latein schriftliche Arbeiten bis in die oberste Klasse, abwechselnd mit Übertragungen in die Muttersprache; die ungenügende Übung im schriftlichen Gebrauch der Muttersprache wird gerügt, die Anforderungen für den Abiturientenaufsatz als dauerlich geringfügig bezeichnet. Auf eingehendere Behandlung der Kulturgeschichte im oberen Kursus des Geschichtsunterrichts, ebenso wie auf physikalische Geographie wird besonderer Wert gelegt. Auch der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht leiden an Übermenge des Stoffes und Mangel an Methode; in letzterem müßte namentlich die unmittelbare Anschauung mehr zu ihrem Rechte kommen. — Bei den Verfehrungen endlich und bei der Entlassung wäre in der Beurteilung der Reife vielfach größere Strenge am Platze.

Man sieht, Z. hat mannigfache und nicht geringe Ausstellungen an dem Betrieb des Gymnasialunterrichts in seinem Vaterland zu machen; und was er an Änderungen vorschlägt, lehnt sich mehr oder minder eng an die neuen deutschen, speciell die preußischen Lehrpläne an. Doch nicht alle seine Forderungen werden eingehend begründet: mehrfach verweist er auf seine zahlreichen früheren pädagogischen Schriften und in verschiedenen Zeitschriften veröffentlichten Erörterungen über einzelne Fragen des Unterrichtswesens. In allen Ausführungen erkennt man den praktischen Schulmann, dem es Herzenssache ist, zur Hebung des Mittelschulwesens seines Landes nach Kräften beizutragen, und der darum unbeirrt durch etwa daraus ihm persönlich erwachsende Anfeindung mit rücksichtsloser Offenheit die Schäden des gegenwärtigen Zustandes bloßlegt. Wir dürfen es daher begrüßen, daß gerade er die Behandlung des griechischen Gymnasiums in Reins encyclopädischem Handbuch der Pädagogik übernommen hat.

A. Hilgard.

Litterarische Anzeigen.

G. v. Seydlich'sche Geographie. Ausgabe D. VI. Lehrstoff der Sexta. Ferd. Hirt, Breslau, 1895. 78 S. 80 Pf.

Dieses für den Gebrauch seitens des Lehrers bestimmte Heftchen enthält eine Anleitung zum Verständnis der Elemente des Kartenlesens, eine Einführung in die Grundbegriffe der physikalischen und mathematischen Geographie und eine kurze Übersicht über die fünf Erdteile. An der Hand einer anziehend geschriebenen, hinsichtlich ihrer Zeitdauer etwas kurz bemessenen Reise um die Erde werden die Grundbegriffe der allgemeinen Geographie erweitert. Der ganz dem Verständnis eines Sextaners angepaßte Lehrgang findet noch überdies in einer großen Anzahl guter Illustrationen reichliche Förderung.

B. L. M.

G. Bruß und G. Verbruggen, Lehrbuch der Geographie für Realschulen u. Berlin und Leipzig, J. Klinckschardt, 1895. 396 S. und 47 Bilder. 2,40 M.

Die Verfasser sind in vorliegendem Buche bestrebt, eine Übersicht zu bieten über das Gebiet der Geographie durch eingehendere Betrachtung einzelner, durch ihre physikalische Beschaffenheit zusammengehöriger Bodenabschnitte oder Landschaften, sowie über die hiedurch bedingten kulturellen und politischen Verhältnisse. Überflüssiges Zahlenmaterial ist im Text weggelassen, und in Form von Zusammenstellungen und Vergleichstabellen beigegeben. Veranschaulicht wird das textlich Behandelte durch eine Reihe von Kartenskizzen sowie einen Bilderanhang.

B. L. M.

Kennst du das Land? Wander- und Wundertage in Italien und Sicilien, von Peter Sirius. München 1896, Verl. der Illust. Reisebl. 372 S.

Ein junger Pseudonymus, durch „Gedankenspähne“ in den „Fliegenden“ und frühere poetische Leistungen uns schon unter demselben Namen bekannt, Lehrer an einer süddeutschen Mittelschule eine gelegentliche Bemerkung verrät den Badener. schildert die Eindrücke, die er bei einem ersten, nach schwerer Krankheit unternommenen Besuch Italiens und Siciliens gewonnen. Das Buch ist so subjektiv als möglich, und in der ausgeprägten Individualität wie in der nicht selten packenden Frische der Schilderung liegt ein großer Reiz. Ein lebenswüdriger Charakter, höchst empfänglich für alles von Natur und Kunst gebotene Schöne und Große, aber auch materiellere Genüsse würdigend, musikalisch offenbar reich begabt, läßt er in vollsten Akkorden eine „Italienische Symphonie“ ertönen und schwingt sich bisweilen zum reinen Dithyrambus auf Italien und seine Bewohner empor. Geradezu beneidenswert ist die Begabung des Verf., Allem, was er schaut und erlebt, die anmutendste Seite abzugewinnen; und hat er ja mal wo einen Haken gefunden, so erkennt er alsbald, daß es Täuschung gewesen,

