

Werk

Titel: Die Dresdener Philologenversammlung

Autor: Uhlig, G.

Ort: Heidelberg

Jahr: 1897

PURL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?558786499_0008 | LOG_0050

Kontakt/Contact

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

✉ info@digizeitschriften.de

hoffen, daß er, der immer so ungemein offen, manchmal recht unbequem offen seine Meinung gesagt hat, nun sich nicht etwa in „Geheim“heit hüllen wird.

Überblicken wir den Verlauf unserer diesjährigen Zusammenkunft, von dem noch gar nicht erwähnten Vorabend an, der schon höchst lebhaft war, so glaube ich, man kann wieder sehr zufrieden sein. Erstens mit dem, über was ja keine Bericht-erstattung im Einzelnen berichten kann und was doch hochwichtig ist, ich meine, daß man sich einmal wieder im Zwiegespräch oder Drei-, Vier-, Fünfgespräch über die Lage der Dinge verständigt und erörtert hat, was im Interesse der gemeinsamen Sache zu geschehen habe. Aber auch der allgemeine Meinungsaustrausch war wieder fruchtbringend. Es handelte sich ja zwar diesmal nicht um Gegenstände, die nur das humanistische Gymnasium angehen, aber um solche, durch die es zugleich mit allen anderen höheren Schulen, ja wohl noch mehr, als die anderen, betroffen wird. Und neben einigen Meinungsverschiedenheiten, über die nun weiter zu Hause nachgedacht werden wird, traten auch sehr erfreuliche Übereinstimmungen zu Tage (gegen das pädagogische Probejahr neben dem Seminarjahr, gegen Hinzustopfung der allgemeinen Bildung und der Pädagogik zu den Gegenständen des fachwissenschaftlichen Examens, gegen Übertreibungen im Turnbetrieb).

Die nächste Versammlung wird uns die Behandlung zweier Themen bringen, von denen das eine ganz speziell den Kampf für das humanistische Gymnasium betrifft. D. Jäger wird über die Beziehungen des griechischen Unterrichts zu den übrigen Lehrgegenständen des humanistischen Gymnasiums sprechen, und wenn er mir erklärt hat, er thue das nur unter der Bedingung, daß ihm verboten werde, länger als eine halbe Stunde zu sprechen, so wird das ja wohl nicht der Sache, aber ihm und der Diskussion zu Gefallen geschehen können. Dann wird Oberlehrer Dr. Schrader, Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften am Kaiser-Wilhelms-Gymnasium in Hannover, über die Grenzen der Anwendung naturwissenschaftlicher Forschungsmethoden auf allgemeine Fragen der Erziehung und des Unterrichts referieren, ein Thema, an dessen Zeitgemäßheit Niemand zweifeln wird. Und dies in der Hauptstadt des Landes, von dem man wohl, ohne anderen zu nahe zu treten, sagen kann, daß sein Schulwesen durch pädagogische Erbweisheit ausgezeichnet ist. Auf Wiedersehen in Stuttgart!

Die Dresdener Philologenversammlung.

Die Zeitungen haben über sie, abgesehen von den sächsischen Blättern, nicht so viel gebracht wie über die beiden Vorgängerinnen in Wien und Köln. In Wahrheit war die Dresdener Versammlung äußerlich nicht minder glänzend, innerlich nicht minder herzerquickend als jene. Das Genaueste über den gesamten Verlauf werden jetzt bald die bei Teubner erscheinenden „Verhandlungen“ bringen, die wieder, wie die Kölner einen mäßigen Octauband füllen werden, weil die meisten Vorträge hier nur auszugsweise erscheinen, während bis 1895 die absolute Vollständigkeit an-

gestrebt wurde und schließlich bei Wien zu einem Quartband von 626 Seiten geführt hatte. Hier sollen nur einige Dinge hervorgehoben werden, die speziell für die Mitglieder des Gymnasialvereins von Interesse sind.

Nachdem die Versammlung S. M. den **König Albert** von Sachsen bei seinem Eintreten mit lebhaften Hochrufen empfangen, hielt der erste Vorsitzende, Oberschulrat Dr. Wohlrab, die Eröffnungsrede, in der er darauf hinweisen konnte, daß S. Majestät als Prinz schon der ersten Dresdener Philologenversammlung mit großem Interesse beigewohnt und sich nach seinen Äußerungen noch an manche Einzelheiten mit Freuden erinnere. Dann gab der Redner einen lichtvollen Überblick über die bisherige Entwicklung dieser Versammlungen, insbesondere die allmähliche Vermehrung der Sektionen. — Sodann sprach im Namen der rumänischen Regierung der Vicepräsident der rumänischen Akademie der Wissenschaften Senator Tocilescu einige begrüßende Worte, in denen er hervorhob, daß der Hohenzoller auf dem rumänischen Thron bei Lösung der großen Aufgabe, sein in mancher Beziehung zurückgebliebenes Land auf die Stufe der westeuropäischen Staaten zu erheben, zwar die Sorge für Heer und Verwaltung allem Anderen habe voranstellen müssen, daß aber sein erleuchteter Sinn auch das wichtige Prinzip voll zu würdigen wisse, dessen Bethätigung die deutschen Schulen zu den ersten der Welt gemacht habe, Erziehung durch Wissenschaft, Wissenschaft durch Erziehung. — Hierauf ergriff der gegenwärtige **Kultusminister** von Sachsen, Herr **von Seydewitz**, das Wort zu folgender Ansprache:

Königliche Majestät! Durchlauchtigster Prinz!) Hochverehrte Versammlung!

Ich habe die Ehre, die 44. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner im Namen der königlich sächsischen Regierung zu begrüßen, und ich thue dies sehr gern, weil wir Ihren Bestrebungen lebendiges Interesse und warme Sympathie entgegenbringen.

Der Verein deutscher Philologen und Schulmänner darf, da seine ersten Statuten vom 20. September 1837 datieren, in dieser Tagung auf eine 60jährige erfolgreiche Wirksamkeit zurückblicken. Hierin liegt nicht nur ein Anlaß für uns, den Verein zu dem schönen Jubelbeste, daß er in unseren sächsischen Landen feiert, herzlich zu beglückwünschen, es liegt hierin zugleich der Beweis dafür, daß der Verein einem weithin empfundenen Bedürfnisse Rechnung getragen und die an seine Begründung geknüpften hohen Erwartungen erfüllt hat. Der Verein hat seine Lebenskraft durch zahlreiche wertvolle Anregungen bewiesen, die er teils auf dem Gebiete theoretischer Forschung, teils im Rahmen praktischer Schulkthätigkeit gegeben und durch die er segensvoll für unsere Jugend, dieses kostbare Gut deutscher Nation, gewirkt hat. Wenn Sie, meine Herren, nach Ihren grundlegenden Satzungen vor allem auch „die Methode des Unterrichts an den höheren Lehranstalten mehr und mehr bildend machen“ wollen, so dürfen wir in Ihrem in so glücklicher Weise aus ausgezeichneten Gelehrten und praktischen Schulmännern zusammengesetzter Vereine unseren natürlichen Bundesgenossen, einen treuen Mitarbeiter an der eigenen Lebensarbeit erblicken, denn auch wir streben unausgesetzt danach, die Fortschritte der Wissenschaft für die Schulpraxis zu verwerten und auf diese Weise die Lehrmethode in der Schule zu verbessern.

Das Ihrer und unserer Fürsorge anvertraute deutsche Gymnasium ist in neuerer Zeit Gegenstand heftiger Angriffe gewesen. Schriftlich und mündlich, in großen und kleinen, berufenen und nicht berufenen Kreisen hat man die Frage seiner Existenzberechtigung in der Gegenwart aufgeworfen und in allem Ernste verneint. Man hat — um von anderem zu schweigen — behauptet, daß der Deutsche durch die eingehende Beschäftigung mit der antiken Welt auf dem Gymnasium den Sinn für deutsches Denken und Fühlen, das Verständnis für deutsche nationale Größe verliere, man scheute sich nicht, diesen Vorwurf etwa ein Jahrzehnt nach dem großen

!) Auch S. Kgl. H. Prinz Georg von Sachsen beehrte die Versammlung mit seiner Anwesenheit.

