

Werk

Titel: Die fünfte Versammlung des Gymnasialvereins. II.

Ort: Heidelberg

PURL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?558786499_0007|LOG_0010

Kontakt/Contact

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

✉ info@digizeitschriften.de

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 οὐν 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 unergleichlichen 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, ereignissschwere 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 eifriger 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 Mommsen 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 πεπεσώς*, 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 Gedankentreibes.“ 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 bedeutungsvollsten 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 sogar 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 Agrilkulturchemie 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 *κοινὴ*: 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 — Mexhiko, 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 (γέννομαι) 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 *συνταξικὴ ἰσομετρία*, 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“ (F. P. 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 Ingenuum 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. Οὐ 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“ Thematata 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 Dezemberkonferenz 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 saepe 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 Denkhätigkeit 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 (Laotoon); 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 Laotoon (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 *xavóvεε* 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, klargelegt 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 Meistersang, 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, Göttingen,“ 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 Zuspitzung 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 καινου και γραφιδιου καινου, heißt das βιβλιου καινου και γραφιδιου καινου („neues Buch und neuen Griffel“) oder βιβλιου και νοῦ και γραφιδιου και νοῦ („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 Urtheile 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 Verständniß 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 Themata 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