ihm nur das richtige Verständnis anfangs gefehlt. Wer erst nach Lektüre dieses Buches Italien kennen lernen würde, dem dürften die eigenen Erfahrungen wohl hier und da eine leise Enttäuschung bereiten; und über manche soziale Erscheinung würde bei wiederholtem, längerem Aufenthalt vielleicht Sirius selbst etwas anders, fühlender denken. Aber, wer Widersprüche zwischen der Wirklichkeit und der idealen Vorstellung des Verfassers bemerkt, wird dem Buche darum nicht etwa gram werden. Die Aufrichtigkeit der Empfindungen des Autors und seine schwingungsvolle Sprache sichern den Schilderungen eine Wirkung auch auf den Kenner des wunderbaren Landes, das in sich selbst so viele Widersprüche birgt, und ein kräftiger Kalauer, der bisweilen mitten in die Begeisterung hineinplatzt, wird der Schrift gleichfalls keinen Leser entfremden. Sie wird, meinen wir, unter Jung und Alt, Humanisten und Antihumanisten nicht wenige Freunde finden.

—n.

Dr. B. Rogge, Vom Kurhut zur Kaiserkrone. II. Bd. Das Buch von den preussischen Königen. 2. Aufl. 592 S. Hannover, Carl Meyer (G. Prior), 1895. Preis M. 8, in Prachtband M. 10.

Der uns vorliegende zweite Band des Rogge'schen Geschichtswerkes behandelt in zusammenhängender Darstellung die Regierung der Hohenzollern als Könige und Kaiser. Der Verf. will den Geschichtsunterricht beleben und zugleich in weiteren Kreisen des deutschen Volkes das Verständnis für den deutsch-nationalen Beruf des preussischen Königtums fördern. Dabei hat Rogge jede trockene Aufzählung und Aneinanderreihung von geschichtlichen Vorgängen und Zahlen vermieden. Er giebt schön abgerundete Lebensbilder der einzelnen Herrscher und beleuchtet ihr Wirken und Walten nach allen Seiten hin. Vollkommen neu ist in der zweiten Auflage die kurze Übersicht über die Regierung Wilhelm II. von der Entlassung Bismarcks bis auf unsere Tage; auch sonst hat die zweite Auflage vielfache Erweiterungen erfahren. Neun Bilder der preussischen Könige in Holzschnitt auf Kupferdruckpapier zieren das Werk.

Dr. G.

F. Gader, Abriss der deutschen Sprachlehre. München, Atermann, 1895. 126 S.

Das Buch ist nach sehr beachtenswerten Grundrissen bearbeitet, die sich immer mehr Bahn brechen und die dahin zielen, an Stelle des früher vielfach gehandhabten bloßen Formenlernens, Formenlehre und Satzlehre in unmittelbarem, unlöslichen Zusammenhang zu bringen, indem man von letzterer ausgeht und im Verlauf derselben die Formenlehre bespricht. Dadurch wird der Schüler sofort auf das logisch richtige Sprechen hingewiesen. In vier Abschnitten wird die ganze Satzlehre vorgeführt. Ein Anhang giebt Regeln über Orthographie und Interpunktion.

Dr. G.

Dr. W. Strehl, Der deutsche Aufsatz für die Mittelstufe höherer Schulen. Berlin, Grote, 1895. 136 S.

Verf. wendet sich in seinem Buche gegen die zahlreichen Aufsatzbücher, in denen oft Themata mit entsetzlicher Breite behandelt sind, die „zu viel belehrenden Ernst, zu viel abstrahierendes Denken“ enthalten. Sie sind geeignet, durch ihr fortwährendes Moralisieren der Jugend die Lebenslust, die Lebenskraft eher zu rauben als zu heben. Reflexionen über Tugenden und Laster dürfen nicht von einem Schüler verlangt werden, besonders nicht von einem Tertianer. Verf. erklärt als Zweck und Ziel des Tertianeraufsatzes: der Schüler soll in der Satzbildung die instinctive grammatische Sicherheit erlangen, den treffenden Ausdruck für das Gedachte und die stilistische Verknüpfung und Gliederung der Gedankengruppen finden lernen. Das Ziel ist gerichtet auf eine immer wachsende Mannigfaltigkeit und Freiheit, Geschmeidigkeit und Kraft des Ausdrucks, die sich aus einer eindringenden Kenntnis und Liebe zu unsern Sprachdenkmälern allmählich entwickelt. Nach diesen einleitenden Betrachtungen behandelt Verf. ausführlich die Gebiete, aus deren Bereich Themata für Tertianeraufsätze gewählt werden können. Dabei weist er Natur Schilderungen mehr der oberen Stufe zu. Ein Abschnitt bespricht die Verwertung naturgeschichtlicher, geographischer und historischer Stoffe, ein weiterer die Verwendung der Lektüre, besonders der deutschen. Ein zweiter, kürzerer Teil des Buches giebt eine große Anzahl „Themen und Entwürfe“ für die Aufsätze der Tertien und der Unter-Sekunda.