Kriege von 1870/71 zu erheben. Man hat kurz und bündig die ganze Unterrichts- und Erziehungsweise auf unserem Gymnasium als eine grundverkehrte bezeichnet.

Es wird nicht der ausdrücklichen Versicherung bedürfen, daß die sächsische Regierung diese Auffassung nicht teilt. Ich möchte aber hier noch eine doppelte Bemerkung hinzufügen.

Auch wir wissen, daß das Gymnasium in seiner jetzigen Verfassung nicht vollkommen, sondern verbesserungsfähig ist. Wir haben deshalb in Sachsen nicht jeden Reformgedanken zurückgewiesen, wir haben nicht verkannt, daß in der allgemeinen Schulbewegung manch gesunder Gedanke lag, wir haben deshalb die Frage, ob und inwieweit am Gymnasium zu ändern sei, sehr eingehend, sine ira et studio geprüft und wir haben insoweit, als uns eine Umgestaltung angezeigt erschien, offen und ehrlich reformiert. Wir haben in dieser Beziehung — ich darf hier wiederholen, was ich schon einmal öffentlich ausgesprochen habe — der Stärkung und Stählung des Körpers größere Sorgfalt zugewendet, wir haben der Mathematik, den Naturwissenschaften und den neueren Sprachen den Raum im Lehrplane gegeben, den sie nach ihrem Bildungsweite beanspruchen dürfen, wir haben die Pflege unserer deutschen Muttersprache mehr in den Vordergrund gerückt und im Geschichtsunterricht den Hauptwert auf die Geschichtserkenntnis im Gegensatz zur bloßen Kenntnis geschichtlicher Thatfachen gelegt, und wir haben endlich durch eine Beschränkung des grammatischen und des syntaktisch-stilistischen Stoffs die Freude und den Genuß an den unvergänglichen Werken der griechischen und römischen Autoren zu erhöhen gesucht. Und das alles war gewiß zum Vortheile des Gymnasiums. Aber wir haben bei aller Reform unentwegt daran festgehalten und werden immer daran festhalten, daß die Einführung in das klassische Altertum der Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts sein und bleiben müsse.

Die andere Bemerkung, die ich machen möchte, ist die:

Es giebt Kreise in unserem Volke, die eine Unterweisung der Jugend in dem Sinne wünschen müssen, daß bei der Auswahl des Lernstoffes vorwiegend auf dessen Verwendbarkeit für gewisse praktische Zwecke Rücksicht genommen werde. Diesem berechtigten Verlangen wollen bestimmt ausgeprägte Schulorganismen Rechnung tragen, die die Regierung in wohlwollendster Weise fördert und unterstützt. Aber daneben bestehen und werden, wie ich zuversichtlich hoffe, immer bestehen bleiben weite Kreise, die eine Unterweisung der Jugend in dem Sinne wünschen, daß der Lernstoff nicht nach naheliegenden Nützlichkeitsrücksichten, sondern vornehmlich nach seinem inneren Bildungswerte für Geist und Gemüt der Jugend bestimmt werde. Diesem Verlangen wollen unsere vorwiegend ideal gerichteten Gymnasien Rechnung tragen. Auch diese Schulgestaltung hat gewiß Anspruch auf den Schutz und die Förderung des Staates.

Die Gegner des Gymnasiums sind mitunter von kleinen Gesichtspunkten ausgegangen. Wir wollen im wohlthuernden Gegensatze hierzu die großen unerschütterlichen Grundlagen, auf denen das Gymnasium ruht, die großen idealen Ziele, die es verfolgt, die großen unanfechtbaren Erfolge, die es an den Besten unseres Volkes aufzuweisen hat, nie aus den Augen verlieren. Man klagt wohl, daß unsere Zeit hier und da den wünschenswerten großen Zug vermissen lasse; ich hoffe, daß dem Kampfe für das Gymnasium immer jener große Zug zu eigen bleiben werde!

Als der Verein deutscher Philologen und Schulmänner im Jahre 1844 seine Schritte zum ersten Male nach Dresden lenkte, da haben zwei Glieder unseres hohen Königshauses, Ihre königl. Hoheiten die Prinzen Johann und Albert, seinen Verhandlungen ganz besonders eingehende persönliche Teilnahme zugewendet und dadurch bekundet, daß sie den Wert der Philologie und der auf ihr ruhenden klassischen Bildung wohl zu würdigen wußten. Vom Jahre 1854 bis zum Jahre 1873 hat die Regierung unseres Landes in den Händen des ersten jener beiden Prinzen, Sr. Majestät des hochseligen Königs Johann, geruht und seit dem Jahre 1873 ruht die Regierung unseres Landes in den Händen des anderen jener beiden Prinzen, Sr. Majestät des Königs Albert. Beide Herrscher sind in Fortführung des schon im Jahre 1844 bethätigten hohen Sinnes zu jeder Zeit, auch in kritisch bewegter Zeit, mit aller Kraft und Entschiedenheit, aber auch mit aller Ruhe und Besonnenheit eingetreten für die grundsätzliche Beibehaltung der klassischen Bildung und für die Hochschätzung der Männer, die die Vermittelung dieser Bildung auf den Hoch- oder Mittelschulen sich zum Lebensberuf gewählt haben. Und die Herrscher wußten und wissen sich hierin einig mit den Räten der Krone und mit vielen Einseitigen in unserem Volke.

Darum wird eine Versammlung wie die Ihre immer auf freundliche Aufnahme in unserem Lande rechnen dürfen, und darum freuen wir uns, daß Sie in diesem Jahre wieder zu uns gekommen sind. Ich heiße Sie noch einmal herzlich willkommen und wünsche, daß auch die Verhandlungen dieser Tagung von reichem Erfolge begleitet sein mögen.

In ähnlicher Weise hatte sich der bedeutende Staatsmann schon bei dem 350-jährigen Jubiläum der Meißener Fürstenschule, deren Zögling er einst war, ausgesprochen (siehe Hum. Gymn. IV 1893 S. 147). Was aber seinen in Dresden gesprochenen, von der Versammlung mit lebhaftestem Beifall begleiteten Worten noch erhöhte Bedeutung gab, das war der Umstand, daß S. Majestät der König später in den Gesprächen mit den Vorsitzenden und anderen Mitgliedern wiederholt der vollen Zustimmung zu der Meinungsäußerung seines Ministers Ausdruck gab; wie denn auch sonst von König Albert bekannt ist, daß er den humanistischen Unterricht sehr hoch hält und daß er die letzte Abänderung des Stundenplanes an den sächsischen Gymnasien mit der Bemerkung zugab: dies sei die letzte Konzession, die er in der Richtung einer Beschränkung des altklassischen Unterrichts auf den Gymnasien zu machen gewillt sei.

Die herzlichen Worte, mit denen uns Oberbürgermeister Beutler begrüßte, leiteten eine reiche Fülle von Liebenswürdigkeiten ein, welche wir von der Stadt erfuhren; der Vortrag des Organizers des Albertinums, Prof. Treu, war die erste in einer stattlichen Reihe geistvoller Belehrungen, die uns durch die öffentlichen Sitzungen geboten wurden.

Beim Festmahl feierte Geh. Hofrat Ribbeck, der zweite Präsident der Versammlung, die wohlwollende, zielbewußte und erfolgreiche Thätigkeit des Staatsministers von Seydewitz, „auf den wir stolz sind, und den an unserer Spitze zu wissen wir uns glücklich schätzen.“ In seiner unmittelbar darauf folgenden Rede berührte der Minister in überaus feiner und hoffnunggebender Weise einen Punkt, in dem es der sächsischen Regierung trotz bestem Willen noch nicht gelungen ist, den wohlberechtigten Wünschen der höheren Lehrerschaft zu entsprechen, den Punkt der Gehaltsregulierung. Mit einer Anspielung auf die neuerdings in verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten zu hoher Bedeutung gelangte vergleichende Methode kam Herr von Seydewitz auf die Vergleichung zu sprechen, die gern von den Lehrern an den höheren Schulen zwischen ihrer finanziellen Stellung und derjenigen von anderen akademisch gebildeten Beamten angesetzt werde. Er meinte, es sei richtiger, wenn die Besserung der ökonomischen Verhältnisse der Lehrer, ohne daß Parallelen gezogen würden, aus innerer Notwendigkeit hervorgehe. Der Thätigkeit der höheren Lehrer für die Nation sei ein so hoher Wert beizumessen, daß man sich nicht der Notwendigkeit der Konsequenzen werde entziehen können. Nach seinem Dafürhalten werde sich, wenn die Verhältnisse sich so weiter entwickelten, in kurzer Zeit auch die soziale und ökonomische Situation der höheren Lehrerschaft wesentlich bessern, und mit vollem Recht. Denn mit inniger Überzeugung spreche er seine Meinung dahin aus, daß der Stand der deutschen Schulmänner den Vergleich mit jedem anderen Stande aushalte.¹⁾

¹⁾ Im vorigen Jahrgang des Humanistischen Gymnasiums S. 37 waren Worte zitiert, die der Herr Staatsminister in der Sitzung der zweiten Kammer vom 14. Jan. 1896 gesprochen

Von den folgenden noch allgemein verständlichen Reden schlug besonders die, wie zu erwarten, humorreiche des Leipziger Rektors Richter auf die Frauen ein. Wenn die Frauen nicht wären, dann würde Odysseus viel früher nach Hause gekommen sein und die Odyssee wäre viel kürzer. Doch an den Scherz schloß sich die ernsthaft-gemütvolle Schilderung der deutschen Frau, die *πάσης σοφίας πάρεδρος και παντοίας ἀρετής συνεργός* sei.

Am nächsten Morgen um 8 gings an die Arbeit in der pädagogischen, wie in den anderen Sektionen. In jener eröffnete den Reigen Rektor Prof. Dr. **Seelig** aus Zittau mit einem Vortrag über **die Aufgaben des griechischen Unterrichts in der Gegenwart**, der große Wärme mit besonnener Abwägung verband. Ein wörtlicher Abdruck ist in den Richter-Alberg'schen Jahrbüchern zu erwarten. Der Redner begründete die Notwendigkeit des griechischen Unterrichts im Gymnasium mit dem Nachweis, daß die Bestrebungen und Forderungen der Gegenwart auf vielen Gebieten die Kenntnis des griechischen Geisteslebens zur Voraussetzung haben, und seine Wiedererweckung nicht eine überwundene Kulturstufe, sondern die noch lebendige Schöpfung des scheidenden Jahrhunderts sei. Aus der Rücksicht auf die Geistesströmungen der Gegenwart, ihre Vorzüge und ihre Mängel, gewinnt er sodann die Gesichtspunkte für die Aufgaben des griechischen Unterrichts. Während er das Viellesen und die Einführung in alle Einzelheiten des griechischen Lebens durch ein Übermaß von Realien und Bildern als überspannte Forderungen zurückwies, stellte er die Kenntnis des Schriftwerks in den Mittelpunkt: sie müsse sich gründen auf solide sprachliche Kenntnisse und solle durch das Eindringen in den fremden Sprachgeist und durch die lebendige Vorstellung des Schriftinhalts nicht nur den Verstand, sondern auch die Einbildungskraft fördern. Die Vergleichen mit anderen, insbesondere deutschen Werken solle der Ausbildung eines gesunden ästhetischen Urteils dienen, und der sittliche Gehalt der antiken Schriften mitwirken, die Schüler über gewisse Gefahren moderner Weltanschauungen aufzuklären. Auch sei die Gelegenheit nicht abzuweisen, die die griechi-

hatte und in denen er gleichfalls die Vergleichung des Lehrerstandes und Richterstandes in Hinsicht auf ihre Befoldung ablehnte und als eine gefährliche bezeichnete, die zu recht schiefen Urteilen führen könne: „Nach meinem Dafürhalten sind die Verhältnisse der Lehrer an unseren höheren Unterrichtsanstalten aus sich selbst heraus zu beurteilen, und es ist insbesondere bei der Fixierung ihrer Gehaltsbezüge Rücksicht zu nehmen auf die eigenen Bedürfnisse der Lehrer und ihrer Familien, auf den Wert ihrer Leistungen und auf die finanzielle Lage der Verpflichteten.“ Hierzu war von meinem Kollegen Hilgard die Bemerkung gemacht worden: „Der Herr Minister dürfte 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 obigen Worte des Herrn Ministers falsch deuten?“ Mit Bezug auf diese Bemerkung sagte mir Herr von Seydewitz scherzend in Dresden, er sei einmal in dem Human. Gymnasium schlecht behandelt worden. Nach der Art, wie derselbe sich jetzt ausgesprochen hat, haben wir zu erklären, daß die von Prof. Hilgard am Schluß gestellte Frage mit einem entscheidenden Ja zu beantworten ist. Eine ganz andere Frage ist natürlich, ob die Vergleichung des höheren Lehrerstandes und des Richterstandes bezüglich ihrer Befoldung unberechtigt ist oder berechtigt. Dieses Aporem behalten wir einer späteren Erörterung vor. U.

sche Geschichte und Litteratur böten, die Jugend in die sozialen Probleme der Gegenwart einzuführen.

Es folgte ein sehr feinsinniger, verkehrten Vorstellungen vielfach schlagend entgegnetender Vortrag des Professors der Philosophie und Pädagogik in Leipzig, Dr. Volkelt über **die Stellung der Psychologie zur Pädagogik**, der vollständig gleichfalls in den neubegründeten Jahrbüchern abgedruckt werden wird. Den hier folgenden Auszug verdanken wir Herrn Prof. Volkelt selbst.

Der Vortragende ging von der Thatsache aus, daß infolge der zunehmenden Strenge und Feinheit der psychologischen Forschung seit längerer Zeit das Bestreben besteht, den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik durch sorgfältiges und umfassendes Begründen derselben auf Psychologie zu steigern; und er fügte die Überzeugung hinzu: es sei eine unwiderprechliche Wahrheit, daß erst im Anschluß an die Psychologie auf dem Gebiete der Pädagogik Genauigkeit, Begründung, Zusammenhang zu erreichen ist. Und ebenso sei auch für die Ausübung der erziehenden Thätigkeit Kenntnis des Seelenlebens von unberechenbarem Nutzen. Freilich dürfe hierunter nicht bloß das wissenschaftliche Studium der Psychologie verstanden werden; vielmehr sei für den Lehrer die gelegentliche, gefühlsmäßige Psychologie des Lebens und Verkehrs, die praktische psychologische Fühlung mit dem umgebenden Menschlichen von mindestens ebenso großer Wichtigkeit. Da dem Vortragenden die Unentbehrlichkeit der Psychologie für die Theorie und Praxis der Pädagogik als etwas Erwiesenes und nahezu allgemein Zugegebenes gilt, so will er seine Aufmerksamkeit lieber auf die Schranken der Leistungen lenken, deren die Psychologie für die Pädagogik fähig ist. Er hält das Eingehen auf diese Frage schon darum für wichtig, weil gegenwärtig die Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik von manchen Seiten überschätzt werde und sich nicht selten übertriebene Erwartungen an die exakt psychologische Grundlegung der Pädagogik knüpfen.