Dr. G.

Dr. R. Biese, Deutsches Lesebuch für die Prima der höheren Lehranstalten. Essen, Bädcker, 1895. Preis geb. M. 4,20. 440 S.

Der prosaische Teil des Lesebuches gliedert sich in fünf ungleich große Abschnitte. Der erste ist betitelt: „Zur Charakteristik der antiken Kulturwelt“ und enthält Aufsätze von Curtius, Gregorovius u. Der zweite ist der „deutschen Literatur- und Kulturgeschichte“ gewidmet. Göthe, Giesebrecht, Sybel, Treitschke, Häusser, Otto von Guericke u. A. sind hier durch Abhandlungen vertreten. Auch die Ansprache Bismarcks an die deutschen Studenten am 1. April 1895 ist abgedruckt. Der dritte und vierte Abschnitt enthält Aufsätze über „Asthetik“ und „Philosophische Propädeutik“, an die sich drei Abhandlungen „Zur Naturerkenntnis“ schließen, von denen zwei der Feder von Helmholz entstammen. Zum 3. und 4. Abschnitt sind Stücke von B. Hehn, Runo Fischer, Wundt, Ihering, auch solche vom Verf. des Lesebuches selbst, verwendet worden. Auf etwa 100 Seiten werden am Schlusse in einem zweiten Teile schöne Proben unserer lyrischen Poesie gegeben. Unsere Lyriker von Walther v. d. Vogelweide (glücklicher Weise im Urtext, nicht in Übersetzung) an bis auf die Dichter der Zeit nach Goethe, die man sonst sehr wenig in Schulbüchern findet, sind durch Proben ihrer Poesie vertreten. Besonders diesen letzten Teil

wird der Lehrer mit Freuden begrüßen. Die Auswahl der Gedichte, wie auch der Lesestücke ist unserer Meinung nach eine sehr glückliche zu nennen.

Dr. G.

Flügel-Schmidt-Tanger, Englisch-deutsches u. Deutsch-englisches Wörterbuch.

Im Verlage von George Westermann, Braunschweig 1896, ist unter obigem Titel, in englischen Worten für T. I, in deutschen für T. II, ein stattliches zweibändiges Werk erschienen, zu dem enorm billigen Preise von M. 10 broch. M. 12,50 geb. in Leinw., M. 13 in halbfanz, das in hohem Maße die Aufmerksamkeit der Englisch lehrenden deutschen Schulen u. der Englisch lernenden deutschen Jugend verdient. Dasselbe „lehnt sich an“ an Dr. Felix Flügel's großes, dreibändiges „Universal English-German and German-English Dictionary“, George Westermann, Braunschweig 1891, Preis: M. 36 geb. M. 45 in halbfanz, M. 51 in Zuchten geb. Es hat deshalb den Namen Flügel an erster Stelle in seinen Titel mit aufgenommen, ist aber in Wirklichkeit ein völlig selbständiges Werk der beiden anderen Herren des Titels, Schmidt u. Tanger, von denen der erstere Professor der neueren Sprachen an der Hauptkadetten-Anstalt in Groß-Lichterfelde bei Berlin ist, der andere an der VIIten städtischen Realschule in Berlin.

Schon die Thatsache, daß das neue Werk in demselben Verlage von G. W. in Br. erschienen ist wie das ältere dreibändige Werk von Dr. F. Flügel, zeigt, daß es kein Konkurrenz-Unternehmen ist.

Es ist vielmehr eine speziell vom schulpädagogischen Gesichtspunkte ausgehende Vereinfachung u. zugleich Weiterbildung des größeren Werkes, welche, ohne das größere, vom „universellen“ Standpunkte aus geschriebene Werk des Dr. F. Flügel überflüssig zu machen oder minder wertlos erscheinen zu lassen, den Lehrenden wie Lernenden sich darbietet, die, von jenem enger begrenzten Standpunkte ausgehend, ein minder umfangreiches und doch alle ihre berechtigten Ansprüche gleich sehr befriedigendes Wörterbuch haben wollen, um dasselbe allein, oder um es neben jenem zu benutzen.

Daß die beiden Herrn Verfasser, die sich gewissermaßen nur honoris causa, im Einvernehmen mit der Verlagsabhandlung und mit Dr. F. Flügel, den Namen Flügel im Titel ihres Werkes und an erster Stelle zugesellt, weil sie — in dem Iten Teile wenigstens das große Wörterbuch des Dr. Felix Flügel zum „Ausgangspunkt“ genommen, wenn auch nicht in höherem Maße zur Grundlage gemacht haben, als eine ganze Anzahl anderer, vorzüglicher Werke, die sie ebenfalls zu Rate gezogen, das haben sie in ihrem Vorworte klar dargelegt. Ebenso sind dort die Grundsätze mitgeteilt, nach denen von ihnen bei der Ausarbeitung ihres Wörterbuches verfahren worden ist.