„Schon die Frage nach dem Ziel des Erziehens, nach dem Idealmenschen, der dem Erzieher vorschweben soll, bedeutet“, so führte der Vortragende weiter aus, „eine gewaltige Schranke für die Anwendung der Psychologie. Diese Wissenschaft zeigt überall nur Thatsachen und Gesetze auf; über das Erstrebens- und Wünschenswerte sagt sie nichts Entscheidendes. Nun ist aber die Pädagogik in allen ihren Teilen von Zielfragen geradezu durchsetzt. Man nehme etwa die Frage: soll die Erziehung intellektualistisch oder moralistisch oder vorwiegend religiös eingerichtet werden? in welches Verhältnis, in welche Über- und Unter- oder vielleicht Nebenordnung sollen die Ziele des Wissens, der Sittlichkeit, der Religion zu einander gesetzt werden? Oder man denke an die Frage: soll die Erziehung mehr in sozialem oder mehr in individualistischem Geiste geleitet werden? Je nach der Stellung zu den angedeuteten Möglichkeiten nimmt die Pädagogik bis ins Besondere und Einzelne hinein eine verschiedene Gestaltung und Färbung an. Bei der Psychologie aber wird man vergebens für diese Zweifel eine Lösung suchen.“

„Was nun die Zielfragen der Pädagogik anlangt, so ist es vor allem die Ethik, von der sie in dieser Beziehung abhängt.“ Diesem einleuchtenden Verhältnis widmete

der Vortragende nur eine kurze Erörterung, um dann länger bei einer anderen Abhängigkeitsbeziehung zu verweilen. „Will man die für die Zielfragen der Pädagogik maßgebenden Wissenschaften bezeichnen, so ist zu der Ethik vor allem noch die Kulturgeschichte, und namentlich die der Gegenwart, hinzuzufügen. Wer in pädagogischen Dingen reif und gediegen urteilen will, muß die Interessen und Bedürfnisse der Gegenwart, die edlen und niedrigen Kräfte, von denen sie bewegt wird, ihre Kämpfe und Hoffnungen, das Einheitliche und Zerrißene, das Siegreiche und Fragliche in ihrer Kultur kennen und verstehen. Eine Pädagogik, die so allgemein ist, daß sie für alle Zeiten, für alle Kulturverhältnisse gelten soll, wird kaum über triviale Allgemeinheiten hinauskommen. Aber nicht nur in den Zielfragen, sondern auch hinsichtlich der Gegenstände, in denen unterrichtet werden soll, hat das kulturgeschichtliche Erwägen ein bestimmendes Wort mitzusprechen. Nur wer zu seinen ethischen und psychologischen Gesichtspunkten auch enge und vielseitige Fühlung mit der Zeitlage mitbringt, darf hoffen, über die Stellung der alten Sprachen, der muttersprachlichen Litteratur, der naturwissenschaftlichen Fächer im Unterricht u. s. w. ein begründetes Wort zu sagen.“

Besonderen Nachdruck legte der Vortragende auf eine sich aus dieser Sachlage ergebende Folgerung. Er betrachtet es als eine Illusion, wenn man glaubt, es könne die Pädagogik auch nur annähernd zu einer so exakten Wissenschaft werden, wie es etwa die Psychologie ist. „Die Pädagogik ist von ethischen und kulturgeschichtlichen Werturteilen wahrhaft durchtränkt. Damit ist aber ihre weitreichende Abhängigkeit von persönlichen Gewißheitsquellen gegeben.“ Der Vortragende hob dabei hervor, daß Mangel an Exaktheit auch nicht entfernt die Aufhebung des wissenschaftlichen Charakters zur Folge habe. „Wissenschaft ist überall dort vorhanden, wo sich mit den Mitteln des Denkens ein Erfahrungsgebiet zusammenhängend und methodisch bearbeiten läßt; ob dies mit unwidersprechlichem Einleuchten, mit unbedingt zwingender Kraft geschehen kann, ist eine weitere Frage. Auch ist nicht zu vergessen, daß bei solchen Wissenschaften, wie Ethik und Pädagogik, der Mangel an Exaktheit durch den höheren menschlichen Wert dieser Wissenschaften, d. i. durch ihre nahe Beziehung zu Gesinnung und Gemüt, zu menschlichem Wert und Glück, zur aufstrebenden, kämpfenden Persönlichkeit aufgewogen wird.“

Indem der Vortragende die pädagogische Methodenlehre in den Kreis seiner Betrachtungen zog, ergab sich ihm eine neue Schranke für die Leistungsfähigkeit der Psychologie auf pädagogischem Gebiet. „Zwischen der Theorie der Methode und der pädagogischen Wirklichkeit nämlich besteht eine ungeheure Kluft. Jede Unterrichtsmethode ist typisch und durchschnittsmäßig, sie rechnet mit Normalschülern und Normallehrern. Der Verlauf einer Unterrichtsstunde dagegen ist von Augenblick zu Augenblick individuell bestimmt, zeigt eine Fülle des Unregelmäßigen, Unvorhergesehenen, Überraschenden, zum Andersmachen Auffordernden.“ Besonders wies der Vortragende auf die Persönlichkeit des Lehrers als eine Macht hin, die in die Unterrichtsmethoden nicht nur ausgestaltend, sondern auch in weitem Umfange abändernd, abbiegend einzugreifen bestimmt ist. „Auch die feinste Psychologie

kann die pädagogische Methodenlehre vielfach nur zu Bestimmungen von relativer Gültigkeit führen. Die höchsten Grundsätze der Didaktik freilich sind von allgemeingültiger Art (z. B. zuerst Anschauung, dann Begriff! überall an Bekanntes und Naheliegendes anknüpfen! u. s. w.). Geht man dagegen mehr ins Besondere, so kann zumeist nur noch von mehr oder weniger Zweckmäßigem, von durchschnittlich Gültigem, von Empfehlenswertem die Rede sein. Der pädagogische Methodiker wird daher seine Aufstellungen eher etwas skeptisch als dogmatisch zu halten haben. Diese Maxime bleibt auch dann in Geltung, wenn die experimentelle Psychologie für die Pädagogik verwertet wird.“ Angesichts der abergläubischen Erwartungen, die viele hierbon für die Pädagogik hegen, sprach der Vortragende es als seine Überzeugung aus, daß von dem psychologischen Experiment, vermöge der Natur desselben, nur innerhalb sehr enger Grenzen ein Nutzen für die Pädagogik zu hoffen sei. „Das Experiment wird fast nur das Äußerliche, Mechanische, Eintönige am Unterricht (z. B. Additionsaufgaben, Schreiben nach Diktat) und die groben, auffälligen Wirkungen desselben (z. B. geistige Ermüdung) in seinen Bereich ziehen können. Dagegen entzieht sich der wechselreiche, durchgeistigte Unterricht mit seinem Wecken und Entzünden, seinem Entgegenkommen und selbstthätigen Ergreifen, mit seinem bald rasch, bald zögernd pulsierenden Leben, mit seinem spielenden Schöpfen aus einer Fülle von Mitteln naturgemäß dem Experiment.“

Weder der Seeliger'sche noch der Volkelt'sche Vortrag veranlaßte eine Diskussion; nicht ohne Debatte blieb dagegen begreiflicherweise die These: „**Die Abschlußprüfung am Ende der Untersekunda ist zu verwerfen**“, welche der Unterzeichnete folgendermaßen begründete:

„Gegen die preußischen Lehrpläne v. J. 1891 sind mancherlei Bedenken geäußert worden, und auch meine Wenigkeit hat dies öfter gethan. Das Gute, was sie gebracht haben (z. B. die Verschiebung des Beginns des französischen Unterrichts nach Quarta), und das Gute, was sie gewahrt haben, ist erst in den letzten Jahren von Mehreren, wie von Matthias, hervorgehoben worden. Indem ich mich hier gegen eine Einrichtung wende, die durch jene Neuordnung gebracht worden ist, habe ich das aufrichtige Bedürfnis, vorher das Gefühl der Dankbarkeit gegen einen vor nicht langer Zeit Verstorbenen, gegen Joh. Stauder, zum Ausdruck zu bringen, der bei jener Reform nach Kräften bemüht gewesen ist, dem preußischen Gymnasium von dem bewährten Guten das zu erhalten, was erhalten werden konnte, der insbesondere allezeit an dem festgehalten hat, womit das humanistische Gymnasium steht und fällt, an dem allgemeinverbindlichen griechischen Unterricht.“

„Als die Verfügung über das Abschlußexamen in Preußen erschien, auch schon als die Sache auf der Konferenz von 1890 besprochen wurde, herrschte ein ziemlich allgemeines Entsetzen in pädagogischen Kreisen über die Institution, und auch in der Tagespresse kam dieses Gefühl in starken Worten zum Ausdruck. Man nahm mit Wendungen, wie „pädagogisches Verbrechen“, „Chinesentum“, „unerhört“, den Mund entschieden zu voll. Existiert doch seit längerer Zeit in mehreren außerdeutschen

(aber europäischen) Staaten eine Prüfung, die mit besonderer Strenge und unter Mitwirkung von nicht zur Schule gehörigen Personen allen denen abgenommen wird, welche in die obere Abteilung einer höheren Schule versetzt werden wollen. Doch andererseits muß zugegeben werden, daß das Ablußexamen nicht das leistet, was von ihm erwartet wurde, und daß es starke Übelstände mit sich gebracht hat.“

„Adoptiert ist die Einrichtung von Bayern, Elsaß-Lothringen und Braunschweig. Von Vertretern anderer deutscher Staaten ist gelegentlich gegen sie sehr lebhaft Einsprache in der Reichsschulkommission erhoben worden. Wieder andere aber scheinen noch nicht schlüssig, ob sie sie einführen sollen oder nicht. Deshalb ist, denke ich, ein Meinungsaustrausch darüber in einer aus den verschiedensten Teilen von Deutschland besuchten Versammlung ganz am Platz, während im Übrigen gegenwärtig wohl angezeigt ist, widerspruchserregende Punkte in der letzten preußischen Schulreform nicht zu diskutieren um der Ruhe willen, die jetzt vor allen Dingen die höheren Schulen notwendig haben, um ihre Aufgaben zu erfüllen.

„Es ist gehofft worden, die ganze Masse derer, die im Gymnasium nur bis zur Erlangung des Zeugnisses für den Einjährigendienst saßen, würde vom Gymnasium zur Realschule abgewandt werden, sobald die Gymnasien nicht mehr vor den sechsjährigen Schulen den Vorzug hätten, lediglich mit der Erklärung über erfolgreichen Besuch der Untersekunda, nicht erst auf Grund eines besonderen Examens das gewünschte Zeugnis auszustellen. Doch, soweit meine an einer Reihe von Stellen eingezogenen Erfundigungen reichen, ist der erwartete Erfolg auch nicht annähernd durch das neue Examen erreicht worden, und begreiflicherweise: denn, was so Manche in die Gymnasien geführt hat, die nach Erlangung des Einjährigenzeugnisses die Anstalt verließen, das war jedenfalls bei der großen Mehrzahl nicht jener Vorzug des Gymnasiums, sondern andere Gründe, die noch bestehen und wirksam sind. — Die preußische Militärverwaltung führte ferner in der Schulkonferenz des J. 1890 als einen Vorteil des Ablußexamens an, daß mit ihm die Brauchbarkeit der von Untersekunda Abgehenden für den Einjährigendienst wesentlich erhöht werden würde, wogegen zu bemerken ist, daß größere Strenge bei der Frage walten wird, ob Jemand fähig sei, in der Obersekunda Schritt zu halten, als wenn erklärt werden soll, ob Jemand eine Prüfung bestanden hat, die nur hinlängliche Bewältigung des Untersekundanerpensums konstatieren will. Denn bei solchem Examen kann viel eher die Kompensation ungenügender Leistungen der Schüler in einem Fach durch mehr als hinlängliche in anderen zugelassen werden. Und wo ich fragte, ob denn die Anforderungen, von deren Erfüllung die Erteilung des Einjährigenscheines abhängig ist, jetzt höher seien, als vor der Einführung der Ablußprüfung, da erhielt ich die Antwort: Nein, niedriger.“

„Von Übelständen, die sich im Gefolge des Ablußexamens eingestellt haben, treten zwei stark hervor. Wenn die Beschaffenheit der Schüler durch eine förmliche, schriftliche und mündliche Prüfung, nicht bloß durch die Mittel festgestellt wird, die der Lauf des Unterrichts bietet, so werden hierdurch immer erfahrungsgemäß (besonders in den das Gedächtnis stärker beanspruchenden Fächern) Vorbereitungen veranlaßt, die nicht bloß ohne irgend welchen dauernden Nutzen sind, son-

dern den Unterricht durch starken Zeitaufwand geradezu schädigen; und in höherem Grade stellt sich dieser Mißstand da ein, wo eine außerhalb der Schule stehende Persönlichkeit bei der Prüfung mitwirkt oder doch mitwirken kann. Ist ja doch aus den Beobachtungen solches sterilen Lernens für die Prüfung mancher Einwand auch gegen das Abiturientenexamen hervorgegangen.“¹⁾

„Ein anderer durch diese Prüfung in Preußen veranlaßter Mißstand liegt darin, daß der Lehrplan der Gymnasien wesentliche Änderungen erfuhr, um eine Art von Abschluß in verschiedenen Lehrfächern am Ende der Untersekunda herzustellen. Denn zu dem Zweck schien es notwendig, von Materien, die bisher auf die obersten Klassen beschränkt waren, Dies und Jenes schon in die Untersekunda zu verlegen (so in der Mathematik) und Anderes, was bis dahin in der Untersekunda lag, auf die Obersekunda zu verschieben (so die Hälfte der alten Geschichte). Und daß dies keine Verbesserungen des Lehrplans sind, ist von den verschiedensten Seiten ausgesprochen worden. Bayern, das das Abilußexamen zwar adoptiert, aber die Disposition der Lehrstoffe darum nicht geändert hat, zeigt allerdings, daß solche Alterierung des Lehrplans nicht mit dem Abilußexamen eintreten muß; doch die logische Konsequenz ist es. Ganz und gar unlogisch aber erscheint es, wenn man in Preußen mit der Abilußprüfung diejenigen vom Gymnasium fernhalten wollte, die nur nach dem Einjährigenschein streben, und wenn man nun den Lehrplan gerade zu Gunsten dieser Schüler umgestaltet hat.“

„Am 18. März 1890 gab der damalige preußische Kultusminister im Abgeordnetenhaus eine Erklärung ab, wonach zu hoffen war, daß in Preußen das Einjährigeberechtigungsverfahren aus der Behandlung der organisatorischen Unterrichtsfragen ganz ausscheiden werde, eine Erklärung, die nicht bloß in der preußischen, sondern auch in der bayerischen und badischen zweiten Kammer mit lebhaftem Beifall begrüßt wurde. Das Gegenteil von dem damals in Aussicht Gestellten ist geschehen. Der unglückliche Einfluß jenes Berechtigungsverfahrens auf die Unterrichtsorganisation an den neunjährigen höheren Schulen hat sich in noch ungleich stärkerem Grade als früher geltend gemacht.“