Indem wir daher auf dieses Vorwort verweisen, geben wir den Herrn Verfassern, auf

Grund sorgfältiger Prüfung während mehrwöchentlicher Benützung, mit Vergnügen das Zeugnis, daß alle Stichproben, die wir gemacht, die Richtigkeit der gesuchten Auskunft und die volle Übereinstimmung des Geleisteten mit dem Versprochenen nach jeder Richtung hin bestätigt haben. Druck und Ausstattung sind musterhaft.

Heidelberg. Prof. Dr. Herm. Müller.
Dr. G. Holzmüller, Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik I. Teil
 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner, 1895.
 229 S. 2,40 M.

Der beste Beweis für die gute Aufnahme, die das Holzmüller'sche Buch gefunden hat, ist die Notwendigkeit des Erscheinens einer Neuauflage nach so kurzer Zeit. Geändert wurde hierbei nur Unwesentliches, so daß diese Auflage ohne Schwierigkeit neben der alten benützt werden kann. Zur Sichtung des Gedächtnisstoffes ist dieser in kurzer Übersicht am Schlusse der einzelnen Jahrgänge und Disziplinen zusammengestellt worden. B. L. M.

Mitteilung aus Württemberg.

Der Verein der Lehrer an den humanistischen Lehranstalten Württembergs hat sich am 18. Febr. d. J. in einer Petition mit dem Wunsche einer durchgreifenden Reform der Gehaltsverhältnisse dieser Lehrer an die württembergische Abgeordneten-Kammer gewendet. In durchaus sachgemäßer und völlig überzeugender Weise legt die Eingabe dar, daß weder nach Rang noch nach Besoldung der höhere Lehrerstand Württembergs auch nur annähernd die Stellung einnehme, die der wissenschaftlichen Vorbildung seiner Mitglieder und der Bedeutung ihrer Berufstätigkeit entspreche. Besonders augenfällig ist die Zurücksetzung der höheren Lehrerschaft gegenüber den juristisch vorgebildeten Beamten, die zudem weit mehr Aussicht haben, zu höheren Rangstufen vorzurücken. Die Anschauung, die Lehrer seien in der Lage, ihr Einkommen durch beträchtliche Nebeneinkünfte zu erhöhen, wird als nicht zutreffend erwiesen. Eine bessere Ausstattung namentlich der untern und mittleren Stellen wird als besonders dringende Forderung der Billigkeit hingestellt, deren Erfüllung nicht bis zu der in weitem Feld stehenden Neuordnung des Prüfungswesens für das höhere Lehramt verschoben werden dürfe. Der für die gewünschte Gehaltsregulierung erforderliche Mehraufwand könnte nach der Meinung der Petenten (im Gegensatz zu der Anschauung des R. Ministeriums; vgl. Hum. Gymn. 1895 S. 98) durch eine mäßige Erhöhung des — in Württemberg in der That sehr geringen — Schulgeldes zum größten Teil gedeckt werden.

Diese Eingabe württembergischer Kollegen entspricht in mehr als einem Punkte ziemlich genau den Darlegungen, welche in mehreren Eingaben des Vereins akademisch gebildeter Lehrer in Baden und in der Denkschrift enthalten sind, die im J. 1888 von einer Kommission dieses Vereins verfaßt wurde („Die Stellung der Professoren der badischen Mittelschulen nach dem Entwurf des Beamtengesetzes“). Insbesondere die ebenso verkehrte wie häufig gehörte Behauptung, daß die bedeutenden Nebenverdienste der Mittelschullehrer eine wesentliche Erhöhung ihrer Gehälter nicht notwendig erscheinen ließen, ist in jener Denkschrift einer genauen Besprechung unterzogen. Wir kommen in einem der nächsten Hefte wohl noch einmal auf diesen Gegenstand zurück. Über die von den badischen Lehrern erreichten Erfolge s. den vorigen Jahrgang des Human. Gymn. Heft I S. 22. Einige Exemplare der genannten Schrift können kostenfrei von uns bezogen werden.

Mitteilung aus Rußland.

Unter den vier deutschen Gymnasien Petersburgs zeichnet sich das der Annen-Schule durch eifrige, liebevolle Pflege der alten Sprachen aus. Am 3/15. Januar feierten Lehrer, Schüler und Freunde das schöne Fest des einhundertsechzigjährigen Bestehens der Anstalt. Drei Tage später wurde in der großen Aula einem auserlesenen Zuhörerkreise, der sich aus Mitgliedern des Ministeriums, aus Professoren der Universität und russischer wie deutscher Gymnasien, angesehenen Vertretern der Gemeinde u. s. w. zusammensetzte, durch die Primaner eine dramatische Leistung vorgeführt, die Schülern wie Lehrern zur höchsten Ehre gereicht. Es kam die Elektra des Sophokles in griechischer Sprache zur Aufführung.

Schon früher hatte der jetzige Direktor, Dr. König, als Lehrer des Griechischen in seinen Schülern ein so warmes Interesse für das griechische Drama erweckt, daß der Wunsch entstand,

eine Tragödie in der Ursprache zur Aufführung zu bringen. Freiwillig benutzten die Schüler die zehnwöchigen Sommerferien, um die griechischen Verse ihrem Gedächtnisse einzuprägen, und dann wurden allwöchentlich Proben veranstaltet, um die Gedanken des Dichters immer gründlicher zu erfassen und immer vollkommener zum Ausdruck zu bringen. Der aufopferungsvollen Arbeit der Einübung hatte sich Herr Langhager unterzogen. Die Schüler aber brachten der großen Aufgabe eine solche liebevolle Hingebung entgegen, daß bei ihrem Spiel der Gedanke an die vorausgegangene mühevollen Gedächtnisarbeit ganz verschwand und ihr Vortrag die natürliche Sicherheit und feine Abstufung des Tones zeigte, als redeten sie ihre Muttersprache.

Der Chor der Frauen war in einen Chor von Männern umgewandelt. In der Orchesterstraße stand ein Altar, dessen Flamme der greise Chorführer beim Eintritt entzündete und die, während der ganzen Handlung brennend, dem Drama einen feierlichen, fast gottesdienstlichen Charakter verlieh. Hervorragend wurde die große, schwierige Rolle der Elektra gegeben, deren Vertreter die gewaltigen Seelenregungen der Jungfrau mit klangvollem Organ, mit tiefer Empfindung und edlem Gebärdenpiel wiederzugeben verstand.

Für das Verständnis der Vorgänge war durch eine gedruckte Inhaltsangabe der einzelnen Szenen gesorgt. Der Eindruck der Aufführung auf die Zuschauer war ein tiefer. Ein nicht philologischer Berichterstatter bekennt, daß er, trotz der Hindernisse des Verständnisses, oft erschüttert und tief gerührt worden sei.

Es ist nicht zu leugnen, daß eine solche Kraftanstrengung, wie diese Elektraaufführung sie erforderte, in einem Gymnasium nicht oft gemacht werden kann. Günstige Umstände müssen zusammentreffen, um eine derartige Leistung überhaupt zu ermöglichen: ein gründlich gebildeter, Begeisterung erregender Lehrer, eine hervorragend begabte Schülergeneration, ein zu freiwilliger Arbeit bereiter Sinn, eine bei der großen Aufgabe nicht erlahmende Kraft. Finden sich aber diese Bedingungen gleichzeitig erfüllt, so wird unzweifelhaft eine solche Leistung für die geistige und sittliche Entwicklung der Mitwirkenden großen Gewinn bringen, und eine Empfindung von dem sittlichen Ernst und der edlen Größe griechischer Dichtkunst wird auch in die Seele der Zuschauer eindringen.

Dr. G. S.

Aufruf zur Gründung einer Deutschen Schule in Athen.

In der Überzeugung, daß die Erziehung und der Unterricht der Kinder deutscher Eltern im Auslande mit außerordentlichen Schwierigkeiten verbunden ist und fast noch mehr als im Mutterlande von deutschem Geist und deutschem Wesen getragen sein muß, wenn anders nicht das Bewußtsein der Stammesangehörigkeit aus der Kolonie verschwinden soll, haben sich die Unterzeichneten entschlossen, die Gründung einer **Deutschen Schule in Athen** in die Hand zu nehmen.

Dieselbe soll alle Kinder deutscher Abstammung, ohne Unterschied der Staatsangehörigkeit und Konfession, in sich aufnehmen, ein neues Band um die hier ansässigen Stammesgenossen schlingen, vor Allem deutsches Wesen, deutsche Treue und deutsche Gesinnung in unsern Kindern wecken und pflegen und ihren Geist auf deutsche Weise bilden.

Wir verkennen keineswegs die Hauptschwierigkeit, die sich unserm Unternehmen entgegenstellt, nämlich die Aufbringung der materiellen Mittel zur Gründung und Erhaltung der Schule; wir hoffen jedoch, daß auch uns Deutschen in Athen mit Hilfe unsrer Landsleute in der Heimat das zu erreichen gelingen wird, was von Deutschen in andern fern von der Heimat gelegenen Ländern, so hier im Orient in Salonik, Konstantinopel und Alexandrien, erzielt worden ist.