„Sind meine Einwendungen gegen die Abilußprüfung richtig, so erhellt, daß ein Staat, der bisher dieses Examen noch nicht hat, sich hüten möge, es einzuführen. Wo es aber besteht und nicht, wenigstens noch nicht abgeschafft werden kann, da möchte wohl das Beste sein, es immer mehr zu einer bloßen Form herabsinken zu lassen, so daß es sich von der bei Versetzungen üblichen Praxis nicht irgendwie wesentlich unterscheidet. Vielleicht ist es an manchen Anstalten schon dazu gekommen. Daß eine andere Verfahrungsweise öfter starke Klagen von Lehrern und Eltern veranlaßt hat, dürfte bekannt sein.“

In der hierauf folgenden Debatte sprach sich Gymnasialdirektor Dr. Kübler von Berlin dahin aus, daß er zwar gleichfalls die Veränderung der Unterrichts-

¹⁾ Überanstrengung der Schüler ist mit solchen Vorbereitungen allerdings keineswegs notwendig verbunden: daß sie aber bei besonders eifrigen oder solchen, die sich gefährdet fühlen, vorkommen könne, ist nicht zu leugnen, und so ist auch der Angriff begründlich, den das Abilußexamen auf dem letzten Arztetag erfuhr mit spezieller Rücksicht darauf, daß es bei der Mehrzahl der Schüler in die Zeit der Pubertätsentwicklung fällt.

penja in Gymnasial-Unter- und Obersekunda beklage, aber nach Einführung der Abschlußprüfung für unvermeidlich gehalten habe. Diese erkläre er sich aus schulpolitischen Gründen, und er halte eine Veränderung in Preußen gegenwärtig für un erreichbar. Übrigens könne er die Prüfung an sich nicht als eine Erleichterung für die Schüler ansehen und erblicke in der festen Normierung der Versetzungsbedingungen einen nicht zu unterschätzenden Vorteil, da diese Normen für Beurteilung der Leistungen und für Beschlußfassung die richtigen für jede Versetzung seien und nunmehr als überhaupt maßgebend für das Versetzungsverfahren gelten könnten. Die früheren Bestimmungen über Erteilung des Einjährigenscheines hätten zu Verschiedenheiten in der Anwendung geführt, indem man nach einer Verfügung vom 29. Mai 1877 trotz aller Vorschriften über die Versetzungsreife dennoch zwischen Einjährigenszeugnis und Versetzung einen Unterschied gemacht habe. Die Folge sei gewesen, daß Schüler, welche vor der Versetzungskonferenz abgingen, um angeblich keine Schule mehr zu besuchen, an einer andern Anstalt auch, wenn sie ihr Einjährigenszeugnis vorlegten, nicht als versetzt anerkannt wurden. Das jetzige Verfahren dürfe aber durchaus als wirkliche Versetzungsprüfung behandelt werden und gestatte so viele Erleichterungen auch in den Formen, daß eine Furcht bei den Schülern nicht aufzukommen brauche. Er habe ebensowenig als seine Kollegen im Wilhelmsgymnasium bemerkt, daß die Prüfung schreckhaft sei: die Schüler seien von jeher an ernsthafte Versetzungsprüfungen gewöhnt gewesen.

Geh. Rat Schrader führte aus: er sei weit entfernt, die bestehende Abschlußprüfung in Schuß zu nehmen, aber die Sachlage sei nicht so einfach, daß man ohne Weiteres an Aufhebung denken könne, da namentlich auch die Heeresverwaltung mitsprechen werde. Er selbst sei früher für eine Abschlußprüfung eingetreten, freilich für ein Examen in anderer Form und zu einem andern Zeitpunkt, nämlich nach der Obertertia oder nach der Obersekunda (während die Prüfung jetzt bei manchem Unterricht zu schädigender Verteilung der Pensen geführt habe) und vor allem unter der Bedingung, daß durch dies Examen die Maturitätsprüfung am Schluß der ganzen Schulzeit wirklich erleichtert und vereinfacht werde.

Geh. Rat Wendt von Karlsruhe bemerkte: „Ich glaube anführen zu sollen, daß bei der Dresdener Verhandlung der Reichsschulkommission 1891 von den Vertretern der preußischen Regierung die allgemeine Einführung der Prüfung in Aussicht gestellt wurde. Da erklärten die von Bayern und Württemberg gesandten Mitglieder (Prof. v. Christ und Oberstudienrat Dorn) sich sehr entschieden dagegen, und zwar mit Hinweis darauf, daß hierdurch wahrscheinlich mittelbar der ganze Lehrplan berührt werden würde und daß die Lehrplanorganisation im Einzelnen nicht Sache des Reichs, sondern der einzelnen Staaten sei. Dieser Meinung schloß auch ich mich als Vertreter der badischen Regierung an. Und nachher ist unsere Befürchtung bestätigt worden und hat sich die nachteilige Wirkung dieser Prüfung auf den Gymnasialunterricht klar gezeigt. Der Lehrplan der Mathematik und der Geschichte ist in hohem Grade durch diese Neuerung geschädigt worden. Später hat dann der übrigens mit Recht hochverehrte bayerische Minister von Müller die Prüfung annehmen zu sollen geglaubt, aber indem er eine Veränderung des Lehrplans

doch vermied. Hoffentlich bleiben die übrigen deutschen Staaten auch künftig von einer Einrichtung verschont, die keinerlei Nutzen gehabt hat und an einer Stelle einen Einschnitt in den Lehrplan macht, wo keiner gemacht werden sollte.“

Der Unterzeichnete fügte noch einige Worte bei, in denen er konstatierte, daß auch Herr Dir. Kübler nicht habe raten mögen, die Prüfung da einzuführen, wo sie noch nicht bestehe, und daß auch er einen aus ihr entspringenden Übelstand entschieden beklage. Als ein schreckhaftes Institut sei sie in der Begründung der These nicht bezeichnet worden, sondern als eine Einrichtung, die ihre Zwecke nicht erfülle, und die eine Ursache von Vergeudung kostbarer Zeit und von Verderbung des Lehrplans sei. Der Vorteil, welchen Herr Kollege Kübler durch das Examen herbeigeführt sehe, feste Normierung der Versetzungsbedingungen, könne doch nicht als etwas angesehen werden, was nur durch die Abschlußprüfung zu erreichen sei: solche Norm sei anderwärts, ehe man an ein Examen der Art entfernt dachte, gegeben worden.

Von einer Abstimmung in dieser Frage sah man von vornherein ab; doch wird Jeder, der bei der Verhandlung zugegen war, durch das Verhalten der Zuhörer den Eindruck erhalten haben, daß das Abschlußexamen von fast allen Anwesenden entschieden verworfen wurde.¹⁾

Übrigens kam ein Mitglied der pädagogischen Sektion, Rektor Dr. Arnold von München, in der folgenden Sitzung noch einmal auf den Gegenstand zurück, weil bei der Verhandlung, über die wir oben berichtet haben, mehrfach das Verfahren der bayerischen Regierung berührt worden war. Seine Worte lauteten:

„Meine Herren! Es ist mir das Bedenken gekommen, mein Schweigen bei der gestrigen Verhandlung über die Abschlußprüfung in Untersekunda könnte zu mancherlei Mißdeutungen führen. Ich bin daher dem verehrten Herrn Präsidenten sehr dankbar, daß er mir gestattet hat, hinsichtlich der Abschlußprüfung in Bayern in aller Kürze folgende tatsächliche Konstatierungen zu geben, die ich jedoch, wie ausdrücklich beigefügt sein soll, nicht in offizieller Eigenschaft mache. Über die Gründe, welche den damaligen, inzwischen verstorbenen Chef unserer Unterrichtsverwaltung bewogen haben, die Prüfung in Bayern einzuführen, bin ich authentisch nicht unterrichtet. Die Gestalt der Prüfung ist folgende: für den schriftlichen Teil wird kein besonderer den Betrieb des Unterrichts störender Apparat aufgeboten, das letzte Extemporale, oder wie wir sagen, die letzte Schulaufgabe aus jedem Gegenstande gilt zugleich als Prüfungsarbeit. Auch die mündliche Prüfung wird in möglichster Kürze und Einfachheit abgemacht: es werden im Grunde nur diejenigen Schüler geprüft, welche in Betreff ihrer Reife für die 7. Klasse (Obersekunda) Anlaß zu Bedenken geben. Zur Feststellung des Urteils über die Reife wird auch der Jahresfortgang herangezogen. Einschüchterung, Überanstrengung oder mechanischer Drill der Schüler wäre, das darf ich wohl versichern, ganz gegen die Intentionen der Unterrichtsverwaltung. An die Volksgymnasien ist meines Wissens noch