Auch die Deutschen in Athen, seien sie nun Unterthanen des Deutschen Reichs, Österreich-Ungarns, der Schweiz oder auch Griechenlands, dürfen sich mit Stolz Pioniere deutscher Arbeit und deutscher Wissenschaft nennen und sind alle bereit, für die Erhaltung des Deutschtums nach Kräften beizutragen; doch reichen ihre Mittel nicht aus, um ohne Unterstützung von Seiten der Landsleute in der Heimat eine gute Schule zu gründen und zu unterhalten. Eine deutsche Schule, die eine Zeit lang hier bestand, ist schon vor Jahren wegen ungenügender Mittel eingegangen, und die Kinder der Deutschen besuchen seitdem meist griechische, französische oder italienische Schulen. Wir müssen daher suchen, unser Unternehmen auf eine möglichst sichere Grundlage

zu stellen; und da die hiesigen Mietshäuser für Schulzwecke wenig passen und außerdem der Mietzins ganz unverhältnismäßig hoch ist, so muß es unsre erste Sorge sein, alsbald ein geeignetes Grundstück zu kaufen und ein Schulhaus zu bauen, das den heutigen Anforderungen an eine gute Schule entspricht. Nach dem Voranschlage ist hierzu ein Grundkapital von etwa 50000 Franken erforderlich, in welchem Betrage auch die Kosten für die Anschaffung der nötigen Lehrmittel und die Berufung eines tüchtigen Lehrers einbegriffen sind.

Da es gilt, der deutschen Jugend in Athen eine Heimstätte zu bereiten und zu verhindern, daß deutsche Kinder durch den Besuch anderer Schulen ihrer Muttersprache und deutscher Gesinnung entfremdet werden, so wenden wir uns vertrauensvoll an die Herzen unserer Landsleute und aller Kinderfreunde mit der Bitte, durch Beiträge unser Streben unterstützen zu wollen. Wir geben uns der Hoffnung hin, daß die Gaben so reichlich fließen werden, daß wir recht bald in die Lage kommen mögen, durch die That der Eröffnung einer Deutschen Schule in Athen unsre innigste Dankbarkeit beweisen zu können.

Die Vereinigung zur Gründung einer Deutschen Schule in Athen.

Prof. Dr. W. Dörpfeld, erster Sekretar des Kais. Deutschen Archäol. Instituts, Vorsitzender; W. Barth, Verlagsbuchhändler, Schriftführer; F. Beckmann, Kaufmann, Rechnungsführer; A. Baumann, Kaufmann; F. Frank, Kaufmann; R. Grundmann, Lithograph; G. Harr, Kaufmann; E. v. Hirst, Verlagsbuchhändler; E. Jigner, kgl. Preuß. Artillerie-Oberstlieutenant a. D., Vertreter des Hauses Fried. Krupp.

Zur Entgegennahme von Beiträgen sind außer den Mitgliedern der Vereinigung erbötig: Depositen-Kassen der Deutschen Bank in Berlin, Wiener Bank-Verein in Wien, Schweizerische Kreditanstalt in Zürich.

Schulcuriosia.

In einer Mappe mit obigem Titel sammelt der Unterzeichnete seit Jahren allerlei Merkwürdiges, was ihm oder Kollegen derselben Anstalt in ihrer Amtsthätigkeit begegnet. Angeregt durch die Aufforderung einiger Liebhaber solcher Dinge und zugleich in der Überzeugung, daß auch die Kuriositäten ein ganz wesentliches Element des Schullebens sind und zur Einsicht in dieses nicht wenig beitragen, will ich aus jener Mappe bisweilen etwas hervorziehen.

Gewiß ist öfters Vorständen von neunklassigen Schulen, manchmal auch solchen von siebenklassigen, vorgekommen, daß ihnen von Schülern, die die Anstalt verlassen hatten, ohne die Laufbahn auch nur bis zur Reife für Obersekunda zu durchmessen, nach einigen Jahren ein Brief zugeing, in dem gebeten wurde, dem Schreiber doch ein Zeugnis darüber auszustellen, daß er in der Schule bis zu der oder der Stufe gekommen sei: das Nähere über Leistungen und Fleiß beizufügen, sei nicht nötig, nur daß er, Josef X., beispielsweise in der Obertertia gefessen habe. Solche Bitte ist dann häufig noch von besonderen Erklärungen dafür begleitet, daß man es nicht weiter gebracht, oder von der reumütigen Anerkennung, daß man sich nicht gehörig angestrengt habe. Einzig aber in seiner Art und von unvergleichlicher Bescheidenheit dürfte folgender Passus sein, der sich in einem mir vor einer Reihe von Jahren zugesandten Briefe findet:

„Ich bin mir zwar bewußt, alles das jetzt vergessen zu haben, was ich damals hätte lernen sollen.“

Zeichen für ungehobene Verderbnisse in Schulausgaben lateinischer und griechischer Autoren haben mir immer mißfallen, am meisten in Tertianerschriftstellern; doch habe ich erst jüngst erfahren, welches Unheil durch ein solches signum corruptelæ angerichtet werden kann.

In Hugs Ausgabe von Xenophons Anabasis ist I 2, 9 zu lesen: ἀμα δὲ καὶ Σώσις παρῶν ὁ Σοφακρούσιος ἔχων ὀπλίτας τριακοσίους, καὶ ὁ Σοφαίνετος ὁ Ἀρκὰς ἔχων ὀπλίτας χίλιους.