¹⁾ Nicht interessant ist eine aus der Praxis reichlich schöpfende Studie „das Abschlußexamen auf Untersekunda, eine verfehlte Neuerung“, die in der Frankfurter Zeitung v. 12. April 1896 Nr. 102 erschien, wo unter Anderem ausgeführt wird, wie die Prüfung dem gelehrten Proletariat die Zugangsthür noch weiter aufgesperrt hat und welchen ungünstigen Einfluß nicht bloß das bevorstehende, sondern auch das absolvierte Examen häufig auf die Schüler übt.

nie ein eigener Prüfungskommissär abgeordnet worden, auch an die Progymnasien wird ein solcher nur zur mündlichen Prüfung entsendet. Aus alledem geht hervor, daß die Abschlußprüfung in Bayern lediglich eine Versetzungsprüfung ist, was auch die bei uns angewandte Bezeichnung „Übertrittsprüfung“ ausdrückt, und daß bei ihr in Bayern, wo wir im allgemeinen keine Versetzungsprüfungen haben, den Schülern lediglich in dem einen Jahre das zugemutet wird, was in anderen deutschen Staaten durch die Versetzungsprüfungen in jedem Jahre zu leisten ist“.

Aus dieser Erklärung erhellt, daß das bayerische Examen am Ende des Untersekundarjahres nicht bloß gar keinen Einfluß auf die Gestaltung des gymnasialen Lehrplans geübt hat, sondern auch das Wesen einer Abschlußprüfung nicht besitzt, ja nicht einmal den Namen.¹⁾

Die eigentliche Tagesordnung bildeten in der zweiten Sektionsitzung Vorträge des Dresdener Oberlehrers Dr. **Vyon** über die **Ziele des deutschen Unterrichts in unserem Zeitalter** und des Direktors Prof. Dr. **Nich. Richter** über die **Bedeutung der Geldfrage in der Gymnasialpädagogik**. Der erstere Vortrag, der vollständig in der Vyon'schen Zeitschrift abgedruckt werden wird, trat zunächst in interessanter Weise der Richtung entgegen, welche die Schüler im Gebrauch der Muttersprache überall durch feste Normen einzuengen sucht, und verlangte Duldung, Anerkennung der Mannigfaltigkeit, auch der mundartlichen Abweichungen. Die Schwankungen der Sprache zu bekämpfen, sei eine grammatische Kinderkrankheit: frug müsse neben fragte, kömmt neben kommt als berechtigt gelten. Die Jungen sollten mehr reden, wie ihnen der Schnabel gewachsen sei. Weniger rote Dinte, mehr Freiheit! Kurz, wir fanden hier einen Standpunkt, der dem des Dresdener Wustmann diametral entgegengesetzt ist, mit Geist und Frische vertreten: ist er gleicherweise ein pädagogischer, wie er der wissenschaftliche ist? — Ferner wurde von Vyon gefordert, daß die Thätigkeit der Phantasie mehr, als bisher, durch den deutschen Unterricht angeregt werden solle und daß der einseitigen ästhetischen Betrachtungsweise der dichterischen Kunstwerke zur Seite treten müsse das psychologische Verständnis, welches von der Person des Dichters ausgehe, von dem, was ihn charakterisiere und was er erlebt habe.

Richters Vortrag brachte eine Fülle von kräftig einschlagenden Bomben und hellleuchtenden Raketen, denen man vom Anfang bis zum Schluß mit gespannter Aufmerksamkeit folgte und die häufig von Beifallrufen unterbrochen wurden. Die Forderungen des „hygienisch-geängstigten Zeitalters.“ „Nach den neuesten Beobachtungen werden die Ermüdungspausen demnächst länger sein, als die Unterrichtsstunden.“ „Die Gefahr, in eine mehr schädliche, als nützliche, mehr zerstreute, als sammelnde Benutzung von Illustrationen in verschiedenen Unterrichtsfächern zu geraten.“ Der fremdsprachliche Anfangsunterricht mit Bildern, die „ästhetisch betrachtet mit dem Struwpeter auf gleicher Stufe stehen.“ „Die pädagogische Enterbung der Familie“ nach den Vorschlägen von Güpfeldt. „Das Elternhaus nur

¹⁾ Weiter unten teilen wir eine Besprechung der Abschlußprüfung durch einen Berliner Gymnasiallehrer mit, der die Einrichtung durch allerlei Abänderungen verbessert haben möchte. Unnehmbar aber erscheint sie uns auch bei Verwirklichung dieser Vorschläge keineswegs.

noch Schlafstelle.“ Das Ganze aber, aus dem diese Wahrheiten gepflückt sind und viele ähnliche gepflückt werden könnten, war eine tiefenste, wohlertogene Übersicht nicht bloß über die Lage der Dinge, für die mehr Geld geschafft werden müßte, sondern auch über pädagogische Luxusausgaben. Gegen das Ende kam der Redner auf die Frage der Lehrerbefoldung zu sprechen. Daß er, speziell mit Rücksicht auf die sächsischen Verhältnisse, für wesentliche Erhöhung eintrat, versteht sich von selbst, und die von Richter und Prof. Hartmann unterzeichnete, an die Ständeversammlung in Dresden von dem sächsischen Gymnasiallehrerverein gerichtete Petition, die wir an anderer Stelle auszugslich mitteilen werden, redet eine deutliche Sprache. Aber andererseits wandte er sich auch gegen ein utopistisches Ausmalen der Lage höherer Lehrer, wie sie sich in Zukunft gestalten müsse. „Das Ideal dieser Lage“ — meinte er scherzend — „ist in Wirklichkeit nur stückweise zu finden: in Rußland die höchsten Titel und Orden, in Frankreich die wenigsten Stunden, in Schweden die längsten Ferien, in Amerika die höchsten Gehälter, in der Schweiz die größte Ungebundenheit in politischer und sozialer Beziehung; aber diese Stücke werden sich schwerlich je anders als in der Vorstellung verbinden lassen.“ Dem stellte Richter dann die innere, in der Berufsthätigkeit begründete Freude des deutschen Lehrers gegenüber. Und in der That dürfen wir wohl sagen, daß der deutsche höhere Lehrerstand, wie durch sein nahes Verhältnis zur Wissenschaft, so durch seine Liebe zum Beruf eine hervorragende Stellung einnimmt, und daß er sich die Lust am Erziehen und Unterrichten weder durch äußere Kalamitäten, noch durch das beliebte Nörgeln an Organisation und Betrieb unserer höheren Schulen und die zahllosen Vorschläge der Besserwisser vergällen läßt. Diese *cupido rerum novarum* und die *prurigo reformandi* berührte Richter am Schluß und fertigte sie mit einigen Worten ab, die einen lebhaften Widerhall fanden. — Möchten die vorstehenden Excerpte dazu beitragen, daß niemand sich den Genuß entgehen läßt, den ganzen Vortrag zu lesen, wenn er in den neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Litteratur und für Pädagogik erscheint, mit deren erstem, inhaltvollem Hefte wir in Dresden begrüßt wurden.