Einer unserer Obertertianer aber übersehte: „Zugleich war auch Sofis, der Syracusaner, zugegen mit dreihundert Hoplitzen, und der verstorbene Sophänetos“ u. s. w. Ulig.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Sammlung von Elementarbüchern der altgermanischen

Dialekte. Herausgegeben von Dr. W. Streitberg, o. ö. Professor der indogermanischen Sprachwissenschaft an der Universität Freiburg i. d. Schweiz.

- I. **Urgermanische Grammatik.** Einführung in das vergleichende Studium der altgermanischen Dialekte. Von Dr. W. Streitberg. 8°. Brosch. 8 M., in Lwd. geb. 9 M.

Diese Sammlung soll zur Einführung in das Studium der altgermanischen Dialekte dienen. Sie hat den Zweck, alles zu bieten, was dem Anfänger zur gründlichen wissenschaftlichen Kenntnis der älteren Perioden der hauptsächlichsten germanischen Sprachen vonnöten ist. Der

1. Band: **Die „Urgermanische Grammatik“**, welche alle vorhistorischen Erscheinungen der Laut- und Flexionslehre darstellt, dient als **allgemeine Einleitung** der ganzen Sammlung. Sie wird denen von besonderem Nutzen sein, welche eine genaue Kenntnis des Zusammenhangs zwischen dem Altgermanischen und anderen Zweigen der indogermanischen Sprachen zu erlangen wünschen.
2. » **Gotisches Elementarbuch** von Dr. W. Streitberg, ist im Druck.
3. » **Altisländisches Elementarbuch** von Dr. B. Kahle, Privatdozent an der Universität Heidelberg, ist im Druck.
In Vorbereitung sind:
 4. » **Altenglisches Elementarbuch** von Dr. K. D. Bülbring, o. ö. Professor an der Universität Groningen.
 5. » **Altsächsisches Elementarbuch** von Dr. F. Holthausen, o. ö. Professor an der Universität Gothenburg.
 6. » **Althochdeutsches Elementarbuch** von Dr. L. Sütterlin, Privatdozent an der Universität Heidelberg.
 7. » **Mittelhochdeutsches Elementarbuch** von Dr. V. Michels, o. ö. Professor an der Universität Jena.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

In Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg sind hiebei erschienen von

Runo Fischer:

Goethe's Sonettenkranz. (Goethe-Schriften 4.) 8°. Brosch. 2 M

In dieser interessanten und überzeugenden Untersuchung verfolgt Runo Fischer die Beziehungen dieser merkwürdigen Dichtungen zu Minna Herzlieb, zu Ottilie in den Wahlverwandtschaften, zu Bettina und den Epimetheusliedern. Unwiderleglich hat er dabei die Zusammengehörigkeit dieser Dichtungen dargethan.

Kritische Streifzüge wider die Unkritik. (Kleine Schriften. 4.) 8°.

Brosch. 3 M. 20 Pf.

Inhalt: I. Ein Nathan = Erklärer. II. Ein Lessing = Ankläger. III. Ein litterarischer Findling als Lessings Faust. IV. Ein Faust-Commentator. V. Herr Dünker als Kritiker. VI. Zwei Tasso-Erklärer: Dünker und Kern.

Französische Lehr- und Übungsbücher

von Prof. Dr. H. Breymann u. Dr. H. Moeller.

Ausgabe A.

Französisches Elementarbuch. 3. Auflage. gr. 8°. 196 Seiten.

Französische Grammatik. Teil I. 2. Auflage. gr. 8°. XII und 98 Seiten; Teil II. 2. Auflage. gr. 8°. VI und 92 Seiten.

Französisches Übungsbuch. Teil I. 2. Auflage. gr. 8°. VI und 205 Seiten.

Ausgabe B.

Französisches Elementarbuch. 6. Auflage. gr. 8°. VIII und 125 Seiten.

Französisches Übungsbuch. (Enthält zugleich die Grammatik.) Teil I. 4. Auflage. gr. 8°. X und 250 Seiten; Teil II. gr. 8°. VIII und 243 Seiten.
Ausgabe für Gymnasien.

Französisches Übungsbuch. (Enthält zugleich die Grammatik.) Teil I. gr. 8°. X. 240 und 32 Seiten; Teil II. gr. 8°. VII und 199 Seiten.

Ergänzungen zum französischen Unterricht an Gymnasien, mit besonderer Berücksichtigung des Latein. Anhang zu den in Gymnasien verwendeten Grammatiken. gr. 8°. VI und 29 Seiten.
Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

H. Oldenbourg, Verlagsbuchhandlung, München.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Soeben erschien:

Voelkel's Taschenwörterbuch

der Aussprache geographischer und historischer Namen für das allgemeine Bildungsbedürfnis zusammengestellt. 2. verb. u. verm. Aufl. kl. 8°. M. 2,40

Es gehört neben d. Fremdwörterbuch und Handlexikon. Das vorliegende Buch wird d. Nachsuchenden selten im Stiche lassen. (D. Bildungsver.). Ein zweckmäßiges und zugleich handliches Bildungsmittel, dem Zeitungsleser fast unentbehrlich. (Etern-Blg.)

C. Winter's Universitätsbuchhdlg. i. Heidelberg.

Verlag der Hahn'schen Buchhandlung
in Hannover und Leipzig.

Schulwörterbücher:

- Georges**, ausführl. lat. Handwörterbuch:
Lateinisch-deutscher Teil. 7. Aufl. 2 Bde. geb. M. 22.50
Deutsch-lateinischer Teil. 7. Aufl. 2 Bde. 16.50
- **kleines latein. Handwörterbuch:**
Lateinisch-deutscher Teil. 6. Aufl. geb. M. 9.25
Deutsch-lateinischer Teil. 5. Aufl. 9.25
- **latein.-deutsch. Schulwörterbuch.** 6. Aufl. geb. M. 5.50
- **deutsch-latein. Schulwörterbuch.** 4. Aufl. „ „ 5.50

Spezial-Wörterbücher:

- Zu **Arrian**, von Weise . . . M. 2.50
- **Caesar**, v. Eichert. 10. Aufl. geb. „ 2.20
- **Cornelius Nepos**, v. Koch. 7. Aufl. von Georges . „ 1.20
- **Curtius Rufus**, v. Eichert. 3. Aufl. „ „ 2.65
- **Eutrop**, v. Eichert. 3. Aufl. „ „ 45
- **Homer**, v. Ebeling. 5. Aufl. geb. „ 2.20
- **Homer**, von Suhle . . . „ 1.90
- **Homer**, von Capelle-Seiler. 9. Aufl. „ „ 6.20
- **Horaz** von Koch. 2. Aufl. „ „ 5.—
- **den Oden und Epoden des Horaz**, v. Koch . . . „ 2.20
- **Justin**, von Eichert . . . „ 2.10
- **Ovid** v. Eichert. 10. Aufl. „ „ 2.80
- **klein. zu Ovids Metamorph.**, v. Eichert . . . „ 1.90
- **Phaedrus**, v. Eichert. 2. Aufl. „ „ 1.10
- **Sallust**, v. Eichert. 4. Aufl. „ „ 1.90
- **Sophokles**, von Ebeling . . . „ 3.50
- **Vergil** von Koch. 7. Aufl. von Georges . . . „ 4.10
- **Aeneide**, d. Vergil, v. Koch. 2. Aufl. von Georges . . . „ 2.60
- **Xenophon's Anabasis**, von Strack. 6. Aufl. . . . „ 1.60
- **Kyropaedie**, v. Strack. 4. Aufl. . . . „ 2.75

Verlag von H. Oldenbourg, München.

Französische Konversationsübungen

für den Schul- und Privatgebrauch. Von J. Bauer und Dr. Th. Vint. Teil I. 8°. XI und 228 Seiten; Teil II. 8°. VI und 148 Seiten.

Französisches Lesebuch.

Von J. Bauer, A. Engler und Dr. Th. Vint. 2. Auflage. gr. 8°. XI und 333 Seiten. Wörterverzeichnis dazu. gr. 8°. 112 Seiten.

Französisches Vokabularium

auf ethymologischer Grundlage mit einem Anhang für Mittelschulen und zum Privatgebrauch. Von Dr. A. Raufschmaier. gr. 8°. VI und 110 Seiten.

Englisches Vokabularium

auf ethymologischer Grundlage und mit vereinfachter Aussprachebezeichnung nebst einem Anhang für Mittelschulen und zum Privatgebrauch. Von Dr. A. Raufschmaier. gr. 8°. VIII und 104 Seiten.

Lehrbuch der englischen Aussprache

nebst Vokabularium. Von Dr. Wihl. Siemerwald. Mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache der Eigennamen. gr. 8°. XVI und 422 Seiten. Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

In Baden mehrfach eingeführt

und zu weiterer Einführung
empfohlen:

Die Holtmann'sche Schulausgabe des Nibelungenliedes

in der ältesten Gestalt
mit Wörterbuch

Dritte Aufl., besorgt v. Holder

Verlag Nebler Stuttgart. M. 3.—

(Probexemplare v. Verlag aus!)

!2 Auflage!

Soeben erschien und wird zur Einführung empfohlen:

Übungsstücke

zum
Übersetzen aus dem Deutschen ins
Französische
behufs

Einübung der unregelmässigen Verben.

Zweite verbesserte und durch Hinzufügung zusammenhängender Sprachstücke vermehrte Auflage. Eine Beigabe zu französischen Schulgrammatiken von Dr. Wilhelm Ulrich. 8° IV u. 64 S. 1M. Aug. Neumann's Verlag, Fr. Lucas Leipzig.

Hierzu je eine Beilage von J. Neumann, Verlagsbuchhandlung in Neudamm, der F. Nicker'schen Buchhandlung in Gießen, Rosenbaum & Hart, Verlagsbuchhandlung in Berlin und M. Wilkens, Verlag in Eisenach.