Nach dem Richterschen Vortrag erhielten wir noch eine interessante Mitteilung durch Rektor Prof. Stürenburg, der zwei kleine lateinische Briefe vorlas, welche der gegenwärtige Landesherr des Königreichs Sachsen als Knabe an seinen damaligen Lateinlehrer, den bekannten Philologen Julius Sillig, geschrieben hat, nicht aufgetragene Arbeit, sondern spontane Äußerungen, in denen Lernbegier, Pflichttreue und Liebe zu dem Lehrer rührenden Ausdruck gefunden haben.

Von den anderen Sektionen zu berichten verhindert den Unterzeichneten der Umstand, daß er sich nicht verelffachen konnte. Auch die Vorträge in den allgemeinen Versammlungen hat er nicht alle zu hören vermocht, sondern sich zum Teil auf das gedruckte Wort vertröstet. Es war ein *embarras de richesses*. Aber die schönen Worte von C. Ribbeck am Schluß der Versammlung (von der zweiten

Renaissance, die das klassische Altertum in diesem Jahrhundert, vor allem bei uns Deutschen erlebt, von der enormen Erweiterung des philologischen Horizontes und von der engen Verbindung des Gebens und Nehmens zwischen der klassischen Philologie und anderen Wissenschaften) habe ich mir nicht entgehen lassen, ebensowenig die einladenden Worte des Bremer Schulrats Sander und die dankenden des Professors Moldenhauer.

Damit aber doch etwas Nichtpädagogisches in den Bericht hereinkomme, so will ich hier unten eine Blume sächsischen Humors mitteilen, die die Mitglieder der philologischen Sektion am letzten Tage aufgefordert wurden sich ins Knopfloch zu stecken.

Der höchst schätzenswerten Ausgabe von Theophrasts Charakteren, erklärt und übersezt von der philologischen Gesellschaft zu Leipzig, war beigelegt ein Blatt folgenden Inhalts:

Unsere Arbeit war zu Ende, die Exemplare lagen fertig vor uns, da warf uns das Glück noch einen Fund von seltener Bedeutung in den Schoß. Unter den noch wenig beachteten Schätzen des ägyptischen Museums zu Pflanzwitz entdeckten wir auf einigen unscheinbaren Papyrusfetzen, die sich — ein seltener Glücksfall — lückenlos zusammenpassen ließen, den XXXI. Charakter des Theophrast. Die Überlieferung ist vorzüglich; nur einige leichte, offenkundige Schreibfehler haben wir stillschweigend berichtigt; die Schriftzeichen weisen in das dritte vorchristliche Jahrhundert. Von dem Wunsche geleitet, unseren Fund sofort der XLIV. Philologenversammlung vorzulegen, verzichteten wir auf einen Kommentar. Auch ohne diesen wird die textkritische und kulturgeschichtliche Bedeutung der unschätzbaren Urkunde in die Augen springen.

Leipzig, den 28. September 1897.

ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΛΑ.

*Ὅστιν ἀμέλει ἢ φιλολογία ὑπερβολὴ τις ἐπιθυμίας γραμμάτων καὶ πραγμάτων παλαιῶν, ὁ δὲ φιλόλογος τοιοῦτός τις, οἷος τὰ βιβλία καὶ τὰς παπύρους καὶ τὰς ἐπιγραφὰς καὶ ἄλλα τοιαῦτα μόνον διὰ τὸ ἀρχαῖα εἶναι ὑπερτιμᾶν καὶ ἰερά νομίζειν, καὶ χαίρειν ἐπὶ τῷ εὐρίσκεσθαι αὐτὰ μὴ οὐα ἀλλὰ διεφθαρμένα πολλοῖς ἀμαρτήμασι καὶ διαλείμμασι, τοιαῦτα εὐ-τρειάζειν καὶ διορθοῦν ἔργον ἑαυτοῦ φάσκων ἡδιστον καὶ ἀξιολογώτατον· καὶ εὐρεθέντων που ἀρχαίων γραμμάτων εἴαν μὲν ἢ ἐν χάρταις γεγραμμένα ἦθεσθαι, εἴαν δ' ἐν περγαμηναῖς ὄρχεσθαι, εἴαν δ' ἐν παπύροις ἀνολολύσειν χαρᾶ, εἴαν δ' ἐν λίθῳ παιανίζειν, εἴαν δ' ἐν χαλκῷ καὶ προσκυνεῖν· καὶ τῶν καθ' ἑαυτὸν τεχνιτῶν μηδὲν θαυμάζειν, τῶν Ὀμήρου ἐπῶν τὸδε αἰεὶ θροῦλον· Οἷσι νῦν βροτοὶ εἰσιν, ὅταν δ' ἴδῃ ἢ τι ἄγαλμα τῶν ἀρίων καὶ κολοβῶν καὶ ἡκρωτηριασμένων ἢ παλαιᾶς χύτρας συντριβείσης ὕστρακον πυγῆν μειρακίου ἐγγεγραμμένον, ἢ δονῆ ἀναπηδᾶν καὶ ἀναβοᾶν· Τοῦτ' ἄρα ὡς χρηστόν ἐστιν· καὶ τὰς βιβλιοθήκας πλείω χρόνον οἰκεῖν ἢ τὴν οἰκίαν καὶ βιβλίων ἐμπληρωθέντα ἔχειν τὸν θάλαμον, τὸν ἀνδρῶνα, τὸ δωμάτιον· καὶ ἀπαγορευεῖν τὴν θεραπείαν μὴ καλλῶναι μηδὲ διακοσμήσαι τράπεζαν τὴν γραφικὴν καὶ παιδίων παμπόλλων γεγονότων αὐτῷ ἐντυχῶν τινα ἐν ταῖς ὁδοῖς πορευόμενος μὴ γινώσκειν ἀλλὰ ἀνερθεῖσθαι φιλανθρώπως· Τέκνον, τί κλαίεις; πόθι τοι δόμος ἢ δὲ τοκήεις; δεινὸς δὲ καὶ τὰ παιδιά πέντε ἐτῶν ἀναγκάζειν ἔπη ἐκμανθάνειν, τὴν δὲ γαμετήν τὰ Ἑλληνικὰ γράμματα· καὶ τοὺς τῶν Ἑλλήνων καὶ Ῥωμαίων παλαιῶν νόμους ἀκριβέστερον γινῶναι ἢ τοὺς τῆς ἑαυτοῦ πατρίδος· καὶ τὰ ἱμάτια περιβάλλεσθαι ἀρχαῖο-τροπα, τὰς δὲ ἀναξυρίδας μείους φορεῖν τῶν σκελῶν· καὶ αἰεὶ τι διδάσκειν, τῷ δὲ μὴ πεπεισμένῳ ὀργίζεσθαι· καὶ τοῖς ὀμοτέχνοις δεινῶς μαχόμενος διατελεῖν, ἃ αὐτὸς ἔφη, ταῦτα μόνον ὀρθῶς ἔχειν τῶν ἄλλων ἅμα βεῶντων μεγάλη φωνῆ διαχωριζόμενος· καὶ τοιοῦτοις λόγοις χρίσασθαι· Οὐ πιστεύω καὶ Ταῦτα ὄλογα καὶ ἴναντία σαφῶς πρῆψην ἀπίδειξα καὶ Ἄρ' οὐπω ἀνέγνωκας ἃ περὶ τούτων νεωστὶ συνέγραψα; καὶ ἀποδῆμειν μάλιστα εἰς Ἀθήνας καὶ Ῥώμην καὶ ἐπαινεῖν τὸν ἐκεῖ οὐρανὸν καὶ γῆν καὶ θάλατταν καὶ τοὺς ἐκεῖ ἄνδρας καὶ γυναῖκας καὶ κορίθια καὶ πάντων τούτων εἰκόνας αἰεὶ περιφερόμενος θαυμάζειν καὶ